

# LES CAHIER

42

DE  
L'ANIMATION

Le renouveau  
des universités  
populaires

\*

E & D  
Ivan Illich

INEP

**LES CAHIERS  
DE L'ANIMATION**  
une publication de l'I.N.E.P.

*Directeur de la publication* : H. Hutin  
*Rédactrice en chef* : G. Poujol  
*Rédacteur en chef adjoint* : B. Jung  
*Secrétaire de rédaction* : A. Dozol

*Comité de rédaction*

P. Belleville, P. Besnard, M. Boulanger,  
A. Boulogne, M. Boutreux, J.F. Chosson,  
J. Eloy, O. Gagnier, P. Gallaud, G. Gentil,  
C. Guérin, G. Guillaume, C. Huet, J. Ion,  
L. Kellermann, S. Lebouc, B. Leconte,  
F. de Manoel, J.P. Martin, I. Mazel,  
B. Miège, J.-M. Mignon, A. Oberti,  
N. Précas, B. Sachs, G. Saez, C. Sageot,  
M. Simonot, R. Sue

*Rédaction-administration*  
**Service des Publications**  
**Institut National d'Education Populaire**  
**78160 MARLY-LE-ROI**  
**(3) 958.49.98**

abonnement 1 an (5 num.) 175 F  
étranger 220 F

Vente au numéro :  
Librairie le Divan  
37 rue Bonaparte – 75006 Paris  
Librairie des Presses Universitaires de France  
49 boulevard Saint-Michel (1<sup>er</sup> étage)  
75005 Paris

*Maquette de la couverture*  
Alain Leterrier

Imprimerie Copédith  
7, rue des Ardennes – 75019 Paris



# Le renouveau des universités populaires

Colloque international de Mulhouse  
6-7 mai 1983

- 1 • Préface
- 7 • Allocution de Mme Edwige Avice, ministre du Temps Libre, de la Jeunesse et des Sports
- 11 • Le renouveau des U.P., Jean-Louis Hoffet

## Les publics

- 21 • Des activités pour quels publics, Jean-Marie Moeckli
- 29 • La participation aux cours de langues, Volker Borbein
- 33 • Un renouveau dû aux femmes ? Michèle Descolonges-Morville
- 37 • *Carrefour des débats* : des publics, des femmes, l'offre d'apprendre

## Les enseignants

- 41 • Le droit à transmettre, Jean-Louis Hoffet
- 47 • A propos des enseignants à Bâle, Dr Eppenberger
- 50 • Les choix pédagogiques, Armand Claude
- 54 • *Carrefour des débats* : l'enseignement des langues

## Les contenus

- 59 • De l'expérience d'animation scientifique au colloque de Mulhouse, Monique Thorel
- 63 • Un exemple américain : The Smithsonian Institution
- 69 • Vers une programmation des cours (RFA) : l'université populaire de Fribourg, Dr Elmut Haupt
- 74 • Quelle place pour les langues ? Dr Reiske

## Réflexions

- 79 • Un mouvement vers l'université permanente, Renaud Sainsaulieu
- 85 • RFA : des professionnels et un système, Lothar Arabin
- 91 • Un mouvement non identifié, Louis Caul Futy
- 97 • Les universités populaires, quelle éducation ? Geneviève Poujol

## E & D

- 107 • Education et développement, Ivan Illich

Le renouveau  
des universités populaires  
Colloque international de Mulhouse  
6-7 mai 1983



1 • Préface

7 • Allocution de Mme Hedwig Avice, ministre de l'Enseignement Supérieur et des Sports

11 • Le renouveau des U.P., Jean-Louis Hoffet

**Les publics**

15 • Des savoirs pour quels publics, Jean-Marie Mœckli

20 • La participation aux cours de langues, Volker Borbas

23 • Le renouveau de nos langues ? Michèle Deschamps-Martin

27 • Langues étrangères : des savoirs des langues, l'outil pédagogique

**Les enseignants**

31 • Le droit à l'enseignement, Jean-Louis Hoffet

37 • A propos des enseignants à l'école, Dr Eberhard

40 • Les choix pédagogiques, Armand Claude

44 • Conditions de travail et enseignement des langues, Dr

**Les contenus**

49 • De l'expérience d'animation scientifique au colloque de Mulhouse, Monique Thiel

55 • Un exemple américain : The Smithsonian Institution

59 • Vers une programmation des cours (RFA) - L'université populaire de Wuppertal, Dr Rolf Hager

63 • Quelle place pour les langues ? Dr Reine

**Réflexions**

70 • Un enseignement vers l'université permanente, Renard Sainsauba

81 • RFA : des professionnels et un système, Lohr Arghin

91 • Un mouvement non identifié, Louis Carol Pury

97 • Les universités populaires, quelle éducation ? Geneviève Poirier

**E & D**

107 • Éducation et développement, Ivan Illich

Un colloque consacré aux formes actuelles des universités populaires est un événement rare et précieux pour ne pas mériter une ample publicité. Car il s'agissait, au sens traditionnel, d'une manifestation auprès de l'opinion susceptible d'évoluer comme un mouvement d'opinion. A Mulhouse, pour un vingtième anniversaire discret, les 6 et 7 mai 1983, l'université populaire du Rhin invitait : elle rassemblait des participants venus d'Allemagne, de Suisse, de France, mais encore d'autres pays européens, des Etats-Unis... Elle offrait l'occasion d'assembler expériences et perspectives, de confronter réflexions et ambitions. Les traces de cette rencontre, les principales interventions, tout le mouvement des débats menés d'assemblée plénière en commissions, de convergences en divergences, il fallait les relever. C'est pourquoi ce numéro des CAHIERS DE L'ANIMATION propose la photographie d'un événement ; il reproduit les communications, fait écho à certaines questions soulevées dans des commissions de travail, il esquisse quelques synthèses pour mieux mesurer un phénomène diffus.

A Mulhouse, la question posée aux participants était à la fois simple et périlleuse : il s'agissait de savoir ce que peut être une université populaire en 1983. Il n'y a heureusement pas une réponse puisqu'il est moins question de modèle que d'un

ensemble d'actions très diverses, puisqu'il s'agit moins de construire un type à l'exemplarité douteuse que de pointer, auprès de promoteurs souvent dissemblables, l'effort pour trouver un langage. En regard d'une situation allemande où les universités populaires sont aussi nombreuses qu'intégrées à l'appareil éducatif régional, les français font figure de parents pauvres ; et cependant, depuis quelques années, venues de traditions, de lieux, d'animateurs très différents, les réalisations à l'échelle locale se multiplient, créent une situation nouvelle, imposent de modifier les discours sous peine de cécité. Quelques faits, des chiffres, des interprétations sont ici confrontés et discutés. Successivement, ce sont les publics, les enseignants, enfin les contenus mêmes des enseignements qui sont examinés. Malgré un langage analogique souvent daté où s'égrènent les notions de « demande », de « besoins », etc., certains cherchent à comprendre pourquoi des centaines là, là-bas des milliers de personnes se rendent avec assiduité à des cours qui n'ouvrent pas même la plupart du temps à la sanction d'un diplôme ; désireux d'apprendre des langues étrangères et de s'initier à la toute nouvelle technologie micro-informatique, est-ce pour s'approprier des services introuvables dans d'autres conditions, pour rendre collective une existence urbaine placée sous le signe de l'assomption de la vie privée, est-ce une démarche indirectement intéressée prouvant à terme son utilité ou la révélation d'un droit à l'obtention de connaissances gratuites, qui ne seraient pas servies de l'échange marchand ? Quant aux enseignants, pris ici en charge par une organisation efficace, ailleurs faiblement rétribués pour une plus grande énergie militante, ils revendiquent le droit à transmettre ; parfois des professionnels de l'éducation publique à la recherche d'autres élèves, souvent des amateurs improvisant avec succès sur un thème qui leur est propre, tous sont confrontés au verdict de chaque cours où l'échec se mesure à l'ampleur des désertions, tous remplissent les programmes d'enseignements divers, de cours variés, jusqu'à

former un ensemble composite, concrétion étrange d'acculturation scientifique et d'activités collectives, d'initiations à des techniques variées et de pratiques sportives, de conférences académiques et d'apprentissages de savoir-faire traditionnels. Certains programmes se transforment en encyclopédies, d'autres, plus sélectifs, attestent une direction politique ; si l'offre des cours sélectionne des publics au sein d'un même établissement, partout la pédagogie est une véritable obsession comme la nécessité de rechercher les meilleures conditions à l'acte de transmettre, comme la transparence d'une utopie éducative où, plus avant qu'un humanisme défunt, l'avènement à la raison, l'étape du partage vécu dans un groupe, l'appropriation d'un savoir offrent l'espoir d'un changement volontaire, d'une transformation consciente de la société. En fait, il n'est pas possible d'assimiler des exemples et des situations incomparables. S'agit-il, en France au moins, d'une brèche dans les pratiques de l'action culturelle depuis vingt ans où la dimension éducative, comme le refoulé d'une animation construite en grande partie contre l'appareil scolaire classique, réapparaîtrait en surface ? Faut-il rechercher, exemple allemand à l'appui, dans les universités populaires, l'amorce d'un mouvement qui signifierait à l'université traditionnelle sa chance d'évoluer enfin vers une éducation permanente encore imprécise et confuse ? Avec le foisonnement contemporain, l'étape suivante est-elle le pari difficile de l'institutionnalisation dotant l'institué de formes susceptibles de geler l'état naissant, et la voie est-elle, comme en Allemagne, celle d'une intégration accrue aux structures de l'offre publique avec la conservation en un plus de l'initiative et de la souplesse ? Est-ce réaction collective par l'éducation et acte militant à l'encontre d'une société qui s'invisibilise dans le marché et l'extase de la consommation privative ?

A ces lectures provisoires et prises dans l'instant d'un phénomène à advenir, il convient d'ajouter la conférence donnée en clôture du colloque par Ivan Illich. Comme un paradoxe, beaucoup d'anima-

teurs d'universités populaires ont ressourcé leurs réflexions dans les analyses et les propositions, âgées aujourd'hui de plus d'une dizaine d'années, d'une société sans école ; la critique portant sur l'autonomisation de l'institution éducative était à la mesure de la promotion de nouveaux réseaux pour la transmission des savoirs et des savoir-faire sociaux. Ces thèses ont été amplement socialisées, beaucoup parmi les tenants de l'éducation permanente s'en sont emparés. Leur contexte a cependant radicalement changé. Après l'analyse des diverses contre-productivités de la société contemporaine, avec la restitution du « travail fantôme » au-delà de l'économie informelle comme paradigme des formes d'exploitation économique dans le travail, avec l'évocation du mode du genre en amont de la division moderne en rôles humains dans la réflexion sur la domination sociale, cette conférence de I. Illich devrait faire date. Elle fait écho à un débat, où « l'intelligentsia » française reste en retrait, en partie consacré à l'étiollement de la modernité, à l'épuisement de la fable culturelle des Lumières, à l'appréciation des effets de la modernisation mondiale récente. Ni digression dans un travail passionnant, ni retour au vœu convivial où l'école est en trop, c'est ici la liaison intrinsèque, dans ses justifications les plus actuelles, entre l'éducation et le développement qui se trouve dénoncée.

En fait, s'il n'est jamais de débat autre que la fiction intellectuelle de la communication légitimée par le dialogue, un débat est ouvert. Les universités populaires le supportent, elles en sont à la fois le symptôme, le révélateur, et ce colloque tenu à Mulhouse l'amorce. Car, il ne s'agissait pas d'une réunion d'historiens rassemblant des connaissances encore éparses sur un passé clôt, sur un mouvement mort très tôt déjà que né et cependant à l'origine de l'histoire sociale de « l'intellectuel », en France, depuis un siècle. Plutôt qu'un corps mort opportunément exhumé d'une armoire aux histoires, la revendication à cette appropriation du signe « universités populaires » désigne autre chose que le

sacrifice à un signifiant antécédent, fait signe pour la contemporanéité. L'intervention de I. Illich le suggère, elle indique que c'est au plan de l'évolution et du devenir d'une culture politique, et au premier chef en France de l'alliance du couple militantisme et éducation, qu'il faut appréhender une tentative pour esquisser un discours, confus encore entre le va-et-vient entre le mythe et les pratiques, qui fait appel à cette fable écrite il y a moins d'un siècle, plus largement à un récit politique débutant au XVIII<sup>e</sup> siècle. Le cercle se referme-t-il ? A Ernst Bloch de rappeler peut-être que *« l'homme fait son histoire, il l'a faite jusqu'ici plutôt mal que bien ; mais pour cette raison elle n'est nullement condamnée à demeurer un destin qui viendrait seulement sur nous depuis le futur. Au lieu d'un tel destin elle devient une contexture dont il nous incombe, tant par l'utopie critique qu'activement, de révéler et de varier les formes, un ensemble dont la connaissance ne fait pas disparaître dans le produit ceux qui produisent et leur enjeu encore si peu familier : celui qui s'appelle subjectivement bonheur et objectivement fin de l'aliénation (1) »*.

B.J.

(1) *Experimentum mundi*, traduction 1982, Paris, Editions Payot.

C'est Mme Thévenin, présidente de l'U.P. du Rhin qui a déclaré ouvert le colloque. S'adressant à Mme le Ministre et aux représentants des collectivités locales ainsi qu'aux participants, elle a rappelé que l'U.P. du Rhin était née en 1963 de la volonté et de l'initiative du Professeur Meyer. « Soutenue par la municipalité, l'U.P. du Rhin est devenue l'une des forces associatives les plus importantes de la région ». Il fallait, dit-elle, marquer cet anniversaire et confronter nos idées à celles des autres U.P. qu'elles soient françaises ou étrangères. Pour conclure Mme Thévenin a formulé le souhait que les U.P. restent ce qu'elles sont, un lieu de formation pour le plaisir, un lieu où hommes et femmes se rencontrent, se connaissent et ainsi se comprennent.

A son tour M. Schlier, premier maire-adjoint au maire de la ville de Mulhouse a accueilli les autorités et les participants à Mulhouse, carrefour de l'Europe. Enfin, M. Schlier a salué les participants étrangers en leur souhaitant des heures de travail fructueuses.

Cette manifestation placée sous le patronage du ministère du Temps Libre, de la Jeunesse et des Sports a été organisée par :

- L'université populaire du Rhin,
- L'université de quartier du 13è,
- L'université Jurassienne Suisse,
- L'université populaire de Kassel (R.F.A.),

avec l'aide de :

- la ville de Mulhouse,
- la Datar,
- l'Office Franco-Allemand pour la jeunesse,

et la collaboration de l'Institut National d'Education Populaire.

# Allocution de Madame Edwige Avice, Ministre du Temps libre, de la Jeunesse et des Sports

**J**e vais réellement sortir du discours officiel qui préside toujours à ce genre de manifestation d'abord pour vous dire mon plaisir de me trouver parmi vous, aujourd'hui, pour remercier tous les participants et particulièrement ceux qui viennent de loin, de vouloir mettre en commun leur expérience, cette richesse de réflexion et pour resituer dans le cadre de l'action que je mène au sein de mon ministère, la rencontre qui est la nôtre.

En effet, non seulement j'ai en charge les problèmes de la jeunesse, les problèmes sportifs mais également maintenant ce qu'on appelle le domaine du temps libre, c'est-à-dire une zone qui recouvre énormément de choses. A la fois un besoin de connaissance, un besoin de culture, un besoin de communication sociale, mais aussi pour nous la nécessité de mieux cerner le champ de la société auquel des efforts prioritaires doivent être consacrés. Parmi ceux-là, et je crois que cela paraîtra très nettement dans les interventions, il faut, tout en étant les héritiers d'une tradition populaire qui a présidé à l'origine des universités, être conscients que dans le moment où nous vivons, nous nous trouvons placés face à des problèmes démographiques, face à des problèmes de communication, face à des évolutions de société qui nous interrogent.

A l'heure actuelle, personne ne peut nier qu'il y a un problème de fossé entre les générations. Personne ne peut nier que la communication inter-génération doit être une recherche, une priorité à la fois pour la transmission d'un savoir mais aussi au delà de cette action de relation pour nous permettre, et je m'explique en tant que ministre de la Jeunesse, de mettre au point de véritables processus d'insertion ou de réinsertion des jeunes.

Personne ne peut nier que les équilibres démographiques, les évolutions démographiques de nos sociétés industrielles qui font que de plus en plus nous sommes confrontés, dans la pyramide des âges, à l'accroissement du nombre des pré-retraités et des retraités, posent en des termes très différents le problème de l'acquisition des connaissances ainsi que le problème de l'investissement ou du réinvestissement social.

Et en écoutant, je retrouve l'éternel débat qui est celui de ce qu'on appelle l'utilisation du temps libre. Le temps libre doit-il être effectivement une façon

d'enrichir personnellement sa vie parce qu'on n'a pas toujours pu avoir sur le chemin, sur le parcours, les connaissances que l'on souhaite acquérir. Les centres d'intérêts se développent au fur et à mesure des années et à cela il faut répondre alors par la recherche d'une connaissance pour son plaisir, ce que vous avez appelé tout à l'heure la recherche d'une connaissance qui peut-être inutile mais une connaissance qui est vécue par celui qui l'acquiert ou celle qui l'acquiert comme parfaitement épanouissante.

Ou alors n'y-a-t-il pas aussi et dans le point de vue qui est le mien qui est un point de vue forcément global parce que je suis chargée de mettre en œuvre un certain nombre d'actions concrètes pour les jeunes et aussi pour les moins jeunes, n'y a-t-il pas aussi une recherche très profonde sur ce qu'on peut appeler l'investissement social et le réinvestissement social ? Si je le dis c'est parce que, bien sûr, vous et moi sommes en contact permanent avec le monde associatif, avec tout ce qu'il représente comme volonté d'action, tout ce qu'il représente comme richesse : cette capacité d'imaginer une société non seulement avec des idées mais avec des propositions qui la modifient et c'est à ce niveau-là, justement, que la question peut se poser.

Je crois que des universités populaires avec toute la diversité qu'elles proposent, diversité des sujets, des interrogations, des réponses — j'ai regardé vos programmes avec beaucoup d'intérêt — sont elles-mêmes confrontées à cette question c'est-à-dire qu'elles voient aussi venir (et ce n'est pas du tout un hasard si les femmes y sont les plus nombreuses) beaucoup de gens qui non seulement souhaitent acquérir des connaissances et communiquer mais aussi très souvent et je le constate à mille reprises dans mes contacts avec le monde associatif, souhaitent avoir un rôle civique de plus en plus important. Et la société dans laquelle nous vivons en a vraiment besoin. Quand il s'agit pour nous de mettre en place des programmes en direction des jeunes, mais il s'agit pour nous de penser à la notion même de solidarité, nous en revenons toujours au même problème : où ces idées peuvent-elles se développer ? où la communication sociale qui leur permet de se traduire en action peut-elle exister ?

C'est dans ce sens que je suis extrêmement intéressée par le travail que font les universités populaires. Sans vouloir créer un faux débat entre ce qui est l'acquisition des connaissances gratuites et ce qui est l'acquisition de connaissances où la mise en relation d'associations et de personnes qui cherchent à avoir un nouvel investissement social, je crois que les deux problèmes sont étroitement liés et qu'il y a là deux zones de besoins auxquels nous devons absolument répondre ensemble.

C'est en ce sens que le Ministère dont j'ai la charge a souhaité encourager les universités populaires celles-ci comme d'autres et encourager leur développement. C'est le sens de la nouvelle action qui est la mienne ayant situé dans le domaine du temps libre mes priorités : premièrement par rapport aux femmes, deuxièmement par rapport aux pré-retraités et aux retraités, troisièmement par rapport aux jeunes. Mais ce troisièmement est aussi un premièrement parce que je suis aussi ministre de la Jeunesse et c'est donc toute une gamme d'action que j'ai l'habitude d'accomplir avec tous mes interlocuteurs, dans un autre domaine où j'exerçais préalablement mes fonctions,

donc par rapport à ces jeunes qui ont énormément besoin de communications et énormément besoin d'apprendre dans des domaines où la relation inter-génération n'a pas été suffisamment développée.

Entre vos préoccupations et les miennes il y a une réelle convergence. Nous n'avons pas toute la vérité des universités populaires. Nous sommes héritiers de celles du début du siècle. Elles existent depuis longtemps. Dans le présent elles ont une forme que nous connaissons. Pour l'avenir il faut certainement donner aux universités populaires des développements originaux et c'est cette recherche que je suis venue aujourd'hui partager avec vous. J'espère pouvoir participer à vos débats malgré l'emploi du temps un peu difficile qui m'a été fait. En tout état de cause je voudrais vous assurer que je suis extrêmement intéressée par le déroulement de l'ensemble de vos travaux. Au-delà même de ma présence parmi vous c'est non seulement une volonté manifeste de participer mais aussi, « c'est très symbolique », la volonté de dire aujourd'hui combien je souhaite que se développe dans notre pays les universités populaires. Je souhaite que vous me fassiez parvenir le texte de l'intégralité de vos débats.

Je suis persuadée que j'en tirerai pour mon Ministère de très utiles conclusions.

*Edwige Avice*

Ministre du Temps Libre,  
de la Jeunesse et des Sports



UNIVERSITE  
POPULAIRE

1982/83

19, rue des Franciscains  
68100 MULHOUSE  
Tél. 59.25.55

## LANGUES PEINTURE DESSIN ECONOMIE...

*Programme en vente  
chez tous  
les marchands  
de journaux*

en journée et en cours du soir  
pour tout adulte

**170 à 340 F pour l'année**

### La semaine à l'Université populaire.

**Activités hebdomadaires.** — Toutes les activités hebdomadaires débutent cette semaine. Sans attendre autre convocation personnelle, les participants inscrits sont priés de se rendre au lieu et à l'heure indiqués dans le programme. Aucun cours ne peut être débuté, si les droits d'inscription n'ont pas été payés au préalable.  
**Cercles et conférences.** — Mardi: art floral: 155M à 14 h 15 au siège.  
Dynamique mentale: 027 M à 18 h 30 au siège.  
Créer mon affaire est-ce possible?: 351 M à 18 h 30 au SER; dédoublement du cours: à 20 h 15 au siège.  
Atelier chorégraphique: 119M, à 18 h 30 à l'ETH.  
Carrefour d'actualité: 380M, cette semaine avec J.M. Bockel, à 18 h 30 au siège.  
Mercredi: les champignons: 066M à 18 h 30 au siège.  
Jeudi: do-in, shiatsu: 141M à 9 h au siège.  
Littérature française: 052M à 14 h 15 à la bibliothèque municipale; 053M à 18 h 30 à la bibliothèque municipale.  
Initiation à l'analyse transactionnelle: 024M à 18 h au siège.

Informatique pratique: 361M à 18 h 30 au siège.  
Magie et sorcellerie: 390M à 20 h 30 à la Fac.  
Vendredi: astronomie: 068M à 18 h 30 au siège.  
Les champignons: 065M à 18 h 30 au siège.  
Initiation à la nature: 067M à 18 h 30 à la Fac.  
Samedi et dimanche: week-end peinture sur bois (entretien): 406M aux Genêts d'Or (Le Bonhomme).  
**Activités reportées.** — Expression orale, 085M, reporté au 19 octobre.  
Peinture pour handicapés, 169M, reporté au 5 novembre.  
Aquarelle I, 169M, reporté au 8 novembre.  
Peinture à l'huile II, 171M, reporté au 4 novembre.  
Dessin I, 167M, reporté au 5 novembre.  
Danse contemporaine: 110M, reporté au 8 novembre.  
Anglais 1, 210M, reporté au 4 novembre.  
Italien 3, 305M, reporté au 2 novembre.  
Espagnol 3, 319M, reporté au 4 novembre.  
Russe 1, 324M, reporté au 8 novembre.

**Activités annulées.** — Dessin II, 172M, annulé.  
Diapositives et montage audiovisuel, 364M, annulé.  
Anglais 4, 243M, annulé.  
Allemand 3, 283M, annulé.  
Espagnol 1, 312 M, annulé.  
\* **Changement de lieu.** — Initiation à la généalogie, 011M, aura lieu à l'IIT, 12, rue d'Alsace.  
Richesse du monde maghrébin, 362M, aura lieu à la bibliothèque municipale.  
Espagnol 1, 313M, aura lieu à l'IIT, 12, rue d'Alsace (lundi 18 h 30).  
Russe 1, 324M, aura lieu à la MAC (lundi 18 h 30).  
Anglais 1, 204M, aura lieu à la Fac (vendredi 14 h 15).  
Toutes les personnes concernées par les activités ci-dessus reportées ou annulées sont censées avoir reçu notification individuelle. Si cela n'avait pas été le cas prière de téléphoner au secrétariat de l'Université populaire.  
**Nouveau cours.** — Arabe I: jeudi à 20 h à la MAC, code 333M.  
**Inscriptions.** — Il est possible de s'inscrire à toutes les activités qui ne sont pas complètes au secrétariat, 19, rue des Franciscains, de 13 h à 18 h 30. Tél. 59.25.55.  
• Arabe 2, 332M, annulé.

# Le renouveau des universités populaires

*Jean-Louis Hoffet*

L'histoire de l'université populaire du Rhin a commencé il y a 20 ans. Ce colloque marque pour nous notre 20ème anniversaire. L'histoire collective des universités populaires françaises, par contre, a recommencé en mars 1982 lorsque, à l'initiative de l'université populaire du Rhin, dix universités populaires et universités de quartier (UP et UQ) se sont rencontrées ici à Mulhouse (1).

Depuis, une seconde rencontre a eu lieu à Châlon-sur-Saône en mars 1983. Deux universités populaires nous rejoignaient : l'université populaire de Chenove et l'université populaire de Rosny-sous-Bois. Ce colloque international permet la venue de nouvelles universités populaires françaises. Et il est possible que des universités populaires existent quelque part en France dont personne ici n'aurait entendu parler.

Notre colloque est celui du renouveau des universités populaires françaises. Renouveau parce qu'après une floraison au début du siècle, les universités populaires françaises avaient quasiment disparu : à notre connaissance une seule d'entre elles a traversé le siècle, celle de Lille. Après la Libération, l'université populaire européenne de Strasbourg et l'université populaire de Rosny-sous-Bois sont nées. Et, il y a 20 ans, l'université populaire du Rhin a vu le jour. Apparemment, toutes les autres universités populaires françaises ont été créées récemment, elles n'ont pas plus de 5 ans d'âge et certaines sont en cours de création.

Les universités populaires reprennent le vocable « UP » usité au début du siècle mais ne se réfèrent pas à leurs ancêtres, et l'on doit se demander quelles sont les causes de ce renouveau et pourquoi le vocable « UP » reprend sens aujourd'hui ? Il n'est pas simple de répondre à ces questions et cela

---

(1) Il s'agissait de :

- UP du Rhin - UP Nord France Comté - UQ 13ème arrondissement de Paris
- UQ 14ème arrondissement de Paris - UP de Lille - UP Européenne de Strasbourg
- UP de Paris - UP de Châlon-sur-Saône - UP de Clermont-Ferrand Auvergne
- UP Alpes du Sud.

## **SUR LA DIVERSITE DES UP : LA COMPARAISON EST DEPLACEE**

*Si l'on accepte que l'éducation des adultes est un mouvement de défense et de conquête de l'autonomie des personnes, des groupes et des collectivités, on permettra peut-être une comparaison guerrière.*

*On peut distinguer actuellement trois types d'UP, et plus généralement d'institutions d'éducation des adultes.*

*Il y a le commando parachuté. Le ministère, ou la région, ou la ville décide d'intervenir dans tel secteur de la formation et y lance une équipe de professionnels plus ou moins aguerris, plus ou moins bien armés en fonction du terrain où ils atterriront, équipés de cartes plus ou moins détaillées et exactes du terrain. L'opération terminée, le commando sera si possible récupéré, ou tout au moins ses survivants, puis il sera parachuté sur un autre terrain brûlant.*

*Il y a ensuite la grosse division, super-organisée, avec ses chars, son aviation, ses fantassins, son état-major et sa salle des cartes, ses stratèges, sa hiérarchie. Cette armée est faite pour occuper le terrain pour longtemps, pour toujours semble-t-il. Tout y est prévu, des cuisines aux dortoirs, du cinéma de campagne aux cours théoriques sur les gaz. Efficace, ordonné, planifié.*

*Il y a enfin le maquis. C'est la résistance, le mouvement de libération. C'est une population qui veut son autonomie, qui ne peut compter pour cela que sur elle-même, où chacun, solidaire des autres, prend ses responsabilités. Pas d'uniforme, mais des signes de reconnaissance. Peu d'armes sophistiquées, mais une connaissance absolue du terrain. Pas d'état-major, mais une concertation continue. Pas de planification à long terme, mais des options claires.*

*Sans trop forcer, on peut faire entrer les diverses UP dans ces catégories. Il semble bien aussi qu'on pourrait y faire entrer les institutions d'action culturelle...*

*J.-M. Moeckli  
Université populaire jurassienne  
Suisse*

d'autant plus que l'hétérogénéité des universités populaires est grande. Non seulement, les universités populaires naissent spontanément, c'est-à-dire sans se référer les unes aux autres, mais aussi elles présentent de grandes différences.

— Elles diffèrent quant à leur taille : on estimait, lors de la rencontre de mars 1982, que 20 000 personnes avaient fréquenté les universités populaires au cours de l'année 1981, mais la seule université populaire du Rhin en rassemblait déjà près de la moitié.

— Elles diffèrent quant à leur constitution apparaissant pour la plupart comme le prolongement d'activités antérieurement développées : à l'origine de l'université populaire de Clermont-Ferrand on trouve l'association « Peuple et Culture » ; l'université populaire de Châlon-sur-Saône est une extension de la Maison de la Culture, l'université populaire de Chenove et l'université de quartier du 13ème ont respectivement été créées par des associations de diverses origines,...

— Elles diffèrent quant à leur insertion dans la vie politique et associative locale. Dès la première rencontre, il avait été exposé que les universités populaires peuvent constituer un enjeu politique local et il apparaissait que les universités populaires n'adoptaient pas toutes la même démarche. En mars 1983, la seconde rencontre s'est tenue une semaine après le deuxième tour des élections municipales et la diversité des pratiques des universités populaires s'est de nouveau affirmée : certaines universités populaires avaient été sollicitées par la municipalité (de gauche) pour prendre parti en sa faveur et se sont engagées. D'autres universités populaires se sont bien gardées de se manifester sur le terrain politique. L'une a profité de l'effervescence électorale pour organiser avec d'autres associations une manifestation en vue d'obtenir des locaux. Une autre regarde, impavide, les municipalités passer de droite à gauche, et de gauche à droite...

— Elles diffèrent encore par les types de savoir qu'elles diffusent, lesquels connotent des publics hétérogènes.

Nous parlons là des universités populaires françaises. Ce colloque se veut et est international. A côté des quelques quinze universités populaires françaises ici présentes, nous retrouvons une trentaine de représentants des Volkshochschule allemandes, une quinzaine de collègues suisses et quelques amis italiens, espagnols et américains.

La taille de ces institutions sœurs est sans commune mesure avec celle de nos petites associations. L'université populaire de Francfort regroupe 70 000 participants, celle de Kassel la ville jumelée avec Mulhouse, 25 000, celle de Fribourg en Brisgau 25 000 également. Il y a 850 universités populaires en R.F.A., plus de 100 en Suisse. Ce colloque se veut être non seulement une réflexion des universités populaires françaises sur leur réalité et leur avenir, mais aussi la confrontation d'un mouvement naissant, celui des universités populaires de France, avec un mouvement largement institutionnalisé, celui des Volkshochschule allemandes et suisses.

Mais quelles sont les lignes de force de notre mouvement des universités populaires françaises ? A quels besoins répondent ces créations spontanées d'universités populaires dans tous les coins de France ? C'est ce que je vais

tenter d'expliquer en trois points introductifs au colloque.

Une précision s'impose cependant. Je sais que les quelques idées, les quelques orientations que je présente ici ne sont pas toutes partagées par mes collègues. Ce que je vois avancer est le résultat d'une histoire, celle des vingt ans de l'université populaire du Rhin, celle de dix ans de travail en tant que directeur de cette association. Mais ce colloque doit être pour les universités populaires françaises l'occasion de faire le point et de confronter des options qui ne sont pas, et de loin, toutes semblables.

### *Le droit à l'inutile*

Premièrement je voudrais défendre ici le droit à l'inutile. Je crois qu'en dépit de tous ce qui peut être dit sur la formation, et même sur la culture, il y a deux ordres de formation distincts que ce soit en formation initiale ou en formation continue.

Je reprends là une distinction du professeur Jacques Ellul. On trouve d'une part une formation immédiatement utile, une formation qui a pour but une meilleure insertion dans le monde du travail, une meilleure adaptation, une formation promotion qui permet d'être un instrument plus efficace de la société technique industrielle.

D'autre part, il y a une formation médiatement utile, une formation qui m'amène à une réflexion critique sur ce que je fais, sur ce qui se fait. Une formation qui suscite en moi créativité, imagination et, pourquoi pas, engagement.

Je souhaite l'affirmer fortement. Face aux organismes de formation qui veulent l'homme plus efficace et productif, il faut conserver à notre société des espaces de découverte de l'inutile, conserver à notre vie un temps libre formateur mais non rentable. C'est cela la vocation première de l'université populaire.

Je sais que j'ai quelque présomption, en ces temps de rigueur, à parler d'inutile mais à y réfléchir de plus près ce droit à l'inutile est probablement un droit vital d'une société libre et humaine.

*« Je voudrais faire une remarque sur l'« inutilité » que déterminerait de manière spécifique la transmission du savoir dans les U.P. – Personnellement je ne pense pas qu'une institution comme les U.P. puisse se déterminer par rapport à un tel concept sinon en affirmant une position sociale définie et en accueillant d'abord ceux qui ont déjà acquis un savoir utile. Je suis d'accord avec l'inutilité si on la conçoit comme une composante de la démarche pédagogique, si, dans l'apprentissage du savoir utile, on insiste sur la créativité, l'expression de la personne, les notions de plaisir*

*et de liberté. L'inutilité ne peut pas être un principe de défense des U.P., mais elle peut devenir une spécificité de leur démarche pédagogique. »*

*Richard Walther  
Université populaire de Chenove*

La réduction des formations qui ne servent à rien, histoire, art, philosophie, sociologie, n'a-t-elle pas toujours été la caractéristique des régimes totalitaires ?

A l'université populaire on découvre l'astronomie, on crée des œuvres d'art, on apprend à connaître l'histoire de sa ville.

Quel temps perdu pourrait-on dire ? je réponds : respiration indispensable d'un temps libre enrichissant.

L'art au service exclusif d'une cause, la formation au service exclusif d'une idéologie ou d'un parti, ou plus subtilement aux seules fins de productivité, sont le propre d'un pays où se meurt une fonction essentielle de gratuité et de plaisir.

## *Le droit au savoir*

Ma deuxième piste de recherche sera celle du droit au savoir pour tous. Geneviève Pujol, dans un article remarquable écrit ceci : « Les universités populaires se situent dans un courant idéologique qui valorise le savoir. A l'origine des universités populaires on retrouve souvent des militants soixante-huitards cherchant une issue plus réaliste à leur engagement d'aujourd'hui. Les individus sont pris en compte dans leur attente et cette relation individuelle prend le pas sur la relation au groupe. »(1)

Il y a aujourd'hui dans la population française une formidable demande d'acquisition de savoir. Cette demande est issue de tous les groupes sociaux. Comme le montrera Michèle Morville, elle touche cependant nettement plus les femmes que les hommes, les personnes d'âges moyens que les très jeunes ou les vieux.

Les universités populaires sont là pour répondre à ce besoin d'acquisition de savoir. Nous nous devons de le faire de la façon la plus ouverte, la plus « démocratique » possible. La démocratisation des universités populaires exige un certain nombre de conditions. J'en citerai trois qui me paraissent essentielles :

(1) Les Cahiers de l'Animation n° 37, article intitulé : Les universités populaires sont de retour.

*1<sup>re</sup> condition :*

Aucun diplôme préalable ne doit être requis pour une quelconque formation à l'université populaire. A l'université populaire, nous ne demandons aucun diplôme pour s'inscrire. Il en résulte que 30 % de nos participants n'ont pas plus que le certificat d'études.

*2<sup>e</sup> condition :*

L'information sur nos activités doit être la plus accessible possible. Je voudrais ici saluer la presse locale qui nous a considérablement aidés depuis vingt ans, en publiant régulièrement nos communiqués et de très nombreux articles rédactionnels. Autres progrès pour une meilleure information sur nos activités : notre programme est en vente chez tous les marchands de journaux. Ainsi chaque mulhousien, et bientôt chaque alsacien, peut moyennant l'achat d'une brochure à 3 francs se renseigner facilement sur toutes les activités auxquelles il est susceptible de participer près de chez lui.

*3<sup>e</sup> condition :*

Enfin, nos activités doivent être accessibles à toutes les bourses et je me permets de me tourner vers vous, Madame le Ministre, Mesdames et Messieurs les représentants des collectivités locales. Nous visons à l'université populaire du Rhin à 80 % d'autofinancement ; 80 % de nos recettes proviennent des cotisations de nos membres. Nous ne dépendons qu'à 20 % de subventions. Nous en sommes fiers. Mais il faut que l'Etat et les collectivités aident ceux qui s'aident, et permettent d'éviter que nos tarifs deviennent dissuasifs pour certaines catégories sociales.

*Le droit à transmettre*

Enfin, après le droit à l'inutile et le droit à savoir pour tous, je veux défendre le droit à transmettre. J'ai emprunté le concept de droit à transmettre à Ivan Illich que je me réjouis de recevoir pour la première fois ici en Alsace. Quelle que soit l'opinion que l'on puisse avoir sur ses idées, nul ne peut nier l'extraordinaire capacité de cet homme de nous remettre en question, de nous obliger à nous reposer des problèmes essentiels. Sur ce point de l'éducation, le fond de sa thèse est simple : chacun de nous n'est pas pauvre de connaissance et de savoir mais, au contraire, tout individu est riche d'une histoire, d'une mémoire, de connaissances acquises tout au long de sa vie. L'objectif de l'éducation populaire ne devrait pas être d'apporter la culture aux milieux populaires mais bien de découvrir, de dévoiler, de mettre à jour, de valoriser la culture et les traditions populaires.

A l'université populaire du Rhin, nous n'avons pas d'enseignants professionnels et nous n'en voulons pas. Notre objectif est bien plutôt de détecter les *personnes-ressources* de notre région et de leur donner l'occasion, le lieu, les moyens, de partager leur connaissance, leur savoir, leur savoir-faire.

Une infirmière proposera d'animer un cours sur les plantes médicinales. Une institutrice dirigera un atelier de tai-chi, technique chinoise de relaxation qu'elle apprend depuis des années. Un pâtissier à la retraite transmettra ses tours de main. Une employée de mairie animera un cercle de généalogie. Un mécanicien proposera des cours d'initiation à la mécanique auto. Les exemples sont innombrables. L'université populaire se veut une plate-forme, un lieu, une occasion pour des compétences, des animateurs et des associations locales de s'exprimer.

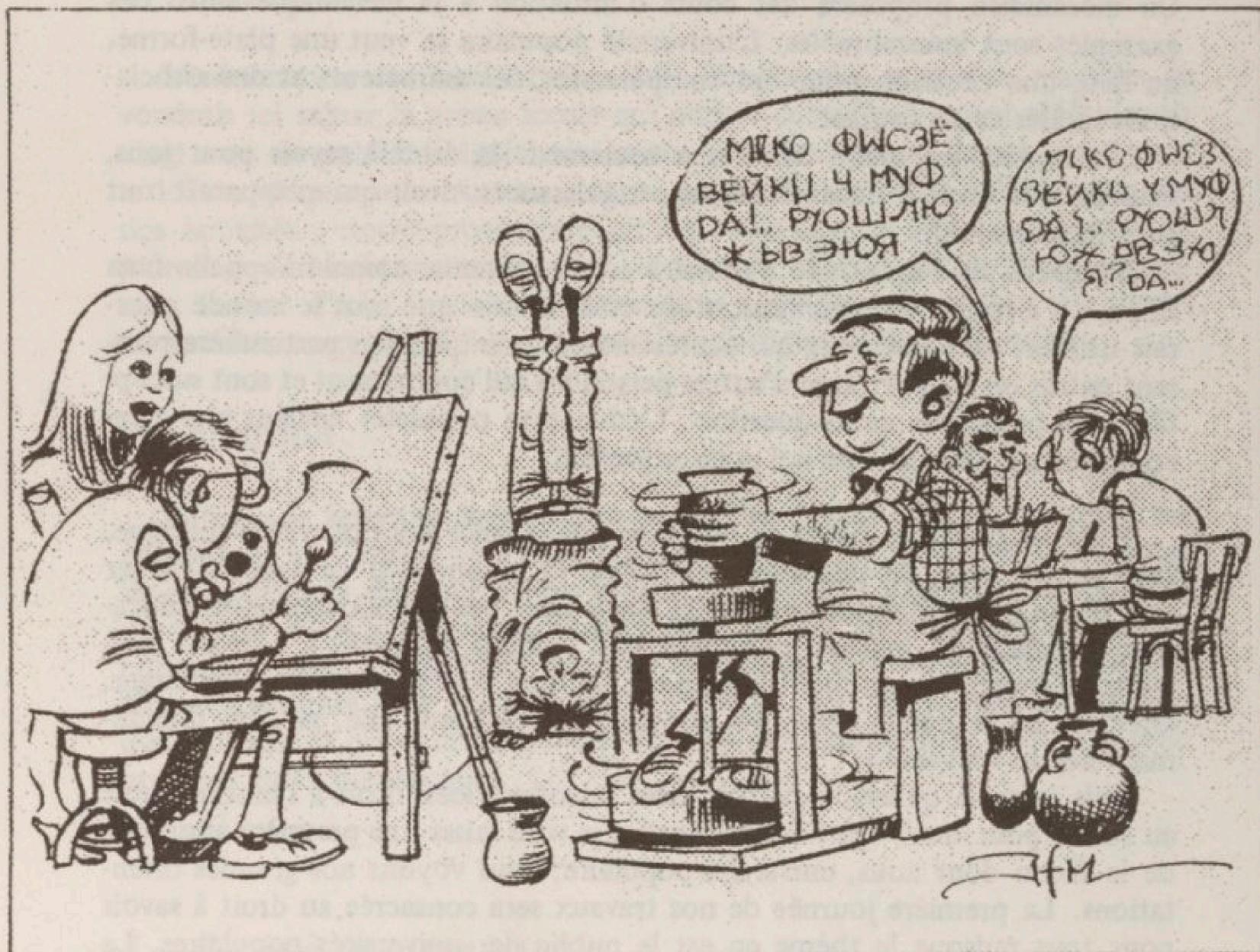
L'université populaire offre non seulement le droit à savoir pour tous, mais aussi le droit à transmettre ses connaissances, droit qui m'apparaît tout aussi fondamental.

L'objectif de l'université populaire est de devenir, comme l'appelle Ivan Illich, un « réseau de communications culturelles » que tout le monde pourrait utiliser, afin que ceux qui s'intéressent à une question particulière puissent entrer en rapport avec d'autres personnes qui connaissent et sont susceptibles de parler sur cette question. L'éducation populaire devient une « reconnaissance » des talents qui nous entourent.

Voilà les quelques pistes de réflexion que je lance pour ouvrir ce colloque. Je n'ai pas parlé de nos amis américains et notamment de Janet Solinger qui, venue de Washington, nous dira quels liens peuvent exister entre éducation populaire et musées, comment des « objets éducatifs » peuvent permettre l'apprentissage. Je n'ai pas parlé de mon collègue le Dr Eppenberger, directeur de la grande université populaire de Bâle qui, elle, est plus directement liée à l'université.

Mais je crois qu'avec ces trois idées introductrices, droit à l'inutile, droit au savoir pour tous, droit à transmettre, je vous laisse une première approche de la façon dont nous, université populaire, nous voyons nos grandes orientations. La première journée de nos travaux sera consacrée au droit à savoir pour tous puisque le thème en est le public des universités populaires. La deuxième journée sera plus consacrée au droit à transmettre puisque son sujet central en sera les enseignants des universités populaires.

*Jean-Louis Hoffet*  
Directeur  
Université populaire du Rhin



Reproduit avec l'aimable autorisation du journal L'Alsace, 3-9-82.



## ESQUISSE EN QUELQUES TRAITS DE L'UNIVERSITE POPULAIRE JURASSIENNE EN 1982

### 1 – LE TERRITOIRE

- Les 7 districts de l'ancien Jura bernois, soit actuellement le canton du Jura, le Jura bernois, le Laufonnais.
- Une partie à majorité nettement catholique, l'autre à majorité nettement protestante.
- De langue française, sauf le Laufonnais de langue allemande.
- Une région assez montagneuse composée de vallées longitudinales reliées par des cols ou des cluses.
- Environ 140 000 habitants dans 140 communes, dont la plus grande a 12 000 habitants.
- Naguère la région horlogère par excellence : la plus touchée de Suisse par la crise (taux de chômage deux fois supérieur au taux national, important chômage partiel).
- Secteur primaire fragile, secondaire supérieur à la moyenne nationale, tertiaire nettement inférieur.

### 2 – LES STRUCTURES

- L'Université Populaire Jurassienne est une fédération de neuf Universités Populaires, chacune étant autonome dans ses activités, son fonctionnement juridique et ses finances.
- Les sections confient à l'organe central certaines activités qu'elles ne peuvent organiser seules : cours de langues, information sur l'aménagement du territoire, stages (réinsertion professionnelle des femmes, formation des ludothécaires, stages d'été, etc.), bibliobus, etc.
- Les sections délèguent 4 à 8 membres du Conseil (législatif) et leur directeur des cours au Comité de direction (exécutif).
- Sauf pour le Bibliobus, qui est géré à 80 % par des professionnels, les sections et l'organe central sont animés par des bénévoles, le Secrétaire général soussigné étant le seul professionnel, assisté par une secrétaire à temps partiel. L'Université Populaire Jurassienne est donc une structure de bénévoles, mieux de militants, au service desquels se trouve un professionnel.

# Des activités pour quels publics ?

*Jean-Marie Moeckli*

## *Origine des données statistiques*

Dès les débuts, en 1957, les responsables de l'université populaire Jurasienne ont voulu savoir qui fréquentait les cours. C'est ainsi que depuis 25 ans ils demandent aux participants aux cours d'indiquer leur profession. Plus tard, dès 1970, ils leur demanderont d'indiquer également leur âge. L'université populaire Jurassienne est la seule université populaire de Suisse à disposer de données aussi précises, et probablement aussi la seule institution d'éducation des adultes. Ces données ont toujours été extrêmement précieuses, d'abord parce qu'elles ont permis de savoir si le public cible répondait aux propositions, ensuite pour montrer aux autorités que l'institution atteignait son but d'éducation populaire. Nous avons souvent entendu dire par de nombreux responsables d'institutions d'éducation des adultes qu'il était extrêmement difficile de demander aux participants leur profession, et qu'il était pratiquement impossible de leur demander leur âge. Nous n'avons rien remarqué de semblable, et il est très rare que nous enregistrons une remarque négative à ce sujet.

Bien que nous ayons fait subir quelques modifications à la liste des catégories socio-professionnelles, nous n'en sommes pas encore entièrement satisfaits. Voici près de vingt ans que nous attendons de la part de l'Office Fédéral des statistiques et de la part de la Fédération suisse de l'Education des Adultes une statistique dont on nous laisse toujours entendre qu'elle sera pour demain. Lorsque cette statistique fédérale existera, nous abandonnerons volontiers nos

---

## LES MUTATIONS D'UNE UP\*

L'histoire pourtant très courte — elle a été créée en 1957 — de l'UP jurassienne révèle une évolution rapide.

Pour les fondateurs, il s'agissait d'organiser des cycles de conférences dans les principales localités du Jura.

Les responsables prennent rapidement conscience de la vanité fondamentale des cours ex cathedra et de la nécessité de toucher les populations rurales.

### 3 – LE FINANCEMENT

- Les Cantons (Jura et Berne) sont les appuis financiers les plus importants ; les communes subventionnent, ainsi que la Confédération pour une très petite part.
- Les finances d'inscription aux cours sont très basses, les maxima sont fixés par le Conseil.

### 4 – LES ENSEIGNANTS

- Ils sont payés, modestement, à l'heure de cours.
- Ils sont recrutés presque tous dans la région.
- Les enseignants scolaires sont peu nombreux, ce sont avant tout des personnes dotées d'une certaine compétence que l'Université Populaire leur demande de partager.
- Ils sont formés sur le tas, à l'exception des enseignants de langues qui reçoivent une formation à l'Université Populaire.

### 5 – LES ACTIVITES DE L'EXERCICE 1981-1982 EN CHIFFRES

449 cours dans 80 localités	19,4 % d'ouvriers (sans les apprentis)
8 857 heures de cours	4,6 % d'agriculteurs
7 123 participants	64,6 % de moins de 35 ans
125 169 heures-personnes	6,5 % de plus de 55 ans
	66 % de femmes

normes. En attendant, nous nous en satisfaisons et nous en tirons tous les enseignements possibles, qui sont nombreux.

### *Les catégories socio-professionnelles*

Pour la première année d'activité en 1957, on enregistre déjà 51 % de femmes, ce qui paraît significatif, compte tenu du fait que les initiateurs sont exclusivement des hommes. On compte alors 11,5 % d'ouvriers et 0,8 % d'agriculteurs. Ce dernier chiffre, très bas, n'étonne pas quand on sait que les cours n'étaient organisés que dans les chefs-lieu. Quant à la participation ouvrière, elle a beaucoup déçu les organisateurs, qui ont immédiatement réagi.

Dans les années suivantes, ils ont porté l'accent sur la décentralisation pour toucher avant tout les agriculteurs... et ils ont touché les ouvriers. En effet, dès l'instant où les organisateurs décident de décentraliser les cours, ils décident en même temps d'en modifier les thèmes, les besoins des villages n'étant pas les mêmes que ceux des petites villes. Et les ouvriers, peu nombreux au début à cause du genre de cours donnés et de leur localisation, vont très rapidement constituer la catégorie la plus nombreuses. Cela tient sûrement au fait que, dans un village, la cohésion sociale est beaucoup plus forte que dans une ville : chacun, quel que soit son métier, sent son appartenance à la collectivité villageoise. Par ailleurs, les cours se donnent presque toujours dans la maison d'école, que chacun a fréquentée et que chacun continue à fréquenter pour les assemblées communales, les répétitions de la fanfare et du chœur, les réunions de toutes sortes. Personne dans un village ne se sent l'objet d'une ségrégation sociale.

Les cours de l'université populaire sont destinés à tous.

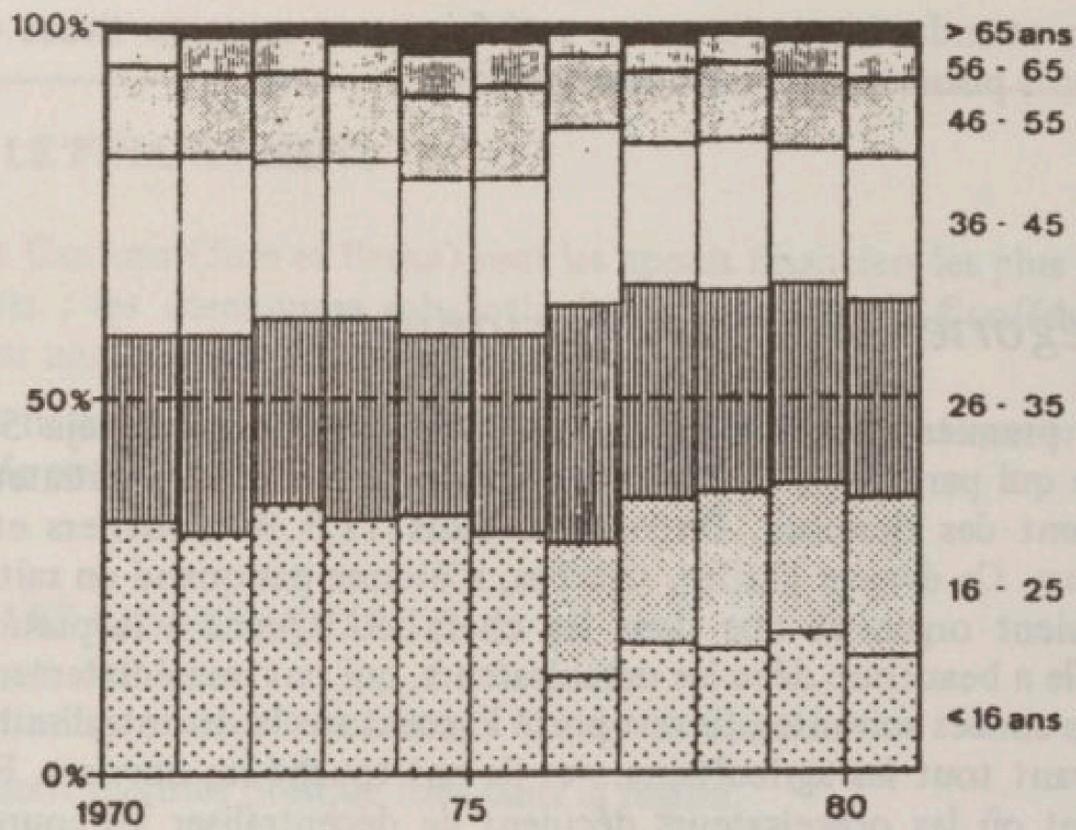
L'élan de la déconcentration a donc été en même temps celui de la participation ouvrière, qui ira en croissant, oscillant entre 25 et 30 %.

Plus tard, la participation ouvrière continuera à croître en chiffres absolus, mais diminuera en pourcentage. L'année 1977 voit une brusque chute à 16,9 %. Le Comité de direction s'interroge. Il consulte avec attention les programmes :

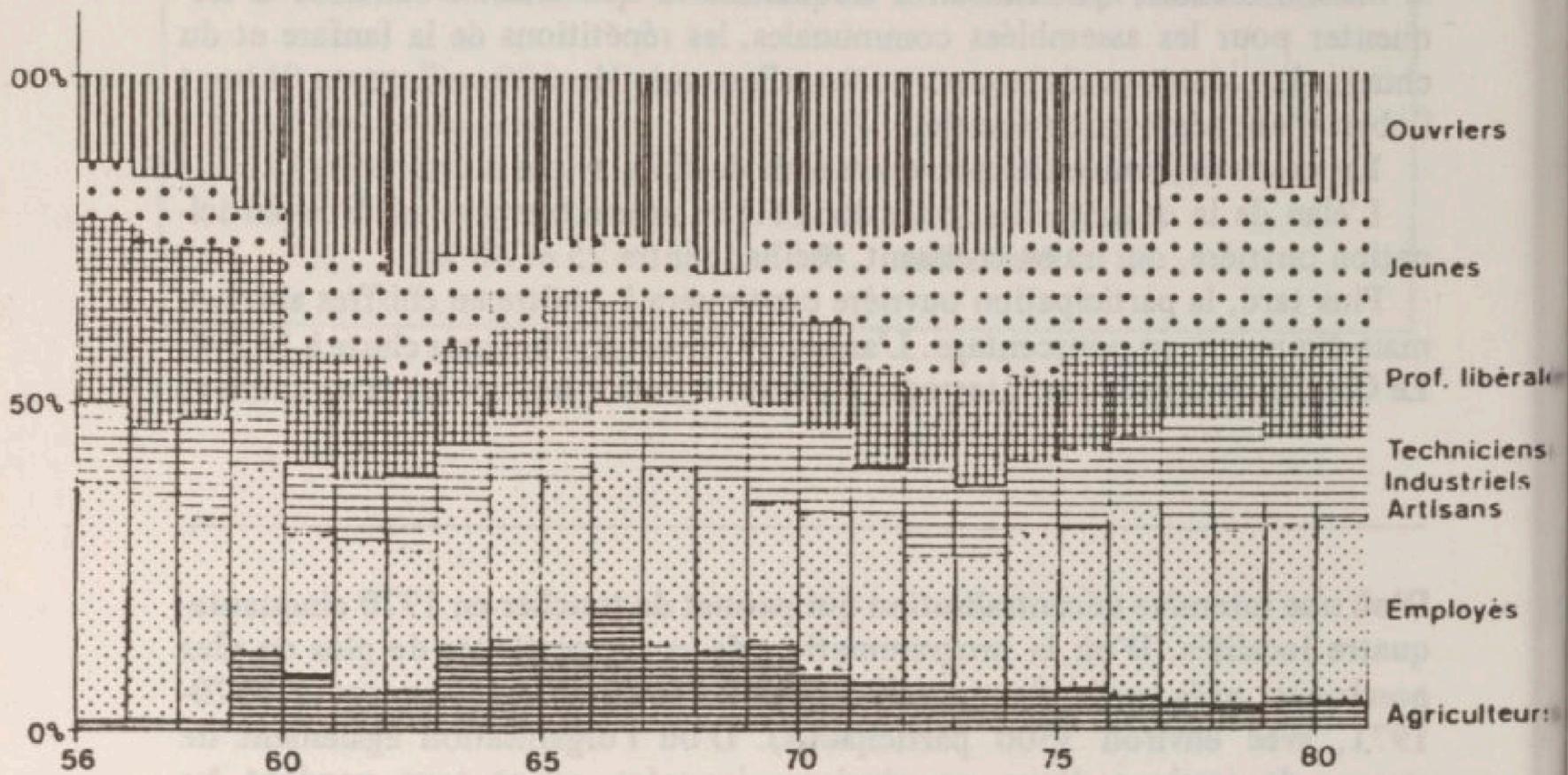
---

D'où une intensive décentralisation qui permet de toucher en 1970 cinquante-quatre localités. D'où la programmation de cours pratiques de plus en plus nombreux, axés sur la vie quotidienne et professionnelle (156 cours en 1970-1971, avec environ 3500 participants). D'où l'organisation également de stages, de sessions d'une ou plusieurs journées, avant tout pendant les vacances horlogères.

Ces formes d'activité ont conduit l'UP jurassienne à créer la nouvelle notion d'animateur local ; les animateurs locaux ont à organiser les cours dans leur village, à les animer, à les prolonger ; ils reçoivent un début de formation,



Les participants aux cours de l'université populaire jurassienne de 1970 à 1982 par classes d'âge



Les participants aux cours de l'université populaire jurassienne de 1957-1982 par catégories socio-professionnelles

## Des activités pour quels publics ?

ils n'ont pratiquement pas changé. Pas de changement non plus dans les structures qui puisse expliquer une pareille baisse, qui se confirme d'ailleurs en 1978 avec 16,6 %. Une seule explication peut être retenue : la récession. Le chômage larvé, et surtout la peur de perdre l'emploi, qui devraient pousser les ouvriers hors de chez eux pour assurer leur formation générale en vue d'une reconversion professionnelle, semblent au contraire les recroqueviller dans une attitude frileuse. On ne trouve pas de réponse directe à ce phénomène. Heureusement, en 1980, la proportion des ouvriers remonte légèrement à 17,7 % et cette tendance à la hausse se confirme ensuite pour atteindre 19,8 % en 1982.

Quant aux agriculteurs, on peut dire en gros que leur participation correspond à leur proportion dans la statistique générale. Il faut ajouter que l'université populaire a organisé dans sa première décennie de très nombreux cours de vulgarisation agricole qui ont été repris par une institution officielle. A noter encore que, dans cette catégorie socio-professionnelle, les femmes sont particulièrement nombreuses.

## *Les classes d'âge*

On peut constater en prenant connaissance du tableau ci-après que l'université populaire jurassienne est sans conteste une institution jeune. En effet, en 1982, 40,2 % des participants ont moins de 25 ans, 24,4 % ont de 26 à 35 ans, soit 64,4 % de moins de 35 ans, c'est-à-dire près des deux tiers.

Il faut noter ici que les enfants fréquentent assez nombreux cette institution d'éducation des adultes, soit dans des cours qui leur sont spécifiquement destinés, soit dans des cours d'adultes comme les cours de langues. Les enfants suivent partout les cours dits de créativité, qui semblent bien constituer un besoin important pour eux, peut-être en compensation de l'école. La participation des enfants a fait l'objet d'une réflexion approfondie du Comité de Direction, qui a conclu que l'université populaire comme institution d'éducation des adultes ne pouvait pas exclure les enfants de ses préoccupations si

---

**une sensibilisation aux problèmes de l'éducation permanente et de l'animation socio-culturelle.**

Dès les années 1968 et 1969, l'UP jurassienne entre dans une nouvelle phase de son évolution : elle veut entrer dans l'éducation permanente. Par l'allongement des cours et par leur finalisation, elle entend offrir aux Jura-siens un véritable programme de formation. C'est ainsi qu'elle met sur pied des cours de langues de longue durée : anglais, allemand, italien, espagnol, français. Ces cours durent trois ans, ils sont suivis d'un examen qui donne droit à un certificat reconnu par les UP européennes.

elle seule pouvait répondre à certains de leurs besoins, mais qu'elle devait porter son effort sur les adultes, d'où la décision de limiter son activité auprès des enfants à environ 20 %.

Le corollaire de cette participation des jeunes, c'est la faible participation des classes plus âgées : en 1982, 4,7 % de 56 à 65 ans et 1,8 % de plus de 65 ans. Bien sûr on ne va pas s'attrister du fait que les jeunes fréquentent en masse les cours de l'université populaire ! On n'en regrette pas moins la désertion qui s'opère avec l'âge. Dès que les statistiques, en 1970, ont révélé cet état de fait, on a cherché des solutions. On n'a trouvé jusqu'à présent que des réponses très partielles. La recommandation nous est souvent faite d'instituer des cours spécifiques pour le 3<sup>e</sup> âge, comme c'est le cas dans plusieurs villes de Suisse, en général sous l'impulsion des universités. Suivant en cela l'Association des Universités Populaires Suisses, nous hésitons devant une opération éducative qui contribuerait à une ségrégation des personnes âgées et nous cherchons encore des solutions qui intégreraient les aînés dans les activités socio-éducatives de l'ensemble de la population. Quelques expériences sectorielles ont été faites et réussies. Une collaboration a été ébauchée avec Pro Senectute, qui devrait être continuée et approfondie. Et peut-être faudra-t-il se résoudre à mettre sur pied des cours spécifiques, la demande étant pressante.

## *Pour conclure*

### *Plaidoyer pour l'empirisme*

La définition des objectifs, la détermination des méthodes et l'expérimentation in vitro ne suffisent pas à assurer le succès, en l'occurrence à atteindre les publics-cibles. En la matière, il faut préférer l'empirisme à l'expérimentation. S'aventurer. Parier. Puis enregistrer l'erreur et l'exploiter.

---

Cette deuxième décennie voit aussi la mise en circulation du bibliobus, qui va rapidement toucher plus de 50 villages. Par ailleurs, stimulée par un intense débat public sur la politique culturelle, l'UP s'ouvre à l'animation comme outil pédagogique. Les cours qu'elle organise sont de plus en plus le résultat d'une demande de la population ou d'une collaboration avec d'autres groupes ou associations. Du fait de la participation sur deux cantons du territoire qu'elle couvre, elle réforme ses structures. Pour faire face aux activités toujours croissantes qu'on lui demande, elle crée un poste de permanent en veillant que la structure de bénévoles et de militants reste intacte.

## Des activités pour quels publics ?

Si à ses débuts l'université populaire jurassienne s'était donné pour but l'organisation de 450 cours dans 80 localités et s'était accordé les moyens adéquats (animateurs professionnels, enseignants, locaux, etc.), elle aurait couru à l'échec certain, et définitif. Elle n'aurait même pas commencé parce qu'elle n'en aurait pas eu les moyens.

Au contraire, elle s'est construite sur elle-même, peu à peu, exploitant patiemment ses succès et ses échecs. Un bricolage de 25 années en quelque sorte...

### *Plaidoyer pour la statistique*

Il faut savoir ce qu'on fait. Ou tout au moins, il faut savoir sur ce qu'on fait ce qu'il est possible de savoir. L'évaluation qualitative de l'éducation des adultes reste bien aléatoire, et les enquêtes des psy ne nous en apprennent guère plus que nos intuitions. Mais l'évaluation quantitative, qui va moins loin certes, donne au moins quelques certitudes, sur les catégories socio-professionnelles et sur l'âge des participants par exemple. Contrairement à ce qu'on dit souvent, ces données ne sont pas difficiles à obtenir, ni coûteuses. Elles ont le mérite de nous mettre devant des évidences souvent désagréables dont il faut tirer des conclusions pour l'avenir, et parfois aussi devant d'heureuses surprises. Elles sont en tout cas utiles quand il faut plaider la subvention devant les autorités...

### *Plaidoyer pour la décentralisation*

L'éducation doit viser avant tout, avant la diffusion des connaissances ou en tout cas avec elle, l'autonomie des personnes et des groupes. Il faut en tenir compte dans le choix des pédagogies, mais aussi au niveau de l'organisation et des structures. Plus le lieu des décisions est éloigné du cours, moins il a de chances de correspondre aux besoins réels de la population. L'idéal serait que les programmes soient faits par ceux qui les suivront. On connaît les raisons pour lesquelles cet idéal n'est pas réalisable. Il n'en reste pas moins

---

Le début de la troisième décennie est marqué par une intensification de la décentralisation, par un renforcement des structures des sections, par une offre de cours toujours plus importante, par des activités nouvelles (préparation à la réinsertion professionnelle des femmes, formation des ludothécaires, intensification de l'information sur l'aménagement du territoire, cours intensifs de français pour réfugiés politiques, cours intensifs de français à l'intention d'instituteurs suisses allemands) et par des projets ambitieux de formation en relation avec la crise de l'emploi dans les régions horlogères.

Jean-Marie Moeckli

que la décentralisation des décisions au niveau de la micro-région ou de la localité implique mieux la collectivité dans le processus socio-éducatif.

Pas d'autonomie politique sans autonomie socio-culturelle.

### *Plaidoyer pour une éducation des adultes militante*

Une éducation des adultes fondée sur la participation et la décentralisation ne saurait être professionnalisée. Elle exige en effet l'implication des collectivités concernées (région, village, quartier) au niveau de leurs éléments les plus dynamiques au plan socio-culturel. Cela suppose l'engagement de leaders et de militants de l'éducation des adultes à tellement de niveaux que seule une structure de bénévoles, ou mieux de militants, peut y suffire. L'engagement de professionnels ne devrait intervenir qu'en cas de nécessité absolue et que sous le contrôle des bénévoles. Plus facile à dire qu'à faire, tant la tentation de la professionnalisation est forte. L'université populaire jurassienne n'a aucun mérite à n'y avoir pas succombé : elle n'en aura jamais les moyens financiers...

*Jean-Marie Moeckli*

Secrétaire général

Université populaire Jurassienne - Suisse

---

Cette trajectoire va de la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle, de la simple offre éducative à la mise en place – encore partielle et lacunaire – d'un système d'éducation des adultes où chaque participant, chaque enseignant, chaque animateur, prend de plus en plus en charge sa propre formation. Bref, c'est la lente mise en marche sur le chemin de l'utopie de l'éducation permanente.

\* Pour plus de détails, voir « 1957-1982 Université populaire jurassienne », qu'on peut obtenir au Secrétariat de l'UP jurassienne, route de Fontenais 17, 2900 Porrentruy, Suisse.

# La participation aux cours de langues

*Volker Borbein*

**L'**observation des publics dans les universités populaires montre l'importance particulière de la demande en matière de cours de langues. On est ainsi conduit, pour s'interroger sur les raisons d'un tel succès, à mieux comprendre les motivations des publics, des cours, et, partant, à mieux cerner les orientations pédagogiques que doivent prendre ces cours.

## *L'apprentissage et la rencontre*

Il est difficile d'appliquer aux publics des schémas a priori d'enquêtes ; la diversité des formations de base amène les étudiants à comprendre avec des différences significatives des expressions toutes faites telles que « formation personnelle », ou « culture générale » dont on peut se servir pour classer les attitudes. Aussi a-t-on conduit l'enquête sous forme d'entretiens.

Les résultats contradictoires des enquêtes laissent supposer qu'il existe rarement un motif unique de participation, mais plutôt un ensemble de motifs divers. On trouvera ci-dessous les réponses à une enquête auprès d'auditeurs de cours d'anglais et de français, à Kassel, sur les raisons de leur participation à ces cours.

**TABLEAU I**  
**PARTICIPATION AUX COURS DE LANGUES.**  
**MOTIVATIONS D'ORDRE GENERAL**  
**CLASSEMENT PAR ORDRE DE PREPONDERANCE**

a) meilleure compréhension des habitants du pays concerné . . . . .	53 %
b) le plaisir de parler une langue étrangère . . . . .	27 %
c) espoir d'amélioration des possibilités professionnelles ou scolaires . . . . .	23 %

d) aider mon (mes) enfant (s) dans l'étude d'une langue étrangère . . . . .	14 %
e) se tirer d'affaire, plus commodément, en vacances . . . . .	31 %
f) s'intégrer parmi les gens polygottes . . . . .	12 %
g) dans les cours de langues, on peut rencontrer des gens ayant des centres d'intérêt semblables ou identiques . . . . .	4 %

**TABLEAU II**  
**PARTICIPATION AUX COURS DE LANGUES.**  
**MOTIVATIONS D'ORDRE SOCIO-POLITIQUE.**  
**RAISONS DE LA FREQUENTATION DES COURS.**

a) apprendre la langue, exclusivement . . . . .	42 %
b) apprendre des éléments sur les conditions sociales et politiques du pays concerné . . . . .	2 %
c) pratiquer la langue et obtenir des informations sur le pays concerné . . . . .	51 %

Les enquêtes mettant en relation l'intensité de la motivation et des facteurs comme l'âge, le sexe, la profession, la formation, montrent que la motivation est particulièrement forte parmi les titulaires du baccalauréat. Quant aux auditeurs de formation « primaire » en particulier les jeunes, ils invoquent toujours des motifs tels que « la formation générale et professionnelle », alors que corrélativement à l'élévation du niveau scolaire, on cite plus souvent les motifs tels que « désirs de rencontre et besoins de contacts ». Ces différences sont significatives. D'autres distinctions s'imposent selon l'importance socio-politique de la langue étudiée.

Ainsi, lorsque dans les cours « Débutants » en anglais et français on cite des raisons professionnelles et le besoin d'aider les enfants dans leurs travaux scolaires, on retrouve dans les cours de perfectionnement les désirs de rencontre. En revanche les cours d'italien et d'espagnol sont essentiellement suivis dans un but « touristique ». Les cours où les préoccupations touristiques prédominent ont d'autres objectifs que ceux où la motivation professionnelle prévaut. La bonne connaissance des motivations influence le travail des difficultés telles que compréhension de l'oral, élocution, lecture, syntaxe, grammaire.

Même si l'enquête met en évidence, de façon indirecte, que la fréquentation des cours est due à un besoin de contact, pour combattre un éventuel isolement, cette motivation est cependant fréquemment évoquée. En ce sens pour un nombre non négligeable de gens, l'université populaire est peut-être le seul endroit neutre et efficace où grâce à un ressenti d'isolement ou de solitude, la recherche de rencontres donne des résultats.

## *Demande professionnelle et expression personnelle*

On peut identifier plus aisément les raisons de la participation à des cours comme l'informatique, l'économie, la comptabilité, la gestion, la sténographie, la dactylographie que celle de la participation à des cours de langues. Les résultats d'une enquête à l'université populaire de Kassel montrent clairement que les motivations des participants à ces cours se situent dans un domaine strictement professionnel. Rencontres, loisirs et autres motifs analogues ne sont pas cités. La plupart des motifs « loisirs » évoqués par les auditeurs se révèlent être, après analyse, des motifs professionnels. 66, 7 % des employés interrogés espèrent utiliser les connaissances acquises dans leurs fonctions actuelles. Plus de la moitié ne s'attend à aucun avantage professionnel, ou aspire uniquement à une reconnaissance. On déduit des résultats de l'enquête que la majeure partie des employés, auditeurs à ces cours, recherchent une extension de leurs propres connaissances pour, soit assurer ou renforcer une position acquise, soit accroître leur degré de mobilité en augmentant leurs chances de promotion. On constate en effet un lien étroit entre la demande en cours et l'accroissement du chômage. A l'université populaire de Kassel, le nombre des auditeurs chômeurs a crû. La part des chômeurs parmi les participants se situe entre 8 et 10 % et reflète la situation générale. Il faut se demander quelles sont les influences du chômage et la prochaine réduction du temps de travail sur la structure des cours et les motivations des participants.

Dans chaque cours, on trouve quantité d'auditeurs dont les centres d'intérêts sont divers, mais aussi contradictoires. Il est alors légitime d'adopter les cours aux différents besoins des participants. L'adaptation vise alors l'horaire, la nature du public, les conditions de l'apprentissage. Il peut s'agir, par exemple de cours en fin de matinée pour femmes au foyer, de cours pour le 3ème Age, de cours pour « faux » débutants, ou d'un service dit « libre service » des laboratoires de langues.

Quant à l'épanouissement personnel dans le cadre des cours, l'expression est ambiguë et par nature il est difficile de le déterminer. Cependant les propositions de cours dans l'université populaire indiquent des objectifs et des attentes qui sont susceptibles de caractériser la forme des cours et de conférer une dimension supplémentaire à l'enseignement propre à favoriser l'épanouissement. L'exemple des cours de langues indique les choix en matière pédagogique dans le triple sens d'une formation à des cours de langues actifs, d'une formation socio-politique et de la recherche d'une participation active du public.

Il est, en effet, du devoir des universités populaires, dans leurs cours de langue, de rendre les jeunes et les adultes capables d'exprimer dans cette langue leurs expériences, intérêts et souhaits et d'assimiler des expériences et connaissances étrangères. Comme base d'une pédagogie adaptée aux auditeurs un tel cours actif contribue à remplir cette mission. Un cours actif comporte donc des objectifs linguistiques et pédagogiques.

Une telle orientation pédagogique a des conséquences méthodologiques.

Un cours actif, avec comme préalable la participation « autogestionnaire » à son orientation, a des conséquences sur les comportements et les rôles du « maître » et des « élèves ». Il influence les méthodes et les formes sociales de l'étude. Cela signifie entre autres que lors de l'étude de la grammaire, les étudiants découvrent eux-mêmes, dans certaines limites, les règles. Il est aussi du devoir de l'université populaire de rendre l'auditeur capable d'apprendre et de continuer d'apprendre de façon autonome.

Les choix sont aussi propres à un ordre socio-politique.

Comme lieu de formation et de promotion, une université populaire, dans chacune de ses spécialités, devra toujours s'interroger sur sa position et ses rapports sociaux et politiques.

La langue n'est pas seulement un moyen d'apprendre ; elle imprègne aussi la chose apprise. A travers l'apprentissage d'une langue étrangère, sont diffusées également des normes sociales. La langue structure la réalité. Ce qui est appris et assimilé en cours de français par exemple n'est pas sans conséquences, car la pratique de la langue masque la relation de l'étudiant à cette langue. De même la façon d'apprendre n'est pas non plus sans conséquence. Les comportements du répétiteur français par exemple, peuvent être (mal) interprétés comme étant l'expression des comportements français en général.

L'aptitude des auditeurs à participer à l'élaboration des processus d'étude favorise certainement leur épanouissement. La possibilité d'un développement/épanouissement diversifié exige de ces cours qu'ils intègrent des notions économiques esthétiques, historiques, géographiques et sociales.

Une condition essentielle à ce développement souhaité par les auditeurs est un cours où ils se sentent à l'aise, où ils réussissent, afin de les inciter à persévérer. La prise de conscience de l'aptitude à l'étude est d'autant plus importante que les changements de l'environnement induisent un sentiment d'insécurité. Une formation efficace est importante pour tout individu.

*Volker Borbein*

Responsable du secteur langues

U.P. de Kassel (R.F.A.)

# Un renouveau dû aux femmes ?

*Michèle Descolonges-Morville*

**L'**une des caractéristiques remarquables des universités populaires est d'être très majoritairement fréquentées par des femmes. En effet, dans la plupart des U.P. françaises, les 3/4 des participants sont des participantes.

Jusqu'à ce jour, aucun travail systématique n'a été réalisé qui permette de rendre compte des particularités de l'ensemble des U.P. quant à la fréquentation majoritairement féminine, mais toutes les informations confirment cette situation, qu'il s'agisse des échanges réalisés lors des deux rencontres nationales, de l'enquête effectuée en 1982 auprès des adhérents de l'Université de Quartier du XIIIe (1), de l'enquête réalisée au début de l'année 83 par l'U.P. de Clermont-Ferrand, et d'investigations menées dans les documents de l'U.P. du Rhin. Les échanges d'expériences avec les U.P. suisses et allemandes, que le colloque de Mulhouse a suscités, montrent que ces U.P. sont, elles aussi, majoritairement fréquentées par les femmes.

Les femmes paraissent particulièrement concernées et l'on peut avancer quelques explications : d'une part certaines U.P. s'adressent explicitement aux femmes, d'autre part des savoirs diffusés détermineraient une participation majoritaire des femmes.

## *Parfois, le projet de s'adresser aux femmes*

Jusqu'à présent, il semble que seules l'U.P. du Rhin et l'U.Q. du XIIIe aient organisé des formations explicitement destinées aux femmes. A l'U.Q. du XIIIe, il ne s'agissait pas vraiment d'un projet délibéré, mais davantage d'une conséquence de son mode de création : cette U.Q. présente l'origi-

---

(1) Il en est rendu compte dans :

Morville M. (avec la collaboration de Dubois M., Faure S., Sainsaulieu R.), « Le renouveau des universités populaires », université de quartier du XIIIe, Commissariat Général du Plan, octobre 1982.

nalité d'avoir été constituée par un rassemblement d'associations que rien ne prédisposait à travailler ensemble, mais la mise sur pied de l'U.Q. constituait pour chacune d'elles le moyen de développer des activités antérieures, en quelque sorte l'U.Q. faisait office de relais. Progressivement, des collaborations se sont mises en place, entre les différentes associations. La première fut le fait de militantes d'un « groupe femmes de quartier ».

Ces dernières avaient fait partie d'un « groupe femmes » centré sur la question du divorce, et avaient eu l'occasion de faire part de leur expérience au cours du premier cycle organisé par la Boutique de Droit. Aussi, lorsque le groupe commença à se déliter, plusieurs militantes songèrent que la mise sur pied d'un cycle au sein de l'université de quartier pouvait être pour elles le moyen de réfléchir à un certain nombre de questions et ce faisant de s'adresser à d'autres femmes sans que cela représentât pour ces dernières le caractère « fermé » d'un groupe. Le cycle « Femmes en Questions » fut organisé. Sa tenue au sein de l'université de quartier le rendait incompatible avec la non-mixité prônée par le mouvement des femmes. Mais les hommes ne s'y trompèrent pas : aucun ne s'y risqua ! Parallèlement, la section du 13e de l'U.F.C.S. (Union Féminine Civique et Sociale) qui dès le début avait été partie prenante de l'U.Q. « déclinait et cherchait à recruter ». Sa participation à l'U.Q. avait notamment pour projet d'élargir son champ relationnel. Mais finalement l'engagement fut le fait d'individus, car les militantes de l'U.F.C.S. du 13e étaient toutes dans une période d'inactivité professionnelle, et disposaient de temps militant dans la journée alors que les réunions et les cycles de l'université de quartier se déroulaient en soirée. Cependant, il fut possible à quelques-unes d'entre elles de réaliser un cycle « femmes » avec les femmes issues du « groupe femme ». La composition hétérogène des responsables affecta le contenu du cycle : par rapport au précédent, il s'adressait davantage à des femmes qui n'étaient pas partie prenante du mouvement des femmes, et il fut un succès !

A Mulhouse, l'adresse aux femmes a été délibérée. Après quelques années d'existence, il a été décidé de créer un secteur « formation de la femme », dont les activités auraient lieu dans la journée et seraient compatibles avec les horaires scolaires. La formation se situait au niveau du « savoir être » et du « savoir », par opposition au « savoir-faire » (type couture, art floral, décoration, cuisine, etc.) déjà offert dans les différents centres sociaux de la ville et des environs. Ainsi était créée en 1974 une « Université Populaire Femmes », partie constitutive de l'U.P. du Rhin, dont les activités continuaient parallèlement à celles-ci. Aujourd'hui, l'U.P. Femmes diffuse ses activités dans plusieurs localités alsaciennes où l'U.P. est l'implantée, elle se déplace ainsi près des lieux d'habitation.

250 participantes étaient inscrites en 1974-75, elles étaient 850 en 78-79 et leur nombre continue de s'accroître. La question de la reprise probable d'une activité professionnelle est au centre des préoccupations : d'une part, de nombreuses participantes travaillent déjà à mi-temps, d'autre part, selon une estimation, 10 à 20 % des participantes commencent à exercer une activité professionnelle après avoir suivi les cycles de l'U.P. Femmes. Enfin,

des femmes au chômage, inscrites à l'ANPE, qui ont déjà une formation professionnelle, viennent compléter leur formation à l'U.P. Femmes, dans le domaine des langues, de la psychologie, du droit social, etc. Mais, d'autres explications, complémentaires à la volonté d'insertion professionnelle de la participation des femmes ont été fournies par les participantes elles-mêmes. Il s'agit, pour elles, de :

- sortir de chez soi,
- rencontrer d'autres femmes,
- apprendre une autre langue,
- besoin ressenti de développement personnel,
- dialoguer dans la famille,
- réactualiser des connaissances de base.

L'U.P. Femmes est devenue un « lieu de femmes », où arrivent et d'où repartent des informations et des idées. Aussi n'est-il pas surprenant de constater que les journées du 8 mars 1982 et du 8 mars 1983 furent fêtées par l'U.P. Femmes.

L'organisation des cycles dans la journée a conditionné la réussite de l'U.P. Femmes du Rhin. Inversement, les cycles femmes de l'U.Q. du XIIIe avaient été dédoublés en soirée et en journée, mais les cycles de la journée n'ont recueilli aucun succès malgré l'organisation d'une garderie; cela s'explique en partie par la situation parisienne : le taux de femmes professionnalisées y est très élevé et beaucoup de femmes dites « inactives » gardent les enfants.

### *Des savoirs qui concernent les femmes ?*

On peut chercher à comprendre la forte participation des femmes par la nature des savoirs diffusés. Là encore les U.P. ne présentent pas un visage homogène car leurs programmes dépendent à la fois de leurs projets, plus ou moins empiriques et explicites, et de l'environnement local. Ce dernier aspect se comprend bien lorsqu'on compare une U.P. « ancienne », comme celle du Rhin, qui a vingt ans d'âge, aux plus récentes qui ont au plus six ans : l'U.P. du Rhin a crû alors que se développaient un peu partout les activités socio-culturelles, et une partie de ses activités se développent sur ce terrain. Dans les autres localités, les activités socio-culturelles étaient déjà assurées par des centres « classiques » lorsque les U.P. ont été fondées et pour elles, il s'agissait a priori de faire « autre chose ». L'animation socio-culturelle draine partout un public très majoritairement féminin et les U.P. qui se développent pour partie sur ce terrain n'échappent pas à la règle, par exemple : à l'U.P. du Rhin tous les cycles relatifs au « corporel » (yoga, gym, aérobic, etc.), à la peinture, au tissage, à la tapisserie, au crochet, à l'art floral, etc., sont fréquentés à plus de 75 %, et parfois exclusivement, par des femmes.

A l'U.P. du Rhin les répartitions femmes/hommes demeurent classiques en ce qui concerne les cycles techniques et économiques, mais des évolutions semblent se dessiner : les hommes sont majoritaires dans les cycles « mines de potasse, «œnologie», «créer son affaire», «construire sa maison solaire», «économie de l'entreprise», «économie nationale», etc., mais les femmes sont majoritaires en «informatique» et en «bricolage domestique». Mais ces répartitions femmes/hommes ne se retrouvent pas dans les autres U.P. : en effet, les femmes sont partout majoritaires dans les cycles techniques et économiques des U.P. de Chalon-sur-Saône, de Clermont-Ferrand et des U.Q. du XIIIe et du XIVe. Comment l'expliquer ?

Il semble qu'à travers les U.P. se manifeste la conjonction de deux phénomènes, celui qui a trait aux «savoirs» et celui qui concerne les femmes. Les «savoirs» en question (technologies modernes, intérêts politiques, santé, savoirs pratiques, etc.) ne sont pas décalqués de savoirs universitaires classiques. En effet, la crise d'institutions telles que la santé, le droit, la famille, l'éducation, autrement dit la mise en cause de «cités savantes» ont contribué à la constitution de regroupements d'individus critiques (regroupements qui prennent parfois la forme de «boutiques» de santé, de gestion, etc., ou d'associations) qui trouvent un relais à leurs activités et à leurs réflexions en diffusant leurs connaissances dans les U.P. Autrement dit, les U.P. sont pour partie des lieux de diffusion de savoirs «confisqués» par des institutions et des professionnels. Les U.P. permettraient la rencontre entre ces individus critiques et des groupes sociaux à la fois suffisamment proches des savoirs pour en saisir les enjeux et cependant éloignés des lieux de décision et de pouvoir. Précisément, les femmes qui n'ont pas, socialement, accès à ces «savoirs» apparaissent ici concernées par leur diffusion. On sait que les femmes sont davantage scolarisées que les hommes, mais moins qualifiées professionnellement, et le plus souvent loin des lieux de décision, même lorsqu'elles sont autant qualifiées que les hommes. Leur éloignement des lieux de décision restreint leurs contacts, leurs relations et leurs possibilités de compréhension des mécanismes sociaux, et partant leur adhésion sociale. Les universités populaires viendraient combler des handicaps que par ailleurs la formation permanente ne résoud pas. Ce mouvement de retour au savoir constituerait, pour les femmes, un moyen d'adhésion sociale.

Il apparaît aussi que la dimension locale des U.P., c'est-à-dire proche du domicile, est un élément déterminant dans la mesure où elle facilite l'appropriation des U.P. par les femmes, et l'on peut se demander si le renouveau des U.P., ces dernières années, n'est pas dû aux femmes.

Cependant, il est clair que, pour le moment, la venue à l'U.P., et généralement le fait de prendre du temps sur sa vie familiale et hors travail, sont des privilèges qui n'appartiennent pas à toutes les femmes. Si les U.P. projetaient de s'adresser à des femmes encore plus éloignées des circuits de la formation, il leur faudrait mettre en place non seulement des «savoirs» particuliers, mais aussi des moyens matériels facilitants.

*Michèle Descolonges-Morville*  
Sociologue - Université de quartier du XIII<sup>e</sup>

# *Carrefour des débats :* des publics, des femmes, l'offre d'apprendre

## *Quels publics, pour quelles universités ?*

A Bâle, ce sont 2/3 de femmes qui constituent le public sans que des cours spécifiques leur soient proposés. A Fribourg (R.F.A.) on compte 75 % de femmes à qui sont destinés des cours spéciaux : langues le matin, cours pour mères et enfants l'après-midi, psychologie du développement personnel, stages de réinsertion professionnelle, groupes d'auto-défense. La décentralisation est imposée comme moyen d'atteindre les femmes ouvrières qui ne quittent pas les limites de leurs quartiers.

A Bourges, université populaire nouvelle suscitée par l'exemple de Mulhouse, ce sont des universitaires, à l'étroit dans l'institution, qui réunissent 625 personnes dans des locaux scolaires prêtés par voie de conventions ; 73 enseignants, à raison de cours coûtant 15 F l'heure, regroupent un public composé de 70 % de femmes. Mais les programmes sont conçus pour des femmes par des hommes, selon le principe de la responsabilité : apprendre à chacun la prise en charge volontaire et dynamique de son institution.

A Rosny, 500 participants se regroupent dans une université autofinancée à 80 %. Les femmes sont majoritaires dans les disciplines corporelles ; les cours sont ouverts avec un nombre minimum de 7 personnes, moyennant une participation mensuelle de 50 F.

A Clermont, l'université évolue en symbiose avec le monde du travail et répond à une demande féminine de formation émanant de femmes travaillant dans des conditions difficiles.

## *Quelle offre éducative ?*

C'est l'offre qui détermine le public... poser la question du public est inévitable ; elle détermine l'adoption de projets précis selon le contrat propre à chaque université. Mais quelle demande pour un public qui l'exprime peu ou mal ? Si, de plus, l'université populaire touche en général ceux qui disposent déjà de connaissances sans atteindre le public hors-jeu ? Et le peuple ? Sans s'illusionner, vient-il réellement ou ne faut-il pas offrir une transmission à ceux qui la demanderaient ? Une vérité élémentaire : l'offre structure la demande sociale mais il faut rechercher l'adéquation d'un public délimité

avec l'activité proposée : que dire du don de l'expression corporelle à des travailleurs immigrés de la grande industrie ? Le choix des animateurs-enseignants est déterminant autant que la réflexion sur la manière de transmettre : Un participant évoque la spontanéité qui caractérise beaucoup d'universités populaires, le sens du mot inutile : il indique le refus d'une adaptation productiviste et normée.

### *Mais que sont les universités populaires ?*

L. Caul-Futy souligne la diversité des démarches, une identité variable en fonction des lieux, des publics, des animateurs. L'université populaire s'inscrit dans la mutation que connaît l'éducation populaire : en fait, l'extension de la privatisation se traduit dans les démarches culturelles dans le repli sur les groupes primaires et le recours à une individualisation accrue des démarches. Il n'y a pas de droits collectifs car il ne s'agit pas d'un mouvement social ayant une visée sur l'éducation ou la culture, mais une addition d'actions éducatives éparses, beaucoup plus qu'un projet politique structuré. Si l'on ne peut faire l'économie des inégalités culturelles dans « une culture » traversée par les ségrégations, la majeure partie des universités populaires répond à la logique dominante de la gestion de prestations techniques diversifiées au bénéfice d'un individu particulier et dans le cycle illusoire de la réponse à une demande tangible. La formation à l'inutile perçue comme une recherche d'un plaisir privé doit être réussie au nom d'une dimension collective qui centre l'action éducative sur l'appréhension et la détermination d'identités collectives.

### *La participation majoritaire des femmes ?*

Un constat unanime pour des raisons encore mal élucidées. Sans doute il y a adhésion féminine à l'idée selon laquelle la formation est source et moyen d'émancipation, qui coexiste avec la recherche d'un lieu, marginal face aux structures instituées, pour acquérir d'autres savoirs professionnels. Mais toutes les institutions à caractère socio-culturel connaissent une fréquentation où les femmes dominent : dans les années 1960-1970, dans les Adult-Education on compte 60 à 70 % de femmes. Est nouveau, au détriment de l'idéologie de l'animation, ce langage de la transmission, de la volonté d'apprendre. On note un rejet d'activités traditionnelles, une demande plus globale vers d'autres contenus, d'autres pratiques, d'autres connaissances où se rencontrent demandes liées à la vie quotidienne et exigence de devoirs plus professionnels.

# Le droit à transmettre

Jean-Louis Hoffet

## Les enseignants

de nos 784 enseignants. Notre enquête se limite aux 111 enseignants de nos facultés. Je soumettais d'ailleurs ce problème à l'assemblée. Les universités populaires devraient disposer de moyens de fonctionnement suffisants mais aussi de quelques moyens d'aide et de recherche. A l'université populaire ces 15 dernières années ces moyens nous ont cruellement fait défaut.

Je voulais développer trois points commentant chaque fois deux ou trois questions de notre enquête. Après les résultats chiffrés, je donnais mes appréciations personnelles et je formulais une hypothèse. Je ne suis ni un chercheur ni, à plus forte raison, un sociologue. Cette enquête et les hypothèses que je formule ne sont donc nullement scientifiques. Elles servent simplement à éclairer sous un angle personnel la réalité de l'association que je dirige depuis dix ans.

A titre de remarque préliminaire, notons que tous nos chiffres sont le fait des pourcentages et des chiffres absolus puisque notre enquête est faite sur 100 enseignants.

### *L'âge et le sexe des enseignants de l'université populaire du Rhin*

Age	Sexe	Nombre	Pourcentage
20 - 30 ans	Hommes	10	25 %
31 - 40 ans	Femmes	10	30 %
41 - 50 ans	Femmes	10	20 %
51 - 60 ans	Femmes	10	11 %
61 - au dessus	Femmes	10	11 %
			100 %

Les enseignants

# Le droit à transmettre

*Jean-Louis Hoffet*

**M**a contribution s'appuie sur une enquête statistique que nous avons faite auprès des animateurs de l'université populaire du Rhin. Malheureusement, faute de temps et de moyens, nous n'avons pu faire une étude exhaustive. Il eut été souhaitable d'enquêter sur la totalité de nos 280 enseignants. Notre enquête ne touche que 100 personnes choisies au hasard. Je soumetts d'ailleurs ce problème à l'assemblée. Les universités populaires devraient disposer de moyens de fonctionnement suffisants mais aussi de quelques moyens d'étude et de recherche. A l'université populaire ces 15 dernières années ces moyens nous ont cruellement fait défaut.

Je voudrais développer trois points commentant chaque fois deux ou trois questions de notre enquête. Après les résultats chiffrés, je donnerai mes appréciations personnelles et je formulerai une hypothèse. Je ne suis ni un chercheur ni, à plus forte raison, un sociologue. Cette enquête et les hypothèses que je formule ne sont donc nullement scientifiques. Elles servent simplement à éclairer sous un angle personnel la réalité de l'association que je dirige depuis dix ans.

A titre de remarque préliminaire, notons que tous nos chiffres sont à la fois des pourcentages et des chiffres absolus puisque notre enquête est faite sur 100 animateurs.

## *L'âge et le sexe des enseignants de l'université populaire du Rhin*

Age	
20 – 30 ans . . . . .	25 %
31 – 40 ans . . . . .	33 %
41 – 50 ans . . . . .	20 %
51 – 60 ans . . . . .	11 %
61 – au dessus . . . . .	11 %
	100 %

Près de 60 % de nos enseignants ont moins de 40 ans.

*Sexe*

Femmes . . . . .	61 %
Hommes . . . . .	39 %

*Avant d'être enseignant à l'U.P. du Rhin, avez-vous participé à des activités de l'association ?*

Oui : 50 %                      Non : 50 %

Sur ce premier point — âge et sexe — notons qu'à peu de choses près nous retrouvons les pourcentages de notre public. Notre corps enseignant (si tant est que l'on puisse appeler cela un corps) est à l'image de notre public. Une forte majorité de femmes et une forte majorité entre 25 et 50 ans.

Tout au plus peut-on remarquer que nos enseignants sont un peu plus masculins que notre public : 39 % contre 29 %, et quelque peu plus jeune — 60 % ont moins de 40 ans contre 50 % pour notre public.

Il existe de façon frappante un parallélisme entre nos enseignants et nos enseignés : majorité de sexe féminin, majorité d'âge moyen.

*Première hypothèse*

L'université populaire est bien un lieu où des gens se rencontrent pour partager leurs connaissances avec des semblables. A l'université populaire il n'y a pas d'un côté un corps enseignant avec ses caractéristiques propres et de l'autre un public qui serait différent. A l'université populaire il y a des participants qui, suivant le moment de leur existence et leur disponibilité, sont soit participants soit enseignants.

Cette première hypothèse se trouve confortée par le fait que 50 % de nos enseignants ont été — avant d'être enseignants — enseignés, participants aux activités de l'université populaire. A l'université populaire du Rhin il s'établit spontanément un va-et-vient entre les participants et les enseignants, entre les enseignants et les participants.

*Les motivations de nos enseignants*

— *Comment êtes-vous devenu animateur à l'université populaire ?*

Je me suis proposé spontanément . . . . .	34 %
J'ai été sollicité par la direction de l'U.P. . . . .	66 %
	100 %

– *Ma principale et première motivation pour enseigner à l'université populaire est :*

Faire partager mes connaissances avec d'autres . . . . .	45 %
Avoir un revenu complémentaire . . . . .	7 %
Pour rencontrer un public différent de celui que je cotoie professionnellement . . . . .	20 %
Pour l'intérêt d'animer un groupe . . . . .	8 %
Divers . . . . .	20 %
	100 %

### *Deuxième hypothèse*

Pour les enseignants de l'université populaire, le gain monétaire est second. La valorisation de pouvoir animer un groupe, de pouvoir partager ses connaissances, de pouvoir rencontrer un autre public que celui de sa famille ou de son environnement professionnel est premier. Face aux grands organismes de formation, les universités populaires n'ont d'avenir que si elles savent garder à leur institution une dimension conviviale ouverte permettant à chacun ce que Ivan Illich définit comme le droit à transmettre. C'est bien ce droit à transmettre qui est recherché par nos enseignants et non un « ersatz » de profession d'enseignant ou des heures complémentaires lucratives. En offrant ce droit à transmettre, les universités populaires remplissent une fonction irremplaçable dans la société. La télévision est fermée à l'immense majorité. La presse n'est pas beaucoup plus ouverte. Les institutions scolaires et universitaires sont réservées à un ensemble de personnes défendant bien souvent au premier chef leur corporation. L'université populaire, elle, doit être le lieu ouvert du droit à transmettre.

### *La formation de nos enseignants*

Les questions étaient ainsi libellées :

- Quel est votre niveau d'études ?
  - Comment a été acquis le contenu de savoir ou de savoir-faire de votre activité université populaire ?
- *Quel est le niveau d'études des enseignants de l'université populaire ?*
- |  |       |
|--|-------|
| Moins que le baccalauréat . . . . .      | 20 %  |
| Bac sans diplôme universitaire . . . . . | 22 %  |
| Diplôme universitaire . . . . .          | 58 %  |
|  | 100 % |

Je surprendrai peut-être en vous disant que, pour moi, l'effort premier à faire pour l'université populaire c'est d'équilibrer un peu mieux ces chiffres. Je suis fier que nous ayions 20 % de nos enseignants qui n'ont pas le bac. Mais pour moi l'université *populaire* c'est l'université où chacun doit pouvoir venir enseigner, or chacun sait que 80 % de nos compatriotes n'ont pas le bac. Il nous reste donc encore beaucoup à faire.

— *Comment avez-vous acquis le contenu de savoir ou de savoir-faire que vous proposez aux participants de votre groupe ?*

Pendant mon temps de loisir . . . . .	32 %
A l'occasion d'une activité professionnelle . . . . .	31 %
A l'université . . . . .	29 %
Au cours de ma scolarité autre qu'universitaire . . . . .	8 %
	100 %

Ces résultats m'ont surpris. Les enseignements dispensés par nos enseignants ont pour source, pour origine, pour base, en grande majorité le hobby, le plaisir d'apprendre, ou les connaissances acquises sur le tas pendant le temps de travail. Seuls 37 % des connaissances, des savoirs dispensés à l'université populaire sont le résultat de connaissances acquises dans le système éducatif.

### *Troisième hypothèse*

Dans quelque région de France, dans quelque région du monde que ce soit, nous sommes non pas pauvres d'enseignants compétents mais riches, non pas en état de manque mais en état de potentiel, de plein.

Il existe dans nos régions des gisements de personnes-ressources locales inexploités. Certes je n'oserai affirmer que toute personne a une capacité de transmettre. Tout à l'heure Armand Claude nous parlera de pédagogie. Pourtant je crois que la fonction de détecter — et d'amener à avoir le courage de transmettre — tous ceux qui ont acquis dans leur temps libre, dans leur profession, dans leur famille des connaissances, des savoirs, des savoir-faire, cette fonction est pour moi la priorité des priorités d'une université populaire vivante.

Je voudrais terminer cette contribution en faisant deux remarques.

La première c'est que si nous avons le temps, il serait heureux que Gérard Leser, écrivain, poète, chanteur animateur à l'université populaire nous fasse part de l'étonnante opération Poésie en Alsace que nous avons menée à bien il y a deux ans. Poésie en Alsace a permis à plus de 200 poètes inconnus de sortir de l'ombre et de partager leurs œuvres lors de veillées organisées dans toute la région. A titre d'exemple, je crois que c'est la meilleure concrétisation de toute l'histoire de l'université populaire sur ce que peut être le droit à transmettre pour tous. Gérard sera dans le groupe que j'animerai tout à l'heure, il pourra répondre aux questions que vous auriez sur cette expérience. Nous

avons d'ailleurs photocopie de l'excellent article du Monde qui est paru à cette occasion.

La deuxième remarque touche à notre patrimoine linguistique régional et ce sera ma conclusion :

En allemand, comme en français, il y a deux termes distincts l'un pour dire enseigner, l'autre pour dire apprendre. En allemand Lehre — enseigner, Lerner — apprendre.

A tous ceux qui ne connaissent pas notre région, j'apprendrai ici que notre patois revient aux origines de l'allémanique. En effet, il semble bien qu'au Moyen-Age, il y avait un seul mot pour exprimer et apprendre et enseigner. Ce ne serait qu'à la fin du Moyen-Age que la distinction entre Lehre et Lernen ce serait affirmée. C'est ce qui expliquerait cette constatation surprenante : en dialecte alsacien d'aujourd'hui il y a un seul mot pour exprimer apprendre et enseigner. Ce mot c'est « Lehre ».

L'université populaire du Rhin se veut l'expression même de cette réalité régionale. A l'université populaire nos étudiants deviennent enseignants, nos enseignants deviennent étudiants. A l'université populaire du Rhin tout le monde est là pour Lehre, apprendre ou enseigner, s'apprendre ou s'enseigner l'un à l'autre.

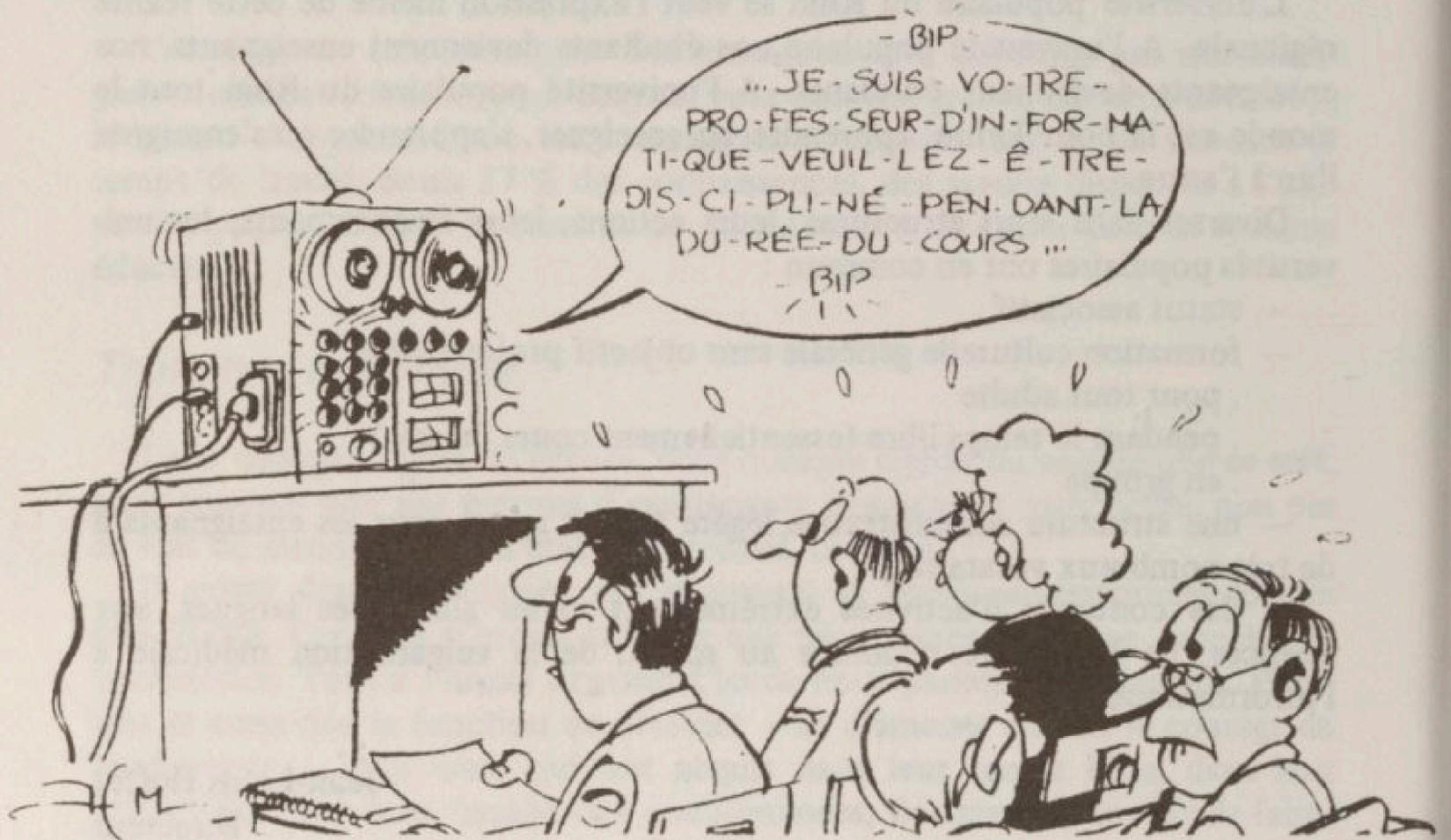
Diverses dans leurs structures, leurs actions, leurs financements, les universités populaires ont en commun :

- statut associatif,
- formation culturelle générale sans objectif professionnel
  - . pour tout adulte
  - . pendant le temps libre (essentiellement cours du soir)
  - . en groupe
- une structure administrative légère faisant appel pour les enseignants à de très nombreux vacataires,
- des contenus d'activités extrêmement variés allant des langues, aux sciences, de la culture régionale au social, de la vulgarisation médicale à l'informatique.

Jean-Louis Hoffet  
Directeur  
Université populaire du Rhin

*De l'ordinateur à la poterie*

## L'Université populaire met son programme à l'heure d'été



*Reproduit avec l'aimable autorisation du journal l'Alsace, 24-5-83.*

# A propos des enseignants à Bâle

*Dr Eppenberger*

L' université populaire de Bâle fait partie du Centre de Formation pour adultes de l'université de Bâle. En ce sens, Bâle présente un cas particulier : l'université populaire est une partie de l'université même et a, de droit, un quasi-statut de faculté. Elle organise son enseignement comme chaque faculté le fait elle-même. C'est une « University Extension » comme on la connaît en Angleterre et aux U.S.A.

Organiquement le Centre de Formation pour Adultes se compose de trois institutions : l'université populaire de Bâle, l'université pour séniors (1), le forum universitaire.

La mission générale du Centre de Formation pour Adultes de l'université de Bâle consiste à favoriser systématiquement, à travers l'organisation d'enseignements, de cours et de conférences, la formation continue et le savoir de tous les adultes dans les domaines des lettres, des sciences sociales, des sciences naturelles, de la médecine et de la technique.

La mission particulière de l'université populaire consiste à organiser, pour la formation générale, des cours et des conférences, conduits par les enseignants de l'université et d'autres spécialistes. En 1982, 11.000 auditeurs et auditrices au total ont participé à ces séances. Depuis 1979 le nombre des auditeurs a pratiquement doublé !

## *Les exigences historiques de l'université populaire*

Il ressort de ces considérations que la majorité des enseignants de l'université populaire fait partie du corps enseignant de l'université. Vous allez vous demander pourquoi ? De la même manière que l'agitation des étudiants de

---

(1) La mission des universités pour séniors a pour objet « d'élargir la culture de toutes les personnes ayant 60 ans révolus », ceci par des conférences touchant tous les domaines des sciences et des recherches universitaires. Les conférenciers appartiennent exclusivement au corps enseignant. Depuis la création de l'université des séniors en 1979 il existe un « numéris clausus » : le nombre des participants est limité à 2 500 par année.

1968 eut des répercussions sur les universités, la création de l'université populaire de Bâle en 1919 fut une conséquence de l'agitation politique et sociale en relation avec la grève générale à Bâle.

L'histoire de la création et du développement de l'université populaire de Bâle fait apparaître les grandes lignes selon lesquelles le phénomène de la formation s'est déroulé jusqu'à ce jour. C'est là qu'on peut reconnaître et mesurer la dimension exacte de la discussion portant sur la formation continue des adultes, et ce pourquoi l'université populaire de Bâle a été, dans une large mesure, portée, influencée et promue par le corps enseignant académique de l'université.

A une exception près, le ministre socialiste de l'Education, les fondateurs appartenaient tous à la bourgeoisie. Ils avaient tous en commun d'avoir été sous le coup des luttes sociales qui étaient survenues. C'est à travers cette réalisation qu'ils voulaient concrétiser une pensée et une idée : supprimer l'abîme profond existant entre la masse des travailleurs en lutte et la bourgeoisie, en ouvrant les portes menant aux sciences de l'université qui, à l'époque, apparaissait à la plupart comme un privilège de celle-ci. C'était la volonté commune d'ouvrir l'université à la population qui rassembla ces hommes d'horizons très divers !

Le procès-verbal de la première session de la commission mise en place par le rectorat et les autorités reflète une image concrète du problème politique, scientifique et historico-culturel de la formation pour adultes à l'université de Bâle. La commission ne voulait pas que les méthodes d'enseignement académique soient transposées aux universités populaires, mais elle incita les enseignants à reléguer au second plan la conférence en faveur de la discussion qui explique et éclaire. De même il était recommandé de simplifier la terminologie académique et d'inventer un nouveau style de langage.

### *Les conditions actuelles de l'enseignement*

C'était là des exigences particulièrement difficiles vis-à-vis des enseignants. En définitive il était réclamé une présentation particulièrement concrète tant au niveau du vocabulaire qu'à celui de la démonstration. Voilà pour 1919.

Qu'en est-il de ce « catalogue d'exigences » en 1983 ?

Les conditions exigées par les fondateurs de 1919 de la part de l'enseignant restent valables et donc en vigueur aujourd'hui. Il ne suffit pas d'être professionnellement et scientifiquement qualifié pour être en mesure de présenter sous une forme facile à comprendre pour tout le monde des phénomènes et des résultats scientifiques. En effet, cela pose souvent de grands problèmes aux enseignants.

A Bâle nous pensons qu'un enseignant doit répondre aux conditions suivantes :

- posséder une expérience et une pratique professionnelles et scientifiques

## A propos des enseignants à Bâle

- maîtriser la présentation concrète à l'oral et à l'écrit
- suivre une méthode active dans le déroulement de son enseignement.

On peut poser la question de savoir pourquoi le corps enseignant universitaire met des enseignants à la disposition de l'université populaire et de l'université pour séniors.

D'une part, s'est imposée au corps enseignant l'idée que dans une ville comme Bâle, l'université n'a de raison d'être que si la population peut participer directement ou indirectement aux résultats de l'enseignement et de la recherche. La pensée et l'idée d'ouvrir l'université à tous sont devenues une réalité et Bâle a, dans le vrai sens du mot, une « University Extension » ou un « Département of Extra Mural Studies » comme Cambridge, Oxford.

D'autre part, il est tenu compte, lors de chaque nomination, de ce que l'enseignant est aussi prêt à apporter sa contribution à l'université populaire et à l'université pour séniors.

*Dr Eppenberger*  
Directeur  
Volkshochschule  
Bâle (Suisse)

### A l'université jurassienne (Suisse) :

*Dans les premiers temps, on recourait surtout à des universitaires, et même de préférence à des professeurs d'université; ils nous prêtent encore leur collaboration lorsque le thème le requiert, mais ils sont devenus une très petite minorité au milieu des innombrables enseignants UP dont l'éducation des adultes est la seule expérience en matière d'enseignement. Ce qui compte le plus à nos yeux, c'est une compétence dans un secteur accompagnée de la capacité de transmettre cette compétence. Ce n'est pas là un privilège des enseignants professionnels. Ces derniers continuent à jouer un rôle décisif, mais beaucoup plus comme animateurs-organiseurs, notamment dans les villages, que comme enseignants. Nous ne sommes pas peu fiers de constater que les cours UP sont la possibilité pour de nombreuses personnes de valoriser des savoirs ou des savoir-faire qui sinon seraient restés sous le boisseau. A titre d'exemple les cours de langues, d'abord donnés exclusivement par des enseignants professionnels, et maintenant en majorité par des femmes, de langue maternelle anglaise ou allemande, qui ont trouvé à l'UP une possibilité d'apprentissage de l'enseignement aux adultes.*

J.M. Mœckli

# Les choix pédagogiques

*Armand Claude*

**S'** il est difficile de parler en quelques minutes du droit à transmettre, il en va de même pour les pédagogies surtout les pédagogies d'enseignement des adultes.

Je vais présenter quelques idées, pour préparer ou animer le travail en groupe. Je le fais en tant que Président de la Fédération Suisse pour l'Education des adultes (fonction bénévole qui me permet de voir un peu ce qui se passe dans les différentes institutions, dans les différentes organisations d'éducation des adultes, dans les universités populaires et au-delà) et en tant que bénévole travaillant avec les universités populaires dans le canton de Lucerne en Suisse centrale où je constate que différents types de pédagogies destinées aux adultes sont appliqués et d'où je tire mes expériences dans le domaine des universités populaires.

Professionnellement je travaille dans la formation des éducateurs d'adultes, d'enseignants, d'intervenants dans une institution spécialisée à Lucerne.

Je suis donc un professionnel au service de bénévoles.

L'université populaire est ainsi que l'indique M. J.L. Hoffet un lieu de rencontre de gens qui veulent apprendre et de gens qui veulent enseigner ou bien de gens qui veulent apprendre et enseigner en même temps et de gens qui offrent quelque chose pour apprendre ou enseigner en même temps pour reprendre la fin de son exposé.

## *La volonté d'apprendre*

Ce qui importe dans l'éducation des adultes ce n'est pas en premier lieu une bonne offre des institutions, que ce soit l'université populaire ou une autre institution d'éducation des adultes, ni une bonne offre ou une bonne préparation de la part de l'enseignant mais c'est le fait que les gens qui participent à un processus d'apprentissage apprennent quelque chose. C'est banal mais j'ai l'impression que nous autres formateurs d'adultes nous l'oublions trop souvent.

Il s'agit donc dans le processus pédagogique de voir et de comparer les contributions des différentes personnes qui se regroupent dans une institution ou dans un processus d'éducation des adultes. Je vais vous le montrer à partir d'un schéma où j'ai essayé de détailler un peu ce qu'on désigne normalement par le terme « apprendre ou vouloir apprendre ». Je distingue certaines motivations de gens qui viennent dans une institution d'éducation des adultes.

Je constate qu'une partie des gens veulent tout simplement retrouver et confirmer ce qu'ils connaissent déjà.

### TYPE DE PEDAGOGIE DANS L'EDUCATION DES ADULTES

#### Le participant adulte veut...

- retrouver et confirmer
- élargir
- approfondir et connaître de nouveaux aspects
- développer ses compétences d'action et d'engagement
- se connaître soi-même
- trouver des contacts

#### L'intervenant offre de...

- exposer et transmettre son savoir
- faire part de ses expériences
- aider à approfondir
- faciliter les échanges et les débats
- animer un groupe et le faire coopérer
- observer et promouvoir le développement du participant/groupe

Trouver les motifs

Connaître les offres

Comparer

Choisir la pédagogie

Etablir le programme

Choisir le rôle de l'intervenant

Je pense aux gens qui ont fait un voyage dans un certain pays et qui viennent à l'université populaire lorsqu'elle propose un exposé sur ce pays.

D'autres veulent élargir ce qu'ils savent déjà. Elargir un savoir cela vaut, par exemple, pour l'apprentissage de langues. Les gens veulent approfondir leurs connaissances, pénétrer davantage, analyser, comparer les différents aspects d'une chose. Je prends comme exemple les questions politiques, l'énergie nucléaire. Les gens savent que c'est important mais n'en savent pas grand chose. Ils doivent décider, ou prendre position alors ils veulent se renseigner ou approfondir les différents aspects du problème.

Une autre motivation peut être de développer ses propres compétences, ses propres capacités à faire quelque chose, donc se préparer personnellement à une certaine activité et à un certain engagement dans tel ou tel secteur de la société. Pensez à un engagement social, un engagement politique, peut-être aussi à une activité de bricolage, se connaître soi-même est un motif puissant pour participer à telle ou telle manifestation. Selon certaines recherches faites en Suisse et ailleurs, un des motifs rarement indiqué, mais qui est souvent valable, est de rechercher et trouver des contacts.

Bien sûr ces différentes motivations pourraient être complétées et elles se combinent assez souvent.

## *Le désir de transmettre*

Du côté de l'intervenant, je crois pouvoir constater plusieurs offres ou plusieurs motivations. L'intervenant offre d'exposer et de transmettre son savoir, il peut vouloir faire part de son expérience dans un certain domaine, dans un processus d'approfondissement d'un certain thème. Il peut aider à approfondir en apportant son expérience, en exposant son savoir, il peut faciliter les échanges et les débats, il peut offrir d'animer un groupe, amener un groupe à collaborer, à échanger, à faire un travail commun. Il peut aussi se présenter comme observateur d'un processus d'apprentissage, d'une collaboration en groupe, de l'approfondissement d'un thème par une classe, un groupe d'adultes. Il peut éventuellement aider à promouvoir un développement soit des personnes, soit des groupes.

Or tout ceci, la rencontre entre les adultes qui participent et les gens qui interviennent, se fait autour d'un thème. Cela ne se fait pas dans le vide et le problème de l'intervenant dans le processus pédagogique est de retrouver des liens entre tous les participants autour de ce thème, entre les gens que nous appelons participants parce qu'ils viennent parce qu'ils s'inscrivent, parce qu'ils payent une cotisation.

Il serait assez intéressant de voir quels sont les liens entre telle motivation et telles offres et vous verrez qu'il y a un réseau assez dense et compliqué. Il importe de voir le plus exactement possible ce que peuvent être les motifs et ce que peuvent être les offres, parce que ce que nous ne voulons pas, ce qui ne sert pas à un bon processus d'apprentissage, c'est un décalage trop grand entre l'un et l'autre. Si les gens viennent pour trouver des contacts et si l'intervenant vient parce qu'il veut offrir son savoir par un exposé il y aura décalage. Il faudrait faire en sorte que les deux côtés soient comparés, coïncident au mieux et soient pris en compte pour que nous en produisions un programme pédagogique.

## *Une pédagogie de la transaction*

Le travail pédagogique consiste tout simplement dans l'observation, dans l'analyse des motifs des participants et dans l'observation des intentions de l'institution et de l'intervenant. Il faut connaître ces motifs, les offres, il faut les comparer, voir leurs rapports, sans négliger les rapports sous-jacents qui ne sautent pas aux yeux mais qui existent tout de même. Et il faut choisir la pédagogie adéquate pour ce genre de manifestation, pour ce thème, pour ces personnes, pour ces intervenants et ces participants concrets. Si nous travaillons de façon idéale, c'est un processus commun : l'institution (par exemple l'université populaire) les participants concrets inscrits, et les inter-

venants, tous ensemble devraient faire ce travail pédagogique, pour établir un programme ainsi que les méthodes, que ce soient des conférences, des séminaires, des carrefours des jeux dramatiques, etc... et pour choisir le rôle de l'intervenant qui peut être un rôle d'expert, de conférencier, de modérateur, de superviseur, d'entraîneur, etc.

Or, si je dis que dans l'idéal ça devrait être un processus commun, nous savons que c'est extrêmement difficile en pratique. C'est en général, soit celui qui fait le programme d'une institution, (par exemple nous autres responsables d'université populaire) ou l'intervenant lui-même, qui dans le cadre d'une institution fait à lui seul ce choix pédagogique.

Mais nous devons nous rendre compte que ce n'est pas idéal parce que une partie très importante manque et ce sont les participants avec leur situation, leurs motifs. Si nous ne pouvons pas faire ce processus pédagogique commun avant le début d'un processus d'apprentissage nous devons tout au moins le déclencher dès le début du travail commun.

*Armand Claude*

Président

Fédération Suisse pour l'Education  
des Adultes

# *Carrefour des débats :* l'enseignement des langues

## *Quel enseignement dans les U.P. ?*

L'enseignement des langues est la pièce maîtresse de beaucoup d'universités populaires. Il répond à un besoin — professionnel ou personnel : le « passe-temps » seul ne marche pas et entraîne de rapides défections. La situation varie selon les universités considérées.

Particularisme de l'université pour adultes de Bâle dont le représentant M. le Dr Eppenberger, récuse le vocable de « populaire » qui, pour lui n'a pas de sens : erwachsene bildung\* et non volkshochschule. L'université « formation continue » à Bâle est depuis toujours liée à l'université. L'enseignement des langues en dehors du cursus universitaire y est minime car il est assuré par d'autres moyens de formation dont un des principaux est « Migros » écoles-clubs\*\*. L'université « formation continue » de Bâle est axée sur des disciplines plus « universitaires » plus « nobles » que celles proposées par nos universités populaires du moins pour certaines de ces disciplines (pas de crochet ou d'aérobic...).

## *Comment motiver les apprenants ?*

En règle générale, les adultes sont motivés. Comment garder leurs motivations ?

Un des atouts est en Allemagne, par exemple, la délivrance d'un certificat qui constitue un élément de renforcement de la motivation ; il n'est par ailleurs délivré que facultativement (selon les universités populaires et probablement selon le vœu ou non du participant ?). Pour en revenir à la France, le certificat université populaire pour les langues pourrait-il être utile ? Il faudrait bien sûr définir des seuils d'apprentissage (1er cert. correspondant à 900 mots, etc.). L'intervenant de Clermont-Ferrand pense que la délivrance de certificats ne pousserait pas les participants à rester davantage.

\* erwachsene bildung. Se traduirait par formation des adultes. Le « bildung », désignant l'éducation-formation (N.D.L.R.).

\*\* Migros. Il s'agit d'une importante chaîne suisse de magasins à succursales multiples, qui dispose sous forme de mécénat privé, de services culturels et éducatifs.

Motivations et défections : les deux sont liés. Selon un intervenant, la défection est due à 80 % à l'animateur : pour M. Reiske, la sanction de la compétence c'est « le vote par les pieds », c'est-à-dire la désertion du cours. Mais est-ce si simple ? Comment un même cours animé par la même personne avec la même méthode gardera-t-il un nombre élevé de participants une année, et l'année suivante en perdra beaucoup ? Le « vote par les pieds » est certes un critère valable, mais il n'est pas le seul. On s'accorde à reconnaître qu'on ne peut pas analyser complètement les causes des défections.

### *Quelle formation assurer aux enseignants ?*

Une constatation, selon Strasbourg, où l'enseignement des langues est important (avec la possibilité d'utiliser des laboratoires de langues de l'Université proprement dite) : de même qu'on a abandonné dans les études scolaires l'étude de la civilisation et de la littérature de la langue enseignée, de même cette tendance se retrouve dans les universités populaires : on n'y apprend que le langage courant, oral. Mais peut-on se montrer ambitieux, ne faut-il pas répondre à la demande du public qui demande avant tout à s'exprimer, à comprendre ?

Strasbourg soulève aussi la question de l'enseignant. Comment l'enseignement d'une langue est-il compatible avec ce « droit à transmettre » défini par J.L. Hoffet car enseigner une langue signifie trois choses : 1) la connaître — 2) connaître ses structures — 3) avoir des connaissances psycho-pédagogiques, ce qui est avant tout une question de formation, formation requise dans ces trois domaines. Ici s'engage la discussion : le Pr. Reiske constate que l'enseignement des langues est assuré à peu près par moitié par des enseignants « classiques », qui ne sont pas forcément les mieux placés pour enseigner des adultes. L'autre moitié des enseignants est constituée par des « native speakers ». Alors que les premiers ne sont pas toujours disposés à accepter une formation complémentaire ou différente, les seconds sont très ouverts à toutes les techniques d'enseignement, réceptifs, à l'affût de pédagogies adaptées aux adultes. Bref, il faut s'adapter. Il n'y a pas qu'un modèle, comme en classe, qu'un public, c'est une question de stratégies.

L'enseignant en universités populaires s'implique beaucoup plus que l'enseignant des lycées ou collèges. Il peut y avoir avec des adultes concertation et échanges sur la stratégie et les contenus, et, pour en revenir au problème de la civilisation du pays dont la langue est enseignée, « les native speakers » apportent d'eux-mêmes ces éléments, de façon ponctuelle et authentique.

L'intervenant de Strasbourg revient sur le fait que le mot de formation n'a pas été prononcé par J.L. Hoffet et que cela lui semble difficilement acceptable en ce qui concerne l'enseignement des langues. Il faut, selon lui accepter cette notion de formation, la définir, mais non l'ignorer. Un intervenant fait remarquer qu'il faut différencier les petites des grandes universités populaires ; si la question des finances se pose partout, pour la formation

des enseignants également, dans les grandes universités populaires (Allemagne) on ne trouve il est vrai que des formateurs universitaires et qui ont reçu, en outre, une formation psycho-pédagogique. Cet universitaire sera-t-il meilleur qu'un « native speaker » ou même qu'un autodidacte (à Clermont, une autodidacte en arabe enseigne – ou a enseigné – l'arabe avec grand profit à des participants, notamment des infirmières qui avaient besoin de cette langue pour certains de leurs patients).

Qui sanctionne la compétence ? On s'entend dire qu'on l'évalue... aux résultats des apprenants (?).

### *Quelles pédagogies, pour quels publics ?*

Autre question soulevée : enseigne-t-on de la même manière à tous les publics (ouvriers, cadres, etc...) ? Faut-il les séparer ? Faut-il par ailleurs suivre les plus lents ? Séparer les vrais des faux débutants ? Le Pr. Reiske fait état d'une séparation sur un autre critère : l'apprenant connaît-il d'autres langues que sa langue maternelle ? Sinon : formation « basse », tenant compte de difficultés grammaticales, d'un degré d'instruction plus sommaire, etc... Dans les autres cas : formation plus accélérée : selon M. Reiske, il y a une grosse différence entre un public connaissant une ou plusieurs langues étrangères, ou une langue morte, et les autres. A Nuremberg, comme dans le Land de Hesse, la même différenciation est pratiquée, ceci en ce qui concerne les débutants bien sûr. On peut aussi jouer de l'intensité des cours (nombre d'heures plus grand pour les groupes à « langue unique »). A Strasbourg les groupes se constituent parfois selon les différentes nationalités.

### *Quel contexte donner à l'enseignement ?*

En ce qui concerne le nombre des participants, malgré un souhait exprimé partout, d'un nombre d'environ 15, on arrive à 30 ou même davantage.

Importance de l'ambiance, qui doit être homogène, à défaut du niveau. Cette bonne ambiance qui doit être créée dès le début fera que les participants resteront en dépit de différences d'apprentissage, perceptibles déjà au bout d'un mois. Quelqu'un remarque que les relations du groupe échappent pour beaucoup à l'enseignant.

### *Et la langue maternelle ?*

En dernier le problème de l'enseignement de la langue maternelle est soulevé. Celle-ci est enseignée à tous les niveaux en Allemagne. Un intervenant de l'ACEP soulève le problème des jeunes gens analphabètes, problème repris par les participants. On constate le décalage grandissant entre la langue écrite et la langue parlée.

associations  
De l'expérience  
patrimoniales  
d'animation  
au colloque de Mithouse  
du colloque organisé par le GREP  
à Mithouse les 28 et 29 mars 1983

Monique Thorat

Editorial

I. Une introduction au débat

François Bloch-Lainé  
Jean-François Clément

Le juste patrimoine des associations  
Les principes du droit français

# Les contenus

II. Une réflexion  
économique et sociale

Geneviève Poujoir

Éliane Allard

Henry Janket

Marc-Antoine

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? : Association(s) et patrimoine(s)

**associations  
et  
patrimoines**  
Compte-rendu  
du colloque organisé par le GREP  
à Marly-le-Roi  
les 28 février, 1<sup>er</sup> et 2 mars 1983

Editorial . . . . . Yvette Harvois

**I. Une introduction au débat**

Le juste patrimoine des associations . . . . . François Bloch-Lainé  
Les principes du droit français . . . . . Jean-Pierre Chesné

**II. Une réflexion sur l'aspect idéologique, juridique,  
économique et social**

Les racines des associations sont-elles idéologiques ? . . . . . Geneviève Poujol  
Association(s) et patrimoine(s) :  
vision (s) juridique(s) . . . . . Elie Alfandari  
Les vraies assises des associations . . . . . Thierry Jeantet  
Pratiques associatives et changement social . . . . . Maurice Imbert

**III. Des commissions de travail**

Rapport de la commission « racines idéologiques et  
pratiques sociales » . . . . . Annick Matalon  
Rapport de la commission « cadres juridiques et  
assises économiques » . . . . . Marcel Marette

**Conclusion**

Dynamique et biologie du patrimoine . . . . . Jacques Ardoino

*Illustration par Andel - Numéro coordonné par Annick Matalon*

**91**

septembre-octobre 1983 bimestriel ..... 43 F

**PRIVAT**

14, rue des Arts — 31000 Toulouse

# De l'expérience d'animation scientifique au colloque de Mulhouse

*Monique Thorel*

**L'**expérience d'animation scientifique à Chalon-sur-Saône est importante, car ce travail commencé en 1974, poursuivi à ce jour, a permis le développement de l'université populaire qui s'inspire largement, dans la forme et dans le fond, de cette expérience.

## *L'expansion de l'action culturelle*

Chalon-sur-Saône est une ville moyenne (65 000 habitants), non universitaire, à majorité ouvrière. L'animation scientifique est directement issue de l'action culturelle menée par la Maison de la Culture.

L'initiative n'en revient pas à des scientifiques mais à des chalonnais convaincus que la science fait, elle aussi, partie de la culture. Un groupe de travail s'est constitué, dont l'objectif permanent est de ne pas perdre de vue la réalité chalonnaise.

Pour ses réalisations il tient compte des ressources locales : sociétés savantes, musées, groupes d'amateurs spécialisés dans une discipline, mais aussi des universités voisines. Son action se traduit par des débats publics, des expositions, des groupes de travail et des stages. En effet, c'est l'organisation de *stages scientifiques* qui permet un véritable échange entre scientifiques et public.

### *L'exemple d'un stage*

Nous prendons pour exemple l'un de ces stages qui à lui seul, peut permettre une réflexion générale sur l'importance et les limites d'une vulgarisation scientifique exigeante sans être ennuyeuse, séduisante sans être raccoleuse.

La Maison de la Culture entretient des relations constantes avec les divers comités d'entreprises de la ville. Le résultat le plus spectaculaire en est le traditionnel arbre de Noël...

La gageure du groupe science a consisté à proposer à ces comités d'entreprises d'organiser un stage théorique et pratique sur les conditions de travail — ergonomie et métrologie d'ambiance ; son objectif vise à permettre à des travailleurs d'exécution, (ces O.S. dont on parle tant, sans les avoir rencontrés), de mesurer, voire de modifier les nuisances auxquelles ils sont exposés : chaleur, bruit, lumière, travail posté.

Ce stage est animé par Georges Lambert, physiologiste de l'environnement, spécialiste en écologie humaine, professeur au Collège de France.

Partant des observations quotidiennes relevées par des travailleurs, le scientifique aborde des thèmes aussi pointus que la chronobiologie ou la structure de l'oreille interne.

Il met également les stagiaires en mesure d'utiliser leurs savoir-faire pour construire eux-mêmes les instruments de mesure des nuisances dans leur entreprise. Munis de ces informations et de ces outils, il appartient ensuite aux travailleurs et à eux seuls de savoir s'ils vont et s'ils pourront les utiliser dans le cadre de leur C.H.S., par exemple (Comité d'hygiène et de sécurité).

### *Les principes de l'action scientifique*

Ce stage, trois fois renouvelé, permet quelques observations valables pour d'autres actions :

- **Différents regards sur les sciences**

La science peut être montrée de façon spectaculaire, elle vise alors à souligner les avantages du progrès scientifique ; elle peut aussi pénétrer de façon plus confidentielle dans le quotidien de chacun et lui permettre de prendre conscience des assujettissements inhérents à ce même progrès technologique.

- **De l'information à l'appropriation du savoir**

L'information scientifique peut se traduire par une transmission (limitée) du savoir ; elle peut aussi se caractériser par une inter-relation étroite entre un « savant » et des travailleurs d'exécution, qui certes ne deviendront pas des spécialistes, mais se seront appropriés un savoir, de manière à le maîtriser d'abord et à l'utiliser ensuite dans leur vie quotidienne.

- **Les enjeux de la science** : questions sur le « Comment » ? et le « Pourquoi » ?

L'information scientifique porte le plus souvent sur le « Comment ». (Comment cela marche-t-il ?). Le public est d'ailleurs très intéressé par les applications de la science et cet aspect séduisant de Vitrine des sciences est certes nécessaire mais pas suffisant.

Lentement, grâce à une réalisation suivie avec une population, on peut parvenir à se poser la question du *Pourquoi* de la science et du progrès technologique. Le public n'a pas besoin d'être biologiste pour s'intéresser à l'enjeu des manipulations génétiques, ni chimiste pour protester contre SEWESO, ni physicien pour revendiquer une information et un droit de regard sur les choix d'énergie ou les applications militaires des découvertes scientifiques.

- **Le rôle social du scientifique**

En sortant de son laboratoire, le scientifique entre en culture. Non seulement il donne des informations, mais il peut en recevoir des milieux auxquels il s'adresse.

Il permet de désacraliser la science, de montrer que le travail d'un chercheur comme celui d'un artiste, ne peut être coupé de la réalité sociale ; que la « découverte scientifique » comme « l'œuvre artistique » est le résultat de tâtonnements, voire d'erreurs et que le plus important n'est pas l'accumulation de connaissances, mais la mise en relation perpétuelle de ces connaissances entre elles et l'exercice de l'esprit critique vis à vis des informations reçues.

Beaucoup de scientifiques peuvent jouer ce rôle social, encore faut-il les y inciter ; les universités populaires, les musées doivent les solliciter. Il est étonnant de constater combien beaucoup d'entre eux se réjouissent de ce contact social et le renouvellent !

### *Le débat au colloque de Mulhouse : conservation et pédagogie*

Ces questions ont été abordées dans le groupe vulgarisation scientifique au Colloque de Mulhouse. Certains participants se sont faits l'écho de ces préoccupations, Chantal Guérin a souligné que le musée est avant tout un lieu de dépôt de la science « faite » et qu'il faut insérer la science « en train de se faire » profondément dans le tissu social pour que chacun ne soit pas dépossédé de ce qui le concerne. Dans le même sens, l'université populaire de Zurich précise que le musée national et le musée des Beaux Arts entretiennent des relations étroites avec l'université populaire ; l'Observatoire de Zurich est

ouvert à l'université populaire et propose des observations et démonstrations. M. Gro, Président de la fédération des universités populaires d'Alsace propose qu'on étudie les possibilités et les modalités de relations étroites entre universités populaires et musées pour que ceux-ci ne soient plus seulement des lieux de collections, mais aussi des instruments de connaissance et de recherche. Compte-tenu de l'hétérogénéité du groupe, cette proposition me semble un dénominateur commun possible pour les universités populaires intéressées par l'animation scientifique. Elle permettrait certainement d'établir des relations vivantes et fructueuses entre des structures très différentes mais qui abritent des hommes de bonne volonté, ouverts au dialogue et à la communication sociale.

*Monique Thorel*  
Animatrice  
Université populaire  
Chalon-sur-Saône



# Un exemple américain : The Smithsonian Institution

*Janet Solinger*

**A**ux Etats-Unis, le plus grand complexe national de musées se trouve à Washington. La Smithsonian Institution regroupe treize musées, dont dix sont consacrés à l'Art et à l'Histoire ainsi que le musée national de l'air et de l'espace, le musée national d'histoire naturelle et le parc zoologique national. A l'extérieur de la ville, l'institution dispose d'importants services scientifiques : il y a un centre d'écologie, un laboratoire d'astrophysique muni d'un télescope géant, un centre de recherches tropicales et un ensemble de correspondants en place dans des pays étrangers. L'institution accorde une attention majeure à la formation continue et culturelle : un de ses services, le Résident Associate Program, assure l'organisation des activités de formation.

## UN PROGRAMME STRATEGIQUE DE FORMATION

Fondé en 1965, le Résident Associate Program est devenu un modèle pour ce qui est de l'éducation des adultes dans le cadre des musées et des universités pour tous. Il est exemplaire par le nombre de ses membres, et l'importance de ses activités puisque, par exemple plus de 100.000 adultes et jeunes ont participé aux quelques 1050 activités programmées au cours de la saison 1981/1982. Il consiste en cours, voyages d'études, conférences et séminaires, ateliers et projections de films ; des activités d'expression et de théâtre couvrent un large éventail de sujets dans le domaine des arts, des sciences et des sciences humaines. De nombreuses autres activités complètent et mettent en valeur les expositions, les collections et les recherches de l'Institution Smithsonian ; d'autres sont liées aux expositions dans les autres musées de Washington ou d'autres villes américaines et plusieurs sont consacrées à des sujets qui n'ayant aucun lien direct avec les expositions ou les collections n'en sont pas moins en accord avec les objectifs de l'Institution Smithsonian.

Le Résident Associate Program s'autofinance et dégage même des bénéfices : le loyer, d'importants frais généraux, plus des frais liés directement à l'informatique, à l'équipement audio-visuel, les salaires des gardiens, des ouvriers, des professeurs (dont quelques-uns sont des conservateurs des musées du Smithsonian), les imprimés, et les publications, toutes les dépenses relatives au fonctionnement d'un organisme d'éducation important et actif constituent d'importantes charges. De plus, chaque année, d'après le règlement de l'Institution, une partie des recettes dégagées en excédent retourne à l'Institution. Mais, de 1972, date de ma désignation comme directrice de programme à ce jour, nous avons répondu aux objectifs de l'Institution, voire nous les avons dépassés : l'adhésion et la participation ont ainsi régulièrement augmenté et la fidélité des membres est estimée à 77 et 88 % des inscrits.

Le personnel permanent du Résident Associate Program s'élève à 45 personnes et va bientôt passer à 54. Parmi ceux-ci, 14 travaillent directement sur les programmes pour les adultes avec du personnel de soutien (secrétariat, inscriptions, réception). L'administration centrale et les activités pour jeunes représentent le reste.

Le Résident Associate Program fonctionne à l'intérieur de la structure de l'institution et dépend d'un membre du Comité Exécutif du Smithsonian. En fait les décisions concernant les programmes et la ligne d'action sont prises par le directeur du Résident Associate Program et le contrôle exercé par les dirigeants est négligeable. Cependant pour tirer le meilleur parti des relations avec le Smithsonian, mon personnel et moi-même restons en contact très étroit avec les directeurs des musées et leurs conservateurs, ainsi que d'autres musées de la ville et du pays. Ainsi nos programmes reflètent les intérêts actuels, les expositions et les événements exceptionnels dans les différentes disciplines. Des réunions trimestrielles sont prévues par le Résident Associate Program entre le directeur de chaque musée de l'institution Smithsonian et les directeurs des sections des musées pour qu'ils fassent connaître leurs actions et que nous puissions adapter notre programmation en conséquence. Si nécessaire, nous demandons conseil de façon informelle aux directeurs et conservateurs sur les conférenciers, et ils font appel à nous pour nous demander notre avis sur les propositions faites par les conférenciers. Quand les conservateurs du Smithsonian prennent la parole ou organisent une visite pour le Résident Associate Program, nous leur versons des honoraires. Le montant de ces honoraires est équivalent à ceux que nous donnons aux conférenciers extérieurs. Ils sont libres d'accepter nos honoraires et d'enseigner selon leur désir en dehors des heures de travail. Tous les conservateurs du Smithsonian ne veulent pas enseigner, ni ne sont doués pour l'enseignement, ni ne proposent toujours des sujets intéressants, ou n'acceptent notre rétribution plutôt modeste. Mais ils sont assez nombreux à le faire, de sorte qu'environ 30 % de notre corps enseignant fait partie du Smithsonian.

Quant au public inscrit aux diverses activités que nous proposons, il est relativement jeune, aisé et cultivé, 78 % environ de nos étudiants résident dans

## Un exemple américain : The Smithsonian Institution

les banlieues autour de Washington et 22 % proviennent de la ville de Washington elle-même. Ceux qui s'inscrivent à des cours sont plus jeunes que les autres participants aux activités du Smithsonian : la majorité a entre 25 et 35 ans alors que la majorité des adhérents qui suivent les autres activités est âgée de 35 à 45 ans. Le niveau des revenus de ces participants est relativement élevé. De même, ceux qui ont des licences de l'enseignement supérieur représentent 86 % et parmi ceux-ci 40 % ont terminé le cycle complet de leurs études universitaires. Bien que 70 % des habitants de la ville et environ 20 % de l'agglomération soient noirs, nous n'avons qu'environ 5 % de participants noirs. Nous avons accompli de nombreux efforts pour atteindre un nombre plus grand de noirs mais nous avons été handicapés par plusieurs facteurs. En effet, si les expositions du Musée ne sont pas particulièrement adaptées aux intérêts des noirs de la ville, Washington est aussi une ville du Sud ; les noirs conservent le sentiment d'une mauvaise intégration, car, jusqu'au milieu des années 1950 ils ne se sentaient pas bien accueillis par l'institution. Un autre constat s'impose : les noirs de Washington, ceux qui sont aisés et cultivés, ont d'autres intérêts et ont tendance à apprécier leurs propres clubs et leurs diverses associations plutôt que les associations culturelles proposées par le Smithsonian.

Cependant le Résident Associate Program offre des bourses d'études aux écoliers de la ville et aux adultes, et c'est un moyen d'approcher mieux le public noir. Nous faisons également un effort pour programmer des activités plus orientées vers le public noir et parfois nous réussissons. Néanmoins dans l'ensemble, le participant moyen est blanc, a environ 35 ans, exerce une profession libérale et est relativement aisé.

Nous atteignons notre public essentiellement à travers notre bulletin mensuel, envoyé aux 55 300 membres, plus quelques listes établies spécialement en fonction d'un sujet particulier du programme. Nous imprimons des tracts spéciaux que nous adressons à des organismes connus susceptibles d'être intéressés par un cours, un séminaire ou une conférence. Nous faisons de la publicité dans le plus important journal local au début de chacun de nos quatre trimestres. Nous payons des encarts publicitaires dans les journaux locaux essentiellement pour annoncer le programme de nos cours, rédigeons des communiqués pour les journaux, téléphonons aux critiques pour les informer des programmes spéciaux. Nous veillons à ce que nos principaux programmes figurent dans les calendriers hebdomadaires des journaux et nous nous faisons connaître par les radios locales. Dans l'ensemble nos inscriptions se font par l'intermédiaire du bulletin.

### L'APPRENTISSAGE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

La demande des étudiants en matière de connaissances scientifiques et de réalisations techniques est très forte. C'est pourquoi, chaque mois, sous forme

de voyages d'études, de cours et de conférences ou de symposiums, des activités de ce type sont mises au programme. Les propositions émanent de l'institution ou de conservateurs de musées, mais aussi de consultants bénévoles, de professeurs, de l'expérience, de conférences ainsi que de la réflexion des permanents.

En 1982, comme forme d'activité de vulgarisation, de nombreux voyages d'études scientifiques ont été couronnés de succès. C'étaient des visites de sites archéologiques avec des familles entières, du camping d'une nuit dans des sites géologiques et des refuges en pleine nature, des visites d'un institut de génétique et d'un laboratoire de physique appliquée, des circuits botaniques, des visites de bâtiments solaires résidentiels et industriels, des voyages d'études en petits groupes dans des observatoires navals, un laboratoire radio-télescopique, un laboratoire de microscopie électronique, un centre aérospatial, un centre d'exploration océanographique et souterraine. Les participants ont visité des installations d'ordinateurs, un métro en cours de construction et ils ont appris les techniques de survie dans la nature. Ils ont étudié de près les insectes, les oiseaux et les animaux de zoo. Ils ont tous été accompagnés par des guides compétents, expérimentés, s'exprimant avec aisance.

Dans le même esprit, la forme du cours attire le public : les cours de sciences qui ont attiré le plus de monde ont porté sur la nouvelle génétique, le pouvoir curatif des plantes, le nettoyage des plages au printemps, les fossiles, la migration des oiseaux à Washington, les oiseaux en automne, le cerveau, l'esprit et la conscience, le langage informatique de base, les microscopes sur le marché, l'informatique pour les enseignants, l'Antarctique, le squelette humain, l'astronomie de base, les safaris dans les parcs zoologiques, l'astronomie, le développement de cités solaires, les clés de l'univers, la géologie à Washington, la recherche en gérontologie, la paléobiologie, la navigation radio, le pilotage côtier. La participation à ces cours de 8 semaines allait de 20 personnes pour un cours de paléobiologie dans un centre dont les places étaient limitées, à 320 pour l'informatique élémentaire. Quelques activités comme le nettoyage des plages au printemps, l'étude des fossiles, de la migration des oiseaux et les safaris dans les parcs, comprenaient des déplacements à l'extérieur.

Pour d'autres activités on utilisait un équipement très sophistiqué loué ou appartenant au Smithsonian Institut. Certains cours étaient classiques, dans d'autres on projetait des diapositives. Des conservateurs du Smithsonian, des experts des instituts nationaux de la santé, du Centre des Ressources Communautaires et le Centre de Vol Spatial Goddard nous ont fourni des idées de programme. Des films sont projetés. Parmi ceux-ci, le succès va à des films comme les oiseaux pendant la mousson en Inde, le marais de l'Okengonok, la Grande Barrière et les Communautés juives en voie de disparition. Tous ces films ont été enrichis de commentaires en introduction et en conclusion. Les conférences ont porté sur l'âge glaciaire, la quatrième dimension,

## Un exemple américain : The Smithsonian Institution

les anges bleus, les avions Messerschmitt ME 262, la recherche sur les origines humaines, le nouveau voyage de Magellan, la photo en mer profonde, les observateurs du ciel dans l'ancien Mexique, la navette spatiale, l'anthropologie médico-légale, les voyages dans le Sinaï, l'héritage des Aztèques, la nouvelle recherche au Népal, pourquoi les zoo ? les horloges atomiques, le Boeing B 52.

Certains cours attirent un public considérable ; ainsi, pour répondre à la demande en informatique, il a fallu programmer jusqu'à 3 fois les mêmes cours qui ont accueilli environ 1 200 personnes.

Enfin, parmi les séminaires d'une journée que nous organisons, les plus populaires ont été consacrés aux origines de l'homme et aux visions sur l'avenir. Les années précédentes, les séminaires de géologie, paléontologie et cosmologie ont tenu les assemblées en haleine pendant environ 5 heures. De 1978 à 1980, grâce aux dons généreux de la Fondation Nationale pour la Science, des débats controversés de haut niveau ont été organisés par des experts sur la bioéthique, la sociobiologie, les origines et l'évolution de l'univers, le paranormal, les alternatives énergétiques, les théories climatiques et les modifications météorologiques, les recombinaisons de l'ADN, les calamités naturelles et le contrôle de la population, les limites de la recherche scientifique, les implications de la désertification, les effets sur l'homme des radiations de faible intensité, la politique spatiale. Tous ces débats ont été animés par deux conférenciers, souvent de points de vue diamétralement opposés. Nous avons organisé, grâce à des bourses de la Fondation Scientifique Nationale, une série de cours de 6 semaines sur « le pouvoir de demain, réalités et mythes de la crise de l'énergie ». Tous ces cours étaient donnés par des professeurs et des savants de réputation nationale et choisis par un comité ad hoc.

Ces activités scientifiques ne représentent en fait qu'un quart à un tiers de tout notre programme. Si les arts et les sciences humaines attirent plus de monde, nous sommes cependant tous conscients qu'il est important de développer les occasions d'apprendre davantage sur les concepts et les technologies qui affectent directement le monde d'aujourd'hui.

Toutes ces activités sont manifestement appréciées du public. Ainsi beaucoup d'universités reconnaissent nos cours : alors que ces cours ne donnent pas droit à l'octroi « d'unités capitalisées » dans le cadre d'un diplôme, ces universités les prennent en compte de leur côté dans l'octroi des titres aux étudiants. Ces activités répondent au besoin des adultes de continuer à apprendre le soir, dans des cours, dans la ville même où ils habitent, au besoin d'apprendre et de découvrir avec des maîtres compétents et experts dans tous les domaines.

*Janet Solinger*  
Directrice  
Resident Associate Program  
The Smithsonian Institution

Fondatrice de l'UP espagnole

## *Enriqueta Otero : l'institutrice « guerillera »*

*Un feutre vert façon Royal Air Force, un manteau gris à pèlerine, le chemisier fermé d'un ruban rouge, les cheveux blancs neige, un regard intelligent, des yeux noirs : Enriqueta Otero, représentant à Mulhouse, l'Espagne, son pays natal, au congrès des universités populaires.*

*Enriqueta Otero a 73 ans et a passé 19 années de sa vie en prison en tant que détenue politique.*

*De son sac resté entrouvert, dépassent deux œillets. L'un rouge. Le second blanc. Elle nous en explique le sens. Le premier représente la lutte, le deuxième la culture. Une valeur symbolique entre toutes. En parenté avec la belle Otéro ? Point. « La belle Otéro » précise-t-elle était objet de plaisir et faisait partie du monde des « machos ». Une « mujer » propriété sexuelle de l'homme tout à fait différente de la femme libérée d'aujourd'hui.*

Mais nous voilà bien loin de la belle Otéro... Qui est Enriqueta? A 19 ans elle était institutrice spécialisée pour handicapés et s'occupait plus particulièrement de sourd-muets tout en suivant — parallèlement — des cours de pédagogie à l'Université de Madrid. Native de Galice, cette province montagneuse située au nord-ouest de l'Espagne, elle travaillait ainsi depuis 9 ans lorsqu'éclata la guerre civile. De la zone républicaine où elle se trouvait elle décida de lutter contre le franquisme et prit le maquis. Pendant 8 ans, armes à la maison, elle distribua journaux et tracts imprimés dans les imprimeries clandestines. Et puis on l'arrête. Elle essaya de fuir, courut pendant 2 km et se fit mitrailler rotule et os du genou, ce qui lui vaut aujourd'hui de marcher à l'aide de béquilles. Détenue politique elle passa alors 19 ans dans différentes prisons d'Espagne. « On nous faisait changer de prison pour saper notre moral afin que nous ne risquions pas de nous attacher à un lieu » dit-elle, les yeux remplis de tristesse.

Sous la pression des instances internationales elle fut libérée, mise sous surveillance, déchue de ses fonctions. Elle vécut à la campagne, adhéra à une coo-

pérative agricole et éleva des cochons qu'elles nourrit avec des glands de chêne.

### **La première UP espagnole**

Sa soif de culture l'incita, en 1977 à fonder l'université populaire de Lugo en Galice. Non pas un édifice gigantesque mais une sorte de pailote installée dans un square public, où, quotidiennement à 15 h, bibliothèque de prêts, programmes divers (thèmes différents) magnétophones et cours de galicien (à l'image de nos cours de dialecte) sont proposés aux autochtones. Cette université populaire a pour nom « O Carrino » (la petite charrette). Le dimanche, dans son souci « d'aller au-devant des gens » l'UP, dans un car itinérant va de village en village dispenser la « culture ». « C'est un véhicule infaillible porteur d'un bagage culturel soigneusement choisi qui vaut à l'être humain d'être plus sociable » ajoute Enriqueta Otero.

Enriqueta Otero : une femme malmenée par la vie, meurtrie et pourtant pleine d'espoir en l'avenir. L'université populaire? C'est à présent toute sa raison d'être.

Marie-Anne Weiss

*reproduit avec l'aimable autorisation du journal L'Alsace , 7 mai 1983.*

# Vers une programmation des cours (R.F.A.) L'université populaire de Fribourg

*Elmut Haupt*

**A**u pied des contreforts de la forêt noire, dans la partie sud de la plaine rhénane supérieure, Fribourg en Brisgau, avec ses 177 000 habitants, est un chef-lieu de région. Comptant un faible nombre de résidents étrangers (7 %), une population où la part des retraités croît (15,7 %) au détriment des enfants et des jeunes (13,5 %), Fribourg est une ville où dominent les activités économiques liées au secteur tertiaire (60 % des salariés) ; avec un chômage moins élevé que la moyenne nationale, la ville n'en est pas moins plus touchée que le reste de sa région (8 % de chômeurs).

Dans le Bade-Wurtemberg, l'université de Fribourg n'est qu'un des 130 établissements d'enseignement du même genre que compte la région, sur les 850 universités populaires de la RFA. Elle date de 1919, fut fondée par des notables libéraux et fonctionne jusqu'en 1933 ; il faut attendre 1946 pour que l'université populaire soit établie. Des traits originaux de sa fondation, elle conserve tant dans ses thèmes que dans le choix des maîtres, des liens étroits avec l'université. C'est dans le début des années 1970 que le programme fut centré sur les besoins de couches plus larges de la population, attirant de ce fait un nombre toujours plus élevé d'auditeurs à un nombre encore plus grand de cours.

## *Les principes allemands des universités populaires*

De fait, à la différence de la situation française actuelle, la formation des adultes dans les universités populaires allemandes est de plus en plus institutionnalisée. Au début des années 1960, et à la demande des pouvoirs publics, des recommandations et un ensemble de rapports sur la planification culturelle ont favorisé une réflexion d'envergure sur les programmes de formations ; l'institutionnalisation s'est particulièrement accentuée dans les années 1970 à la suite du vote par les Länder de lois sur la formation continue. C'est pourquoi la formation continue a été reconnue comme l'un des éléments

constitutifs de l'appareil éducatif, comme le quatrième domaine après l'école, l'université et la formation professionnelle. Adopté en 1975, le plan structurel en faveur du développement d'un système public de formation continue en RFA, décrit la formation initiale et continue des adultes comme une mission de préparation, destinée à leur permettre de mieux affronter les difficultés de la vie sous la responsabilité des pouvoirs publics. Il incite au développement d'un système de centres de formation publique sur la base institutionnelle des universités populaires existantes qui sont les institutions les plus importantes de la formation initiale et continue des adultes.

Conformément à leur caractère public, le principe de « large ouverture » vaut pour les universités populaires aussi bien quant aux modalités d'inscription, qu'aux contenus et aux méthodes. Son principe didactique est l'orientation vers les attentes des participants potentiels ou effectifs ; la participation des auditeurs peut ainsi aller jusqu'au choix des méthodes d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes.

Dans ces conditions, l'université populaire devrait offrir la possibilité d'acquérir des connaissances et des compétences contrôlables, de donner une vue globale afin de mieux se situer et d'acquérir un sens critique, d'inciter à une plus grande autonomie et à une imagination créatrice, de développer avec des groupes spécifiques une identité individuelle et sociale.

### *L'offre éducative de l'université populaire*

Les cours sont proposés en fonction d'un équilibre entre les exigences estimées d'une société moderne en matière de connaissances et de formations spécifiques et d'autre part l'apport du public au travers de ses demandes particulières et de ses motivations propres. La planification des cours doit s'efforcer de prendre en considération toutes les différentes conditions de vie et d'apprentissages elles-mêmes conditionnées par l'âge, le sexe, l'origine sociale, la formation scolaire acquise, le niveau de langage possédé, l'expérience professionnelle accumulée, enfin l'ensemble des compétences individuelles.

Afin de garantir l'adaptation de l'offre de formation continue aux différents besoins du public, les pouvoirs publics ont formulé des recommandations qui encouragent à multiplier les domaines d'intervention ; il s'agit d'une thématique où onze thèmes sont considérés comme nécessaires pour permettre l'adéquation à la demande de l'organisme de formation continue. Ces thèmes, cependant, recouvrent un vaste domaine. On en commentera l'énumération :

- Acquisition des techniques d'apprentissage.
- Connaissances sur la société, la Politique et le Droit.

Le programme central de l'université populaire traite les thèmes du monde moderne (environnement, les médias, le tiers monde...). Il attire un large public, qui n'est pas touché par le reste de l'offre éducative de l'université populaire.

– Problèmes de l'éducation, de la psychologie, de la philosophie et de la religion.

– Connaissance de la littérature, de l'art, de la musique et des mass-media.

– Enseignement en mathématiques, sciences naturelles et techniques.

– Economie et pratique commerciale.

Les cours servent surtout à la promotion professionnelle, par exemple les cours de dactylo et de sténographie avec possibilité d'examen. De même, on trouve des cours sur de longues périodes pour préparer des examens sanctionnés officiellement, par exemple : comptabilité, assistant commercial, etc.

– Pratique des langues

Les langues sont de loin le secteur le plus demandé. Cependant on constate pour quelques langues une régression de la demande.

L'allemand est enseigné pour les nationaux (l'orthographe, grammaire, rhétorique,...) et pour les étrangers (en majorité des étudiants d'université).

– Economie du budget familial.

– Problèmes de la santé, gymnastique et soins du corps.

Malgré le coût relativement élevé pour les séances de yoga et de relaxation l'université populaire ne peut pas satisfaire la demande trop importante.

– Jeux et création, secteur en forte croissance avec une forte concurrence d'ordre privé.

– Cours de rattrapage de fins d'études.

Il s'adresse aux jeunes sans certificat d'études. Ce sont des jeunes à problèmes qui viennent de milieux défavorisés, très exposés au chômage et à la délinquance. Pour ces cours il y a assistance bénévole par des étudiants, qui s'occupent du côté social et pédagogique. Le baccalauréat est aussi préparé en cours du soir.

Cependant, si l'université populaire de Fribourg organise des cours spécifiquement adressés aux femmes, aux parents, aux enfants et aux handicapés mentaux, il n'y a pas encore, faute de conception valable, de cours spécifiquement destinés aux jeunes, aux étrangers, aux chômeurs.

Les formes d'organisation s'étendent du cours du soir ou de journée à objectif précis, en passant par le cursus de formation plus long et de week-end de type séminaire, aux cercles de travail, clubs de soutien scolaire, groupes de conversation et points de rencontre jusqu'aux conférences, expositions et voyages d'études.

Il faudrait encore promouvoir des ateliers ouverts à tous, des possibilités d'apprentissage individuel et surtout la formation continue professionnelle pour mieux répondre aux exigences de notre société.

*Elmut Haupt*

Directeur Volkshochschule

Fribourg (RFA)

## L'éducation populaire au temps de la République de Weimar

Dans le paragraphe 148 de la « constitution de l'Empire allemand » du 11.8.1919, se trouve la phrase : « l'éducation populaire, y compris les universités populaires, doit être soutenue et promue par l'Empire, les Länder, et les communes ». Dans cette recommandation, il est à remarquer qu'à côté de l'Instruction Publique (les Ecoles), l'éducation populaire est pour la première fois mentionnée comme étant à promouvoir par l'Etat, les Länder et les communes, et que les universités populaires sont évoquées et incluses dans ce processus. A ce sujet, on est remonté au décret du 23 février du ministère de la Culture Prussien qu'on a plus tard considéré, un peu rapidement, comme la date de naissance du mouvement des V.H.S. allemandes. Ce qui est vrai, c'est qu'il a décrété pour la première fois une nouvelle forme de V.H.S., et qu'il a assuré la promotion par l'Etat des V.H.S. par la mise à disposition gratuite de locaux de travail. L'université populaire, c'est ainsi que s'exprime le texte de la feuille ajoutée au décret, est une communauté de travail d'activités intellectuelles (culturelles) et manuelles. Leur but est la création d'une unité de la vie culturelle englobant tout le peuple.

Des organisations existantes, qui voulaient bénéficier des dispositions du décret, n'eurent plus d'autre choix que de se transformer vis-à-vis des Autorités, en V.H.S., et de continuer leurs activités habituelles dans la mesure du possible, sous de nouvelles nomenclatures. Ceci est le vrai départ de la vogue de création de V.H.S., qui démarra en trombe en 1919, et qui partie de Prusse, diffusa vers d'autres Länder, en particulier la Saxe et la Thuringe. D'après une enquête réalisée en 1927, il apparaissait que sur les 215 V.H.S. subsistantes, 135 avaient été créées en 1919, et 26 en 1920, alors que les autres années ne donnaient que des chiffres clairsemés.

L'esprit et la lettre du décret étaient évidemment difficiles à réaliser dans les V.H.S. fonctionnant le soir, le principe de la « communauté de travail » impliquant un engagement que des groupes de travail se réunissant deux fois par semaine ne sont guère en mesure de réaliser.

Les « universités populaires » se déroulant dans une maison ou un foyer, qui se sont développés dans les années de misère après la guerre et pendant la période de chômage, ont mieux atteint les objectifs d'une communauté de travail. On pourrait utiliser comme modèle pédagogique l'université populaire de Dreissigacker, en Thuringe, qui a été créée par Eduard Welch en 1920, après qu'il eut publié en 1919 un texte-programme réputé, avec le titre « que doit être une université populaire allemande et que doit-elle réaliser ? » Dans ce texte, il entendait par université populaire des cours à cycle long se déroulant dans une maison-institution. L'université populaire fondée par Weitsch travaillait volontairement sur une base neutre, c'est-à-dire était ouverte à des participants venant des horizons politiques et idéologiques les plus divers. Le grand nombre des universités populaires de ce type fondées à ce moment-là étaient cependant orientées philosophiquement, les intérêts religieux et les tendances nationales étant particulièrement présents. L'enquête citée plus haut (1927) signale en tout 52 universités populaires de ce type.

« La revue mensuelle pour les universités populaires » fut fondée avec le titre-programme « la communauté de travail ». Elle était éditée par Robert V. Erdberg, Werner Pucht, et l'auteur du livre sur les U.P. danoises A.H. Hollmann.

Le « Hohenrodter Bund » essaya de travailler dans le même sens, il est ainsi nommé d'après le lieu de sa rencontre annuelle à Hohenrodt près de

Freudenstadt en Forêt Noire. Il se comprenait comme « communauté de travail pour l'éducation des adultes » au niveau national. Après la première rencontre la revue « Archives de la Formation des Adultes » éditée par Erdberg et Lampa, a été transformée et est réapparue sous le titre « Archives pour la Formation des Adultes » en tant qu'organe du « Hohenrodter Bund », et à partir de 1926 elle a été poursuivie sous le titre « L'éducation populaire libre ».

Une autre étape riche en conséquences fut franchie par ce Bund avec la planification et la création de « l'École allemande pour la recherche populaire et l'éducation populaire » qui précise encore une fois les buts des « nouvelles orientations ». Cette école fonctionna de 1927 à 1933 avec un bureau à Berlin, un directeur général Fritz Laack, et des équipes de formateurs, qui travaillèrent à différents endroits.

Les efforts entrepris par l'Alliance de Honhenrodt ne purent empêcher que le front idéologique, basé sur les concepts de « communauté et de travail » et « culture populaire », petit à petit éclata, et partit dans diverses directions. Afin de créer une représentativité face aux autorités publiques, et de se différencier des organisations de Formation des Adultes liées à des courants confessionnels et politiques, les représentants de 14 Fédérations locales et régionales se réunirent à Meiningen sous la présidence de Reinhard Buchwald pour fonder : « La fédération nationale des universités populaires allemandes », qui peut être considérée comme le prédécesseur direct de la fédération nationale actuelle.

Entre les « Ecoles allemandes » et la Fédération Nationale, il y eut des discussions en vue de la collaboration et de la répartition des compétences, sans que des lignes de pensée claires ne dessinent. En 1931, il y eut une rencontre historiquement intéressante entre les « Ecoles allemandes » et la « Fédération Nationale », autour du thème « questions fondamentales des universités populaires du soir ». Les discussions, qui eurent lieu à Prévow, pendant toute une semaine, aboutirent à une formule, mise en place avec l'aide des directeurs d'U.P. de grands centres urbains tels que Erwin Marquardt (Berlin), Alfred Mann (Breslau) et Frank Mockrauer (Dresden). Dans l'article 3 de cette « formule », il apparaît que « comme chaque école, l'université populaire du soir a pour but premier un enseignement progressif. Elle vise une organisation méthodique des diverses disciplines de travail, dans la mesure où la liberté de participation le permet. Marquardt désirait tout particulièrement, comme le montre encore « le plan de formation de l'université populaire de grand Berlin » une intégration dans les organismes de formation généraux.

C'est ainsi qu'il voyait dans « l'Accord ou formule de Prévow », « une rédaction précise d'une nouvelle phase des écoles de formation pour adultes », dans laquelle toutes les illusions pédagogiques d'une idéologie communautaire étaient évacuées ». La prise de pouvoir par le national-socialisme ne permit plus la réalisation des efforts, les diverses institutions furent supprimées ou transformées en associations subalternes du parti.

# Quelle place pour les langues ?

*Dr Reiske*

**D**es enquêtes du ministère de l'Education et de la Science montrent aujourd'hui que pour une majorité d'adultes en Allemagne, université populaire et éducation-formation sont devenus synonymes. C'est dire la place occupée à présent par les universités populaires même si par ailleurs un concept comme celui d'université populaire apparaît encore comme peu populaire. L'enseignement des langues joue un rôle extrêmement important dans les universités populaires allemandes ; on dénombre en effet 100 000 cours de langues pour 3,3 millions d'heures d'enseignement, destinés à un public évalué à 1,4 million de participants inscrits. On peut ajouter, pour achever de mesurer l'importance de ce public, que les 2/3 des participants sont des femmes, enfin que 60 % d'entre eux sont âgés de moins de trente-cinq ans.

On peut dégager sept caractéristiques qui décrivent la place, la force et l'importance de l'enseignement des langues dans les universités populaires.

— Les VHS\* organisent davantage de cours de langues avec une plus grande diversité que n'importe quelle autre institution. Ces cours concernent également davantage de lieux d'enseignement et occupent un nombre d'heures plus important. Selon les besoins et après accord, des cours peuvent être donnés à des groupes ou dans le cadre des entreprises.

— Les cours de langues des VHS ne se bornent pas à une orientation purement utilitaire. Comme moyen de communication, les langues doivent faciliter la compréhension et l'harmonie mutuelles.

— Les cours de langues des VHS sont couronnés de succès grâce à l'orientation des enseignements, des participants et à des programmes qui font une large place à la concertation.

— Les cours des VHS débouchent sur la délivrance de certificats reconnus et largement diffusés dans le monde, qui peuvent être obtenus après des examens standard, reposant sur des méthodes objectives d'appréciation des connaissances acquises.

---

\* Volkshochschule : université populaire.

— Lors des cours de langues des VHS, et cela selon les types d'enseignement choisis, un matériel pédagogique important est utilisé. Il est sélectionné parmi les nouveautés proposées par les maisons d'éditions spécialisées nationales ou étrangères. Ce matériel est toujours adapté à l'actualité pédagogique.

— Les cours sont donnés par des personnes qualifiées, formées tout spécialement lors des séminaires de formation permanente des VHS et dans le cadre des fédérations régionales. Tous ces enseignements sont tout spécialement adaptés à la formation des adultes.

— En tant que partie de l'Education Nationale, l'université populaire est parfaitement adaptée, et cela compte aussi pour les cours de langues qu'elle propose à son public, à la demande de toutes les couches de la population concernant l'apprentissage des langues étrangères, et cela sans être pour autant soumis à des impératifs commerciaux.

Quant au succès des cours d'enseignement des langues, il relève des orientations pédagogiques, retenues par les universités populaires autant que d'une attention particulière accordée aux formateurs. Chez les organisateurs et les enseignants, on découvre un souci exigeant de la relation pédagogique fondé sur ces trois objectifs que sont :

- . le ciblage clair des buts de l'enseignement,
- . l'orientation des participants,
- . et l'apprentissage avec relations de partenaire.

Le ciblage clair des buts de l'enseignement des langues en VHS est lié à un certificat connu et reconnu partout, qui peut être acquis par des examens basés sur des critères solides qui permettent de mesurer les connaissances. Nous avons formulé pour l'enseignement des langues en VHS, à la fin des années 60, des buts d'apprentissage pragmatique, qui sont les suivants : écouter, parler, lire et écrire, et dans cet ordre de progression.

Les statistiques indiquent clairement la signification prise par les certificats depuis leur introduction en 1969. Le nombre des participants aux examens est peu élevé, pourtant nous pouvons dire que nous avons réussi indépendamment du nombre de participants aux examens, de donner plus d'efficacité aux cours de langues des VHS grâce à une classification des buts de l'enseignement. Les cours de langues en VHS sont dispensés par des enseignants qui sont formés dans des séminaires des VHS et des fédérations de VHS liées à un Land : ils sont 113 000 collaborateurs non professionnels (vacataires) à côté de 4 000 professionnels.

Pour conclure, il faut rappeler l'esprit qui anime cet enseignement des langues : apprendre en étant vraiment concerné et motivé, je l'ai souligné tout au début de mon exposé. Déjà en 1954, le Conseil des Ministres de l'Europe avait demandé, dans une déclaration solennelle, aux gouvernements, de donner plus de signification et d'importance à l'enseignement de langues étrangères. Apprendre des langues n'est pas le luxe d'une élite, mais le droit de tous.

Ne devons-nous pas nous sentir concernés, si nous jetons un regard critique sur le chiffre exact de maîtrise de plusieurs langues étrangères en Europe. Nous tâchons d'éviter les inégalités entre certaines langues : la trop grande importance de l'anglais, ou du français, ou de l'allemand, et le non-

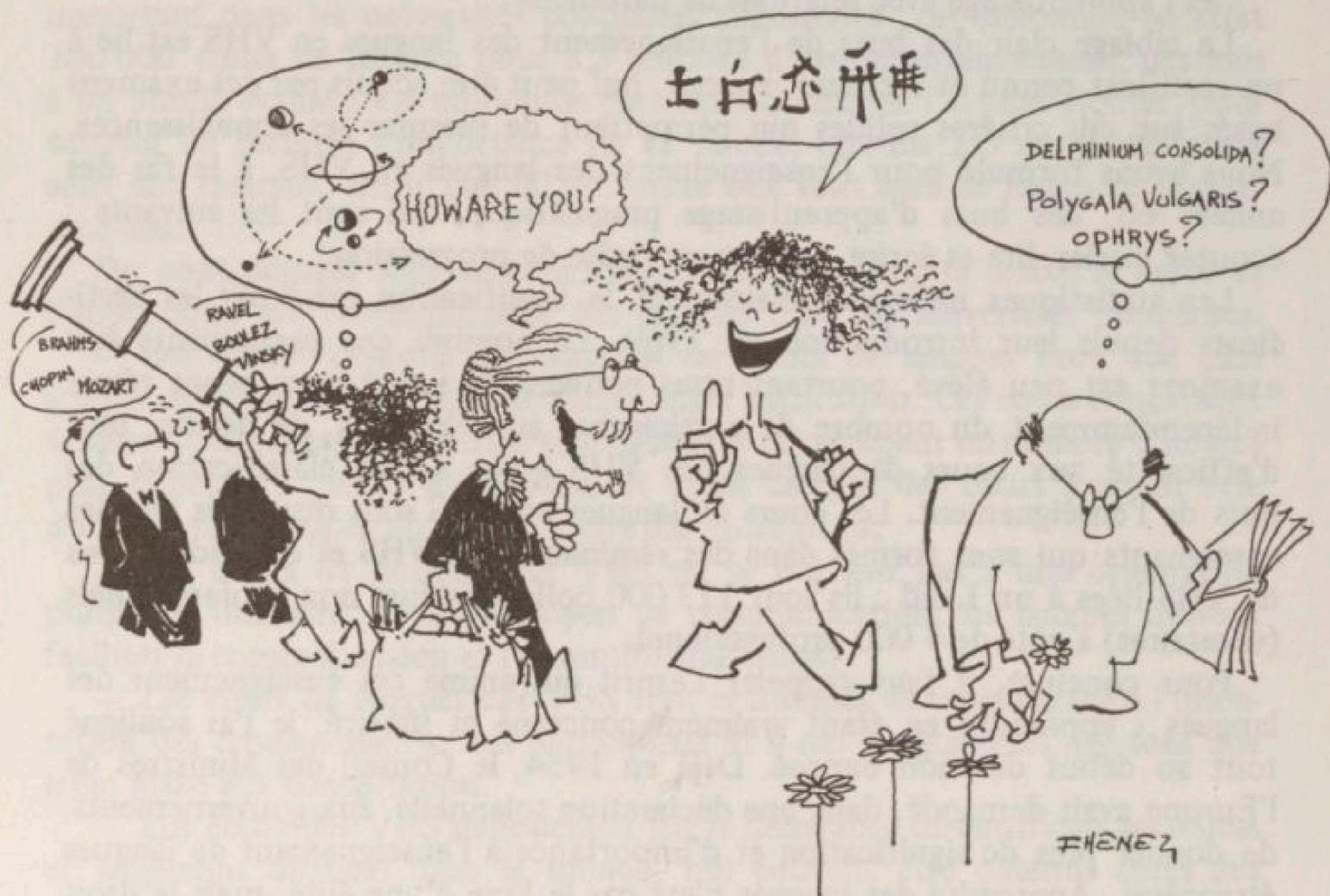
développement de l'enseignement d'autres langues européennes. Les gouvernements de France et d'Allemagne échangent depuis des années des statistiques déplorant qu'en France trop peu d'élèves apprennent l'allemand, et en Allemagne trop peu d'élèves apprennent le français. Les statistiques pourraient nous remplir de satisfaction : 1,4 M de participants aux cours de langues en 1981, 1,5 M probablement en 1982. Année après année plus d'un million d'adultes veulent apprendre une ou des langues étrangères, depuis combien d'années ? Quand l'investissement deviendra-t-il rentable ?

Quand aurons-nous appris à moduler nos cours de langues de telle manière qu'ils deviennent un moyen de compréhension mutuelle ?

Dr Reiske

Responsable pédagogique à la  
Fédération des Universités populaires  
du Land de Hesse (RFA)

## Les autodidactes de l'«U.P.» d'Alsace



Ce dessin de Chenez illustre un article de Michèle Saltiel dans *Le Monde de l'Éducation* de mars 77 ; il a été reproduit avec l'aimable autorisation du journal *Le Monde*.

# Un mouvement vers l'université permanente

Renaud Sainsaulieu

## Réflexions

La société française des années 80 n'a incontestablement pas donné l'occasion d'un développement universitaire en France, en particulier dans le domaine de la formation des étudiants universitaires. Les nouvelles de gens qui vont, passent, retournent à l'université ne sont pas toujours positives. Le point que l'accroissement, l'extension et les nouvelles initiatives ne sont pas à suivre, et que l'on traverse une phase de crise assez générale de l'apprentissage universitaire. Une telle situation de crise sociale est donc bien celle d'une véritable compréhension du rôle des universités confrontées à des demandes pour l'instant contradictoires : exister certes de façon libre et de façon à de futur emploi et de ce fait protéger des options affectives et académiques, mais accueillir en même temps un très large public tous âges et tous venant qui paraît augmenter sans cesse en fonction de l'accroissement des temps libres. N'y a-t-il pas là une amorce de ce que l'on pourrait considérer comme la forme université permanente susceptible à tous et toute la vie, mais dont il faut à articular les objectifs et les moyens à la variété de toutes ces nouvelles demandes ?

### Un mouvement social naissant (1)

C'est face à un tel contexte que le mouvement contemporain des universités populaires peut apporter des éléments de réponse. Éloignées de tout objectif exploitement professionnel, ces universités sans moyens, ni diplômes, ni structures autres qu'associatives et bénévoles, se développent comme le montre le mouvement international de leurs représentants aux deux colloques de Mulhouse en 1982 et 83. Des milliers d'individus de tous âges et toutes conditions sociales acceptent d'y consacrer de 20 à 50 heures de leur

(1) Les chiffres sont de la réflexion.

Reflections

# Un mouvement vers l'université permanente

*Renaud Sainsaulieu*

**L**a société française des années 80 n'a incontestablement pas dominé l'accroissement considérable de ses populations universitaires en nombre d'établissements, en étudiants de première formation, en étudiants salariés, en extension de ses activités dans le domaine de la formation continue. Le nombre de gens qui vont, passent, retournent à l'université ne cesse d'augmenter, au point que l'encadrement, l'administration et les ressources n'arrivent pas à suivre, et que l'on traverse une phase de crise assez générale de l'appareil universitaire classique. Une tâche urgente de notre époque est donc bien celle d'une meilleure compréhension du rôle des universités affrontées à des demandes pour l'instant contradictoires : continuer certes de bien former des jeunes à de futurs emplois et de ce fait privilégier des options sélectives et approfondies, mais accueillir en même temps un très large public tous âges et tout venant qui paraît augmenter sans cesse en fonction de l'accroissement des temps libres. N'y a-t-il pas là une amorce de ce que l'on pourrait considérer comme la future université permanente accessible à tous et toute la vie, mais dont il reste à articuler les objectifs et les moyens à la variété de toutes ces nouvelles demandes ?

## *Un mouvement social naissant (1)*

C'est face à un tel contexte que le mouvement contemporain des universités populaires peut apporter des éléments de réponse. Eloignées de tout objectif explicitement professionnel, ces universités sans moyens, ni diplômes, ni structures autres qu'associatives et bénévoles, se développent comme le prouve la rencontre internationale de leurs représentants aux deux colloques de Mulhouse en 1982 et 83. Des milliers d'individus de tous âges et toutes conditions sociales acceptent d'y consacrer de 20 à 80 heures de leur

(1) Les intertitres sont de la rédaction.

temps libre pour venir s'informer sur des sujets neufs pour eux : le droit, la médecine, les nouvelles technologies, l'art, les techniques artisanales, de la culture générale... ; pour y apprendre sérieusement des langues, des formes d'expression écrite, orale, artistique. Des centaines d'autres souhaitent animer des cycles et conférences et assumer une responsabilité d'enseignement sans avoir d'autre qualité que leur expérience réfléchie ; tandis que des enseignants et formateurs y consacrent du temps bénévole, comme si leurs activités professionnelles ne leur suffisaient pas.

Ces chiffres devraient en outre être multipliés par dix ou vingt pour rendre compte de l'ampleur des universités populaires allemandes, suisses, américaines présentes au Congrès. Que recouvre donc cette somme d'initiatives et d'intérêts individuels, dont on commence tout juste à percevoir l'importance et la stabilité du phénomène, sans en avoir une claire lecture des résultats et de la signification sociale ? Les constats et échanges réalisés à Mulhouse sur deux années successives permettent d'apporter quelques éléments de compréhension de ce phénomène social peut-être encore naissant, ou renaissant en France, mais déjà considérable.

Il importe d'abord de souligner le caractère encore très expérimental, du moins en France, de toutes ces initiatives jaillies d'un peu partout, sans incitations politiques ni institutionnelles, sans filiation particulière avec les secteurs de la formation continue ou de l'animation culturelle, sans même que l'on se réfère, sauf de façon très vague, au premier mouvement des universités populaires dont plus de 200 ont fonctionné en début de siècle pour s'éteindre peu avant la première guerre mondiale. Portées en revanche par le courant des expérimentations sociales ayant suivi Mai 68, toutes ces universités populaires ont, semble-t-il, des points communs et une durée qui pourrait les ranger dans cette catégorie du *mouvement social* davantage repérable par ses pratiques et par ses effets que par ses formes d'organisation et de rapport institutionnels.

### *Une indépendance réelle*

Outre le caractère éminemment bénévole des animateurs et même d'enseignants, même si les cours sont payants mais pas chers, ces associations d'université populaire se distinguent par deux traits spécifiques : l'autonomie d'un mouvement de départ d'autres institutions pour s'affirmer ; une démarche volontaire et militante vers un public nouveau et encore mal cerné.

La forme associative adoptée en général par la vingtaine de cas répertoriés en France n'est pas qu'une commodité juridique pour gérer des fonds, elle traduit semble-t-il une volonté de trouver les moyens d'une indépendance réelle pour mener librement une expérimentation de contacts avec les publics tout venant sur la diffusion de savoirs réels et sérieux dans des domaines aussi vastes que ceux qui pourraient relever d'une vocation universitaire. Parfois reconnues par des municipalités, mais le plus souvent sans soutiens

institutionnels, ces associations prennent ainsi une distance volontaire vis-à-vis des écoles et universités classiques, des centres de formation continue ou militante, des maisons de la culture, des mouvements de défense de locataires, de cadre de vie, d'animation culturelle, des boutiques de droit, gestion, santé, etc... Il s'agit en quelque sorte d'un mouvement de second souffle pour la plupart de ses participants. S'ils ont pris de tels moyens pour engager l'aventure associative à large public, c'est bien qu'ils avaient perçu un type de demande nouvelle dans la société contemporaine.

Les universités populaires n'ont pu survivre depuis plus de dix années, et continuer de se créer, qu'en ayant su percevoir un mouvement général des publics vers une recherche de connaissances qui n'a pu s'assouvir ni par les mass media, ni par les institutions classiques d'enseignement, de formation et d'animation culturelle ou militante. C'est donc là une leçon extrêmement précieuse à retirer de ces années d'expériences spontanées et sans coordination véritable préalable à ces rencontres de Mulhouse. Il existe de nos jours la base d'un mouvement d'initiatives d'enseignants et enseignés pour que s'invente une autre conception de l'université. L'histoire de l'université classique est certes déjà riche de ces mouvements qui ont porté la naissance d'établissements novateurs comme les conservatoires d'arts et métiers, l'École pratique des hautes études, l'Université ex-Vincennes, le développement de la formation continue. Soulignons seulement le fait que cet ensemble d'initiatives d'associations d'université populaire recèle peut-être en son sein le départ d'un autre mouvement, encore bien fragile et expérimental certes, mais dont on aurait tort de ne pas regarder attentivement ce dont il est porteur.

### *Un nouveau rapport enseignant/enseigné*

Peut-on dire alors que ces universités populaires soient annonciatrices d'un modèle particulier dans le domaine de l'enseignement qui soit différent tout à la fois de l'université classique et de la formation continue ? *Y-a-t-il une valeur ajoutée en matière pédagogique ?* Il semble possible de répondre affirmativement en essayant de dégager les ressorts de l'intérêt pour ce type d'expériences.

C'est tout d'abord *un renouvellement du rapport entre enseignants et enseignés*. Les milliers d'individus qui fréquentent annuellement ces universités populaires, soit comme enseignants, soit comme enseignés, et bien souvent les deux à la fois, ne sont en effet absolument pas ignorants des pratiques classiques de lycées ou écoles, d'universités ou de cycles de formation continue, et pourtant ils viennent chercher autre chose que l'on pourrait caractériser ainsi : autour d'un espace de liberté, marqué par l'absence de diplômes et de débouchés officiels, ils viennent chercher un échange des positions et des expériences entre enseignants et enseignés. Nombreux sont en effet les enseignants qui n'ont d'autre qualité formelle que d'avoir une expérience

personnelle à communiquer. Tel amoureux de l'astronomie recrute du monde sur son thème favori. Tel poète, peintre, menuisier, mécanicien, crée un cours de toutes pièces, tel libraire veut enseigner l'économie car il a beaucoup lu en ce domaine, tels médecins ou juristes viennent enseigner pour la première fois; tel chercheur vient communiquer ses résultats en matière d'urbanisme, etc... Des qualités pédagogiques considérables se font jour à cette occasion, même si le métier est encore loin des experts de la formation continue ou de l'université classique.

Mais il faut noter également que nombre d'enseignants professionnels viennent chercher dans ces associations l'occasion de créer véritablement un programme de cours en fonction de leurs intérêts et de ceux du public, sans être contraints par aucune exigence de diplôme ou de cursus scolaire. Cette liberté d'organisation des programmes face aux seuls impératifs d'avoir à retenir son public et d'en rendre compte aux comités pédagogiques des associations, eux-mêmes composés de gens fort variés, paraît être un acquis précieux et irremplaçable de ces expériences d'universités populaires, comme si les formes d'enseignements classiques déjà répertoriées avaient perdu, par souci de sérieux et de résultats professionnels, une dimension fondamentale de l'enseignement qui est de communiquer des expériences vécues et validées par la seule pratique de vie.

### *Le mélange des publics*

Un second intérêt majeur de ces universités populaires est de faire reposer l'enseignement sur le *mélange des publics*. En choisissant d'être le moins chères possibles, de ne pas sélectionner à l'entrée, sauf à définir des niveaux de langues si cela s'avère utile, de localiser les cours au plus près de la vie des gens, en bas des immeubles, dans des écoles de quartier, dans des boutiques ouvertes sur la rue ; en aménageant les horaires du soir, de jour, du samedi pour s'adapter à toutes demandes, les universités populaires ont créé les conditions matérielles pour s'adresser à un public tout venant. Or, l'intérêt majeur de cette variété de sexes, d'âges, de métiers, de pays, de formations initiales, est de provoquer un phénomène inattendu : celui de la rencontre des cultures face à l'apprentissage d'un savoir commun. Certes, nombre de gens restent longtemps passifs, ou même apeurés face à ce qu'ils supposent du savoir des autres. Mais souvent et après un certain temps, l'intérêt pour la matière enseignée et le souci de faire parler chacun produisent leurs effets de rencontre. On découvre ce que pensent d'autres générations, d'autres milieux, d'autres sources d'expériences. Il y a là un apport, inestimable encore, de ce type de rencontres qui est non pas d'imposer une écoute polie aux questions et commentaires apparemment incongrus ou déplacés, mais bien de faire s'intéresser aux intérêts et valeurs des autres. Parfois présente dans les cycles de formation continue, une telle expérience de la reconnaissance des apports culturels des autres peut se déployer ici à la mesure même

de l'extrême variété des participants. Pour les contextes habituellement sélectionnés et classés en niveaux homogènes, recoupant le plus souvent des milieux sociaux comparables, que l'on trouve à l'université et en formation professionnelle ou continue de recyclage payant, et même dans les formations de militants, il y a là une réalité alternative extrêmement nouvelle. C'est une façon de s'enseigner mutuellement par l'expérience fondamentale des autres qui est, quand elle arrive à se passer, l'une des richesses majeures des universités populaires.

### *Un besoin d'apprendre*

Un autre apport des universités populaires concerne les motivations du retour au savoir. Dans la société française contemporaine, le passage par l'école, l'université et la formation continue n'est en effet plus une rareté. Pourquoi donc faudrait-il alors se donner les moyens d'acquérir encore des connaissances ? Bien sûr, les inégalités sociales sont encore fortes face au système universitaire et l'on pourrait se dire qu'un développement des universités populaires n'aurait qu'une fonction de rattrapage culturel et de compensation scolaire pour les défavorisés du système scolaire. C'était là peut-être l'une des ambitions militantes de leur fondation. Mais les observations déjà accessibles sur la participation des publics divers révèlent qu'une majorité de leurs participants ont déjà bénéficié de l'école et même de l'université. Que viennent-ils donc chercher en plus ? Très certainement l'accès à des savoirs utiles pour leur vie qu'ils n'ont jamais eu l'occasion d'acquérir. L'intérêt pour les langues, les nouvelles technologies, les nouvelles techniques thérapeutiques, les diverses formes d'expression artistique, les sciences sociales, etc... révèlent une attente d'information et d'initiation considérable. Les enseignants initiaux déjà reçus ont certes rempli leur fonction d'orientation spécialisée et d'introduction aux réalités professionnelles. Mais la vie continue, de nouveaux métiers apparaissent, les technologies évoluent, les intérêts changent et comment alors se remettre à jour et s'informer sur un monde dont la complexité s'impose dans la vie quotidienne face aux enfants, aux collègues, aux expériences nouvelles ? En s'efforçant de répondre aux demandes du tout venant, les universités populaires satisfont sans doute à un vaste besoin contemporain d'apprendre suffisamment pour se bâtir les éléments d'une véritable autonomie d'action dans la vie quotidienne. L'apprentissage de connaissances nouvelles est toujours un investissement difficile car il bouscule les certitudes reçues sur soi-même et sur les autres. Une des leçons majeures des universités populaires est que l'effort de participation qu'elles déclenchent révèle un besoin très général de connaissances pour définir ou améliorer ses stratégies d'orientation dans la vie quotidienne. Parfois même verra-t-on peut-être la naissance de projets nouveaux, que l'ancien acquis des formations initiales ne permettait plus depuis longtemps de formuler.

## *Le rapport à l'environnement local*

Le dernier apport des universités populaires concerne enfin la définition des publics à caractère populaire. La grande leçon qui ressort en la matière des rencontres de Mulhouse paraît bien être que la vérité du « populaire » n'est pas équivalente partout. C'est en fin de compte le rapport à l'environnement, local par définition, de l'université populaire qui désigne son public. En telle région fortement industrielle, c'est un public ouvrier qui risque de venir ; ailleurs, dans des quartiers parisiens, c'est la population de couches moyennes des villes que l'on rencontrera ; en milieu plus rural, ce seront d'autres participants, de même que dans des secteurs à forte présence d'immigrés, etc... L'un des messages les plus importants qui soient venus des rencontres de Mulhouse de la part des universités suisses et allemandes, plus solides et plus anciennement implantées dans leurs régions, est l'importance de l'évaluation périodique des taux et types de participation populaire variée aux cours offerts. L'un des moyens privilégiés de rejoindre des populations encore à l'écart étant non pas tellement la volonté pédagogique d'être compréhensibles à tous publics, mais bien de trouver des thèmes d'enseignement qui correspondent aux attentes de populations face aux problèmes de leur vie courante. Pour les milieux universitaires classiques, c'est là une grande leçon d'avenir : l'intérêt pour l'enseignement est une réalité profonde, extensible et encore largement insatisfaite, même dans nos sociétés, dites avancées, à la condition de connaître la réalité sociale environnante et de sortir d'une offre abstraite de savoirs qui ne tiendrait pas compte des réalités vécues dans leur environnement.

En conclusion de ces quelques remarques sur des expériences d'universités populaires encore bien fragiles en France, il faut bien le reconnaître, on peut néanmoins souligner qu'elles peuvent contribuer à ouvrir la réflexion sur une fonction universitaire permanente dans les sociétés contemporaines. Le désir de savoir et d'apprendre toute la vie s'y révèle considérable et porteur d'attentes croissantes. La position d'enseignement à un moment de sa vie est plus désirée qu'on ne le croit, à condition d'y voir un renouvellement de la fonction de transmission de l'expérience. La confrontation des cultures particulières est sans doute une nécessité majeure d'une société plurielle et elle n'a que bien peu l'occasion de se réaliser. Enfin, la connaissance des publics locaux peut être une base irremplaçable de dynamisme pour l'enseignement. Ces quelques leçons des universités populaires peuvent ainsi être considérées comme un capital déjà acquis, et à valoriser certainement par plus d'expériences et plus de recherches.

Soyons clairs tout de même, ces universités populaires ont pour préoccupation essentielle de se développer dans leur forme associative et les difficultés ne manquent pas pour continuer de faire la preuve de leur vitalité. Mais si un tel mouvement social s'affirme et atteint ne serait-ce qu'une taille comparable à celle de nos voisins suisses ou allemands, alors les universités populaires auront quelque chose à dire face au problème de l'avenir des universités. C'était l'objet de ces réflexions que de faire percevoir quelques aspects au moins de cette imagination du futur dont sont un peu porteuses les universités populaires du présent.

*Renaud Sainsaulieu*  
Sociologue  
U.Q. du 13e

# R.F.A. : des professionnels et un système

*Lothar Arabin*

## *Les lois*

Le document ayant présidé au développement de l'université populaire de Kassel fut, comme pour toutes les universités populaires de la Hesse, la loi de 1970, le « Hessisches Volkshochschulgesetz ». Cette loi garantit une aide financière à toutes les municipalités responsables d'universités populaires. Plusieurs conditions doivent être remplies, il faut avant tout que le cours comporte un minimum de 10 leçons doubles et que le nombre des participants soit au moins de 8. La loi prévoit une subvention de 70 % pour le personnel (responsables pédagogiques, secrétaires) en fonction d'un facteur faisant intervenir le nombre d'habitants d'une ville ou d'un Landkreis, de même qu'une subvention d'à peu près 7 % pour les honoraires des vacataires. Il y a des lois différentes pour chacun des « Länder » allemands, mais qui ont un but commun : garantir à chaque habitant du pays la possibilité de trouver des cours de même qualité dans un lieu qui ne soit pas trop distant du lieu d'habitation.

## *Les regroupements*

Il y a des regroupements (Verbände) qui aident les universités populaires dans tous les domaines : pédagogie, administration et organisation. En Hesse, c'est le « Hessischer Volkshochschulverband » (1), pour toute l'Allemagne c'est le « Deutscher Volkshochschulverband » et surtout la « Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands » (2).

Cette dernière n'offre pas seulement du matériel pédagogique pour toutes les universités allemandes, mais elle publie chaque année des statistiques portant sur la systématisation convenue entre les regroupements des Länder de la RFA.

(1) Hessischer Volkshochschulverband, Winterbachstraße 38, D-6 Frankfurt

(2) PAS des Deutschen Volkshochschulverbands, Holzhausenstraße, D-6 Frankfurt.

## *Les statistiques*

Les statistiques annuelles garantissent d'une part une transparence relativement grande pour tout ce qui se passe dans les universités allemandes. Elles permettent, en plus, de faire des comparaisons entre les programmes, de recevoir des informations en matière de planification dans telle ou telle direction, d'avoir des arguments vis-à-vis des responsables du conseil municipal, etc... Elles mettent les universités populaires en bonne position vis-à-vis d'autres organismes qui travaillent à la formation des adultes et qui sont souvent des organisations commerciales ou semi-commerciales n'aimant pas soumettre leurs programmes à un contrôle.

## *La systématisation*

Cette transparence des statistiques demande, d'un autre côté, une transparence intérieure de chaque université populaire et en même temps, une planification systématique des cours. A l'exemple de l'université populaire de Kassel (cours de langues), un aspect du développement de la systématisation peut être montré. Les cours de langues dans les quartiers avaient assez mal fonctionné, jusqu'en 1978. Les habitants des quartiers participant aux cours de la centrale n'avaient pas confiance dans la qualité des cours de quartier. L'université populaire a alors soumis tous les cours au même système que celui qui régit les cours centraux. A côté de la certitude d'avoir un cours qualifié, le participant a un autre avantage : si un cours de français, par exemple, n'a pas assez de participants dans le quartier, le semestre suivant, ceux qui veulent continuer, vont à la centrale et y trouvent des cours obéissant au même principe de systématisation.

Ils peuvent donc continuer leurs études sans interruption. Avec les cours de langues systématiques, d'autres cours ont été offerts dans les quartiers de ville qui, sauf les cours spéciaux de quartier (ex.: cours de jardinage dans une ville satellite) ont été planifiés selon le système central. Les chiffres suivants sont assez parlants :

— Cours dans les quartiers en 1976 : 213, soit 21 % du total des cours de l'université populaire.

— Cours dans les quartiers en 1981 : 492, soit 38 % du total des cours de l'université populaire.

Les pédagogues de l'université populaire sont convaincus que ce succès est dû à la systématisation.

Sur le plan national, et même international, puisque la Suisse et l'Autriche y participent, la systématisation a mené au système des certificats, qui a considérablement contribué au renom et à la reconnaissance des universités populaires dans le débat pédagogique en Allemagne.

Bien que les cours menant au certificat ne représentent qu'une petite partie du programme des universités populaires, la discussion menée autour

du curriculum (c'est-à-dire les étapes de l'enseignement) et du système des certificats a porté ses fruits également pour les autres types de cours — à l'exception de ceux qui sont offerts selon le principe du curriculum dit ouvert.

## *La professionnalisation*

La systématisation a exigé plus de personnel pédagogique qu'auparavant. Les statistiques du Deutscher Volkshochschulverband montrent qu'après les lois des Länder (avant et après 1970) le nombre des pédagogues employés est sept fois plus élevé. Il s'agit là des responsables pédagogiques par section et non pas des enseignants. Leur devoir est d'organiser les cours de leur section, d'engager des vacataires et d'organiser (en coopération avec les regroupements) la formation continue des vacataires.

Actuellement, à l'université populaire de Kassel, on discute de la situation des vacataires, principalement sous les aspects suivants :

— Il n'y a pas de loi qui règle le statut juridique des vacataires. Il y a, par contre, quelques jugements rendus par les tribunaux à la suite de procès menés entre une municipalité responsable d'une université populaire et un vacataire qui veut être employé. Dans les arrêts on trouve principalement les deux formules :

1. « enseignants libres, non soumis à un règlement pédagogique », ou qui,
2. « courent un risque : on ne sait pas à l'avance si le cours a lieu ou non ».

— La position de l'université populaire de Kassel par rapport à ces problèmes est la suivante :

1. Il ne s'agit pas d'enseignants libres : pour certains types de cours, pour un cours de certificat p.e., ils sont plus tenus de suivre un programme pédagogique que dans une école pour jeunes. Où résiderait la responsabilité pédagogique de l'université populaire si les enseignants pouvaient faire aux cours ce qu'ils veulent ? Si on disait à un responsable pédagogique que ce qui se passe dans les cours ne le regarde pas, il répondrait que cela le regarde beaucoup.

2. On sait par expérience que certains types de cours ont toujours lieu, p.e. les cours de langues. Donc, l'enseignant pour ces cours n'a pratiquement aucun risque.

— **La perspective des vacataires :**

Les vacataires n'ont pas de perspective professionnelle à l'université populaire, qui, de son côté, cherche à se lier avec des enseignants expérimentés à l'institution.

— **La position des syndicats :**

Les syndicats réclament que les universités populaires emploient les enseignants au lieu de les rémunérer à l'heure.

Cette situation a mené l'université populaire et la municipalité de Kassel à élaborer un plan selon lequel une partie des cours (environ 35 % de tous les cours de l'université populaire) soit donnée par des enseignants employés

par l'université populaire. Mais ce plan demande une aide financière considérable de la part du pays de la Hesse.

Il faut souligner ici que même dans les grandes villes, les universités populaires vont toujours avoir besoin de bénévoles et que la professionnalisation ne peut être réalisée que pour un nombre limité d'enseignants.

### *Les perspectives*

Bien sûr, la transparence, la systématisation et la professionnalisation ne sont, actuellement, qu'une partie des problèmes des universités populaires en Allemagne. Il y en a d'autres qui sont peut-être plus pressants encore, surtout ceux qui concernent le financement du travail. Mais cette partie du travail des universités populaires reste très importante dans la perspective de la reconnaissance des universités populaires en tant que partie du système éducatif au même titre que les écoles et les universités.

*Lothar Arabin*

Directeur Volkshochschule  
Kassel

### LA FORMATION POLITIQUE DES TRAVAILLEURS

L'intérêt général pour l'éducation et la formation culturelle, pour la promotion sociale et pour la formation politique dans toutes les couches de la population a conduit les V.H.S. de R.F.A. et la fédération des syndicats allemands à une collaboration étroite. La forme la plus marquante de ce travail est la constitution de communautés de travail indépendantes pour la formation politique portant le nom de « Travail et Vie ».

La première de ces communautés de travail se constitua déjà en 1948 à la suite d'un accord conclu à Celle entre les directeurs des U.P. de Basse Saxe et des représentants syndicaux. Aujourd'hui, il y a dans plus de 250 localités et communes de la République fédérale des communautés de travail « Travail et Vie ». Par région, celles-ci sont regroupées en dix communautés de travail du Land (LAG) dont les dirigeants se composent paritairement de représentants de chaque district du Land (DGB) et de chaque association de la V.H.S.

Le domaine d'action de ces communautés de travail du Land recouvre, à l'exception du Bade Wurttemberg où des circonstances particulières ont jusqu'à ce jour empêché la création de « Travail et Vie », tous les Länder de la R.F.A. y compris Berlin.

En 1956, les LAG ont fondé pour coordonner leur activité et pour faire comprendre leurs intérêts communs, l'organisme centralisateur pour toute la R.F.A. « Cercle de travail, Travail et Vie ». Celui-ci a le statut juridique d'une association et un local commercial à Düsseldorf (Hans Böckler StraBe 39).

### TRAVAIL ET VIE

« Travail et Vie » s'adresse, selon l'idée de ses deux partenaires et de ses représentants, aux salariés. Le point de départ de ses objectifs de formation tient compte de la réalité sociale des travailleurs et de leur désir de formation. L'opinion des responsables de « Travail et Vie » est que le désir de formation des salariés est fortement déterminé par des critères d'efficacité au travail. Il ne faut pas oublier que la grande majorité des travailleurs a uniquement fréquenté l'école publique obligatoire.

Le but essentiel pour toutes les activités de « Travail et Vie » est de rendre, par la formation, les salariés aptes à participer aux décisions concernant leurs propres conditions de travail. Les réunions et travaux de « Travail et Vie » sont ouvertes à tout le monde sans restriction d'appartenance syndicale ou autres organismes. On n'a pas l'intention « d'enseigner » mais de former à la réflexion et à l'expression d'opinions et de jugements libres.

« Travail et Vie » est membre de l'Association internationale pour la formation des travailleurs.

Comme « Travail et Vie » ne dispose, outre les collaborateurs de la V.H.S. et des syndicats, que d'un nombre comparativement réduit de professeurs et animateurs permanents, le choix et la formation d'une équipe suffisante de collaborateurs vacataires et honorifiques posent un problème particulier. Celui-ci demande de la part des responsables pédagogiques, des commissions de l'organisation fédérale et du LAG, une attention constante.

« Travail et Vie » fait partie des cinq groupes responsables chargés dans le cadre du plan fédéral de formation politique des jeunes, de la formation des enseignants et occupe dans le cadre de ce programme actuellement quinze formateurs à plein-temps.

### CREATION DE COMMUNAUTES DE TRAVAIL LOCALES

La condition pour la création d'une communauté de travail « Travail et Vie » locale, à l'échelle de la commune ou de l'arrondissement, est que les représentants mandatés des V.H.S. locales et de l'autorité compétente locale du DGB de l'arrondissement s'unissent autour d'un programme spécial en dehors de leurs activités habituelles et qui concerne la formation politique des salariés.

Il faut informer le LAG, compétent à l'échelle régional, du contenu de cet accord. Dans les limites des principes de travail établis par ce groupe de travail à l'échelle fédéral et par le LAG, les partenaires locaux ont toutes les libertés lors de la confection de leur programme « Travail et Vie ».

Les demandes de subventions pour le travail local aux autorités financières des régions ou de l'état fédéral doivent être adressées aux communautés de travail régionales compétentes « Travail et Vie ».

*V.H.S. de Brême*

THE HISTORY OF THE

EMPEROR OF THE EAST

BY

JOHN BOURNE

IN TWO VOLUMES

LONDON

PRINTED BY RICHARD CLAY AND COMPANY, LTD.

BUNGAY, SUFFOLK

1928

LONDON

PRINTED BY RICHARD CLAY AND COMPANY, LTD.

BUNGAY, SUFFOLK

1928

LONDON

PRINTED BY RICHARD CLAY AND COMPANY, LTD.

BUNGAY, SUFFOLK

1928

# *Intervention post-colloque :* **Un mouvement non identifié**

*Louis Caul Futy*

## *Le colloque de Mulhouse : une occasion manquée*

Le colloque international des universités populaires de Mulhouse a été une réussite sur le plan matériel et de l'organisation ; il a été très insuffisant, frustrant et même suspect dans son contenu.

L'objectif en effet semblait être bien davantage de mettre en évidence un type d'université populaire — modèle allemand ou suisse — plutôt que de favoriser un débat sur les problèmes liés au fonctionnement, à la pédagogie, aux formes éducatives et aux objectifs de formation des universités populaires françaises. Cette « démonstration » d'un modèle à imiter, avec comme prototype français l'université populaire du Rhin (Mulhouse), et son slogan du « droit à l'inutile », a abouti fort logiquement — c'était le but recherché — à évacuer tout débat, à écarter toute confrontation. Dommage. Occasion manquée.

Je pense d'abord qu'il est trompeur et hypocrite de parler d'éducation, de formation, de transmission des acquis, de développement des connaissances, sans se poser en permanence la question du « pour qui » ou du « avec qui », c'est-à-dire la question du « public » que l'on cherche à atteindre ou avec lequel on voudrait agir. D'autant que ne pas se poser le problème du public, c'est à priori en choisir UN : celui qui est demandeur, celui qui s'exprime, qui revendique, qui recherche une plus-value personnelle ; celui effectivement pour qui le « droit à l'inutile » devient parfois la dernière utilité du temps libre. Est exclu de fait l'autre public, qui n'est pas demandeur a priori, celui-ci, précisément parce qu'il est en déficit ; celui par exemple qui rassemble les cohortes des jeunes en situation d'échec à l'issue de la scolarité, des femmes victimes d'un retard social parce qu'attachées plusieurs années à leurs foyers ; des manuels méconnus dans leur culture et rejetés de la « bonne société », etc...

Je pense également qu'il eût été intéressant de se situer par rapport à *l'éducation populaire*. Evacuer cette question, c'était, a priori, considérer, comme l'université populaire de Mulhouse, que la démarche éducative des universités populaires n'a aucunement à s'inscrire dans cette perspective.

C'est un peu court et hâtif comme conclusion et de plus, une erreur, si on considère l'investissement social considérable d'un mouvement historique aussi important.

Je pense enfin que *l'unanimité des universités populaires*, hautement affiché lors de ce colloque, n'est que le résultat de l'absence d'une vraie confrontation ; il s'agit donc d'un faux unanimité, corollaire évident de l'illusion entretenue d'un nouveau mouvement social naissant, tout auréolé des vertus de l'ouverture à tous et d'expression de liberté. Or, la réalité est tout autre, quand on sait qu'entre la vingtaine d'universités populaires existant en France, il n'y a jamais eu de débats sérieux sur leurs objectifs, leurs méthodes, leurs moyens, leurs pratiques... La réalité est tout autre, quand on peut supposer — sans vouloir le dire tout haut parce que l'amalgame a du bon — que les projets éducatifs — suivant qu'il s'agisse de ceux de Mulhouse, Rosny-sous-Bois, Chenove, Paris XIVE, Châlon-sur-Saône ou Belfort — sont différents pour ne pas dire, pour certains, contradictoires.

### *Un « mouvement nouveau » non identifié*

En fait, et malgré son absence de débat, ce colloque a été un excellent révélateur :

— Révélateur de l'émergence d'un *mouvement éducatif* (c'est vrai que les universités populaires se développent), mais d'un mouvement non encore identifié. Ces universités populaires, en effet, jeunes ou moins jeunes, ne savent pas si elles sont des « lieux de rencontres », des « instituts de formation », des « Maisons pour Tous », des « Centres Culturels » ou des « Espaces Communautaires »... Au carrefour de l'éducatif et du socio-culturel, elles hésitent dans leur démarche, leurs objectifs, leurs champs d'action.

— Révélateur aussi de la *répercussion de la crise* ou de la *mutation de l'Éducation Populaire* sur les démarches éducatives. En effet, l'Éducation Populaire s'est située historiquement comme un mouvement social dont l'idée dominante a été celle d'une société avec une image positive d'elle-même, dans sa capacité de créativité, à dépasser les contraintes, en combattant les inégalités et les dominations, en favorisant l'action sociale collective.

### *Crise de l'éducation populaire et culture de crise*

Or, depuis une vingtaine d'années, les choses ont changé : les référents culturels sur lesquels s'est solidifiée l'Éducation Populaire se sont décomposés ; les référents politiques se sont atténués. La lutte contre toutes les formes de domination se fait moins par dénonciation que par le recours à ce qu'il y a *de moins social* dans l'homme : la vie privée. L'idée dominante n'est

plus celle d'une société avec une image positive d'elle-même, mais d'une société sans élan, subissant son existant ; d'où le repliement sur des groupes primaires, sur la demande individuelle, sur la notion de plaisir, de culture de l'inutile, en compensation des contraintes.

L'action des universités populaires s'est historiquement inscrite dans le grand mouvement de luttes contre les injustices sociales, éducatives, culturelles et économiques : aujourd'hui, certaines universités populaires cherchent à poursuivre cette longue tradition populaire à travers un projet adapté aux réalités d'une société en crise ; pour d'autres, au contraire, l'action se situe hors d'un projet éthico-politique dans la gestion d'actions éducatives désocialisées parce que s'adressant d'abord à l'individu, comme entité en soi, indépendamment des réalités sociales et économiques qui le déterminent.

C'est ce débat qui n'a pas eu lieu à Mulhouse. C'est d'autant plus regrettable que c'est véritablement le débat à avoir en 1983,

— d'une part parce que depuis deux ans, *on a retrouvé le droit à transmettre* ce qui est culturel, économique, politique et religieux, et que ce droit retrouvé pose le problème du sens de l'éducatif,

— d'autre part, parce qu'à contrario, le développement d'une *culture de crise* exalte les vertus privées dans un monde sans vertu, les groupes primaires, les corporatismes et entretient la confusion entre l'important et le secondaire, le construit et le spontané, l'utile et l'inutile.

### *L'éducatif comme recherche d'un sens*

En définitive, le renouveau des universités populaires, qui n'échappe pas à cette contradiction, pose le problème de l'éducatif, de ses diverses formes, de son sens. Ce qui est en jeu, ce qui est important, ce n'est pas de savoir si on fait du nombre, si on touche à tout et à tous (il est facile d'ouvrir les supermarchés de la formation), si le non-utile est le critère déterminant d'une action non-archaïque (il est facile de cultiver l'idéologie du droit privé)... Ce qui est important, à mon sens, c'est d'avoir conscience que l'éducation, la formation, la communication, constituent le système nerveux du changement social, et qu'il y a là un enjeu considérable auquel nous sommes associés comme d'autres institutions, d'autres lieux où se forment les relations. D'énormes besoins de formation restent insatisfaits, auxquels le système éducatif n'est pas en mesure de répondre, alors que d'immenses capacités humaines, sociales et techniques sont laissées en friche. Le défi dans lequel nous sommes engagés, c'est d'aider à la formation d'hommes et de femmes responsables, aptes à la compréhension du monde et à l'action, c'est de ne pas baisser les bras devant « l'échec scolaire », c'est de ne pas admettre comme inéluctables les inégalités sociales et géographiques dans l'action de formation, c'est d'aider des hommes et des femmes à trouver les moyens de maîtriser les technologies nouvelles pour remettre en cause la domination technologique des rapports sociaux, c'est de donner à chacun les outils de

son autonomie et de son insertion sociale pour combattre les nouvelles différenciations sociales et les nouvelles dépendances, etc...

Il dépend aussi de nous que les formes éducatives à l'œuvre un peu partout, se rencontrent, travaillent ensemble, dépassent les coupures instituées par l'histoire entre l'éducatif et l'économie, la technologie, les sciences, la famille, la vie locale et associative, les mouvements d'éducation populaire. Les universités populaires peuvent être des impulseurs dans ce domaine, pour créer des réseaux de communication diversifiés entre innovateurs, pour aider à rompre l'immobilisme éducatif qui est la pire des réponses aux aspirations des hommes et en particulier des plus démunis, pour que soient pris en compte les acquis, les expériences, les propositions et les besoins, pour détecter et combattre l'abatardissement culturel, la fracture idéologique et sociale, la pénétration des idées pour le dressage des masses et le culte du chacun pour soi, pour permettre au plus grand nombre de ceux qui ont été mis « hors jeu » du système social de développer leur capacité à saisir la signification des faits, des événements, des mécanismes institutionnels, etc...

Bref, les universités populaires, parce qu'elles n'ont pas d'autre choix que celui d'un projet dynamique et exigeant — sauf à n'être que de pâles reproductions d'un système éducatif usé — ont à s'inscrire dans une *recherche éducative comme découverte d'un sens* : celui de permettre à chacun — et en particulier au plus grand nombre de ceux qui vivent difficilement notre société, — de se situer, de trouver le rôle, la place qui leur appartient dans l'espace social.

Cela dit, il faut prolonger la rencontre de Mulhouse. Avec une autre perspective, avec d'autres méthodes. Engager le débat, jeter les bases d'un projet, partant de la diversité de nos moyens et de nos pratiques, mais avec un objectif commun : être des instruments de la reconquête de la vie quotidienne.

Reconquérir la vie quotidienne, c'est l'auto-organisation des différents aspects de la vie quotidienne, la prise en charge par des groupes d'utilisateurs, des rapports de force qui se dessinent dans le poids de la vie résidentielle, le développement des groupes affinitaires qui élargissent le cadre étroit, réduit à l'individu ou à la famille, le développement à travers les groupes d'une expression culturelle, qui tout en empruntant les supports techniques les plus modernes, échappent à l'industrie culturelle.

Cette reconquête exige la libération des moyens d'information, la maîtrise des techniques de communication, l'usage des outils d'expression individuelle et collective, la distribution des connaissances, la transmission des acquis, etc... Raison suffisante pour construire une éducation permanente qui apprenne à rechercher les informations aux moments des besoins (réalités, faits, événements, mutations...) et à savoir les utiliser, c'est-à-dire à savoir les inclure dans des cadres d'analyse, de synthèse, dans une dynamique de la connaissance et de l'action.

A mon sens, les universités populaires ont un « bel avenir » devant elles — à condition de ne pas être les *tentaculaires distributeurs* de connaissances où se précipitent la foule des consommateurs d'une grande variété de signes culturels,

## Un mouvement non identifié

— à condition de ne pas être les temples du *culte de l'inutile*, abandonnant ainsi une bonne fois, comme tant de sociologues et d'animateurs idéalistes, le temps de travail et tout ce qui s'y rapporte, au capitalisme, en se repliant sur le temps non productif, susceptible d'être organisé pour le libre développement des personnes ;

— à condition d'être des instruments de développement d'une culture ayant un *rapport concret avec la vie sociale*, aidant au développement des connaissances comme moyens d'emprise sur la vie sociale, partant des motivations concrètes, prenant un sens au choc des réalités quotidiennes ; des instruments de développement culturel, non pour la « foule solitaire », mais celle de jeunes, d'adultes, de personnes âgées, de bien-portants, d'handicapés, etc... en posant au-delà des spécificités et des tranches d'âges, le principe d'une unité et d'un lien constant entre formation et vie sociale.

Louis Caul Futy  
Directeur de l'U.P.  
Nord Franche-Comté

*Retard français ?*

Les Français inventent dans l'anthropologie, tandis que les Allemands poursuivent un processus d'institutionnalisation en privilégiant les connaissances et systématisent leurs enseignements. Les Russes, quant à eux, se concentrent sur les processus d'institutionnalisation. Une chose est sûre cependant, en France, en Allemagne et en Suisse, le nombre des enseignants croît de façon progressive encore en 1983 et ces institutions sont en phase d'expansion. La société de consommation n'auroit donc pas cessé la tâche d'expansion, pas plus que le développement des écoles qui cherche à offrir un accès à l'éducation et fait passer l'enseignant du public à enseigner une démarche d'apprentissage.

L'exception qui confirme la règle ? peut-être dans les pays où l'on ne trouve pas de tels centres qu'elle indique une direction vers qui l'on peut aller pour les personnes intéressées par les sciences humaines et les autres domaines de la culture. Les centres de recherche en sciences humaines et sociales ont été créés dans les années 1970 et 1980.

Certes les universités populaires ont répondu rapidement à l'attente de la jeunesse obligée et acceptée d'être élevée à domicile. La France comme la demande pour les sciences humaines et sociales est en croissance, et de plus, la réponse acceptée de développer toutes les disciplines dans les sciences humaines et sociales. Mais les universités populaires ne sont pas, et de plus, la réponse acceptée de développer toutes les disciplines dans les sciences humaines et sociales. Mais les universités populaires ne sont pas, et de plus, la réponse acceptée de développer toutes les disciplines dans les sciences humaines et sociales. Mais les universités populaires ne sont pas, et de plus, la réponse acceptée de développer toutes les disciplines dans les sciences humaines et sociales.

Pour un observateur anglo-saxon toutefois il n'y a aucun mouvement devant cet aspect culturel des choses de ce pays. Depuis longtemps les anglais offrent mille moyens de s'instruire dans les conditions les plus diverses.



# Les universités populaires, quelle éducation ?

*Geneviève Poujol*

## *Retard français ?*

**L**es français improvisent dans l'enthousiasme, tandis que les allemands parachèvent un processus d'institutionnalisation en professionnalisant et systématisant leurs enseignements. Les suisses, quant à eux, se situent au milieu du processus d'institutionnalisation. Une chose est sûre cependant, en France, en Allemagne et en Suisse, le nombre des enseignants comme des enseignés progresse encore en 1983 et ces institutions sont en phase d'expansion. La société de consommation n'aurait donc pas comblé la soif d'apprendre, pas plus que le développement des médias audiovisuels n'aurait tué toute velléité d'apprendre ni fait renoncer l'ensemble du public à entreprendre une démarche d'apprentissage.

L'exception qui confirme la règle ? peut-être mais qui vaut la peine qu'on s'y intéresse parce qu'elle indique une direction alors que l'on croyait les pistes irrémédiablement brouillées et les portes de la culture bien étroites surtout lorsqu'elles donnaient sur des « Maisons » du même nom.

Certes les universités populaires sont des réponses spontanées à l'écœurement dû au gavage obligatoire et aseptisé sensé être, à terme, utile. Ici l'offre comme la demande sont volontaires. Mais les universités populaires ne sont pas, et de loin, la réponse susceptible de compenser toutes les disparités face au savoir. Si ce qualificatif « populaire » trouble certains au point de lui préférer le qualificatif « libre » (il y aurait une quinzaine d'universités « libres » qui seraient nées dans le même temps, sans compter les quelque 300 universités du 3ème âge), ce n'est pas un hasard : le public des universités populaires est loin d'être populaire même s'il rassemble un public ayant en moyenne un assez faible cursus scolaire. Les universités populaires apportent bien là une deuxième chance d'acquérir un savoir qui n'avait pas pu s'obtenir par l'Ecole.

Pour un observateur anglo-saxon toutefois il n'y a aucun étonnement devant cet appétit culturel sous forme de cours. Depuis longtemps les anglais offrent mille moyens de s'instruire dans des conditions assez analogues.

Et si étonnement il y a de la part d'un anglais ou d'un allemand, ce sera devant notre propre étonnement. En effet pourquoi les français se sont-ils si longtemps passés (lassés ?) de structures d'enseignement non obligatoire. Un danois, un suédois, un allemand et un suisse ne sont pas tentés de crier au miracle devant nos jeunes institutions. Ils en connaissent le modèle depuis plus d'un siècle parfois.

**Pourquoi cette rapide extinction des universités populaires en France entre les deux guerres ?**

*Pourquoi ce développement impressionnant des universités populaires en Allemagne, en Autriche, en Suisse après la deuxième guerre, et rien en France, comme d'ailleurs en Italie ? Qu'il y ait là un phénomène de civilisation, c'est bien évident, puisqu'on fait un constat très semblable pour la lecture publique : la carte européenne de la lecture publique et celle de l'éducation des adultes se superposent assez exactement. Le vieux clivage de la réforme, peut-être, qui se manifeste encore ? Concernant la France, il semble qu'on puisse ajouter une sorte de rejet de toute éducation des adultes formalisée, c'est-à-dire des cours, de tout ce qui pourrait ressembler à l'école. Ce rejet serait favorisé par la préférence accordée aux activités culturelles, informelles, dans l'esprit de 1936 et du Front Populaire. Il semble bien que cette préférence donnée à l'informel, ce refus du système de formation, se retrouve dans les orientations et les pratiques de Peuple et Culture qui ont marqué si profondément la France d'après-guerre, puis dans l'animation socio-culturelle que la France a inventée, puis exportée avec plus ou moins de succès. Le regain d'intérêt, évident à la rencontre de Mulhouse, pour l'éducation des adultes en France marque-t-il une nouvelle orientation ? Autant d'hypothèses à vérifier...*

Jean-Marie Mœckli  
(Université jurassienne)

Les allemands, quant à eux, ont certainement été un peu déçus à l'occasion de ce colloque par le faible enthousiasme des français devant la perfection de leur institutionnalisation. Pensez, on allait délivrer des diplômes et homogénéiser tous les enseignements ! Et les français de ricaner...

A l'opposé de l'institutionnalisation, et en pleine créativité intellectuelle, nous trouvons les expériences d'animation scientifique. Là, la novation est conforme au rôle traditionnellement novateur du courant associatif face à l'institutionnalisation universitaire. A l'opposé aussi de l'institutionnalisation universitaire, le choix des enseignants, sans critère de diplôme, pour leurs seules connaissances et leur talent d'apprendre. Ici la carte universitaire et le dictat rectoral n'ont aucune raison d'être. Sous cet aspect nous nous croirions revenus à l'université médiévale.

### *Des projets idéologiquement marqués*

Qu'on se soit bien entendu entre français et allemands ou suisses ou même entre français à Mulhouse, rien n'est moins sûr, Louis Caul Futy a raison de le

souligner. Les projets diffèrent d'un pays à l'autre, d'une ville à l'autre, en France même. D'un côté, les universités populaires comme celle du Rhin qui joue à fond la carte de la variété de l'offre sans souci de l'ajuster à une demande. De l'autre les universités populaires comme celle de Belfort qui à partir d'un public-cible ajuste une offre... Si tout le monde semble d'accord sur le droit à transmettre, le « quoi » fait encore question et au nom de l'utile

*J'ai été personnellement très frappé par le manque d'expression concernant l'inégalité face au savoir. J'ai eu l'impression que, pour la plupart de ceux qui ont parlé, l'acquisition du savoir allait de soi. On a parlé du droit à la transmission, des cours, de l'enseignement, du rapport enseignant/enseigné sans signaler que, sur le plan social, il y a beaucoup de disparités face au savoir et que pour un certain nombre de personnes ou de groupes sociaux le rapport à ce savoir était très difficile, soit parce que leur savoir propre n'était pas reconnu en tant que tel, soit parce qu'ils avaient refusé un certain type de connaissances en raison de leurs échecs dans l'institution scolaire.*

*Geneviève Poujol parlait de classes moyennes tout à l'heure. Je pense que la plupart des intervenants ont développé une problématique de classes moyennes pour qui l'acquisition du savoir est un moyen de promotion évident. Je travaille dans une ville de 20 000 habitants où 15 000 d'entre eux habitent en ZUP. Si je ne tiens pas compte de cette réalité sociale spécifique, si, au point de départ, je propose un enseignement par cours, je suis sûr de n'intéresser personne de ceux avec qui je travaille.*

*Richard Walter  
(Université de Chenove)*

et de l'inutile on n'est pas près de s'entendre. Mais est-il bien nécessaire de s'entendre : pour que chacun s'y retrouve ? Certes le débat a été esquivé ou à peine effleuré, celui qui oppose les tenants de la variété de l'offre — ce qui favorise, à n'en pas douter, la classe moyenne (mais celle-ci est-elle déjà si favorisée qu'on n'ait pas besoin de s'occuper d'elle ?) — aux tenants d'un savoir utile à ceux dits défavorisés économiquement mais qu'un complément culturel ne comblera pas pour autant.

Parler en termes d'utilité (ou d'inutilité) sociale ou économique, n'est-ce pas situer l'éducation par rapport au développement et coupler à nouveau les deux vaches sacrées qu'évoque Ivan Illich dans son intervention au colloque du Mulhouse ? Le débat auquel nous invite ce penseur est bien plus radical que celui qui s'est trouvé occulté à Mulhouse. Il faut bien dire que pour des français, on pourrait s'attendre à une belle levée de bouclier, contrairement à ce que croit Ivan Illich, si l'on osait seulement mettre en doute « l'image de l'homme laborieux de nature, ennobli par l'éducation et le monde en progrès ». De plus un siècle d'instruction gratuite laïque et obligatoire rend notre vache plus sacrée que toute autre en Occident.

*Ma remarque concerne la transmission du savoir. J'ai l'impression, lorsqu'on parle des problèmes pédagogiques, qu'on distingue trop souvent une pédagogie institutionnelle qui situe les problèmes de transmission du savoir à l'intérieur de la relation enseignant/enseigné. Je suis frappé par le manque de réflexion concernant la crise que connaît cette transmission. Crise liée à l'éclatement des*

savoirs, à la disparition d'un système cohérent de connaissances, à la remise en cause du type d'enseignement qu'assurait l'institution scolaire, à la modification de l'approche du savoir qu'entretiennent les technologies modernes et les réalités sociales actuelles. Une des questions importantes à se poser concerne certainement la manière dont on peut s'approprier aujourd'hui le savoir à partir des réalités économiques sociales et culturelles qui le conditionnent. Je souhaite également qu'on sorte d'une fausse opposition entre animation et transmission du savoir parce que dans les milieux populaires on ne fait pas de transmission sans animation. En ce sens on aurait à réfléchir ensemble sur les nouvelles méthodes d'acquisition du savoir qui permettent véritablement de répondre au désir de savoir de tous.

Ce qui est universel aujourd'hui, c'est le désir de tous d'apprendre mais non la possibilité d'acquérir le savoir. Nous avons un effort de réflexion très important à faire pour ne pas tomber dans l'autosatisfaction de la transmission de savoir, mais pour résoudre les questions suivantes : comment les couches populaires abordent-elles le problème de la connaissance ? Quels savoirs possèdent-elles qu'elles ne peuvent pas exprimer ? Comment peuvent-elles, à partir de là, faire une démarche d'apprentissage qui aboutisse à une structuration de leur propre savoir ainsi qu'à l'acquisition de nouvelles connaissances sans passer nécessairement par les démarches d'apprentissage connues ?

Tout ce travail reste à faire.

Richard Walter  
(Université de Chenove)

Il est sûrement difficile pour un étranger de comprendre par exemple cette curieuse revendication du droit à transmettre si on ne resitue pas l'apparition des universités populaires dans leur contexte idéologique spécifiquement français. Je citerai pour mémoire (1) cette curieuse idéologie de l'animation des années 60 qui interdisait tout droit à transmettre un contenu culturel et encore plus un apprentissage. Que notre vache sacrée française soit obligatoire, les universités populaires ont su s'en accommoder. En ce qui concerne le caractère laïque de l'éducation, elles connaissent quelques audaces intéressantes par rapport au système éducatif traditionnel. Sur la gratuité, les universités populaires se singularisent aujourd'hui par leur capacité d'auto-financement donc du paiement de l'acte éducatif ; c'est ce qui fait leur force mais en sont-elles si assurées que cela quand on voit certaines se tourner vers les pouvoirs publics pour implorer leur bienveillance ? et ce faisant faire un pas de plus vers l'institutionnalisation « à l'allemande ». En Allemagne en effet la proportion de l'engagement financier des différents partenaires est très exactement inversée par rapport à la France où pourtant les universités populaires pourraient s'enorgueillir de 80 % d'auto-financement pour 20 % de crédit public.

Or le rôle que prendra l'Etat est capital dans l'avenir des universités populaires par rapport à ce fameux droit à l'inutilité que réclament certaines universités populaires. L'Etat ne peut financer que ce qui est socialement utile et donc déterminer l'offre.

(1) Les universités populaires sont de retour – Les Cahiers de l'Animation, n° 37.

## *Quel avenir pour les U.P. ?*

Le mouvement actuel des universités populaires s'inscrit dans un mouvement social probablement beaucoup plus large et qui concernerait les nouvelles conditions d'accès au savoir — et les nouvelles conditions de diffusion du savoir —. Ce mouvement ne concerne pas que les institutions qui se sont baptisées universités populaires, ou universités de quartier, ou universités libres ou universités du 3ème âge. Est-ce, comme le suggère Renaud Sainsaulieu, une nouvelle conception de l'université qui s'invente ? Ou est-ce une réponse naturelle à l'ingurgitation forcée des Mass-media ? Quoi qu'il en soit ce mouvement social naissant fait pour une fois place à l'espoir en fournissant un modèle susceptible de nous guérir de la sinistrose que tout animateur ou administrateur culturel des années 60 croyait bon d'arborer pour justifier son action.

Certes les traces que nous constatons de la naissance d'un nouveau mouvement ne doivent pas non plus alimenter un optimisme béat. Comme toute forme nouvelle d'éducation, elle ne profite pas d'abord à ceux qui en auraient le plus besoin. De plus c'est bien naturellement vers l'Etat que ces nouvelles institutions sont tentées de se tourner.

Comment encourager le développement des universités populaires sans entrer dans la voie de l'institutionnalisation systématique, ou de la systématisation comme l'évoque Lothar Arabin ? La loi sur la formation permanente (1971) devrait suffire puisque celle-ci, du moins dans l'esprit de ses rédacteurs, ne devait pas seulement concerner la formation professionnelle. L'usage de cette loi en France a restreint son champ d'exercice et la formation dite générale n'a pas obtenu de reconnaissance suffisante pour être aidée par les pouvoirs publics. Reste l'incitation, l'encouragement des pouvoirs publics, locaux en particulier. De la vieille formule « Musée pédagogique » à la plus récente formule « F.I.C. » toute une gamme de moyens devrait pouvoir aider les initiatives associatives types universités populaires. Aide publique, certes, mais non prise en charge. La part d'autofinancement de ces institutions est une garantie d'adéquation de l'offre à la demande, il nous paraîtrait peu sage de ne pas la conserver. Les Suisses du Jura nous donnent en cela une bonne leçon en limitant au maximum le nombre de permanents donc en limitant ainsi au maximum la bureaucratie.

Faute de nous donner des voies à suivre, Ivan Illich nous met en garde contre les fausses solutions et nous propose de sortir des sillons creusés par les différentes théories du progrès. Mettons les feux à l'orange et changeons de route et de manière de conduire. Ne restons pas rivés à l'image de l'homme comme sujet naturel de l'économie ni à l'image de l'institution qui ne doit son salut qu'à l'Etat.

*Geneviève Poujol*  
Sociologue  
I.N.E.P.

## *Les universités populaires françaises*

### UNIVERSITES POPULAIRES QUI ONT PARTICIPE AU COLLOQUE :

- Université populaire du Berry*  
M. Robert Guiberteau  
7/9 E. Branly  
18000 BOURGES  
Tél. (48) 65.44.87
- Université populaire de Châlon/s/Saône*  
Mme Monique Thorel  
Maison de la Culture  
5 bis av. Nicephore Niepce  
71104 CHALON-SUR-SAONE CEDEX  
Tél. (85) 48.48.92
- Université populaire rurale Charente-poitou*  
M. André Pacher  
79800 LA MOTTE STE HERAY  
Tél. (49) 76.30.61
- Université populaire de Chenove*  
M. Richard Walther  
1, place du 19 mars 1962  
21300 CHENOVE  
Tél. (80) 52.63.48
- Université populaire de Clermont-Ferrand*  
Mlle Chantal Pilandon  
3, rue Gaultier de Biauzat  
63000 CLERMONT-FERRAND  
Tél. (73) 36.05.36
- Université populaire de Colmar*  
(ALEP) M. Jean-Paul Fuchs  
7, rue du Pigeon  
68000 COLMAR  
Tél. (89) 23.36.72
- Université populaire européenne Strasbourg*  
M. Trocme  
Palais Universitaire  
9, place de l'Université  
67084 STRASBOURG CEDEX  
Tél. (88) 35.59.40
- Université populaire Nord - Franche Comté*  
M. Louis Caul-Futy  
Centre Commercial des 4 As  
90000 BELFORT  
Tél. (84) 28.70.96
- Université populaire de quartier du 12<sup>e</sup>*  
Relais 59  
59, avenue Daumesnil  
75012 PARIS  
Tél. (1) 343.20.82
- Université populaire de quartier du 13<sup>e</sup>*  
30, rue de la Butte aux Cailles  
75013 PARIS  
Tél. (1) 580.96.17
- Université populaire de quartier du 14<sup>e</sup>*  
32, rue Olivier Noyer  
75014 PARIS  
Tél. (1) 543.91.11
- Université populaire de Paris*  
M. Albert Méglin  
48, rue de Ponthieu  
75008 PARIS  
Tél. (1) 225.33.42  
(1) 256.03.08
- Université populaire de Rosny*  
Centre d'activité Beaulieu  
M. Gilbert Beaujou  
26, rue Edouard Beaulieu  
93110 ROSNY-SOUS-BOIS  
Siège : Hôtel de Ville de Rosny
- Université populaire du Rhin*  
M. Jean-Louis Hoffet  
19, rue des Franciscains  
68100 MULHOUSE  
Tél. (89) 59.25.55
- Université populaire de Saint-Maximum*  
Collège d'échanges contemporains  
M. Michel Moncault  
Ancien Couvent Royal  
Place Jean Sallusse  
LA SAINTE BEAUME  
83470 SAINT-MAXIMIN  
Tél. (94) 78.01.93

## UNIVERSITES POPULAIRES RECENSEES :

*Université populaire de Bransat*  
M. Jean Cluzel  
BRANSAT  
03500 ST POURCAIN-SUR-SIOULE  
Tél. (70) 45.43.22

*Université populaire de Lille*  
M. Edmond Delmotte  
202, rue du Général de Gaulle  
59139 WATTIGNIES  
Tél. (20) 95.29.12

*Université populaire Picarde d'été*  
Cloître des Prémontrés  
Place Demailly  
80000 AMIENS

*Université populaire de Nice*  
M. Max Gallo  
3, rue Masséna  
06000 NICE  
Tél. (93) 37.25.88

*Université populaire du Rouergue*  
11, avenue Amans Rodat  
12000 RODEZ  
Tél. (65) 68.31.92

*Université populaire de Ruelle en Charente*  
Fédération Charentaise des Oeuvres Laïques  
Centre Culturel Municipal  
16600 RUELLE  
Tél. (45) 95.17.89

*Université populaire de Saint-Quentin*  
36, rue Raspail  
02100 SAINT-QUENTIN

*Université populaire du pays de Provence*  
Mme Desbœuf  
Champsaur - Route de Berre  
13090 AIX-EN-PROVENCE  
Tél. (42) 20.17.44 - (42) 59.52.04

*Université populaire de Basse-Normandie*  
Mme Christine Cousin  
Librairie Cipango  
27, rue Froide  
14000 CAEN

*Université populaire du Var*

*Université populaire du Parc national  
des Landes*

## PROJETS DE CREATION D'UNIVERSITES POPULAIRES :

*Université populaire de Provence*  
M. Collombon  
Oream-Gret  
37, boulevard Perrier  
12295 MARSEILLE CEDEX 8  
Tél. (91) 53.50.05 - Poste 34

Mme Peguy Henaff  
12, rue Frédérique Cayrou  
82000 MONTAUBAN  
Tél. 03.73.21

## CONTACTS DIVERS :

*Université pour tous de Bourgogne*  
Mme Gérard Varet  
38, boulevard Vauban  
89000 AUXERRE  
Tél. (86) 52.09.79

*Université paysanne du Centre Ouest*  
M. Jean-Pierre Charpié  
56, rue E. Verdon  
79370 CELLES-SUR-BELLE  
Tél. (49) 09.80.44

*Mini université  
de Boulogne Billancourt*  
Mme Françoise Chatel de Brancion  
Mairie  
92100 BOULOGNE BILLANCOURT  
Tél. 604.81.80  
Poste 227

*Université des Alpes du Sud*  
Centre Municipal Culture et Loisirs  
M. Bernard Raymond  
Boulevard Pierre et Marie Curie  
05000 GAP  
Tél. 92) 51.55.28





102



*Ivan Illich*

# Éducation et Développement

L'éducation et le développement sont deux vaches sacrées

**L'**éducation et le développement sont deux vaches sacrées reconverties, depuis 1949, en bêtes de trait de ce qu'on appelle le progrès. Cet attelage a déjà servi à faire démarrer bien des conférences avant la nôtre. Le couplage des deux bêtes s'effectua sous l'égide du président Truman, qui leur attribuait un budget commun dans son programme « Point Quatre ». Mais je souhaite moins, aujourd'hui, parler de l'une et de l'autre que du joug qui les unit. En effet, si ces vaches sont sacrées, leur joug, lui est proprement tabou.

Au fil des ans, le sens des deux termes « éducation » et « développement » a profondément changé, mais, comme nous le verrons, encore plus profonde a été la mutation du sens même de leur couplage. Il y a quarante ans, l'éducation c'était la scolarisation. Le terme évoquait des salles de classe, des écoles professionnelles, des facultés des lettres ou des sciences, des livres de poche dans chaque foyer. Puis Kennedy arriva à la Maison Blanche, et le financement passa aux études de pointe : systémique, programmes, audiovisuel, radio, satellites télé — en se développant, l'éducation allait promouvoir le développement. Et puis vinrent les frustrantes années 70 : le budget ne pouvait viser plus haut, d'autant qu'il s'amaigrissait singulièrement. Alors, l'espoir prit le relais : d'un côté on allait conscientiser, de l'autre, computériser, c'est-à-dire faire prendre conscience aux gens qu'ils avaient un cerveau pour en déléguer les fonctions à des cerveaux artificiels. D'une façon comme d'une autre, on voyait pointer la libération de l'homme par l'ordinateur. Pendant toute cette période, la vocation proclamée de l'éducation fut de former des citoyens éclairés et productifs, et sa réalité attestée, de délivrer ce qu'on appelle en français des peaux d'âne.

Le terme « développement » subit une métamorphose parallèle. Au début, il évoquait les sols cimentés, les mains lavées, les prises électriques, les moyens anticonceptionnels, les coopératives et les bulletins de vote — toutes choses conçues comme conditions et résultats de l'industrie, de la réforme agraire et du **nation building**. Pendant la première demi-vie du développement, la « carotte » fut le bulletin de paie universel. Puis les prix du pétrole grimèrent, la pollution devint visible, les taux d'intérêt montèrent en flèche, et le pouvoir d'achat des salaires diminua notablement. Partout où la satisfaction des besoins quotidiens dépendait de plus en plus de la monnaie, en nombre croissant les gens firent connaissance avec la pauvreté modernisée. En deux décennies le développement avait tellement modifié leur environnement que les sans-argent n'avaient même plus la possibilité de vivoter. Plus radicalement coupés que les femmes des moyens de se débrouiller pour survivre, les travailleurs devenus chômeurs augmentaient encore le fardeau de ces dernières. Pour sauvegarder la légitimité du développement pendant sa seconde demi-vie, la rhétorique se déplaça : on parla décentralisation, production locale, autonomie grâce aux riantes perspectives des microprocesseurs, de la biotechnique et des retombées enfin bénéfiques de la surindustrialisation.

avec l'âge les vaches sacrées ont pris des rides mais sans rien perdre de leur prestige.

Avec l'âge, les vaches sacrées ont pris des rides mais sans rien perdre de leur prestige auprès de ceux qui ont intérêt à les nourrir. Les ingénus les saluent encore bien bas, les cyniques trouvent toujours le moyen de les chevaucher dans leurs discours électoraux. Et puis il y a le clergé professionnel, formé à célébrer leur culte à travers des milliers de séminaires : sa tâche première, aujourd'hui, consiste à trouver la parade — le bâton après la carotte — contre ceux qui osent sourire du joug sacré.

Tout cela, y compris mon attitude, vous le connaissiez en m'invitant. Dans sa lettre, le directeur de l'U.P. du Rhin me demandait de vous parler en penseur. Sans doute l'étiquette m'a honoré, mais elle m'a aussi rendu téméraire, en m'incitant à parler à ceux qui veulent penser avec moi et sortir des sillons creusés par les différentes théories du progrès.

le lien qui couple l'éducation et le développement, qu'on me permettra de désigner sous l'acronyme E & D.

Le thème de ma conférence, c'est le lien qui couple l'éducation et le développement, qu'on me permettra de désigner sous l'acronyme E & D. Le temps me manque ici pour remonter à l'origine de ce lien, qui plonge ses racines dans les Lumières et le Romantisme, mais je peux esquisser son évolution depuis la Seconde Guerre mondiale, et montrer le danger qu'il devienne indissoluble. J'espère

qu'au-delà de la mise en garde, son analyse nous conduira à dépasser les deux axiomatiques qu'il marie.

j'établirai une comparaison entre deux fonctionnements: celui de l'éducation et celui des transports,...

Je vous propose, en un premier temps, une réflexion sur ces coûts de la croissance que sont les effets pervers et la contreproductivité, qui apparaissent autant dans le domaine de l'éducation que dans les autres secteurs de production de services et de biens. Ensuite, et pour simplifier, j'établirai une comparaison entre deux fonctionnements : celui de l'éducation et celui des transports, en soulignant ce qui est commun à toute production : le postulat de la rareté. La troisième étape nous mettra enfin face à notre attelage, à ses relations réciproques et au danger que l'effort d'en assumer la responsabilité sociale nous conduise vers une écocratie répressive que j'appelle l'écopédagogie. En vieillissant, l'attelage E & D tire de plus en plus inégalement. Il était beaucoup plus facile d'en parler il y a une ou deux décennies que de nos jours. Pour un bon nombre d'entre nous, il déclenche un signal : le clignotant jaune qui commande de ralentir. Pour d'autres, dont je suis, le feu est carrément au rouge. Quant à ceux pour qui il est au vert et qui continuent donc à foncer, ils sont les sujets de mon analyse.

Ils savent qu'il faut changer de route, et aussi de manière de conduire,...

Pour ceux de mes collègues que le feu orange incite à rouler plus lentement, le but qu'ils se sentent chargés d'atteindre demeure toujours la force et la santé de l'éducation et de la croissance, bien qu'ils aient appris à ne pas chercher le chemin du Paradis. Ils savent qu'il faut changer de route, et aussi de manière de conduire, parce qu'à chaque tournant leurs phares font clignoter un panneau de signalisation : dépassement de budget, marginalisation, polarisation sociale, abaissement de la qualité, dégradation du savoir — par ailleurs toujours plus coûteux à acquérir, hyperbureaucratisation, professionnalisme mutilant, consommation obligatoire, déplacement brutal des privilèges, coûts sociaux supportés par les plus faibles. Voilà autant de panneaux que nous connaissons bien aujourd'hui. Et pourtant, lorsque au début des années 50 je travaillais au Conseil de planification de Porto-Rico, non seulement mes collègues et moi les ignorions, mais les plus brillants d'entre nous auraient eu du mal à en cerner le sens. En 1983, il n'est même plus besoin d'explicitier ces termes qui désignent des effets sociaux inséparables de toute production de masse, qu'il s'agisse de services ou de biens. On sait que ces effets apparaissent inévitablement au-delà d'une certaine dimension de la croissance, et qu'ils se manifestent sans considération des partis politiques qui président au jeu.

ce qui était  
naguère  
impensable  
est devenu,  
récemment,  
objet d'inter-  
rogation, de  
réflexion...

Aujourd'hui ces mots font ralentir parce qu'ils vous rappellent que les coûts sociaux, dont les plus faibles font toujours les frais, aucune lessive biodégradable ne peut les faire disparaître. La seule chose qui reste est de les planifier, en se berçant de l'espoir qu'un jour (un beau jour) le poids du progrès pèsera sur tous de façon relativement égalitaire.

Au feu orange, ce qui était naguère impensable est devenu, récemment, objet d'interrogation, de réflexion : qu'on songe à Majid Rahnema, qui met en question l'alphabétisation — un des objectifs prioritaires de l'Unesco ; à John Holt, qui organise les parents pour résister à la scolarisation obligatoire de leurs enfants ; à ces Italiens qui refusent l'allongement de la scolarité ; à John Ohliger, qui organise à travers le monde la résistance à l'éducation des adultes quand celle-ci est imposée, car elle détruit la possibilité d'apprendre par soi-même, dans le simple cadre de la vie. Qu'on songe enfin aux tribunaux américains décidant en faveur des plaignants lésés par la discrimination en faveur de concurrents diplômés. Et ce n'est pas seulement dans le domaine de l'éducation qu'on transgresse des tabous qui paraissaient intangibles. Il se passe la même chose dans le domaine de la croissance économique. Il y a à peine dix ans, l'écodéveloppement ne paraissait encore qu'un sympathique dada d'Ignacy Sachs. Aujourd'hui, ses idées sont intellectuellement admises, même si elles se trouvent en conflit avec les compétences et les intérêts de l'énorme majorité des « agents du développement ».

Au feu orange, une multiplicité de révisions s'opèrent, à des titres divers et sans idéologie commune. Il y a là d'innombrables efforts pour substituer, toujours derrière la même charrue, des animaux moins sacrés que les vaches. Je me risquerai cependant à leur trouver un dénominateur commun : ceux qui ont le courage de ralentir au feu orange cherchent à susciter des conditions favorables à un épanouissement de l'apprentissage informel ou d'activités non économiques orientées vers la subsistance quotidienne. A côté de l'« éducation » apparaît l'objectif de l'apprentissage non programmé, et à côté de la croissance économique, les activités qui réduisent le besoin de produire et de consommer. A cette lumière, le savoir acquis hors de la sphère éducative, la vie heureuse menée à l'écart de l'économie formelle, apparaissent comme le contrepoids de l'E & D.

Je ne prétends pas que ces objectifs soient subjectivement ceux de tous les gens qui ralentissent l'allure. Simple-ment, c'est la perspective dans laquelle les voit quelqu'un comme moi, que le feu rouge fait stopper. Pour nous qui

Aujourd'hui,  
l'ombre que  
projetent le  
développement  
et la croissance  
économique,  
c'est leur  
contrepro-  
ductivité...

l'éducation  
apparaît  
comme une  
menace directe  
contre les  
conditions  
environne-  
mentales....  
et la croissance  
économique  
comme la  
menace la plus  
directe contre  
les «communaux»  
et la coutume...

nous arrêtons, l'ombre associée à l'E & D ne tient plus aux effets pervers que révèle l'orange. C'est un thème qui nous importait plus il y a quinze ans. Aujourd'hui, l'ombre que projettent le développement et la croissance économique, c'est leur contreproductivité. Si vous me parlez d'éducation, le mot évoque avant tout pour moi des leçons de natation dans un fleuve informatique, c'est-à-dire des gestes accomplis mais sans nécessité de leur attacher personnellement un sens. En apprenant à manipuler toujours plus brillamment des messages, l'élève perd le désir d'imposer par lui-même une signification. C'est le même type de contreproductivité que celui de la croissance économique : la frustrante capacité des institutions à éloigner leurs clients, en particulier la majorité des moins privilégiés, des objectifs qu'elles étaient précisément conçues pour leur faire atteindre. Dans cette perspective, l'éducation apparaît comme une menace directe contre les conditions environnementales qui rendent possible l'éveil d'une réflexion personnelle, et la croissance économique comme la menace la plus directe contre les «communaux» et la coutume, sur lesquels se fonde la subsistance vernaculaire.

Ainsi se complètent les deux analyses, celle au feu orange et celle au feu rouge. Le signal du ralentissement fait apparaître les effets pervers, les coûts sociaux, celui de l'arrêt nous oblige à comparer méthodiquement le but institutionnel et l'efficacité directement contreproductive de l'institution. A l'orange, on voit que les institutions éducatives sont une source importante d'inégalités, de privilèges, de violence. Au rouge, qu'elles vident le milieu de ce qui permet de le maîtriser, en remplaçant sa compréhension féconde par le gavage de l'information programmée. La comparaison avec les transports s'impose. A l'orange, quelles produisent du smog, des accidents, du bruit qui à leur tour produisent des inégalités et des privilèges. Au rouge, on voit que leur accélération est un isolant chronophage. L'analyse à l'orange met en question la relation entre les objectifs et les moyens, mais ce n'est qu'au rouge que nous pouvons voir les postulats sur lesquels on a fondé les objectifs. L'histoire du joug couplant les deux vaches me permettra maintenant d'illustrer cette distinction.

On ne peut atteler l'éducation et le développement sans poser deux postulats. Le premier est qu'il y a deux mondes, un monde interne et un monde externe, qui peuvent et doivent être gérés. Le second postulat pose ces deux mondes comme des espaces, des domaines à meubler au moyen de produits qui sont essentiellement, et naturellement, rares. L'éducation est l'étiquette sous laquelle l'entreprise institu-

L'éducation, au sens strict, est la production du savoir à partir du postulat de sa rareté, et le développement, la création de valeurs à partir du postulat de leur rareté.

il fallait équiper le monde interne de l'homme en vue d'en faire une ressource productive.

L'éducation

tionnelle meuble le monde interne de l'élève au moyen de compétences et de savoirs qu'elle définit elle-même comme rares et socialement désirables. Le développement est l'étiquette sous laquelle un processus institutionnel agit sur le monde externe, sur l'environnement dépositaire de ressources rares, lequel doit être transformé, au moyen du travail également rare, en espace meublé de biens économiques. L'éducation, au sens strict, est la production du savoir à partir du postulat de sa rareté, et le développement, la création de valeurs à partir du postulat de leur rareté. En liant éducation et développement, on liait croissance intellectuelle et croissance matérielle — deux domaines qu'il fallait gérer.

Depuis la dernière guerre, de décennie en décennie cette corrélation a été réinterprétée. Tout au début, elle était d'ordre rhétorique, politique et idéaliste. Le développement ferait du monde un habitat digne d'une humanité tout entière sortie de l'école (capitaliste ou socialiste). Pendant les années 50, une autre corrélation plus précise fut mise au premier plan : il fallait coordonner les efforts constructifs dans le domaine psycho-social et dans le domaine économique, afin d'assurer ce qu'on appelait le progrès socio-économique. Pour la première fois on envisageait franchement les échanges compensatoires entre les capitalisations matérielles et humaines. En gros, il fallait équiper le monde interne de l'homme en vue d'en faire une ressource productive. L'investissement dans le capital humain devenait planifiable en tant que facteur de la croissance économique, au même titre que l'équipement industriel, les matières premières et le crédit.

Dans la dernière décennie, la mode interprétative évolua de nouveau, cette fois sous le signe de l'écologie et du microprocesseur. D'un côté on « découvrait » que l'environnement ne pourrait être utilisé indéfiniment comme mine ou comme poubelle. De l'autre, on constatait que l'éducation avait augmenté les besoins économiques à un rythme beaucoup plus rapide que celui de la productivité. A présent, la demande « légitime » de biens et d'emplois dépassait très largement ce que l'environnement pouvait supporter — et cela précisément en un temps où l'électronique commençait à remplacer des travailleurs toujours plus qualifiés. Le développement tournerait-il à l'apocalypse? Non, pourvu que sa vieille partenaire, l'éducation, « rectifie le tir » en se chargeant de former non plus des travailleurs productifs mais des consommateurs disciplinés.

Ces deux derniers virages ont faussé le joug liant l'éducation au développement. L'éducation pourvoyeuse de

...pourvoyeuse de ressources humaines, c'est la préparation à des tâches dénuées de sens pour ceux qui les exécutent...

ressources humaines, c'est la préparation à des tâches dénuées de sens pour ceux qui les exécutent. L'éducation pourvoyeuse d'une clientèle pour l'industrie des services, c'est la préparation au maniement des ordinateurs et à la consommation — c'est-à-dire à une existence vidée de son sens. D'une façon comme de l'autre, l'éducation fabrique des auxiliaires de la croissance économique. Mais cette croissance, on l'attendra en vain, car elle ne peut plus être que de nature symbolique. S'il doit survivre, le terme «développement», jusqu'ici synonyme de toujours plus d'énergie et de services, devra revêtir un sens neuf. Le type de croissance qu'il supposait a dépassé son point culminant, moins parce que ses effets pervers sont devenus intolérables que parce qu'il est à présent contreproductif. Pour maintenir en vie la bête, le développement n'a qu'une voie : le passage de la croissance à l'état stable. Mais ce que signifie l'état stable dépend entièrement de notre interprétation du présent. Nous pouvons rester agrippés aux illusions nées des Lumières. Nous pouvons continuer à croire que nos postulats les plus fondamentaux sur l'être humain et la société sont parfaitement «naturels», donc que tout être humain a besoin d'éducation et vit de produits qui sont rares. Si tel est le cas, tant l'éducation que la consommation font partie de la condition humaine, et vouloir les dépasser relève de l'utopie. Et si nous restons prisonniers de cet état d'esprit, l'évolution vers l'état stable exigera une nouvelle forme d'éducation et de contrôle sur l'environnement, une gestion de l'espace psychique et cosmique sans précédent. Former l'individu à produire dans des limites, le discipliner à consommer modérément, le motiver à des fins de surveillance mutuelle créeront des tâches naguère impensables pour l'éducateur. L'enseignement devra se poursuivre d'un bout à l'autre de la vie, et se doubler d'une planification éducative de l'environnement. Une relecture de Skinner, avec la superbe indifférence pour la liberté et la dignité que lui donne la certitude d'obtenir des résultats, pourrait nous préparer à ce scénario d'un dirigisme écopédagogique.

...si nous restons prisonniers de cet état d'esprit, l'évolution vers l'état stable exigera une nouvelle forme d'éducation et de contrôle sur l'environnement, une gestion de l'espace psychique et cosmique sans précédent. ...ce scénario d'un dirigisme écopédagogique.

Mais nous ne sommes pas obligés de prendre cette voie, pas plus que de rester rivés à l'image de l'homme comme sujet naturel de l'économie, maintenant que les éléments de cette définition ont perdu leur chatoyant attrait. L'homme, laborieux de nature, ennobli par l'éducation, le monde en progrès, tous ces concepts fondamentaux peuvent à présent être regardés avec suspicion sans susciter un lever de boucliers publique. Nos enfants n'ont pas nos belles certitudes sur la croissance.

Nous faisons partie d'une sous-espèce humaine, celle d'homo transportandus. Et nous appartenons aussi à une autre sous-espèce, celle d'homo educandus.

L'éducation crée le vide intrapsychique... Le développement redéfinit le monde extrapsychique...

A titre d'exemple, prenons les transports. Tous ceux de ma génération et une bonne partie de ceux de la génération prochaine dans le tiers monde sont nés «auto-mobiles». Ils n'avaient que leurs pieds pour se déplacer. Leur culture définissait leur envergure géographique, mais à l'intérieur de ces confins, leur accès mutuel était presque illimité. Mis à part certains trajets occasionnels, se déplacer était un acte, un geste, et non la consommation d'un produit rare. Il en va tout autrement pour nous. Nous ne pouvons nous déplacer sans consommer des kilomètres/passager. Dans le monde que nous nous sommes créés, nous devons être transportés, et dans des conditions de rareté puisque si moi j'ai une place, je t'en prive, toi. Nous faisons partie d'une sous-espèce humaine, celle d'homo transportandus.

Et nous appartenons aussi à une autre sous-espèce, celle d'homo educandus. Dans l'aire de leur culture, les gens apprenaient tout ce qui était nécessaire pour la vie quotidienne, parce que cela se révélait utile ou parce qu'ils y trouvaient un sens. Notre milieu n'est plus formateur de cette façon. Ce qu'on nous enseigne, c'est ce qui est estimé utile d'un point de vue qui n'est pas encore le nôtre. Nous devons apprendre, nous dit-on, ce qui nous servira un jour. Cette institutionnalisation fait du savoir un bien rare. Notre monde interne est soumis à la condition de rareté autant que le milieu qui nous entoure.

A la lumière de la convergence de ces deux exemples, le joug qui accouple l'éducation et la croissance économique devient compréhensible dans sa logique. Les deux entreprises qu'il lie sont toutes les deux basées sur le postulat de la rareté. Elles détruisent, en les niant, les conditions qui excluent la rareté, et elles exigent une organisation sociale qui tend à l'escalade de la rareté.

L'éducation et le développement sont des entreprises de construction d'une même réalité, chacune à sa façon créant un espace vide qu'elle s'occupe de meubler. L'éducation crée le vide intrapsychique, et détient le monopole de son ameublement informatif. Le développement redéfinit le monde extrapsychique comme l'environnement, terme utilisé depuis quelque temps pour désigner la boîte cosmique qui contient les ressources rares. Le lien entre l'éducation et le développement synthétise les deux espaces pour en faire cette réalité de la fourniture marchande à l'intérieur de laquelle nous pensons et nous bougeons.

L'attelage des vaches sacrées est symbolique, mais d'une extrême efficacité. Il crée le sujet de la rareté, homo

L'éducation, en créant le vide intérieur, assèche les communaux du sens;

...nous constatons tristement que nous ne sommes plus vraiment des «gens» dans le sens traditionnel. Mais je me refuse à croire que l'émergence de notre sous-espèce représente une mutation irréversible.

...la transition de la croissance à l'état stable donne naissance à une nouvelle variété de cogestion que j'appelle l'écopédagogie.

œconomicus, et monopolise la fourniture de ce qui lui est nécessaire, en servant d'intermédiaire entre lui et son milieu. L'éducation, en créant le vide intérieur, assèche les communaux du sens; par la dégradation du sens commun vernaculaire, *homo* devient *educandus* : il ne peut apprendre que si on lui enseigne. La langue maternelle inculquée dissout le vernaculaire de la parole et du sens. La croissance industrielle agit selon un mode similaire. Aussi bien symboliquement que réellement, elle transforme les communaux de l'action en champs d'extraction, l'espace vernaculaire en enclos de cultures forcées. Le développement fait du monde un réservoir de ressources à exploiter, c'est-à-dire à transformer en marchandises vendables aux quatre horizons, et détruit de la sorte les conditions de la subsistance vernaculaire dans des aires définies par des cultures. Confronté aux horaires et aux distances, *homo transportandus* n'est plus qu'un bipède rivé sur place s'il n'est pas assis dans un véhicule. Ni *homo educandus* ni *homo transportandus* ne sont des êtres imaginaires. Dans nos moments de lucidité, nous constatons tristement que nous ne sommes plus vraiment des «gens» dans le sens traditionnel. Mais je me refuse à croire que l'émergence de notre sous-espèce représente une mutation irréversible.

Cet espoir est partagé par beaucoup, des taudis mexicains aux dosas indiens. A force de prêter le flanc à la plaisanterie ou aux doléances, nos vaches sacrées perdent de leur crédit. On envoie l'enfant à l'école pour lui acheter un diplôme, en se disant qu'après il apprendra à travailler. Mais cette attitude de cynisme vital, la majorité de mes collègues l'ignorent. Ne voyant rien au-delà du bout de leur nez professionnel, ils s'attribuent la responsabilité de rendre le monde de demain habitable à des milliards d'êtres humains sortis du même moule. Comment socialiser ces masses énormes alors que les ressources ne cesseront de s'amenuiser, alors que le milieu devient toujours plus complexe à gérer (infiniment plus qu'il n'y paraissait il y a dix ans) ? Eh bien, l'écologie ouvre aux éducateurs des marchés naguère insoupçonnés. Certes, ils ne veulent faire appel qu'à des techniques «douces» pour la survie d'*homo œconomicus*, mais ce dernier représente pour eux une mutation irréversible. Voilà pourquoi je crains que la transition de la croissance à l'état stable donne naissance à une nouvelle variété de cogestion que j'appelle l'écopédagogie.

Comme je l'ai dit en commençant, l'écopédagogie retient mon attention pour deux raisons. La première, c'est que la rationalité industrielle atteint son point culminant avec la

La transformation de l'attelage Lumières/domination de la nature en attelage pédagogie/protection de la nature représente la clôture de l'espace de la rareté.

...le projet opposé, la reconquête, par une communauté fière de sa subsistance, du droit de vivre dans une aire autolimitée à sa mesure ?  
...la reconquête des communaux.

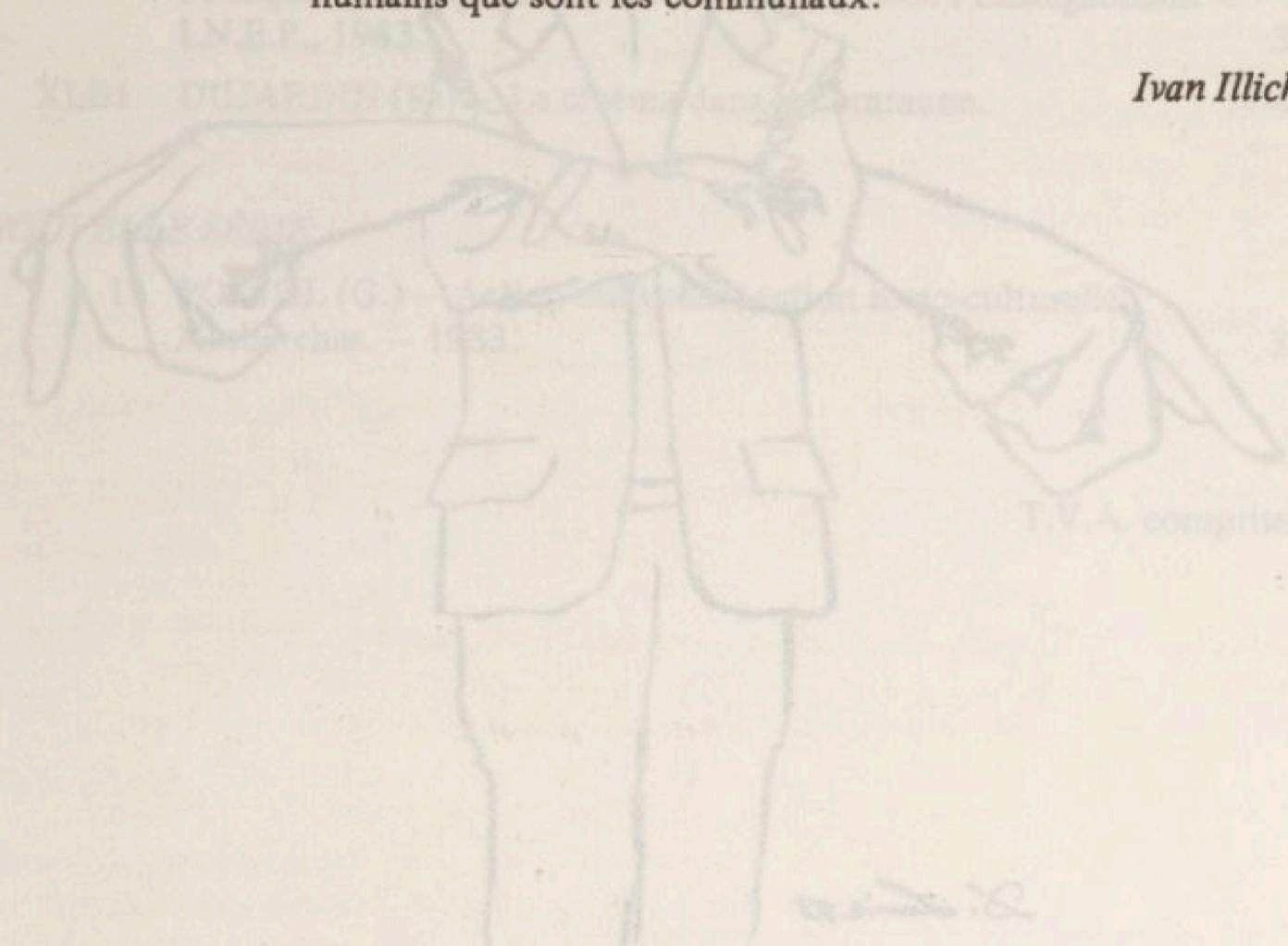
cogestion postindustrielle de deux espaces jadis séparés. La deuxième, c'est que la perspective d'une cogestion neuve me permet de démontrer qu'il s'agit là de deux espaces historiques, qu'ils sont de création récente, et, par là-même, peuvent eux aussi être dépassés. Le vide intérieur qu'il faut meubler, et l'environnement dont il faut transformer les ressources en produits économiques (mais désormais par des techniques douces), sont deux illusions politiquement homogènes. Ensemble, ils constituent le paysage imposé d'homo œconomicus, qui, selon Louis Dumont, s'est incarné entre Mandeville et Marx. Ce sont deux espaces perméables, dans lesquels l'information et l'énergie circulent librement, deux espaces conçus comme des tables sur lesquelles on ne joue que des jeux à somme nulle. La transformation de l'attelage Lumières/domination de la nature en attelage pédagogie/protection de la nature représente la clôture de l'espace de la rareté. Voilà la raison pour laquelle je me consacre à l'histoire de la rareté. Que cette source de nos concepts, de nos sentiments et de nos institutions soit reconnue, avec un grain d'humour, comme la source d'un déluge récent, et alors nous pourrions lâcher le corbeau et la colombe et nous préparer à aborder la terre ferme. Mais tant que nous croirons notre mutation irréversible, nous resterons emprisonnés dans l'arche.

Comment dénommer le projet opposé, la reconquête, par une communauté fière de sa subsistance, du droit de vivre dans une aire autolimitée à sa mesure ? Faute de mieux, je parlerai de la reconquête des communaux. Les communaux, dans la coutume et le droit, désignent un type d'espace fondamentalement différent de l'espace dont traitent la majorité des écologistes. Les communaux ne sont pas l'habitat de l'espèce humaine, mais le milieu d'une culture, le domaine d'un style dans l'art de vivre. Ils ne sont pas une mine de ressources abstraites à valoriser par le travail. Les communaux sont l'espace culturel au-delà du seuil de la maison et en-deçà de l'étranger et du sauvage. Pour chacun, c'est la coutume qui définit de quelle manière les communaux lui sont utiles. On se tromperait lourdement en voyant dans l'espace au-delà du seuil et l'espace en-deçà la même chose que l'espace public et l'espace privé tel que nous les concevons aujourd'hui. Les communaux sont poreux. Le même endroit, la même chose sont d'utilité différente pour différentes personnes. La rue sert de marché à l'un, de lieu de repos ou de jeu à l'autre, de voie de passage à un troisième, et c'est la coutume et non le droit qui les protège. Les communaux ne sont pas une ressource de

la communauté, comme l'est la route pour la circulation des véhicules. Les communaux ne se transforment en ressources que lorsqu'ils perdent leur porosité, quant le seigneur ou la communauté les clôtent. La reconquête du sens des communaux est le projet que je propose et oppose à l'écopédagogie. Les communaux sont aussi vernaculaires que les patois, ils ont été sacrifiés ensemble sur l'autel de la patrie. Il est temps de révoquer ce sacrifice. Je ne prétends pas qu'il soit possible, ni même désirable, de recréer les patois ou les communaux, mais, faute d'une meilleure analogie, je propose de parler de la «reconquête des communaux». Nous pouvons concevoir un espace où ne seront pas nécessaires la charrue du progrès et ses vaches sacrées.

Ce que je propose n'est pas un programme mais une invitation. Chaque acte de renoncement à la consommation d'informations ou de kilomètres/passager transcende l'espace économique et constitue un effort pour tisser de nouveaux communaux. La chose est aussi vraie pour la parole qui reconquiert le langage commun que pour l'action qui reconquiert, sur l'environnement, ces espaces humains que sont les communaux.

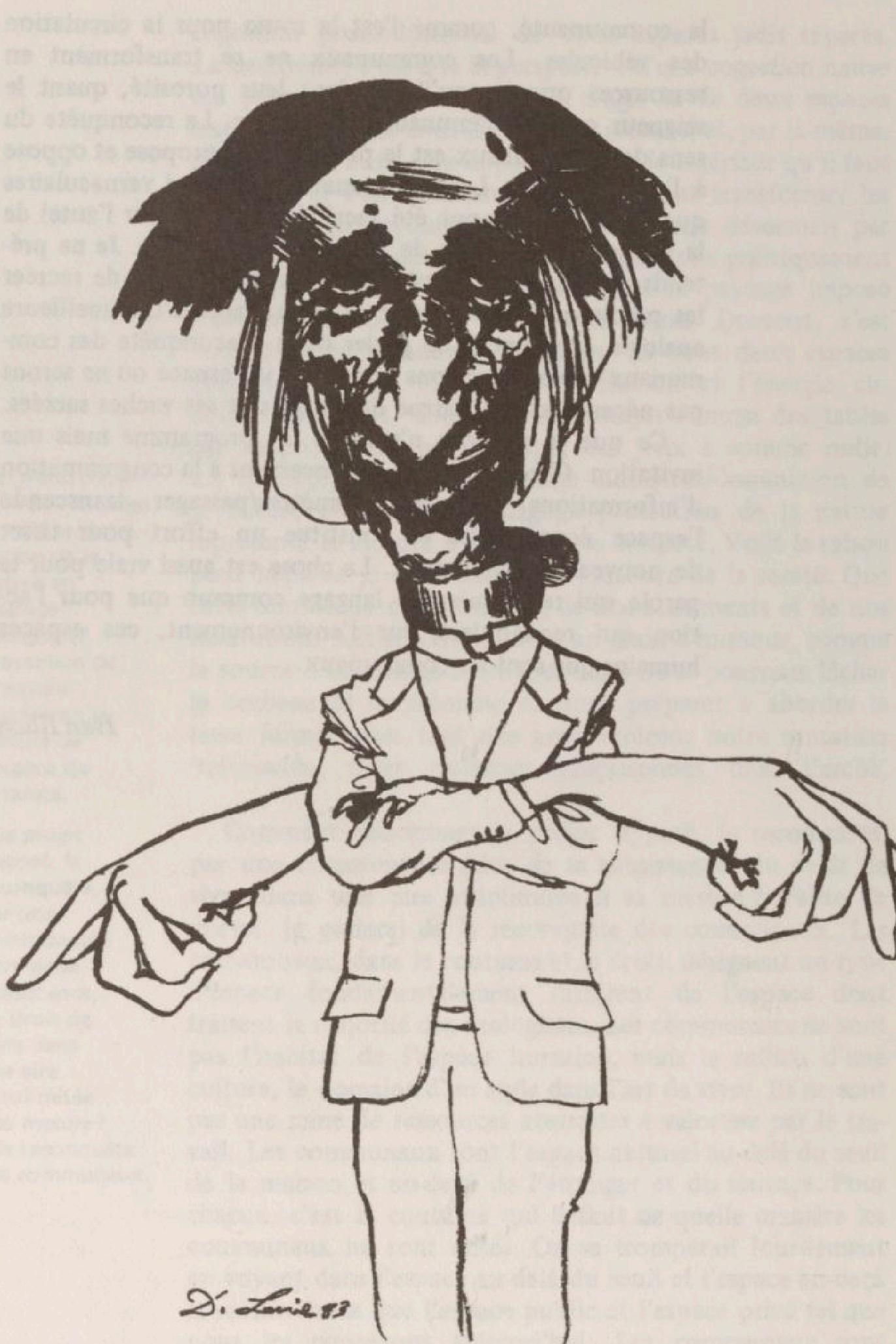
*Ivan Illich*



Commande à adresser à :

IN.E.P., Service des publications, 78160 MARLY-LE-ROI

Joindre un chèque à l'ordre de M. l'Intendant de l'IN.E.P.



COLLECTION « DOCUMENTS DE L'I.N.E.P. »

SÉRIE ÉTUDES ET RECHERCHES

- XXI Éléments pour l'histoire de l'Éducation Populaire Française.  
Actes du Colloque I.N.E.P. 1975 – 1976 26 F
- XXIII HERMANN (J.) – Entre la lyre et le compas. Note pour une  
scénographie de l'espace ludique. – 1976. 32 F
- XXXIX OBERTI (A.) – Des organismes d'aide aux associations  
locales. – 1981. 37 F

SÉRIE DOCUMENTATION

- XXXI OBERTI (A.) – Pour connaître la télévision. – 1980. 37 F
- XXXIV SACHS (B.) – Les adolescents : choix de textes : valeurs,  
comportements, loisirs. – 1978, réédition complétée. 1981. 37 F
- XL BOULOGNE (A.), FAYET-SCRIBE (S.) – La presse d'Éduca-  
tion Populaire de 1830 à 1960 - sous la dir. de R. LABOURIE.–  
1982, 193 p. 85 F
- XLI Décentralisation et communication sociale locale – Actes du  
colloque de Pau (1982) – Co-édition Ligue de l'Enseignement –  
I.N.E.P., 1983. 35 F
- XLIII DUJARDIN (R.) – Le cinéma dans la commune. 45 F

NOUVELLE SÉRIE

- 1 POUJOL (G.) – Action culturelle, action socio-culturelle.  
Recherches. – 1983. 37 F

T.V.A. comprise 4 %

Commande à adresser à :

I.N.E.P., Service des publications, 78160 MARLY-LE-ROI  
Joindre un chèque à l'ordre de M. l'Intendant de l'I.N.E.P.

**DOCUMENT DE L'I.N.E.P. N° 1 (nouvelle série)**

**Action culturelle**

**Action socio-culturelle**

**Recherches**

**Geneviève Pujol**

*Après 20 ans de recherche sur l'action culturelle et l'action socio-culturelle, il faut faire un bilan. Les années passent et les concepts s'usent, mais des résultats sont là, qui indiquent la voie à des nouvelles recherches.*

**SERVICE DES PUBLICATIONS**

**I.N.E.P.**

**78160 MARLY-LE-ROI**

**PRIX : 37 Francs.**





## Résumés

### LE RENOUVEAU DES UNIVERSITES POPULAIRES

Un colloque consacré aux formes actuelles des universités populaires est un événement rare et précieux pour ne pas mériter une ample publicité. A Mulhouse, pour un vingtième anniversaire discret, les 6 et 7 mai 1983, l'Université Populaire du Rhin invitait. Les traces de cette rencontre, il fallait les relever. C'est pourquoi ce numéro des CAHIERS DE L'ANIMATION propose la photographie d'un événement, esquisse quelques synthèses pour mieux mesurer un phénomène diffus.

A Mulhouse, il s'agissait de savoir ce que peut être une université populaire en 1983. Il n'y a pas une réponse. En regard d'une situation allemande où les U.P. sont aussi nombreuses qu'intégrées à l'appareil éducatif régional, les français font figure de parents pauvres ; et cependant, depuis quelques années, les réalisations à l'échelle locale se multiplient. Quelques faits, des chiffres, des interprétations sont ici confrontés et discutés. Successivement, ce sont les publics, les enseignants, enfin les contenus mêmes des enseignements qui sont examinés.

En fait, il n'est pas possible d'assimiler des situations incomparables. S'agit-il d'une brèche dans les pratiques de l'action culturelle ? Faut-il rechercher, dans les universités populaires, un mouvement vers une éducation permanente, et l'étape suivante est-elle le pari difficile de l'institutionnalisation ? Est-ce réaction collective à l'encontre d'une société qui s'invisibilise dans le marché et l'extase de la consommation privative ?

Ivan Illich

E & D

A ces lectures provisoires et prises dans l'instant d'un phénomène à advenir, il convient d'ajouter la conférence donnée en clôture du colloque par Ivan Illich. Elle devrait faire date : c'est la liaison intrinsèque, dans ses justifications les plus actuelles, entre l'éducation et le développement qui se trouve dénoncée. C'est pourquoi, un débat est ouvert : les universités populaires en sont le symptôme.

## Summaries



### THE RESURGENCE OF POPULAR UNIVERSITIES

A conference devoted to the present forms of popular universities is a rare and precious event that does deserve ample publicity. In Mulhouse, for a discrete twentieth anniversary, on May 6 and 7, 1983, the Popular University of the Rhine was the host. The traces of this meeting needed noting. That is why this number of the CAHIERS DE L'ANIMATION covers this event, outlines syntheses toward a better evaluation of a diffuse phenomenon.

In Mulhouse, the main point was to determine what a popular university in 1983 is. There is no answer. In comparison with the German situation where Popular Universities are as numerous as they are integrated into the regional educational system, French Popular Universities can be considered as poor relations and yet, over the last few years, achievements on the local scale are on the increase. Some facts, figures, interpretations are here confronted and discussed. Successively audiences, teaching forces, lastly the very content of the courses are examined.

In fact it is not possible to assimilate incomparable situations. Can one speak of a breach in practices of cultural action? Is one to look for a movement towards permanent education in popular universities and is the next step the difficult wager of institutionalisation? Is it a collective reaction against a society getting invisible on the market and in the ecstasy of private consumption?

Ivan Illich

E & D

To these provisional evaluations made at the very moment when a phenomenon is to occur, the conference held by Ivan Illich to close the Conference, should be added. It should be a marker: it is the intrinsic liaison, in its most actual justification, between education and development that is being denounced.

That is why a debate is open: popular universities are the symptom thereof.

## L'EDUCATION POPULAIRE ET LES DROITS DE L'HOMME

L'Institut National d'Education Populaire, en accord avec les associations concernées, organisera du 15 au 17 décembre prochain à Marly-le-Roi des journées d'étude et de rencontre sur le thème :

*« L'éducation aux droits de l'homme  
dans l'Education Populaire »*

L'objectif de ces journées est de mettre en présence pour la première fois les organismes nationaux ou les sections françaises d'organismes internationaux spécialisés dans la défense des droits de l'homme et les associations de jeunesse et d'éducation populaire afin d'établir des propositions en vue d'une éducation aux droits de l'homme dans l'éducation populaire, ceci dans le prolongement de l'action entreprise à l'école.

Le programme de ces journées comportera des témoignages, des discussions à partir de documents, et des réflexions en petits groupes de proposition.

Pour tous renseignements  
s'adresser au secrétariat  
**de l'Institut National d'Education Populaire, Val Flory,**  
78160 Marly-le-Roi (tél. 958.49.11)

D.L. n° 5481 — Octobre 1983  
Imprimerie Copédith  
7, rue des Ardennes - 75019 Paris  
CPP n° 604 AD

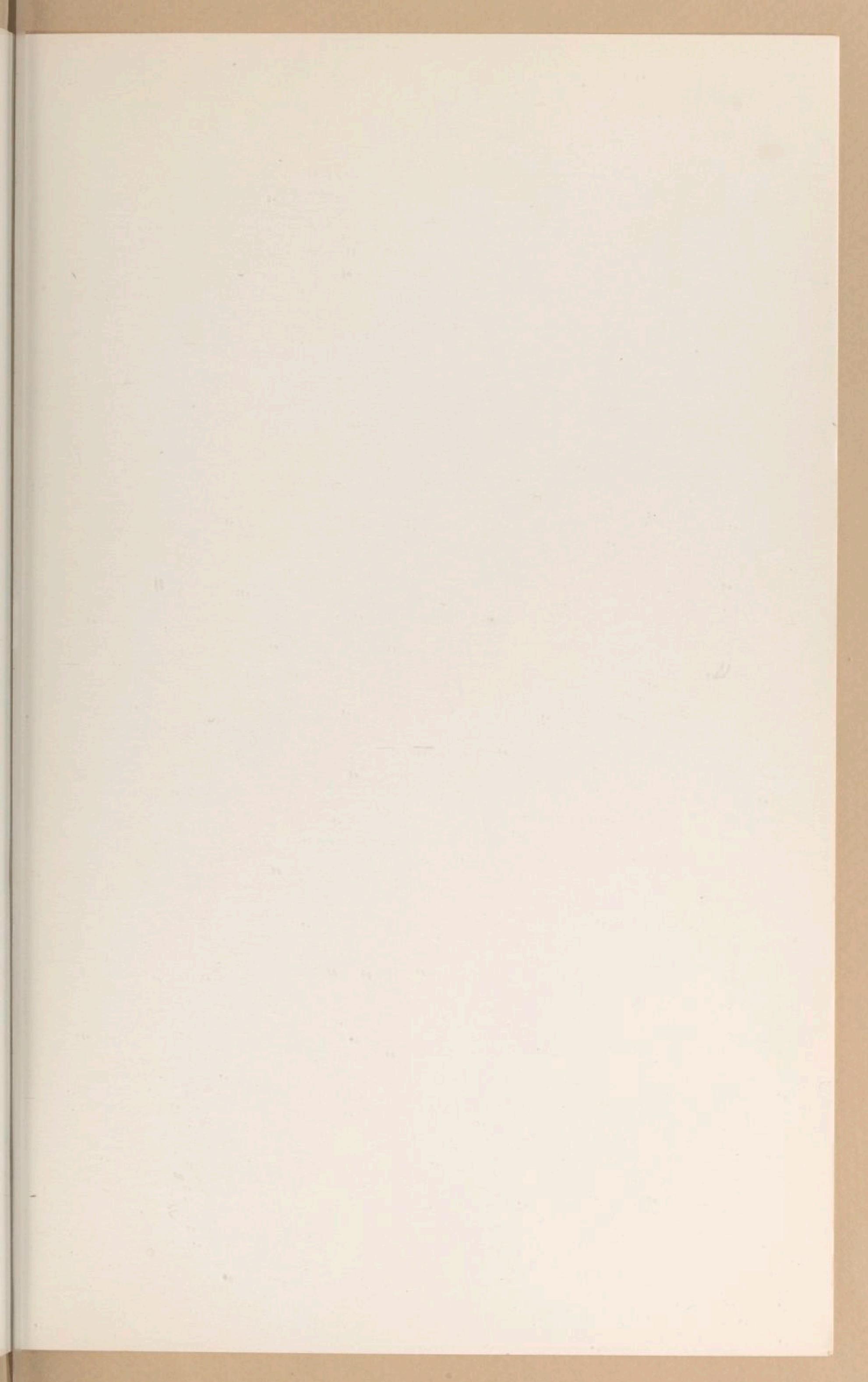
## L'ÉDUCATION POPULAIRE ET LES DROITS DE L'HOMME

L'Institut National d'Éducation Populaire, en accord avec  
la Commission nationale organisée le 15 et 17 décembre  
derniers à Paris, a l'honneur de vous adresser les  
matériaux suivants :

1. L'Éducation Populaire et les Droits de l'Homme  
2. L'Éducation Populaire et les Droits de l'Homme

Le programme de ces journées comportera des témoignages  
des participants, des débats, des ateliers de réflexion  
et de discussion à partir de documents et des réflexions en  
petits groupes de proposition.

Pour tous renseignements,  
s'adresser au directeur  
de l'Institut National d'Éducation Populaire, Val d'Ay,  
78160 Maule-la-Roche (R. 93 40 11)



# LES CAHIERS

DE L'ANIMATION

N° 42

PRIX : 40 FRANCS

31 octobre 1983

INSTITUT NATIONAL  
D'ÉDUCATION POPULAIRE

MINISTÈRE  
DU TEMPS LIBRE  
DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS