Nos sociétés peuvent-elle prendre le « gai savoir » au sérieux ?

Formation continue et pratiques culturelles des adultes : transgression du clivage travail / loisirs

Olivier Las Vergnas [1]

paru dans la revue "SAVOIRS", N°11 – 2006
Rebonds du dossier « Espaces culturels de formation »

Résumé : Musées, bibliothèques, espaces publics numériques et autres expositions fournissent l'objet des notes de synthèse de ce numéro consacré aux espaces culturels de formation dont le présent article constitue un texte de « rebond » critique. A partir de l'analyse des expériences conduites au sein de la Cité des sciences et de l'industrie autour de la Cité des métiers, est analysée la question des différences entre les idéologies de « formation tout au long de la vie » et de « culture scientifique et technique ». Le clivage entre les temps de travail et de loisir est proposé comme analyseur de cette différence de perspective entre temps subi et temps choisi.

Mots clefs : formation tout au long de la vie ; culture scientifique et technique ; clivage loisir – travail ; éducation populaire

---

… soyons réaliste : à la base, le métier de TF1, c'est d'aider Coca-cola, par exemple, à vendre son produit [...]. Or pour qu'un message publicitaire soit perçu, il faut que le cerveau du téléspectateur soit disponible. Nos émissions ont pour vocation de le rendre disponible : c'est-à-dire de le divertir, de le détendre pour le préparer entre deux messages. Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible [...]. Rien n'est plus difficile que d'obtenir cette disponibilité. [2]

1. Maturité technique et idéologique... mais quelle réalité sociale ?

La « société de la connaissance », est à maturité idéologique et technologique. L'éducation permanente chère à Condorcet s'est métamorphosée en discours omniprésents décrétant l'avènement de l'ère du *life long learning* et en aubaine pour les marchés technologiques. Avec le sommet de Lisbonne et le haut débit, notre Europe serait devenue le terroir de l'économie de la

connaissance. Mais, alors que les déclarations d'intentions ont envahi le paysage, comment se faire une idée de son avancée sur le terrain ? Certes, on peut observer facilement le déploiement des systèmes ou abonnements informatiques, mais évaluer les écarts entre l'enthousiasme des discours prospectivistes et la réalité des usages sociaux est difficile, surtout si l'on reste à l'intérieur du champ des formations continues instituées.

Pour s'en convaincre, il suffit de regarder deux indicateurs qui fournissent des tendances opposées, à savoir le développement de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et celui des ateliers de pédagogie personnalisée (APP).

En ce qui concerne la VAE, il est clair que la relativisation de la formation initiale n'en est qu'aux prémices : il est toujours incontestable que c'est le diplôme acquis en formation initiale qui détermine la socialisation et le niveau socio-économique des français. C'est aussi un fait que la VAE n'est qu'une mesure mobilisée par une fraction bien réduite de la population. La faute aux coûts, à la complexité, à la durée des procédures... mais aussi peut-être à une double résistance sociale : prédominance des savoirs formalisés de l'écrit, voire résistances de certaines corporations à voir arriver de nouveaux entrants. Inversement, si l'on regarde le développement des APP et des points d'accès à la téléformation (P@T), là -a contrario- il semble que la généralisation soit en marche, même si les difficultés concrètes sont indéniables. Autour de ces concepts s'est constituée une boite à outils riche d'innovations pragmatiques, rendues localement vivaces après des multiples escarmouches institutionnelles, que colloques et périodiques mettent régulièrement à disposition des acteurs. Subordonnée aux financements des institutions porteuses et plus encore aux hasards des implications individuelles, leur percolation est malgré tout indéniablement patente.

2. Les lieux culturels comme analyseurs de l'avancée de la société de la connaissance

Les lieux à vocation culturelle, des musées aux bibliothèques publiques en passant par les espaces publics numériques (EPN) et autres expositions ainsi que leurs équivalents virtuels (blogs, chaînes ou portails éducatifs) sont par essence des observatoires de l'éducation populaire et de l'appropriation de savoirs. A partir de notre pratique dans de tels lieux, nous allons tenter ici d'apporter des éclairages cliniques sur les écarts entre discours d'intention et réalité. L'idée est donc de voir comment ces lieux et les pratiques [3] qu'ils abritent peuvent servir d'analyseur en la matière.

On ne trouve que peu de références concrètes qui associent des usages systématiques de ce type de lieux non formels de savoirs et des connaissances mobilisées dans la vie professionnelle. Seules bibliothèques publiques et espaces publics numériques (EPN) donnent lieu à quelques publications en lien avec l'autoformation [4].... Ainsi, même s'ils sont cités comme cadres propices à l'éducation tout au long de la vie, ils n'apparaissent que peu décrits dans la littérature. Certes, des témoignages et histoires de vie d'autodidactes relatent de tels usages de lieux culturels, mais en insistant systématiquement a contrario sur le caractère atypique des cas qu'ils décrivent.

Evidemment, ce déficit de publications ne renseigne pas sur l'existence ou non de pratiques des publics et encore moins sur leurs intérêts pour de telles pratiques. Il est avant tout dû à l'absence d'auteurs et de canaux spécifiques à ce champ hybride. En ce qui concerne les chercheurs, des fractures dues aux « grands partages » [5] disciplinaires rendent difficiles étude et repérage de pratiques à cheval entre la sociologie des pratiques culturelles et les sciences de l'éducation orientés formation des adultes. Quant aux organisateurs de dispositifs de formation et professionnels

de l'action culturelle, ils vivent aussi dans des mondes étanches. Pour s'en convaincre, il suffit de regarder la composition des comités liés la « formation tout au long de la vie » sans le moindre lien avec le monde culturel ou leurs symétriques, coté « culture », aussi peu métissés. Même les lignes budgétaires de la LOLF [6] se contentent de suivre le découpage des prérogatives ministérielles.

3. Des pratiques clivées qui confinent dans des représentations stéréotypées

Sur le terrain clinique, que constate-t-on dans un grand établissement comme la Cité des sciences et de l'industrie (CSI) ? Bien sûr, les pratiques d'autoformation et de formation instituées y existent : dès les prémices, le projet en a été écrit par E. Caillet (1982-84) sous la forme d'un numéro des « études de la Villette » [7]. Non seulement ce projet sera mis en œuvre, mais les pratiques iront plus loin que prévu, avec en particulier la création en 1993 de la Cité des métiers (CDM), espace d'information et de service focalisé sur les préoccupations individuelles d'orientation, d'insertion et d'évolution professionnelle qui essaimera dans une vingtaine de sites hors les murs [8]. Concrètement, en 20 ans, la CSI a déployé et déploie encore l'ensemble du spectre possible d'actions liées à la formation d'adultes que peut proposer un établissement culturel[9] : des actions réellement formatives, voire diplômantes, longues ou plus courtes (formation de professionnels, stage « nouvelles qualifications », contrats en alternance, modules courts d'insertion, de mobilisation, de pré qualification, de remise à niveau linguistique, chantiers écoles), cycles de conférences (organisés aujourd'hui sous le nom de *Collège)*, ressources pour autodidactes dans la médiathèque et proposition d'espaces thématiques « *autoformation* », « *carrefour numérique* » ou encore « O*ser le savoir* », mise en place d'universités ouvertes sur place et à distance et d'autres salons des ressources éducatives (*Cliquez pour le savoir*) ou d'événements de découverte des professions, voire de recrutement.

Cela dit, même si *l'université ouverte de la société de l'information* [10] ou certaines expositions (*Nouvel Art d'apprendre, Naissance d'un bateau* et *Oser le savoir*) ont présenté des caractéristiques novatrices, seule la mise en place de la CDM, puis de son essaimage, constitue une véritable innovation en dépassant le clivage habituel entre les équipements culturels et ceux de formation professionnelle. Treize ans après son ouverture, elle est toujours une exception, aucun autre centre culturel n'hébergeant en son sein une telle plate-forme. Mais cette intégration n'a pas fait disparaître tous les clivages et l'observation de l'étanchéité persistante entre les fonctions « exposition de loisir » et « espace documentaire et de service» est très éclairante : Si co-existent sans difficultés, au sein du même bâtiment, ces deux offres, nous ne sommes qu'exceptionnellement parvenus à développer des propositions réellement hybrides entre espace d'exposition culturelle et logique de formation instituée d'adultes [11]. Et ces exceptions sont édifiantes : elles concernent des publics sans emploi, justement dans le temps normalement attribué au travail, des situations de co-éducations familiales (parents et enfants de passage ensemble à la CDM), ou enfin des personnes déjà fortement impliquées dans des processus de formation.

Concrètement, trois points sont particulièrement à signaler.

1. Sur la vingtaine de CDM des métiers labellisées ailleurs en France ou à l'étranger sur le modèle de la plate-forme de la CSI, aucune autre ne se situe aujourd'hui dans un lieu culturel malgré une dizaine de projets envisagés dans de tels lieux (CCSTI, bibliothèques, musées).

2. Après une tentative de plusieurs années de fusion, l'institution CSI est revenue à deux abonnements séparés, l'un pour les expositions loisirs et l'autre pour l'emprunt des ressources documentaires et l'usage approfondi du carrefour numérique,

3. La communication de masse de la CSI est en quasi-totalité orientée vers l'offre de loisirs et de conférences, sans mention systématique de la complémentarité avec des centres de ressources.

Nous confirmons ainsi un constat concernant surtout décideurs et producteurs : bien que, dans les discours politiques d'intention, les lieux qu'ils pilotent soient amalgamés à la formation tout au long de la vie, ils ne génèrent que très exceptionnellement dans le cadre des temps choisis des pratiques innovantes de formation des adultes repérées comme communiquant avec la vie professionnelle.

4. La question du clivage temps subi / temps choisi

Cette question nous confronte à la séparation entre « loisir » et « utilité » : parler d'un usage formatif d'un lieu culturel relevant du temps choisi semble constituer une transgression de ce clivage, le signifiant "éducation" étant en général associé aux temps subis et "pratiques culturelles" aux temps choisis

Nous formulons ici l'hypothèse qu'à l'instar des professionnels qui fonctionnent avec des représentations clivées de la soi-disant « société de la connaissance », les publics potentiellement bénéficiaires ne repèrent pas non plus que l'on pourrait qualifier de formatives leurs activités culturelles, car, dans la quasi-totalité des cas, ils fréquentent musées et lieux équivalents dans le cadre des loisirs, qu'il n'est pas coutume d'associer à la formation continue relevant plutôt de la sphère du travail.

Historiquement, ce clivage entre ces deux amalgames s'est construit progressivement en parallèle avec l'avènement des loisirs lié à la réduction progressive du temps de travail. Dans son ouvrage « le sacre des trente-cinq heures », Jean Viard reprend les chiffres de la DATAR et ceux de Françoise Potier de l'INRETS (2002) pour souligner que si le temps de travail sur une vie était encore de 120 000 heures en 1948, il est tombé à 63000 heures avec les 35 heures. Il a ainsi baissé de 45% à aujourd'hui 11% sur la durée d'une vie. « *De plus en plus, l'essentiel des relations sociales et personnelles se développe hors du monde du travail. La vie sociale qui, hier encore, était dominée par les rythmes de travail, s'est progressivement structurée autour des rythmes de temps libre, de loisirs, de vacances* » [12]. Certains militants convaincus de l'éducation populaire (Dumazedier, 1988) ont alors pensé que ce temps libre gagné, allait pouvoir être mis au service de l'épanouissement personnel, en particulier par l'autoformation et donc l'acquisition de savoirs émancipateurs.

Les dernières enquêtes françaises (Maresca, 2004) sur l'utilisation des temps gagnés montrent a contrario «*que l'accroissement du temps libre ne conduit pas à une réorganisation de la structure des loisirs mais plutôt à l'intensification de pratiques existantes pour ceux qui en ont les moyens financiers. […] Aujourd'hui, l'idée selon laquelle les heures ou les journées gagnées grâce à la RTT pourraient favoriser l'émergence d'un temps social spécifique – celui des activités, y compris de repos, choisies et pratiquées pour l'épanouissement personnel, par besoin de désaliénation, contre le professionnel et contre le domestique –, reste une utopie* ». [13] Sur ce point le tableau ci-dessous, est édifiant.

% des salariés bénéficiaires de la RTT disant consacrer, grâce à elle, plus de temps à telle ou telle activité

Vous reposer, dormir	47%
Vous occuper de votre famille, de vos enfants	45 %
Bricoler, jardiner	41 %
Recevoir des amis, de la famille ou leur rendre visite	34 %
Aller dans les magasins, faire les courses	33 %
Regarder la télévision	31 %
Accomplir les tâches ménagères (cuisine, ménage, rangement, linge, ...)	27 %
Sortir au cinéma, au spectacle, au restaurant	23 %
Pratiquer une activité sportive	20 %
Partir en voyage	16 %
Avoir des activités artistiques ou créatives (dessin, musique, écriture…)	11 %
Vous investir dans une association	10 %

Source : CREDOC - Enquête « Conditions de vie et Aspirations des Français » - juin 2002

Champ : Salariés bénéficiant de la RTT, soit 26 % de la population

Sans doute pour le comprendre, faut-il avoir en tête deux autres facteurs simultanés à la réduction du temps de travail : l'entrée en vigueur de la loi sur la formation professionnelle continue ainsi qu'un indéniable formatage et marchandisation des loisirs.

L'application de la loi de 1971 sur la formation professionnelle aurait créé chez nos concitoyens un amalgame entre développement de compétences et gestion des ressources humaines ; il aurait eu pour effet de faire assimiler éducation permanente avec formation "professionnelle" continue payée par le patronat. Fabienne Berton [14] affirme ainsi que cette loi *«a rendu la formation continue entièrement dépendante du travail (ou de son absence, ce qui revient au même). Tout ce qui n'est pas rattaché à un statut professionnel ou au domaine du travail a ainsi été évacué de la définition de la formation. Cette conception a conduit à marginaliser ou à transformer des pratiques antérieures comme l'Éducation populaire ou la Promotion supérieure du travail (le Conservatoire des arts et métiers et les Instituts de promotion supérieure du travail), les cours d'alphabétisation ou les cours municipaux24 qui ne reposaient pas sur les mêmes prémisses.»*

Par ailleurs, de multiples auteurs ont mis en évidence la standardisation et la marchandisation des loisirs qui s'est opérée dans le même temps, comme par exemple Jacques Demeulier au congrès des CEMEA 2005, « *Si les temps libérés peuvent être porteurs de valeurs positives, ils sont aussi porteurs d'inégalités. Ils sont un espace de marchandisation des loisirs, d'hyperconsommation, de formatage des pratiques et des esprits* ».

5. … qui écartèle l'éducation populaire

Il en résulte que l'éducation populaire des adultes qui s'inscrivait -a contrario- dans une logique intégrée d'émancipation globale des individus se fissure en deux parties que cette tectonique des plaques éloigne aujourd'hui. Au temps du travail s'amalgame la formation tout au long de la vie

tandis que du côté des loisirs s'instaure un marché d'activités dites « épanouissantes » sur catalogue. Voilà donc le divorce : d'une part l'éducation permanente devenue formation professionnelle continue côté temps subi, tandis que d'autre part les congés payés ont été absorbés par le marketing et la société des loisirs, celle du temps dit choisi. Choisi, mais devenu d'autant plus marchandisé que le tourisme social n'a pas longtemps survécu à l'omniprésence des discours d'économie de marché... Il en va de même pour les logiques culturelles d'Etat, qui se sont vite transformées en organisation des parts de marché (comme l'illustre fort bien le partage des canaux de télévision, y compris ceux de la TNT qui n'auront finalement laissé aucune place pour des TV formatives).

L'autoformation, moteur historique de la promotion sociale individuelle s'efface alors derrière un tel processus ; les producteurs culturels n'ayant pas d'autre choix, face à l'impérieuse nécessité de l'audimat, que de se transformer en professionnels du marketing, favorisant les loisirs conformes aux calibres du délassement ou du divertissement [15]. Et de fait, visiter la Cité des sciences, c'est avant tout acheter la promesse d'un produit culturel, formaté, packagé en conséquence. Voilà qui explique que la communication sur sa médiathèque ne soit pas indispensable, voir même qu'il vaille mieux ne pas trop mélanger cette image marquée forcément d'un peu de pénibilité formative avec celle des expositions, phares du village des loisirs, pleines de promesses de divertissement.

Ce clivage obscurcit aujourd'hui le concept d'apprenance des individus développé par P. Carré en opposant donc ces deux amalgames (temps choisi = loisirs + inutilité professionnelle) d'un côté et (temps subi = travail + formation professionnelle) de l'autre part. Selon les données du CREDOC (Maresca, 2004) seules paraissent résister à cette césure, quelques pratiques dites "amateurs" qualifiées de « semi loisirs ». Il convient d'y associer quelques innovations liées à l'appropriation des TIC ainsi que les emblématiques pratiques autodidactes témoignant de la persistance d'une émancipation marginale contrôlée profitant des interstices du système pour persévérer dans les médiathèques, en surfant sur internet ou en fréquentant les cours du soir. Toujours bien peu répandues, elles ne sont en rien la norme et la société de la connaissance est donc bien clivée.

Cela dit, il serait réducteur d'affirmer que ce clivage des temps est l'unique cause de la non installation de pratiques de formations autodirigées sur le temps des loisirs dans les expositions culturelles comme celles de la CSI. Au moins trois raisons complémentaires peuvent leur nuire. D'une part, ces expositions se situent en dehors de l'économie traditionnelle et du retour sur investissement caractéristique de la formation instituée : elles ont ainsi peu de chance d'être identifiées comme susceptibles de rapporter un bénéfice quelconque. D'autre part, elles ne ressemblent pas assez à des lieux d'apprentissage scolaires et trop à des lieux de divertissement : les tenants du marteking culturel en formatent en effet les contenus en objets consommables et bien repérés comme étant dans la sphère des loisirs. Enfin, elles n'offrent que peu de moyens de mobiliser [16] les connaissances pour les transformer en savoirs acquis: reste donc à chacun de les inventer ou d'avoir la chance de la disponibilité d'un intermédiaire médiateur (Caillet, 1997) qui s'en chargera.

A ce stade, après ce constat de rupture, apparaissent alors deux interrogations :
- est-il souhaitable et possible de réduire cette fracture et de récréer un continuum rapprochant les deux composantes de l'éducation populaire, afin de pouvoir remettre en exergue des valeurs communes d'acquisition de savoirs émancipateurs ?

- y a-t-il des effets induits par cette césure sur la nature même des savoirs acquis et des représentations ?

6. Pour ou contre la transgression du clivage temps choisi – travail ?

Pour ce qui est de la première interrogation, les tenants de l'éducation muséale des adultes développent donc implicitement ou explicitement des propositions bouleversant les conventions frontalières entre temps choisi et temps subi et cherchent à ré assembler une longue chaîne qui relieraient par la même apprenance : plaisir - loisir- savoirs - compétence - formation – travail – effort. Est réellement utile ? Une double analyse peut éclairer ces pratiques, l'une en terme d'objectifs, l'autre en terme d'effets.

Selon que l'on considère ce clivage des temps comme un moyen d'améliorer confort individuel et vie privée ou a contrario comme une infantilisation visant à instrumentaliser, ces dispositifs à cheval seront jugés bénéfiques ou maléfiques. Selon que l'on s'intéresse aux travailleurs installés ou aux sans emploi exclus de toute vie professionnelle, ainsi privés de l'inclusion sociale que procure le travail [17], on les regardera comme des régressions sociales ou des "écoles de la deuxième chance" indispensable au développement de l'estime de soi.

On peut établir un comparatif entre deux visions : La première pense que ces pratiques réduisent la liberté de "vacance" pendant le temps choisi (co-investissement à la place du patronat, part d'un travail oppressant) ; la seconde vision regarde ces pratiques comme permettant d'utiliser ce libre choix pour son empowerment par des savoirs émancipateurs (autodidaxie émancipatrice, part du développement personnel épanouissant). A noter que ces deux points de vue rejoignent ceux qui s'expriment à propos de la pénétration de la sphère professionnelle dans la vie privée due aux TIC.

On peut apprendre dans ses loisirs, mais la société encourage surtout ceux qui apprennent à se délasser, à se divertir, voire à se cultiver et à bricoler. Mais pas à prendre trop de pouvoir émancipateur. Si l'on veut remonter ce courant d'oisiveté infantilisante, trois points sont à creuser :

- Les 3 dimensions des loisirs (Dumazedier, 1988) délassement, divertissement et libre développement sont-elles indépendantes ? Si oui, peut-on se passer d'oisiveté et de vacance ?

- Dans ce co-investissement, à qui appartiennent les compétences que l'on acquiert ? Qui en tirera profit ?

- Souffrir ou se contraindre pour son propre profit ? Que penser de la question de l'effort et la pénibilité librement consenti : sport, pratiques amateurs.....

Trois questions clefs, car reconstruire une nouvelle continuité à l'éducation populaire passera sans doute par notre capacité à faire comprendre que les notions de semi-loisirs (au sens de loisirs sérieux), « gai savoir » (au sens de plaisir de comprendre) et savoirs émancipateurs peuvent se voir comme trois facettes de la même apprenance, voire peut être même comme trois dénominations des mêmes pratiques.

7. Des temps clivés construisent des savoirs clivés

Notre pratique vécue à la fois au sein de la Cité des sciences et de l'industrie (CSI) et en parallèle en tant que responsable associatif de l'éducation populaire étaye un autre constat, qui revisite la question des savoirs émancipateurs.

En effet, dans le domaine particulier que les politiques appellent la « culture scientifique et technique » (CST), on a assisté à la construction d'un champ spécifique de savoirs, différent du champ des savoirs de l'enseignement des sciences et quasiment inutile à toute résolution de problème dans la vie quotidienne.

Trente ans de programmes de CST instituée en France ont ainsi construit, pour les adultes, une sorte d'isolat culturel. A l'exception notable du champ de la commercialisation des innovations technologiques « grand public », force est de constater que ces actions de CST ne développent pas de compétences concrètement utilisables dans la vie courante pour résoudre des problèmes ou pour adopter de nouveaux modes de raisonnement plus performants : en règle générale, on n'y apprend pas à faire, on s'y « cultive ».

Les apports des situations de CST ne concernent ainsi que rarement le monde des problèmes concrets et encore moins de la vie professionnelle des adultes : tout se passe comme si, pour se préserver de la science pénible de l'école et de son hétéroformation[18], on se cantonnait à de contempler de loin des concepts opaques, sans outils et sans méthodes, dans une forme d'alphabétisation par allusion. Certes, on y mentionne occasionnellement l'existence d' "amateurs pratiquants", mais plutôt comme des excentriques, ainsi que le prouve la façon dont les télévisions présentent les astronomes, entomologistes ou autres ornithologues amateurs.

Pourtant, loin de souhaiter l'instauration d'une « sous culture » scientifique séparée, les acteurs de la CST agissent pour le développement de la part scientifique de la culture générale. Malgré cela, ce vocable CST s'est imposé en France provoquant ambiguïtés et effets pervers, comme des inversions de priorités. Apparaît ainsi souvent comme première urgence la volonté de mettre de la science dans l'action culturelle et les "pratiques culturelles instituées". Remettre de la science dans la culture générale[19], ne passe pourtant pas forcément en priorité par le théâtre scientifique et renvoie à la question clef : si les sciences étaient revenues « en culture générale », en quoi cela se verrait-il ? Dans une telle utopie, qu'envisage-t-on de plus que les formes simplistes de consommation de produits culturels (visite d'une exposition, lecture d'un livre) ou de « pratiques amateurs » ou autodidactes ?

La réponse peut paraître simple aux tenants de l'éducation populaire : Si « de la science » s'était vraiment « immiscée » dans la culture, cela pourrait vouloir dire discuter sciences au bistrot, prendre part -en citoyen intéressé à exercer son esprit critique au service de la démocratie- aux débats d'orientation scientifique mais aussi invoquer naturellement méthodes et outils scientifiques dans la résolution de problèmes quotidiens : choisir le meilleur isolant pour son grenier, peaufiner son vélo et changer les pignons du dérailleur, améliorer sa guitare, acoustique ou électronique, se débrouiller d'un thermo siphon, créer des œuvres scientifiquement (en jouant sur la profondeur de champ, sur la vitesse d'obturation… en mélangeant des couleurs, en synthétisant des rythmes, des accords

nouveaux, en remixant du mp3), jouer scientifiquement (au Rubik's cube, au casino ou même en faisant des réussites, des mots fléchés avec son dictionnaire), se préoccuper scientifiquement du temps qu'il va faire (identifier les nuages, suivre le baromètre), jardiner… et construire un nichoir à oiseau, un cerf-volant, un pendule pour le plafond de la chambre du petit… Des dizaines d'heures de pratiques autodidactes et «cultivantes » en perspective. Et la prochaine grande marée pour aller aux crabes ? Et la prochaine pleine Lune ? Et le début du Ramadan ? La liste sera encore bien plus longue, si on ajoute un ordinateur et quelques périphériques dans le paysage. Il suffit d'aller faire un tour sur les forums des techno-bricoleurs ou des scientifiques amateurs pour en être submergé.

Et la situation des relations à la santé, des relations entre malades, « patients » pour reprendre l'expression traditionnelle, elle aussi condescendante sera sans doute bouleversée… Dans l'utopie de la science remise en culture, la médecine le serait aussi. Ainsi, on pourrait s'auto médicamenter scientifiquement, faire du sport scientifiquement (en suivant ses pulsations, en adaptant un entraînement fractionné), se mettre au régime scientifiquement (en suivant des ratio protéines/glucides…), discuter médecine et pronostic avec son médecin ou celui de sa grand-mère. Bref, la relation avec son médecin serait aussi équilibrée qu'avec son boulanger.

Mais peut-on vraiment croire à un système de soins sans pouvoir, sans rapport de force ? A l'instar de l'instruction publique qui a pour cahier de charges implicite de fabriquer 25% de technoscientifiques et d'adapter les classes d'âges à la hiérarchie socio-économique du marché de l'emploi, la santé publique n'aurait-elle pas aussi un cahier des charges implicite visant à faire respecter avec humilité aux « patients » la fatalité de la condition humaine, sauvant ceux qui peuvent l'être sans trop d'excès budgétaires.

Voilà qui conduit à revisiter l'amalgame "scientifique et technique". En effet, bien que les acteurs qualifient ainsi la CST qu'ils appellent de leurs vœux, ils n'investissent quasiment jamais ce champ des pratiques techniques et la majorité d'entre eux semblent utiliser cette expression comme un synonyme de « technoscientifique » voulant ainsi rappeler qu'aujourd'hui la science n'est autre que de la technoscience, non séparable de la dimension technologique, voire d'industrialisation. Il en résulte de fait une confiscation de la « culture technique » et une négation des « pratiques techniques » au sens traditionnel du terme.

Toutes les pratiques techniques traditionnelles ne seraient-elles alors que de la technique profane, indigne d'intéresser la CST distinguée ? A contrario, à partir du moment où il y a modélisation, induction, déduction, observation, métrologie, ne s'agit-il pas d'un symptôme de pratiques scientifiques potentielles ? Et si mettre les sciences en culture commençait justement par regarder aussi ces pratiques avec bienveillance et à aider les pratiquants à renforcer la dimension scientifique de leurs méthodes de résolution de problèmes ou dans leurs loisirs ? Ecrire des programmes informatiques, développer un bout de site en Flash, un blogue, traiter ses rosiers, réparer sa tondeuse à gazon… Certaines pratiques techniques de nos concitoyens, celles qui confrontent à observer, modéliser, tirer des conclusions, ne pourraient-elles pas être considérées comme ces introuvables pratiques culturelles scientifiques, justement profanes ou amateurs ?

8. La culture technique et scientifique comme idéologie

Autant d'ambiguïtés sur les objectifs viennent peut être de divergences sur la définition et la représentation de la science et de la scientificité. Paradoxalement, la question de la démarcation entre science et non science ne départage que marginalement les acteurs de l'action culturelle scientifique, lesquels ne s'interrogent qu'occasionnellement sur la place que doivent occuper les sciences dites humaines, et particulièrement celles qui le seraient trop dans leurs pratiques.

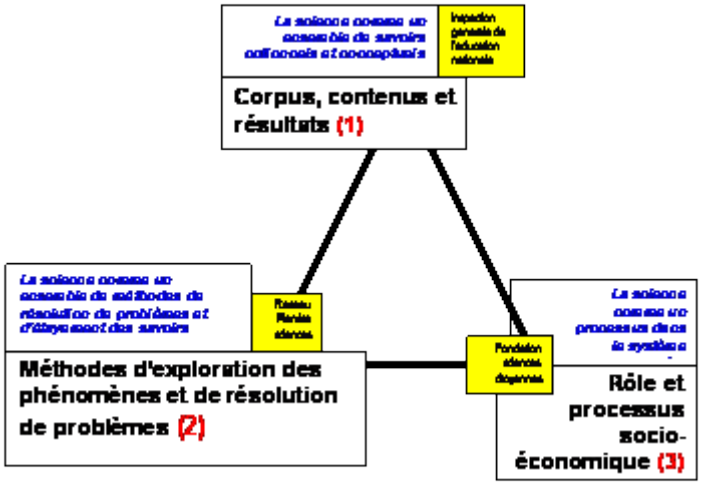


Figure 1 : Représentation des trois regards sur la science portés et véhiculés par différentes familles d'acteurs de la CST

A contrario, ils se différentient surtout par la « perspective » sous laquelle ils envisagent prioritairement l'activité scientifique, à savoir soit un corpus de savoir à apprendre (regard 1, celui des « disciplines scientifiques » porté par exemple par l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), soit des méthodes de résolution de problèmes utiles au quotidien et à l'émancipation individuelle (regard 2, celui de l' « approche scientifique » porté par exemple par l'association Planète sciences[20], dans une logique héritée des pédagogies constructivistes de Freinet, que nous désignerons par « perspective) soit enfin un système socio-économique à contrôler (regard 3, celui du « processus techno scientifique » porté par exemple par la Fondation Sciences Citoyennes[21]).

Ces deux dernières perspectives correspondent à deux projets complémentaires d'émancipation mais bien distincts : l'un individuel et l'autre collectif. Le premier, issu du regard 2 (approche scientifique) se propose de doter chaque personne de capacités et d'outils de réflexion et de résolution de ses propres problèmes. Il milite pour le développement de l'esprit critique et scientifique, permettant de distinguer croyances, convictions et savoirs étayés et de limiter l'effet d'arguments d'autorité infondés. Il se propose de donner des outils de construction critique de ses savoirs et de transformation de ses représentations. Le second, issu du regard 3 (processus technoscientifique à contrôler) vise surtout une transformation sociale. Il s'agit de permettre la régulation et le contrôle par les citoyens du développement technoscientifique et de ses impacts sur les humains et leurs organisations socio-économiques. Cette perspective est en fort développement aujourd'hui, s'inscrivant dans la volonté actuelle d'empêcher la croissance sans contrôle démocratique d'une « Big science »[22].

Par opposition au point de vue scolaire et scolastique des corpus de sciences disciplinaires (regard 1) les deux autres regards (regards 2 et 3) peuvent être qualifiés d'émancipateurs, respectivement au niveau individuel ou au niveau sociétal. Or, on trouve peu d'acteurs hybridant ces deux perspectives qui de fait ont donné naissance à des programmes d'action et à des idéologiques presque entièrement séparées. Le regard 2 a donné naissance à des pratiques de tâtonnements expérimentaux (Réseau des Petits débrouillards [23]) ou de projets de découverte scientifique (Réseau Planète sciences) qui se retrouve au sein de la famille du Cirasti [24], tandis que le regard 3 a développé des pratiques du type ateliers délibératifs, conférences de consensus ou café scientifiques. Or, en la matière, la situation actuelle est évolutive et préoccupante : la question du contrôle démocratique des choix techno scientifiques et les discours concernant le « développement durable » propulsent sur le devant de la scène ce troisième regard « la science sous une perspective de système socio-économique », le regard 1 « la science sous une perspective de corpus disciplinaires » restant quant à lui solidement dominant chez les acteurs de l'enseignement initial. Le regard 2 qui lui vise aussi à l'appropriation d'une « approche scientifique » des questions individuelles et des problèmes quotidiens s'en retrouve relégué au second plan, y compris pour certaines organisations d'éducation populaire qui se tournent plus vers des formes de débats publics et moins vers des approches expérimentales concrètes : pour ces dernières, la nécessité démocratique d'un empowerment social [25] est tellement urgent, qu'il ne saurait attendre l'empowerment méthodologique des individus. Là encore un clivage a eu lieu, qui fissure l'éducation populaire. Mais peut-on envisager l'un sans l'autre ?

De fait, on court aujourd'hui un grand risque à considérer ce regard 2 « la science sous une perspective de méthodes appropriables » comme n'ayant d'intérêt qu'au seul titre d'auxiliaire de l'école et du collège. En effet, s'il ne propose pas des situations concrètes de découverte des pratiques scientifiques phénoménologiques, le regard 3 en est réduit à des méthodes dogmatiques d'information et d'association des citoyens, même dans des ateliers délibératifs : faute d' empowerment individuel, l'empowerment collectif est condamné au dogmatisme de l'hétéroformation, voire à la démagogie.

Préciser cette question nécessite de clarifier ce qui peut être qualifié d'émancipation et de processus non dogmatique. Comme son étymologie le laisse transparaître, la posture traditionnelle de la vulgarisation est descendante, voire condescendante, et s'inscrit dans une logique d'adaptation, d'hétéroformation, infantilisant celui qui reçoit le message. Se positionner dans une logique d'empowerment impose, a contrario, de s'intéresser aux stratégies de médiation dont la maîtrise est assurée par celui qui veut savoir, où le « sachant » ne fait plus les questions et les réponses reversant la logique de la vulgarisation au profit d'une logique ascendante. Décréter la fin du pouvoir du savoir, même à si petite échelle, est en effet illusoire, mais il est possible de chercher à l'équilibrer par le pouvoir sur le contrôle du processus. En donnant au "profane" le contrôle de la démarche de médiation, on prolonge les bases constructivistes des pédagogies actives. Cela conduit à refuser de définir le but de la médiation scientifique comme visant à « adapter les savoir pour les rendre accessibles » (définition de la vulgarisation par le Petit Robert) mais « plutôt à favoriser des pratiques autodidactes ».[26]

9. Savoirs émancipateurs ou temps de cerveaux disponible ?

Plus sont inventées et instaurées comme normes de multiples propositions de loisirs de délassement et de divertissement, moins il est facile de décider -a contrario- de faire de son temps libre un temps de développement « par l'effort ». A moins d'avoir clairement conscience de ce que l'on peut y gagner, d'où l'importance du moteur et de la preuve de l'utilité des "savoirs sérieux" en terme de promotion sociale ou de reconnaissance : quel profit tirer de plus de savoir ?

Certes, on pourrait aussi penser au seul plaisir du « gai savoir », au seul moteur de la curiosité, mais le savoir confronte au souvenir de l'apprentissage de l'école subi majoritairement dans la souffrance de l'hétéroformation descendante ; de plus si l'acquisition de savoirs de « libre Développement » peut être « Divertissante », il est difficile de l'imaginer « Délassante ». Dans une société où le stress est décrit comme se généralisant, pourra-t-on vraiment physiologiquement ou psychologiquement sacrifier une part de son temps de délassement au profit de plus d'acquisition de connaissances ?

Et de fait, la question clef est bien plus globale que cela. On le ferait peut être ce sacrifice, si, en échange, on gagnait en promotion sociale… Or, malheureusement, chacun sait que en ces temps de panne de l'ascenseur social, on ne peut plus croire à l'utopie de société de la réussite pour tous C'est cet implicite d'un système éducatif en forme de raffinerie dont nos sociétés encore inégalitaires ont besoin, qui fait de l'éducation permanente un discours d'intention condamné à rester velléitaire... Pourquoi voudrait-on rendre systématiquement accessible aux classes moyennes la production de savoirs étayés et des méthodes de résolution de problèmes ? Plutôt que de se préoccuper de savoirs émancipateurs, mieux vaut, selon certains, développer chez eux du « temps de cerveaux disponible » (Lelay, 2005).

De fait, un consensus d'intérêts croisés s'oppose évidemment à la généralisation de la promotion sociale et favorise le maintien des loisirs délassants comme ceux des jeux du cirque Maxime : la réussite de tous briserait l'équilibre économique de base : celui de la hiérarchie des salaires, des responsabilités, des reconnaissances et des pouvoirs. Le rapport de pouvoir lié au savoir est actuellement toujours constitutif de nos stabilités sociales et les protège, qu'on le veuille ou non, à plusieurs échelles, macroscopiques certes mais aussi microsociales : celle des relations parents / enfants, corps médical et pharmaceutiques / patients profanes.... Maintenir ce pouvoir du savoir est un invariant anthropologique clef qui ne peut s'abandonner rapidement... Combien de générations faudra-t-il pour sortir du système de castes qu'il engendre ? L'éducation permanente, l'institutionnalisation du droit au savoir émancipateur pour tous est un loup qui fait peur dès qu'il sort du bois... et donc condamné à être velléitaire : égalité des chances oui, égalité des droits sans doute, mais égalité des places, certainement pas avant longtemps.

Bibliographie sommaire :

AGOSTINI Francis (dir.) *Science en bibliothèque*, Paris, Cercle de la Librairie, 1994

BERTON Fabienne CORREIA Mario, LESPESSAILLES Corinne et MAILLEBOUIS Madeleine, *Initiative individuelle et formation, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, L'Harmattan, 2004

BERTON Fabienne, *La demande individuelle de formation en cours de vie active et ses particularités institutionnelles françaises,* CNAM, Cahier du Lasmas 01-1

http://lasmas.iresco.fr/cahiedoc/c011_Berton.pdf

CAILLET Elizabeth et LEHALLE Evelyne, *A l'approche du musée, la médiation culturelle*, Presses universitaires de Lyon, 1995

CAILLET Elizabeth, *Se former à la Villette,* Coll. « Les études de la Villette », n°4, EPPV, Paris 1983

CARRÉ, Philippe (dir.), MOISAN André (dir.).- *La formation autodirigée,* L'Harmattan, 2002

CARRÉ Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel, *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie,* PUF, 1997

CARRE, Philippe, *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, 2005

CORBIN, Alain, *L'avènement des loisirs, 1850 – 1960*, Aubier, 1995

DREVET Danièle, LAS VERGNAS Olivier, PROKHOROFF Catherine, *La culture scientifique et technique face aux fractures sociales : la cité des métiers à La Villette* in Alliage n°29-30, Nice, 1996

DREVET Danièle et MONOD Ambroise. (coord.), *Usager acteur… la Cité des métiers*, *in Actualité de la formation permanente,* n° 158, 1999

DUMAZEDIER Joffre, *Révolution culturelle du temps libre,* Méridiens Klincksieck, 1988

DUMAZEDIER Joffre, *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Chronique sociale, 2002,

LAS VERGNAS Olivier, *Des cités des métiers et de la santé à l'empowerment* in *Actes du Colloque international "Orientation passé, présent, avenir", L'orientation scolaire et professionnelle*, N°hors série, vol 3, Desclaux Bernard et Guerrier Rémi (dir.) INETOP CNAM, Paris 2005

LAS VERGNAS Olivier, *la Cité des métiers au service de ses usagers*, in *Connaître les publics, savoir pour agir*, Koenig Marie-Hélène (dir.) Institut de formation des bibliothécaires, Villeurbanne, 1998

LAS VERGNAS Olivier, *Comment utiliser la cité des sciences et de l'industrie,* revue POUR, Paris 1992

LEPAGE Frank, *Le travail de la culture dans la transformation sociale,* rapport INJEP, 2001

http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000300/index.shtml

MERESCA Bruno et al. *Occupation du temps libre, une norme de consommation inégalement partagée,* CREDOC, cahier de recherche n°210, novembre 2004

http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C210.pdf

MEZIROW Jack, *Penser son expérience : développer l'autoformation*, Chronique Sociale, 2001

PINEAU Gaston (dir.), *L'autoformation en chantiers*, *Éducation permanente*, n° 122, 1995

POLIAK Claude, *La vocation d'autodidacte,* L'Harmattan, 1992

RIVERIN Danièle et SIMARD Yanik, *Au-delà du lien travail-loisir, la citoyenneté*, Revue Francophone Internationale de Carriérologie, 2003, Vol 9 n°2
http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/13_riverin/index.html

VERRIER Christian, *Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles,* Anthropos, 1999

VIARD Jean, *Le sacre du temps libre : la société des 35 heures*, Editions de l'aube, 2002

YONNET Paul, *Travail, loisirs, temps libres et lien social*, Gallimard, 1999

INSEE, *L'évolution des temps sociaux*, Economie et statistique n°352-353, INSEE, 2002
http://www.webcommerce.insee.fr/FichesComm/ECO352/ECO352_c1.htm

Dossier *Bibliothèques et éducation permanente* Bulletin des Bibliothèque de France, 2002, n°3 http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2002/03/sommaire.xsp?#

---

[1] L'auteur est délégué à l'insertion et à la formation professionnelle de la Cité des sciences et de l'industrie http://www.cite-sciences.fr et d'autre part président de deux mouvements d'éducation populaire (l'association française d'astronomie http://www.cieletespace.fr et le Collectif inter associatif pour la réalisation d'activité scientifique et techniques internationales, Mouvement français des exposciences, http://www.cirasti.org). Pages personnelles : http://enviedesavoir.org

[2] Patrick Le Lay, PDG de TF1, cité parmi d'autres par le cabinet de consultant, « les associés d'EIM » dans *Les dirigeants face au changement,* Editions du Huitième jour, Paris, 2004.

[3] pratiques que l'on peut qualifier de « tout au large de la vie » en reprenant à la suite de P. Carré, une traduction de l'expression de « life-wide learning »

[4] voir par exemple Dossier *Bibliothèques et éducation permanente* Bulletin des Bibliothèque de France, 2002, n°3 http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2002/03/sommaire.xsp?#

[5] pour reprendre les expressions de B. Latour et de F. Weber

[6] Loi organique portant organisation des lois de finances.

[7] Caillet Elizabeth, *Se former à la Villette,* Coll. « Les études de la Villette », n°4, EPPV, Paris 1983

[8] voir par exemple Drevet Danièle et Monod Ambroise. (coord.), *Usager acteur… la Cité des métiers*, *in Actualité de la formation permanente,* n° 158, 1999 et Las Vergnas Olivier, *Des cités des métiers et de la santé à l'empowerment* in *Actes du Colloque international "Orientation passé, présent, avenir", L'orientation scolaire et professionnelle*, N°hors série, vol 3, Desclaux Bernard et Guerrier Rémi (dir.) INETOP CNAM, Paris 2005

[9] Drevet Danièle, Las Vergnas Olivier, Prokhoroff Catherine, , *La culture scientifique et technique face aux fractures sociales : la cité des métiers à La Villette*, in Alliage n°29-30, Nice, 1996

[10] Las Vergnas Olivier et Fogarty Valérie, *L'Université ouverte de la société de l'information et des réseaux, in Actualité de la Formation Professionnelle n°175,* Centre-Inffo, 2002

[11] Las Vergnas, Olivier, *la Cité des métiers au service de ses usagers*, in *Connaître les publics, savoir pour agir*, Koenig Marie-Hélène (dir.) Institut de formation des bibliothécaires, Villeurbanne, 1998 et *Comment utiliser la cité des sciences et de l'industrie,* revue POUR, Paris 1992

[12] Cazes Georges, Potier Françoise, *Un système vacancier français* in *La France des temps libres et des vacances*, Jean Viard (dir.), éditions de l'Aube / DATAR, 2002.

[13] Meresca Bruno et al. *Occupation du temps libre, une norme de consommation inégalement partagée,* CREDOC, cahier de recherche n°210, novembre 2004

[14] Une initiative individuelle de formation entre idéal méritocratique, philosophie humaniste et injonction sociale, Fabienne Berton, Mario Correia in *Initiative individuelle et formation, contributions de la recherche, état des pratiques et* étude bibliographique, L'Harmattan, 2004

[15] Nous faisons ici référence aux « 3 D » qui définissent selon J. Dumazedier 3 dimensions complémentaires des loisirs : Délassement, Divertissement et libre Développement.

[16] De tels lieux renouvellent ainsi la réflexion sur la motivation et la socialisation des appropriations. Certes, ils offrent de multiples avantages pédagogiques (émotions, interrogations sur son patrimoine culturel, co-éducation avec la famille) mais ils s'appuient souvent sur des formes pédagogiques frontales et descendantes, ce qui fait que bien qu'étant des lieux et cadres ouverts, propices à des modes d'apprendre informels et affectifs, ils peuvent être perçu comme un simple renforcement dogmatique.

[17] Sans oublier le constat de nombreux acteurs des cercles de recherche d'emploi ou des quartiers politique de la ville : pas de travail implique pas de rythme sociaux et donc pas de loisirs !

[18] Substantif introduit pour désigner la formation par d'autres par G. Pineau en même temps que celui d'écoformation (par l'environnement naturel et social), voir Pineau Gaston, *L'autoformation dans le cours de la vie, entre* l'hétéro et l'écoformation, in *Education Permanente*, n° 78-79, 1985

[19] voir par exemple Levy-Leblond Jean-Marc, *L'esprit de sel,* première édition : Arthème Fayard, 1981 ou *La science en mal de culture*, Futuribles, 2004

[20] Association de loisirs scientifiques, voir http://www.planete-sciences.org

[21] Association ayant pour objet de favoriser une réappropriation citoyenne et démocratique de la science, voir http://sciencescitoyennes.org/

[22] Pour reprendre la terminologie introduite par de Solla Price Derek, dans *Little science, big science*, Columbia University Press, New York, 1963

[23] Association qui vise à favoriser l'intérêt pour les sciences et les techniques, en privilégiant la démarche participative, expérimentale et ludique, voir http://debrouillonet.dyndns.org/

[24] Collectif inter associatif pour la réalisation d'activité scientifique et techniques internationales, mouvement français des expositions, regroupant les principales associations d'éducation populaire intéressées par la découverte scientifique pour tous, voir http://www.cirasti.org

[25] empowerment au sens d'émancipation, dans l'esprit défendu par Jurgend Habermas par exemple dans « la technique et la science comme idéologie », Surkampf Verlag, Frankfurt, 1968 et Gallimard, 1973 pour la traduction française

[26] Voir Las Vergnas, Olivier, *Jeux d'acteurs au pays de la culture scientifique* in *Science en Bibliothèque*, Agostini François (dir.), ECL, 1994 ou *La culture scientifique et technique comme idéologie,* revue Alliage, n°59, Nice, disponible sur http://enviedesavoirs.org qui reprend une partie de ce dernier paragraphe.