Université Paris Ouest La Défense
UFR de Psychologie et des Sciences de l'éducation
Ecole doctorale « Connaissances, culture, modélisation »
Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589)

La culture scientifique et les non scientifiques,
entre allégeance et transgression de la catégorisation scolaire

Habilitation à diriger des recherches,
présentée par Olivier Las Vergnas.

VOLUME ANNEXE : SELECTION DE TRAVAUX ANTERIEURS

V2 - 2011

Jury :

André Giordan, professeur à l'université de Genève,
Claudie Haigneré, présidente d'Universcience, ancien ministre,
Baudouin Jurdant, professeur à l'université Denis Diderot,
Jean-Marc Levy-Leblond, professeur à l'université de Nice,
Daniel Poisson, professeur à l'université de Lille,
Bernard Schiele, professeur à l'université de Montréal,
Promoteur référent : Philippe Carré, professeur à l'université de Nanterre,

Sommaire des publications présentées dans ce volume

1. Publications dans les revues de référence

1. Las Vergnas O. (2011 à paraître), “Construction des savoirs expérientiels des patients et transgression du genre scientifique scolaire”, (Colloque CSIS 2010 - Symposium, 25 mai 2010 Université Catholique de Lille), Revue ***Recherches en communication***, Louvain. ……p 4-22

2. Las Vergnas O., Gautier G. et Piednoël E. (2011), "Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques. II. de 1975 à 2000", ***La revue pour l'histoire du CNRS*****,** n°27-28, automne-hiver 2010, CNRS Éditions, p. 42-51. ……..p 23-32

3. Gautier G. et Las Vergnas O. (2011), "Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques. I. de 1962 à 1977. Entretiens avec Pierre-Julien Dubost et Jean Claude Guiraudon", ***La revue pour l'histoire du CNRS*****,** n°27-28, automne-hiver 2010, CNRS Éditions, p. 36-41. ……p 33-38

4. Las Vergnas O. (2011 à paraître), “Pratiques amateurs en astronomie et transgression de la catégorisation scolaire entre scientifiques et non scientifiques”, [Article de recherche sollicité] Revue ***Alliage culture, science, technique,*** (n°69 consacré aux amateurs), Nice……p 39-55

5. Jouet E. et Las Vergnas O. (2011 à paraître), « Les savoirs des malades peuvent-ils être regardés comme des savoirs amateurs ? » [Article de recherche sollicité] Revue ***Alliage culture, science, technique,*** (n°69 consacré aux scientifiques amateurs), Nice……..p 56-65

6. Las Vergnas O. (2010), “Coproduire des programmes TV aidant à réfléchir sur l’avenir professionnel ?”, ***L’Orientation scolaire et professionnelle,*** 39/3 Paris…….p 66-77

7. Jouet E., Flora L. et Las Vergnas O. (2010), “Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients”, in Jouet et Flora [coord.], “La part du savoir des malades dans le système de santé”, [note de synthèse du numéro]. **Revue *Pratiques de formation-analyses*****,** n° 58-59, pp. 13-77, Saint-Denis, Université Paris 8……..……p 78-159

8. Las Vergnas O., Nguyen T.-T. et Greacen T. (2010) “Empowerment et dialogue de savoirs à la Cité de la santé”, in Jouet et Flora [coord.], “La part du savoir des malades dans le système de santé”, ***Pratiques de formations- analyses***, n°58-59, Saint-Denis, Université Paris 8.p 160-172

9. Las Vergnas O. et Prokhoroff C. (2009), “La Cité des métiers de La Villette, un outil d’insertion au sein d’une bibliothèque”, ***Bulletin des Bibliothèques de France*****,** t54..p 173-178

10. Las Vergnas O. (2006), « Nos sociétés peuvent-elles prendre le gai savoir au sérieux ; formation continue et pratiques culturelles des adultes : transgression du clivage travail/loisirs », **Revue *Savoirs*** n° 11, pp. 67-86…….…… p 179-197

11. Las Vergnas O. et Estienney C. (2006), "Structures d'information et d'orientation : une efficacité renforcée par le mariage des labels", ***Actualité de la formation permanente*****,** 05/2006, n° 202. - Saint-Denis, Centre Inffo. ……...p198-202

12. Las Vergnas O. (2006), "Les savoirs scientifiques seront-ils toujours infantilisants ?", Revue ***Alliage culture, science, technique***, n° 59, 2006, pp. 20-28. Nice. **……**p203-219

2. Chapitre d'ouvrages

13. Las Vergnas O. (2007). « Das lebenslange Lernen, zwischen technischer Reife, sozio-ökonomischer Paradoxie und kulturellem Gestammel » traduction en allemand de Keller V., in Künzel K. [Hg.], ***Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung / International Yearbook of Adult Education***, Universität zu Köln, Böhlau Verlag.., pp 57-83……p 220-246

14. Las Vergnas O. (2003). « Il modello delle Città de Mestieri e delle Professioni » traduction en italien de Salomone A., in ***L'integration al servizio del cittadino,*** Salomone A. [coord.] Isfol, Franco Angeli, Milano, 222p., pp 9-35 ..... p 247-262

15. Las Vergnas O. (2003). « Maturité technique, balbutiement social »- in ***E-formation, la phase opérationnelle.*** Helloin V. et Farchy I., [coord.]. Centre inffo, Saint-Denis. 288p…..p 263-282

3. Publications de valorisation dans des revues professionnelles (sélection)

16. Las Vergnas O., et Piednoël E. (2009), "*Nuits des étoiles* Events (1991-2008) and their Impact on the French Astronomical Leisure Landscape" 19-23 janvier 2009 , ***IAU Symposium 260 « The role of Astronomy in Society and Culture », Unesco*****,** Cambridge, CUP. ……..p 283-291

17. Las Vergnas O. (2006), *Attractivité des études scientifiques : crise de foi, retour d'affection et main invisible du progrès*, Communication suivie d'un débat « et si le collège donnait le goût des sciences » aux **Journées d'études de l'association nationale « Planète-sciences »,** mars 2004. Mise à jour et publiée sur internet en février 2006. … ……p 292-303

18. Las Vergnas O. et Thomas B. (2006), *Mise en perspective de pratiques complémentaires d'autoformations émancipatrices : échanges de savoirs, arbres de connaissances et pédagogies personnalisées*, in **Actes du 7e colloque européen sur l'autoformation** *Faciliter les apprentissages autonomes*, ENFA, Auzeville, 18-20 mai 2006 [édition en ligne]. …… p 304-313

19. Las Vergnas O. (2003) (coord.), *Note sur les évolutions des publics reçus sur les pôles de la Cité des métiers, 1993-2003.* ***Journée rétrospective des 10 ans.*** Paris, Cité des sciences et de l'industrie. Note publiée en ligne. …… p 314-319

Construction du savoir expérientiel des malades, et rapport aux savoirs des adultes non scientifiques

Olivier Las Vergnas,
Cité de la Santé - Universcience
et Université de Paris-Ouest-Nanterre – CREF-AFA (EA 1589)

Résumé :

Les savoirs en santé ne sont plus exclusivement construits dans les processus de clinique organisés par le corps médical mais peuvent résulter aussi de formes d'auto-clinique gérées par des groupes de malades, comme c'est le cas en rhumatologie, diabète, SIDA et pour des troubles psychiques ou des syndromes méconnus ou mal reconnus. La reconnaissance de ces savoirs expérientiels constitue une nouvelle étape de l'éducation thérapeutique avec laquelle les malades dépassent leur situation d'allégeance au classique pouvoir médical, pour assumer un rôle de production de savoirs, en position d'empowerment. Voilà qui renvoie à la question de la capacité que l'on peut s'accorder ou non de s'approprier -voire de produire- du savoir pertinent par rapport aux savoirs savants académiques. De fait l'enseignement formel initial étant calibré pour que 3/4 des élèves quittent les enseignements scientifiques avant le baccalauréat, la grande majorité en s'étant vu infligées des notes marquant une incapacité à poursuivre, les cours de sciences doivent générer fréquemment un sentiment d'inefficacité personnelle durable. Or, la gestion d'une maladie chronique constitue un des rares cas d'appropriation autodirigée de savoirs scientifiques où des profanes peuvent être conduits à dépasser ce sentiment. Elle s'inscrit en cela dans les quelques pratiques qualifiables d'auto-science existantes, où un intérêt personnel peut conduire à construire du savoir savant personnel, en transgression des catégorisations scolaires et des stéréotypes qu'elles véhiculent.

Mots clefs : éducation thérapeutique, savoir expérientiel, catégorisation scolaire, savoir profane, culture scientifique, patient expert

Epreuves pour BAT

Construction du savoir expérientiel des malades, et rapport aux savoirs des adultes non scientifiques

Olivier Las Vergnas,
Cité de la Santé - Universcience
AFA-CREF—UPX (EA 1589)

1. Un cas particulier de nouveaux rapports au savoir

Cet article s'appuie sur un travail de description des rapports des adultes aux savoirs savants. A partir d'une revue de la littérature scientifique et des textes internes aux organisations impliquées dans l'action culturelle ou éducative, ce travail, conduit actuellement par l'auteur, vise à déterminer les obstacles et les facilitateurs au développement de manifestations d'intérêt scientifique chez les adultes non catégorisés comme scientifiques lors de l'enseignement secondaire. Il cherche à décrire l'effet de cette catégorisation pour mieux comprendre les limites des politiques de développement de la « culture scientifique et technique » pour tous qui se révèlent en effet peu efficaces selon leurs promoteurs (Chavot et Masseran, 2010 ; Felt, 2010).

En effet, de nombreux travaux (Jurdant, 1973 ; Jacobi et Schiele, 1988) ont montré que les pratiques de vulgarisation ou d'action culturelle scientifique sont loin de réduire les écarts entre scientifiques et non scientifiques dans la société. A contrario, on constate qu'elles ne parviennent pas à transmettre massivement des savoirs et que paradoxalement elles consolident la représentation d'un clivage entre la minorité de la population considérée lors des études secondaires comme aptes à être scientifiques et ceux qui s'en sont révélés inaptes. Le renforcement de ce clivage au lieu de le réduire est sans doute la principale explication à la répétition systématique de discours politiques velléitaires s'inquiétant d'une « désaffection des sciences » dans la société (Schiele, 2005 ; Las Vergnas 2007).

A contrario de la vulgarisation étymologiquement descendante, certaines situations de constructions de savoirs savants par des non scientifiques pourraient être considérées comme des formes de transgression de cette déclaration scolaire d'inaptitude aux sciences, sous réserve qu'elles soient fortement motivées et autodirigées pour permettre aux personnes de dépasser cette prophétie scolaire d'incapacité.

Epreuves pour BAT

2. Des patients observants aux malades experts

Or, justement, une revue de littérature[1] (Jouet, Flora et Las Vergnas, 2010) montre que pour les pathologies chroniques, des expertises propres aux malades émergent dans de multiples cadres comme sources reconnues de savoirs autodirigés. Aux stratégies classiques d'éducation thérapeutique descendantes, proposées par les soignants pour améliorer l'observance des traitements (d'Ivernois et Gagnayre, 2008 ; Simon et al. 2009), s'ajoutent de nouveaux courants issus des communautés de malades qui s'intéressent à la dimension formative des maladies (Aujoulat, 2007). Historiquement constitutive de l'idée de démocratie sanitaire, la reconnaissance de tels savoirs expérientiels acquis par les patients est l'une des caractéristiques de la période actuelle, comme en témoigne l'expression « Patient expert » apparue à la fin des années 80 (Lorig et al. 1985).

Une preuve du fait que les malades commencent à être reconnus comme capables de s'approprier des savoirs au point de devenir des experts, est qu'ils occupent des rôles d'interlocuteurs représentatifs. Ainsi, en janvier 2009, le colloque « Participation des usagers dans les établissements de santé : des principes aux expériences, des expériences aux principes » (tenu à la Cité de la santé de La Villette) a confirmé la généralisation de cette reconnaissance, sous des formes allant de la présence institutionnalisée d'une personne en charge des relations avec les usagers (82%), à la participation massive de représentants des usagers aux conseils d'administration des établissements publics de santé, ainsi qu'à une place prépondérante des associations au comité des usagers.

Que ce soit au travers des associations autour du Sida (TRT5), des hépatites virales (CHV) ou des fédérations de maladies orphelines (AFM-FMO)[2], et des associations membres du CISS, les usagers et patients sont maintenant présents dans les organismes de recherches au travers de diverses commissions autant dans les institutions (OMS, établissements de santé, Leem[3], Fondations, Mutuelles) ou les ONG et autres autorités indépendantes (Epstein, 1996 ; Rabeharisoa et Callon, 1999 ; Barbot, 2002). Au fil du temps, ces échanges se sont ainsi étoffés grâce à la législation (Jouet, Flora, Las Vergnas, 2010). Les associations se sont tout

[1] Ce premier paragraphe contient quelques emprunts à la note de synthèse « Construction et Reconnaissance des savoirs expérientiels ». in *Pratique de formation : Analyses*, N°57/58, Saint Denis Université Paris VIII, 2010 qui vient d'être consacrée par E. Jouet, G.Flora et l'auteur à cette question.

2 AFM : Association française contre les Myopathies ; FMO : Fédération française des maladies orphelines ; L'AFM (Avec le téléthon) et la FMO (dans une moindre mesure) sont d'importants contributeurs de la recherche et à ce titre font également des choix d'orientation en la matière. Ces associations sont règlementairement encadrées pour ce faire.

3 Leem : Les entreprises du médicament http://www.leem.org/medicament/accueil.htm, [dernière consultation le 17/11/09].

Epreuves pour BAT

d'abord intéressées aux recherches sur les médicaments et les traitements pour privilégier dans un second temps les aspects de la vie sociale, personnelle et professionnelle des patients, en développant notamment des recherches-actions ou en s'y associant étroitement comme c'est le cas dans plusieurs pays d'Europe pour la recherche action en santé mentale Emilia (voir l'article de Jouet dans ce numéro).

3. Deux directions pour l'acquisition des savoirs

La littérature montre que si l'expérience de la maladie s'est installée comme une expertise reconnue, c'est que ces dernières décennies ont été marquées par trois courants d'idées complémentaires portés par trois différentes familles d'acteurs. D'une part, du côté des soignants, ont été développées les stratégies d'éducation thérapeutique avec pour but de donner aux patients la possibilité d'interpréter leurs symptômes et d'améliorer leur observance et leurs conduites (d'Ivernois et Gagnayre, 2008). D'autre part, du côté des malades, se sont constitués des mouvements communautaires visant à l'entraide, l'*empowerment* (Freire, 1964) et la reconnaissance de leurs spécificités (Barbot, 2002). Enfin, d'un troisième côté, celui des spécialistes en sciences de l'éducation[4], les thématiques de l'autoformation et des formations par l'expérience ont occupé le devant de la scène (Carré, Moisan et Poisson, 2010). Cette concomitance de courants a entraîné bien plus qu'une simple transformation de la capacité des malades à performer leur rôle de « bons patients », tel qu'il leur était prescrit par les soignants. D'un point de vue symétrique, elle a aussi fait émerger les moyens de favoriser l'expression et la valorisation des savoirs que le vécu de leurs maladies leur permettait acquérir.

Ainsi, en plus de la forme classique de l'éducation thérapeutique des patients (ETP), historiquement organisée par des soignants, est devenue visible cette aptitude des malades à construire par eux-mêmes des savoirs pertinents pour leur traitement à partir de leur propre expérience. La première est dirigée par les soignants alors que la seconde est autodirigée et codirigée par le patient ou des groupes de patients (Jouet, Flora et Las Vergnas, 2010). Toutes les deux visent à l'acquisition par les patients de savoirs, puis de connaissances, voire de compétences issues d'apprentissages informels qui s'ancrent dans l'expérience quotidienne de la maladie. Cependant, elles diffèrent par la nature de ceux qui en assurent la guidance et renvoie donc explicitement aux questions de la « direction » des apprentissages (Carré, 2005).

[4] L'auteur est chercheur invité dans une équipe consacrée à l'apprenance et aux formations autodirigées d'adultes.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 7/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Epreuves pour BAT

D'ailleurs, comme toutes les productions de savoirs « experts » à partir du quotidien profane, cette construction de savoirs émancipateurs ne va pas sans déclencher d'interrogations comme par exemple celles de Reach (2009) qui s'étonne que l'on puisse prétendre comparer des savoirs universitaires des médecins à ceux, trop empiriques des patients confirmant les résultats de l'étude de Stubbelfield et Mutha (2002) qui montrait qu'interrogés quant aux rôles dévolus aux patients, les soignants se réfèrent de façon majoritaire au modèle médical paternaliste et non au modèle de partage de décision.

De fait, en matière de savoirs des malades, la part entre savoirs académiques acquis par des éducations thérapeutiques descendantes et savoirs construits grâce à une auto clinique est directement dépendante du niveau de maturité des corpus de savoirs académiques dans la pathologie concernée. Elle semble déterminée par trois variables : (1) le volume et nature du corpus de savoirs médicaux déjà établis (2) les rôles des usagers dans la formalisation des savoirs expérientiels individuels (entraide, pairs aidants, scientificité des organisations), (3) les modalités d'un éventuel dialogue entre les patients et les tenants d'une éducation thérapeutique classique (Simon et al, 2009). Dans le cas de pathologies dont l'identification est émergente (comme certaines maladies orphelines), mais plus encore des pathologies très fréquentes mais longtemps sous-reconnues comme la fibromyalgie ou les syndromes de fatigue chronique, les savoirs expérientiels des patients constituent de fait la principale source actuelle de connaissance (Robert, 2007 ; HAS, 2010) au travers d'apprentissages à la fois autodéterminés, autodirigés et autorégulés.

4. La répétition des velléités de diffusion de la culture scientifique

Replacée dans le contexte velléitaire des discours sur la culture scientifique pour tous, l'étude des appropriations de savoirs autodirigés par les malades permet une double mise en perspective. D'une part, une analyse des rapports des profanes aux sciences en général peut permettre de mieux comprendre la posture des malades vis-à-vis des savoirs académiques des médecins, des soins et des traitements ; d'autre part, symétriquement l'appropriation de savoirs par les malades peut fournir une étude de cas utile dans la lignée des travaux sur la vulgarisation (Jurdant, 1973 Jacobi, 1990), la socio-diffusion de la science (Jacobi, 1990), la communication scientifique publique (Fayard, 1988), la publicisation de la science (Paillard 2005) et les relations « sciences dans la société » (Chavot et Masseran, Felt, Bensaude-Vincent, 2010).

Epreuves pour BAT

De fait, les efforts de partage des savoirs scientifiques qui se situent au cœur de ces champs n'ont pour l'instant pas obtenu de résultat notable au niveau de la société toute entière, comme le démontre leur répétition systématique. Tout se passe comme si des invariants sociétaux rendaient caducs ces efforts des politiques de diffusion de la culture scientifique. Déjà, Jurdant (1973) puis Boltanski et Maldidier (1977) suivi par Jacobi (1995) avaient montré que les publications de vulgarisation renforçaient la distance entre spécialistes et profanes. De même, aujourd'hui, plusieurs auteurs ont montré (Schiele, 2005, Felt 2010, Le Marec, 2010) que les discours[5] des politiques sur la désaffection des sciences[6] ne faisaient que se répéter : depuis quatre décennies, adressés à la société toute entière, ils proposent toujours, sans jamais aboutir à un effet à grande échelle (Schiele, 2005), des plans d'action similaires visant à développer l'approche expérimentale des sciences à l'école, renforcer la place des sciences dans les programmes de TV et impliquer les citoyens dans les débats scientifiques. Une telle inefficacité des politiques sur des décennies peut sembler d'autant plus surprenante que, dès lors que l'on se met à les chercher, on découvre çà et là des adultes de tout niveau et milieu qui se consacrent par intérêt à des activités de nature scientifique[7]. C'est le cas pour des personnes dénuées de formation scientifique initiale, mais devenues autodidactes dans un domaine qui les intéresse, comme les oiseaux, les cerfs-volants, l'astronomie ; à ce constat déjà ancien (Bensaude-Vincent, 2010) se sont ajoutés des travaux (Astolfi, 1999 ; Giordan, 2008) qui montrent que les approches autodirigées de sujets scientifiques ou techniques permettent individuellement des appropriations efficaces de savoirs sans demander de pré-requis scolaire, comme celles que Roux, Charvolin et Dumain (2009) recensent sous la dénomination de « passions cognitives ».

5. La catégorisation scolaire comme modèle explicatif

Ainsi, cette revue de littérature conduit à la question suivante : Pourquoi les politiques chantres du développement d'une « culture scientifique pour tous » ne peuvent- ils pas faire se multiplier largement de telles manifestations individuelles d'intérêt scientifique au lieu de répéter leur vaine déploration d'une présumée « désaffection des sciences » par le plus grand nombre ? D'où provient cet apparent paradoxe entre efficacité individuelle et échec sociétal ?

[5] Les analyses qui fondent l'avis n° 109 « Communication d'informations scientifiques et médicales, et société : enjeux éthiques « du CCNE en ligne à http://www.ccne-ethique.fr/docs/CCNE-Avis_109.pdf constitue un exemple récent (10 février 2010) de ces discours.
[6] Ces discours confondent aussi la question de la pénurie des inscriptions en premier cycle universitaire généraliste en sciences (dont nous ne traiterons pas ici) avec celle d'une nécessité de renforcer la culture et l'intérêt scientifique du plus grand nombre.
[7] Ce qui prouve par l'absurde s'il en était besoin qu'il n'y a pas d'impossibilité cognitive à ce que chacun puisse être passionné par tel ou tel aspect scientifique. Etre « non scientifique » n'est pas une fatalité biologique de ceux qui n'auraient pas la « bosse des maths ».

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 9/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Epreuves pour BAT

Un modèle explicatif peut être proposé en partant des déterminants forgeant l'image des sciences développée par les personnes non sélectionnées[8] comme techno-scientifiques, qui constituent les trois quarts[9] de chaque classe d'âge dans nos pays. Le système de formation scientifique initiale (en particulier au collège et au lycée) est tel que ces trois quarts ont été, dans leur grande majorité, écartés des sciences, par des mauvaises notes ; elles leur ont fait comprendre[10] qu'ils n'étaient pas autorisés à aller plus loin en termes de savoirs ou d'investigations scientifiques. Ainsi, dans ce modèle catégorisé, les adultes non scientifiques ne s'estiment plus capables d'auto diriger de leur propre chef des acquisitions de savoirs savants personnels. Ils ne peuvent donc qu'éventuellement en recevoir qu'au travers du système d'enseignement ou de vulgarisation. A l'obstacle cognitif appelé épistémologique par Bachelard (1938), le souvenir de la catégorisation scolaire a ajouté un obstacle motivationnel (conatif) (Las Vergnas, travail en cours). Les rapports aux savoir abstraits sont alors limités à des circulations descendantes, appuyée sur les sens différents que prend généralement l'expression « savoirs scientifiques ». (1) En psychopédagogie, ce vocable est utilisé comme synonyme de « savoirs savants » ou « concepts scientifiques » pour désigner et analyser les connaissances abstraites qui se structurent dans l'intellect des individus par opposition aux savoirs quotidiens, dont ils sont séparés par l'obstacle épistémologique[11]. (2) En termes de dispositif scolaire, les savoirs scientifiques servent à définir les programmes et se déduisent de ceux créés et brassés par le monde de la recherche par des opérations qualifiées de "transpositions didactiques" qui les formatent pour l'enseignement descendant. (3) Quant à l'univers aujourd'hui mondialisé de la recherche scientifique, sa fonction même est décrite comme étant la production et la structuration des savoirs scientifiques. Le tableau T1 donne les caractéristiques de ces trois univers et des auteurs qui ont y employé le vocable « savoirs scientifiques ».

Epreuves pour BAT

[8] A savoir ceux pour qui l'enseignement des sciences a été arrêté avant le niveau du Baccalauréat.
[9] les 75% de non Bac S dans chaque classe d'âge actuelle.
[10] Nous travaillons d'ailleurs actuellement à analyser l'effet à long terme des mauvaises notes. Nous postulons qu'elles conduisent à développer un « sentiment d'inefficacité personnelle » (SIEP), par analogie avec le « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP), introduit par Albert Bandura qui empêcherait ensuite d'oser prétendre avoir partie liée de près ou de loin à quelque chose de scientifique, par un mécanisme de régnation apprise voire de prophétie auto réalisatrice..
[11] Pour Vygotski, dans « pensée et langage », la traduction française de Françoise Sève utilise le vocable de « concepts scientifiques » opposés aux « concepts quotidiens ». Nous préférons quant à nous utiliser ici l'appellation « savoirs savants personnels » à celle de « savoirs scientifiques personnels » car faute de place nous ne traiterons pas ici en détail de la signification que nous pourrions donner à leur scientificité, c'est-à-dire à leur réfutabilité examinée à l'échelle individuelle.

Abr.	Dénomination	Mode de production	Principaux auteurs
SSR	Savoirs scientifiques de la « recherche mondiale »	Ils sont produits par l'avancée des connaissances structurées par les publications scientifiques académiques	Kuhn, Popper, Latour De la Solla Price
SSS	Savoirs scientifiques scolaires (enseignés)	Ils sont produits par une « transposition pédagogique » qui consiste à mettre les SSR « au format » de l'enseignement formel descendant	Verret, Chevallard, Joshua
SSP	Savoirs savants personnels (des non savants ou enseignants)	Ils résultent de l'assimilation de SSS en lien avec l'expérience personnelle et de leur accommodation aux représentations ou conceptions préexistantes	Bachelard, Piaget, Vygotski. Pour les adultes : Malglaive, Bourgeois

Tableau T1 : principaux univers sémantiques évoquant des « savoirs scientifiques »

Ainsi, pour les adultes non scientifiques, ces « savoirs scientifiques » sont en interaction selon des principes qui ne favorisent pas l'autodirection des apprentissages : les enseignements formels assurent dans le cadre scolaire la transformation des savoirs scolaires en savoirs personnels, les « transpositions didactiques » par lesquels les savoirs mis au point par les chercheurs deviennent des disciplines scolaires et s'organisent dans les programmes et les manuels, les vulgarisations directes par les chercheurs eux-mêmes ou médiatisée par des intermédiaires. A noter qu'il existe malgré tout un processus institué, s'appuyant sur la transformation des savoirs personnels, la « validation des acquis de l'expérience » (VAE)[12], mais que sa lourdeur le rend quasiment équivalent, malgré sa vocation initiale, à une reprise d'étude tardive.

Ce modèle descendant, respectueux des catégories scolaires, conduit aux processus représentés sur la figure 1.

[12] La VAE permet de transformer son expérience en diplôme grâce à un travail de formalisation montrant qu'elle a permis de maitriser les mêmes savoirs que ceux que l'on aurait acquis par la voie scolaire ; on peut la considérer comme un processus qui remonte des SSP vers les SSS.

Epreuves pour BAP

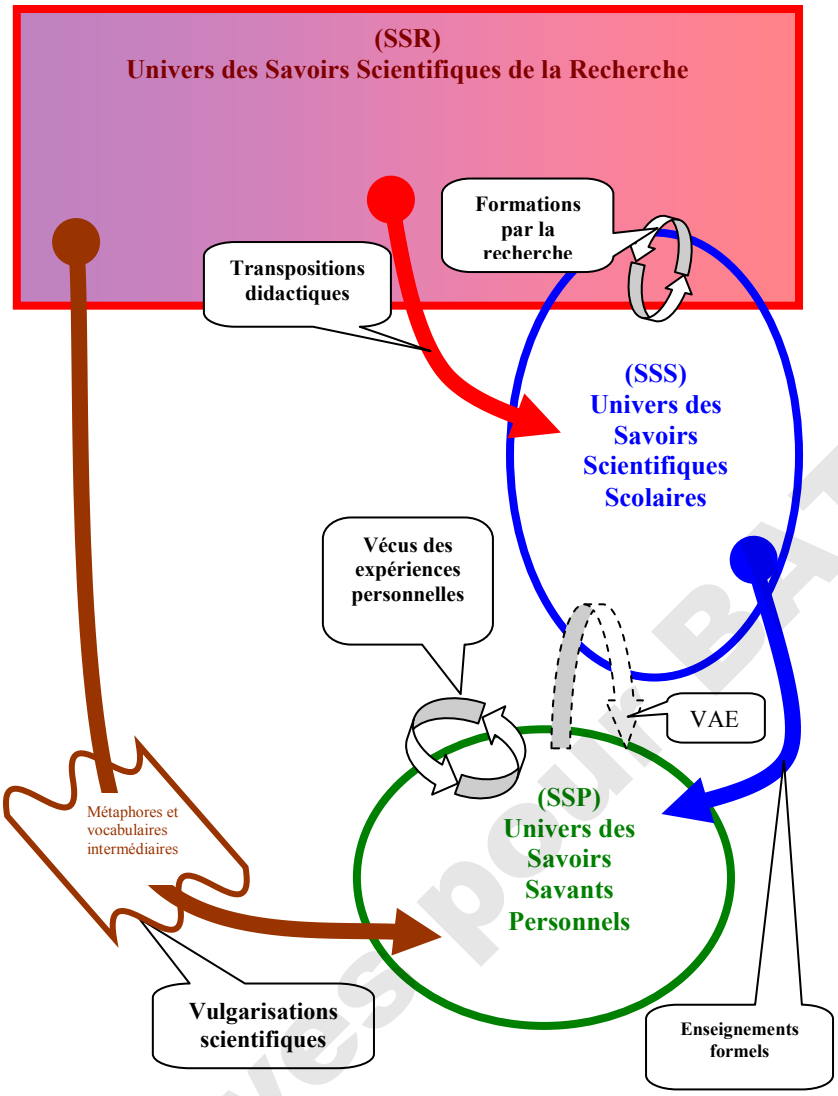


Figure 1 : interactions de premier niveau entre les différents univers sémantiques des « savoirs scientifiques » dans des disciplines scolaires (Las Vergnas, 2010 travail en cours)

Epreuves pour HAL

7. Acquisitions de savoirs en allégeance à la catégorie scolaire

Dans ce modèle descendant, il n'existe que deux moyens pour les adultes non scientifiques de développer des savoirs savants personnels : profiter au mieux de la vulgarisation scientifique ou alors reprendre des études scientifiques. Plus généralement ces deux voies définissent deux options qui ne remettent pas en cause leur catégorie scolaire :

(1) la première (détaillée dans les trois premières colonnes du tableau T2) consiste à rester en retrait des « vrais scientifiques », à leur faire allégeance, ce qui se montre par le développement d'un intérêt pour une version vulgarisée des savoirs scientifiques (lecture de vulgarisation, contribution amateur à aider de vrais scientifiques dans un travail de routine, observance des prescriptions de son médecin).

(2) la seconde consiste se hisser a posteriori au sein de la catégorie des scientifiques, en s'inscrivant (tardivement donc) dans un travail de formation continue, de VAE ou de reprise d'études universitaire. Ces trois sous-cas sont figurées dans les 3 dernières sous-colonnes du tableau T2.

	(1) PRATIQUES D'ALLEGEANCE			(2) PRATIQUES D'INCORPORATION TARDIVE		
	recherche sur le web, lecture de vulgarisation	**Contributions amateurs**	**Observance passive**	**Séquence de formation professionnelle**	**Validation des acquis**	**Reprise d'études**
Désignation commune	Surf/vulgarisation	Contributions amateurs	Observance	formation professionnelle	VAE/VAP	Etudes
durée	Variable	mois ou années	Variable	Jours / mois	Mois	mois ou années
sphère	personnelle	perso ou petit groupe, mais liée à un réseau	Personnelle	Péri-professionnelle	Péri-professionnelle ou développement personnel	individu et groupe d'étudiants
Période	Loisirs	Loisirs	Vie quotidienne (maladie)	Travail	Personnel ou professionnel	Autodidaxie ?
Exemples	Abonnement à un magazine, achat de DVD, téléchargement, blog…	Observation régulières d'étoiles variables, baguage d'oiseaux, fouilles archéologiques,	Prise des médicaments, opérations, traitements..	Formation aux caractéristiques d'un nouveau produit, à de nouvelles normes…	Préparation d'un livret VAE et passage devant le jury	autodidaxie scolaire ou universitaire
Pratiques observées	Lecture de vulgarisation, suivi d'émission de TV, venue à des conférences, expositions	contribution volontaire à un programme scientifique en auxiliaire (observations, collectes ou travaux répétitifs)	Observation d'une prise en charge sans dialogue clinique avec les praticiens	Stage de formation à contenu scientifique abstrait	Analyse de ses pratiques, formalisation par rédaction	reprise d'études universitaires, inscription au CNED, au CNAM, préparation du DAEU
Motivation	Curiosité, intérêt intrinsèque	Collaboration à une pratique de recherche	Souci de soi, envie de guérison	Evolution professionnelle ou promotion sociale	Reconnaissance	Promotion sociale, curiosité

T2 : liste des acquisitions de savoirs en allégeance avec la catégorisation scolaire

Concernant spécifiquement les savoirs malades, puisque nous avons introduit dans ce tableau « l'observance passive » d'un traitement, il est utile de compléter la figure 1 pour y introduire la relation avec les médecins traitants et soignants qui constituent une courroie de transmission des savoirs scientifiques issus de la recherche similaire au modèle scolaire ou de la vulgarisation (cf figure 2), en allégeance à la catégorie scolaire.

Epreuves pour BAT

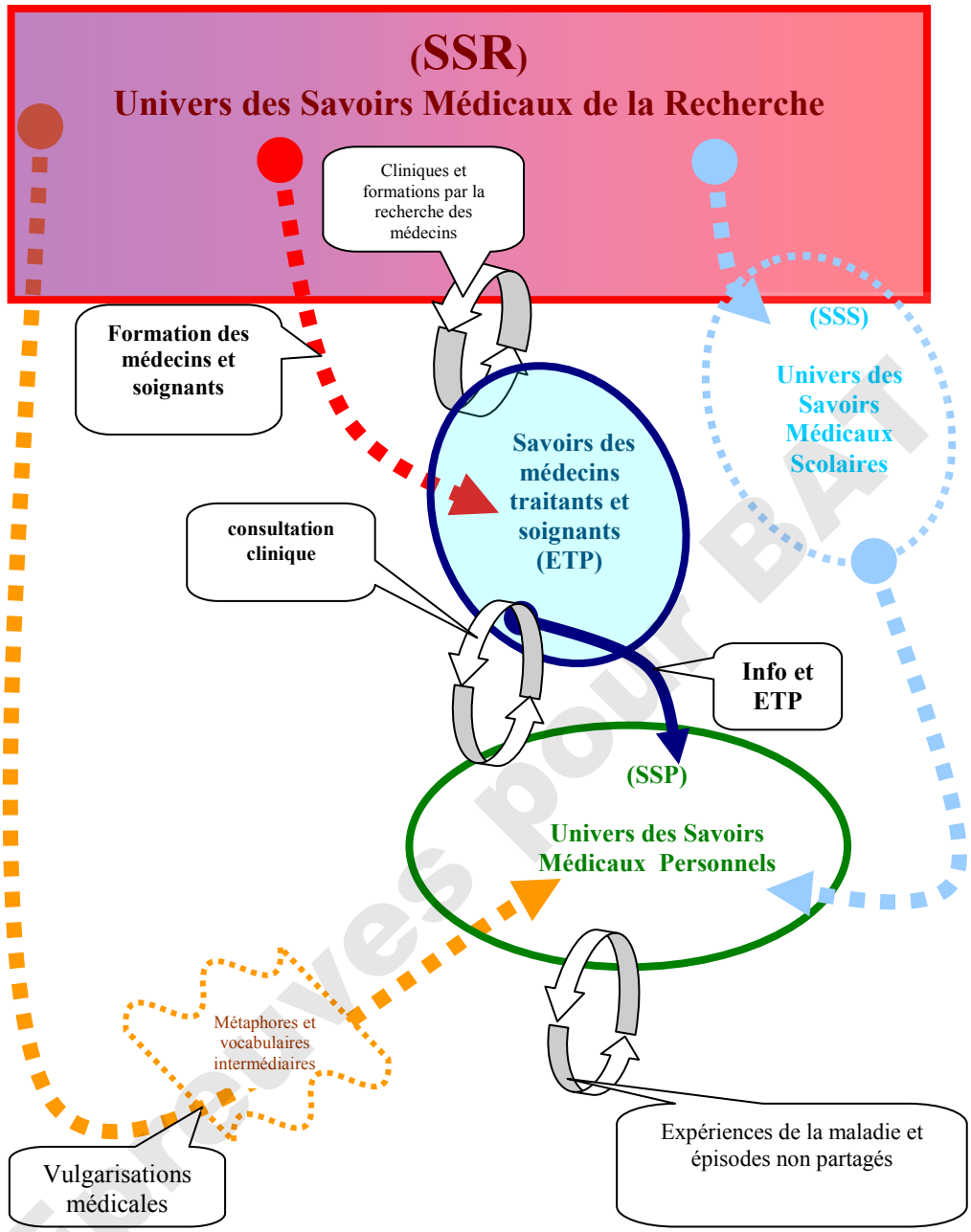


Figure 2 : positionnement de la chaine médicale (Las Vergnas, 2010 travail en cours)

Les descriptions précédentes ne donnaient aucune place aux proches et aux groupes dans la construction des savoirs scientifiques. Or, l'analyse de la littérature sur le sujet, tant du côté des associations de malades que des travaux en sciences de l'éducation montre que la parole et le travail collectif jouent des rôles clefs dans le repérage et les différentes phases d'assimilation de savoirs. Ils sont essentiels à des échafaudages de savoirs qui permettent la

progression de chacun. Pour en tenir compte, sur la figure 3, l'univers des interactions[13] avec d'autres personnes a été ajouté à ceux de la figure 1.

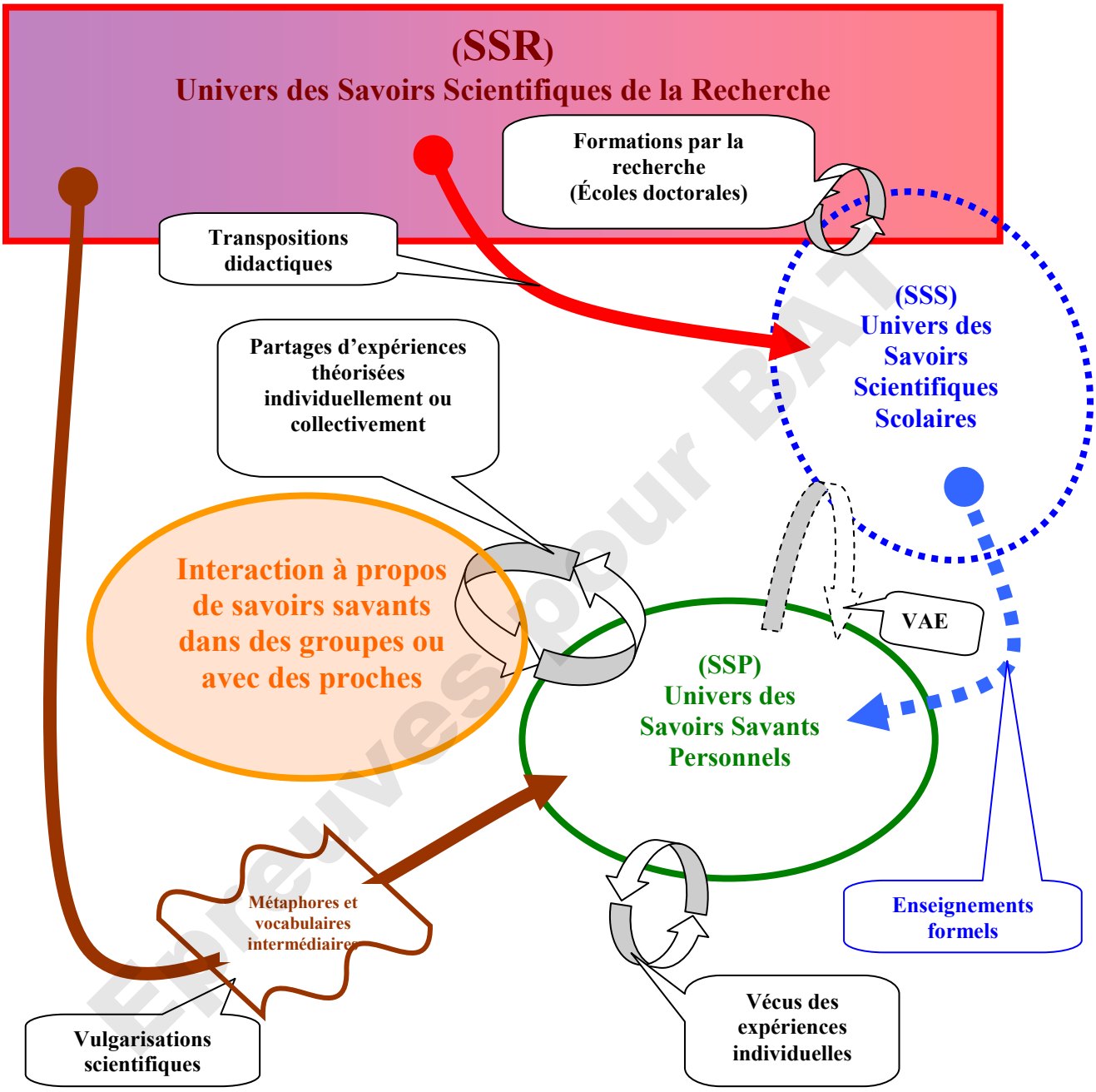


Figure 3 : positionnement de l'univers des proches ou d'un groupe (Las Vergnas, 2010 travail en cours)

Il est fait référence à des groupes que l'on pourrait qualifier d' « apprenants », comme certaines associations, clubs scientifiques (astronomie, jeux de réflexion), techniques ou sportifs à forte dimension rationnelle (entrainement fractionné, sports mécaniques, vol à voile). Dans le cas de savoirs liés à la maladie, il correspond à l'univers des proches, aux

[13] Il correspond aussi bien à expériences collectives ensuite individuellement théorisées ou a contrario vécues collectivement y compris au niveau de la métacognition.

groupes de pairs, comme les groupes d'entraide mutuelle (GEM) et des associations de malades.

8. Rapports aux savoirs transgressifs de la catégorisation scolaire

En ayant introduit cette nouvelle dimension du groupe comme lieu de parole et d'assimilation, notre liste des manifestations d'intérêt scientifique (Tableau 2) peut être complétée. En effet, dès lors qu'un travail de métacognition peut être explicitement entrepris, ce qu'impose le dialogue avec les pairs, même les non scientifiques solaires peuvent se trouver impliqués dans de nouvelles pratiques, comme par exemple l'auto-clinique.

Même si celle-ci peut être individuelle, elle ne prend vraiment un sens de nouveau rapport au savoir que si elle s'accompagne de ce cadre de partage que constituent les proches ou une association de malades. Ainsi, les trois premières colonnes du tableau T3 présentent des appropriations volontaires de savoirs, dans une logique d'*empowerment*, s'appuyant sur des savoirs ou méthodes scientifiques non cantonnés aux disciplines scolaires ; il s'agit de l'auto-clinique, de l'investigation militante et du loisir scientifique à base de projets expérimentaux (Las Vergnas, 2007). Comme elles consistent non pas en réception de savoirs vulgarisés ou enseignés, mais en auto-production de nouveaux savoirs savants, la plupart du temps en s'appuyant sur cette dimension collective, nous les qualifions de « transgressions » de la catégorisation scolaire.

La quatrième colonne est là pour mémoire. Elle est consacrée aux recours au « raisonnement rationnel » qui renvoient à des conduites dans lesquelles est fait momentanément appel à la logique ou à un raisonnement hypothético-déductif au cours d'un tâtonnement pour résoudre un problème (abstrait ou concret), faire un choix entre plusieurs solutions ou mettre au point un dispositif. Ces épisodes sont diffus et souvent intériorisés, s'inscrivant dans un continuum de micro stratégies de tâtonnements ou de schèmes heuristiques dirigés par le besoin d'obtenir un résultat et non celui de s'approprier ou de mettre en œuvre des savoirs et prennent fin dès que le résultat attendu (réparation, bricolage, automédication, dosage, interprétation d'un symptôme …) est atteint. Même si ces épisodes ne sont pas exactement « transgressifs » de la catégorie scolaire, on pourrait être tenté de les assimiler à des comportements transgenres intériorisés.

Epreuves pour BAT

	PRATIQUES TRANGRESSIVES (EMPOWERMENT)			ESPRIT SCIENTIFIQUE DIFFUS
	auto-clinique	**Investigation militante**	**Projet de loisir scientifique**	**Raisonnement rationnel diffus**
Désignation commune	Prise en charge de sa maladie (empowerment)	Militantisme	loisir scientifique (ou technique)	raisonnement rationnel / esprit scientifique
Durée des épisodes	mois ou années	Variable	mois ou années	quelques minutes
Sphère	personnelle ou interperso	interpersonelle	petit groupe (club) éventuellement lié à un réseau	personnelle ou interperso
Temporalité	Vie quotidienne	Engagement citoyen politique	Loisirs	Vie quotidienne
Exemples	auto-clinique du diabète, de la fibromyalgie, entrainement fractionné,	étude d'impact d'éolienne sur une commune	participation régulière à un club d'astronomie, club fusées expérimentales	bricolage domestique, réglage d'un appareil, calcul financier, dosage d'un produit, jeux de réflexion
Pratiques observées	construction d'un savoir étayé par des épisodes d'approfondissement. Formalisation d'une auto-expertise	Rédaction de dossier, d'exposition, organisation d'un débat	pratique d'une expérience scientifique pour le plaisir, investissement dans une recherche personnelle ou en petit groupe	raisonnement rationnel: modélisation, analyse des facteurs, émission d'hypothèse, tâtonnement expérimental
Motivation	construire une expertise personnelle pour gérer un problème chronique	forger son point de vue	Satisfaire sa curiosité	résoudre un problème ponctuel

T3 : manifestations d'intérêt transgressives de la catégorisation scolaire

La gestion d'une maladie chronique dans une logique d'auto-clinique peut donc ainsi constituer une des rares familles d'appropriation autodirigée de savoirs savants. Elle constitue donc l'un des trois cas (avec l'investigation militante et certaines formes de loisirs scientifiques expérimentaux) où des profanes peuvent être conduits à dépasser leur sentiment d'inefficacité vis-à-vis de la production de savoirs scientifiques et à s'atteler - individuellement ou en groupe- à un travail légitime de formation autodirigée à des savoirs scientifiques. En cela, la motivation à moins souffrir rejoint d'autres motivations à apprendre, allant de la curiosité pour un domaine de connaissance à des nécessités liées à la résolution d'un problème, à la pratique d'un sport, d'un loisir, d'une activité militante. Comme dans chacune de ces autres situations, la production de savoirs expérientiels étayés par les malades constitue une transgression de la catégorie scolaire.

La figure 4 en propose une schématisation appliquée à une maladie qui commence seulement à être prise en compte dans une clinique médicale (la fibromyalgie) et où les savoirs expérientiels sont centraux dans la création de tous les corpus de référence. Elle a été établie par l'auteur suite aux présentations des activités conduites dans le cadre d'associations de malades, lors de la douzième journée mondiale de la fibromyalgie, (12 mai 2010, Cité de la santé, Paris)

Epreuves pour BA

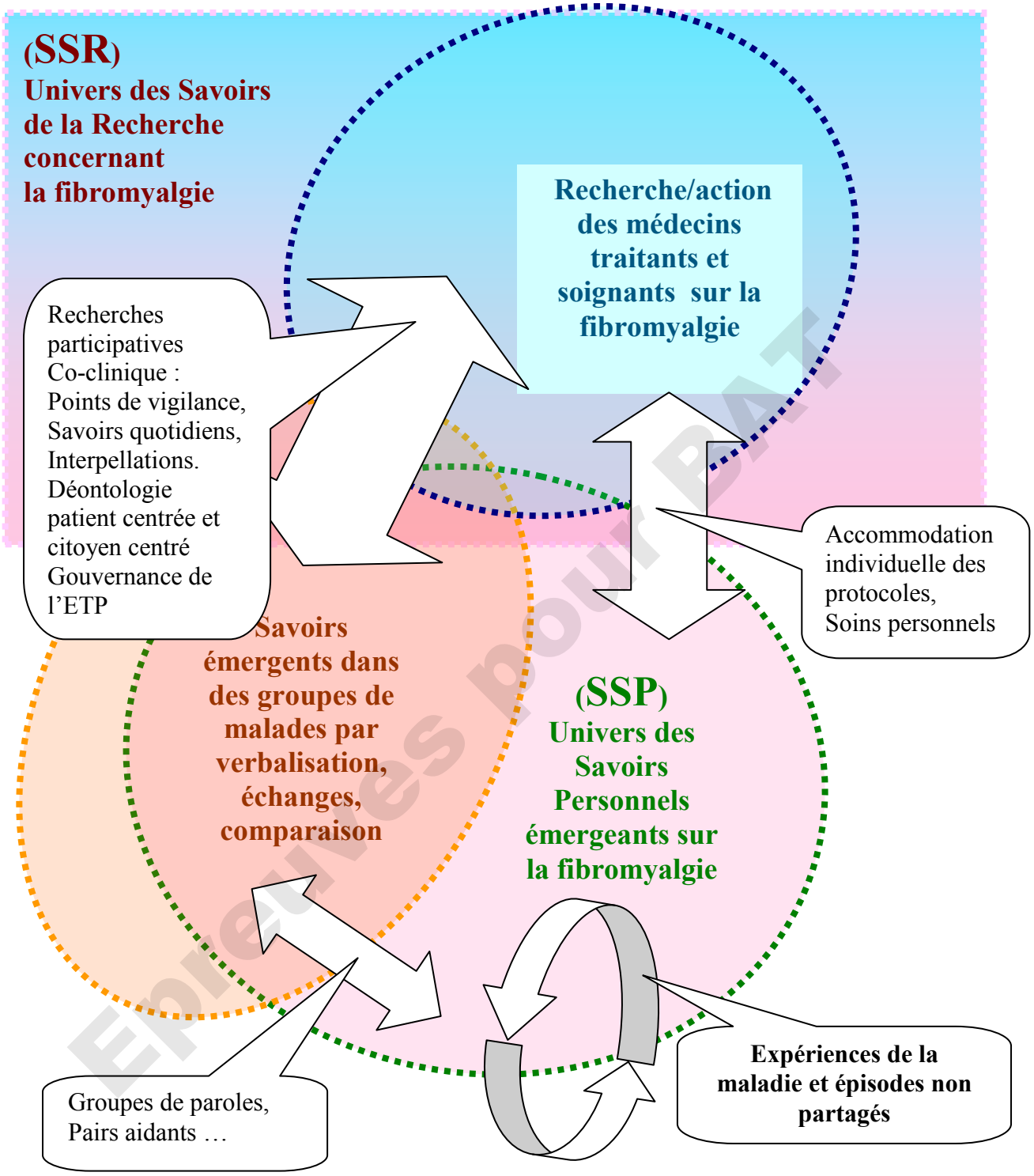


Figure 4 : interactions de savoirs concernant la fibromyalgie
(positionnement des activités évoquées lors du colloque du 12 mai 2010 à la cité de la santé)

Epreuves pour BAT

9. Discussion : sentiment d'efficacité et scientificité

Nous avons formulé l'hypothèse que, dans la façon de penser des adultes non scientifiques, la mémoire de la catégorie scolaire cliverait les différents univers de savoirs et inhiberait les possibilités pour eux de considérer une connexion entre leurs raisonnements personnels et ceux des scientifiques. Pour eux, le recours à une application personnelle de la science pour résoudre un problème serait potentiellement vécu comme un comportement transgressif. Or, les malades engagés dans une auto-clinique semblent pouvoir, peut-être plus que d'autres au vu de l'importance de l'enjeu personnel, transgresser la limite des catégories scolaires surtout s'ils sont en interaction avec des groupes d'entraide mutuelle.

Voilà qui rejoint la question centrale de ce travail : quand les adultes s'autorisent-ils à de tels franchissements de la catégorie scolaire ? Est-ce que ces activités autodirigées peuvent contrecarrer d'éventuelles réminiscences des mauvaises notes ? Aident-elles à reconquérir un sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis des savoirs scientifiques ?

Une autre question clef est celle de la possibilité de qualifier la validité scientifique des savoirs acquis par des malades. Une grille d'exploration pourrait être bâtie selon plusieurs familles de critères (1) la nature des interactions et inter-relations avec des pairs et surtout avec l'univers scientifique ou médical (2) l'existence d'un cadre (par exemple dans un GEM, par l'observation collective de plusieurs cas similaires) d'analyse permettant de prendre du recul vis-à-vis de son seul cas personnel (3) de la capacité prédictive de ces savoirs et de leur réfutabilité (Popper, 1968).

Le travail présenté ici n'en est qu'au premier stade, celui de la proposition d'un modèle descriptif issu de revue de littérature et d'observations exploratoires en lien avec des groupes de malades. La phase suivante va consister à tester ce modèle à partir de données plus systématiques concernant des malades souffrant de troubles peu maitrisés par les soignants. Elle permettra ainsi d'explorer aussi ces questions de la scientificité et du sentiment d'efficacité personnelle.

Epreuves pour BAT

Bibliographie

- Astolfi, 1999. *Les ateliers sciences et techniques, chemin vers l'abstraction et la réussite*. Rapport d'étude. (dactylographié). Nanterre, CG92.
- Aujoulat, 2007. *L'empowerment des patients atteint de maladies chroniques. Des processus multiples, auto-détermination, auto-efficacité, sécurité et cohérence identitaire,* Thèse de médecine, Unité RESA, Louvain, Belgique
- Bandura, 2003, *Auto efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck
- Bachelard, 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- Barbot, 2002. *Les malades en mouvement, La médecine et la science à l'épreuve du SIDA*. Paris, Balland.
- Bensaude-Vincent, 2010. Splendeur et décadence de la vulgarisation scientifique. In Chavot et Masseran [coord.] 2010. Dossier « les cultures des sciences en Europe », Revue *Question de communication*, 17-2010 PUN Nancy.
- Boltansky et Maldidier, 1977. *La vulgarisation scientifique et son public. Une enquête sur « Science et vie »*. Paris, Edition de l'EHESS
- Bourgeois & Nizet, 1997, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF
- Caria & Wils, 2009, « États des lieux des modes de participation des usagers dans les établissements de santé, présentation des résultats de l'enquête nationale », in *Actes du colloque « Participation des usagers dans les établissements de santé, des principes aux expériences, des expériences aux principes »*, Paris, Cité de la santé/CSI,
- Carré, 2005, *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod
- Carré, Moisan, Poisson, 2010. *L'autoformation,* Paris, PUF
- Chavot et Masseran [coord.] 2010. Dossier « les cultures des sciences en Europe », Revue *Question de communication*, 17-2010 Nancy, PUN.
- Chevallard & Joshua, 1985, *La transposition didactique, Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage,
- Epstein, 1996. *Impure science,* Berkeley, University of California Press.
- Fayard, 1988. *La communication scientifique publique,* Lyon, Chronique sociale.
- Felt. 2010. « Vers la construction d'un public européen ? Continuité et rupture dans les discours politiques sur les cultures scientifiques et techniques ». In Chavot et Masseran [coord.] 2010. Dossier « les cultures des sciences en Europe », Revue *Question de communication*, 17-2010 Nancy, PUN.
- Freire, 1965, *Educac¸ão como práctica da liberdadae* [Education, pratique de la liberté]. Brasil, Paz e Terra.
- Giordan et al. 2008, *Savoirs Emergents, quels savoirs pour aujourd'hui ?* Nice, éditions Ovadia

Epreuves pour BAT

- HAS, 2010. Fibromyalgie de l'adulte. Rapport d'orientation, Paris, Haute autorité de la santé.
- d'Ivernois et Gagnayre, 2008. *Apprendre à éduquer le patient*, Maloine, Paris
- Jacobi et Schiele [dir.]. 1988. *Vulgariser la science, le procès de l'ignorance*, Seyssel, Champ Vallon.
- Jouet, Flora & Las Vergnas, 2010. « Construction et Reconnaissance des savoirs expérientiels ». Note de synthèse du N°, *Pratique de formation : Analyses*, N°57/58, Saint Denis, Université Paris 8,
- Jurdant. 1973 (édition 2009). *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique*. ERSTU – Paris, édition des archives contemporaines.
- Kuhn. 1983, *La structure des révolutions scientifiques,* [traduction française], Paris, Flammarion
- Lahire, 2004 *La culture des individus,* Paris, La découverte
- Lainé, 2005, VAE, *Quand l'expérience se fait savoir*, Paris, Eres
- Las Vergnas, 2007. « La culture scientifique et technique comme idéologie », *Alliages*, n°59.
- Latour & Woolgar, 1988, *La vie de laboratoire*, [tra. Française] Paris, La découverte.
- Le Marec, 2009. Chercheur de science. Préface in Jurdant. (édition 2009). *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique.* ERSTU – Paris, édition des archives contemporaines.
- Lorig & *al.* 1985, « Outcomes of self-help education for patients with arthritis ». *Arthritis and Rheumatism*, vol. 28, n°6.
- Malglaive, 1990, *Enseigner à des adultes,* Paris, PUF.
- Piaget & *al*. 1981-83, *Le possible et le nécessaire,* Paris, PUF.
- Paillard. 2005. [dir.] *La publicisation de la science*, Grenoble, PUG.
- Popper, 1968, *La logique de la découverte scientifique,* Trad. française 1973, Paris, Payot
- Price (de la Solla), 1963, *Little science, big science,* Colombia University Press
- Rabeharisoa et Callon, 1999. Le pouvoir des malades. Paris, Presses de l'école des mines de Paris
- Reach, 2009, « Une critique du concept de patient-éducateur » *Médecine des maladies métaboliques*, vol. 3-1
- Robert,. 2007. *Fibromyalgie, les malades veulent comprendre.* Paris, Publibook
- Roux, Charvolin et Dumain, 2009. « Les « passions cognitives » ou la dimension rebelle du connaître en régime de passion », *Revue d'anthropologie des connaissances* 3/2009 (Vol. 3, n° 3).
- Schiele, 2005, Publiciser la science, pourquoi faire ? in Paillard, La publicisation de la science, Grenoble, PUG
- Simon et al. 2009.*Education thérapeuthique,* Masson, Paris
- Stubbelfield & Mutha, 2002, "Provider-patient roles in chronic disease management". *Journal of Allied Health*, vol. 31,

Epreuves pour BAT

- Verret, 1975, Le temps des études, Thèse, Université de Lille-III
- Vygostski, 1934-1937, *Pensée et Langage,* [3ième édition de la traduction française, 1998], Paris, La dispute

Epreuves pour BAT

Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques II. de 1975 à 2000

Olivier Las Vergnas, Éric Piednoël et Gérard Gautier

Epreuves pour BAT

Cette deuxième partie de l'étude consacrée à l'évolution des clubs scientifiques est focalisée sur les activités de loisir astronomique à dimension collective. La période 1975-2000 y est illustrée par une sélection d'événements ou de programmes dont les auteurs ont été des protagonistes impliqués et qui peuvent fournir des clefs de décodage du paysage, leur propos, par cette présentation subjective, étant de proposer des analyseurs plutôt que de fournir une analyse. Elle s'inscrit en cela dans la suite de la première partie, construite, elle, sur des interviews des fondateurs de la FNCS.

This second part of the study on the evolution of science clubs is focused on astronomical leisure activities with a collective dimension. The period 1975-2000 is illustrated by selected events or programs whose authors had been the protagonists involved and who can provide some decoding keys of the landscape, with the aim, thanks to this subjective presentation, to offer analyzers rather than to provide an analysis. This article goes together with the previous one built on interviews of the founders of the FNCS.

Compte tenu de l'étendue du sujet traité, des choix ont dû être effectués au sein du paysage national[1]. Des faits marquants ont été privilégiés, soit pour leur notoriété, soit en raison du nombre de personnes directement impliquées, en tentant d'équilibrer des événements permettant de développer la dimension de contenu scientifique et pédagogique. Par ailleurs, des réseaux autres que ceux mentionnés ici ont joué des rôles significatifs, même s'ils n'étaient pas centrés sur les loisirs astronomiques collectifs, au sein par exemple de la Société astronomique de France (SAF), de la Société d'astronomie populaire de Toulouse, du réseau d'amateurs sur internet « Astrosurf » ou de l'Association des planétariums de langue française ; de plus, de multiples passionnés, trop nombreux pour être cités, ont développé des expertises techniques ou scientifiques qui ont transformé notablement les pratiques[2]. Néanmoins, nous voulons rendre hommage ici aux compagnons de route qui nous ont quittés au cours de la période étudiée, en particulier J.-M. Salomon, M.-A. Ducrot, J.-M. Marriotti et B. Morando.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 23/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

1975 : DÉMOCRATISER DES MÉTHODES EXPÉRIMENTALES

Dans les années 1970, le développement de l'astronomie expérimentale de loisirs est une des priorités du secteur astronomie de la FNCS. Ce développement résulte de la convergence de deux facteurs : d'une part, la volonté d'un transfert des méthodes de projet des clubs « fusées » (stages projets, expériences embarquées sur des fusées, campagnes concertées de tirs) ; d'autre part, l'envie d'une émancipation au travers d'un rapport au savoir scientifique radicalement différent du vécu scolaire.

Concrètement, à partir de 1973, les membres de l'Association astronomique de Paris en Sorbonne, (AAPS, formée principalement par les membres du club d'astronomie du lycée Louis-le-Grand) en seront les animateurs. L'idée, issue de leur pratique de club[3] est simple : profiter des loisirs astronomiques pour réaliser une expérience scientifique de groupe, la vérification d'une hypothèse (comme la vérification de la 3e loi de Kepler sur les satellites de Jupiter) ou la mesure d'un ou plusieurs paramètres (distance de la Lune par triangulation, type spectral de Véga, par exemple). On retrouve là les idées de projets scientifiques de jeunes et de club-projets développées par l'ANCS[4] mais aussi la volonté de passer d'une situation de « savoirs subis » à des « savoirs choisis » et celle de concevoir une instrumentation (collecteur, analyseur et récepteur) comme un moyen de résolution de problèmes.

Aussi bien dans les pratiques que dans les discours, s'affirme ainsi une approche renouvelée de l'activité « amateur » qui, en ce début des années 1970, était surtout centrée sur trois types de pratiques :

- conférences et soirées d'observations hédonistes (visuelles ou photographiques, éventuellement partagées avec un public),
- construction d'instruments allant jusqu'à la taille et le polissage de miroir de télescope,
- programmes d'appui aux observations systématiques de certains professionnels (animés par les commissions *ad hoc* de la SAF ou par des organisations spécialisées comme l'AFOEV[5] ou le Geos[6] et portant sur la surveillance des étoiles doubles ou variables, des surfaces planétaires, de l'activité de la photosphère solaire ou sur la détection des comètes).

Dans ces « manips »[7], l'observation ou la construction de l'instrumentation n'est plus une fin en soi, mais *a contrario* un élément de résolution d'un problème scientifique choisi par le groupe. Le moteur de cette activité, est la satisfaction d'avoir réussi à s'approprier par l'expérience active un ensemble de savoirs au lieu de devoir les recevoir de manière scolairement dogmatique. Ce qui est visé, c'est l'émancipation par l'acquisition de « savoirs choisis » et la maîtrise de méthodes d'investigation transférables.

Partager des pratiques de l'éducation populaire

À l'époque, ces idées vont de pair avec le souhait de faire émerger puis de consolider un réseau de clubs inscrit dans l'éducation populaire et s'appuyant sur une forme de « cogestion » (aujourd'hui on dirait gouvernance partagée) pyramidale. Cette volonté va coexister avec une stratégie plus générale – tous secteurs confondus – de « régionalisation » de l'ANSTJ qui se concrétisera à la fois par la mise en place d'une commission des clubs astronomiques (CCA) nationale (trois réunions par an réunissant jusqu'à une cinquantaine de représentants de clubs) et par la formation d'une demi-douzaine de « délégations » multi sectorielles entre 1976 et 1990.

Ainsi, dès les années 1975, au côté de l'AAPS, quelques animateurs de clubs vont adopter la logique de travail par « manip » comme elle est qualifiée à l'époque : Club Orion à Gagny, Coordination astronomique de Lorraine, club Éclipse[8]… puis plus tardivement H-Alpha à l'école supérieure de physique de Marseille, SupAéro à Toulouse… ainsi qu'un club de référence, le CBF (Club Betelgeuse Fomalhault) créé à partir de 1978 pour poursuivre pendant l'année les activités des Camps de Chamaloc (voir l'encadré 1). À la plus grande époque des « manips » (campagne nationale d'observation de Revel en 1982), on atteindra la trentaine de clubs se déclarant « en projet ».

1. Des données précises de description de ce paysage sont disponibles grâce aux deux inventaires réalisés sur commande du ministère chargé de la recherche, respectivement en 1994 et 2004 (voir la fin de cet article) ; ils ont aussi alimenté une analyse comparative présentée lors du symposium UAI 260 (2010).

2. Les trois auteurs de cet article sont des co-acteurs, ayant conduit des formes simplifiées de recherche action, principalement sous les étiquettes de l'ANSTJ (qui a succédé à la FNCS en 1977) et – à partir des années 1990 – de l'Association française d'astronomie (AFA).

3. et d'une rencontre via le Club Jean Perrin du Palais de la découverte avec François Sèvre, ITA à l'observatoire de Paris-Meudon

4. Voir l'article précédant celui-ci.

5. AFOEV : Association française des observateurs d'étoiles variables.

6. Geos : Groupe européen des observateurs stellaires

7. Selon la terminologie de l'époque et par contraction de « manipulations »

8. Club Éclipse, pour Club d'études du ciel, de la Lune, des instruments, des planètes, du Soleil et des étoiles.

Épreuves pour SAT

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 24/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques
II. de 1975 à 2000

LES CADRES D'ÉMERGENCE DE L'ASTRONOMIE EXPÉRIMENTALE DE LOISIR (1975-1985)

À partir de 1975, après deux ans d'essais plus limités, les animateurs de l'AAPS font des « manips » d'astronomie expérimentale la colonne vertébrale du principal centre de vacances scientifiques d'été de la FNCS. En parallèle avec celui dédié depuis dix ans à la construction de fusées expérimentales (au camp militaire de La Courtine) puis à des activités de vulgarisation astronomique classique, un séjour de trois semaines réunira en effet 25 adolescents autour de cinq projets, comme la vérification de la 3e loi de Kepler, la détermination du type spectral d'étoiles brillantes, la mesure de la constante solaire. En 1977, cette méthodologie sera transférée au premier centre de vacances mis en place par la SAF avec l'aide de la FNCS et de l'AFA[9] à Chamaloc (Drôme) qui sera reconduit chaque été et se révélera également un creuset d'animateurs « projets », voire de professionnels de la recherche.
Ces centres de vacances d'adolescents ne touchant pas spécialement les clubs d'astronomie, mais plutôt des participants habituellement isolés, un programme d'action plus focalisé est mis en place, dans l'esprit de celui développé pour les clubs fusées : stage de maîtrise technique ou pédagogique pour animateurs, réunion régulière de la Commission nationale des clubs d'astronomie, publication de notes techniques et de la revue *Infos astro* et campagnes concertées pour les clubs. La première se tiendra en septembre 1981 à Estenc (Alpes-de-Haute-Provence). Elle réunira une soixantaine de membres de clubs et quelques chercheurs dans le but de permettre l'acquisition des données nécessaires à l'aboutissement d'une dizaine de « manips ». L'opération sera reconduite annuellement dans divers sites propices à l'observation et regroupant près d'une centaine de participants.
À partir de 1982, ces pratiques de « manips » pourront encore se diversifier grâce à l'ouverture du télescope de Gentilly (T60) au Pic du Midi en tant que télescope de mission « pour tous », comme le sera le télescope de Saint Veyran par AstroQueyras, puis celui de Buthiers, à la fin de la période traitée ici. Pour faire profiter de cette opportunité et améliorer l'appui à l'interprétation des résultats, il est décidé en 1984 d'organiser une campagne nationale d'exploitation des mesures, dans un site choisi, cette fois, non pas pour la qualité du ciel nocturne, mais pour ses possibilités de travail et de mesure des clichés. C'est l'école SupAéro de Toulouse, ce qui permet des montées au T60 pour certaines acquisitions de données nocturnes.

Passer d'un télescope à une chaîne de mesure

Ce développement d'une pratique active de projets scientifiques est très lié à la disponibilité de récepteurs et d'analyseurs pertinents. Au micromètre des passionnés des étoiles doubles et à la méthode visuelle des degrés d'Argelander affinée par les observateurs de l'AFOEV et du Geos, doivent s'ajouter des outils qui permettront l'analyse spectrale, la photométrie ou l'analyse de variations de position. En effet, réaliser des « manips » au niveau du télescope collecteur de lumière impose de trouver les moyens de mesurer des paramètres et donc de disposer, derrière lui, d'instruments d'analyse et de mesure.

On assiste donc à une importante diversification des centres d'intérêt technologique au sein du réseau des animateurs et clubs en projet, tant du côté des analyseurs (réseaux de diffraction, jeux de filtres pour accéder à des indices de couleur, polarimètres) que de celui des récepteurs (détecteurs électroniques, de la photodiode au CCD, d'une part et films astronomiques hypersensibilisés d'autre part). Le traitement des données n'est pas délaissé avec le recours à des micro-densitomètres (professionnels ou bricolés, sur des principes inspirés du *flying spot* par exemple) puis avec la montée en puissance des micro-ordinateurs et des imageurs (CCD ou caméras vidéo) aux logiciels de traitement d'image.

ÉCARTÈLEMENT DE LA LOGIQUE DE DÉMOCRATISATION DES « PROJETS EXPÉRIMENTAUX »

Technologies plutôt qu'expériences ?

Ainsi, en plus des figures familières de l'astronomie d'amateur des années 1960, à savoir celle de l'astrophotographe, celle du constructeur de télescope et celle du vulgarisateur, vont apparaître progressivement (entre 1975 et 1990), et se renforcer en parallèle avec la logique de « manips projets », des expertises nouvelles pour des « amateurs » liées aux outils techniques ou aux sujets scientifiques. Une grande partie de ces experts[10] va se spécialiser en se focalisant sur des appareils (intensificateurs, CCD, spectrographes), des procédures (imagerie, traitement d'image) ou des investigations ciblées (astéroïdes, occultations) ; grâce à leur niveau d'expertise, ils produisent des instrumentations et résultats très motivants qui amplifient leur spécialisation et peuvent aboutir à des rencontres périodiques (écoles d'été spécialisées, Rencontres

9. AFA : Association française d'astronomie.

10. Souvent issus du monde des ingénieurs ou techniciens supérieurs. Au total en France on parle ici d'une cinquantaine de personnes en 1984.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 25/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

de Carcassonne) ou à des associations thématiques, comme l'Association des utilisateurs de détecteurs électroniques. Tout se passe comme si, pour ces experts et leurs réseaux, il allait s'agir de tenir un rôle de « scientifiques amateurs » plutôt que de favoriser le partage de centres d'intérêts ou de méthodes d'investigation avec le plus large public.

© AAPS/OLV/APoliet

Projet scientifique et club d'astronomie en 1976 : le télescope photographique double IPDU, conçu et fabriqué par l'équipe de l'Association astronomique de Paris en Sorbonne (AAPS) dans le cadre du projet EDHRAO (1973-1976) dont le but est de mesurer l'âge des amas ouverts d'étoiles. L'instrument principal est un RTF (*Rich Field Telescope* à miroir sphérique diaphragmé au centre de courbure) destiné à la photométrie extrafocale

Or, au-delà de chaque trajectoire individuelle, les défis liés à la création de caméras CCD et de spectrographes vont focaliser les activités des groupes vers la technologie ou vers quelques programmes très ciblés (étoiles Be, astéroïdes) plutôt que vers l'investigation scientifique multithématique… Est-ce parce qu'il est plus directement valorisant de fabriquer un objet ou un dispositif technique ? Ou parce que le vécu scolaire de la science a inquiété la majorité et l'a rendue timorée par rapport à des projets qui pourraient, par certains côtés faire trop penser à des exercices disciplinaires ?

Des « savoirs choisis » à la professionnalisation d'animateurs périscolaires

En parallèle, la tendance « savoirs choisis » va elle aussi se normaliser, mais d'une autre façon : ses animateurs, devenus progressivement pluridisciplinaires, vont à la fois se rapprocher de la mouvance périscolaire des pédagogies de l'éveil scientifique et se professionnaliser. Ils vont devenir des cadres de la « médiation scientifique » en cours d'émergence. En effet, au travers de leur implication dans l'association, ils sont entrés en contact avec d'autres activités scientifiques[11]. Les stages de spécialisation Bafa, auxquels ils doivent participer avant d'animer les séjours d'été, couplent deux activités (typiquement, astronomie est « couplée » avec fusées ou environnement), et les séjours de vacances eux-mêmes prennent place sur des implantations où des camps pratiquant des activités différentes sont regroupés. Très rapidement, ces animateurs assurent l'animation de séjours « mixtes », notamment avec des activités « micro-fusées ». Et lorsque l'ANSTJ lance un secteur d'activités « énergie solaire », ils s'y investissent massivement. C'est en partie parce que le nouveau domaine d'activité, centré sur la lumière du Soleil, recoupe fortement, au niveau physique, les activités astronomiques existantes, et que les compétences des acteurs leur permettent d'y pénétrer. Mais cet investissement doit aussi beaucoup à des intérêts communs développés au travers de l'interaction sociale dans les cadres de l'association. De même, certains animateurs en environnement s'intéresseront « naturellement » au nouveau domaine qui correspond bien à leur orientation « idéologique » (recherche de sources d'énergie alternatives). Les interactions avec les milieux de la recherche pédagogique sur l'éveil scientifique pour des formations d'enseignant mono ou pluridisciplinaires (classes transplantées, recyclages d'instituteurs avec l'INRP, écoles d'été en lien avec le Clea[12] ou l'Observatoire de Besançon) auront aussi été déterminantes : elles vont appuyer la théorisation des pratiques et des méthodes et contribuer à la professionnalisation des formateurs.

Écartèlement du noyau de l'astronomie expérimentale de loisir

Sous ces deux effets (glissement vers la technologie d'un côté, pédagogie de l'autre) les animateurs et amateurs qui ont été entraînés dans la mouvance du noyau de base FNCS/ANSTJ – associations que l'on aurait pu qualifier de « dissidentes » en 1975 – ont donné naissance à deux sous-courants, les « pédagogues » de la découverte de la science expérimentale d'une part, et les « amateurs » de la mise au point technologique d'autre part. Le premier va progressivement s'effa-

11. À noter que nous sommes dans une période durant laquelle la puissance publique encourage encore ce dépassement des champs disciplinaires d'activités, notamment après la création du Bureau national interministériel de l'information scientifique et technique qui soutient un projet intitulé « Dotation de l'éveil scientifique ».

12. Clea : Comité de liaison enseignants et astronomes.

Épreuve pour HDR

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 26/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques

II. de 1975 à 2000

cer en se diluant dans l'activité de médiation et d'animation « périscolaire » (formation d'animateurs de classes transplantées, d'enseignants aux activités d'éveil, préfiguratrices de La main à la pâte[13]) et le second va finalement se normaliser comme une version renouvelée des pratiques de constructions amateurs d'instruments qui préexistaient dans l'astronomie amateur classique.

GÉNÉRALISER L'ACCÈS AU LOISIR ASTRONOMIQUE, UNE DEUXIÈME ACCEPTION DE LA DÉMOCRATISATION

Du point de vue développé ci-dessus, l'ANSTJ a joué, entre les années 1975 et 1985, le rôle d'un catalyseur permettant à un groupe de passionnés d'astronomie en provenance d'un petit nombre de clubs de dépasser leur passion d'origine pour le ciel, essentiellement « hédoniste ». Certains sont devenus des experts voire des mentors technologiques. D'autres, ayant croisé les pratiques de l'éducation populaire et s'étant confrontés à les décliner en actions d'appropriation de savoirs scientifiques, se sont transformés en médiateurs à part entière.

De la transgression du rapport profane/savant à l'allégeance

Au-delà de cette acception qualitative de la « démocratisation » (faire partager une expérience scientifique), s'est progressivement ajoutée une autre dimension au sein de l'ANSTJ : celle de favoriser massivement la découverte des savoirs astronomiques. Elle se concrétise d'abord à Paris en 1985[14], avec les quinze jours du « Métro à ciel ouvert » et leurs millions de visiteurs dans seize stations ainsi que leur centaine d'animateurs, puis ensuite par les campagnes nationales d'observation des étoiles filantes en 1987 qui donneront naissance en 1991 à la Nuit des étoiles filantes, renommée ensuite Nuits des étoiles.

Il ne faut d'ailleurs pas sous-estimer l'aspect économique de ces évolutions : il n'y a pas de financeurs pour une transgression du rapport profanes/savants[15]. Et comme il y a professionnalisation, il va falloir trouver de quoi payer des salaires, d'autant que la source d'animateurs volontaires que constituait l'objection de conscience au service militaire se tarit. Et donc ce qui se fait n'est pas forcément ce que l'on rêve de faire. L'ANSTJ et l'AFA trouveront les moyens, à savoir, soit des développements technologiques (l'Anvar[16] aidera les projets de caméras CCD de l'ANSTJ), soit des opérations de promotion des programmes de recherche (comme l'exposition-action Hipparcos financée dans le cadre d'un programme d'*outreach*).

À partir de 1994, et surtout de 1995, c'est l'AFA[17] qui refondera ses activités autour de cette volonté : « donner l'envie et les moyens au plus large public de découvrir l'astronomie ». L'objectif est explicite : inventer le loisir astronomique comme loisir de masse. Puisqu'il ne s'agit pas de permettre aux clubs de s'approprier des « manips », puisque l'objectif est limité à la simple « découverte », il faut au moins vraiment changer d'échelle : la cible est bien « le plus grand nombre ». D'où la montée en puissance des Nuits des étoiles, le rêve d'un réseau national des Stations de nuit, attisé par l'approche de l'éclipse du 11 août 1999, imaginée comme la bande-annonce d'un nouveau loisir pour tous, le loisir astronomique, capable de se décupler autant que le tennis ou le cyclotourisme[18].

La succession de ces manifestations, du Métro à ciel ouvert aux Stations de nuit, en passant par la Nuit des étoiles, est décrite en détail ci-dessous.

MÉTRO À CIEL OUVERT ET NUITS DES ÉTOILES

L'idée paradoxale, surgie au sein du noyau des animateurs de l'ANSTJ, d'utiliser le cadre souterrain du métro parisien pour donner envie au plus large public de découvrir l'astronomie va déclencher en 1985 une des opérations les plus emblématiques de la logique « science dans la ville ». Grâce à une conjonction d'enthousiasmes entre celui de l'ANSTJ (rejointe par l'AFA) et celui des dirigeants de la communication de la RATP, cette manifestation (entièrement gratuite pour les usagers du métro), initialement prévue sur une semaine, proposera finalement quinze jours d'expositions, ateliers et animations dans seize stations, dont dix seront tenues par des clubs d'astronomie et dont deux abriteront des planétariums. À Auber, sous une carte du ciel phosphorescente de onze mètres de diamètre, 450 m² sont réservés à des ateliers permanents, tandis qu'à Saint-Augustin des artistes peignent et sculptent des œuvres géantes d'inspiration astronomique. Des agents de contrôle de la RATP (au nombre de 450) rebaptisés « métronautes » seront formés à l'usage d'une carte mobile du ciel pour aider les usagers à répondre aux questions d'un concours.

13. La main à la pâte est un réseau de consultants composé de scientifiques et de pédagogues qui soutiennent les enseignants dans la préparation et la réalisation d'activités scientifiques en classe.

14. On peut voir ce courant comme une diversification des grandes « *star parties* », comme celles organisées sur le modèle américain à Nançay en 1979 puis plus tard dans le Parc du Pilat (RAP) ; en effet, à Nice en 1982, à l'occasion du centenaire de l'observatoire, sont organisés trois jours de fête « astro » qui donnent une nouvelle dimension d'astronomie pour tous dans la ville.

15. Et même si la loi de 1982 spécifie que les activités « d'information d'éducation et de culture » font partie de la mission des chercheurs, ceux d'entre eux qui s'y impliquent le font surtout par choix personnel ou plus rarement pour promouvoir des programmes très spécifiques, car la logique « science dans la société » n'en est encore qu'à ses premiers balbutiements.

16. Anvar : Agence nationale pour la valorisation de la recherche.

17. Les auteurs vont se trouver plus directement investis au sein de l'AFA à partir de cette période, tout en restant en lien avec l'ANSTJ dont ils avaient été animateurs salariés.

18. L'AFA n'en est pas moins préoccupée par l'utilité sociale de l'animation en astronomie, comme en témoigne son projet « Ciel des quartiers », lancé début 1997 lors d'un séminaire rassemblant associations issues de quartiers défavorisés, structures agissant vers des jeunes en rupture sociale, et membres de l'AFA. Dans la décennie suivante, « Ciel des quartiers » a laissé la place à une approche plus classique, l'exposition « Ciel, miroir des cultures ».

Épreuves pour BAT

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 27/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

© Michel Chassat/Ciel et Espace

Une rame de wagons découverts sera même décorée en étoile filante couleur ticket de métro et circulera au milieu d'une des nuits, emportant des télescopes et 200 invités. Elle stationnera sur le pont de Passy, sous lequel sera organisée une *star party*. Avec l'aide du prix scientifique Philips comme sponsor, 200 000 posters-cartes en quadrichromie seront diffusés et l'on estime le public globalement touché à plusieurs millions de personnes.

© RATP - 25 mars 1985

Inauguration de Métro à ciel ouvert à la station Auber en 1985 en présence d'Hubert Curien (2e à gauche), alors ministre de la Recherche et de la Technologie qui s'impliqua beaucoup dans la promotion des sciences de l'Univers. En 1992, il renomme d'ailleurs son ministère qui devient le ministère de la Recherche et de l'Espace. Figurent également sur la photo Alain Cirou (à gauche), directeur de la rédaction de Ciel et Espace, Claude Quin (au centre), président de la RATP, et Thierry Midavaine (2e à droite), animateur du club Éclipse, membre de l'AFA.

Carte du ciel de la station Auber (11 mètres de diamètre), le 25 mars 1985.

Épreuves pour avis

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 28/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

DOSSIER

Médiation et médiatisation de la science

Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques

II. de 1975 à 2000

© RATP - 1985

Star party à la station Passy, où des télescopes vont être installés dans une rame de métro découverte qui ira ensuite se positionner comme un observatoire sur le pont de Passy.

Epreuves non corrigées

Dans son côté agrégatif (appel aux clubs pour tenir des stands) et par l'implication de multiples acteurs autour de l'ANSTJ et de l'AFA (entre autres la toute nouvelle Cité des sciences, le Palais de la découverte, le Musée de l'air, le Cnes…), cette opération préfigure, à l'échelle de la région parisienne, la logique de la Nuit des étoiles. Celle-ci est devenue réalité en 1991 grâce à la conjonction de deux projets d'ampleur : le souhait d'Antenne 2 attisé par Hubert Reeves et Daniel Kunth de mettre en place une émission scientifique sur le ciel[19], et la volonté du noyau ANSTJ de démultiplier les opérations « portes ouvertes » des clubs d'astronomie au cœur de l'été, après une première opération en 1987 et une série de manifestations publiques itinérantes organisées en 1989 autour du lancement du satellite Hipparcos.

Dès la deuxième édition en 1992, l'équipe des opérations exceptionnelles d'Antenne 2 invite les associations à coécrire l'émission qu'elle produit en direct durant la Nuit des étoiles ; la SAF rejoint l'opération et s'associe à sa coordination nationale. La Nuit des étoiles devient un succès de participation : une centaine de nouveaux clubs rejoignent les 85 premiers sites de 1991, regroupant sur le terrain près de 60 000 personnes et l'audimat frise les 4 millions de téléspectateurs.

L'objectif des Nuits des étoiles est de profiter d'une nuit d'été pour sensibiliser le grand public à l'astronomie, mais également valoriser le tissu astronomique, les clubs et associations, et mettre en valeur la pratique en la faisant découvrir aux médias, au public et en la faisant sortir sur le trottoir ! Cette opération exceptionnelle a permis, durant une dizaine d'années, de diffuser, chaque été, quelques millions de cartes du ciel dans les médias presse partenaires. Elle a aussi permis à plusieurs millions de téléspectateurs d'Antenne 2 puis de France 2 et aux auditeurs de France Inter, puis de France Info, de s'intéresser aux sciences de l'Univers, et à quelque 100 000 à 150 000 curieux du ciel de découvrir celui-ci, encadrés par 3 000 bénévoles des associations astronomiques mobilisées.

19. Il s'agissait à l'origine d'un projet de programmation d'une « Nuit de la science » portée par Prune Berge d'Antenne 2 et recadrée sur l'astronomie par l'intervention de Daniel Kunth de la Direction de l'information scientifique et technique du ministère de la Recherche et de la Technologie.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 29/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Médiation et médiatisation de la science

Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques

II. de 1975 à 2000

L'édition 1992 de la Nuit des étoiles, au Théâtre de la Pleine Lune à Gourgoubès (34), en présence notamment de Claude Sérillon (Antenne 2, à droite) Hubert Reeves, Olivier Las Vergnas (montrant la carte du ciel) et Daniel Kunth (à gauche).

Cette véritable fête nationale de l'astronomie allait marquer toute une génération contribuant à rendre socialement plus accessible une pratique – celle de l'observation du ciel – et à donner un rôle de diffusion, d'animation et donc une reconnaissance institutionnelle aux clubs et associations sur tout le territoire.

Parallèlement, l'affluence du public sur leurs manifestations donnait aux dirigeants des clubs et à leurs projets d'observatoire une crédibilité certaine auprès des pouvoirs publics locaux[20]. Plusieurs observatoires émergèrent ainsi avec des télescopes de 45, 50 ou 60 cm. Le mythe d'un public de passionnés à la recherche de puissants collecteurs naissait. Il ne dura pas la décennie, détrôné par la puissance des capteurs électroniques et la diminution du prix des télescopes.

À L'INSTAR DES «STATIONS DE VOILE», LES «STATIONS DE NUIT»

Le succès populaire des Nuits des étoiles allait mettre en évidence le paradoxe du loisir astronomique : dès lors qu'il est perçu, que l'offre existe et est clairement lisible, il passionne. Mais en fait, cette perception ne va pas de soi. L'intérêt du public pour l'observation de la voûte céleste lors des Nuits des étoiles montrait qu'il ne s'agissait plus d'une activité concernant un cercle restreint de passionnés mais une pratique de loisir voire de tourisme. La mise en valeur d'un patrimoine astronomique ou du ciel aboutit à la réalisation d'équipements muséaux ou d'animation renforçant les quelques expériences existant alors dans le Gers ou au Col d'Eze.

Persuadés que la question est celle de la lisibilité de l'offre de « loisir astro » qu'il faut améliorer voire créer, les dirigeants de l'AFA vont lancer l'idée d'un réseau de « stations » spécialisées, aptes à proposer une offre claire, « ritualisée ». En 1997, neuf équipements ouverts au plus large public se rassemblent sous ce même label, « Stations de nuit », garantissant un équipement, une réponse professionnelle. Au-delà des événements astronomiques (éclipses, comètes) et des manifestations publiques (Nuits des étoiles), dont la durée est limitée, il s'agit de créer un réseau de sites permanents de découverte et d'initiation à l'astronomie. Ceux-ci seront des structures d'animation intermédiaires, complémentaires de la centaine de planétariums et des quelque six cents clubs d'astronomie qui existent dans notre pays, dont l'offre, par nature, ne couvre pas le spectre des besoins.

L'INVENTAIRE DE 1994 : D'UNE MAJORITÉ DE CLUBS D'HÉDONISTES AU PARTAGE DES CONNAISSANCES

En 1994, l'ANSTJ (Planète sciences) réalisait pour le compte du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche un inventaire des structures d'animation et des lieux de pratique de l'astronomie. À partir de 1 000 questionnaires de 230 items, 354 réponses furent enregistrées, compilées et analysées. Cet inventaire constituait la première description objective du paysage astronomique français. Ce fut durant plusieurs années une base de références et de travail sur laquelle de nombreux acteurs se sont appuyés.

Après plus de deux ans de travaux et une étude préliminaire réalisée en région Provence-Alpes-Côte d'Azur d'octobre 1992 à octobre 1993, cette enquête, avec un taux de réponse de 55,3 %, allait permettre de changer la représentation de l'activité des clubs. Elle montra que 57 % d'entre eux, outre l'initiation de leurs membres, consacraient au moins 30 % de leurs activités à mener des animations vers le grand public.

Le million de visiteurs des planétariums pouvait être comparé aux 191 000 personnes initiées par les clubs, aux 27 800 amateurs recensés en leur sein et aux 5 000 amateurs avertis…

Cette enquête a dressé un état initial de cette activité en pleine mutation. Il était possible sur des bases relativement « objectives » de déterminer les actions à engager pour développer, renforcer ou initier certains volets de l'activité astronomique. La plupart des associations nationales ont exploité les résultats de l'inventaire dans ce sens.

20. Le système mis en place après les Nuits des étoiles est pyramidal : des millions de personnes profitent des nuits des étoiles pour découvrir une carte du ciel dans leur quotidien régional ou dans leur hebdo. Parmi eux une centaine de milliers iront sur 400 sites animés par 2000 animateurs.

Epreuve pour BAT

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 30/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Il était bien sûr question de mieux connaître cette multitude d'acteurs de terrain, passionnés, bénévoles ou en voie de professionnalisation qui agissent sur le terrain, diffusent, vulgarisent et contribuent largement à la transmission des connaissances auprès de nos concitoyens. Loin du modèle de la société savante ou du cercle de passionnés centrés sur eux-mêmes et sur leurs pratiques, l'inventaire a mis en évidence le rôle des différentes structures.

Dix ans plus tard, un second inventaire sera réalisé sur la même base et par les auteurs, cette fois sous la cosignature de l'ANSTJ et de l'AFA. Il montrera une évolution notable du paysage, qui aura ajouté, en 2004, un grand réseau d'organisateurs de soirées publiques à un tissu où les clubs développant surtout des pratiques hédonistes étaient majoritaires en 1994.

Une démocratisation en chasse-t-elle une autre ?

On pourrait ainsi dire aujourd'hui qu'entre 1975 et 1995, le paysage a été marqué par deux volontés de participer à la démocratisation des pratiques scientifiques : qualitativement, d'une part, avec l'avènement des clubs projets, puis quantitativement, d'autre part, avec cette ambition de passer à un loisir de masse avec en particulier la mise en place des Nuits des étoiles.

Aujourd'hui, force est de constater que ni les manips extrascolaires, ni le loisir astronomique pour tous ne sont devenus des pratiques nationales de référence. Certes, le paysage des clubs et des réseaux a bougé. Certes, les Nuits des étoiles ont résisté au retrait de France 2 (qui s'est désinvesti à partir de 2002), certes Planète sciences poursuit des actions de promotion de « manips » (campagnes nationales, stages, publications) mais l'astronomie reste un loisir de niche et les clubs porteurs de projets expérimentaux sont toujours l'exception. Les possibilités sans cesse accrues d'acquisition, de traitement et de partage de données et d'images pourront-elles changer cette situation ? Sans doute, surtout si s'inventent avec elles de nouvelles formes de « Métro à ciel ouvert » ou de soirées publiques d'observation, profitant des nouveaux imageurs numériques pour mieux visualiser l'univers en temps réel. L'avenir serait ainsi prometteur pour le loisir astronomique, mais sous réserve de ne pas oublier l'essentiel : protéger le ciel noir.

21. INRS : Institut national pour la recherche sur la sécurité.

Bibliographie

Beauvois Igor et Las Vergnas Olivier, « *The Open Sky Underground* - Le métro à ciel ouvert », *in Stargazers. The Contribution of Amateurs to Astronomy, Proceedings of IAU Colloq. 98, 20-24 June, 1987*. Edited by Storm Dunlop and Michele Gerbaldi. Springer-Verlag Berlin Heidelberg New York, 1988, p. 217 et suivantes.

Buil Christian et Las Vergnas Olivier, « *The T60 Operation at Pic du Midi* », *in Stargazers. The Contribution of Amateurs to Astronomy, Proceedings of IAU Colloq. 98, 20-24 June, 1987*. Edited by Storm Dunlop and Michele Gerbaldi. Springer-Verlag Berlin Heidelberg New York, 1988, p. 102 et suivantes.

Dargery Yvon, Las Vergnas Olivier, Morando Bruno, « Le camp d'astronomie de la SAF à Chamaloc », *L'Astronomie*, vol 92, p. 253-263, SAF, Paris, 1978.

Gautier Gérard, « L'ANSTJ : un projet pédagogique et le contexte microsocial de son élaboration », *ASTER*, nº 9. *Les sciences hors de l'école*, INRP, Paris, 1989.

Las Vergnas Olivier (coord.), *Camp d'astronomie de La Courtine*, FNCS, Palais de la découverte, Paris, 1975.

Las Vergnas Olivier (coord.), *De l'astronomie pratique ?*, ANSTJ, Palais de la découverte. Paris, 1977.

Las Vergnas Olivier (coord.), « Campagne astronomique d'Esteng, 1981 », *Infos astro*, nº 15, ANSTJ, Palais de la découverte, 1982.

Las Vergnas Olivier (coord.), « Campagne astronomique de Revel, 1982 », *Infos astro*, nº 17, ANSTJ, Palais de la découverte, 1983.

Las Vergnas Olivier et Piednoël Éric, « Nuits des étoiles » *Events (1991-2008) and their Impact on the French Astronomical Leisure Landscape*, UAI symposium 260, Cambridge, CUP, 2010.

Piednoël Éric (dir.), *Inventaires du paysage astronomique*, ANSTJ puis AFA, MESR, Paris, 1994 et 2004.

Préparation de l'inauguration du PC Éclipse*info* de l'AFA, le 1er août 1999, au Muséum national d'histoire naturelle.

© CetE/DR/Bourdis

Epreuves pour HDR

11 AOÛT 1999, LE SOLEIL ET LA LUNE ONT RENDEZ-VOUS AVEC LE PUBLIC

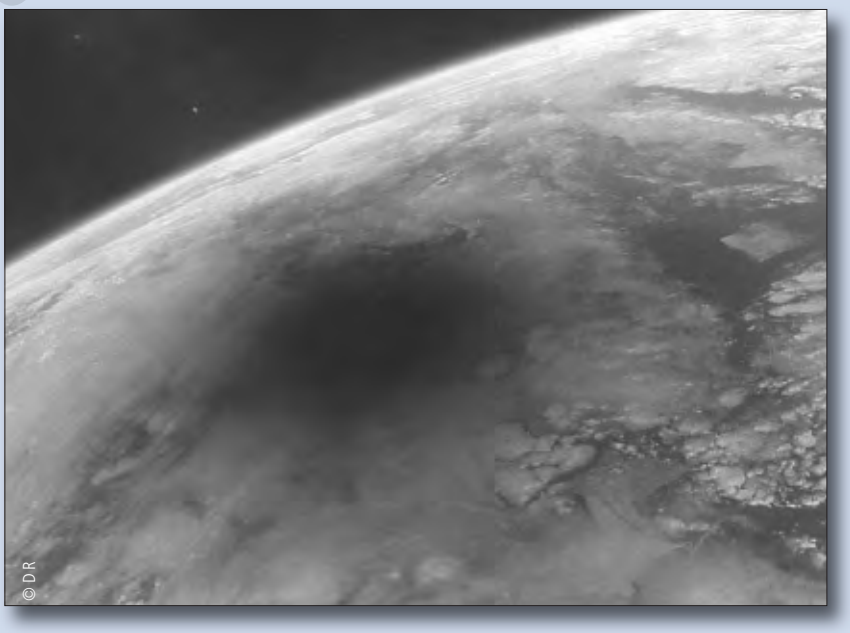
Le mercredi 11 août 1999, aux alentours de midi, la France entière mais aussi l'Europe ont levé les yeux au ciel pour suivre le film d'un événement astronomique rare et spectaculaire : la dernière éclipse totale de Soleil du siècle. Vers 12 h 30, il a fait nuit en plein jour à Cherbourg, à Metz, à Munich… À Paris, la Lune a masqué le Soleil à plus de 99,4 % et des millions d'yeux ont contemplé l'un des plus beaux spectacles offert par la Nature. L'observation de ce phénomène astronomique a donné lieu un peu partout à de grands rassemblements, suscitant la curiosité de plus de trente-cinq millions de nos concitoyens.

Le pari de faire de l'éclipse un événement populaire accessible à tous était alors gagné. Grâce à la mobilisation des milliers de bénévoles du dispositif imaginé par l'AFA, Éclipseinfo aura permis la diffusion de 13,1 millions de paires de lunettes de protection, dont 77 % gratuitement. Ce réseau aura mobilisé sur le terrain quelques 845 structures associatives, collectivités territoriales, établissements publics, offices de tourisme et centres de vacances, médias qui diffusaient lunettes, information et pour les deux tiers organisaient l'observation de ce phénomène.

UNE FORMIDABLE MOBILISATION POPULAIRE ET MÉDIATIQUE.

Depuis le 12 octobre 1996, après le succès des opérations publiques organisées pour l'éclipse partielle de Soleil, l'Association française d'astronomie s'est attachée à informer les différents acteurs sociaux sur la nature du phénomène, persuadée de l'intérêt qu'elle susciterait en pleine période estivale. Ils avaient été 200 000 à se rassembler sur les Champs-Élysées en 1994 et plus de 350 000 lors de l'éclipse partielle de 1996, il était alors relativement raisonnable de penser que le 11 août, période propice à l'observation, le spectacle céleste pourrait ravir quelques millions de nos concitoyens.

Dès 1997, l'AFA fait parvenir ses premiers dossiers d'information aux collectivités territoriales et cherche les moyens nécessaires à la protection du public auprès des acteurs économiques, renforçant le travail engagé par la SAF pour informer les pouvoirs publics. L'intérêt des différents acteurs fut inversement proportionnel à la distance temporelle de l'événement, obligeant même l'AFA à se transformer en producteur de lunettes de protection : faisant réaliser le filtre, le déposant et certifiant auprès de l'INRS[21], défrichant parfois même le terrain en l'absence de précédent. Il était en effet indispensable de fournir un moyen de protection et d'observation directe à bas prix pour ne pas exclure les plus démunis et les plus jeunes. Sans ce travail préalable d'information des associations, il y a fort à parier que l'absence d'anticipation des conditions d'observation du phénomène aurait entraîné des réactions extrêmement sécuritaires, enfermant les enfants des centres de vacances comme les écoliers, en 1964, dans leurs salles d'activités, rideaux tirés. Au-delà de cette réponse à un enjeu de santé publique, l'aventure Éclipse*info* aura permis à plus de 3,8 millions d'usagers directs de s'intéresser à cette fabuleuse rencontre céleste, de l'observer sans danger, à moindre coût, et de partager avec des millions d'autres, lors de véritables fêtes de la lumière, ces quelques instants hors du commun où la Lune rencontre le Soleil. Loin d'être un objectif en soi, l'éclipse a été pour l'AFA un moyen de développer une politique de diffusion du savoir et de l'information liés aux sciences de l'Univers, rendant cette pratique et cet intérêt pour l'astronomie plus populaire, plus crédible, plus compréhensible. Mais que restera-t-il du 11 août ? Une fantastique émotion pour ceux qui ont eu la chance de contempler la couronne solaire ou l'ombre de la Lune, et quelques notions d'astronomie et de mécanique céleste en sus. Mais aura-t-elle suscité – à long terme – l'intérêt de la pratique d'un loisir astronomique ou l'intérêt pour la connaissance astronomique ?



Cliché pris par J.-P. Haigneré à bord de la station Mir et représentant l'ombre de la Lune sur la Terre lors de l'éclipse du 11 août 1999.

Brouillon pour relecture

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 32/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques I. de 1962 à 1977

Entretiens avec Pierre-Julien Dubost et Jean-Claude Guiraudon par Gérard Gautier et Olivier Las Vergnas. Association nationale des clubs scientifiques (devenue FNCS, ANSTJ, puis Planète sciences)

Nous sommes dans les années qui suivent la fin de la Deuxième Guerre mondiale, quand apparaissent en France les premières manifestations en matière de culture scientifique et technique orientées vers l'espace et l'astronomie. Elles émanent de jeunes élèves passionnés par ces nouvelles disciplines qui souhaitent prolonger par la pratique leurs enseignements en construisant eux-mêmes, non sans risques, leurs petites fusées. C'est ainsi que naissent les premières bases des futurs clubs astro-spatiaux qui n'ont pas cessé de se développer depuis, à travers différentes structures.

A few years after the end of World War II, appear in France the first scientific and technical events about space and astronomy. They come from young students extremely keen on these new disciplines who wish to extend their teachings by building, not without risks, their own little rockets. Thus were born the foundations for upcoming space-astro clubs which never stopped growing since then through various structures.

Gérard Gautier est consultant en gestion de projets culturels. Animateur scientifique depuis 1972, il fait des études de physique, d'informatique et de sciences de l'éducation (DEA), puis obtient un doctorat de sciences humaines (1992). Professeur de FLE (Irak, Taïwan), sinisant et passionné d'astronomie orientale, il est chargé de cours en kurde aux « Langues'O ».

Olivier Las Vergnas dirige la Cité des métiers qu'il a créée en 1993 au sein d'Universcience. Il est également président de l'AFA et impliqué dans les réseaux du loisir scientifique depuis 1970. Docteur ès sciences de l'Univers, il est aussi chercheur invité au sein de l'EA 1589-« apprenance et formation des adultes » à Paris X-Nanterre et auteur de romans d'anticipation sociale.

Voici 50 ans que la technologie permet la mise en orbite des satellites, ce qui a bouleversé la relation des Terriens à leur environnement astronomique. À côté des professionnels, un monde de constructeurs amateurs de fusées a vu le jour, développant des pratiques plus ou moins sauvages, plus ou moins savantes. Ils ont ouvert un nouveau pan de clubs scientifiques jouxtant celui de l'astronomie.

Alors que, dynamisée à la Libération par l'héritage de la Résistance, l'éducation populaire construisait avec enthousiasme ses réseaux de MJC (Maisons des jeunes et de la culture), de centres sociaux ou de ciné-clubs, comment se sont structurés ces clubs, ni sportifs, ni artistiques, mais technoscientifiques ? L'engouement pour la conquête spatiale entra-t-il en résonance avec des valeurs et des stratégies de réforme socio-éducative ?

Pierre-Julien Dubost, fondateur en 1962 de l'Association nationale des clubs scientifiques (ANCS) et Jean-Claude Guiraudon, fondateur en 1968 de la

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 33/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Médiation et médiatisation de la science

Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques

I. de 1962 à 1977

ENTRETIEN AVEC PIERRE-JULIEN DUBOST, FONDATEUR EN 1962 ET PREMIER DÉLÉGUÉ GÉNÉRAL DE L'ASSOCIATION NATIONALE DES CLUBS SCIENTIFIQUES

Gérard Gautier : Comment avez-vous créé l'Association nationale des clubs scientifiques ?

Pierre-Julien Dubost : Sa genèse résulte d'un faisceau de circonstances. Professeur de mathématiques dans les années 1950, j'ai eu connaissance de l'aventure de ces élèves de classe terminale que l'on avait embauchés, durant la guerre, en remplacement des professeurs manquants, comme « tuteurs » des élèves en collège. Ces jeunes tuteurs avaient élaboré durant ces quatre années leurs propres méthodes, relevant d'une pédagogie de projets autour d'un thème, par exemple l'aéromodélisme. À la Libération, ils ont été remerciés sans qu'on s'intéresse à leurs travaux. J'ai pu en rencontrer certains et constater rétrospectivement l'intérêt et la réussite de leurs efforts.

G.G. : Donc, vous vous intéressiez déjà aux méthodes « alternatives » d'enseignement…

P-J.D. : À la didactique et à la pédagogie cybernétique en particulier, mais j'étais loin de penser que je créerais, cinquante ans plus tard, le Syndicat professionnel des métiers de la didactique.

Dès cette époque, je constatais que la société devenait plus complexe, plus mondialisée et que les technologies de communication allaient être déterminantes. Le « faire pour savoir » serait aussi important que le « savoir pour faire ». Parler de didactique, mettre en avant des compétences par rapport à des connaissances, l'apprenant comme auteur et acteur et l'enseignant comme facilitateur, cette approche systémique ne faisait pas partie des habitudes.

L'innovation ne pouvait se développer qu'en marge de l'organisation éducative. J'étais sans doute ce que Michel Crozier appelle un « marginal sécant » dans L'acteur et le système. Membre de l'Association française d'informatique et de recherche opérationnelle et de l'Association internationale de cybernétique, je ressentais combien les acquis des sciences et des technologies étaient prometteurs pour l'éducation tout au long de la vie et de l'employabilité des jeunes.

Vers 1960, j'ai pris conscience de l'échec de l'enseignement traditionnel à rendre les sciences attractives. Fondé sur la connaissance des résultats, il ignorait la dimension humaine et sociale du processus de la création scientifique malgré ses valeurs éthiques et formatrices. Je veux parler de la joie de créer, de la capacité à vérifier ses hypothèses de travail, à douter de ses résultats, à se remettre en cause, à être humble, tolérant, persévérant. C'est ainsi que naissait progressivement, dans mon esprit, l'idée de « Club scientifique » comme terrain d'élection de ces approches nouvelles. Des circonstances favorables ont permis alors l'éclosion de cette idée.

À la demande de Robert Maxwell, président de Pergamon Press, je suis devenu directeur d'édition chez Gauthier-Villars en 1960. Ce poste m'a permis de concrétiser une partie de mes idées sur « l'esprit d'œuvre scientifique » : j'ai porté mes efforts sur l'introduction de l'histoire des sciences et des techniques dans l'enseignement secondaire en créant la collection *Les grands classiques des sciences et techniques*.

Par ailleurs, j'étais en contact avec le cybernéticien Louis Couffignal qui fut responsable de l'Institut Blaise Pascal puis Inspecteur général de physique. Il définissait la cybernétique comme l'art de l'efficacité. Claude Métais, professeur d'anglais et ancien « Français libre », m'a permis de faire venir des États-Unis des ouvrages et des outils de l'enseignement programmé nés des besoins de formation rapide liés à l'effort de guerre. C'est ainsi que j'éditais des ouvrages d'auto-instruction fondés sur une programmation fonctionnelle, précurseurs de l'enseignement assisté par ordinateur.

De plus, j'avais été coopté par l'Association des écrivains scientifiques de France et j'étais en contact avec Jean Lacroux qui développait une pratique parascolaire de l'astronomie. Il y liait technologie et science en mettant en valeur l'esprit d'initiative, l'autonomie et le travail d'équipe.

L'évolution de notre société ne pouvant se comprendre qu'en tenant compte du progrès conjoint des sciences et des techniques, j'avais fait des propositions au ministère de l'Éducation nationale pour remédier à la non-attractivité de l'enseignement des sciences en métissant davantage connaissance et expérience, itinéraires personnels de découverte et histoire des sciences et des techniques. Sans résultat.

Il fallait créer une organisation extérieure au système éducatif traditionnel, devant susciter de l'intérêt scientifique et technique chez les jeunes, tout en s'appuyant sur la dimension humaine et sociale de la science. Je voulais aussi m'inspirer en partie de pratiques issues du secteur économique privilégiant la logique du résultat et l'éthique de la responsabilité car je présidais la commission d'éducation permanente de la Société nationale des ingénieurs professionnels de France. J'étais aussi responsable de l'École supérieure de perfectionnement industriel qui s'inscrivait dans la démarche de la promotion sociale encouragée sous la III[e] République.

Voyant que mon diagnostic était partagé, j'ai voulu concrétiser une réponse en créant une association, l'ANCS (Association nationale des clubs scientifiques). J'ai annoncé cette création lors d'un colloque à l'Unesco en 1962. Une rencontre avec Christian Fouchet, ministre de l'Éducation nationale, et Maurice Herzog, haut-commissaire à la Jeunesse et aux Sports, permit d'obtenir une petite aide et la reconnaissance de notre nouvelle organisation.

Nous avons d'abord regardé l'existant, à savoir le mouvement Jeunes sciences, dirigé par André Thirion, et les Clubs des jeunes techniciens, créés par Jacques Besset, mais ces organisations étaient dispersées. L'ANCS pouvait être un cadre de rassemblement. Avec Guy Mariaud et Roger Blauwart qui travaillaient dans une agence de presse, nous avons fait connaître notre initiative par des dépêches et des communiqués, mais aussi par un journal, qui n'a publié qu'un seul numéro. Mariaud avait sa propre maison d'édition où nous avons pu héberger l'ANCS après avoir élu Louis Couffignal président, Claude Métais trésorier et moi-même délégué général.

G.G. : Quels étaient les objectifs de la nouvelle association ?

P-J.D. : L'association, indépendante de tout *a priori*, voulait être une aide pour ceux qui s'efforcent d'agir librement et de comprendre le monde dans lequel ils vivent, en y développant les valeurs et les moyens de l'esprit scientifique, avec le club comme un lieu privilégié. Les jeunes y apprendraient la discipline de groupe, l'importance du rôle

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 34/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques

I. de 1962 à 1977

social, le respect et la considération des savoirs et de la compétence de l'autre. Ils s'habitueraient à la mise en commun de leurs travaux, à la coopération et à l'union vers un même but.
Ce modèle du club scientifique est loin d'un enseignement des sciences sélectif, désincarné, donc éloigné du concret, du réel et de l'opératoire, sans lien profond avec la vie, pourtant marquée profondément par les applications de la science. J'écrivais dans le premier numéro de notre bulletin, *Les clubs scientifiques*, en 1963 : « Chaque jour se creuse le fossé qui sépare la science qui se fait de la science qui s'enseigne…
L'important ne réside pas uniquement dans la connaissance des résultats mais aussi dans le fonctionnement de l'esprit scientifique…
Éveillons la curiosité, dispensons le virus de la découverte. »

G.G. : L'ANCS est devenue rapidement organisatrice, avec le Centre national d'études spatiales, des campagnes de lancement de fusées expérimentales de jeunes. Comment ce tournant important s'est-il produit ?
P-J.D. : Ce fut imprévu. À l'origine, notre démarche portait sur les applications de la science en général et reposait sur une didactique qui allait de l'analyse du système technique à sa conception et à son fonctionnement mais aussi à son évolution, son apport civilisationnel. Mais le contexte n'est jamais neutre : les lancements des Spoutnik avaient dirigé l'engouement du public vers la recherche spatiale qui devenait un centre d'intérêt croissant pour les jeunes même si la construction de fusées comportait des risques. C'est alors que j'ai fait la connaissance de Jean-Claude Guiraudon professeur à l'École centrale d'électronique. Il avait créé, avec ses élèves, un club aérospatial. Il contribuera à la première évolution de l'ANCS, du club scientifique ouvert vers le club « fusée », avant de revenir quelques années plus tard vers de multiples activités scientifiques dans le cadre d'une fédération.
Depuis 1965, je me suis contenté de suivre cette évolution, n'intervenant que pour rappeler les valeurs et l'esprit d'œuvre qu'a portés, à sa naissance, l'aventure des clubs scientifiques. Elle se poursuit aujourd'hui, avec vigueur et rigueur, dans le cadre de Planète sciences.

« Ce modèle du club scientifique est loin d'un enseignement des sciences sélectif, désincarné, donc éloigné du concret, du réel… »

© ANCS/GPreaux

Le Groupement d'études des télécommunications spatiales d'Issy-les-Moulineaux et sa fusée expérimentale à deux étages lors de la préparation d'une campagne de tir ANCS-FNCS en 1970.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 35/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

ENTRETIEN AVEC JEAN-CLAUDE GUIRAUDON, FONDATEUR, EN 1969, ET PREMIER SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE LA FÉDÉRATION NATIONALE DES CLUBS SCIENTIFIQUES

Gérard Gautier : Pourriez-vous indiquer le rôle que vous avez joué dans la création de l'Association nationale des clubs scientifiques ?

Jean-Claude Guiraudon : J'ai commencé à m'intéresser aux activités scientifiques de jeunes fin 1961, alors que j'étais professeur de physique à l'École centrale d'électronique (ECE), lorsque mes élèves m'ont sollicité pour créer un club « fusées » dans l'établissement. Cette demande est à replacer dans le contexte de la conquête spatiale – pensez au Spoutnik et à Albert Ducrocq ! Des jeunes s'essayaient à fabriquer des propulseurs, une activité d'autant plus dangereuse qu'ils travaillaient en général coupés des autres et en opposition avec l'institution.
L'enseignement traditionnel n'y pouvait rien, mais un club pouvait constituer un cadre de travail collectif encadré par des enseignants. C'est ainsi que s'étaient installés dans les lycées à la fin des années 1950, au sein du mouvement Jeunes sciences, des « clubs laboratoires », structures assez lourdes gérées par des professeurs éclairés.

G.G. : Vous n'étiez pas dans ce cadre ?

J-C.G. : J'étais en contact avec ce mouvement, mais un changement de contexte a fait que mon action s'est liée à la nouvelle ANCS créée par Pierre-Julien Dubost et Roger Blauwart : des accidents graves sont survenus à plusieurs jeunes dont les propulseurs ont explosé. Les autorités en ont alors interdit la fabrication « sauvage », et confié au Centre national d'études spatiales, juste créé, la mission d'encadrer les « fusées expérimentales » de jeunes. La France sortait de l'après-guerre et son industrialisation croissante demandait de plus en plus d'ingénieurs et de techniciens, ce qui nécessitait d'intégrer dans l'enseignement des activités expérimentales tout en popularisant les techniques. Au lieu d'une interdiction, le Cnes a lancé une démarche éducative, en proposant de fournir des propulseurs professionnels aux jeunes intéressés. Ceux-ci pourraient alors se concentrer sur les expériences embarquées à bord des « pointes » et aborder des questions techniques et scientifiques. Il fallait au Cnes un partenaire pour coordonner des clubs, organiser les contrôles techniques et surtout coopérer au plan national pour l'organisation de campagnes de lancement depuis des camps militaires. Avec ses clubs déployés à l'école et dans les loisirs, l'ANCS faisait très bien l'affaire.
André Thirion de Jeunes sciences, qui avait cru percevoir une tentative de mainmise de l'État, a refusé de participer à cette organisation. Au sein de l'ANCS, le club de l'ECE, qui comportait le plus de membres, a fourni l'équipe des premières campagnes de lancement, organisées à Sissonne puis à La Courtine, et j'ai travaillé de plus en plus dans le cadre de l'ANCS.

G.G. : Outre la coopération avec le Cnes, avez-vous obtenu des soutiens des autorités ?

J-C.G. : Oui, car Maurice Herzog, premier haut-commissaire à la Jeunesse et aux Sports, a chargé Maurice Troyes d'une mission d'information sur les activités de jeunesse à caractère scientifique et technique. Il a pris contact avec l'ANCS et nous a apporté un soutien sans faille. Après le décès de notre président, Louis Couffignal, en juin 1966, nous avons eu l'idée avec Roger Blauwart de développer une forme fédérative : chaque domaine scientifique serait une association, fédérée au sein d'une Fédération nationale des clubs scientifiques, la FNCS. Nos partenaires ont soutenu cette réorganisation et, en son sein, l'ANCS est alors devenue l'Association Nationale des Clubs aéroSpatiaux – pour conserver son sigle.
Élise Blosset, responsable de la communication du Cnes a fait le lien avec le nouveau directeur du Palais de la découverte, Jean Rose, qui, avec son adjoint Charles Penel, venait de créer le Club Jean-Perrin. En février 1968, le Palais a accueilli la première Expo-Sciences française où les clubs venaient montrer leurs projets. Jean Rose a alors accepté de présider la FNCS, avant de créer, début 1969, une Section sciences jeunesse qui englobait à la fois cette nouvelle fédération et le Club Jean-Perrin animé par Michel Briantais. J'en ai pris la responsabilité tout en demeurant secrétaire général de la FNCS dont le siège social a été transféré au Palais.
Élise Blosset a aussi sollicité le président de la société Matra, Jean Lagardère, pour la présidence de l'ANCS. Manquant de temps, ce dernier proposa cette mission à Pierre Quétard, directeur de la division Espace. Celui-ci, qui venait de réussir le lancement du premier satellite français, Astérix, s'est passionné pour l'idée. Arrivé en 1969, il en est demeuré président durant 31 ans.

G.G. : Pour les activités et la pédagogie, quelles étaient les orientations de la nouvelle association ?

J-C.G. : Formellement, l'ANCS était membre de la FNCS, mais travaillait avec les mêmes volontaires, au point que la distinction était difficile. L'ANCS s'est concentrée sur l'aérospatial sous convention avec le service jeunesse du Cnes, animé par Marcel Lebaron. Une équipe nationale bénévole assistait les clubs et veillait à la sécurité. La démarche privilégiait le projet collectif avec répartition des tâches, un modèle qui devait beaucoup à l'industrie spatiale.
Cependant, le nombre des clubs aérospatiaux a stagné autour d'une trentaine, nous conduisant à nous poser le problème de la formation et à organiser des camps d'été « Espace », le premier dès 1967 dans le Larzac – juste abandonné par les militaires.
La FNCS a travaillé en astronomie – et s'est assurée l'adhésion de l'Association française d'astronomie éducative (AFAE) animée par Pierre Bourge – mais aussi en géologie et en entomologie, coordonnées à partir du Muséum national d'histoire naturelle et en minéralogie, paléontologie et géologie comme la Saga[1]. Le premier camp scientifique d'été, organisé en 1969 avec le Comité d'entreprise d'EDF-GDF, a concerné ces trois domaines. Puis nous nous sommes rapprochés des grandes associations d'Éducation populaire pour y renforcer des pratiques scientifiques et techniques. Avec l'appui du secrétaire général des Francas[2] à partir de 1972, nous avons commencé à intervenir dans leurs formations

1. Saga : Société amicale des géologues amateurs.

2. « Francs et franches camarades », mouvement national d'éducation populaire investi particulièrement dans la création de centres de loisirs pour les enfants.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 36/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques

I. de 1962 à 1977

d'animateurs. Dans le secteur scolaire, nous sommes aussi intervenus dans les classes transplantées, suite à des stages d'instituteurs liés aux Écoles normales.
La FNCS a contribué en 1970 à l'Année mondiale de l'environnement, qui a donné le coup d'envoi à l'ère de l'écologie, en organisant avec le Muséum national d'histoire naturelle une « école d'été ». Ce secteur d'activité a été fécond et en 1975, nous avons aussi abordé la télédétection, comme passerelle transdisciplinaire entre espace et environnement, au travers de stages de « photographie aérienne ». Le premier a été organisé pour des instituteurs, des IDEN[3] et des PEN[4] à l'été 1975.

G.G. : Le développement de ces nouvelles activités a dû nécessiter le développement de l'organisation ?
J-C.G. : En 1972, les premiers permanents ont été des animateurs « Espace », puis en 1974, nous avons recruté des animateurs pour l'astronomie et l'environnement, issus du club d'astronomie de la Sorbonne - l'AAPS[5], et du BTS « Protection de l'environnement » de Neuvic. Au Palais de la découverte, notre bureau devenait trop petit et nous nous sommes installés en 1974 dans un Mille-Clubs mis à disposition par la municipalité de Ris-Orangis.
Grâce à nos activités périscolaires de classes transplantées et d'ateliers d'éveil, nous avons obtenu l'agrément de l'Éducation nationale, et participé à des recherches de l'INRP[6]. Il y a eu une convergence immédiate avec la pédagogie de l'éveil qui se développait alors. En 1975 nous avons obtenu l'agrément Bafa[7] pour former nos animateurs de camps scientifiques.

G.G. : Que sont devenues l'ANCS et la FNCS ?
J-C.G. : L'ANCS est devenue l'Association nationale sciences jeunesse (ANSTJ) en 1977 – et elle a, à cette occasion, absorbé la FNCS. L'ANSTJ est devenue Planète sciences en novembre 2002.

3. IDEN : Inspecteur départemental de l'Éducation nationale.

4. PEN : Professeur d'école normale.

5. AAPS : Association astronomique de Paris en Sorbonne.

6. INRP : Institut national de recherche pédagogique.

7. Bafa : Brevet d'aptitudes aux fonctions d'animateur en accueils collectifs de mineurs.

Phase préparatoire à l'assemblage final d'une mini-fusée (à noter que cette terminologie a été introduite par le Cnes postérieurement : à l'époque le terme de « fusée expérimentale » était employé) avant son installation sur le pas de tir lors d'une campagne organisée par l'ANCS dans le Larzac en juillet 1967, sous la direction du service jeunesse du Cnes. L'altitude atteinte par ce type de fusée était d'environ 5 km.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 37/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Fédération nationale des clubs scientifiques (FNCS), toujours impliqués dans ces réseaux, vont retracer ici la période qui va de 1960 à 1977. Bien plus que de simples témoins, ils en ont été les principaux animateurs, en lien étroit avec le Cnes[8] et le Palais de la découverte. Pour les besoins de cet article, ils ont été interviewés par Gérard Gautier, partie prenante de ces réseaux depuis 1973 et qui a travaillé sur leur structuration en tant qu'anthropologue interne (Gautier, 1989)[9].

Dès sa création l'ANCS s'est donc développée selon ce modèle négocié avec le Cnes : en échange de la fourniture d'un propulseur à poudre de qualité professionnelle et d'une infrastructure de lancement sécurisée, les clubs conçoivent et fabriquent l'électronique et les expériences embarquées. Ce sont des « projets d'expérimentation spatiale ». Une répartition des rôles et un encadrement vont permettre d'instituer des calendriers (stages projets, visites des projets, campagne d'été) et des rituels (plan d'opération calqué sur celui des lancements professionnels du Cnes). Plus tard viendra s'ajouter une échelle de progression (microfusées et mini fusées, agrément). Équilibrant des fonctions normatives et émancipatrices, ce cadre va donner corps à un système fédératif à trois niveaux : individuel (le participant), local (chaque club) et national.

Ce modèle est comparable à celui de certaines fédérations sportives, sans pour autant constituer un système compétitif : la fusée s'évalue d'elle-même par le succès de son vol. Nul besoin de classements. C'est ce modèle que les passionnés de l'AAPS vont tenter d'adapter à la pratique de l'astronomie en club. La seconde partie de cette enquête s'intéressera ainsi à la période 1975-2000 en matière d'astronomie. On y examinera comment s'est déployée cette transposition, avec les camps projets de La Courtine en 1975 puis de Chamaloc en 1977, une campagne nationale dès 1979 puis l'ouverture du télescope T60 du Pic du Midi aux amateurs en 1982. Reste une question qui pourra nous guider aussi pour la suite : pourquoi ANCS et FNCS n'ont-elles pas réussi à se lier davantage dans l'action avec les réseaux des associations d'éducation populaire (comme les fédérations de MJC, peuple et culture par exemple) alors en plein développement, qui prônaient l'accès aux savoirs comme moyen d'émancipation ? Si l'on n'a pas assisté à l'émergence d'un mouvement d'ampleur autour de la technoscience populaire, comme ce fut le cas pour le théâtre ou les ciné-clubs, est-ce parce que les savoirs scientifiques semblaient trop élitistes ? Et que les pratiques des clubs scientifiques n'ont pas pu se rapprocher de loisirs techniques plus familiers ou accessibles au commun des mortels ?

8. Cnes : Centre national d'études spatiales.

9. Gautier G., « L'ANSTJ : un projet pédagogique et le contexte microsocial de son élaboration », Les sciences hors de l'école, *Aster*, n° 9, 1989, p. 85-116.

Gautier G., *Étude ethno-méthodologique d'un terrain d'enseignement et d'animation socio-éducative : l'ANSTJ*, DEA en Sciences de l'éducation, Université Paris VIII, 1986.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 38/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Pratiques « amateurs » en astronomie et transgression de la catégorisation scolaire entre scientifiques et non scientifiques

Olivier Las Vergnas,
Association française d'astronomie
et Université de Paris Ouest Nanterre – CREF – AFA - EA 1589

1. Contexte : catégorisation scolaire et fonctions des dispositifs de CST

Les discours en faveur du développement de la culture scientifique et technique (CST) se répètent depuis trois décennies. Ils déplorent tous une « désaffection » des sciences et envisagent les mêmes types de solutions pour y remédier, comme le développement d'un enseignement plus concret des sciences, une présence plus forte de la science sur des médias attractifs pour le plus large public (TV, expositions dans des lieux culturels, renforcement du réseau de centres de culture scientifique) ainsi que l'association des citoyens aux choix technoscientifiques majeurs.

Certes, ces discours diffèrent à la marge par les capacités qu'ils reconnaissent aux profanes à se forger eux-mêmes des savoirs et Michel Callon (1997) a distingué trois points de vue différents sur la place qu'il leur est conférée dans les dispositifs de CST : le premier qu'il a qualifié « de modèle de l'instruction publique » verrait la CST comme une éducation uniquement descendante visant à combler un déficit de connaissance par l'alphabétisation des publics, le deuxième viserait à organiser un « dialogue entre savoirs savants et profanes », tandis qu'un troisième envisagerait la possibilité de les associer à une « co-construction de savoirs ». Mais, même si cette typologie permet à certains auteurs (Felt, Bensaude-Vincent, Le Marrec) de noter une croissance progressive des déclarations d'intention en faveur du deuxième point de vue, voire du troisième dans certains cas liés à des organisations de malades chroniques ou à des revendications écologiques, le constat le plus frappant est celui de la répétition systématique des discours que Bernard Schiele (2005, p27) résume ainsi

« … la CST est depuis fort longtemps au centre d'un projet social. Tous les pays –à des degrés divers, certes- y ont souscrit. Augmenter le niveau d'information scientifique du public, revaloriser l'image des sciences, impliquer le public dans des débats et engager les jeunes à faire carrière en science… Voilà le leitmotiv obligé de toutes les politiques et de toutes les mesures adoptées. […] Vingt ans après […], il est frappant de constater à quel point les arguments invoqués hier sont aussi ceux d'aujourd'hui. Pourquoi faire comme si tout était à refaire, pour mieux proposer le même programme ou presque ? Alors, pourquoi l'alibi d'une refondation ? L'argument, comme je l'ai rappelé, est que le fossé *(knowledge gap)* entre la science et la société, loin de se combler, continue de se creuser ; que les efforts consentis n'ont pas suffisamment porté leurs fruits ; qu'il faut périodiquement raviver l'intérêt, relancer la mobilisation… »

Comment interpréter de telles répétitions et ce constat d'inefficacité sociale des dispositifs de développement de la CST qu'elles sous-tendent ?

Une des caractéristiques communes à tous ces discours, c'est qu'ils s'intéressent à des questions à dimension sociale (la relation « science et société ») alors qu'ils utilisent une rhétorique affective typique de l'échelle individuelle (la désaffection). Or, il est facile de réfuter l'idée selon laquelle ce serait seulement l'existence systématique de difficultés cognitives individuelles qui expliquerait l'échec des politiques de CST, par le simple fait que les sciences seraient trop ardues pour être accessibles au commun des mortels. En effet, de nombreux exemples ont montré, a contrario, qu'à l'échelle individuelle ou du petit groupe, des personnes de tout niveau scolaire peuvent s'approprier des sujets ou des expériences liés aux sciences lorsqu'elles en éprouvent l'envie ou la nécessité et qu'elles ont l'opportunité de s'y impliquer concrètement. Tel est le cas dans des cadres aussi différents que des clubs d'astronomie, des associations de malades souffrant de pathologies chroniques des groupes de passionnées d'ornithologie ou d'entomologie, de cerfs-volants, d'entrainement fractionné ou de militants de l'agriculture biologique ; de nombreux blogs ou groupes sur les réseaux sociaux en témoignent. Pourquoi de telles situations fondées sur une motivation ou des enjeux personnels

(participation à des clubs, ateliers ou réseaux associatifs, actions et prises de paroles militantes, épisodes autodidactes via des expos ou d'autres médias) n'ont-elles pu servir de levier pour réduire cette représentation de « désaffection » ? Comment interpréter le fait qu'une grande variété d'individus ou des petits groupes puissent localement manifester de tels intérêts tandis que les politiques nationales n'arrivent pas à faire plus que de déplorer un désintérêt global ?

En fait, c'est plus à l'échelle socio-économique que doit se rechercher l'explication : en France, le système d'enseignement initial est conçu et réglé pour ne retenir en baccalauréat scientifique ou assimilé qu'un quart de chaque classe d'âge : Il instaure de fait une catégorisation entre ceux qui sont scolairement scientifiques et les autres qui ne le sont pas. Ainsi, les résultats de l'enseignement formel français en matière de formation scientifique académique sont, chaque année, les suivants : 10 % des effectifs des classes d'âges seront ingénieurs, médecins ou chercheurs (supérieur à Bac + 5 en sciences ou disciplines assimilées) et 15% seront des techniciens supérieurs (entre Bac S et Bac +4). En revanche, les trois quart restant verront leur formation scientifique interrompue avant le Bac, voire bien avant pour un ¼ de chaque classe d'âge (cf figure 1). Ces ratios résultent de paramètres socio-économiques et du système d'ajustement empirique entre la carte scolaire et les projections du marché de l'emploi et des besoins de main d'œuvre ; ils ne sont pas directement modifiables par décision politique, sauf par distorsion volontaire de ce mécanisme d'adéquation à la demande présumée de qualifications.

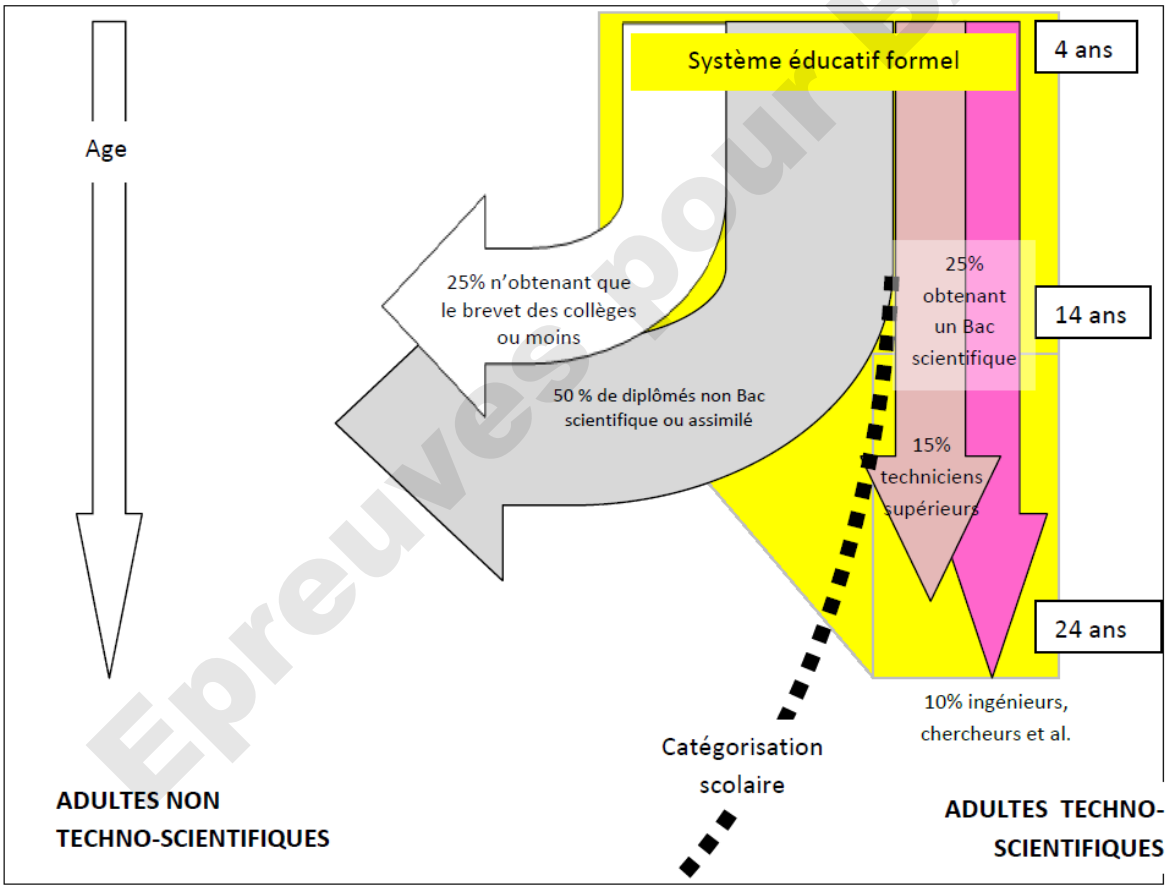


Figure 1 : répartition des trajectoires scolaire d'une classe d'âge en France (2010, graphique OLV, données MEN)

Ainsi, le système d'enseignement initial, réglé pour ne retenir en bac scientifique qu'un quart de chaque classe d'âge, catégorise les élèves en produisant trois quart d'adultes non technoscientifiques pour un seul quart de technoscientifiques. Parmi ces ¾ qui n'obtiendront pas de baccalauréat scientifique ou assimilé, la grande majorité le vivra comme un jugement d'inaptitude, marqué par des notes insuffisantes dans les domaines scientifiques. Une fois devenu adultes, il y a fort à parier que ce jugement d'inaptitude ne sera pas sans conséquence sur leur rapport aux savoirs scientifiques. A l'obstacle cognitif analysé par Bachelard (1938) s'ajoutera sans doute une forme d'obstacle motivationnel, que nous qualifierons de « conatif » à même de produire ensuite comme une résignation

Epreuves pour BAP

apprise, voire une auto-prophétie de ne plus être capable de s'intéresser aux sciences (Las Vergnas, travail en cours).

Dans ce contexte marqué par la catégorisation scolaire, comment décrire les fonctions sociales des dispositifs de CST pour tous ? Sur la figure 2, on distingue[1] quatre types de rôles différents selon les âges et les positions au regard de la catégorisation scolaire des publics visés.

Les dispositifs de type 1 visent à élargir les situations de découverte scientifique pour tous les jeunes avant l'âge de la catégorisation scolaire. C'est le cas par exemple de l'exploradome, de la Cité des enfants à La Villette ou du dispositif « petite ourse » de l'Association française d'astronomie (Afa). Le type 2 vise à encourager les vocations technoscientifiques comme les « olympiades de physique ». Les types 3 et 4 correspondent à des dispositifs qui s'adressent à des non scientifiques (après l'âge de la catégorisation scolaire). Ceux de type 3 se fondent sur la différence entre scientifiques et non scientifiques pour proposer une vulgarisation des savoirs savants ou organiser un dialogue entre ces savoirs et les opinions profanes : on y retrouve les modèles I et II de Michel Callon (cf supra, le « modèle de l'instruction publique » et celui du « dialogue des savoirs ». Enfin, a contrario, le type 4 correspond à des situations où des non scientifiques transgressent la limite de leur statut de profanes et sont impliqués dans un processus de production de savoirs et non pas seulement de réception, comme c'est le cas dans les situations de « science participative » (cf plus loin) sous-tendues par le « modèle de la coproduction » de Callon.

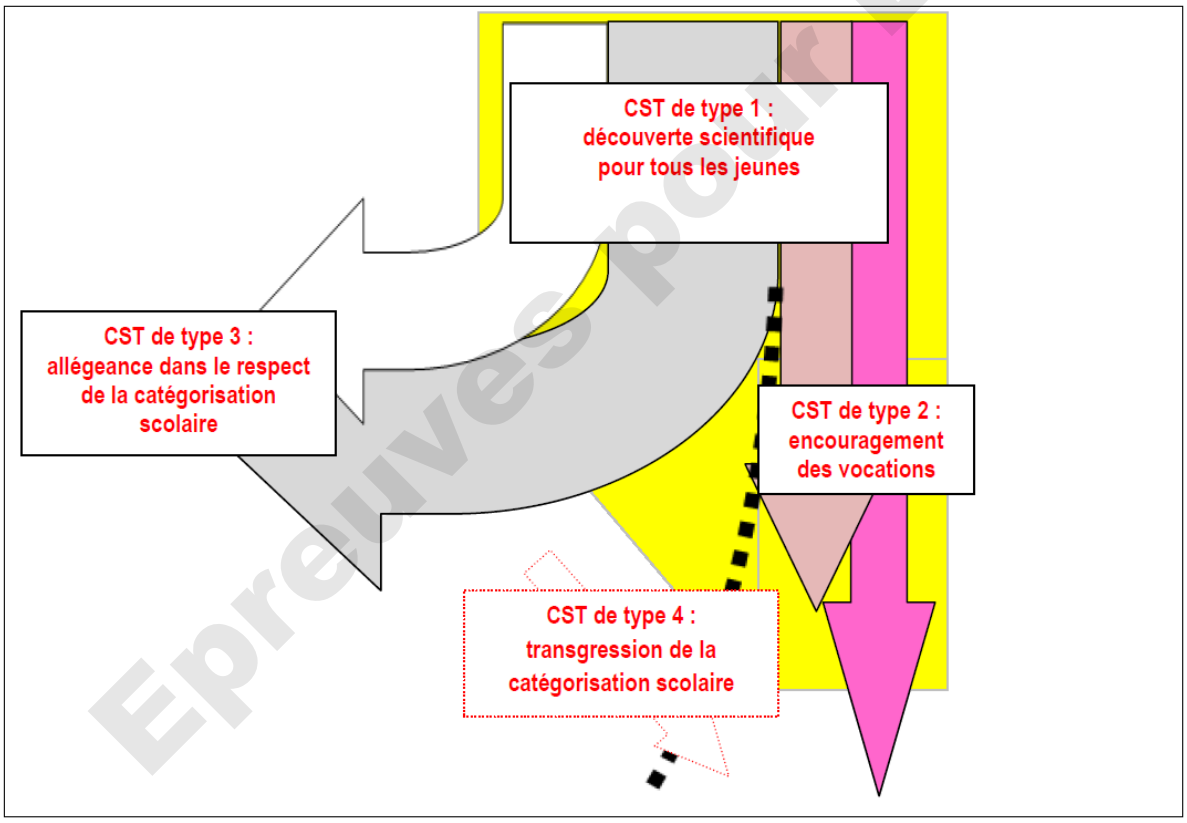


Figure 2 : répartition des fonctions de la CST pour tous (graphique OLV)

2. La CST et le renforcement de la catégorisation scolaire

Peu de dispositifs de CST institutionnalisée sont de type 4 et, de fait, la plupart de ceux promus par les discours officiels ne visent pas à contrecarrer la catégorisation scolaire mais plus à permettre d'en gérer

[1] Il s'agit bien sûr plus d'idéaltypes que d'une typologie fondée sur une partition rigoureusement disjonctive des cas observés.

Epreuves pour BAT

les à-côtés socio-culturels[2] : donner tout de même un socle initial à tous, malgré la pénurie de formation scientifique des enseignants du primaire (type 1), sélectionner le bon nombre de jeunes ayant la vocation (type 2), puis organiser le dialogue et la vulgarisation minimum nécessaire à la productivité, à la consommation et au confort individuel et social des adultes dans une société de boites noires (type 3).

De fait, la CST institutionnalisée s'intéresse à la façon dont les personnes vivent dans le monde de la *Big science*[3]. En ce sens, elle ressemble à une prescription d'alphabétisation dont les thématiques sont à la fois très proches et très lointaines des profanes. Elles leur sont imposées par les médias sous forme de préoccupations envahissantes (nucléaire, nanotechnologies, OGM, écologie) alors qu'en fait elles leur sont conceptuellement étrangères et incompréhensibles. Aussi, au lieu de favoriser un lien entre les rudiments scientifiques présents dans la culture générale liés aux pratiques techniques (jardinage, bricolage, musique, sports, cuisine, forme et santé), la CST prescrite est centrée sur des sujets inaccessibles dont les soubassements renvoient beaucoup à leurs échecs scolaires en maths, physique ou biologie. Elle se révèle ainsi inadaptée à réduire le clivage scientifiques/non scientifiques : au contraire, elle renforce la rupture épistémologique entre savoirs scientifiques et savoirs quotidiens : au lieu de mettre en valeur les opportunités d'acculturation scientifique que fournissent aux profanes leur quotidien technique, cette conception clivée de la CST qui renvoie aux savoirs et disciplines scolaires introduit une nouvelle forme d'obstacle[4] épistémologique, qualifiable de « scolastique ».

Aujourd'hui, un analyseur de ce champ de la CST pour les adultes est l'état de la coexistence des deux types 3 et 4. Si le type 3 organise le dialogue entre scientifiques et profanes, sans remettre en cause ce clivage de catégories, le type 4 favorise a contrario l'appropriation de savoirs scientifiques et de méthodes en s'autorisant à transgresser la catégorisation scolaire et le stéréotype qui en découle, poussant à opposer scientifique/non scientifique. Alors que la CST de type 3, peu préoccupée des obstacles conatifs et scolastiques, se situe surtout dans la lignée de la diffusion de biens culturels de vulgarisation, ou l'organisation de débats d'opinion, le type 4 est lui porté par des groupes marqués par une vision inspirée des courants historiques de l'éducation populaire. Ceux-ci militent pour des « savoirs choisis » et des apprenances (Carré, 2005) à visée d'émancipation ou d'empowerment, par exemple pour gérer au mieux une maladie chronique en s'appuyant sur les savoirs expérientiels, participer à certaines investigations militantes ou s'accomplir au travers de loisirs technoscientifiques expérimentaux, comme ceux conduits dans les clubs scientifiques qui offrent des situations de métacognition non scolaire.

A partir de là, on peut comprendre pourquoi les discours sur la CST ne font que se répéter : paradoxalement, la CST instituée ne vise pas à changer le rapport au savoir scientifique, mais à rendre socialement acceptable le rapport construit par la *Big science* et le système éducatif formel. En cela l'analyse que l'on peut faire de cette CST prescrite rejoint celles, déjà anciennes, faites sur la vulgarisation (Jurdant, Jacoby, Schiele, Le Marrec) et l'on peut penser que c'est la mise en scène de cette CST depuis 1974 qui a repris le rôle de « symptôme » que la vulgarisation jouait selon la formulation[5] de Jurdant (1973) ; une vulgarisation dont Bensaude-Vincent (2010) dit qu'il faut la voir « sous un autre jour : en réalité, elle creuse elle-même le fossé qu'elle présuppose en isolant les scientifiques du reste du monde ; elle contribue à sacraliser la science, à entretenir la foi dans le progrès et à soumettre le public à l'autorité des experts. »

Pourrait-il en être autrement ? Pourrait-on faire évoluer le rapport de la société dans son ensemble aux sciences ? Pour y arriver, sachant que le ratio de 25% de scientifiques scolaires n'est pas ajustable, le

[2] On peut faire l'hypothèse, qu'en parallèle les discours sur « la formation tout au long de la vie » (version formation professionnelle continue) servent eux à en gérer les conséquences en termes socio-économiques et de productivité au travail (Las Vergnas, 2008).

[3] au sens de Derek Price, 1964

[4] L'auteur le définit ainsi : l'obstacle scolastique est le fait qu'un non scientifique ne peut pas imaginer que des savoirs qu'il possède et met en œuvre dans sa vie quotidienne puissent être qualifié de « scientifiques ».

[5] Dans sa thèse, Jurdant conclut de la vulgarisation scientifique : « c'est un symptôme. Ce n'est pas la SCIENCE elle-même le symptôme ; c'est le moyen qu'elle se donne pour s'inscrire sur le corps social, ou plutôt, qu'une certaine partie de ce corps se donne pour l'inscrire, elle la science, et en répéter l'acte de refoulement, nécessaire pour empêcher l'universalité qu'elle implique » (p217 dans l'édition de 2010).

Préjuves pour EAT

seul moyen serait de changer le rapport des 75% restants aux savoirs scientifiques. Or, la solution ne peut être que de développer massivement les situations de transgression du clivage de type 4 ; une telle démultiplication est-elle envisageable ? Répondre à une telle question nécessite d'abord d'identifier plus précisément ce que seraient ces pratiques. Dans un travail récent (Las Vergnas, 2011), nous avons identifié trois familles de pratiques dans lesquelles on constate des appropriations volontaires de savoirs, dans une logique d'*empowerment*, s'appuyant sur des savoirs ou méthodes scientifiques non cantonnés aux disciplines scolaires. Elles sont présentées dans le tableau 1 ; il s'agit de l'auto-clinique, de l'investigation militante et du loisir scientifique à base de projets expérimentaux. Comme elles consistent non pas en réception de savoirs vulgarisés ou enseignés, mais en autoproduction de nouveaux savoirs savants, la plupart du temps en s'appuyant sur une dimension collective, elles sont bien qualifiables de « transgressions ».

	PRATIQUES TRANGRESSIVES (EMPOWERMENT)			**« ESPRIT SCIENTIFIQUE » DIFFUS**
	auto-clinique	**Investigation militante**	**Projet de loisir scientifique**	**Raisonnement rationnel diffus**
Désignation commune	Prise en charge de sa maladie (empowerment)	Militantisme	loisir scientifique (ou technique)	raisonnement rationnel / esprit scientifique
Durée des épisodes	mois ou années	Variable	mois ou années	quelques minutes
Sphère	personnelle ou interpersonnelle	Interpersonnelle	petit groupe (club) éventuellement lié à un réseau	personnelle ou interpersonnelle
Temporalité	Vie quotidienne	Engagement citoyen politique	Loisirs	Vie quotidienne
Exemples	auto-clinique du diabète, de la fibromyalgie, entrainement fractionné,	étude d'impact d'éolienne sur une commune	participation régulière à un club d'astronomie, club fusées expérimentales	bricolage domestique, réglage d'un appareil, calcul financier, dosage d'un produit, jeux de réflexion
Pratiques observées	construction d'un savoir étayé par des épisodes d'approfondissement. Formalisation d'une auto-expertise	Rédaction de dossier, d'exposition, organisation d'un débat	pratique d'une expérience scientifique pour le plaisir, investissement dans une recherche personnelle ou en petit groupe	raisonnement rationnel: modélisation, analyse des facteurs, émission d'hypothèse, tâtonnement expérimental
Motivation	construire une expertise personnelle pour gérer un problème chronique	forger son point de vue	Satisfaire sa curiosité	résoudre un problème ponctuel

T1 : manifestations d'intérêt transgressives de la catégorisation scolaire (Las Vergnas, 2011)

La quatrième colonne est là pour mémoire. Elle est consacrée aux recours au « raisonnement rationnel » qui renvoient à des conduites dans lesquelles est fait momentanément appel à la logique ou à un raisonnement hypothético-déductif au cours d'un tâtonnement pour résoudre un problème (abstrait ou concret), faire un choix entre plusieurs solutions ou mettre au point un dispositif. On pourrait qualifier ces recours[6] de CST diffuse.

La gestion d'une maladie chronique dans une logique d'auto-clinique, les investigations militantes (par exemple écologique) et les pratiques de loisirs scientifiques expérimentaux constituent ainsi les rares familles d'appropriation autodirigée de savoirs savants. Dans chacune d'entre elles, des profanes peuvent en effet être conduits à dépasser leur sentiment d'inefficacité vis-à-vis de la production de savoirs scientifiques et à s'atteler -individuellement ou en groupe- à un travail légitime de co-construction autodirigée de savoirs scientifiques.

[6] Ces épisodes sont diffus et souvent intériorisés, s'inscrivant dans un continuum de micro stratégies de tâtonnements ou de schèmes heuristiques dirigés par le besoin d'obtenir un résultat et non celui de s'approprier ou de mettre en œuvre des savoirs et prennent fin dès que le résultat attendu (réparation, bricolage, automédication, dosage, interprétation d'un symptôme …) est atteint.

Epreuves pour BAT

Comme un autre article du présent numéro (Jouet et Las Vergnas, pp XX-YY) est consacré spécifiquement aux pratiques de construction de savoirs amateurs par des malades chroniques, nous allons nous focaliser dans la suite sur l'analyse de la transgression de la catégorie scolaire dans les loisirs scientifiques[7].

3. L'astronomie de loisir : une étude de cas de pratiques expérimentales

De fait, parmi les pratiques « amateurs » des non scientifiques, certaines peuvent être qualifiées de pratiques d'allégeance, et d'autres de transgression des catégories. Ainsi, l'amateur qui lit des revues de vulgarisation, visionne des documentaires TV ou écoute de conférences entretient-il plus un rapport d'allégeance face à un savoir qui lui est transmis via un processus proche de la transposition didactique scolaire que l'astronome amateur qui lui vérifie des orbites d'astéroïdes lors de séances d'observation.

On peut affiner cette définition en cherchant des critères discriminants entre ce qui serait un état d'allégeance ou de transgression. Dans ce but, il nous parait pertinent de prendre comme étude de cas les pratiques de projets expérimentaux développées en France entre 1970 et 1990 en astronomie, période marquée par un fort volontarisme et la formalisation d'un modèle nouveau d'interactions entre profanes, pairs et monde académique.

En effet, au début des années 70, au sein de la fédération nationale des clubs scientifique (FNCS) se développent de nouvelles formes de pratiques expérimentales ; elles sont apparues par la convergence d'une critique des activités routinières de clubs menée au sein de l'association astronomique de Paris en Sorbonne grâce à une tentative de transférer l'expérience des projets développés au sein des clubs « fusées expérimentales » avec l'aide du CNES (Las Vergnas, Piednoël et Gautier, 2011). Attachés en priorité à l'appropriation de méthodes d'investigation et de résolution de problèmes, les animateurs de la FNCS favorisent la mise en place dans les clubs, stages ou centres de vacances des projets de recherche en petit groupe. Ce courant volontariste nait en particulier dans le champ du loisir astronomique, qui propose d'élargir des pratiques habituelles de conférences, de soirées d'observation ou de construction d'instruments par la réalisation de « manips » scientifiques autodéterminées et autodirigées par des groupes, hors de tout cadre scolaire (Las Vergnas et al., 1975, 1977).

En astronomie, comme dans beaucoup de sciences d'observation, des amateurs ont d'abord permis l'invention de la professionnalisation, puis ont toujours été associés aux projets de recherche en lien avec ces mêmes astronomes professionnels, en particulier pour des observations de surveillance pour lesquelles la disponibilité de nombreux bénévoles équipés d'instruments personnels était précieuse (Gerbaldi et al., 1987 ; Dunlop, 2002). Certes, ces pratiques étaient plutôt l'apanage de quelques chevronnés, souvent fédérés en France au sein de commissions spécialisées (étoiles doubles, surfaces planétaires, soleil, comètes) de la société astronomique de France ou d'associations spécialisées comme l'association française des observateurs d'étoiles variables (AFOEV). A contrario, les membres de clubs se retrouvaient plus pour des soirées d'observations hédonistes, la construction d'instruments (y compris pour en tailler et polir les miroirs) voire d'un observatoire et des activités de vulgarisation classique comme des séances de conférences ou des mises en place d'expositions.

La principale spécificité des nouvelles pratiques favorisées au sein de la FNCS, c'est l'autodétermination par le groupe du protocole d'expérimentation. Le modèle n'est plus celui où les amateurs sont simplement des collecteurs de données, comme dans le cas de campagnes de mesures systématiques d'éclats et d'orbites ou de surveillance de surfaces planétaires et de potentielles comètes, mais ils choisissent eux-mêmes une étude qui les intéresse, dont le résultat est d'ailleurs souvent scientifiquement déjà établi : estimation de la masse de Jupiter, distance ou âge d'un amas d'étoiles, température d'une tache solaire (Las Vergnas et al., 1975, 1977, 1981 ; Dargery, Las Vergnas et Morando, 1978).

[7] Les situations d'investigations militantes peuvent être vues comme intermédiaires entre l'auto-clinique (avec laquelle elles partagent la gravité de l'enjeu) et les loisirs scientifiques expérimentaux (avec lesquels elles partagent en règle générale l'auto-détermination de l'implication).

Epreuves pour BAT

Ainsi, c'est à partir de savoirs et de recherches déjà stabilisés, pris dans le domaine public, que le groupe (souvent aidé par un animateur interne ou externe) détermine, aussi bien en termes de but, de méthodes ou d'instrumentation, l'étude à laquelle il va se livrer. A priori, il ne cherchera pas à trouver des résultats innovants, mais à les ré-établir à sa façon, à partir de ses propres observations[8]. Pour cela, il va adapter ou inventer un protocole, concevoir et fabriquer la chaine de mesure, puis traiter et interpréter lui-même ses données pour arriver à sa propre conclusion, en règle générale la confirmation d'un résultat connu.

Ces activités déclinent dans le domaine scientifique des principes et valeurs communs aux mouvements dits d'éducation populaire : sachant que les loisirs peuvent être des temps de libre développement (Dumazedier) et d'acquisition de savoirs émancipateurs, de réseaux de clubs et d'animateurs pourraient permettre l'essaimage de ces pratiques. Elles constituent une alternative plus auto-dirigée à des pratiques plus scolaires de vulgarisation descendante, de construction aux ambitions simplement technologiques ou de collection de rapports d'observation sans insertion dans un projet hypothético-déductif ou modélisateur.

En s'appuyant sur une modélisation en étapes d'une expérience scientifique comme OHERIC (Giordan 1978) ou la plus récente DiPHTeRIC (Cariou, 2002), on peut figurer les différences entre les contributions amateurs à des collectes de données et ce type de manips expérimentales (voir le tableau T2).

Phase du projet de recherche	Données initiales ou Observation induisant la recherche	Invention manip ou protocole	Emission de l'hypothèse de recherche	Construction du dispositif expérimental Invention du Test à réaliser	Collecte des observations Réalisation du Test	Traitement des résultats et données	Interprétation des résultats	Conclusion scientifique	Pub	Bénéfices
OHERIC (Giordan 1978)	O1	O2	H	E1	E2	R	I	C		
DiPHTeRIC (Carriou, 2002)	Di	P	H	Te1	Te2	R	I	C		
Amateurs collecteurs de données (AFEOV, 1970)	→	↓	↓	↑	↑	↓	↓	↓	↓	
	Utilisation de savoirs du domaine public	Importation d'un protocole professionnel	Importation d'un protocole professionnel	Réalisé par le groupe d'amateurs	Réalisé par le groupe d'amateurs	Importation d'un protocole professionnel	Importation d'un protocole professionnel	Importation d'un protocole professionnel	Pro	Pro : publi Ama :SEP
Projet d'astronomie expérimentale (FNCS, 1975)	→	↑	→	↑	↑	↑	↑	→	↑	
	Utilisation de savoirs du domaine public	Crée par le groupe d'amateurs	Utilisation de savoirs du domaine public	Réalisé par le groupe d'amateurs	Réalisé par le groupe d'amateurs	Réalisé par le groupe d'amateurs	Réalisé par le groupe d'amateurs	Utilisation de savoirs du domaine public	Ama	Ama : SEP
	Phases d'induction		Phases de réalisation						Publication	

T2 : responsabilité des acteurs dans les différentes phases d'une expérimentation.
Chaque flèche indique le sens du flux de savoirs : Vers le haut, il est produit par les non-scientifiques ; vers le bas, par les scientifiques ; horizontal, il vient du domaine public.

Epreuve pour BAT

La frontière entre ces deux types de pratiques n'était d'ailleurs pas si nette. D'une part, certains amateurs impliqués dans des programmes de surveillance systématique développaient aussi eux-mêmes des instrumentations (par exemple des photomètres photoélectriques ou des micromètres pour mesurer d'écarts angulaires) ou des protocoles spécifiques (mesures visuelles multiples pour réduire les incertitudes par la loi des grands nombres). D'autre part, inversement, les clubs qui réalisaient des manips expérimentales avaient souvent des difficultés à ne pas simplement reproduire des expériences

[8] De telles pratiques peuvent particulièrement se développer en s'appuyant notamment sur des opportunités apportées par des objets clefs qui se démocratisent, voire peuvent être construits ou achetés à l'échelle d'un groupe d'amateurs : en astronomie, on peut citer les analyseurs de lumière comme les réseaux de diffraction qui permettent de photographier facilement le spectre d'une étoile brillante ou les filtres colorés pour en estimer la température et les capteurs photoélectriques ou autres systèmes métrologiques, comme les densitomètres, ou les blink microscopes qui permettent d'objectiver des observations. Pour les clubs spatiaux, il s'agit des moteurs de micro-fusée, des appareils photos embarquables, des accéléromètres, ou autres thermomètres, baromètres, cinémomètres.

empruntées à d'autres groupes. Il en résulte que le choix d'expériences originales est bien plus restreint que le nombre d'astres pourrait le laisser croire : dans la plupart des cas réel, on observe plus de reproduction et moins d'invention et d'autodirection de la part des groupes que ce qui est figuré dans le tableau T2.

De fait, contrairement aux autres « sciences à amateurs »[9], l'astronomie se révèle limitée en diversité de terrains ; alors que les études de faune, de flore ou de fossiles peuvent être différentielles selon les lieux, seules de rares « manips » d'astronomie sont dépendantes des conditions locales (parallaxes lors d'occultations d'astres par des astéroïdes ; météores atmosphériques et études de la pollution lumineuse).

Malgré ces différences, une même typologie peut être utilisée pour classer ces activités de loisirs scientifiques à dimension d'observation de phénomènes naturels, quel que soit le champ scientifique concerné, comme l'astronomie, l'écologie, la géologie, où l'on retrouverait entre autres le cas habituel de pratiques d'allégeance de type « vulgarisation scientifique » (type 3) et les deux cas de transgressions décrits ci-dessus :

- contribution ponctuelle à l'avancement des résultats de la science par l'association en tant que technicien de collecte à une équipe regroupant amateurs et professionnels (type 4.1.)
- projet expérimental entièrement autodéterminé et autorégulé (type 4.2).

Des critères de scientificité pour les pratiques amateurs

Pour voir en quoi ces différentes pratiques pourraient être assimilables à des pratiques de scientifiques reconnus scolairement, on peut examiner quatre critères liés à la représentation de la validité : (a) leur maîtrise des connaissances liées au champ d'investigation (b) leur capacité à trouver, critiquer et le cas échéant assimiler des connaissances utiles à l'investigation, (c) leur capacité à construire et conduire une expérience réfutable et (d) leur capacité à utiliser les résultats d'une expérience spécifique

Faute de données sur les adultes en clubs, et même de données récentes sur les plus jeunes, nous en sommes réduits à nous référer à des données de l'époque sur des recherches actions conduites avec des adolescents en centre de vacances. En 1977, une synthèse est publiée (Las Vergnas, 1977), qui concerne sept équipes-projets (la figure 3 en présente un extrait). Sur une batterie de 15 objectifs concernant les méthodologies de nature scientifique (choix d'un dispositif expérimental, conclusion de corrélations, sélection d'un objet à étudier), chaque équipe en a acquis entre sept et douze et il est patent au vu des comptes rendus publiés par les participants que les sept groupes[10] ont globalement développé les capacités b, c et d au cours des projets.

D'une manière plus générale, on peut penser que ces acquisitions (en particulier c et d) sont d'autant plus favorisées que le projet est autodéterminé et autorégulé et que les interprétations et publications sont autoproduites, ce qui correspond à plus de flèches ascendantes sur les diagrammes présentés dans le tableau T2 ; les projets de type 4.2 sont donc plus formateurs en la matière que les 4.1. En ce qui concerne la question clef des rapports avec les savoirs académiques (critère a), les compétences acquises dans ce type de pratiques sont des « connaissances situées », au sens qu'elles sont reliées à la résolution spécifique du problème posé par le projet et non ancrées dans un cadre conceptuel général : on détermine la masse de Jupiter, sans forcément resituer la notion de masse dans une vision de la gravité. D'où l'importance des relations du projet avec le monde scientifique académique, qu'il s'agisse des sources textuelles ou d'interactions avec des chercheurs. En la matière, les projets 4.1, qui par nature sont en lien avec des équipes et des protocoles professionnels, pourraient garantir plus d'interactions formatives, sous réserve que les amateurs ne soient pas cantonnés uniquement au rôle peu formateur au plan notionnel de cueilleurs de données et qu'il y ait bien des sessions de formation mélangeant amateurs et professionnels.

[9] pour reprendre l'expression de Charvolin (2007)

[10] On parle ici des acquisitions du groupe et non de chaque individu et c'est justement ce niveau du travail en groupe qui permet la verbalisation et donc la grande partie des opportunités de métacognition, et par là-même les possibilités d'assimilation et d'accommodation.

Epreuves pour BAT

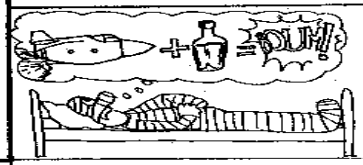
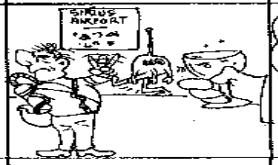
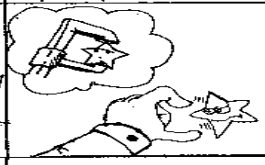
	Savoir corréler plusieurs résultats entre eux	Savoir tirer un bilan d'une corrélation	Savoir critiquer un résultat pour déterminer une procédure plus évolué en vue d'obtenir un résultat plus performant
			
SPECTRES STELLAIRES	corrélation type spectral magnitude pour les mesures de distance		proposition de spectres étalés en largeur
TEMPERATURE DE COULEUR	utilisation des courbes de calibration pour le dépouillement des photos		
EVOLUTION DES ETOILES	corrélation indice de couleur / magnitude (diagramme H.R.)		contretyper les photos sur film trait
LE SOLEIL VOUS SOURIT	démarche générale du projet : corrélation des mesures obtenues pour en déduire d'autres paramètres		abandon du four solaire et mesure avec un bolomètre
JUPITER ET LA 3° LOI	corrélation élongation maximum et période (3° loi de Képler)		
JUPITER : ETOILE ?	démarche générale du projet corrélation des mesures obtenues pour en déduire d'autres paramètres .		
ETOILES VAR. ETOILES INST.		utilisation de la relation période luminosité des Céphéides	

Figure 1 : extrait du tableau d'analyse des acquis méthodologiques (Las Vergnas et al, 1977)

Un développement qualitatif et non quantitatif du loisir astronomique expérimental

Quarante ans après, force est de constater que ces formes de pratiques expérimentales de loisirs ne semblent pas quantitativement développées, malgré des stratégies très élaborées d'essaimage (cf encadré 1) ou des programmes et publications spécialisées[11].

Encadré 1 : stratégie de démultiplication des loisirs scientifiques dans les années 70-90

Le projet qui motive la FNCS depuis sa création (en 1968) est celui d'un large développement de telles activités scientifiques et technoscientifiques (Gautier, 1989). Les équipes de la FNCS chercheront à l'atteindre en tentant d'associer à ce mouvement :

(1) les organisations thématiques susceptibles de souhaiter aussi le développement de clubs scientifiques expérimentaux pour les jeunes, comme en volcanologie et en entomologie,

(2) les tenants de l'introduction de pédagogies actives des sciences à l'école au sein des équipes de l'INRP avec V. Host, J. Deunf travaillant sur la pédagogie par objectif, les 10% pédagogiques et les activités d'éveil,

(3) les mouvements d'éducation populaire impliqués dans des actions fondées sur la valeur émancipatrice des savoirs, comme les Francas ou les CEMEA

(4) les animateurs et décideurs du cadre de référence que constitue le Palais de la Découverte (lien avec les sections du Club Jean Perrin, proposition puis expérimentation des salles de découverte) et ensuite ceux de la Cité des sciences avec en particulier un groupe de travail « clubs scientifiques » mis en place dès 1982 sous la

[11] Voir l'ouvrage « Pas à pas dans l'univers », planète sciences, Vuibert, 2009 et le programme des ateliers « ciel et espace » sur http://www.afanet.fr

présidence de M. Bignier et dont le rapport constituera le premier volume de l'éphémère collection des « Etudes de La Villette ».

Concrètement, les résultats ne seront pas ceux espérés :

(1) le projet (explicite en 1968 à sa création) de transformer l'intention exprimée par l'intitulé de « FNCS » en une réelle organisation fédérative multidisciplinaire se révèle peu partagé par une galaxie de structures atomisées et sera symboliquement abandonné faute de volonté de convergence en 1977 lors du changement de nom de la structure en ANSTJ (association nationale science technique jeunesse).

(2) au sein de la FNCS le lien va se faire entre ces activités surtout caractéristiques des temps de loisirs avec des cadres d'actions plus proches du monde scolaire : classes transplantées, formation des enseignants pour les activités des 10% pédagogiques… Ces pratiques de « manips » expérimentales vont ainsi s'étendre à d'autres secteurs, comme la télédétection (avec les images de l'IGN, du satellite Landsat et bientôt des simulations de SPOT) la découverte du milieu naturel (quadrat, transect, trousse d'analyse de l'eau) ou les énergies renouvelables (cylindro-paraboles, thermocouples, thermo siphons). En fait, si ces activités ont donné naissance non seulement à des activités en classes, mais aussi à des centres de vacances, elles n'ont pas conduit à un développement sous la forme traditionnelle de « clubs extrascolaires », sauf peut-être spécifiquement pour les activités proches de l'informatique (Clubs Microtel et quelques activités robotiques) ou temporairement en lien avec des individus militants.

(3) en 1985, profitant du contexte de « l'année mondiale de la jeunesse », un des dirigeants, J. C. Guiraudon, en lien étroit avec les pilotes des grands réseaux laïcs d'éducation populaire, va importer du Quebec le concept d'exposciences puis pérenniser ce mouvement en créant le Cirasti, tête de réseau national du lien entre éducation populaire et loisir scientifique ; mais, lié aux exposciences, le Cirasti restera très marqué « jeunes », d'autant que les groupes d'adultes pratiquant des loisirs proches d'une dimension scientifique (technobricolages, pratiques numériques, entrainements sportifs scientifiques, randonnées découvertes de milieux naturels…) ne font pas de lien entre leurs activités de loisirs et une quelconque dimension « scientifique » -obstacle scolastique oblige -sauf dans ces champs préexistants, comme l'astronomie ou alors dans quelques champs mixtes avec les activités artistiques (photo, musique), ou techniques (bricolage…).

Pour analyser cette question, il est possible de comparer des données des deux éditions (1994 et 2004) de l'inventaire du paysage du loisir astronomique, réalisé par l'AFA et l'ANSTJ pour le compte du Ministère de la recherche analysant les pratiques de près de 400 clubs et associations en France. On y constate (Las Vergnas, Gautier, Piednoël, 2010) que le nombre cumulé de participants à ce type de projet (4.1. ou 4.2) n'a pas augmenté, alors que les technologies sont devenues plus abordables et se sont démocratisées.

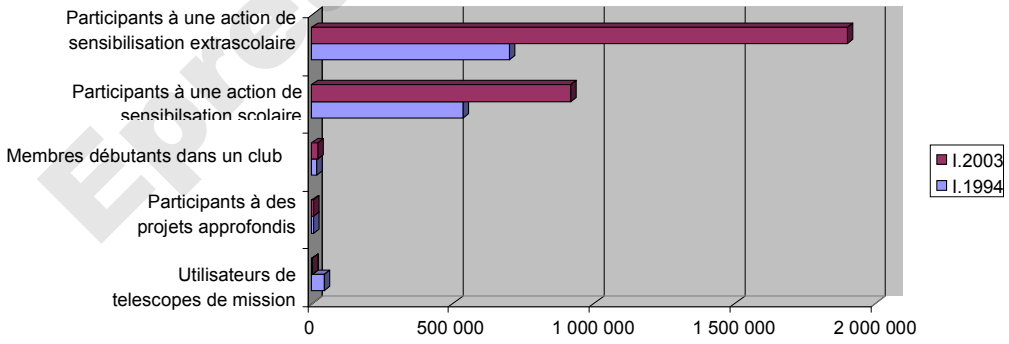


Figure 2 : Nombre annuel de participants à différentes activités de loisir astronomique, comparaison **1994/2003**

La figure 3 montre qu'a contrario le public des soirées tout public, type « nuits des étoiles » a doublé, passant de 1.2 million à 2.46 millions (scolaires ou extrascolaires), alors celui des autres catégories est

au mieux resté constant. A noter que les participants à des projets utilisant l'un des les trois observatoires de mission ouverts aux amateurs[12] en France s'est même très largement réduit.

En revanche, si le développement quantitatif de ces projets expérimentaux n'a pas été au rendez-vous, leur évolution qualitative a été très significative. Plusieurs communautés d'amateurs se sont perfectionnées et sont aujourd'hui à la pointe de l'expertise métrologique ; elles s'inscrivent dans la continuité des pratiques de type 4.1 (collecte de données) rendues plus précises et fiables, grâce aux progrès des capteurs et aux avantages de la numérisation (voir encadré 2) mais aussi plus collaboratives, grâce à internet, comme les communautés hébergées à l'adresse http://astrosurf.fr . Ces communautés sont spécialisées autour d'outils (caméra CCD, spectromètres) ou de programmes de surveillance thématique, comme ceux qui conduisent à des découvertes d'astéroïdes ou de comètes, à des vérifications d'occultations, à l'étude des phénomènes mutuels des satellites de Jupiter, d'événements photométriques ou encore à des mesures de météores.

De plus, les possibilités de projets numériques distribués ont permis de développer des activités en réseau de plusieurs types :

- Les projets de calcul partagé, comme *Milkyway@home* (http://milkyway.cs.rpi.edu). Administré techniquement par la plate-forme logicielle *Boinc* qui permet de mettre les ressources inutilisées de son ordinateur au service de projets scientifiques, *Milkyway@home* a pour but de générer des modèles 3D du centre et des bras de notre galaxie. Les amateurs prêtent seulement leurs ordinateurs ; ils n'observent pas et ne font pas eux-mêmes d'interprétation.

- Les projets de travail humain collaboratif, comme *GalaxyZoo* (http://galaxyzoo.org) Ce projet a d'ores et déjà associé plus de 250 000 amateurs dont le rôle est de reconnaitre à l'œil la forme des galaxies sur des images du *Hubble Space Telescope*. Les amateurs apprennent à reconnaitre les formes sur les images qu'ils reçoivent par téléchargement, mais n'observent pas eux-mêmes.

- Les projets fondés sur des campagnes concertées d'observation thématiques, comme *GlobeAtnight* (http://globeatnight.org). Ce projet propose à tous de participer à des campagnes mondiales d'étude de la pollution lumineuse. En observant les étoiles visibles depuis leur propre ciel dans la constellation d'Orion, les participants fournissent des données sur la pollution lumineuse dans leur environnement local. Les participants partagent leurs données via un site internet.

La figure 3 montre comment ces activités s'organisent en matière d'autodirection et de responsabilités.

Phase du projet de recherche	Données initiales ou Observation induisant la recherche	Invention manip ou protocole	Emission de l'hypothèse de recherche	Construction du dispositif expérimental Invention du Test à réaliser	Collecte des observations Réalisation du Test	Traitement des résultats et données	Interprétation des résultats	Conclusion scientifique	Pub	Bénéf.
MilkyWay @ Home	→	↓	↓	Fourniture de temps de calcul	↓	↓	↓	↓	↓	
GalaxyZoo	→	↓	↓	↓	↓	↑	↓	↓	↓	
GlobeAtNight	→	→	→	↓	↑	↓	→	→	Dans les 2 sens	
	Phases d'induction		Phases de réalisation						Publication	

T3 : responsabilités respectives des acteurs dans les projets distribués MilkyWay@Home, GalaxyZoo et GlobeAtNight

[12] Il s'agit des trois télescopes de 60 cm du Pic du Midi, de Saint Véran et de l'observatoire Jean-Marc Salomon à Buthiers

Epreuves pour BAT

4. Conclusion : la CST revisitée par l'obligation démocratique

GlobeAtnight témoigne aussi d'une évolution actuelle du champ de la CST, bien au-delà du cas particulier de l'astronomie, en s'inscrivant dans la logique des « sciences participatives ». Celles-ci se développent en particulier pour la « protection de l'environnement, telles quelles sont par exemple définies dans le livret de l'Ifree (2010), intitulé « sciences participatives et biodiversité » : à l'intérieur des activités dites de « sciences citoyennes »[13], elles proposent « à un public de non-spécialistes de collecter des données dans un domaine lié à la biodiversité ». Notons qu'il s'agit là d'une définition minimale[14], réduite aux activités de type 4.1 (cf plus haut) ; plus généralement, l'expression de « sciences participatives » englobe toutes les formes de Partenariats Institutions-Citoyens pour la Recherche et l'Innovation (PICRI) qui donnent une place prépondérante aux citoyens et à leurs savoirs.

Et de fait, si jusqu'à présent la CST instituée ne se préoccupait que peu des pratiques de type 4, la situation change avec la volonté actuelle de travailler en priorité sur la place des « sciences dans la société » : à partir d'analyse des textes officiels de la commission européenne, Felt (2010) observe en effet que la formulation des objectifs de la CST européenne a été marqué par quatre périodes : celle de l'information des publics (1985-1995), de la sensibilisation 1995-2000, du développement de la relation science / société 2000-2005, et à partir de 2005, du travail sur les sciences en société. Cette question est par exemple l'objet principal de l'association "Pour une Fondation Sciences Citoyennes" créée en 2002 et du réseau international *Living Knowledge* fédérant les acteurs des « boutiques de sciences » ou des expériences de *community based reseach*, développées récemment en France sous les acronymes de PICRI et de QSEC. De plus en plus explicitement, des financements publics de la CST sont fléchés vers ce type d'activités.

Ainsi, une boucle pourrait bien être en train de se boucler en ce qui concerne la CST. Le champ qui se reconnaissait dans les années 70 sous l'appellation d'animation scientifique et prônait le développement du loisir scientifique « actif » en lien avec les mouvements d'éducation populaire a été progressivement absorbé dans les années 1980 à 2000 dans une grande institutionnalisation des politiques et appareils de CST, privilégiant de fait une consommation culturelle plus « passive ». Ensuite, progressivement, des mouvements citoyens ont obligé cette institution à se poser la question de construire de nouvelles modalités de travail concrètement liées avec les habitants. Or, de simples stratégies de vulgarisation ou même de dialogues entre opinions profanes et savoirs n'ont pas suffi à donner un sens concret à l'expression « rapprocher la science de la société », consacrant au contraire la catégorisation scolaire de la figure 1. Ainsi, s'affichent aujourd'hui les « sciences participatives » comme solution alternative aux pratiques d'allégeance de type 3 qui ne font que renforcer les écarts entre scientifiques et non scientifiques. Reste à éviter que les participations citoyennes n'y soient pas limitées à un simple travail de collectes anecdotiques de données, mais qu'elles prennent pied dans la conception et puissent s'en approprier les résultats[15].

On sortira ainsi peut-être de la répétition velléitaire des discours de CST grâce à la démultiplication des pratiques de type 4, favorisant non seulement les « sciences participatives au service de la biodiversité », mais aussi toutes les autres (tableau T1) permettant de transgresser les catégories scolaires: d'autres investigations militantes, des actions de co-construction de savoir des malades chroniques (cf article Jouet et Las Vergnas, p XX) et bien sûr des loisirs scientifiques expérimentaux. Encore faudrait-il que de telles activités puissent devenir plus que socialement marginales.

---

[13] Voir également la brochure « observons la nature, des réseaux et des sciences pour préserver la biodiversité » éditée par l'association Tela Botanica (2010), cf : http://issuu.com/angwap/docs/livret_vf/3

[14] C'est d'ailleurs le cas de GlobeAtNight, qui comparé aux projets d'astronomie expérimentale du type FNCS des années 80 cités plus haut, ne propose en fait qu'une faible implication des profanes. En revanche, les projets FNCS n'avaient aucun caractère d'expression d'un problème écologique, communautaire ou citoyen, dimension difficile à faire émerger en astronomie académique ce qui y rend difficile la mise sur pied de PICRI, sauf justement dans le champ de la protection du noir du ciel nocturne où œuvrent des réseaux d'investigation militante.

[15] Si l'on caractérise la transgression de la catégorisation de non scientifique par le fait d'oser s'approprier des outils et démarches scientifiques, alors, il faut une participation active (au moins une flèche vers le haut) dans chacune des grandes phases d'une investigation.

Epreuves pour BAT

Encadré 2 : où en est-on aujourd'hui des loisirs scientifiques extrascolaires ?

Plusieurs organisations d'éducation populaire, comme le Cirasti - mouvement français des exposciences, s'inquiètent aujourd'hui d'un affaiblissement significatif des formes classiques (à savoir dans les réseaux comme les MJC) de loisirs et clubs scientifiques extra-scolaires, tous champs scientifiques confondus. Mais, ce point n'est pas suffisamment documenté pour être étudié finement car le qualificatif de « scientifique » est particulièrement imprécis, voire auto-référent, de même que, s'agissant de jeunes d'âge scolaire, la notion de « loisirs » n'est pas claire. La recherche des loisirs ou pratiques scientifiques amateurs se révèle en fait un point aveugle des études sur les pratiques culturelles (Donnat 2009, Lahire 2004) ou les loisirs en général. Celles-ci ne s'y intéressent pas spécifiquement et les études focalisées sur la CST ne fournissent pas de données quantitatives sur ce sujet : soit elles sont trop générales, soit elles ne sont que qualitatives (travaux sur les passions cognitives de Charvolin, 2010).

On peut cependant évoquer l'indicateur indirect qu'est le désengagement des institutions de CST pour les clubs scientifiques ces dernières années en France. Par exemple, alors qu'en 1981, le projet naissant de La Villette prévoyait la mise en place d'une base technique des clubs scientifiques, il n'en reste rien aujourd'hui. Elle fut effectivement mise en place en 1986, mais elle fut progressivement utilisée comme centre de travaux pratiques pour des classes « Villette » avant de fermer définitivement ses portes au milieu des années 90. Au Palais de la découverte, les clubs Jean Perrin furent arrêtés voici quelques années. Et aujourd'hui, aucune activité au sein d'universcience (établissement public créé par regroupement du Palais et de la CSI pour devenir la référence nationale de la CST) n'est en lien avec des "clubs scientifiques". On pourrait multiplier les exemples de projets institutionnels arrêtés, comme les clubs Inserm-jeunesse ou le dispositif « Vacances Plaisir des sciences ».

Dématérialisation des loisirs scientifiques ?

Cependant, ce type de constat ne suffit pas à confirmer l'impression de disparition des loisirs scientifiques extrascolaires, d'autant qu'aujourd'hui des auteurs les citent a contrario comme exemples des pratiques amateurs qu'ils disent observer en plein développement. Ainsi, en 2010, Flichy voit-il la période actuelle comme celle du « sacre de l'amateur » aux rangs desquels il compte les « amateurs de connaissances », vulgarisateurs amateurs via Wikipédia, ou chercheurs amateurs participant à des contre-expertises ou à des « recherches de plein air » ; dès 2003¸ Leadbeater et Miller constataient que 58% des habitants[16] du Royaume uni se déclaraient impliqués dans des situations qualifiables de « professionnalisme amateurs », instaurant une *Pro-am Revolution*.

Pour y voir plus clair, il faut tenter de caractériser les évolutions technologiques susceptibles de modifier le paysage des loisirs scientifiques. On voit apparaître de nouveaux outils de captation d'images et de données, avec la généralisation des caméras et autres capteurs et analyseurs numériques[17] ainsi que quatre types d'opportunités d'actions partagées à distance, permettant :

(1) de contribuer intellectuellement à traiter des données à domicile (*GalaxiesZoo*) ou à alimenter des bases et des collectes de données (*GlobeAtnight*, ou en dehors de l'astronomie *TelaBotanica*).

(2) de devenir co-auteur, depuis le vulgarisateur amateur au sein d'encyclopédies participatives (Wikipédia) jusqu'au programmeur amateur de parties de logiciels (logiciels libres co-écrits en open source)

(3) d'utiliser les grandes bases de partage d'images (*FlickR*) ou de vidéo pour s'en servir dans des travaux d'analyse de leur contenu (sociologie des images les mieux notées par exemple), soit pour y créer des espaces dédiés à de nouveaux projets[18].

(4) d'utiliser du calcul distribué (*cloud computing*, cf http://boinc.berkeley.edu/) permettant des projets de simple « prêt de temps machine » comme *Seti@home* ou *MilkyWay@home*.

Pour être complet, il faut bien sûr ajouter les opportunités de projets technologiques eux-mêmes, dont on peut citer deux cas emblématiques : les constructions d'instrumentation, comme les caméras CCD ou les spectrographes développés au sein de l'association Aude et les télescopes à distance fournissant -à la demande des images- via internet (automatisés ou non, collectifs ou individuels, opérés à distance, voire placés en fermage sous un ciel idéal).

Toutes ces opportunités vont de pair[19] avec de nouvelles formes d'exposition de soi dans une sphère relationnelle qualifiée d'extime[20]par plusieurs auteurs. Voilà qui fournit de nouvelles possibilité de faire connaitre ses pratiques

[16] [58% of the population are] « doing a Pro-Am activity » and « the 20th century was shaped by the rise of professionals, but now a new breed of amateurs has emerged […by which…] enthusiasts are changing our economy and society».

[17] y compris en versions portatives géolocalisées, voire équipées d'accéléromètre et de boussole

[18] cf l'atlas virtuel de la Lune de C. Legrand http://chlegrand.free.fr/ mais qui utilise sa propre base de gestion d'images.

[19] Elles s'interpénètrent aussi avec des facteurs psycho-sociaux, comme l'élévation du niveau éducatif et économique moyen, sans qu'il soit d'ailleurs aisé de clarifier les relations de causes à effet. De plus, les réseaux numériques brouillent les limites entre les

Epreuves pour BAT

de loisir (y compris techniques et scientifiques) et de donner envie à d'autres de les partager. Mais, plus généralement, les opportunités de métacognition se multiplient pour les internautes et les utilisateurs de logiciels : la plupart des outils mettent en avant sous forme très didactiques des données statistiques en temps réel et la majorité de la population a aujourd'hui accès à des traitements, des possibilités d'intégrations dans des bases géographiques conviviales comme *Googlemaps* ou à des fonctions de traitements d'image.

Se pourrait-il alors que, par le double effet d'internet et de cette présumée *Pro-am revolution*, apparaissent de nouveaux loisirs scientifiques en ligne ou que l'on assiste à une « dématérialisation » de certains d'entre eux ? Y aurait-il un phénomène de transfert du cadre habituel de l'éducation populaire vers les nouveaux réseaux sociaux numériques ? Là-encore, on ne dispose pas de données exploitables[21] : la révolution des *Pro-am* observée par Leadbeater et Miller est quantitativement portée[22] par ceux qui jardinent (18% de la population du Royaume Uni), ou bricolent (15%), pratiquent un sport (9%), créent des objets artisanaux (8%). De plus, chercher à mesurer le poids des activités de loisirs scientifiques nous renvoie à la question de l'obstacle scolastique introduit plus haut : comment définir autrement que par référence à l'univers des disciplines scolaires ce qui est qualifiable de loisir scientifique ?

En choisissant sciemment de prendre le cadre universitaire comme référence, on peut considérer deux catégories : (1) les loisirs portant sur des sujets scientifiques (LSS), au sens académique du terme, comme l'astronomie, la volcanologie, voire l'anthropologie ou la sociologie si l'on y inclut les sciences humaines et sociales, (2) les loisirs fournissant des opportunités de développer des appropriations scientifiques (LFOS, comme le traitement d'images numérique pour améliorer ses photos, le *circuit binding* pour produire de nouvelles sonorités, les statistiques pour suivre l'audience de son blog ou de sa page Facebook, l'amélioration raisonnée de son entrainement fractionné pour un raid), voire plus généralement des métacognitions savantes (construction d'une arborescente pour écrire une fiction interactive).

On peut alors formuler deux hypothèses :

(1) Au travers des blogs et réseaux fréquentés et animés par ceux qui pratiquent des LSS, les sujets scientifiques sont comme bien d'autres (cuisine, politique, tourisme …) plus largement visibles comme objets d'intérêt et de loisirs. Sans doute en résulte-t-il un effet de contagion qui accroît le nombre de pratiquants. De plus ces pratiquant doivent aussi profiter de ces nouveaux outils pour diversifier, voire transcender leurs limites anciennes, s'associant plus fréquemment à des projets participatifs ou développant plus d'activités savantes.

(2) A partir de pratiques en ligne de loisirs traditionnellement « non scientifiques », comme la musique ou le sport, on devrait assister à de plus en plus de situations de métacognition savante (comment améliorer tel effet, comment visualiser tel résultat, comment comparer, comment rendre compte, prendre part…) et par là même voir s'agrandir la sphère des LFOS. Autrement dit, les possibilités offertes par le numérique donneront une « dimension scientifique », certes marginale mais bien présente, à beaucoup de pratiques amateurs. Voilà qui renvoie à « l'esprit scientifique diffus » (quatrième colonne du tableau T1).

Ainsi, ces évolutions doivent-elles justement bouleverser la limite LSS/LFOS. Avec les nouveaux outils apparaissent souvent des méthodes ou des sujets scientifiques au sein de domaines où ils n'étaient pas patents, comme des projets de sociologie via *FlickR* ou des blogs sur l'entrainement à la natation, transformant des passions ordinaires en passions cognitives, voire passions scientifiques.

Epreuves pour BAT

---

temps autrefois repérés comme de travail, d'activités ménagères, d'obligations familiales et de pur loisir, comme en témoignent le développement des achats en ligne ou les usages mélangés des messageries électroniques. Emergent par exemple des activités de « soin de soi » en ligne, comme la recherche d'information ou de résolution de problème de santé, pour soi ou ses proches.

[20] par référence à l'extimité, notion introduite par Tisseron (2001) à propos des témoignages normalement intimes mais diffusés lors de débats TV populistes et d'émissions de téléréalité,

[21] Une double étude prometteuse est actuellement lancée par Auffray et Fréard (2010) sur les réseaux de liens entre les différents noms de domaines français hébergeant des pages à contenu astronomique en complément d'un travail mené à Paristech sur les contributions astronomiques à Wikipedia. Cependant, elle est limitée à la cartographie des liens entre noms de domaines (alors que par exemple de très nombreux groupes distincts d'amateurs se sont faits héberger sous des noms de sous-domaines différents comme de l'adresse « astrosurf.fr ») et ne permettra pas de rendre visible les pratiques sur des réseaux sociaux sans doute utilisé par des amateurs, comme facebook et flickR. L'idéal serait de conduire en parallèle une étude sur le paysage des clubs et amateurs, du type de l'inventaire du paysage du loisir astronomique produit par E. Piednoel et al. pour l'Afa, cf : http://www.afanet.fr/afa/pdf/Inventaire_n2_2004.pdf

[22] Cependant, les auteurs affichent comme exemple emblématique au début de leur ouvrage la découverte de la supernova 1987A.

Bibliographie

BACHELARD, 1938. *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

BENSAUDE-VINCENT, 2010. Bernadette. « Splendeur et décadence de la vulgarisation scientifique », *Question de communication*, 17-2010.

CALLON, 1999. « Des différentes formes de démocratie technique », *Les Cahiers de la sécurité intérieure,* N°38

CARIOU, 2002. « La formation de l'esprit scientifique -trois axes théoriques, un outil pratique : DiPHTeRIC ». *Biologie-Géologie,* n° 2-2002, APBG.

CARRE, 2005, L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir, Paris, Dunod.

CHARVOLIN, 2010. « Le défi des sciences à amateurs pour penser l'anthropologie des connaissances » in LE MARREC, *Les études de sciences, pour une réflexivité institutionnelle.* ERSTU , Paris, Edition des archives contemporaines.

DARGERY, LAS VERGNAS, MORANDO, 1978. « Le camp d'astronomie de la S.A.F. à Chamaloc », L'Astronomie, vol 92, Paris, SAF.

DONNAT, Olivier 2009, *Les pratiques culturelles des français à l'ère du numérique,* Paris, La documentation française.

FELT Ulrike. « Vers la construction d'un public européen? Continuités et ruptures dans le discours politique sur les cultures scientifiques et techniques », Revue *Question de Communication* 17 - 2010.

FLICHY, 2010. *Le sacre de l'amateur*. La république des idées, Paris, Seuil.

GAUTIER, 1989. « L'ANSTJ, un projet pédagogique et le contexte micro-social de son élaboration », *ASTER*, n° 9, *Les sciences hors de l'école.* 1989, INRP.

GAUTIER, LAS VERGNAS, GUIRAUDON et DUBOST, 2011 (à paraitre), de l'ANCS à l'ANSTJ, « contribution à l'histoire des clubs astronautiques et astronomiques (1962-1977) », *Revue pour l'histoire du CNRS.*

GAUTIER, LAS VERGNAS et PIEDNOEL, 2011 (à paraitre). « de l'ANSTJ à l'AFA et Planète-sciences, contribution à l'histoire des clubs astronautiques et astronomiques (1977- 2005) », *Revue pour l'histoire du CNRS.*

GIORDAN, 1978. Une pédagogie pour les sciences expérimentales, Paris, Centurion,

JACOBI, SCHIELE [dir.], 1988. « Vulgariser la science, le procès de l'ignorance ». Champ Vallon, Seyssel.

JURDANT Baudouin, 1973 [Thèse : 1ere édition dactylographiée, réédition 2009] *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique.* Edition des archives contemporaines,

LAHIRE, 2004 ; *La culture des individus,* Paris, La découverte

LAS VERGNAS [coord.], 1975. *Le camp d'astronomie de La Courtine, été 1975,* FNCS, Palais de la découverte,

LAS VERGNAS [coord.], 1977. *De l'astronomie pratique ?,* FNCS, Palais de la découverte,

Epreuves pour BAT

LAS VERGNAS [coord.], 1981. « Campagne astronomique d'Estenc », *Infos-astro,* n°15, ANSTJ, Palais de la découverte,

LAS VERGNAS, PIEDNOEL, 2011 (à paraitre). « Nuits des étoiles » Events (1991-2008) and their Impact on the French Astronomical Leisure Landscape, UAI symposium 260, Cambridge, CUP,

LAS VERGNAS, 2006a. « Les savoirs scientifiques seront-ils toujours infantilisants ? », *Alliage*, n° 59, 2006, pp. 20-28.

LAS VERGNAS, 2006b. « Nos société peuvent-elles prendre le gai savoir au sérieux ; formation continue et pratiques culturelles des adultes : transgression du clivage travail/loisirs », *Revue Savoirs N°11, pp. 67-86*

LEADBEATER, MILLER, 2004. The Pro-Am Revolution. Demos, Londres.

LE MAREC, 2009. « Préface » in JURDANT, 2010 [réédition] *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique.* Edition des archives contemporaines. Paris.

PIEDNOEL [coord.] [LAS VERGNAS Olivier [dir. sci.] 2006. Les lieux de pratique d'Astronomie en France ; inventaire des structures d'animation : enquête 2004, AFA-MESR, Paris.

PRICE, 1963. *Little science, Big science.* Columbia University Press. New York et Londres.

SCHIELE, 2005. « Publiciser la science ! Pourquoi faire ? Revisiter la notion de culture scientifique et technique » in PAILLIART, I. [dir.] *La publicisation de la science.* PUG.

SCHIELE, JANTZEN [dir.], 2003. *Les Territoires de la culture scientifique*. Presses universitaires de Lyon et Presses de l'Université de Montréal.

Epreuves pour BAT

Les savoirs des malades peuvent-ils être regardés comme des savoirs amateurs ?

Emmanuelle Jouet,
Laboratoire de recherche en psychiatrie sociale, EPS Maison-Blanche, Paris
et Laboratoire EXPERICE, université Paris-VIII
Olivier Las Vergnas,
Cité de la santé – Universcience, Paris
et Université de Paris Ouest Nanterre – CREF – AFA - EA 1589

Les malades ont fait valoir leurs droits dans la société tout au long de la fin du vingtième siècle. La démocratie sanitaire est en marche soutenue par un arsenal de lois qui permettent l'expression des droits, de la parole et du point de vue des usagers et de leurs proches. L'expression d'un savoir spécifique aux malades se fait entendre de façon corollaire dans le système de santé et la société. Schématiquement, elle peut être regardée sous différents angles : les savoirs développés par les soignants auprès des malades dans des consultations d'éducation thérapeutique du patient (ETP), d'une part et les savoirs reconnus issus de l'expérience de la maladie dans des lieux informels et non-formels (intimes, groupaux, sociétaux) d'autre part. L'objet de cet article est de questionner cette reconnaissance émergeante des savoirs des malades au regard des savoirs scientifiques développés dans les pratiques habituellement qualifiées d'amateurs, par exemples en biologie ou en astronomie. Quels sont les points de similitudes et de différences entre les savoirs et compétences acquises au cours de l'expérience de la maladie dans des pratiques spécifiques investies par les malades et leurs proches avec ceux des amateurs ?

Après avoir présenté les pratiques des malades et de leurs proches où est engagée la production de savoirs nouveaux, cet article étudie les points de convergence et de divergence avec les savoirs des amateurs. Ensuite, il propose des outils pour analyser la question de la validité scientifique de tels savoirs.

1. Les savoirs des malades

Reconnaissance et construction des savoirs des malades.

Le long mouvement des malades pour leur reconnaissance dans le système de santé comme des « êtres pensants » et pas seulement comme des êtres « dysfonctionnants » a donné lieu à la fin du vingtième siècle à l'instauration des pratiques de démocratie sanitaire (Barbot, 2002). Aujourd'hui, on peut dire que ce combat pour la démocratie sanitaire participative est gagné et que l'institutionnalisation est en marche : les différents débats et lois ont abouti à l'instauration de rapports de gouvernance et éthiques nouveaux. Ces rapports s'inscrivent sur un continuum allant du niveau individuel, dans la relation patient/médecin, au niveau sociétal, dans la participation des usagers aux rédactions des lois et de la gouvernance des instances sanitaires, en passant par le niveau groupal, dans la participation des usagers à des conférences de consensus ou dans leurs pratiques au sein de leurs associations. C'est la modification du rapport à la santé et ses implications politiques, sanitaires et éthiques proclamée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (par les chartes successives Ottawa, Bangkok…) qui a engendré les transformations dans les rapports à la maladie et concernant la place des malades. La santé est définie comme :

> « la mesure dans laquelle une personne ou un groupe peut réaliser ses aspirations et satisfaire ses besoins et s'adapter aux changements et au milieu. La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne, et non comme le but de la vie; il s'agit d'un concept positif mettant en valeur les ressources sociales et individuelles, ainsi que les capacités physiques. » (Organisation mondiale de la Santé, Bureau régional pour l'Europe (1984). *Health Promotion: A discussion document on the concept and principles*. Copenhague.)

Epreuves pour RAV

Dans la continuité de cette évolution, les malades ne sont plus seulement considérés comme des personnes en souffrance mais comme pouvant être éduqués et formés à leur maladie afin de devenir plus autonome et trouver une meilleure qualité de vie. L'implication du malade dans la gestion de son traitement montre des effets bénéfiques qui sont reconnus par de nombreuses études. Elle améliore l'adhésion au traitement dans de multiples pathologies et les médecins cherchent aujourd'hui à développer des outils qui permettent de l'accentuer.

Historiquement, le point de modification se fait dans la nécessité de répondre aux besoins induits par la chronicisation des maladies, phénomène auquel le seul modèle « médical » traditionnel de la médecine ne peut faire face. Il ne s'agit plus uniquement de proposer des soins à des personnes malades (niveau curatif) mais bien de considérer et de favoriser la santé des citoyens en articulant les dispositifs de prévention, d'éducation, de promotion de l'échelle individuelle à sociétale. Tout au long du vingtième siècle, patients et soignants en recherche de réponses plus adaptées au vécu avec la maladie que les seules pratiques médicales classiques se regroupent et proposent la possibilité de comprendre la maladie, d'acquérir des gestes de soins et de développer des savoirs permettant aux malades d'agir par eux-mêmes. Ces binômes soignants/soignés ont vu le jour dans les pathologies comme le diabète ou l'hémophilie, avec la création des associations de malades dès 1938 et 1955. L'éducation à la santé et l'éducation du patient font partie de ce renversement de paradigme et vont ainsi fleurir et croître des programmes de *self-management* comme ceux initiés par K. Lorig dès les années 80.

Le développement de l'éducation thérapeutique en France

Pour la France, c'est la notion d'éducation thérapeutique du patient (ETP) qui prévaut. Le processus, compris comme un ensemble de phénomènes actifs et organisés dans le temps, permet ainsi au patient de s'approprier des compétences thérapeutiques dans le but de les appliquer sur lui-même. Elle est historiquement liée au diabète (Ellis, 2004) et se pratique aujourd'hui sur la base de succès avérés (Gagnayre, 2007 ; Golay, 2002 ; Deccache et Lavendhomme, 1989 ; Maldonato, 2001, Sandrin Berthon, 2000) dans des pathologies chroniques comme l'hémophilie, l'asthme, les BPCO, l'arthrose et autres pathologies rhumatismales, le cancer, l'infection à VIH-Sida, les addictions...
Le malade est conduit dans un processus d'apprentissage à acquérir des gestes d'auto-soins (comment faire un dosage d'insuline, par exemple), d'observance de son traitement (gérer sa « pyramide des médicaments ») de compétences psychosociales, comme le *coping*. Financée par les Agences régionales de santé, la mise en place de consultations d'éducation thérapeutique du patient a été décrétée dans les établissements sanitaires, en lien avec la médecine de ville et les associations de malades. Les soignants impliqués reçoivent une quarantaine d'heures de formation continue ou s'inscrivent pour un diplôme d'université (DU) ou master délivrés par les universités de médecine ou de sciences humaines et sociales (Université de Paris XIII depuis 1998, Rouen, Paris VI…)[1].

Ainsi, les revues de littérature tendent à montrer que l'éducation du patient améliore la qualité des soins et devient un facteur bénéfique crucial dans la prise en charge.

Typologie des malades reconnus pour leurs savoirs

En parallèle avec cette évolution, depuis la montée en charge de l'institutionnalisation des soins des malades ont cherché à agir à partir de leur expérience en dehors du système sanitaire. L'éducation entre pairs (*peer-support*) représente l'expérience d'appropriation de savoirs et de compétences entre malades, sans l'intervention de soignants, la plus étayée de par son ancienneté historique

[1] Quelques courts passages due ce paragraphe sont empruntés à la note de synthèse de Jouet, Flora et Las Vergnas « Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients », in Jouet et Flora [coord], La part du savoir des malades dans le système de santé, *Pratiques de formation-Analyses*, 58/59, Juin 2010, pp. 13-77

Epreuves pour BAP

(Alcooliques Anonymes, 1930). En marge des soins, par insatisfaction et non reconnaissance de leur identité (ce qui donnera naissance au combat pour la démocratie sanitaire) et de leurs savoirs, des malades s'associent pour mieux vivre leurs maladies. Aujourd'hui, le législateur français, notamment, a validé ces pratiques en finançant les Groupes d'Entraides Mutuels (GEM) dans le champ de la santé mentale, par exemple.

Le fondement épistémologique de ces pratiques s'appuie sur la reconnaissance et la construction des savoirs expérientiels (RCSE) des personnes vivant avec une maladie. Au-delà des injonctions à se former de l'ETP, le malade trouve dans la maladie une réelle opportunité de développer des compétences nouvelles, d'aller vers une transformation de soi dans l'expérience de la maladie, de faire bouger les lignes de partage du savoir. La maladie devient une expérience auto-clinique autodidacte qui, dans le cas des maladies chroniques, s'inscrit tout au long de la vie. Avec la CRSE, les associations d'usagers peuvent puiser dans leurs capacités d'innovation pour proposer des pratiques inédites où autonomie, réalisation de soi et plaidoyer sont les objectifs d'une éducation thérapeutique particulière et complémentaire de celle déjà en pratique. Le sujet y prend une place singulière où, conscient des contraintes que le système lui fait subir, il peut faire des choix quant à sa vie avec une maladie, en fonction de ses savoirs et de son expertise.

Les différentes figures et pratiques des malades qui construisent leurs savoirs

De ce courant, qui a vu une accélération historique lors de l'apparition de l'épidémie VIH-Sida et grâce à l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, naissent des figures et des pratiques inédites dans le champ de la santé. Les cadres théoriques et d'exercice de ces patients qui s'auto-forment, transmettent et font de la recherche, sont en cours d'élaboration au sein des instances associatives et universitaires. Est présentée en tableau T1 ci-après (en renvoyant aux auteurs) une brève typologie des différents patients en action.

Famille de fonction	Représentant de communauté	Formateur/médiateur	Chercheur
Exemples de fonctions confiées à des patients	Le représentant des usagers (loi de 2002 en France) Le militant ou activiste associatif (Barbot 2002, Pignarre 2001) Le patient ressource (présent dans association, Maison des usagers, Cité de la Santé, Universcience…)	L'éducateur par les pairs et pair aidants (*Peer educator* OMS, Provencher, Lagueux, Harvey, 2010, Le Cardinal *et al.*, 2008) Le *Case manager (*Poirrier, Ritzaupt, Larose, Chartrand, 1998) Le médiateur en santé (IMEA 1999) Le patient navigateur (H. P. Freeman, 2010 Patient Navigation Institute, New York, USA) Le patient partenaire du Bureau facultaire de l'expertise patient partenaire de la faculté de Médecine de Montréal[2] Le patient formateur auprès des soignants (Novack 1992, Flora 2007, 2008) L'usager expert (Gross 2007) Le patient sentinelle (Crozet, d'Ivernois 2007)	Le patient chercheur/recherches-actions et les co chercheurs (Barrier 2008, Greacen & Jouet 2009) – Pratique de l'autoclinique (Jouet, Flora, Las Vergnas, 2010) – Participation à des comités scientifiques, protocoles de recherche (Rabeharisoa et Callon, 1999, Barbot, 2002)
Représentation par les institutions de santé du rapport de ce malade aux savoirs liés à sa maladie	Le malade peut parler de son expérience et défendre les droits de sa communauté. Il peut contribuer à des prises de décision	Le malade peut transmettre des savoirs et réguler des processus d'appropriation de savoirs	Le malade peut participer à l'élaboration de savoirs reconnus sur la maladie dont il souffre
Savoirs reconnus chez le malade liés à la maladie (ou à ses missions)	Savoirs expérientiels ; connaissances de conduites, de perceptions et d'opinions de malades. Compétences de représentation	Savoirs d'auto-soins (à transmettre). Compétences de formateur.	Connaissance de ses symptômes et des phénomènes liés à sa maladie. Compétences d'investigation.
Pratiques utilisant ces savoirs	Défense des droits par connaissance du vécu des besoins et des souffrances	Formation à une meilleure gestion de leur maladie par d'autres malades, Régulations des interfaces entre malades et non malades	Participation pensante à tout ou partie d'une expérimentation scientifique clinique,

Tableau T1 : familles de fonctions confiées par des institutions de santé à des patients

[2] http://www.med.umontreal.ca/faculte/bureau_facultaire_expertise_patient_partenaire/index.html [consulté en ligne le 15 avril 2011]

La santé est devenue un des enjeux sociétaux majeurs du vingt-unième siècle. La place des patients, des malades et de leurs proches constitue un des éléments le plus signifiants dans la gestion des politiques de santé publique ainsi que dans le rapport individuel de chacun à sa maladie. Comme il est montré précédemment, les patients ne sont pas un groupe homogène d'individus à qui s'adresseraient de façon univoque les professionnels de santé. Aujourd'hui, se sont progressivement développées plusieurs postures et figures : au-delà de l'exercice et de la reconnaissance de leurs droits, les patients s'interrogent sur leurs savoirs et cherchent, davantage dans un mouvement de complémentarité avec les soignants, à constituer un corpus de savoirs validés et reconnus à partir de leur expérience et de leur vécu. Ces figures se rencontrent dans le champ des associations où elles acquièrent un savoir afin de faire avancer la démocratie sanitaire ; elles se rencontrent dans le champ de l'ETP où elles sont formées et éduquées par des soignants pour prendre correctement son traitement et améliorer sa qualité de vie ; elles se rencontrent parmi les usagers entre eux, où elles se forment via une émulation devenue éducation par les pairs afin de mieux vivre avec la maladie (cet aspect inclut les proches) ; elles se rencontrent dans la recherche scientifique où de par leur expertise de patient et/ou leur formation de chercheur, elles participent à et induisent des décisions quant aux protocoles médicaux et peuvent intégrer des programmes de formation initiale des soignants et des médecins dans les universités.

2. Différence entre les usagers qui construisent leurs savoirs et les amateurs en sciences

Par rapport aux figures classiques de l'amateur

Même si la maladie est subie, même si le fait d'être malade est une situation qui s'impose aux personnes, ce « malade sachant », (Noëlle-Hurault, 2010), possède des points communs avec la figure de l'amateur en sciences naturelles : il s'approprie des savoirs non académiques, n'est (en général) pas payé pour savoir et l'exercice de son savoir ne se fait pas lors de son temps de travail. Bien évidemment, la différence majeure vient de la distinction entre « situation subie » et « situation choisie » : a priori, les amateurs « choisissent » leurs centres d'intérêt (Las Vergnas, 2006). C'est ce que confirme l'étymologie d'amateur comme « celui qui aime » ; la personne malade n'entre pas dans cette catégorie, puisque par essence cette personne subit (en restant au niveau des savoirs conscientisés) son entrée dans la maladie, qui se fait par le négatif, la souffrance, la douleur, le dysfonctionnement et la crise. Cette séparation conduit à regarder l'univers des savoirs comme découpable en quatre sous-catégories de savoirs, comme cela est présente en dans le tableau T2.1.

Nature des savoirs	Savoirs académiques	Savoirs profanes
Choisis	Reprises volontaires d'études à l'âge adultes	Pratiques d'activités scientifiques en amateur
Subis	Enseignement initial obligatoire	Auto-clinique de sa maladie chronique

Tableau 2.1 : premier niveau de distinction entre savoirs des malades et savoirs amateurs

Cependant, c'est le fait de développer ou non leurs savoirs que les amateurs choisissent les circonstances qui les placent en situation de faire un tel choix. On peut multiplier les exemples de personnes devenues « amateurs » suite à des situations qu'elles ont subies. C'est souvent le cas pour des investigations militantes en réponse à une préoccupation écologique (comme la protection d'un site ou d'une espèce menacée) ou à quelque chose qui est perçu comme une menace économique ou technologique. Ainsi, la défense de la biodiversité, la lutte contre la déforestation, la pollution lumineuse nocturne, ou les antennes envahissantes (comme dans le cas des « Robin » des toits ») sont susceptibles de déclencher des investissements en tant que scientifiques amateurs. Le tableau 2.2 propose de distinguer plus de situations, en précisant si les circonstances qui sont choisies ou subies et jusqu'où les personnes s'autodéterminent.

Epreuves pour BAT

Situation cause de l'intérêt pour les savoirs	Savoirs académiques	Savoirs profanes
Investigations volontaires pour un sujet choisi par curiosité		Pratiques d'activités scientifiques en amateur (observation des oiseaux)
Choix d'apprendre par curiosité	Autodidaxie formelle (suivi d'un stage d'enseignement pour amateur)	Autodidaxie non formelle (lecture et visites de musées)
Investigation choisie sur un sujet subi	Suivi d'une école d'été militante (sur la pollution à la dioxine)	Investigation autour d'une perturbation de son cadre de vie (installation d'un incinérateur à ordures)
Option choisie dans le cadre de l'école obligatoire	Enseignement optionnel en formation initiale	Travaux personnels encadrés
Choix d'obtenir un diplôme à l'âge adulte	Reprises volontaires d'études à l'âge adultes (CNED)	
Obligation d'aller à l'école	Tronc commun de l'enseignement initial obligatoire	

Tableau 2.2 : affinement des distinctions entre savoirs des malades et savoirs amateurs

De fait, le vécu de la maladie oblige à revisiter cette dichotomie entre savoirs subis et savoirs choisis. D'un point de vue existentiel, l'on trouve des patients impliqués qui revendiquent l'épisode de la maladie (quelle qu'en soit la durée) comme initiatique, comme un processus de transformation identitaire, vers un sujet de lui-même auquel ils n'auraient pas eu accès sans cette expérience. Et qui ne souhaiteraient pas les choses en soi autrement.

D'autre part, du point de vue *e*xpérientiel, les patients s'impliquent dans des associations, prennent part au mouvement de défense des droits des usagers (créent une association, se forment comme représentants de usagers…) en raison de l'expérience de vie qu'ils traversent.

Plus généralement, une des questions récurrentes de la part des professionnels quand ils participent et écoutent une conférence sur cette posture d'usager-expert, d'usager-sachant et d'usager-agissant à partir de son expérience de maladie, c'est « Mais est-ce que finalement vous n'êtes pas « englué » dans la posture de malade ? » « Est-ce que cela ne prend pas tout l'espace de votre subjectivité ? » « Vous n'êtes plus « que » la maladie ? » Comme si le fait de pénétrer avec un savoir issu de l'expérience de la maladie dans des sphères autres que celles du soin, la société civile, le droit, la gouvernance, la démocratie, la politique, l'accompagnement, l'éducation, renforcerait l'identification à la maladie, à « Moi » en tant que sujet malade ? Cependant, pour pouvoir « sortir » des lieux de soins (lieux réels et lieux symboliques) n'est-il pas est nécessaire d'avoir parcouru une distance par rapport à ce Soi malade afin de construire un discours nouveau sur lui, et donc de mobiliser des savoirs nouveaux.

Entretiens pour BAT

3. Les chercheurs amateurs : patients et naturalistes

Afin d'approfondir la comparaison entre malades « sachants » et scientifiques amateurs, nous proposons d'examiner des cas dans lesquels des malades sont impliqués dans des activités cliniques. Pour ce faire, il est possible de s'appuyer sur la grille proposée pour préciser le partage des responsabilités et des rôles entre les amateurs et les professionnels dans les projets d'astronomie expérimentale (cf article d'Olivier Las Vergnas dans le présent numéro, pXXX).

Le tableau T3.1 présente deux premiers cas. Le premier est celui d'un protocole classique d'expérimentation d'une indication nouvelle pour un médicament, en l'occurrence il s'agit d'une part

de l'essai thérapeutique du Minalcripran® pour l'indication de la fibromyalgie et d'autre part d'un cas de malade gérant personnellement son propre protocole d'auto-clinique (au sens introduit in Jouet, et Flora, 2010) : en l'occurrence Leonardo Caldi dans son travail de « regard ethnométhodologique » sur son épilepsie (2007). Celui-ci résume ainsi son travail dans un article paru dans les « cahiers d'ethnométhodologie » :

> « Dans le présent article, je traite de la participation du malade (essentielle et également porteuse de plusieurs informations méconnues par les médecins et les thérapeutes) dans la recherche de sa guérison. J'ai trouvé, dans l'ethnométhodologie, la posture scientifique nécessaire pour établir une observation et une réflexion sur l'épilepsie, mais aussi sur ce qu'est une maladie, sur ce qu'est une science. En utilisant les concepts ethnométhodologiques, je me suis observé pendant les crises en essayant de voir quel sens elles ont pour moi, d'observer comment et quand elles surgissent, quels éléments les déclenchent. »

Phase du projet de recherche	Données initiales ou Observation induisant la recherche	Invention manip ou protocole	Emission de l'hypothèse de recherche	Construction du dispositif expérimental Invention du Test à réaliser	Collecte des observations Réalisation du Test	Traitement des résultats et données	Interprétation des résultats	Conclusion scientifique	Pub	Bénéfices
OHERIC (Giordan 1976)	O1	O2	H	E1	E2	R	I	C		
DiPHTeRIC (Carriou, 2002)	Di	P	H	Te1	Te2	R	I	C		
Protocole de test du Minalcipran® pour la Fibro-myalgie	↓ Imposition d'un protocole professionnel	↓ Imposition d'un protocole professionnel	↓ Imposition d'un protocole professionnel	↓ Imposition d'un protocole professionnel	↑ Réalisé par chaque malade	↓ Imposition d'un protocole professionnel	↓ Imposition d'un protocole professionnel	↓ Imposition d'un protocole professionnel	↓ Pro	Ama : Effet éventuel du traitement
Caldi, auto-clinique de son épilepsie	→ Utilisation de savoirs du domaine public	↑ Réalisé par l'auteur	↑ Réalisé par l'auteur	↑ Réalisé par l'auteur	↑ Réalisé par l'auteur	↑ Réalisé par l'auteur	↑ Réalisé par l'auteur	↑ Réalisé par l'auteur	↑↓ Pro/ ama	↑↓ Pro : publi Ama :SEP
	Phases d'induction		Phases de réalisation						Publication	

Tableau T3.1 : responsabilité des acteurs dans les différentes phases d'une expérimentation. Chaque flèche indique le sens du flux de savoirs : si elle est pointée vers le haut, il est produit par les non- scientifiques eux-mêmes ; vers le bas, il est apporté par les scientifiques.

Pour compléter ces deux cas, on peut observer deux autres protocoles développés à l'intérieur d'un projet de recherche fondé sur les savoirs issus de l'expérience de la maladie, le projet Emilia (Greacen et Jouet, 2011, cf encadré 1).

Encadré 1 : le projet Emilia

De 2005 à 2010, le projet européen Emilia (Projet EMILIA, *Empowerment of Mental Illness Service Users: Lifelong Learning, Integration and Action*, CE, 6e programme cadre, n°513435) a développé un programme de formation tout au long de la vie et d'accompagnement vers l'emploi dans le milieu ordinaire pour un groupe de personnes vivant avec un trouble psychiatrique. L'étude a analysé les effets de cette intervention basée sur les notions d'empowerment et de rétablissement sur la qualité de vie et l'utilisation des services sanitaires et sociaux des usagers.

Une analyse quantitative a été effectuée à trois instants différents de la recherche (mois 0, mois 10 et mois 20) au moyen des outils SF36 (Ware et al, 1992) et CSSRI-EU (Client Sociodemographic and Service Receipt Inventory ; Chisholm and Knapp, 2006). Des entretiens qualitatifs (aux mêmes dates) sont venus compléter le recueil de données afin de combiner les résultats quantitatifs et d'évaluer le processus d'insertion professionnelle, sociale et des effets sur la santé des personnes incluses dans la recherche-action.

Sur les 35 usagers intégrés à Paris (216 en Europe) par le site de démonstration du Laboratoire de recherche de l'Etablissement public de santé Maison Blanche, un tiers d'entre eux ont obtenu un emploi en milieu ordinaire ou participé à des activités de formation qui ont eu un effet positif sur leur qualité de vie et leur utilisation des services sanitaires et sociaux, un tiers ont participé de temps en temps au programme de formation Emilia, un tiers n'a pas modifié son rapport aux services de l'emploi, sanitaires et sociaux.

Epreuves pour BAT

Un programme de formation basé sur l'empowerment, le rétablissement et le savoir expérientiel de la personne a été proposé à l'ensemble des participants :

- Formation Intégration (5 sessions d'avril 2007 à décembre 2007)
- Formation « Gérer son parcours professionnel » (5 sessions)
- Formation « Se rétablir » (janvier 2008)
- Formation « Soutenir un proche » (mai et juin 2007)
- Formation à la recherche (Enquête CLUD, et Ville et Santé mentale) (de novembre 2007 à décembre 2008)
- Formation « activer son réseau de soutien social » (juin 2008)
- Formation « Prévention du suicide » (novembre 2008)
- formation « Concordance - gestion autonome du traitement » (mars 2009)
- Formation sur la discrimination en psychiatrie (27 avril 2009)

En partenariat

- Formation « devenir témoin expert des services de santé mentale » (mars 2009) avec la FNAPSY
- « Sensibilisation au handicap psychique » (8 sessions de 1 jour entre décembre 2008 et juin 2009) avec la coordination du PDITH

Les résultats suggèrent que les programmes d'insertion professionnelle et sociale des usagers de la psychiatrie doivent prendre en compte leurs compétences et leurs capacités d'autonomisation et de rétablissement. Un programme de formation tout au long de la vie adapté à leurs besoins d'usagers-experts et développant la notion de rétablissement facilite l'accès à l'emploi ordinaire et modifie les conditions de collaboration entre les différentes institutions impliquées

Le tableau T3.2 détaille deux sous-projets de recherche inclus dans un module intitulé « Formation à la recherche» au sein du projet Emilia. Le premier étudie la prise en charge de la douleur physique dans les centres médico psychologiques de l'Etablissement public de santé Maison Blanche ; le second « Ville et santé mentale » porte sur la façon d'aborder la ville lorsque l'on vit avec un trouble de santé mentale.

Phase du projet de recherche	Données initiales ou Observation induisant la recherche	Invention manip ou protocole	Emission de l'hypothèse de recherche	Construction du dispositif expérimental Invention du Test à réaliser	Collecte des observations Réalisation du Test	Traitement des résultats et données	Interprétation des résultats	Conclusion scientifique	Pub	Bénéfices
OHERIC (Giordan 1976)	O1	O2	H	E1	E2	R	I	C		
DiPHTeRIC (Carriou, 2002)	Di	P	H	Te1	Te2	R	I	C		
Prise en charge de la douleur dans les CMP	→	↑	↑	↑	↑	↑	↓	↓	↑↓	↑↓
	Utilisation de savoirs du domaine public	Réalisé par l'auteur	Réalisé par l'auteur	Réalisé par l'auteur	Réalisé par l'auteur	Réalisé par l'auteur	Importation d'un protocole professionnel	Importation d'un protocole professionnel	Pro/ ama	Pro : publi Ama :SEP
Ville et santé mentale	↓	↓	↓	↓	↑	↓	↓	↓	↓	
	Importation d'un protocole professionnel	Importation d'un protocole professionnel	Importation d'un protocole professionnel	Importation d'un protocole professionnel	Réalisé par chaque malade	Importation d'un protocole professionnel	Importation d'un protocole professionnel	Importation d'un protocole professionnel	Pro	Ama : Effet éventuel du traitement
	Phases d'induction		Phases de réalisation						Publication	

Tableau T3.2 : origine des savoirs dans deux volets du projet Emilia. Chaque flèche indique le sens du flux de savoirs : si elle est pointée vers le haut, il est produit par les non- scientifiques eux-mêmes ; vers le bas, il est apporté par les scientifiques.

Ces tableaux montrent la variété des types de prises de responsabilités des malades dans des recherches sur leur santé. Comme pour les astronomes amateurs (voir l'article OLV pp XXX et en particulier la distinction entre les expériences de type 4.1. et 4.2.), les situations décrites vont de la seule collecte d'observations jusqu'à la mise en place d'un protocole entièrement personnel. En revanche, le but est essentiellement différent de celui des astronomes amateurs : les malades cherchent avant tout le soulagement de leur désagrément personnel, contrairement aux astronomes

Archives pour BAT

qui, étudiant des astres visibles à tous, expérimentent plus pour contribuer à une œuvre collective[3] que pour en tirer un bénéfice de mieux être personnel[4].

Cette différence de but suggère une vigilance particulière sur la question de la relation des savoirs profanes des malades avec les savoirs académiques [critère (a) de la page XX]. Chercher l'auto-guérison ou l'auto-soulagement n'oblige pas à la même conformité scientifique que chercher à être reconnu par le monde académique comme découvreur incontestable de comètes ou comme observateur performant d'étoiles variables ; aussi les malades (a fortiori un malade isolé) peuvent-ils se construire une auto clinique singulière totalement étanche[5] de l'univers de la médecine légitime. Pour visualiser un tel effet on pourrait compléter les tableaux d'analyse des expériences amateurs en ajoutant une ligne descriptive des rapports aux savoirs académiques (y en a-t-il à ce stade de l'expérience ? à l'initiative de qui ?), mais on peut aussi chercher à représenter plus globalement la circulation des savoirs entre le monde académique et le malade. Pour cela, on peut décrire les flux de savoirs entre différentes sphères (Las Vergnas, 2011a) : celle de la recherche médicale mondialisée (matérialisée par les publications scientifiques), celle du médecin traitant et des soignants, celle du malade lui-même et le cas échéant celle d'un éventuel groupe d'entraide en malades (GEM). La figure F1 donne deux exemples : la première (à gauche) correspond à une maladie bien connue académiquement, où peu de savoirs remontent du malade autrement que par le colloque singulier avec le médecin traitant (ou exceptionnellement par une inclusion du patient dans un protocole de recherche) alors que la seconde montre l'importance que peuvent prendre des groupes et associations de malades dans des savoirs émergents (ici le cas de travaux sur la fibromyalgie).

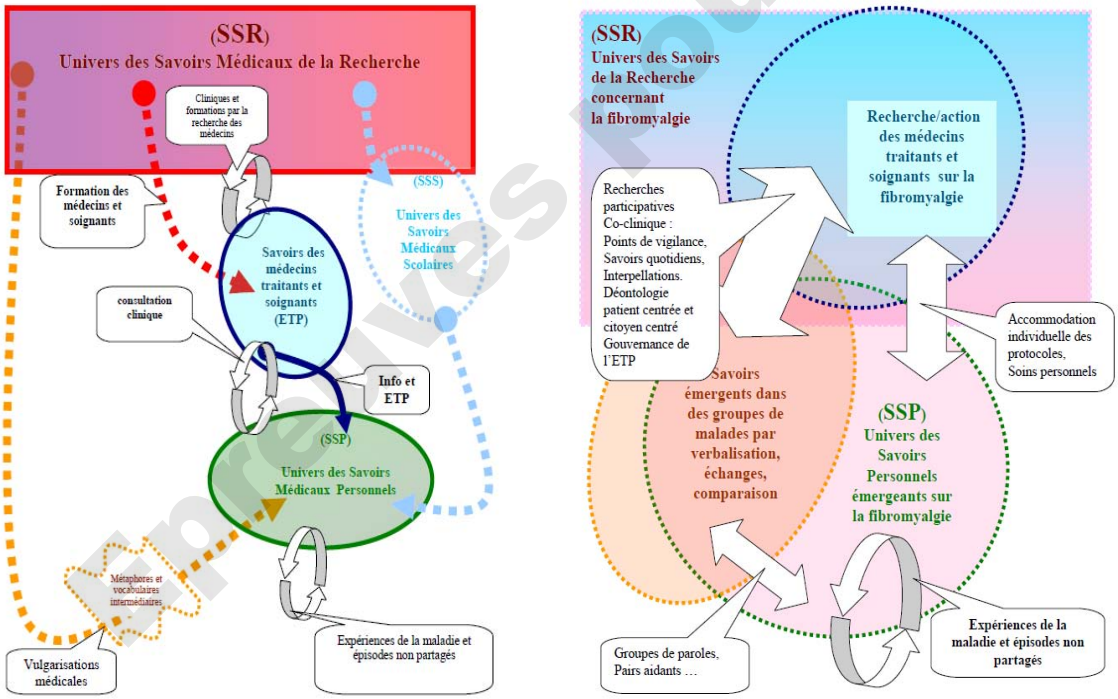


Figure F1. Positionnement des réseaux de circulation des savoirs sur une maladie : à gauche, dans le cas d'une maladie bien connue des chercheurs et des soignants – à droite, situation émergeant actuellement pour les savoirs sur la fibromyalgie (figures extraites de *Recherche en communication,* Las Vergnas, 2011a)

[3] Voire pour affirmer qu'ils ont les compétences pour être considérés comme faisant partie de la caste des savants qui la fait avancer

[4] Même si cela peut être malgré tout le cas pour certains astrophotographes hédonistes, mais ils ne relèvent pas formellement de la catégorie des chercheurs amateurs

[5] Les connaissances mobilisées étant alors doublement « situées », limitées à la fois à ce que permet de comprendre l'expérience effectuée et à son seul cas personnel, ce qui a des conséquences à la fois en terme de nombre d'observation et de recherche de corrélations face aux fluctuations ainsi que de poids de la subjectivité.

Epreuves pour HDR

En fait, ce sont de tels groupes (en particulier les associations de malades et les GEM définis), dès lors qu'ils sont en interactions avec la médecine académique qui peuvent limiter les risques de développement d'auto clinique profane étanche signalés plus haut.

4. Conclusion

Ainsi, les savoirs des malades (qu'ils soient acquis par une éducation thérapeutique aujourd'hui classique, par le vécu expérientiel de la maladie ou par un mélange de ces deux voies) sont reconnus comme utiles à quatre niveaux. Ils permettent au malade lui-même de mieux vivre sa maladie et ses traitements (1), d'assumer des fonctions de représentations (2), voire d'intervenir comme formateur (3) ; ils peuvent aussi leur permettre de prendre une part intellectuellement active à des protocoles de recherche clinique (4).
Pour les comparer à d'autres types de savoirs non académiques, on peut se référer à ceux des amateurs en sciences d'observation, comme la botanique ou l'astronomie. On constate alors que leurs savoirs amateurs remplissent des fonctions plus ou moins homologues à celles des malades, mais que la représentation et la signification sociale de leur intérêt peut être très différente :

- Les amateurs tirent satisfaction de leur connaissance de ce qu'ils observent et de leur capacité à prédire des phénomènes, avec pour effet de développer leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007),
- ils peuvent représenter leur communauté, mais cette représentation n'est que rarement investie d'une importance sociale, sauf au second degré, comme garant de la biodiversité dans des programmes de sciences participatives,
- ils interviennent comme formateurs, mais en général dans leurs propres réseaux ce qui permet de renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Ils peuvent être aussi être associée à des actions périscolaires ou de culture scientifique et technique, comme les fêtes de la science ou les exposciences,
- ils peuvent s'inscrire dans des protocoles de recherches, souvent pour contribuer à des collectes de données dans des programmes d'observation systématique ou lorsqu'émergent des projets de sciences participatives.

De fait, entre maladie chronique, botanique et astronomie, le profane a affaire à trois échelles de vécu expérientiel : son corps psychique et social, son environnement et l'univers.

A partir de cette base, on peut resituer la valeur attribuée par l'individu, son environnement et la société aux savoirs susceptibles de découler de cette expérience (voir Tableau T4).

	Terrain d'expérimentation	Intérêt individuel	Intérêt social
Malade chronique sachant (maladie déjà connue)	Soi-même	Aller mieux	Améliorer la compréhension de la maladie
Malade sachant atteint d'une maladie orpheline ou peu reconnue	Soi-même (extraordinaire)	Aller mieux et être reconnu	Améliorer la compréhension de cette maladie et faire le lien avec d'autres savoirs (génétique, par ex.)
Amateur expérimentateur en ornithologie	Biotope local	Défendre et faire connaitre les spécificités de son territoire	Tenir compte des variations et variétés locales, comprendre la biodiversité
Amateur expérimentateur en astronomie	Fragment d'universel	Gagner en SEP et en reconnaissance	Multiplier les observations, faire participer à la science, faire des économies d'observateurs

Tableau T4 : relation entre terrain d'expérimentations et intérêt des savoirs profanes

Epreuves pour BAT

Du point de vue de l'intérêt social, il y a sans conteste une nécessité absolue à utiliser le savoir expérientiel personnel pour progresser dans la compréhension d'une maladie orpheline (dès lors que l'on veut la traiter et surtout qu'on la considère comme pouvant être une pierre de Rosette du décryptage du génome humain). En revanche, l'ornithologue ou le botanique amateur observant leur territoire particulier ne fournissent qu'un témoignage utile des diversités locales. Quant à l'astronome amateur, ses observations d'étoiles variables sont surtout utiles pour démultiplier le nombre de mesures, car les objets qu'il étudie n'ont rien de spécifiquement local.

Symétriquement, on peut se demander ce qu'apporte à la personne profane elle-même le fait que son savoir expérientiel soit utilisé. Avant tout, malade, botaniste et astronome peuvent tous les trois y gagner en sentiment d'efficacité personnelle, voire en reconnaissance symbolique. Mais au-delà, le gain de chacun est aussi dépendant du caractère spécifiquement personnel du terrain d'expérience. Quand le terrain est le corps lui-même, le malade chronique cherche à obtenir des bienfaits directs à son auto-clinique puisqu'il l'utilise pour gérer directement au mieux sa maladie ; le botaniste « vernaculaire » peut espérer une prise en compte de son terroir local et de ses spécificités, tandis que l'astronome qui observe l'universel doit encore se contenter de la satisfaction de contribuer au progrès d'une science universelle.

Epreuves pour BAT

Références citées

Bandura, A., Carré, P., (Préface), Lecomte, J., (Traduction) (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Belgique : De Boeck.

Barbot, J. (2002). *Les malades en mouvements. La médecine et la science à l'épreuve du Sida*. Paris : Balland.

Caldi, L. (2007). « Regard ethnométhodologique sur un cas d'épilepsie ». *Cahiers d'ethnométhodologie*, n°1.

Deccache, A., Lavendhomme, E. (1989). *Information et éducation du patient : des fondements aux méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Université.

Ellis, S.E., Speroff, T., Dittus, R.S., *et al.* (2004). « Diabetes patient education : a meta-analysis and meta-regression ». *Pat Educ Counsel*, n°52, pp. 97-105.

Gagnayre, R. (2007). Dossier « Éducation thérapeutique ». *Santé publique,* n°4, pp. 269-270.

Golay, A., Bloise, D., Maldonato, A. (2002). « The education of people with diabetes », in Pickup, J., Williams, G. Eds. T*extbook of diabetes*, Oxford: Blackwell, pp. 38.1-13.

Greacen, T. et Jouet, E. (2011). *Le projet EMILIA.* (Ouvrage à paraitre). Editions Eres, Paris

Jouet, E. et Flora, L. (2010) (coord). « Usagers-experts : part du savoir des malades dans le système de santé », *Pratiques de formation-Analyses*, 58-59, Saint Denis

Jouet, E., Flora, L. et Las Vergnas, 0. (2010). « Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients », in Jouet et Flora coord, La part du savoir des malades dans le système de santé, *Pratiques de formation-Analyses*, 58-59, pp. 13-77

Las Vergnas, O. (2006). « Education populaire et savoirs choisis », in *Manuel sur les arbres de connaissances*. Projet SCATE, CE Grundtvig 116464-CP-1-2004-1.
En ligne à http://www.scate.it/fra/allegati/Manuel-connaissances.pdf

Las Vergnas, O. (2011a). « Construction du savoir expérientiel des malades, et rapport aux savoirs des adultes non scientifiques » in Revue *Recherches en communication*, (n° à paraitre) Louvain

Las Vergnas O. (2011b) « Pratiques « amateurs » en astronomie et transgression de la catégorisation scolaire entre scientifiques et non scientifiques », Revue *Alliage*, (ce numéro), Nice

Maldonato, A. Segal, P., Golay, A. (2001). « The Diabetic Education Study Group and its activities to improve the education of people with diabetes in Europe ». *Pat Educ Counsel*, n°44, pp. 87-97.

Noël-Huraux, E. (2010). Quels savoirs en jeu (enjeux) autour de la maladie chronique in Jouet E. et Flora L (2010) (coord). « Usagers-experts : part du savoir des malades dans le système de santé », *Pratiques de formation-Analyses*, 58-59, Saint Denis, pp. 112-124

Sandrin Berthon, B. (2000). « Pourquoi parler d'éducation dans le champ de la médecine ? ». *L'éducation du patient au secours de la médecine*. Paris : PUF, pp. 7-39

Epreuves pour BAT

Coproduire des programmes TV aidant à réfléchir sur l'avenir professionnel ? (note 1)

Olivier Las Vergnas (note 2)

Directeur de la Cité des métiers, Cité des sciences et de l'industrie

Résumé
De sa création en 1993 jusqu'à 2002, la Cité des métiers (CDM) s'est impliquée dans des coproductions TV. Produite en 1999 et 2000 avec l'aide du FSE, l'émission « Le temps des souris » a ainsi touché 36 millions de téléspectateurs. Mais, ensuite, les grilles de TV hertzienne de la période 2003-2007 proposant moins de cases consacrées régulièrement à ces thématiques, les opportunités de coproduction se sont raréfiées. Pour la CDM, cette période ne s'est soldée que par deux très petites séries de courts portraits dans le cadre de projets FSE. Refusant d'accepter que la TV hertzienne puisse n'être plus qu'un divertissement, dans le cadre duquel le fait de présenter une vision distordue de la société et de ses métiers et emplois importe peu, la CDM relance aujourd'hui la production d'une série documentaire destinée à France 3 et consacrée à la relation innovations territoires et emplois.

Abstract
Since its creation in 1993, till 2002 the "Cité des metiers" (CDM) was involved in TV productions : among those, "Temps des souris" broadcasted in 1999 and 2000 on France 5 TV network, CDM reached 36 millions of cumulated spectators with the help of ESF funds. However, since then, less and less spaces have been given on herztian TV for these issues: Since 2001 CDM only succeeded in producing small portrait series on cable TV. In order to avoid leaving Hertzian media only to entertainment broadcasts that does not care about professional future and society distortion, CDM prepares for France 3 in 2010 a new documentary series focused on the link between innovations, regional development and employment.

Mots clefs : mass médias, Cité des métiers, production TV, programmation TV, choix professionnels

Key words: Mass-media, "Cité des metiers", TV broadcast, TV programs, professional choices

Les Cités des métiers : pour répondre aux questions liées à toute transition professionnelle

Les Cités des métiers (CDM) sont des espaces intégrés de conseils et de ressources au service de tous les publics (jeunes scolarisés ou non et adultes) en recherche de repères, d'orientation et d'information sur les métiers et la vie professionnelle. Elles ont pour mission d'aiguiller les usagers vers tous les moyens d'élaboration et de réalisation d'objectifs professionnels en offrant trois modalités d'usage : des entretiens sans rendez-vous, une documentation imprimée et multimédia en libre service et des activités collectives (ateliers, clubs, forums et débats). Les Cités des métiers sont ouvertes à tous les publics quels que soit le statut, l'âge, le niveau d'étude ou de qualification, et sont d'accès libre et gratuit. Elles s'appuient notamment sur le service public de l'emploi et de l'éducation, les organisations professionnelles et consulaires et des partenariats avec des organismes publics ou privés compétents.

Ce concept est né en 1993 avec la création dans la Cité des sciences et de l'industrie (CSI) de La Villette de la première plateforme proposant ce niveau d'intégration de services, de publics et de partenaires. En 1999, soit six ans après, ouvraient à Belfort, en Côtes d'Armor et à Nîmes trois équipements inspirés de cette expérience et labellisés par la CSI, suivis de peu par ceux de Milan et Gènes. Depuis, le réseau des CDM se développe à partir d'un cahier des charges dans des territoires diversifiés (métropoles comme Paris, Barcelone, Marseille, Milan Genève ou territoires plus ruraux

Epreuves pour BAT

comme l'Orne ou les Côtes d'Ar mor) et dans des contextes contrastés (pay s très dotés en structures d'insertion et d' orientation comme la France ou vide de tels outils, comme le centre du Brésil). Il y a actuellement des CDM ouvertes dans 7 pays (France, Italie, Espagne, Portugal, Brésil, Chili, Suisse et République de Maurice) ainsi qu'un projet labellisé au Canada.

Le label CDM, commun à toutes ces plates-formes, leur impose (note 3) d'être un lieu ouvert en accès libre et gratuit à tous les publics (jeunes scolarisés ou non, adultes actifs ou non), associant des partenaires multiples et permettant toutes les modalités de consultation et d' information, à savoir des entretiens sans rendez-vous avec des conseillers, une documentation imprimée et en ligne ainsi qu'une offre d' ateliers, de forum s et de journé es thématiques. Elles doivent traiter tous les aspect s de la vie professionnelle, et tous les secteur s et être organisée s sous forme de pôles de conseils centrés sur les questions des usagers (Las Vergnas, 2002 ; Las Vergnas & Thomas, 2010).

Regard rétrospectif sur les coproductions télévisuelles CDM

Comment ont débuté les coproductions TV de la CDM ?

Très rapidement après son ouverture, la CDM de La Villette s'est investie dans des coproductions TV consacrées à l'orientation, l' insertion et l' évolution professionnelle. Cette i mplication s' est justifiée sur le fond par sa volonté de contribuer à rendre accessible à tous ces questions et les débat s qu'elles peuvent susciter ; de fait, l'expéri ence des pre miers mois de l a CDM confirme le déficit de lieux de paroles sur ces questions, à la fois pour les personnes directement concernées par une transition professionnelle, mais aussi pour leurs proches. Cependant, une si mple justification de fond n' aurait jamais suffi à rendre possible des coproductions entr e des mondes aussi disjoints que ceux des médias et de l'orientation ou de l'insertion.

Il a fallu en fait une doubl e coïncidence pour perm ettre ce développem ent de l'activité TV de la CDM. D'une part, la CDM est née au sein d'u n grand établissement culturel public, apte à soutenir techniquement des coproductions ; d 'autre part, au moment même du lancem ent de la CDM, le gouvernement Français met en place une chaîne (note 4) thématique en demande de tels programmes. C'est la convergence de ces raisons qui va conduire l'équipe (note 5) de la CDM à se lancer dans cette voie.

Au printem ps 1994, il est en effet décidé d'uti liser le cinquième canal hertzien, libéré par la disparition de la chaîne antérieurement concédée à un diffuseur privée « La cinq » et avant l'ouverture de l' antenne de la future « télévision du savoir, de la connaissan ce et de l' emploi » pour créer une chaîne publique thématique éphémère, à l'occasion d'états généraux de l' emploi. Cette chaîne « Télé-emploi » a i mpérieusement besoin de contenus et peu de budget pour les produire sur ses m oyens propres.

« Télé-emploi » sur le cinquième canal hertzien (1994)

« Télé-emploi » diffusera trois se maines d' émissions consacré es à l' emploi et à l' orientation, piloté par une équipe issue de France télévision, sous l'autorité de Pierre-Hen ri Arnstam. La toute jeune CDM de La Villette (ouverte au public le 30 mars 1993) saisira cette opportunité pour produire et émettre trois séries de chroniques en direct (18 séquences de 7 minutes, diffusées quotidi ennement à 17h30, dep uis la CSI). La prem ière semaine, la CDM proposera six chroniques de conseils individuels donnés par un groupe de conseillers réagissant à une question posée à partir d'un CV depuis la plateforme CDM elle-même ; la deuxième semaine, seront diffusés depuis l' exposition « des métiers pour la ville » six plateaux où des professionnels présenteront leur métier et débattront avec un conseiller de la possibilit é de mobilité professionne lle, en s' appuyant sur les aires de mobilités du Répertoire o pérationnel des métiers et des emplois (ROME) de l'Agence nationale pour l'em ploi (ANPE) ; enfin, la troisième semaine, seront mis en place six mini-débats publics sur des questions de formation professionnelle, co mme par exemple « se former aux langues », « financer sa for mation ». Si les deux p remières formules fonctionneront selon les prévisions, la troisième conduira à des débat peu cadrés (note 6), car trop am bitieux vu le m anque de préparation et les contraintes d'un direct quotidien de 7 minutes impliquant uniquement des non professionnels des médias.

Epreuves pour BAT

Émissions « Emplois du temps » sur « France 3 » (1994)

Ensuite, c'est le lien affirmé par les pouvoirs publics entre les expérimentations conduites pour cette chaine éphémère et la construction de la grille de la future « Cinquième », prévue alors pour devenir « la chaîne du savoir, de la formation et de l'emploi » qui poussera la CDM a poursuivre dans cette voie, d'abord avec la participation à l'émission quotidienne de transition « Emplois du temps » sur France 3, puis avec la proposition d'une série « Cités des métiers » sur « La cinquième » à proprement parler.

« Emplois du temps » est une émission quotidienne de 26 minutes, diffusée sur France 3, antenne nationale, entre mai et décembre 1994 (période s'écoulant de la fermeture de la chaîne « Télé-emploi » et ouverture de « La cinquième ») depuis les studios d'Issy-les-Moulineaux. La CDM y participe avec une chronique hebdomadaire de 3 minutes chaque vendredi. Trois versions sont testées. À chaque fois, ce qui est recherché, c'est de travailler sur une étude de cas fournie par l'un des 1200 utilisateurs quotidiens de la plate-forme physique CDM au sein de la Cité des sciences. Trois solutions différentes sont essayées. Première variante, un conseiller vient en plateau répondre à une question qui a été enregistrée dans la semaine à la CDM ; deuxième variante, c'est la réponse du conseiller qui est enregistrée et le même « interlocuteur » incarnant la CDM est présent en plateau pour commenter la réponse ; enfin, troisième variante, rien n'est préenregistré, mais l'on vient présenter une question-clef représentative de demandes récentes à la CDM et entrant dans le thème de l'émission du jour (il y a en effet une thématique sectorielle chaque jour sur « Emplois du temps »). Chacune de ces trois solutions présente avantage et inconvénient, en termes de coût, de « véracité », de droit à l'image et d'intégration dans la ligne éditoriale, l'idée étant toujours d'apporter de « vrais cas » en plateau.

« Cités des métiers » sur « La cinquième » (1995)

Mise en place lors du lancement de « La cinquième », la série « Cités des métiers » s'appuie sur une transposition à l'image du concept réel de « cité des métiers ». Comme prévu, elle se propose de reprendre les enseignements des expériences précédentes, en les transposant en région. Coproduite par la CDM, la société Pouchka Production et la chaîne « La cinquième » elle-même, chaque numéro propose un plateau de 52 minutes, implanté à chaque fois sur un territoire différent. Un premier reportage présente la situation d'un secteur économique, ou une question d'évolution professionnelle cruciale, puis un panel de conseillers d'orientation ou d'insertion locaux propose des réponses à partir d'étude de cas. Ce plateau de conseil est entrecoupé de mini reportages sur des situations d'évolution de personnes en transition.

En réalité, deux numéros seulement seront produits et diffusés en 1995 (« Côte d'opale », enregistrée sur un ferry-boat entre Calais et Douvres, et « Nîmes », enregistrée au Carré d'art). La série sera arrêtée avant le troisième numéro car le produit à diffuser se révèle ne pas être à la hauteur des ambitions de la chaîne, à la fois pour des raisons techniques et éditoriales : au plan technique, la société de production Pouchka a fait le choix de ne pas enregistrer dans les conditions du direct et il en résulte un montage trop lourd et couteux. Sur le plan éditorial, le plateau, composé de conseillers locaux répondant à des questions, se révèle insuffisamment varié et dynamique pour une émission de 52 minutes. La transposition des expériences de conseil en direct à des conseillers rassemblés pour l'émission est trop fragile (note 7) et le résultat manque de rythme et de variété. Une formule différente est mise en place pour l'émission de Nîmes, en proposant plusieurs plateaux associant aussi des décideurs locaux, mais le ton devient trop institutionnel.

Autres chroniques et partenariats avec des émissions

À la suite de ces différentes coproductions, l'équipe de la CDM, en lien avec les éditeurs (note 8) de « La cinquième », prend une double décision. D'une part, est abandonnée la production d'émissions de conseils propres à la CDM au profit d'une participation à celles produites par des structures plus installées dans les grilles. D'autre part, une veille est organisée sur les opportunités de coproductions de contenus sur l'évolution du travail sous forme de documentaires, ne prenant pas la forme de plateau, mais plutôt de récits problématisés par des histoires de vie ou des questions vives.

Exemplaire pour SAF

La première décision se concrétisera immédiatement et, de 1995-1997, la CDM contribue de manière occasionnelle à plusieurs émissions comme « Declics » sur « La cinquième », la chronique emploi de Sophie Pignal sur « Telematin » diffusée par France 2 et, à partir de l'automne 1997, à des productions de la chaîne « Demain ! » lancée par le groupe Canal + à l'initiative de Martine Mauléon. C'est dans ce même esprit que la CDM développera plus tard une chronique sur les métiers et la vie professionnelle sur « Écomatin » le journal de l'économie diffusé pendant l'année 2002 sur France 5 sur un semestre de 2002.

Université ouverte de la société de l'information et des réseaux (1999-2001)

Pour ce qui est de la seconde décision concernant la production de documentaires sous forme de récits, c'est une nouvelle opportunité externe qui la faire aboutir en 1999 : le développement par la CDM de l'Université ouverte de la société de l'information et des réseaux (UOSIR).

Première période de l'UOSIR développée au sein de la Cité des sciences. Cette université ouverte(note 9) a été initiée par la CDM (note 10) en 1997 grâce au cofinancement du Fonds social européen, dans le cadre du programme d'initiative communautaire Adapt (prédécesseur du programme Equal) visant à faciliter la transition vers la société de l'information, à accompagner les travailleurs dans ce contexte et à minimiser les effets de l'exclusion sociale qui pourrait en résulter.

Partant du constat que l'impact des nouvelles technologies dans le monde du travail multiplie les interrogations pour chacun, tant sur les changements du travail au quotidien que sur l'avenir des métiers et des formations et pour permettre au grand public de s'orienter et de se former tout au long de la vie, la Cité des sciences met en place, de 1997 à 2001, l'Université ouverte (UOSIR). L'objectif en est la large diffusion d'informations sur les évolutions du travail, des professions, de l'emploi et de la formation professionnelle induites par l'arrivée des technologies de l'information et de la communication.

La première période, de fin 1997 à 1999, s'était articulée autour de l'exposition « Nouvelle image, nouveaux réseaux. Passeport pour le cybermonde », présentée à la Cité des sciences et de l'industrie. Un premier volet, sur le lieu même de l'exposition, avait pour objectif de faire « découvrir et tester de nouveaux dispositifs de formation », avec le concours de professionnels de la formation, de l'éducation et de l'édition multimédia pédagogique. Chacun pouvait ensuite débattre avec des spécialistes des transformations de l'appareil de formation. Le second volet, animé par des chercheurs, hommes d'entreprises, décideurs politiques européens, ou partenaires sociaux, concourait à donner une meilleure visibilité des évolutions du travail, des métiers et de l'emploi au travers d'expériences concrètes. Au total, 224 ateliers et conférences- débats sur 18 mois, enrichis d'un dispositif de visioconférences, avaient permis de confronter points de vue et expériences sur des thématiques liées aux mutations technologiques. Simultanément, l'ensemble des contenus de l'UOSIR était proposé sur le site internet (note 11) de la CSI sous forme de résumés textuels, complétés par une vingtaine d'interviews sonores ou vidéo.

Cette première période a été marquée par la richesse de ses contenus et la satisfaction des professionnels de la formation ou de l'évolution des métiers et de la vie professionnelle. Néanmoins, le grand public n'était pas assez directement touché, d'où la nécessité d'imaginer une modalité de diffusion plus massive et d'une dimension géographique plus large.

Seconde période centrée sur une production TV hertzienne. L'analyse de l'intérêt et des limites de cette première période a donné l'idée de se lancer dans une coproduction télévisuelle sur ce sujet. Ainsi, à partir du troisième semestre 1999, tout au long de l'année 2000 et jusqu'à fin juin 2001, une deuxième étape de l'UOSIR a démultiplié la première en y ajoutant la production d'une série documentaire à la fois diffusées par la TV hertzienne et utilisée comme support de rencontres débats partout en France. Dans cette seconde période, de nombreux canaux d'information ont donc été mobilisés. L'exposition « Désir d'apprendre » a succédé à la première exposition à la Cité des sciences et de l'industrie, dans laquelle des présentations évoquaient la problématique « formation tout au long de la vie ».

Le cœur de cette seconde période de l'UOSIR a été une série de onze documentaires télévisuels (10 de 26 minutes et 1 de 52 minutes) dénommée « Le temps des souris ». Elle a été coproduite pour

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 69/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

illustrer concrètement so us for me de portraits cr oisés les év olutions des métiers et de la vie professionnelle au quotidi en et favoriser des débats lors de proj ections publi ques. Chaque épisode présentait deux personnes vivant une transfor mation co mparable de sa vie professionnelle : 2 artisans élargissant leur activité en lançant dans le e-commerce, 2 personnes se for mant via des e-for mations, 2 salariés co nfrontés à l'arrivée d'un intranet dans leur entreprise, 2 professionnels de la relation directe devenus téléacteu rs. Il est à signaler que cette production, s 'est elle- même dé ployée en deux temps, les financements des productions (Fo nds social européen-Adapt, France 5 et Centre national de la cinématographie) ayant d'abord été obtenus pour six documentaires puis renouvelées au vu de leur intérêt pour les cinq autres.

Ces vidéogrammes (note 12) ont été à chaque fo is préparé s et réa lisés par un journaliste spécialisé et un docum entariste. Les deux personnes suivies ont été choi sies après u ne enquêt e conduite en lien avec des organisations professi onnelles. Il s'agissait de trouver deux personnes confrontées à des situations si milaires et dont le r approchement par le documentaire conduirait le téléspectateur à s'interrog er sur son propre point de vue. Il s'agissait d'êt re ni technophile, ni technophobe et surtout pas manichéen.

Un kit d'out ils pédagogiques a aussi été mis à disposition gra cieuse de toute structure qui organiserait des projections débats ouvertes à tous à partir de ces fil ms (libres de droit pour toute activité non commerciale). Grâce à ces outils, plus de 120 débats articulés autour de la projection de ces docu mentaires ont ét é organisés pour le grand public (note 13) un peu partout en France avec le soutien d'organismes partenaires. Quatre-vingt-treize « points-relais », dans vingt régions françaises et en Belgique, ont ainsi été associés à l a CDM au trav ers d' une charte. L' objectif de ces proj ections-rencontres ét ant de favor iser la riche sse des échanges. L' organisateur loca l s' engageait à f aire intervenir des act eurs des institutions ou pers onnes ressources l ocales pour présenter les dispositifs existants, et à débattre avec tout public sans restriction (Las Vergnas & Fogarty, 1999 et 2002).

De no mbreux partenariats d'inf ormation ont été menée s ave c la press e é crite, radio et télévisuelle nationale et régionale. Le quotidien *Le Monde* a par exemple produit un supplément (Voir Dossier, 1999) de q uatre pages sur *l'UOSIR*. Les télévisions hertzienne, satellite et web on t joué u n rôle im portant. « La Cinquième », ai nsi que la chaîne « Demain ! », largement associ ées à cett e opération, se sont fait le re lais de l' UOSIR en di ffusant ces documentaires et des é missions spéciales. En pl us de l a multidiffusion i nitialement prévue des documentaires au format 26 minutes, « La cinquième » en a également diffusé quatre en les incluant dans deux émissions spéciales « La cinquième rencontre », où ils étaient accompagnés d e débats avec des experts. Au total, grâce à ces multiples diffusions sur « La Cinquième » on peut e stimer à plus de cinq millions les téléspectateurs qui auront vu au m oins un docum entaire de 26 minutes dans son i ntégralité et à douze millions, ceux qui auront vu une des chroniques de 4 minutes pr ésentées en utilisant des extraits du « Temps des souris » sur France 2 dans l'émission « Télématin ».

Le site web, outil central de l'UOSIR. Durant toute l'UOSIR, le site web a eu une double finalité : l'information sur les évé nements (c alendrier) et la capitalis ation des contenus et leur mise à la disposition du grand publi c. Dès la première période, une é quipe de journalistes a travaillé à analy ser les contenus en détail. Des interven tions « clés » sont extrait es des confé rences et org anisées en dossiers thématiques. Les vidéos sont traitées co mme les autres documents et retranscrites pour les internautes qui ne pourrai ent les lire. Un glossai re permet de découvrir les notions essen tielles et d'aller plus loin. L' accès au texte inté gral des conférences s e fa it de deux manières : l es extraits renvoient sur les intégrales, mais on peut aussi y accéder par date et lieu d' événement. Des forums de discussion permettent aux usagers d'échanger sur ces thèmes et aux organisateurs de manifestations de mettre en commun leur expérience. Progressive ment, les doss iers se sont enrichis de contenus extérieurs : événem ents or ganisés par des branch es professionnelles, pages sp écialisées développées par la presse écrite. Le site est devenu ainsi un outil d' information sur les mutations du monde du travail et de la formation. L'internaute y découvre sous forme de reportages-vidéos, extraits sonores ou textes, l'impact que les nouvelles technologies peuvent avoir sur les métiers, la formation et l'emploi.

Pour les publics présents physiquement sur place dans des déb ats, l'objectif est att eint : un espace de dialogue très ouvert s 'est constitué avec d es partenaires sociaux , des experts et des professionnels. La richesse des différ entes entrées du site web doit produire le même eff et sur les publics en li gne. En ce q ui concerne l es téléspecta teurs, le choix de p ortraits ethnograph iques de

travailleurs « ordinaires » produit sans conteste un effet d'identification qui assure une forte implication dans le dispositif. Une des richesses et des originalités d'un tel dispositif est l'hybridation des acteurs sur laquelle il repose. Avec cette diversité ouverte, la CDM a pu créer et ajuster un système de renvois multiples entre médias, permettant tout à la fois de toucher des millions de gens chez eux, d'outiller des acteurs de terrain pour un travail de proximité et de capitaliser l'ensemble des travaux accessible à tous grâce au web.

Raréfaction des possibilités et posture à adopter

Moins d'opportunités pour coproduire

Sur la période 2003-2007, les opportunités de coproduction se sont raréfiées, avec moins de cases consacrées régulièrement à ces thématiques sur les chaînes hertziennes, sauf des programmes courts institutionnels (promotion d'une branche professionnelle ou chronique purement offre d'emploi).

De multiples facteurs interviennent pour en limiter la présence et, à l'heure actuelle, de telles coproductions semblent de moins en moins fréquentes sur les chaînes hertziennes, en particulier depuis quatre ans (note 14) : en témoigne au premier chef la disparition de tels programmes (et plus globalement de tous ceux spécifiquement consacrés au travail et à l'emploi) sur la chaîne historiquement créée par le parlement pour être « la chaîne du savoir, de la formation et de l'emploi » (*cf.* note 14). De fait, force est de constater que cette disparition a déclenché peu de réactions. Voilà qui indique un désintérêt des acteurs du monde éducatif et suggère une absence de crédibilité de la TV hertzienne (note 15) comme outil susceptible d'aider à l'orientation.

Pour la CDM, cette période ne s'est soldée que par deux petites séries de courts portraits dans le cadre de projets FSE. La première proposait quatre portraits de 3 minutes consacrés à la formation tout au long de la vie coproduits avec AFPA-TFS et intitulés « Voix de formation » (note 16) ; elle a été uniquement diffusée sur internet, dans le cadre d'un FSE régional IdF. La seconde a été développée dans le cadre d'un projet FSE Equal « 45+ » ; elle a été coproduite avec la chaîne « Demain ! » et présentait trois portraits (note 17) consacré à l'évolution professionnelle des plus de 45 ans.

Se projeter malgré une représentation distordue

De fait, au vu de l'évolution sur cette période, on peut s'inquiéter et craindre que la TV hertzienne se positionne de plus en plus dans un système manichéen : quelques émissions de services « vie quotidienne » à courte vue d'un côté (météo, jardinage, loto et offres d'emploi) et divertissement de l'autre. On ne peut oublier la définition maintenant devenue célèbre du métier de diffuseur hertzien donnée par Thierry Le Lay, PDG de la chaine TF1 :

> 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. (Les associés d'EIM, 2004)

Or, vu l'importance du temps passé en moyenne devant la TV (3h40 chaque jour en France), il parait inévitable que l'image distordue de la société véhiculée par ce media (voir Macé, 2006) ait un effet sur la représentation des métiers. De fait, il suffit de demander à des collégiens de représenter des métiers qui retiennent leur attention lorsqu'ils regardent la TV à la maison pour confirmer cette intuition : on constate que nombre d'entre eux distinguent difficilement les personnages inventés pour des films de fiction ou des publicités de ceux interrvenants dans des documentaires. Ils confondent aussi des rôles créés pour une fiction avec des fonctions ou métiers susceptibles de les intéresser (note 18).

Epreuves pour HDR

Cet effet de distorsion de la TV ne se limite sans doute pas à la représentation des métiers, mais doit aussi jouer plus généralement sur la représentation du fonctionnement social. En effet, nombreuses (note 19) sont les émissions qui sont fondées sur des « procédures » aux effets magiques. Elles donnent par exemple réalité à une filière pour devenir « Nouvelle Star » ou à des propositions magiques comme « échanger nos mamans ». Manipulant abondamment des stéréotypes, elles jouent souvent sur l'aspiration à « changer de vie » : une soirée faisant d'une prétendue vedette du show-biz un simulacre d'apprenti fermier (*cf.* « La ferme »).

Les discours de nombre de jeunes suggèrent que ces émissions leur font croire à un droit magique à la réussite : certains viennent à la CDM en extrapolant les procédures inventées pour des spectacles télévisuels à toute situation de choix. On en aurait presque l'impression qu'au lieu d'investir dans leur éducation aux choix, on leur avait laissé imaginer la vie sociale comme la juxtaposition de situations de *speed dating*, vite bâclées où toute décision se résume à tirer un ticket de loterie.

D'autres émissions font commerce de la confusion entre activités extraordinaires et métiers existants ou encore de la banalisation des économies souterraines. Elles suggèrent des trajectoires plus irréelles et mélangent hasardeusement des stéréotypes de réussites et de transgression. En cela, elles risquent de contrecarrer des objectifs de développement de l'esprit critique. Notons aussi sur le même registre que des effets secondaires du prosélytisme de la surconsommation et de la présentation d'un univers dominé par des marques et des enseignes s'observent sous la forme d'un indéniable succès des stands portant des enseignes vues à la TV dans les forums de recrutement.

Malgré un déni de la nécessité de régulation et d'éducation au décryptage

Ces différents effets sont aujourd'hui d'autant moins contrôlables que le monde de la TV hertzienne française ne propose plus d'outil de formation à sa lecture critique, depuis la suppression de l'unique émission hebdomadaire de ce type « Arrêt sur image », disparue de la grille en 2007 ; cette absence est elle-même aggravée du fait que l'éducation au décryptage des médias est aussi presque totalement absente des programmes scolaires.

Le monde des médias fonctionne en circuit fermé et le CSA ne semble pas accorder d'intérêt à ces questions de l'orientation : seules les « mains invisibles » de la programmation des chaînes d'une part, et des financements des productions d'autre part, déterminent ce qui sera diffusé et donc la représentation qui sera véhiculée de la société. En l'absence de stratégie de régulation ou de contre-réaction, comment éviter que les professionnels de l'orientation (et plus généralement ceux de l'éducation ou de l'action culturelle) assistent impuissants à une aggravation de ces effets ?

La seule marge de manœuvre restante est celle d'entrer dans des coproductions, répondant à la fois aux deux canons de qualité : celui du monde de la TV d'une part, et celui du monde de l'orientation d'autre part. Les expériences développées par la CDM depuis son ouverture en fournissent quelques exemples. Certes, des tentatives, comme celle de la série « Cités des métiers », ont été très vite arrêtées, mais d'autres comme la série « Le temps des souris » ont été jugées comme suffisamment pertinentes pour faire l'objet d'une seconde saison.

Nécessité de la persévérance

Face à cette évolution, trois postures sont envisageables pour les acteurs de la formation ou de l'orientation, à savoir : le renoncement, le protectionnisme ou la persévérance. Le renoncement, consiste à accepter (voire renforcer) la séparation entre les mondes de la TV et de la formation, dénoncer la « société double », espérer que l'internet va contrebalancer l'omniprésence des TV hertziennes et se protéger en développant l'éducation aux médias. Le protectionnisme consiste à réclamer des niches dans les cahiers des charges à l'instar des émissions religieuses ou électorales. La persévérance consiste à continuer à émettre des propositions hybrides, chercher des alliances et des vecteurs nouveaux.

Sachant que des projets exceptionnels arrivent encore à voir le jour, la CDM a adopté cette troisième posture et considère que les acteurs éducatifs doivent refuser de considérer que le monde de la TV hertzienne n'a plus d'autre rôle que d'être un monde du divertissement, dont la distorsion du réel importe peu. Ainsi, au début de 2008, la CDM a décidé de relancer son activité de coproduction

documentaire, en s' associant à nouveau avec Bonne Pi oche production, pour lancer le projet d'une nouvelle série documentaire de 52 minutes, intitulée « Les passagers de l'innovation ».

En plus de son intérêt int rinsèque pour le public, ce projet pourr a nous servir d'anal yseur des obstacles et des facilitateurs actuels à de telles productions sur une TV hertzienne.

Epreuves pour BAT

Le projet des « Passagers de l'innovation » en cours de production en 2010

En s'appuyant sur l'expérience acquise ensemble lors de la production et la diffusion de la série « Le temps des souris », la CDM et la société Bonne Pioche se proposent de coproduire (*a priori* pour France 3) une série de documentaires de 52 minutes fournissant des illustrations concrètes des liens entre recherche et innovation d'une part, et compétitivité et emploi d'autre part.

Le principe de cette série sera de s'appuyer sur des pôles de compétitivité (note 20) ou des technopoles pour présenter des portraits professionnels (artisans, cadres ou créateurs d'entreprise d'une part, professionnels de la recherche d'autre part) et proposer des visites/découvertes illustrant des situations de développement ou transformation salvatrice d'emploi liées à l'introduction d'innovations scientifiques ou technologiques ou à la modernisation de filières (note 21).

Chaque documentaire sera consacré à un territoire lié à un pôle de compétitivité ou d'innovation. Cette liaison sera incarnée par quelques personnes réelles qui constitueront les fils rouges du documentaire : un élu d'une petite commune, capable de parler des activités « traditionnelles » de son territoire, ou encore un artisan dépositaire d'un savoir faire ancré dans le terroir, et des jeunes en formation professionnelle suivant une filière innovante (Bac pro, BTS ou licence pro). Leur rapprochement permettra une mise en perspective de l'histoire du territoire et d'une de ses filières de formation d'avenir. Ensuite, on s'appuiera sur des interviews complémentaires et des visites pour comprendre comment les caractéristiques historiques, géographiques ou économiques ont permis l'émergence et la structuration des compétences et des recherches à la base de ce pôle de compétitivité.

On pourra ainsi découvrir à la fois des technologies et des dispositifs de dynamisation économique : pépinière d'entreprise, parc technologique, concertation ou alliance marketing, mutualisation de la RetD ou de la veille entre TPE, identification de gisements d'emploi liés à des maîtrises technologiques spécifiques. Cette série sera aussi l'occasion de mettre en valeur des innovations porteuses d'emploi. On peut ainsi donner quelques exemples :

- suivre un artisan qui crée des containers peu onéreux pour transporter des produits sanguins en toute sécurité. Il a créé 10 emplois en mettant en œuvre des technologies inventées par un contrat CIFRE lié à l'université voisine.
- suivre un contremaitre dans la peinture signalisation routière : son entreprise a failli déposer son bilan à cause de la toxicité des peintures au toluène. Elle a été sauvée grâce aux travaux d'une équipe de recherche sur les peintures non toxiques (coquilles d'œuf) : 170 emplois préservés.

Concrètement, la série pourrait être diffusée à l'antenne et être utilisée pour des débats et rencontres sur le terrain comme l'avait été « Le temps des souris », dans le cadre de l'université ouverte de la société de l'information. Chacun des documentaires de 52 minutes pourrait s'appuyer sur des cas liés à un pôle de compétitivité en relation avec une cité des métiers.

Documentaire pilote en Limousin

Un documentaire pilote intitulé « Les passagers de l'innovation » est aujourd'hui (mai 2010) en cours de réalisation en région Limousin s'appuyant principalement sur le pôle européen de la céramique. À partir du scénario exposé plus haut, il met en valeur des exemples de relation innovation-formation-développement économique, issus des recherches liées à la céramique. On y présente en particulier les personnes travaillant sur des productions de pièces biomédicales en céramique (pièces destinées à soulager les articulations intervertébrales), sur des emballages anti-feu pour des livres anciens et précieux ainsi que sur des éléments mécaniques pour hélicoptère. Ce numéro pilote, financé en particulier par France 3 et le FEDER et réalisé par Marc Jampolsky devrait être diffusé fin 2010, la mise en chantier des autres numéros devant suivre courant 2011.

Épreuves pour HDR

Références vidéographiques

Co productions CDM/CSI citées dans l'article :

Grenier, P., & Las Vergnas, O. (1995). Série *« Cités des métiers »* (2 numéros de 52 minutes). Paris : Pouchka Production ; Issy-les-Moulineaux, Paris : La cinquième ; Paris : CDM/CSI [première diffusion les 4 février et 15 avril 1995].

Joinet, J. (producteur). (2007). *Portraits « 45+ »*. Bagneux : Demain ! ; Paris : FSE-Equal, CDM/CSI, RCDM. http://www.travaillerapres45ans.fr/pages/videos-temoignages.php (page consultée 19/07/2010).

Las Vergnas, O. (1994). Chronique « Cité des métiers ». In P.-H. Arnstam [producteur, directeur d'antenne], Chaîne publique *« Télé-emploi »*. Paris : France-Télévision, CDM/CSI [chaine éphémère diffusée sur le cinquième canal hertzien du 28 mars au 17 avril 1994].

Las Vergnas, O. (1994). Chronique « Cité des métiers ». In D. Esteve, Série *« Emplois du temps »*. Issy-les Moulineaux : France 3-Île-de-France ; Paris : CDM/CSI.

Las Vergnas, O. (1997). Chronique « Cités des métiers ». In M. Mauléon, *Le journal de l'emploi*. Bagneux : chaîne Demain ! ; Paris : CDM/CSI.

Las Vergnas, O. (2002). Chronique « Cités des métiers ». In E. Lerminier (productrice éditrice). Émission quotidienne *« Ecomatin »*. Issy-les-Moulineaux : France 5 ; Paris : CDM/CSI [émission présentée par R. Arhab].

Naymark, J. (2006). *Voix de formation*. Montreuil : TFS Afpa ; Paris : CDM/CSI, FSE-objectif 3. http://www.cite_sciences.fr/francais/web_cite/informer/tec_met/formation.htm (page consultée 19/07/2010).

Parrault, S. (productrice exécutive et déléguée). (2010). *Les passagers de l'innovation* (52 minutes, réal. : Marc Jampolsky). Paris : Bonne Pioche, CDM/CSI-universcience, FEDER ; Limoges : France 3 Limousin-Poitou-Charentes.

Priou, E., & Parrault, S. (producteurs exécutifs et délégués). (1999-2001). Série *« Le temps des souris »* (11 documentaires). Paris : Bonne Pioche, FSE-Adapt, La cinquième, CDM/CSI. http://www.enviedesavoir.org/old/tempsdaily.htm (page consultée 19/07/2010).

Priou, E., & Parrault, S. (2001). *Making of de l'université ouverte* (Ferlet Roger : réal). Paris : Bonne-Pioche, CDM/CSI, FSE-Adapt. http://www.dailymotion.com/video/x6ase8_making-of-temps-des-souris_tech (page consultée 19/07/2010).

Autres productions télévisuelles citées :

Coll. (2001). *Loft story*. Neuilly-sur-Seine : Métropole production, Asp Endemol.

Coll. (2004). *On a échangé nos mamans*. Neuilly-sur-Seine : Métropole production & PAF production.

Scheidermann, D. (2007). *Arrêt sur images*. Vanves : Riff international production ; Paris : France 5.

Coll. (2005). *La ferme célébrités*. Boulogne-sur-Seine : TF1-So Nice ; Paris : Endemol-France.

Coll. (2008). *Star Academy*. Boulogne-sur-Seine : TF1.

Coll. (2008). *À la recherche de la Nouvelle Star*. Neuilly-sur-Seine : Métropole production et Freemantle France.

Epreuves pour BAP

Références bibliographiques

Dossier : L'université ouverte de la société de l'information et des réseaux. (1999, 27 mars). *Le Monde* [Supplément « Le monde interactif »], 1-4.

Las Vergnas, O. (2002). Les supports documentaires à la cité des métiers de La Villette. *Bulletin des Bibliothèque de France*, *3*, 42-48.

Las Vergnas, O., & Fogarty, V. (19 99). *Organisez vos débats ! Université ouverte de la société de l'information et des réseaux*. Paris : Cité des sciences et de l'industrie.

Las Vergnas, O., & Fogarty, V. (200 2). L'u niversité ouverte de la société d e l'inform ation et des réseaux. *Actualité de la Formation Permanente,* 175, 114-116.

Las Vergnas, O., & Th omas, B. (2010). Décloisonner les inform ations. *Panorama, 3*, 10-11 . http://panorama.ch/sites/default/files/zeitschrift/Panorama_103/PDF/10-11_FOK_Panorama_03_2010_FR.pdf (page consultée 19/07/2010).

Les associés d'EIM. (2004). *Les dirigeants face au changement.* Paris : Éditions du Huitième jour.

Macé, É. (20 06). *La société et son double, une journée ordinaire de télévision*. Paris : INA, Ar mand Colin.

Notes

Note 1 : Avert issement de l 'auteur : le te xte qui s uit re prend celui d'une interv ention prononcée à la journée Inetop-Université de Pari s III du 14 mars 2008, consacrée à « Médias, travail, orientation » : une contribution à la réflexion fondée sur l'expérience de coproduction télévisuelle de la Cité des métiers. Il s'agit ici de décrire un cheminement et une pratique clinique suivis des interrogations et hypothèses qui en découlent aujourd'hui.

Note 2 : Olivier Las Ve rgnas est égalem ent Sec rétaire général du réseau in ternational d es Cités des m étiers. Contact : Olivier Las Vergnas, Délégué à l'insertion, la formation et l'activité professionnelle – Cité des sciences et de l'industrie – universcience – 75930 Paris cedex 19. Courriel : Olivier.LASVERGNAS@cite-sciences.fr.

Note 3 : Vo ir en particu lier le site d u réseau intern ational des cités d es métiers : http://www.reseaucitesdesmetiers.org (consulté le 20 octobre 2008)

Note 4 : « Le cinquième réseau hert zien di ffuse pendant la jo urnée, depuis le 28 mars et jusqu'au 1 7 avril, des programmes cons acrés à l 'emploi et à la fo rmation. C ette chaî ne t emporaire s' inscrit dans l e c adre d'une mobilisation natio nale pou r l'emploi q ui s'ap puie su r l'o rganisation, à l 'initiative d es co mmunes, d e foru ms locaux pour l'emploi. Des re ncontres régionales pour l'emploi et la formation professionnelle se ront également organisées les 15 et 16 avril par le ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. La maîtrise d'œuvre de ce projet a été confiée à France Télévision, qui a déposé auprès du CSA, conformément à l'article 28-3 de l a l oi modifiée du 3 0 septembre 1986, u ne dem ande d' autorisation t emporaire d' émettre, qu i l ui a ét é accordée. Télé Emploi constitue une opération originale de valorisation du savoir-faire de la télévision au service de l'a mélioration d e la co mmunication sociale. À ce titre, la ch aîne du savo ir, d e la fo rmation et de l'e mploi bénéficiera pleinement de l'expérience ainsi acquise, à compter du 1er décembre 1994, date prévue pour le début de ses ém issions ». R éponse du M inistère d e l a com munication à l a Q uestion écri te n° 04941 de M . Jacq ues Legendre (Nord-UMP) publiée dans le JO Sénat du 24/02/1994–page 401.

Note 5 : Il se trouve qu'il existait de plus des liens individuels entre les deux équipes, dus à un travail commun chaque année depuis 1991 entre Pier re-Henri Arnstam , directeur de l' antenne d e Télé-emploi (mais au ssi directeur des opérations exceptionnelles de France 2) et l'auteur (également Président de l'asso ciation française d'astronomie) pour la cr éation et la p roduction des émissions exceptionnelles de France 2, « La nuit des éto iles filantes ».

Note 6 : 3 à 4 questions devaient être posées à 5 e xperts ; elles devaient être sélectio nnées parmi celles posées par un public de 30 personnes, ce qui était très difficile à réaliser en vrai direct.

Note 7 : Lo rs de la prem ière sem aine d e Télé-em ploi, le mê me d ispositif était en p lace, m ais su r 7 minutes seulement, avec 4 conseillers qui œuvraient déjà ensemble à la CDM.

Note 8 : Il s'agit en particulier d'Elisabeth Lerminier, à l'époque éditrice des programmes emploi et économie de « La cinquième ».

Exemplaire pour BAT

Note 9 : Le paragraphe qui suit reprend des éléments à l'article bilan de O. Las Vergnas et V. Fogarty. « L'université ouverte de la société de l'information et des réseaux », paru en 2002 dans le n° 175 de la revue *Actualité de la Formation Permanente,* du Centre-Inffo.

Note 10 : en lien étroit avec la délégation générale à l'Emploi et à la Formation professionnelle du ministère de l'Emploi et de la Solidarité et de multiples partenaires, comme le réseau Transnet 2000, le Welsch Join Education Commitee, les réseaux des cités des métiers, les 10 partenaires constitutifs de la Cité des métiers de la Villette, la « Cinquième », la société de production Bonne pioche, le Forum français pour les formations ouvertes et à distance (Fffod), le cabinet Etudes et formation, la chaîne Demain !, la chaîne Télésavoir, et plus d'une centaine d'organismes régionaux qui ont organisé les débats publics.

Note 11 : Voir les pages qui en conservent les archives : http://www.cite-sciences.fr/universiteouverte (consulté en ligne le 20 octobre 2008).

Note 12 : Les documentaires « Le temps des souris » sont visibles en version intégrale et en version courte : http://www.enviedesavoir.org/old/tempsdaily.htm (consulté en ligne le 20 octobre 2008). À noter qu'un documentaire spécifique propose le « making of » de l'UOSIR : http://www.dailymotion.com/video/x6ase8_making-of-temps-des-souris_tech (consulté en ligne le 20 octobre 2008).

Note 13 : L'objet du programme Adapt du Fonds Social Européen étant aider la population active occupée à se préparer aux évolutions professionnelles, le public et les partenaires prioritaires de l'UOSIR étaient les adultes en cours d'emploi. Bien entendu, la diffusion hertzienne a touché bien plus largement toutes les catégories. En revanche, les débats publics ont été en grande majorité organisés par des organismes directement en lien avec les actifs au travail.

Note 14 : À l'exception notable de programmes courts, visant à la promotion de certaines branches professionnelles.

Note 15 : Ce n'est pas le cas sur les chaînes du câble ou du satellite (voir « Demain ! » ou « La chaîne parlementaire », mais leur audience reste aujourd'hui encore très marginale.

Note 16 : Ils sont en ligne : http://www.travaillerapres45ans.fr/pages/videos-temoignages.php (consulté en ligne le 20 octobre 2008).

Note 17 : Ils sont en ligne : http://www.cite-sciences.fr/francais/web_cite/informer/tec_met/formation.htm (consulté en ligne le 20 octobre 2008).

Note 18 : Dans une journée consacrée par la CDM à des échanges avec des jeunes collégiens à propos des métiers qu'ils avaient repérés à la télévision et qui étaient susceptibles de les intéresser pour leur avenir professionnel, un jeune nous avait indiqué en premier choix « sélectionneur de chaînes de télé pour le bouquet Canal+ » car il avait « vu ce métier qui lui plaisait bien », sans s'être en rien douté qu'il s'agissait en fait d'un rôle dans une publicité. Cette difficulté à distinguer fiction du documentaire s'ajoute a celle de faire la différence entre l'activité d'une personne et sa reconnaissance en tant que métier socialement balisé et donc appropriable par d'autres.

Note 19 : Il est fait ici référence aux multiples émissions dites de « TV réalité » qui fleurissent à partir de concept commercialisés clef en main dans différents pays.

Note 20 : Voir par exemple la lettre : http://www.competitivite.gouv.fr/IMG/pdf/newsletter_juillet_2008.pdf (consultée en ligne le 20 octobre 2008).

Note 21 : Un travail de recherche des thématiques a été réalisé avec le Centre de gestion scientifique de l'école nationale supérieure de mines de Paris afin de préparer ce projet.

Epreuves pour BAT

Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients
Note de synthèse

Emmanuelle Jouet, Luigi Flora, Olivier Las Vergnas

Résumé

Les schémas de production et de reconnaissance des savoirs dans le domaine de la santé se modifient profondément : pour les pathologies chroniques notamment, les expertises propres aux malades émergent comme sources de savoirs : les stratégies classiques d'éducation thérapeutique, proposées par les soignants pour améliorer l'observance des traitements, se doublent de nouveaux courants issus des communautés de malades qui rattachent les maladies à des formations expérientielles, voire à des épisodes autodidactes. Après avoir été resituée historiquement comme constitutive de l'idée de démocratie sanitaire, cette reconnaissance des savoirs expérientiels des patients – en marche dans de multiples lieux – fait ici l'objet d'une revue de littérature qui en regarde les enjeux épistémologiques, thérapeutiques et de pouvoir.

Mots-clés

Patient expert, patient formateur, usager expert, relation soignants-soignés, éducation thérapeutique, expérience du vécu de la maladie, *empowerment*, pair.

Abstract

Patterns of knowledge production and recognition in the field of health are witnessing deep changes: particularly for chronic pathologies, patients' specific expertise is now recognized as a source of knowledge: conventional strategies of therapeutic education as proposed by caregivers to improve treatment observance are completed by new trends from patients communities, which consider disease through its links to experiential training, even to autodidactic episodes. In this issue, this recognition of the patients' experiential knowledge –

which takes place in a multiplicity of locations – is first put back in the historical context of the constitution of the concept of health democracy, and then subjected to a literature review concerning the epistemological issues of therapy and power.

Keywords

Therapeutic education, patient's lived experience of disease, empowerment, peer.

***

Introduction

La prise en compte de l'expérience et du savoir des malades se révèle une des caractéristiques essentielles de l'évolution de la représentation de la santé : les institutions de soins se reconnaissent lieux d'éducation et le système de santé se revendique démocratie sanitaire[1].

L'amélioration des thérapeutiques et de la qualité de vie dans les maladies chroniques est indissociable de cette prise au sérieux des savoirs des malades. D'une part, les soignants développent des stratégies d'éducation des patients visant à leur fournir la possibilité d'interpréter leurs symptômes et d'améliorer leurs conduites. D'autre part, se multiplient les mouvements des malades et de proches ambitionnant l'entraide et la reconnaissance de leurs spécificités. Parallèlement, en sciences de l'éducation, les thématiques de l'autoformation et des formations par l'expérience se développent.

Dans un contexte paradoxal entre explosion du volume des connaissances médicales et démocratisation des accès aux informations (par la révolution Internet, notamment, voir *infra*), dans une intrication d'enjeux réglementaires et économiques à toutes échelles, les savoirs nés du vécu, voire de l'expertise du patient, font surface et interrogent la répartition de toutes les formes de pouvoirs en santé, y compris celle du « pouvoir soigner » et du « pouvoir décider ».

1 - Terme consacré lors d'États généraux de la santé en 1999, qui désigne l'implication des citoyens dans les dispositifs de participation des citoyens à la décision publique dans le champ sanitaire et inclus dans un des titres de la Loi française du 4 mars 2002 (voir *infra*), Maudet, G. (2002).

Cette émergence des « savoirs expérientiels des patients » est au cœur de la présente contribution dont l'objectif est triple. Il s'agit dans un premier temps de retracer un historique de l'apparition d'un patient acteur de sa maladie dans la société, à un moment où les concepts de prévention et promotion de la santé, ainsi que celui d'éducation thérapeutique émanant des pratiques soignantes sont en train d'arriver au stade de la maturité. En face de ces concepts adultes, depuis une vingtaine d'années, émergent de nouvelles figures qui initient de nouvelles pratiques, issues des mouvements des patients, proches et usagers. Cette tendance en croissance est présentée afin d'en délimiter les contours théoriques et pratiques. Dans un deuxième temps et dans une perspective critique seront évalués les travaux actuels, afin de les situer dans leurs champs épistémologiques et de pousser plus avant la formalisation de la notion de savoir expérientiel des patients. Enfin, dans un troisième temps, sera travaillée la définition d'un savoir des patients né dans et de l'expérience du vécu de la maladie, ainsi que sa validité épistémologique au sein du champ des sciences de l'éducation et, plus spécifiquement, articulée entre autoformation, autodidaxie et apprenance.

Afin d'élaborer cette note de synthèse, la méthodologie de recherche de littérature suivante a été choisie : ont été consultées les bases de la Banque de Données en santé publique (BDSP), du Catalogue et Index des sites médicaux de langue française (CISMeF), pubmed/Medline, le Centre de recherche de documentation multimédia du Ministère de la santé (CRDM) et le thésaurus Medical Subject Headings. Les mots clés utilisés ont été les suivants : « Éducation thérapeutique, Observance thérapeutique, patient(s) expert(s), patient(s) formateur(s), usager(s) expert(s), patient(s) éducateur(s), relation soignants-soignés, expérientiel, expert, maladies chroniques » et leur équivalent en anglais « *self-management, lay-led self-management, therapeutic education, expert patient, expertise, patient trainer, chronic illness* ». Ces mots-clés ont été croisés avec les entrées « revue ; synthèse ; littérature » et « *review, synthesis, literature* ». Les sites des laboratoires francophones et anglo-saxons de l'éducation thérapeutique ont également été consultés. Dans le répertoire de l'Agence bibliographique de l'enseignement supérieur (ABES) avec le mot-clé « expertise », les thèses en cours sortent en droit, en information et communication, et en psychiatrie. Dans les mots-clés, « patient formateur » au singulier et au pluriel, ainsi que « expert(s) » n'apparaissent pas. « Éducation thérapeutique » est citée onze fois dans les mots-clés et deux fois en titre. Dans le Système universitaire de documentation (SUDOC), avec l'entrée « Éducation thérapeutique », sont référencés 132 titres. Aucun titre ne comportant « patients-experts » n'apparaît. Six titres dont quatre

thèses possèdent le terme « patient expert » et une thèse, le terme *self-management*. Dans le répertoire des thèses en préparation dans les Grandes Écoles, Thesa, l'expression « Éducation thérapeutique » n'est pas référencée. Dans le répertoire de la Bibliothèque InterUniversitaire de Médecine (BIUM), qui référence les thèses en médecine, on trouve cent quatre thèses au sujet de l'« éducation thérapeutique du patient » dont dix en 2009.

1. Perspectives historiques

Le modèle médical que l'on pourrait qualifier d'« organique » s'est historiquement imposé dans l'institutionnalisation des soins des pays occidentaux, reléguant les dimensions éducatives du soin à l'arrière-plan. Ce n'est que récemment (au XXe siècle), dans l'articulation entre les politiques de prophylaxie et l'émergence des savoirs revendiqués par les patients, que se modifie la place du savoir des malades dans le système de soins. Apparaît ainsi la notion de « patient expert » telle que constatée de nos jours quoique très discutée dans ces termes[2] et qui peut en recouvrir de nombreux autres : « patients formateurs », « usagers experts », « patients éducateurs », *expert by expertise*, « expert du vécu »… Si ces nouvelles figures s'imposent en raison de la rentabilité de leur implication dans la prise en charge et dans les systèmes de santé, c'est la réaction des malades face à la gestion du Sida qui permet à la démocratie sanitaire de s'installer et d'articuler expertise des patients et politiques de santé publique.

1.1. Un siècle pour reconnaître la personne derrière le corps

1.1.1 Préhistoire : la médecine organique

Ne seront pas abordées, dans cette note de synthèse, les problématiques de la santé, de la maladie et de la médecine dans les périodes en deçà de la période moderne et de l'institutionnalisation des cadres sociaux (Halbwachs, 1994) de la médecine contemporaine et de son histoire (Dachez 2004 ; Lecourt (dir.), 2004). La notion de « patient expert » est issue d'un large mouvement de réaction au modèle biomédical s'orientant vers une pratique de médecine globale, revenant par là aux fondements sur lesquels l'exercice de la médecine s'est construit. Dans la seconde partie de la Renaissance est née la vision de la science médicale.

2 - Santesso N., Consommateur averti : expert patient. En ligne : *http://www.arthritiques.ca/index.php/ressources/consommateur-averti-expert-patient*

Elle correspond à un intérêt du médecin tourné vers les organes et les systèmes organiques, approche qui s'est développée jusqu'à nos jours. Le Breton (1990) souligne qu'à partir du *de humani corporis fabrica libri septem* de Vesale en 1543, une distinction apparaît dans l'épistème occidental entre homme et corps. La médecine fait alors le pari du corps : elle le détache de l'homme pour le soigner. Elle prend moins en charge un malade qu'une maladie (Le Breton, 1990) et construit les prémisses du modèle médical qui prévalent encore aujourd'hui. Sans renier les progrès qu'a permis cette option organiciste, force est de constater qu'elle montre ses limites, à la fin du vingtième siècle, notamment dans la prise en charge des maladies chroniques et des pathologies dont le diagnostic vital est négatif.

1.1.2 Vingtième siècle : l'entraide entre malades…

C'est en 1934[3], au sein du mouvement des Alcooliques Anonymes, qu'ont été posées, selon Brun et Lascoumes (2002), les pierres angulaires d'un nouveau type d'échanges fondé sur des pratiques informelles et non formelles entre patients. Le modèle d'organisation qui en émerge va s'étendre à d'autres groupes, comme les usagers de drogues dans les années cinquante et les personnes atteintes par le VIH dans les années quatre-vingt. Ce phénomène s'est ensuite transposé en mouvements d'entraides et d'autonomisation des groupes d'usagers dans plusieurs d'autres pathologies de dépendances (concernant par exemple l'alcool en 1935, les drogues en 1953, les troubles alimentaires ou encore les comportements compulsifs aux jeux)[4]. Ce type d'interaction, basée sur l'entraide, le partage d'informations entre malades, la formation entre pairs et développant l'approche globale de la personne, a peu à peu remis en cause puis bouleversé la pyramide des seuls savoir et pouvoir médicaux comme sources de guérison et de gestion de la maladie. Il a aussi permis d'aller à la rencontre des malades sur les lieux mêmes de leurs addictions. L'organisation de ce mouvement s'est formalisée selon des modèles déjà opérationnels, comme ceux des sociétés savantes ou des grandes sociétés caritatives[5].

3 - *Les Alcooliques Anonymes* (1963, reéd. 2003).

4 - *Les Alcooliques Anonymes* et *les Narcotiques Anonymes* sont aujourd'hui des ONG (Organisation non gouvernementale) reconnues par l'OMS.

5 - Ces organisations (comme la Croix Rouge) sont nées vers le début du XIXe siècle, avec initialement un rôle uniquement caritatif pour aider les malades et déshérités sans pour autant intervenir sur le plan des soins délivrés dans les établissements publics de santé.

1.1.3 …vient perturber l'ordre médical en place

Tout au long du vingtième siècle, la médecine s'est institutionnalisée, élevant la santé comme une valeur première dans la société. Tout d'abord, les découvertes technologiques viennent seconder la démarche médicale et affirment la technicité comme fer de lance d'une médecine moderne. D'un point de vue épistémologique, la médecine s'apparente à la *Big Science* (de Solla-Price, 1963) et le développement de la science médicale et des sciences connexes (Wagner (dir.), 2002) confirme une tendance à la réification du corps où la personne, enfouie dans un soma douloureux, devient une collection d'organes à traiter. Au niveau politique, la médecine représente alors un pilier des valeurs d'une République qui a à cœur de défendre les intérêts de ses citoyens et, ainsi de lutter contre la mortalité, notamment infantile, contre les maladies contagieuses et contre les « fléaux sociaux » comme l'alcoolisme. Une autre « religion » semble naître (Massé, 1999 ; 2007). Au côté des médecins, voire en concurrence avec eux, le courant hygiéniste promeut un idéal de santé pour tous en développant, en France par exemple, des centres sanitaires dans les villes (Nourrisson, 2002a, 2002b), en créant un secrétariat d'hygiène dans le Ministère de la Santé publique et en profitant des nouvelles formes de communication pour initier des campagnes d'information nationales.

Les valeurs de sanité et d'hygiénisme s'introduisent dans le corps social, qui sera de plus en plus en demande d'un État protecteur et fournisseur de soins collectifs, dans l'exercice de ce que Foucault définit comme le biopouvoir[6] (Foucault, 1976).

Cette institutionnalisation s'accompagne du déplacement d'un savoir et d'une pratique de soins de la sphère familiale vers les sphères groupale et sociétale. Les femmes, détentrices ancestrales d'un « prendre-soin » hérité de proches en proches dans la famille, s'employaient jusque-là à pratiquer les remèdes de bona famae (bonne réputation), en faisant occasionnellement appel à des praticiens extérieurs (rebouteux, guérisseurs…) pour intervenir le plus souvent dans une phase finale de la maladie où le pronostic s'avérait fatal. Ajoutés à cela, le développement du travail des femmes qui les éloignent de la sphère famille, le recours à un « médecin de famille » et à des services hospitaliers va devenir la

6 - « Le biopouvoir désigne 'l'entrée des phénomènes propres à la vie de l'espèce humaine dans l'ordre du savoir et du pouvoir', dans le champ des techniques politiques. » Foucault (1976, p.186).

norme, donnant aux médecins et à l'institution médicale un pouvoir élevé au rang d'une puissance quasi-supérieure car pouvant défier la douleur et la mort (Massé, 2007 ; Foucault, 1963). Il faut noter le départ des ancêtres de la famille que les enfants et proches délaissent à l'apparition des signes de vieillesse. Enfin, le développement économique pénètre également le monde de la santé, puisque l'industrie pharmaceutique apparaît et croît tout au long du siècle pour devenir partie-prenante du système de santé au niveau international en développant des trusts mondiaux pharmaceutiques dont les missions sont la recherche et la commercialisation des médicaments (Radoilska, 2007). Ces industries en concurrence utilisent les moyens du marketing à leur disposition pour vendre leurs spécialités aux médecins : les visiteurs médicaux, pharmaceutiques, les congrès et autres publicités sont autant d'éléments constitutifs du système de santé. De plus, elles élargissent leurs sphères d'influence à toutes les strates de la société, par des actions de lobbying.

La constitution des systèmes de protection, de prévention et de soins n'est pas identique dans tous les pays occidentaux, puisqu'aux États-Unis par exemple, la charge des soins revient historiquement aux associations caritatives communautaires.

Cependant, la crise de 1929 fait vaciller ces principes et le *New Deal* et le modèle du *Welfare State* se mettent en place pour garantir l'individu contre les divers risques sociaux, maladie, vieillesse, chômage. Le *Social Security Act* entre alors dans la Constitution américaine en 1935. Les aides sociales et les associations caritatives subviennent aux besoins sanitaires et sociaux de catégories les plus démunies de la population. La plupart des salariés et citoyens aux revenus plus élevés souscrivent à des assurances privées, à différents niveaux de souscriptions, notamment auprès de leurs employeurs. Aujourd'hui encore c'est un système organisé autour d'une industrie d'assurances privées qui prévaut. Ces dernières parties prenantes du système de soins sont devenues de véritables acteurs de santé publique, délivrant des messages d'information et d'éducation pour la santé. Cependant, la logique de dépossession du patient de son savoir sur lui-même reste toujours la même (Farmer *et al.*, 2001).

Dans la dernière partie du XXe siècle, au cours des années soixante-dix, un mouvement d'humanisation émerge comme une compensation du modèle médical avec l'apparition de techniques d'écoute et d'accompagnement (Rogers, 1942, 1970). Des professionnels de santé s'organisent pour intervenir dans ce sens hors du cadre institutionnel, qui fait rempart à ces nouvelles approches. Tout

ce qui concerne l'information et l'éducation du malade n'est alors pas encore objectif en tant que tel au niveau individuel. Au niveau sociétal, les nouvelles politiques de santé publique s'imposent.

1.1.4 Une implication qui se révèle bénéfique…

L'implication du malade dans la gestion de son traitement montre des effets bénéfiques qui sont reconnus par les études actuelles de plus en plus nombreuses. Elle améliore l'adhésion au traitement dans de multiples pathologies et les médecins cherchent aujourd'hui à développer des outils qui permettent de l'accentuer. Cette transformation dans la prise en compte du patient insiste sur la nécessité non seulement d'informer mais d'éduquer le patient afin d'être au plus près d'un consentement dit « éclairé ». Au-delà de la simple information, le patient revendique le partage des décisions et le droit à son autonomie. Les revues de littérature tendent à montrer que l'éducation du patient améliore la qualité des soins et devient un facteur bénéfique crucial dans la prise en charge. La satisfaction des patients apparaît comme un agent déterminant de l'éducation thérapeutique, les patients étant de plus en plus approchés comme des clients (Gori et Del Volgo, 2005 ; réed 2009).

Mettre le patient au centre du dispositif de soins est également un des éléments de l'éducation thérapeutique qui s'inscrit en regard d'une politique axée sur les intérêts des médecins et chercheurs, notamment par le développement de l'*Evidence-based Medicine* (médecine fondée sur des faits démontrés, *Evidence-Based Medicine Working Group*, 1992 ; Rosenberg et Donald, 1995 ; Dominicé et Jacquemet, 2009) (voir *infra*).

1.1.5 …et se radicalise avec la guerre du Sida

La figure d'un patient acteur s'impose avec la survenue de la pandémie du Sida dans les années quatre-vingt, compte tenu du nombre et de la sociologie des malades (Barbot, 2002). De nouveaux types d'associations militantes plus que caritatives vont alors émerger. En France, VLS (1983), Aides (1984), Arcat (1985), Act-up (1989), puis Actions-traitements (1991). Cette dernière est la première association constituée, dirigée et gérée uniquement par des malades. En 1992, ils s'organisent en collectif afin de mutualiser leurs forces pour certaines

actions sous le nom de TRT5[7]. Elles s'appuient sur les médias pour diffuser leur message dans l'opinion publique et rendre visible l'incapacité du système de santé à faire face à ces nouvelles problématiques. Les patients s'affirmant « réformateurs » (Defert, 1989) exigent de participer pleinement aux processus d'organisation et aux choix d'orientations des politiques de santé publique, non seulement pour leur propre survie mais aussi pour faire des propositions face au risque d'hécatombe causée par l'épidémie. Ils modifient la place des associations de malades dans la gestion du système de santé et dans l'organisation des étapes allant de la recherche clinique à la mise sur le marché des médicaments et à la prise en charge des personnes touchées, et ce, grâce à leurs actions de « lobbying ». Ils mettent en œuvre des actions et diffusent des revues destinées aux personnes vivant avec une infection due au VIH.

Il faut noter la convergence avec les luttes concernant l'avortement et la contraception. En France, cela suit l'époque du manifeste de « 343 salopes » (5 avril 1971), par lequel 343 femmes déclarent avoir avorté illégalement, et du Mouvement pour la liberté de l'avortement et de la contraception (Mlac).

À la suite des bouleversements créés par l'épidémie du Sida, l'affaire du sang contaminé, bien que gérée différemment aux États-Unis et en France, suivie par d'autres scandales (Infections nosocomiales, amiante, maladie de Creutzfeld-Jacob…), accentue l'importance de la consultation des associations de malades et de proches.

Ces événements ébranlent le paradigme de la gestion de monopole du savoir biomédical affectant la confiance entre associations et institutions sanitaires et médicales, entre les patients et leur médecin. C'est dans ces moments de crise que les associations (dans la position paradoxale d'être à la fois problème et solution) ont su s'appuyer sur l'opinion publique pour prendre l'initiative de profondes réformes de la gestion des systèmes de santé.

De nouvelles associations de malades, comme dans le domaine du VIH, l'*European Aids Treatment Group* (EATG), mouvement d'activistes européens ou,

7 - TRT5 : Traitement et Recherches Thérapeutiques 5 pour les 5 associations : Vaincre Le Sida, Aides, Arcat, Act-up, Actions-traitements.

en France, le Collectif inter associatif sur la santé (Ciss)[8], regroupant différentes associations de malades et proches de nombreuses maladies chroniques, s'imposent et enrichissent le paysage sanitaire et social contemporain.

1.1.6 Tous unis pour la démocratie sanitaire

Ainsi, l'émergence de ce nouveau tissu associatif, soutenu par l'opinion publique (utilisation de la communication à l'arrivée des trithérapies[9], grandes « messes » médiatiques d'appels à la générosité publique et de recueil de dons tels que Sidaction, Téléthon…), initie de nouvelles pratiques. À cette occasion des malades prennent la parole par l'intermédiaire de ces mouvements militants. Ils apprennent à utiliser les divers moyens de communiquer et portent la parole des malades atteints, notamment auprès des pouvoirs publics. Ils influent sur les politiques de santé au point d'en devenir acteurs à part entière (Jauffret

8 - *www.leciss.org/* [dernière consultation le 17/11/09] : Le Ciss, Collectif inter associatif sur la santé, regroupe plus de trente associations intervenant dans le champ de la santé à partir des approches complémentaires de personnes malades et handicapées, de consommateurs et de familles. C'est la volonté de faire coïncider ces différentes approches qui a présidé à la création du Ciss en 1996, pour lui permettre de devenir aujourd'hui un interlocuteur crédible représentant et défendant les intérêts communs à tous les usagers du système de santé au-delà de tout particularisme. Ces associations sont : l'Association pour le Droit de Mourir dans la Dignité - ADMD, - l'Association Française des Diabétiques - AFD, - l'Association Française des Hémophiles - AFH, - l'Association Française contre les Myopathies - AFM, - l'Association Française des Polyarthritiques - AFP, - l'Association Française des Victimes du Saturnisme - AFVS, - AIDES, - Allegro Fortissimo, - l'Alliance Maladies Rares, - l'Association Nationale de Défense contre l'Arthrite Rhumatoïde - ANDAR, - l'Association des Paralysés de France - APF, - l'Association d'aide aux Victimes d'Accidents médicaux - AVIA, - la Confédération Syndicale des Familles - CSF, - Epilepsie France, - la Fédération Française des Associations et Amicales d'Insuffisants Respiratoires - FFAAIR, - Familles Rurales, - la Fédération Nationale des Associations de Maladies cardiovasculaires et Opérés du Cœur - FNAMOC, - la Fédération Nationale des Associations d'(ex)Patients Psy - FNAPSY, - la Fédération Nationale des Associations d'Insuffisants Rénaux - FNAIR, - l'Association des accidentés de la vie - FNATH, - France Alzheimer, - France Parkinson, - la Ligue contre le Cancer, - l'Association de lutte, d'information et d'étude des infections nosocomiales - Le Lien, - l'Organisation Générale des Consommateurs - ORGECO, - SOS Hépatites, - Transhépate, - l'Union Féminine Civique et Sociale - UFCS, - l'Union Nationale des Associations Familiales - UNAF, - l'Union Nationale des Amis et Familles de Malades Mentaux et leurs Associations - UNAFAM, - l'Union Nationale des Associations de Parents et Amis de Personnes Handicapées - UNAPEI, - Vaincre la Mucoviscidose - VLM.

9 - En 1996, l'arrivée de nouvelles thérapeutiques avait à un moment donné lieu à une proposition de tirage au sort des malades qui en auraient bénéficié. Devant la médiatisation organisée par les associations, qui provoqua un état de choc et le gouvernement a dû chercher d'autres stratégies.

Roustide, 2009). Cette nouvelle participation des malades pousse à la réalisation de recherches scientifiques qui vont aboutir à des programmes internationaux parmi lesquels on peut citer un programme décennal de l'Organisation mondiale de la santé autour de la polyarthrite rhumatoïde *The bone and joint decade* (2000)[10]. De fait, les membres de ces nouvelles entités associatives ont une meilleure capacité à lever des fonds et par conséquent à organiser et à piloter des appels d'offres en matière de recherche.

De fait, les États généraux du Sida dès 1990 consacrent la modification de la place des patients et usagers dans le système de santé. Ils seront relayés en France par les États généraux des personnes touchées par les cancers (1998) et par ceux des familles et malades vivant avec des maladies génétiques et orphelines[11] (1995) pour aboutir aux États généraux de la santé (1999). Ces derniers donnent lieu à la mise en place de la Loi du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé dite Loi Kouchner. Cette dernière consacre un large volet à la démocratie sanitaire, appuyée sur le rôle des associations et des représentants des usagers, qui élargit encore les champs d'expertise des malades et de leurs représentants. Elle est l'aboutissement d'un long processus débuté avec la loi du 6 janvier 1978 relative à la pratique de l'éducation thérapeutique pour le sujet diabétique qui intégrait la première évocation de l'implication des patients sous la forme d'une proposition d'une formation de cinq jours à l'insulinothérapie fonctionnelle.

L'autre date importante se situe en juin 1986 lors de la Commission pour la réforme hospitalière qui initie la première commission nationale d'agrément des associations de patients reconnaissant ainsi ces nouveaux types d'organisations.

10 - *http://www.boneandjointdecade.org/* [dernière consultation le 17/11/09].

11 - *http://www.maladies-orphelines.fr/* [dernière consultation le 17/11/09] : Association reconnue d'utilité publique, la Fédération des maladies orphelines est née de la volonté farouche de faire sortir de l'oubli les maladies orphelines et les personnes qui en sont atteintes. Un combat pour la reconnaissance : en 1995, des parents décident d'unir leurs forces et donnent naissance à la Fédération des maladies orphelines. Leur point commun : des proches atteints de pathologies différentes mais unanimement confrontés à l'errance diagnostique, la méconnaissance du corps médical, l'absence de recherche et de traitements, la difficile mise en place d'une prise en charge médicale et sociale adaptée. Le combat collectif : pour faire porter haut la voix de tous ceux qui, en France, sont concernés par une maladie orpheline et œuvrer à la reconnaissance de ces pathologies « hors-cadre ».

1.1.7 Nouveaux moyens de communication et enjeux

Parallèlement, l'avènement d'Internet et des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) permet aux malades et membres d'associations de bénéficier plus librement de l'accès à l'information, de développer de nouveaux outils de formation et de créer des plates-formes d'échanges et d'entraides inédites.

De fait, la santé au sens large est un des domaines pour lequel Internet est le plus consulté. En France, le Conseil national de l'ordre des médecins a émis un avis favorable à ces échanges d'information médicale sur Internet « qui, bien loin de bouleverser le domaine médical, vient s'ajouter à d'autres pour le compléter ». 74% des Nord-américains et plus de 50% des Européens ont accès à Internet et près des trois quart d'entre eux ont déjà consulté Internet pour de l'information médicale[12].

Afin de prévenir les internautes contre les abus possibles de ce système d'information, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) invite les institutions, les éditeurs mais aussi les lecteurs à mettre en place des bonnes pratiques conformes aux principes énoncés dans ses critères éthiques[13]. D'ailleurs, le site Internet du ministère de la santé, en France, propose des recommandations à destination du public comme des éditeurs numériques.

Des labels de qualité et d'éthique ont vu le jour comme le HON-Code[14], outil particulièrement usité par les associations françaises d'usagers. En septembre 2009, 915 sites français sont certifiés et plus de 128 millions de pages ont été répertoriées.

L'information sur la santé apparaît nécessaire pour faire des choix relatifs à la santé : prévention de la maladie, stratégies de traitement, adhérence aux traitements, etc.

---

12 - Internet World Stats : *http://www.internetworldstats.com/stats2.htm* et *www.internetworldstats.com/stats4.htm* [dernière consultation le 17/11/09]. Les données de connexions médicales pour l'Afrique ne sont pas disponibles. On ne dispose que du pourcentage de connexion pour tout type d'usage qui est de 6,8% : *http://www.internetworldstats.com/stats1.htm* [dernière consultation le 21/12/09].

13 - *http://www.sante.gouv.fr/htm/pointsur/qualite/eveiller_sens.htm* [dernière consultation le 17/11/09].

14 - La Fondation Health On the Net (HON) est l'organisation de référence en matière de promotion et de mise à disposition d'information de santé fiable et de qualité sur Internet avec la mise en place du HON-code.

Sur le web, les usagers ne sont pas uniquement organisés autour de la maladie, mais également autour de la vie en pleine santé[15] et de la qualité de l'information en santé[16].

1.2 Inscription de la place des patients dans le droit

1.2.1. Le droit de la protection de la santé est un droit récent

Le droit à la protection de la santé est une discipline récente dont le droit constitutionnel avait posé les prémisses. En France, il s'agit de déclinaisons des droits fondamentaux, tels qu'ils figurent dans les règles communes depuis 1789, appliqués à la santé. Depuis l'arrêt jurisprudentiel Teyssier de 1942 de la Cour de cassation dans lequel apparaît pour la première fois l'expression « droit des malades », émergent les principes d'une démocratie sanitaire. Elle s'appuie sur la participation conjointe de professionnels, des usagers et des élus à la définition d'une politique de santé publique, afin d'améliorer le fonctionnement et l'efficacité du système de santé. Comme il a été vu, la montée du pouvoir des usagers dans la société s'est faite progressivement et s'est matérialisée par des votes successifs de lois en particulier depuis les années 1990. Aujourd'hui, les principes d'Hippocrate rejoignent de nouvelles responsabilités du côté des professionnels de santé et la loi ouvre de nouveaux droits et responsabilités aux patients et usagers du système de santé.

1.2.2. Le droit à l'information et le consentement éclairé

La notion de « consentement » est issue du premier code international de déontologie appelé code de Nuremberg, document réalisé suite au jugement du procès de Nuremberg (1947) sur l'expérimentation humaine perpétrée durant la Seconde Guerre mondiale lors des expériences médicales nazies. Depuis, elle s'est vue élargie et renforcée. Ainsi, en France l'Article R. 4127-35 du Code de la santé publique (ancien Article 35 du Code de déontologie médicale) affirme :

« *Le médecin doit à la personne qu'il examine, qu'il soigne ou qu'il conseille, une information loyale, claire et appropriée sur son état, les investigations et les soins qu'il lui propose. Tout au*

15 - Association internationale des mères bénévoles qui s'entraident et s'informent sur l'allaitement maternel : *www.lllfrance.org* [dernière consultation le 17/11/09].

16 - Association pour la Qualité Internet en Santé : *www.aqis.fr* [dernière consultation le 17/11/09].

long de la maladie, il tient compte de la personnalité du patient dans ses explications et veille sur leur compréhension ».

Le droit communautaire prévoit pour sa part, avec la Convention européenne des droits de l'homme et de la médecine de 1997 (au chapitre II, Article 5 – Règle générale) :

« *Une intervention dans le domaine de la santé ne peut être effectuée qu'après que la personne concernée y a donné son consentement libre et éclairé. Cette personne reçoit préalablement une information adéquate quant au but et à la nature de l'intervention ainsi que quant à ses conséquences et ses risques. La personne concernée peut, à tout moment, librement retirer son consentement* ».

Et en 1998, l'Organisation mondiale de la santé, dans son texte sur l'éducation thérapeutique, réaffirme la place de l'information au malade (OMS, 1998).

1.2.3. Une loi incitative pour les usagers

Le droit à recevoir une information sur son état de santé est donc un préalable à tout consentement libre et éclairé. Au-delà de la simple mention de ce droit par l'Article L.1111-2 du Code de la santé publique, la loi du 4 mars 2002[17] avait prévu de réduire l'asymétrie d'information entre les usagers et les producteurs de biens et de services de santé. Sachant qu'un choix libre impose un processus de recherche, de compréhension et de classement de l'information, la loi a été précisée et l'Article L. 1111-4 a été réaménagé par la loi du 21 avril 2005 pour prendre le sens d'un contrat à obligations partagées :

« *Toute personne prend, avec le professionnel de santé et compte tenu des informations et des préconisations qu'il lui fournit, les décisions concernant sa santé. Aucun acte médical ni aucun traitement ne peut être pratiqué sans le consentement libre et éclairé de la personne et ce consentement peut être retiré à tout moment* ».

1.2.4. Participation des usagers au fonctionnement du système de santé

Par l'Article L. 1114-1 du Code de la santé publique issu de la loi du 4 mars 2002, le rôle d'acteurs de santé publique des associations déclarées est aussi affirmé : il leur revient la responsabilité/possibilité de défendre les droits de personnes malades et des usagers, d'organiser des formations et d'informer les malades,

17 - Relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé, dite Loi Kouchner.

ainsi que d'assurer la représentation des usagers dans les instances hospitalières ou de santé publique. Concrètement, cette évolution s'est effectuée grâce à des États généraux de la santé au cours desquels la parole et les recommandations des malades et des associations ont tenu toute leur place[18].

Ainsi, depuis une vingtaine d'années, des lois[19] reconnaissent un pouvoir aux usagers et malades et par-là même des compétences. Elles s'appuient sur ces dernières afin d'assurer une qualité de soins et des services identiques pour tous.

Que ce soit au niveau sociétal avec la démocratie sanitaire, qu'au niveau individuel avec le droit à une information compréhensible, il apparaît que les zones de pouvoir intrinsèque à la relation soignant/soigné sont en mouvement.

De plus, l'évolution des droits individuels a abouti à un renversement au cœur de la Loi où la notion de droit à la protection de la santé est devenue pour tout un chacun un droit à la santé, qui serait plus proche d'un droit de promotion de la

18 - Charte des patients : patients, enfants, personnes dépendantes :
http://www.aphp.fr/site/droits/chartes.htm [dernière consultation le 17/11/09].

19 - Chronologiquement, les principaux textes sont les suivants :

La loi Huriet-Sérusclat n° 88-1138, adoptée par l'Assemblée le 20 décembre 1988, relative à la protection des personnes se prêtant à la recherche biomédicale ;

Le décret modifiant le chapitre Ier du livre II de la première partie du Code de la santé publique relatif aux recherches biomédicales d'avril 2006. Décret n° 2006-477, adopté le 26 avril 2006, en adéquation de la directive 2001/20/CE du Parlement européen et du Conseil du 4 avril 2001 modifiée, concernant le rapprochement des dispositions législatives, réglementaires et administratives des États-membres relatives à l'application de bonnes pratiques cliniques dans la conduite d'essais cliniques de médicaments à usage humain ;

La loi « Kouchner » relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé de 2002, la loi n° 2002-303, adoptée le 4 mars 2002 ;

La loi de Bioéthique de 2004, n° 2004-800, adoptée le 6 août 2004, relative à la bioéthique ;

Loi de santé publique de 2004, la moi n° 2004-806 adoptée le 9 août 2004 relative à la politique de santé publique ;

La loi de protection des personnes physiques à l'égard des traitements de données à caractère personnel de 2004, n° 2004-801, adoptée le 6 août 2004, relative à la protection des personnes physiques à l'égard des traitements de données à caractère personnel, et modifiant la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés ;

La loi de programme n° 2006-450, adoptée le 18 avril 2006, pour la recherche ;

La loi n° 2007-248, adoptée le 26 février 2007, portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine du médicament ;

La proposition de Loi relative aux recherches sur la personne adoptée par l'Assemblée nationale en janvier 2009 ;

Jusqu'à la loi dite « Bachelot » portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires, promulguée le 21 juillet 2009 et publiée au journal officiel le 22 juillet 2009.

santé. Ces évolutions se poursuivent et génèrent d'autres types de relations entre des savoirs qui se transforment et s'identifient dans les nouvelles collaborations.

2. Prévention et éducation thérapeutique, des concepts à maturité

La période contemporaine est marquée par un double courant : l'arrivée à maturité des politiques de prévention et d'éducation prophylactique d'une part, et des stratégies d'éducation thérapeutique d'autre part.

2.1 L'enchevêtrement des concepts de promotion et de prévention à la santé

En complément des approches prophylactiques, un champ très large d'éducation à la santé[20] s'est développé, s'intéressant progressivement à l'ensemble de la population et non pas seulement aux malades ou aux populations à risques. Elles se déploient sur trois domaines de prévention : primaire pour éviter les risques directs pour la santé de l'ensemble de la population, secondaire pour les personnes venant de contracter une maladie (ou visant au dépistage), tertiaire pour les personnes vivant avec des maladies aiguës ou chroniques. Selon les initiateurs de ces actions, information, formation et éducation peuvent constituer des étapes complémentaires au sein du même projet politique de santé publique et communautaire (Saïas, 2009) ou en constituer à elle seule la totalité.

20 - La littérature sur le concept de « santé » (Canguilhem, 1990 ; Caplan, 1981 ; Seedhouse, 1986) ne fait pas l'objet de cette note. Comme l'a montré Geneviève Buissonnet-Verger (1997), il est cependant utile de se référer à une définition commune, car la santé est une expérience partagée par chaque individu qui s'en fait une représentation qu'il soit « profane » ou savant ». La santé peut être vue comme un état (Baric, 1983) évoquant l'absence de maladie ; un « état de complet bien-être physique, psychique et social, qui ne consiste pas seulement en l'absence de maladie ou d'infirmité ». La définition utilisée internationalement est celle apportée par l'Organisation mondiale de la santé en 1946 qui cherche à positiver l'approche de la santé. La Charte d'Ottawa en 1986 décline les principes d'un plan d'actions à l'échelle internationale pour concrétiser cette nouvelle perspective de la santé, fertile, dynamique et communautaire. En 2005, la Charte de Bangkok renforce ses fondements et vise à faire de la lutte contre les inégalités de santé dans le monde un enjeu partagé. Ainsi, la santé peut être vue comme une ressource (Cotton, 1982 ; Charte d'Ottawa ; Epp, 1986) pour s'accomplir soi-même (Seedhouse, 1986) dans sa communauté aussi bien que comme un équilibre (Berthet, 1983), ou encore une compétence (Kue Young, 1998).

Signifiants et signifiés

L'information à la santé s'est professionnalisée par l'utilisation des théories des sciences de l'information et de la communication. Ces dernières interrogent les conditions d'émission, de réception ainsi que les objectifs et médias utilisés pour faire passer un message à des publics ciblés, par un acteur formé en ce sens, en un lieu identifié, de données validées sous une forme adaptée[21].

Terminologie de la promotion

La promotion de la santé est un des termes essentiels de la Charte d'Ottawa[22] (1986), utilisée dans le sens anglo-saxon d'« encouragement » et de « soutien ». *Health Promotion* en anglais : *« La promotion de la santé est le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé et d'améliorer celle-ci »*. Elle sera complétée par celle de Bangkok qui prend plus en compte la précarité[23].

« La promotion de la santé soutient le développement individuel et social en offrant des informations, en assurant l'éducation pour la santé et en perfectionnant les aptitudes indispensables à la vie. Ce faisant, elle permet aux personnes d'exercer un plus grand contrôle sur leur propre santé et de faire des choix favorables à celle-ci. Il est crucial de permettre aux gens d'apprendre pendant toute leur vie et de se préparer à affronter les diverses étapes de cette dernière. Cette démarche doit être accomplie à l'école, dans les foyers, au travail et dans le cadre communautaire, par les organismes professionnels, commerciaux et bénévoles, et dans les institutions elles-mêmes. »

Terminologie éducative

L'éducation pour la santé, quant à elle, est communément rattachée à une galaxie d'approches théoriques et de pratiques hétérogènes[24]. Toutefois, dans

21 - Avec la création de l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (Inpes) - qui fait suite au Comité français d'éducation pour la santé CFES - en 2002, dont les missions élargies sont la fonction d'expertise et de conseil en matière de prévention et promotion de la santé et le développement de l'éducation pour la santé, l'éducation thérapeutique sur le territoire français.

22 - *http://www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=french* [dernière consultation le 17/11/09].

23 - La charte de Bangkok montre que des populations entières ne peuvent pas assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé. *http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2005/pr34/fr/index.html* [dernière consultation le 17/12/09].

24 Qui ne font pas l'objet de cette note.

une revue de littérature, J. A. Bury (1988) regroupe des définitions par catégories de méthodes où émerge malgré tout la volonté commune de développer la capacité de changement des comportements. Les voies ne sont pas uniques pour parvenir à ces objectifs et Bury distinguent les approches persuasives des approches motivationnelles. Buissonnet-Verger (1997) note que tous les auteurs ne s'accordent pas sur le fait que l'éducation à la santé soit une discipline. La terminologie et l'utilisation des prépositions « à » et « pour » fait partie d'un débat majeur dans le domaine, auxquels « de » peut être ajouté. L'éducation « à » la santé selon l'auteur relève d'un processus différent et opposé à celui de l'éducation « pour » la santé qui vise à l'auto-prise en charge par les individus de leur propre santé. Les définitions récentes ne sont pas stabilisées et confirment le fait que l'éducation à la santé est un champ théorique en construction, se référant à un ensemble vaste et complexe de disciplines, comme la psychologie, la sociologie, l'économie, la statistique, les sciences de l'éducation et celles de l'information et de la communication.

Déclinaison scolaire

Le courant hygiéniste a largement contribué à l'implantation de campagnes d'information et de prévention dans les enceintes de l'école. La lutte contre les maladies infectieuses, les vaccinations, les campagnes d'apport nutritionnel après les grands conflits mondiaux se sont déroulées dans l'esprit de protection de la société et d'inculcation de valeurs morales à ses citoyens. Tout au long du XXe siècle, les textes ont actualisé les pratiques en développant une place pour l'éducation à la santé dans tous les niveaux de l'instruction. Les projets d'éducation à la santé et leurs thématiques diverses s'articulent avec le projet d'établissement, lui-même préoccupé par son interaction avec l'environnement direct. Cette articulation est renforcée par le travail en partenariat et réseau avec des organismes comme les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, les CRIPS (Centres régionaux d'information et de prévention du Sida) et autres Emips (Equipe mobile d'information et de prévention de santé)[25].

2.2 Des volontés convergentes pour éduquer les patients

Qu'elles soient désignées par éducation du patient ou par éducation thérapeutique, des stratégies éducatives en direction des malades et de leurs

25 - *http://www.education.gouv.fr/cid43/sante-a-l-ecole.html* [dernière consultation le 28/12/09].

proches se sont largement développées à partir des années quatre-vingt-dix[26]. Elles partagent les mêmes origines : d'une part, les courants de la prévention de la santé précédemment exposés et d'autre part, la montée en puissance des associations de malades[27]. Concrètement, la prise en compte de la façon dont les malades vivent leurs traitements, voire leurs maladies, a été identifiée par des infirmiers, des médecins et d'autres professionnels sanitaires et sociaux comme un moyen de mieux gérer la prise en charge thérapeutique. Dans la plupart des pays, ont donc été mises en place des politiques d'amélioration de l'observance des traitements ou plus généralement d'éducation aux diverses thérapeutiques. Ces approches peuvent être directement liées à une pathologie et à ses associations de malades alors que d'autres se revendiquent comme des prises en charge du bien-être ou de la bonne santé en général.

Plus globalement, on observe une évolution qui, partant de la volonté d'éduquer les patients à propos de leurs thérapeutiques, s'ouvre aujourd'hui à une volonté globale d'éducation à visée thérapeutique. Là encore, les limites sont confuses et les objectifs différents selon les pays et les cultures (van Ballekom, 2008). Toujours est-il que ce type de stratégies quelle qu'en soit la forme s'est imposé dans les textes de loi et les pratiques soignantes dans la plupart des pays développés.

Ce sont les transformations socio-démographiques dues aux évolutions scientifiques, médicales et économiques qui expliquent cette généralisation : la population vieillit, la mortalité infantile diminue drastiquement, l'âge moyen de durée de vie s'allonge, les familles ont moins d'enfants. Ces éléments jouent fortement sur les systèmes sanitaires et sociaux de ces sociétés (Taylor et Bloor, 1994), toujours marqués par l'approche fragmentée du modèle médical (Bury, 1988).

26 - Dès 1981, Dekkers distingue quatre niveaux pour situer l'éducation du patient (repris par van Ballekom, 2008) : l'information du patient, qui vise le contenu, les données scientifiques, les mesures, les effets des médicaments… ; l'instruction du patient, qui vise le transfert d'information entre un patient passif et un médecin prescripteur ; l'éducation du patient, qui vise l'apprentissage, avec un patient actif (Piaget, 1936 et 1937) qui cherche à s'approprier l'information délivrée par les soignants ; l'accompagnement du patient, qui vise le soutien psychologique, personnel et humaniste d'un patient en détresse.

27 - Schématiquement, l'éducation thérapeutique ne regroupe que la prévention tertiaire et une partie de la prévention secondaire. L'autre partie de cette dernière et la prévention primaire s'intègrent à l'ensemble plus grand qui constitue l'éducation à la santé.

L'importance des maladies chroniques et de leurs effets tant au niveau individuel que sociétal est une caractéristique de la plupart des pays industrialisés en ce début de vingt-et-unième siècle. Ce phénomène s'installe à partir du milieu du siècle précédent grâce aux progrès dans le domaine médical et l'amélioration des conditions socio-économiques des populations concernées[28] (17,5 millions de personnes[29] vivant avec une maladie chronique en Grande Bretagne, (*Department of Health*, 2003 et 15 millions en France, Plan pour l'amélioration de la qualité de vie des personnes atteintes de maladies chroniques 2007-2011, Ministère de la santé et des solidarités, 2007). Une littérature importante a montré comment cette présence de plus en plus élevée des personnes vivant avec une maladie chronique modifie en retour les caractéristiques socio-économiques et comment la société se transforme pour prendre en charge ces nouveaux malades (Assal, 1996, Sandrin-Berthon, 2000).

2.2.1. Le *self-management* des patients

Ces volontés d'éduquer les patients se réfèrent à la démarche de promotion de la santé du patient telle que définie dans la Charte d'Ottawa :

« 1. Former le malade pour qu'il puisse acquérir un savoir-faire adéquat, afin d'arriver à un équilibre entre sa vie et le contrôle optimal de la maladie. 2. L'éducation thérapeutique du patient est un processus continu qui fait partie intégrante des soins médicaux. 3. L'éducation thérapeutique du malade comprend la sensibilisation, l'information, l'apprentissage, le support psychosocial, tous liés à la maladie et au traitement. 4. La formation doit aussi permettre au malade et à sa famille de mieux collaborer avec les soignants. ».

Elle est un élément d'un cadre plus large qui est destiné à donner les moyens à l'individu d'être acteur de sa santé.

---

28 - Cependant, selon Taylor et Bury (2007), l'important débat pour savoir qui de l'individu ou de la société était la cause du handicap et de sa perception, qui a marqué les vingt dernières années et qui opposait les « activistes » du handicap et la sociologie médicale, s'estompe aujourd'hui, les deux approches se révélant complémentaires.

29 - Au niveau épidémiologique, de nombreuses études montrent que de tels chiffres sont approximatifs et tendent à faire croire, en les utilisant dans des plans nationaux de santé publique, que la « maladie » est davantage présente dans les sociétés modernes qu'auparavant, ce qui n'est pas le cas (Sen, 2002). Aller dans ce sens c'est également méconnaître la complexité du statut de malades chroniques dans la société, beaucoup de personnes malades ne voulant pas s'afficher comme handicapés ou chroniques. Cette approche vient à l'encontre des politiques de promotion de la santé, puisque là c'est la maladie qui est promue (Gooberman-Hill, 2003 ; Lawton *et al.*, 2005).

En vue de cette éducation, sont mobilisées les théories psychologiques de capacités de « gestion de soi-même ». Elles sont initiées par Kate Lorig aux États-Unis (Lorig *et al.*, 1985 ; Lorig *et al.*, 1999 ; Lorig *et al.*, 2001) et sont reprises notamment en Angleterre par Donaldson (1999a) (*National Health Service* (NHS), *Department of Health*, en GB par exemple, avec le *Government's White paper*, *Saving Lives : Our Healthier Nation*, 1999 et le NHS Plan, juillet 2000). Elles aboutiront à la mise en place de programmes supportés par les politiques publiques de santé dans différentes pathologies : arthrite (*the Chronic Disease Self Management Programme*, CPDMS), sclérose en plaques (*Self Management in Multiple Sclerosis*, MS), dépression (*Self Management Training Programme for Manic Depression*, SMTP). Dans le programme initial de Kate Lorig, d'un niveau pédagogique très élevé, les cours sont assurés par des bénévoles vivant avec des maladies chroniques, qui sont également tuteurs. Les sujets abordés sont la gestion des symptômes cognitifs, l'exercice, la nutrition, la gestion des relations et la communication avec les professionnels.

Aujourd'hui, un vaste arsenal de stratégies psychopédagogiques est mis en œuvre, mobilisant aussi bien la pédagogie par objectifs, les théories de la motivation, les stratégies de « faire face » (ou de *coping* pour reprendre l'appellation anglo-saxonne) ainsi que de manière balbutiante des approches plus narratives (Lacroix, 2007).

En France, ont ainsi été organisés, pour des personnes atteintes de maladies inflammatoires chroniques intestinales réunies par l'Association François Aupetit, des ateliers sur des thèmes comme l'amélioration de la qualité de vie, l'observance thérapeutique, la meilleure communication (Tourette-Turgis et Pereira Paulo, 2006).

2.2.2. Recouvrement de l'éducation du patient et de l'éducation thérapeutique

Dans la pratique, les deux termes éducation du patient et éducation thérapeutique se superposent très largement, le choix de l'un ou de l'autre s'expliquant plus par des rattachements historiques à des écoles que par de réelles différences d'objectifs ou de pratiques. « Éducation thérapeutique » a été plus employé en France et ce fréquemment dans un contexte focalisé autour des maladies chroniques, tandis qu'« éducation du patient », d'origine anglo-américaine, a tendance à être utilisé de manière plus polyvalente. Deccache et Lavendhomme (1989) découpent quant à eux le champ recouvert par le signifiant « éducation

des patients » en trois sous-catégories :

- « l'éducation pour la santé du patient », qui relève de la maladie et des comportements sanitaires et de soins ; elle concerne les patients, leurs modes de vie et est abordée professionnellement par les soignants et les éducateurs pour la santé ;

- « l'éducation du patient à sa maladie » relève des effets de la maladie sur la personne vivant avec une pathologie, vise à améliorer la prise des traitements, la prévention des rechutes et le vivre avec. L'environnement personnel et social du patient peut être un recours autant que les soignants et les éducateurs ;

- « l'éducation thérapeutique du patient » relève du traitement, curatif ou préventif, d'un patient et est délivrée par des soignants.

Le terme « éducation thérapeutique »[30] a été porté à l'origine par J. Ph. Assal, responsable d'un groupe de travail à l'OMS. Cette dernière propose depuis 1998 cette définition :

« L'éducation thérapeutique du patient doit permettre aux patients d'acquérir et de conserver les compétences les aidant à vivre de manière optimale avec leur maladie. Il s'agit d'un processus permanent, intégré dans les soins et centré sur le patient. L'éducation implique des activités organisées de sensibilisation, d'information, d'apprentissage de l'autogestion et de soutien psychologique, concernant la maladie et le traitement prescrit, les soins, le cadre hospitalier et de soins, les informations organisationnelles et les comportements de santé et de maladie. L'éducation thérapeutique vise à aider les patients et leurs familles à comprendre la maladie et le traitement, coopérer avec les soignants, vivre plus sainement et maintenir ou améliorer leur qualité de vie. » (Rapport OMS Europe : Therapeutic Patient Education, mai 1998)[31].

2.2.3. Pratiques à l'œuvre : quelques exemples européens…

L'étude comparative de Van Ballekom (2008) porte sur l'éducation du patient en hôpital dans quatre pays d'Europe[32] : le Royaume-Uni, les Pays-Bas, la

30 - Selon Lacroix et Assal (1998), il était alors préférable de parler de « formation thérapeutique des patients ».

31 - *http://www.sante.gouv.fr/htm/pointsur/eduthera/notinte.htm* [dernière consultation le 17/12/09].

32 - Antérieurement, on peut citer l'étude de Rueda, S., Park-Wyllie, LY., Bayoumi, AM., Tynam, AM., Antoniou, TA., Rourke, SB., Glazier, RH (2006). *« Patient support and education for promoting adherence to highly active antiretroviral therapy for HIV/AIDS (Review) », The Colchrane Collaboration* (*Cochrane Library number* : CD001442), qui recense au total onze études répondant aux critères de programmes d'accompagnement et d'éducation thérapeutique.

Belgique et la France. Outre les recommandations données pour la Belgique, ce rapport permet d'identifier les différentes acceptions des termes éducation thérapeutique et éducation du patient dans ces quatre pays, de situer les politiques en cours, les organismes créés et d'évaluer les points forts-faibles de chaque stratégie nationale. Au-delà des différences dans la terminologie, ce sont également des distinctions dans les interventions qui sont notables. Il réside une difficulté d'analyse en raison de la structuration et l'organisation des systèmes de soins de ces pays.

Au Royaume-Uni, les politiques sur le *self-management* sont défendues depuis les années quatre-vingt et ont fourni les bases sur lesquelles se sont construites les politiques actuelles. Le contenu est tourné vers l'information donnée aux patients (avec un fort accent mis sur le développement des TIC dans le secteur de la santé – *Health Space*, « Information Prescriptions » – et – IK Online centres, bibliothèques…). Une pléthore de programmes s'organise dans différents domaines de la santé, plutôt dirigés vers les populations fragilisées et vers l'accessibilité aux soins. L'éducation thérapeutique porte essentiellement sur les soins de santé de première ligne et est moins présente dans les hôpitaux. De nombreux programmes, avec des financements multiples sont en œuvre dans le paysage de la santé (*Patients Advice and Liaison Service* ; *Patient Information Forum* ; *Developing Patient Partnership* ; *Expert Patient Programme* ; *British Medical Association* ; *National Institute for Clinical Excellence* ; *Picker Institute* ; *Health Foundation* ; *Middlesex University*). Les financements sont apportés par le NHS et par d'autres systèmes de fondations et permettent une vraie innovation en la matière. Le ministère promeut cette politique tournée vers le patient.

Aux Pays-Bas, l'éducation du patient a reçu le soutien des politiques de santé publique, des associations et des professionnels soignants (en dehors des médecins) depuis les années soixante-dix. De nombreux programmes sont en place et expérimentés tant à l'hôpital que dans des structures de soins sanitaires et sociales. Ils sont axés indifféremment vers les nouvelles technologies, vers la prévention primaire et la promotion de la santé (NIGZ), ou vers la formation des professionnels de santé. Les organismes d'assurance sont engagés récemment dans de tels programmes afin de favoriser la qualité des soins et la prise en charge des patients. La terminologie pour désigner les professionnels de l'éducation du patient est davantage axée vers le transfert de l'information : *patiëntencommunicatie* (communication du patient) et *zorgcommunicatie* (communication dans les soins), ce qui est symptomatique des choix théoriques effectués. Des bureaux de

services pour patients se sont créés en 2002 dans les hôpitaux, dont les missions diffèrent d'une structure à l'autre.

En Belgique francophone, l'éducation thérapeutique se met en place dans les années soixante, essentiellement dans les pathologies de la tuberculose et du diabète, et permet une véritable structuration des programmes dans les politiques de santé. À partir de 1998, ce sont davantage des programmes de prévention primaire et de promotion de la santé qui seront prioritaires, ce qui diminue de façon drastique le soutien financier pour l'éducation du patient. Des organismes et programmes se développent à l'intérieur et à l'extérieur de l'hôpital : le Centre d'éducation du patient (CEP) ; le Comité interinstitutionnel d'éducation pour la santé du patient (CIESP) ; l'Association des infirmiers en éducation du patient (AIEP) ; la Ligue des usagers des services de santé (LUSS) ; Question Santé.

Et les universités, comme dans les deux autres pays, sont également partie-prenantes dans le développement de plus en plus répandu de l'éducation du patient (existence d'un master en sciences de santé publique « Éducation pour la santé-éducation du patient », RESO, Bruxelles). Il existe un manque d'engagement de la part des politiques, malgré la loi sur le droit des patients de 2002, qui a été très aidante pour l'intégration de l'éducation du patient dans les systèmes de soins[33].

2.2.4. … dont la France

Pour la France, c'est la notion d'éducation thérapeutique du patient (ETP) qui prévaut. Le processus, compris comme un ensemble de phénomènes actifs et organisés dans le temps, permet ainsi au patient de s'approprier des compétences thérapeutiques dans le but de les appliquer sur lui-même. Elle est historiquement liée au diabète (Ellis, 2004) et se pratique aujourd'hui sur la base de succès avérés (Gagnayre, 2007 ; Golay, 2002 ; Deccache et Lavendhomme, 1989 ; Maldonato, 2001).

33 - Au niveau européen, sont créées des structures européennes : *European Association for Communication in Healthcare* (EACH), association multidisciplinaire pour professionnels, chercheurs et formateurs, créée en 2001, www.each.org [dernière consultation le 17/11/09]. La Société d'Éducation thérapeutique européenne (SETE), créée en 2002, a pour mission les recherches et la diffusion des résultats en ETP et vient de sortir sa revue scientifique *Éducation thérapeutique du Patient*, Vol.1, n°1, juin 2009.

Fournier *et al.* (2007) font une synthèse sur les fondements et pratiques jusqu'en 2001. Après la période d'après-guerre durant laquelle les interventions éducatives auprès du patient relèvent d'initiatives locales, initiées par les soignants en intra hospitalier, les médecins et infirmiers s'organisent par spécialité pour délivrer une éducation thérapeutique formalisée, financée, notamment par l'industrie pharmaceutique, parfois en collaboration avec les associations de malades, comme avec l'Association des hémophiles et les associations de personnes vivant avec un diabète (AFD), par exemple[34]. Elle repose pleinement sur les soignants avec la dimension d'éducateur thérapeutique. Celle-ci est une partie pleine et entière de la définition de leur fonction soignante. Il est question d'enseigner les gestes à réaliser. C'est un éventail d'apprentissages qui peut ou devrait comporter les mesures métaboliques, le recours à des médicaments, les procédures à suivre en cas de crise, etc. Elle s'est ensuite transposée et adaptée à nombre d'autres maladies chroniques telles que l'asthme bronchique (Gagnayre *et al.*, 1998), la bronco-pneumopathie chronique obstructive (Bourbeau, 2003), le syndrome d'apnée du sommeil (Engleman, 2003), les maladies cardiovasculaires (Eriksson, 1998 ; Strömberg, 2005).

Une autre dimension de l'ETP a été développée avec l'apparition du VIH/Sida, articulée avec la notion de *counseling*[35], de *co-counseling* (Tourette-Turgis, 1996a) et d'*empowerment* (Freire, 1968) : des programmes et interventions d'accompagnement psychosocial centré sur les personnes ont été mis en place afin de permettre l'appropriation, le renforcement et le maintien des capacités des patients à mieux vivre avec la maladie et les traitements (Tourette-Turgis, 1996b, 1997). Dès la fin 1986, des formations de six jours sont dispensées par

34 - Créée en 1955, à l'initiative d'un patient hémophile et d'un médecin. Avant la crise du sang contaminé, une coopération étroite s'était mise en place avec le Centre national de transfusion sanguine (CNTS). L'AFH, dans le milieu des années soixante-dix, crée une éducation du patient à l'auto-traitement, dont les sessions se passent dans des camps de vacances, avec comme objectif pour l'association le développement de l'autonomie des patients. Après le scandale du sang contaminé, l'AFH demande la création de centres de soins spécifiques séparés des centres de transfusion et l'insertion de l'éducation thérapeutique dans les missions de nouveaux centres régionaux (Centres régionaux de traitement de l'hémophilie (CRTH)). Les liens sont toujours étroits entre autorités sanitaires, professionnels et patients, car ce sont des soignants qui animent les programmes d'éducation à l'auto-traitement. Aujourd'hui, l'association propose des actions spécifiques comme des stages d'aviron ou/et des rencontres intergénérationnelles (Ayçaguer, Gagnayre, 2007).

35 - Le *counseling* est aujourd'hui une technique mise en exergue par l'OMS pour des dizaines de pathologies chroniques.

des organismes de formation (Comment Dire, CRIPS, entre autres), mais aussi par des associations pour un public de professionnels sociaux, médicaux et paramédicaux. Portant sur plusieurs niveaux[36], elles construisent une continuité et une cohérence d'approche depuis la prévention primaire jusqu'à la prise en charge, autant pour les professionnels que pour les personnes séropositives ou celles faisant un test de dépistage.

L'éducation thérapeutique est un facteur prioritaire des recommandations internationales comme de la Direction générale de la santé sur le territoire français. Elle consiste en la mise en place et l'application d'un processus continu d'apprentissage, intégré à la démarche de soins. L'éducation est centrée sur le patient. Elle comprend des activités organisées de sensibilisation, d'information, d'apprentissage et d'aide psychologique et sociale, concernant la maladie, les traitements prescrits, les soins à l'hôpital ou dans d'autres lieux. Elle devrait comporter également des informations sur l'organisation des soins et sur les comportements liés à la santé et à la maladie. Elle est destinée à aider le patient et sa famille à comprendre la maladie et les traitements, à collaborer avec les soignants de la meilleure façon qui soit pour les deux parties, à vivre sainement et à maintenir ou améliorer la qualité de vie[37].

Il faut noter les recherches et formations mises en place corollairement par les universitaires, Gagnayre et d'Ivernois, par la création d'un centre universitaire à Bobigny pour les professionnels de la santé. C'est la première structure en France dédiée à la pédagogie médicale dans une UFR de médecine : Laboratoire de recherche en pédagogie de la santé, créé en 1977, dont la thématique principale est, depuis une dizaine d'années, l'éducation thérapeutique du patient. Il a un nouvel intitulé : Laboratoire de Pédagogie de la Santé : éducation et observance (Contrat quadriennal de recherche 2005-2008). Dans la lignée de ces travaux depuis 1999 dans le domaine de l'observance thérapeutique, Tourette-Turgis, quant à elle, propose en 2008 le premier master d'éducation thérapeutique français à l'Université de Rouen et prépare pour 2010 la première université des

36 - Formation à l'éducation à la santé pour la prévention primaire, formation au conseil pré et post test de dépistage, formation à l'accompagnement psychosocial des personnes vivant avec le VIH et leur entourage, formation de consultation, de soutien des patients en termes d'observances thérapeutiques.

37 - Qualité de vie (WHOQL) - Manuel de l'utilisateur : définition des facettes et échelle des réponses. Cette annexe est la traduction française de l'annexe 1 du document WHOQOL *User Manual*. Genève, Organisation mondiale de la santé, 1998.

patients française (voir *infra* et article *infra*) au sein de l'Université Pierre et Marie Curie.

Enfin, les autorités de la santé[38] se sont emparées de ce thème lors de la création de la toute récente loi n° 2009-879 de juillet 2009, portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires :

« L'éducation thérapeutique s'inscrit dans le parcours de soins du patient. Elle a pour objectif de rendre le patient plus autonome en facilitant son adhésion aux traitements prescrits et en améliorant sa qualité de vie. Elle n'est pas opposable au malade et ne peut conditionner le taux de remboursement de ses actes et des médicaments afférents à sa maladie ».

2.3 Avec des effets sur les patients et le système de soins

2.3.1. Effets voulus et constatés de l'éducation sur les patients

Au-delà de la volonté d'instaurer des démocraties sanitaires (droits des malades, place des associations de patients, développement du modèle écologique), les pratiques d'éducation du patient s'appuient, d'une part sur des arguments éducatifs visant à normaliser les comportements des patients et les amener à atteindre les objectifs thérapeutiques fixés par les équipes médicales, et d'autre part sur la volonté d'améliorer l'efficacité économique du système de santé. De fait, un des moyens d'en constater l'effet est d'observer la transformation des patients qui en bénéficient.

Le rapport du *Department of Health* (NHS) fait ainsi en 1999 référence à l'idée d'un « Patient expert », qui est défini comme pouvant prendre des décisions dans la gestion de son traitement, travailler en partenariat avec son médecin et autres soignants, et ainsi prendre un plus grand pouvoir sur sa propre vie. Sont listées des différences entre le patient « traditionnel » et un « Patient expert » vivant avec une maladie chronique : état plus stable et se détériorant moins vite, meilleure gestion de symptômes précis comme la douleur, les complications, les traitements, moins handicapé dans la vie quotidienne par la fatigue, par un niveau bas d'énergie et par les conséquences sur le niveau affectif et émotionnel,

38 - La place qu'ont prise en France dès leur création les associations de lutte contre le Sida dans la définition des politiques de santé publique, dans la gestion de l'épidémie et dans la formation ne doit pas être sous-estimée. Le fait que l'infection VIH n'ait été que tardivement considérée comme maladie chronique a une incidence majeure : tous les programmes mis en œuvre dans l'infection à VIH ont été exclus d'un référencement ETP.

meilleure connaissance de l'accès aux traitements, aux services sanitaires et sociaux, meilleur taux de retour à l'emploi et à la formation professionnelle. À cela peut être ajoutée une meilleure information sur sa maladie qui permet d'améliorer la relation avec ses praticiens et d'avoir une meilleure estime de soi, et enfin, l'augmentation des compétences et des savoirs pour favoriser la bonne qualité des soins et contribuer à la défense des droits des autres usagers.

Dans une revue de littérature concernant des programmes conformes aux recommandations de Lorig (Richardson, 1998) aux États-Unis sur différentes pathologies (voir *supra*), les résultats montrent des bénéfices tangibles sur la réduction de la sévérité des symptômes, un soulagement significatif de la douleur, une amélioration de la qualité de vie, et de la satisfaction personnelle et de l'estime de soi[39]. La formation des patients, par l'augmentation de l'estime d'eux-mêmes et le travail entre pairs, améliore non seulement les symptômes de la maladie mais aussi la qualité de vie personnelle, sociale et professionnelle. Cela a des conséquences très positives sur la prise en charge globale des malades chroniques, par la diminution des coûts et l'obtention de meilleurs résultats sur la santé publique (*improving health outcomes*). Des effets positifs sont également mesurés sur la relation avec les soignants et médecins. Ces programmes sont en cours aujourd'hui aux États-Unis, en Europe, en Australie et en Chine[40].

2.3.2. Effets de l'éducation sur le système de soins

Que ce soit en Europe ou aux États-Unis, se développent des formes diverses et multiples de l'éducation du patient. Les interventions sont soumises aux contraintes politiques et économiques du système de santé de chaque pays concerné. Elle s'impose toutefois culturellement comme un outil d'éducation des usagers des systèmes de santé et semble former consensus sur sa validité et son utilité que Sandrin-Berthon (2001) résume par trois axes majeurs : le patient est le sujet des soins qu'on lui délivre, l'objectif est la promotion de la santé et non pas uniquement la lutte contre la maladie (repris par Deccache, 2005), la démarche d'éducation prime par rapport à celle de la prescription. L'effet attendu : faire changer le comportement des patients. Ainsi, l'éducation thérapeutique inexistante il y a encore trente ans est devenue incontournable dans le paysage

39 - Aujoulat, (2007 et 2009) qualifie cette transformation d'*empowerment.*

40 - Il faut noter que la première publication princeps date de 1972 (Leona Miller).

du soin et de la santé des pays développés[41] même si des péripéties peuvent faire ressurgir des antagonismes, comme ce fut le cas en 2006, quand un rapport de l'Inspection générale des affaires sociales françaises (Igas, cité par Baudier, 2007) présenta une opposition entre éducation thérapeutique et l'approche américaine du *disease management*[42]. Plus globalement, les approches « centrées sur le patient »[43] gagnent progressivement en reconnaissance (d'Ivernois, Gagnayre, 2009 et Barrier, 2009).

3. Nouvelles figures et nouvelles pratiques

La reconnaissance de l'expérience des patients au sein des institutions de soins est l'une des caractéristiques les plus significatives de la période actuelle en matière d'évolution de la représentation de la santé. L'expression « Patient expert » utilisée dans le rapport du *Department of Health* citée plus haut est en fait apparue à la fin des années quatre-vingt (Lorig *et al.* 1985) au sens de patient « éduqué ». Il s'agit là d'un premier indice de cette reconnaissance d'un savoir développé par l'expérience du vécu de la maladie. Et, dès lors que les soignants ne sont plus considérés comme les seuls « experts », l'apprentissage de nouvelles modalités de relation au sein du système de santé avec les soignés et leurs proches devient doublement délicate (Faizang, 2006). D'un côté, les médecins craignent des exigences irréalistes et, de l'autre côté, les associations et leurs membres veulent à tout prix faire entendre de nouvelles prérogatives.

41- Cette note n'aborde pas les problématiques des pays émergeants. L'on peut noter cependant que le rapport de l'ONUSIDA (2000) mentionne les pratiques de l'éducation par les pairs (voir *infra*) pour ces pays. Parmi les récentes publications, on peut mentionner le rapport du projet Y-PEER qui concerne les États arabes, l'Europe orientale et l'Asie centrale (2008), ainsi que le deuxième rapport du programme SHARE dans 24 pays (2008). Autres études à citer : Iguenane *et al.* (2007) et Flanagan *et al.* (1996).

42 - Le *disease management* est une forme d'ETP impulsée principalement à l'initiative de laboratoires pharmaceutiques axée sur l'observance des traitements. Dès l'année suivante (2007), Baudier afficha dans un article rassembleur une voie de complémentarité des deux approches, intitulé « troisième voie à la française ».

43 - Par exemple, celle du patient au centre de soins de santé, que promeut le Collège des médecins de famille du Canada, médecins de famille, *http://toolkit.cfpc.ca/fr/introduction/index.php* [dernière consultation le 17/11/09].

À l'interface entre l'accomplissement individuel et la régulation sociale, des dialogues pertinents[44] ont cependant pu s'instaurer ; la situation a évolué jusqu'à permettre la construction de relations fondées sur le respect et une confiance mutuelle, même si les dimensions économiques, universitaires, morales et affectives génèrent encore des enjeux de nature à troubler le paysage.

Dans cette situation, le rôle des acteurs collectifs que sont les associations de malades et/ou de proches est essentiel dans les pays démocratiques. De fait, le nombre d'associations représentatives dans le monde de la santé ne cesse d'augmenter. Elles ne se coordonnent pas toutes entre elles et parfois sont la concrétisation de la seule volonté d'un petit groupe d'individus. D'où une démultiplication qui peut sembler redondante, en concurrence et stérile, même si certaines d'entre elles pratiquent le réseautage et tissent des liens au niveau national (fédérations), européen, voire international[45].

Dans les pays qui ont enclenché cette « révolution culturelle » du patient expert, de nouvelles figures et de nouvelles pratiques apparaissent. Les patients y ont investi les universités où ils suivent des cursus et donnent des cours à des publics de pairs ou à des professionnels (Flora, 2007, 2008) ; ils participent à des recherches et des évaluations de compétences. Les associations organisent des actions conjointes avec les professionnels de la santé pour l'éducation à la santé et l'éducation thérapeutique[46] et grâce à l'évolution de la loi, ceux-ci bénéficient de formations pour acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de ces nouveaux mandats. Ils délivrent eux-mêmes, via les associations, des formations pour leurs pairs ou pour des professionnels et administratifs et, par Internet, ils donnent la possibilité à tout citoyen de se joindre à des groupes communautaires et de rechercher l'information qu'il désire en matière de santé et de maladies.

---

44 - Les différentes pratiques mentionnées ci-après ne sont pas exhaustives tant ce domaine foisonne actuellement de nouveautés : les instances européennes collectent des informations à travers l'Europe pour construire un état des lieux des bonnes pratiques concernant l'intégration des usagers et des proches dans les systèmes sanitaires et sociaux. C'est le cas du travail du Dr Anja Baumann de WHO Euro (2009) : *http://www.mhe-sme.org/assets/files/Anja%20Baumann-June2009.pdf* [dernière consultation, le 28/12/09].

45 - Par exemple, *European Network of Users and Survivors of Psychiatry*, *www.enusp.org* et *World Network of Users and Survivors of Psychiatry*, *www.wnusp.net* [dernière consultation le 17/11/09].

46 - Les représentants des usagers dans les établissements de santé par leur représentation dans les instances telles que le conseil d'administration de l'hôpital, les commissions des relations avec les usagers et de la qualité de la prise en charge (CRUQPC), les comités éthiques locaux.

Néanmoins, il faut attendre 2008 en France pour que soit déposée une demande d'habilitation d'un master fondé sur la reconnaissance des acquis de l'expérience de la maladie[47] (Tourette-Turgis, 2008, à l'Université de Rouen).

Le vocabulaire pour désigner les nouvelles figures de professionnels et d'usagers dans le monde de la santé fleurit. Parfois, ces dénominations sont attachées à une fonction, voire même déterminées par un diplôme (*Certified peer-specialist* par l'Etat de Georgie aux USA, médiateurs de santé en France, voir *infra*) mais elles peuvent également être un terme générique encore flou (travailleurs-pairs).

3.1 Les représentants des usagers

En France, les rôles des associations sont définis par la Loi : issus nécessairement d'associations agréées, ils sont présents dans les instances des établissements de soins et leurs membres se voient proposer des formations par, entre autres, le Ciss.

Certains représentants siègent aussi dans des instances non obligatoires, ce qui favorise l'échange et le partage entre associations dans l'hôpital concerné. Leur présence et leurs rôles font l'objet d'une attention toute particulière par les experts lors des certifications de qualité des hôpitaux, et l'évaluation est influencée par celles-ci. En 2010, pour la prochaine certification, ce critère sera déterminant quant à la qualité des services de soins rendus. La représentation des usagers s'est ainsi affirmée depuis quelques années grâce à un cadre législatif obligatoire mais il reste encore de nombreux obstacles à une mise en place généralisée (voir *infra*). D'autant qu'une enquête nationale réalisée auprès des usagers par le Ciss (2008) montre que la présence de représentants des usagers au sein des établissements de santé est largement méconnue des usagers eux-mêmes.

En janvier 2009, le colloque « Participation des usagers dans les établissements de santé : des principes aux expériences, des expériences aux principes » (tenu à la Cité de la santé de La Villette) dresse un état des lieux des modes de participation

47 - Il garantit aussi l'accès de patients exerçant des fonctions d'expert, de formateur ou d'informateur de plein droit à l'Université par le biais d'une validation des acquis professionnels.

des usagers dans les établissements de santé[48] (Caria, Wils 2009). Cette enquête souligne l'hétérogénéité des pratiques dans les établissements qui ont répondu, allant de la présence institutionnalisée d'une personne en charge des relations avec les usagers (82%), à la participation massive de représentants des usagers aux conseils d'administration des établissements publics de santé, et à la place prépondérante accompagnée d'un rôle reconnu des associations au comité des usagers.

3.2. Les recherches-actions et les co-chercheurs

Que ce soit au travers des associations autour du Sida (TRT5), des hépatites virales (CHV) ou des fédérations de maladies orphelines (AFM-FMO)[49] et des associations membres du Ciss, les usagers et patients sont présents dans les organismes de recherches au travers de diverses commissions que ce soient dans les institutions (OMS, établissements de santé, LEEM[50], Fondations, Mutuelles…) intergouvernementales, gouvernementales, ONG, sociétés civiles, autorités indépendantes via les Hautes Autorités mises en place dans le cadre de l'Union européenne. Ainsi, l'Agence nationale de recherche contre le Sida et les hépatites virales (ANRS) a inscrit dans ses statuts la présence de représentants

48 - Source : *http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_411173/mieux-connaitre-la-certification-des-etablissements-de-sante* [dernière consultation, le 28/12/09]. La certification des établissements de santé est une procédure d'évaluation externe, indépendante de l'établissement de santé et de ses organismes de tutelle, effectuée par des professionnels de santé, concernant l'ensemble de son fonctionnement et de ses pratiques. Elle apprécie non seulement le système de management de la qualité, mais également des aspects spécifiques de l'organisation des soins et les démarches d'Évaluation des Pratiques Professionnelles (EPP). Cette procédure a pour objectifs : - d'améliorer la qualité et la sécurité des soins délivrés au patient ; - de promouvoir des démarches d'évaluation et d'amélioration ; - de renforcer la confiance du public par la communication des résultats. La Haute Autorité de Santé (HAS), chargée de la mise en œuvre de la certification, établit avec les acteurs du système de santé des références conçues pour apprécier l'organisation, les procédures et les résultats attendus en termes de gain de santé et de satisfaction du patient. Actuellement, nous sommes dans le cadre de la deuxième itération de la procédure de certification commencée en mai 2005 et qui se poursuivra jusqu'en 2010. En janvier 2010 débuteront les premières visites de la troisième itération de la procédure de certification.

49 - L'AFM : Association française contre les Myopathies et la FMO : Fédération française des maladies orphelines sont (avec le téléthon) d'importants contributeurs de la recherche et pèsent à ce titre sur les choix d'orientation en la matière. Ces associations sont règlementairement encadrées pour ce faire.

50 - LEEM : Les Entreprises du Médicament *http://www.leem.org/medicament/accueil.htm* [dernière consultation le 17/11/09].

des usagers afin qu'ils puissent influer sur les choix de recherche. Ces usagers se sont formés, dans le cadre de leurs associations à assumer ces missions, en lien avec les différentes institutions et entreprises privées (mutuelles, assurances, laboratoires pharmaceutiques…) qui sont parties prenantes. Ces organisations ont dû prendre en compte ces acteurs et collaborer avec eux également pour optimiser leur participation. Au fil du temps, ces échanges se sont ainsi étoffés grâce à la législation. Les associations se sont tout d'abord tournées vers des recherches sur les médicaments et les traitements pour privilégier dans un second temps les aspects de la vie sociale, personnelle et professionnelle des patients, en développant des recherches-actions notamment (Barrier, 2008, Gross, 2007).

C'est par exemple le cas dans le cadre de la recherche-action en santé mentale Emilia[51] où un travail élaboré sur l'usage de la ville et troubles psychiques entre usagers co-chercheurs, sociologues, historiens et géographes a permis d'interroger l'organisation citadine en fonction de ses pathologies chroniques[52].

Le statut de co-chercheur est issu des approches de la recherche-action telle que désignée par Lewin (1946) et selon les principes de participation de Freire (1965). Cette figure prend une pleine place dans les recherches-actions qui abordent les thèmes de l'inclusion sociale, de l'insertion professionnelle, de la formation et de la qualité de vie des patients. À titre d'exemple, cette recherche européenne illustre comment des personnes vivant avec des troubles psychiques peuvent devenir membres d'un groupe de recherche, dessiner les programmes de formation, animer les sessions, participer à l'évaluation de la recherche (Greacen, Jouet, 2007).

3.3. La participation informelle des patients à des cursus

Les patients ont aujourd'hui pénétré la sphère universitaire : des collaborations commencent à se mettre en place entre soignants et soignés dans les formations

51 - Emilia : *Empowerment of Mental Illness Service Users: Lifelong Learning, Integration and Action*, une recherche-action menée avec mise en pratique et étude sur l'usager-expert par des stratégies de formation mises en place en s'appuyant sur les compétences acquises dans le parcours de soins, dans une démarche de réinsertion sociale des patients. Cette recherche est financée par le sixième programme cadre (n°513435) de la Commission européenne et implantée en France par le laboratoire de recherche de l'Établissement public de santé Maison Blanche.

52 - Collaboration projet européen Emilia en collaboration avec le groupe pluridisciplinaire Ville et Santé mentale, « Enquête sur les représentations et pratiques de la ville des usagers des services de santé mentale », réalisée avec les usagers comme co-chercheurs (2009).

formelles utilisant l'expérience de malades vivant avec des maladies chroniques, et ce dans plusieurs spécialités, comme les sciences infirmières, la médecine, le droit, les sciences sociales. Ce sont les anglophones qui ont lancé ces pratiques comme l'indique Novack (1992) qui, de plus, peuvent être réciproques quand des médecins intègrent les formations organisées par les associations.

À l'Université de Middlesex (*Centre of Excellence in Teaching and Learning*), (GB), les usagers sont impliqués dans la conception, l'animation et l'évaluation des cursus, comme le *Service User and Carer Symposium*. Les usagers sont également membres des jurys pour les examens finaux des formations de soins infirmiers.

Les patients sont invités dans des conférences européennes où ils viennent présenter les nouvelles tendances en termes d'objectifs pédagogiques et de méthodologie. La neuvième conférence sur la formation et l'éducation en santé mentale qui s'est tenue le 10 septembre 2009 à Middlesex[53] a fait un point d'étapes sur les opportunités d'apprentissage et les savoirs à délivrer à la fois aux soignants et aux usagers. Dans ce secteur, les usagers formateurs se réapproprient et enseignent des thèmes comme l'histoire de l'implication des patients dans le système de soins, l'apparition de nouveaux paradigmes de soins fondés sur le rétablissement et l'éducation, la gestion autonome des médicaments, la qualité des soins centrés sur le patient, les collaborations possibles entre soignants et soignés. L'apport, que ce soit dans les contenus mais également dans les méthodes, vient bousculer les codes habituels et les préjugés. L'importance de cette implication des patients dans les problématiques de soins est non seulement démontrée par leur présence dans les conférences internationales de professionnels où ils sont invités à communiquer (Chamberlin, 2006), mais aussi par les thèmes majeurs de ces mêmes conférences qui désignent l'implication des usagers comme l'axe prioritaire des prochaines décennies.

En France, les écoles d'infirmières ont d'abord intégré ce mode d'enseignement qui a été propagé à des Facultés de médecine suite à la politique de réduction des risques initiée en 1992 par un collectif associatif. En 1995, c'est par le biais de médecins généralistes enseignants que l'Université de Paris 7, commence à prévoir ce type d'intervention lors de sessions de formation continue. Vu l'intérêt de leurs interventions, ils sont intégrés en 1997 dans les cursus d'enseignements initiaux, dont ils deviendront une spécialité à part entière. Ce modèle sera

53 - *The past, the present, the future,* 9th Annual Mental Health Education and Training Conference, Hendon Campus, Middlesex University (2009).

transféré à d'autres spécialités : au Sida par le biais des associations de lutte contre le VIH, puis à certaines maladies orphelines par le fait de professeurs enseignants de médecine.

Cette dernière décennie a donc vu le monde universitaire intégrer des malades chroniques et les former pour qu'ils jouent le rôle de patient expert dans de nouvelles approches d'accompagnement des politiques de santé. Cependant, ces interventions sont peu reconnues car elles ne donnent la majeure partie du temps pas lieu à une rémunération. La reconnaissance se fait encore de façon très sporadique sans aucune des garanties qui définissent une profession, ni critère de rémunération et de recrutement précisément fixés.

Dans ces cercles universitaires, le premier d'entre eux apparaît en 1999 au centre hospitalier universitaire de Bichat pour la formation de médiateurs via l'IMEA (Institut Médical d'Epidémiologie Appliquée), formation aujourd'hui fermée qui a cependant donné lieu à un rapport d'évaluation (2005) positif. Le Diplôme d'études supérieures universitaire (DESU) « Information, médiation accompagnement en santé » proposé par le département de droit de la santé de l'Université de Paris 8 en constitue un autre exemple, tout comme le Diplôme universitaire (DU) en éducation thérapeutique intégrant 30% de patients, débuté en 2009 de l'Université Pierre et Marie Curie « Éducation thérapeutique du patient, nouvelles approches du soin dans les maladies chroniques ». Commencent aussi à émerger des formes nouvelles, telles que l'Université des patients[54] à Barcelone, qui a pour objet de former les patients pour eux-mêmes[55]. Les financements émanent des laboratoires pharmaceutiques qui proposent des sessions de formation dans des spécialités différentes (maladies orphelines, hépatites, santé mentale pour n'en citer que quelques exemples).

D'un point de vue universitaire, diplômer les patients pour eux-mêmes est donc plus récent que les utiliser pour diplômer des soignants.

3.4. Patients formateurs, pairs aidants et autres nouveaux emplois

Parallèlement, plusieurs formes de formation non universitaires apparaissent afin d'orienter, d'identifier et de favoriser tant les savoirs des patients que la manière de les transmettre. On peut noter dans ce cadre les apprentissages par

54 - *http://www.universitatpacients.org/* [dernière consultation le 17/11/09].

55 - Cependant, à la fin des modules, s'ils reçoivent un certificat, ce dernier n'a pas de valeur universitaire.

les pairs au sein des associations, celles-ci s'organisant de manière autonome ou en collaboration avec des soignants. Il existe aussi des formes de partenariat entre associations et médecins, où les personnes identifiées comme étant compétentes par les soignants reçoivent une formation, dont le contenu est délivré par les médecins et l'ingénierie est dévolue à l'association elle-même. C'est le cas, par exemple de l'association française AFLAR (Association Française de Lutte contre l'Arthrite Rhumatoïde) qui organise en France le programme de l'OMS sur les polyarthrites avec l'appui d'un laboratoire pharmaceutique.

3.4.1. Les patients formateurs

En France, Lydia Valdès de la Direction générale de la santé expliquait en 2006 au Forum des associations de maladies rares :

« La Direction générale de la santé souhaite promouvoir, à l'instar d'initiatives prises pour certaines maladies chroniques, comme la polyarthrite chronique de l'adulte, la notion de 'patient formateur'. Ces patients formateurs sont des malades spécialement formés pour transmettre une formation aux étudiants en médecine. Ces initiatives sont très appréciées par les étudiants qui ont ainsi une autre vision que celle du seul professionnel de santé. Les associations de patients ont un rôle important à jouer à ce niveau » (Fondation Groupama, la Lettre, 2006, n°7, p. 3).

C'est ainsi une manière novatrice d'approcher la formation en médecine et permettre d'appréhender le malade sous un autre angle, et qui a un intérêt dans l'approche de l'éducation thérapeutique par les professionnels.

Un autre exemple de fonction novatrice du patient-formateur peut être trouvé dans l'expérience d'une journaliste slovène : *le Journal de ma dépression*, Depra de Renata Azman (2007)[56] est devenu un *best-seller* en Slovénie. Cette journaliste, après avoir construit un site homonyme qui rencontre de même un fort succès, a mis en place un programme d'ateliers d'écriture thérapeutique qu'elle anime, en tant que patient-expert. Elle a produit, en sus, le *Working Holidays project*, programme qui couple le temps libre avec des activités artistiques et thérapeutiques, en partenariat avec une association ciblée sur la qualité de la vie.

De plus, des réseaux internationaux ont vu le jour depuis quelques années, comme en psychiatrie avec le « réseau international des formateurs qui ont une

56 - *http://www.depra.si/eng/renata.php* [dernière consultation le 17/11/09].

expérience de patients », *The Service User Survivor Trainers Network*[57] qui acquiert une dimension internationale. Il fait appel aux formateurs qui ont une expérience de vécu de malades dans les pathologies psychiques et qui ont les compétences de formateurs. De fait, les usagers cherchent à affirmer leur professionnalisme et proposent comme à Birmingham (GB) des formations de formateurs pour les usagers, comme celle intitulée *« Developing the service user voice in education and learning »* et proposée par *The Centre of Excellence in Interdisciplinary Mental Health* (CEIMH)[58]. Il faut noter, ici, que les termes de « patients experts », de « patients formateurs » n'ont jamais été utilisés dans l'infection VIH, alors que dès le début les associations ont été des acteurs de première ligne (*co-counselor*, personnes ressources, formateurs occasionnels, formateurs de volontaires associatifs…). Ont été retenus dans l'épidémie VIH des termes comme volontaires associatifs (pour éviter « bénévoles » et sa connotation) même si cela a fait disparaître qu'il s'agissait pour beaucoup de personnes séropositives et d'associations considérant le patient comme « réformateur social ».

3.4.2. Pairs-aidants (*Peer educator*) et autres moyens de gagner sa vie

Issu, pour le secteur de la santé[59], des Alcooliques Anonymes, le concept de pair-aidant s'est développé sur le continent américain dans un premier temps (Etats-Unis et Canada)[60]. Les pairs sont des malades ou des personnes d'influence appartenant à la même communauté que les malades qu'ils aident. Depuis le début de l'épidémie de l'infection à VIH, des concepteurs de projets de prévention et d'accompagnement ont développé ces pratiques supposant qu'un des meilleurs moyens de transmettre aux individus des informations sur le VIH/Sida et d'influencer leur comportement passait par la sensibilisation de

57 - *www.sustn.net* [dernière consultation le 17/11/09].

58 - *http://www.ceimh.bham.ac.uk/index.shtml* [dernière consultation le 17/11/09]. Les usagers participants reçoivent un certificat à la fin de la formation.

59 - De fait, ce terme est emprunté à une stratégie plus générale d'éducation par les pairs dont une revue est donnée à *www.eycb.coe.int/domino/02.html* [dernière consultation le 26/12/09].

60 - On peut citer un programme similaire à celui des Alcooliques Anonymes, avec l'accompagnement de patients dans deux unités de traitement *Pionner House* et *Hazelden* au Minnesota, (création respective 1948, 1949). En santé mentale, le programme d'embauche de spécialistes de l'entraide entre pairs trouve son origine d'un réseau d'entraide mutuelle d'usagers de la Georgie (États-Unis) mis en place au début des années 1990, repris au Canada et en Angleterre. Les fondements de l'embauche d'usagers (mouvements des usagers *survivors* aux États-Unis) et les effets de ces programmes montrent des évolutions positives dans les études. (Gélinas, 2006).

tels pairs (Rogers, 1942). L'efficacité de cette formule a été reconnue dans les recommandations d'institutions internationales telles que l'OMS, UNESCO et l'ONUSIDA[61] : la plupart d'entre eux interviennent dans des cadres et des espaces étanches à d'autres formes d'éducation, offrant une complémentarité recherchée dans l'offre de soins.

Ces dispositifs d'éducation par les pairs (*peer education*) sont aujourd'hui adaptés pour de nombreuses problématiques de santé ; c'est le cas en France des programmes en santé mentale fondés sur la notion de rétablissement[62]. Un diplôme de médiateurs santé (Roucou, 2007 ; Le Cardinal *et al.*, 2008) doit voir le jour en 2010 dans le cadre du DESU déjà existant « Information, médiation accompagnement en santé »[63] de l'Université Paris 8 (voir *supra*).

La possibilité d'un emploi devient alors un facteur d'intégration et de valorisation de l'expérience de la pathologie, ce qui a des effets en retour sur la stigmatisation et la discrimination à l'égard de personnes souffrant de pathologies chroniques (Van Regenmortel, 2009). Ainsi, dans les *Trusts* anglais en santé mentale, près de 40% de la masse salariale est issue de patients des services psychiatriques. Des présidents aux bénévoles, en passant par les gestionnaires et les employés, chacun côtoie des collègues-patients. Les patients font partie des conseils de recrutement d'embauche des médecins. (*Nottinghamshire healthshare*, NHS[64]). De plus, les études récentes montrent l'efficacité des approches d'apprentissage pour l'accès à l'emploi dans le milieu ordinaire (Burns, 2008). Ce sont des pistes de recherche sur la problématique cruciale de l'accès à l'emploi lorsque l'on souffre de maladies chroniques qui croisent, notamment, celles du projet Emilia (voir

61 - Rapport de l'ONUSIDA, *Éducation par les pairs et VIH/Sida : Concepts utilisations et défis*, Genève, 2000.

62 - Voir aussi l'exemple de la somato-psychopédagogie. Selon une enquête effectuée lors d'un stage de formation continue (données personnelles G. Flora et Institut de fasciathérapie et de somato-psychopédagogie, 2009), a été posée la question du nombre de personnes ayant entamé leur formation suite à un problème de santé et donc à leur propre vécu personnel de la SPP ou de la fasciathérapie : ce vécu ayant influé sur leur inscription en formation, 44 % des personnes interrogées ont répondu oui, et 3 % ont répondu oui sur leur première approche de cette technique mais signifiant que cela n'a pas influé sur leur entrée en formation, contre 51% pour qui cela n'a pas été leur raison d'entrée en formation et 2% n'ayant pas compris les questions (96 réponses).

63 - Cf. présentation de cette action *infra*.

64 - En Angleterre, le *Trust* de Nottingham pousse l'implication des usagers à tous les niveaux et à créer un *Involvement center*. Les patients hospitalisés dans les services psychiatriques peuvent solliciter les responsables du centre afin que les actions qu'ils veulent voir aboutir puissent être créées. (*Annual involvement report 2007/2008*, *Nottinghamshire Healthcare NHS*).

supra), qui s'intéresse plus globalement à cette question du retour à l'emploi ou à la formation professionnelle des personnes atteintes de troubles chroniques de santé mentale et des patients atteints de maladies chroniques par extrapolation.

3.5. De multiples pratiques et postures non formelles de gestion des savoirs

Ainsi, dans ce foisonnement de nouvelles pratiques, naissent et se développent de nouvelles figures de professionnels et d'« amateurs » (Coulon, Le Grand, 2000), qui viennent enrichir par des compétences inédites le champ de la santé. En parallèle, se développent aussi de manière plus transversale de postures naissantes et de nouvelles stratégies d'intervention qui confèrent aux malades ou à leurs proches des compétences originales sans pour autant aller jusqu'à se formaliser par la création de statuts reconnus. On peut citer l'exemple des Groupes d'entraide mutuelle (Gem), en santé mentale, créés par la Loi du 11 février 2005. Ce sont des groupes d'usagers qui créent des activités entre usagers. On compte près de 300 structures de ce type en France en 2009 (Durand, 2009).

3.5.1 Nouvelles postures liées au rôle éducatif des associations

Une grande majorité des associations de santé propose des formules et des méthodes de délivrance de l'information et de formation pour leurs membres, c'est-à-dire les personnes directement ou indirectement concernées par les luttes contre les maladies ou pour la santé. Ces activités en plein développement vont de l'organisation de congrès, de soirées d'informations et selon les modèles de « cafés santé » ou de journées d'information sur un sujet thématique, ou encore d'États généraux Sida par les associations VIH ou Hépatites (par SOS Hépatite) et cancers.

Elles sont également pour bon nombre d'entres elles initiatrices d'universités de la santé comme l'école de l'ADN organisées par la FMO au sujet des maladies orphelines et génétiques, les universités des patients de Aides pour les séropositifs au VIH ou les formations (pour former des animatrices) et sessions d'information et groupes d'entraide de la *leche ligue*, autour l'allaitement maternel pour les mères. Les intervenants sont des soignants ou des patients eux-mêmes qui animent des ateliers pédagogiques ou d'échanges de pratiques. Peuvent se coupler à ces moments d'échanges des entretiens individuels. Les groupes de paroles trouvent des prolongements sur les plateformes numériques (Internet

avec ses forums, ses listes de diffusion et ses chats), ainsi qu'avec les permanences hospitalières, associatives et téléphoniques dont la Direction générale de la santé appuie financièrement les projets.

On peut donner l'exemple également de tentatives de croisement d'objectifs et de méthodes pédagogiques comme celles proposées par l'Association Hémophiles d'Île-de-France : des stages d'aviron sont organisés au cours desquels les stagiaires acquièrent des compétences à l'exercice du sport et, ce faisant développent des compétences d'autosoins pour la gestion de leur pathologie chronique (voir *infra*).

3.5.2 Les réseaux et communautés de pratiques

Comme décrit dans le chapitre « Perspectives historiques », les usagers ont appris à collaborer ensemble. Pour cela, ils ont su créer des réseaux pour devenir des acteurs, puis jouer pleinement leurs rôles parmi les parties prenantes du champ de la santé. Ils se sont vu reconnaître une légitimité d'actions et de décisions. Outre les associations, des collectifs inter associatifs ont vu le jour pour intervenir ensemble en laissant une liberté d'action à chacune d'elle selon leurs convictions ou analyses autour d'une pathologie (Ciss). En ce sens, elles ont développé et nourri des réseaux et constitué de réelles communautés de pratiques apportant une expertise de terrain leur permettant d'officier autant dans l'accompagnement des usagers venant à leur rencontre que dans la gouvernance des politiques de santé et des établissements ou programmes de santé (en France, les recommandations de la Haute Autorité de la Santé et les livrets d'information de l'Inpes sont élaborés en tenant compte de leur expertise). Christian Saout (2009, p. 3), président du Ciss, insiste sur « […] l'expertise profane dont nous nous revendiquons : tirer de l'expérience de la représentation tous les enseignements pour améliorer le fonctionnement de ce l'on appelle la démocratie ».

La pratique des communautés (Berry, 2008) concrétise la compréhension de l'importance de la lisibilité de l'information produite tant sur les actions qu'au sujet des mobilisations des mouvements de malades et d'usagers de la santé. Les associations, de par leurs statuts et les moyens mutualisés, accèdent à toutes sortes de sources, y compris scientifiques, et s'organisent pour analyser, intégrer puis diffuser des informations cruciales pour leur communauté. Il existe un annuaire (Annuaire Tricot) des associations en santé depuis 1996 qui répertorie plus de 14 000 adresses ou contacts ; il comprend 46 chapitres, trois index dont

un de plus de 2 000 mots clés. Il recense les associations de malades, des familles et celles ayant pour objet d'aide et le soutien dans le domaine de la santé, sur le plan national et local. La prise en compte des voies d'accès à l'information en santé révèle la présence d'acteurs qui fonctionnent comme médiateurs, telles que les organisations associatives des patients (Nabarette, 2003).

3.5.3 Nouvelles postures liées aux nouveaux moyens d'information

Avec l'arrivée d'Internet, de nouvelles pratiques d'information à la santé et d'échanges voient le jour. Les demandes des internautes usagers sont principalement axées sur la recherche d'information, l'échange et la participation ponctuelle ou régulière à une communauté virtuelle. L'étude de Cyril Quémeras (2003) illustre les principales motivations des internautes lors des consultations sur des pathologies rares, graves ou chroniques, à savoir[65] psychologique pour 67%, médical spécifique pour 56%, médico-social pour 35%, médical au niveau familial pour 30%, administratif pour 19% et alimentaire pour 15 %.

Aujourd'hui, le *e-patient*[66] a accès à quantité d'informations et peut en produire sur des forums publics ou sur son propre blog ou site. Il peut gérer et personnaliser son compte santé (c'est par exemple ce que propose le système *google Health*). Le *e-patient* prend ainsi une posture iconoclaste aux frontières des concepts de communautés d'apprentissage et de communautés de pratiques (Lave et Wenger, 1991).

3.5.4 Nouvelles postures dans les centres de ressources non soignants

C'est à l'Hôpital Broussais de Paris, vers le milieu des années quatre-vingt-dix, que s'ouvre le premier espace citoyen visant à « faire entrer la Cité à l'hôpital

65 - 12% estiment que cela ne les influence pas et 9% ne se prononcent pas. Globalement, selon les usagers, les effets positifs sont la rupture d'isolement, les échanges d'expériences, le soutien psychologique, la solidarité et les informations. Les effets négatifs sont recensés comme étant les effets anxiogènes, le conflit des personnes, la surabondance des contributions, les listes inactives et la mauvaise information.

66 - *http://www.atoute.org/n/rubrique28.html* [dernière consultation le 17/11/09] et *http://www.entremed.fr* [dernière consultation le 17/11/09].

- *http://medecine.2.0.free.fr/doku.php* [dernière consultation le 17/11/09].
- *http://www.nephrobus.org/s/spip.php?rubrique5* [dernière consultation le 17/11/09].
- *http://knol.google.com/k/dominique-dupagne/m%C3%A9decine-2-0/3cicv6vyqos68/15#* [dernière consultation le 17/11/09].

et à ouvrir l'hôpital sur la Cité, via la présence des associations de malades, essentiellement autour du Sida » (Gadhi, 2009, p. 10-12). C'est la première d'une liste d'expériences, toutes aussi innovantes les unes que les autres dans l'espace hospitalier, et qui ne cesse de s'allonger. La maison des usagers de l'Hôpital européen Georges Pompidou (2001) (Wills, 2004), l'espace des usagers au Centre Hospitalo-universitaire de Nantes (2002), la maison des usagers du Centre hospitalier Sainte-Anne à Paris (2003) recouvrent des formes hétérogènes de services tout en répondant aux principes communs de faire entrer le lien dans la relation soignant/soigné, fédérer les associations, donner un lieu support à l'action associative (Gadhi, 2009)[67].

Les Espaces ressources information (Eri) ont également fait leur entrée à l'hôpital[68] (mesure 39 du Plan cancer, 1999). Les bibliothèques et médiathèques ont aussi progressivement investi ce territoire. La mise en place depuis 2001 au sein de la médiathèque de la Cité des sciences et de l'industrie à Paris d'une Cité de la santé en témoigne (Greacen, Las Vergnas, Nguyen, 2002 et l'article *infra*), tout comme celle des « Espaces culture santé (qui ont fonctionné dans l'esprit de cette Cité de la santé de 2001 à 2007) au sein de la Caisse primaire d'assurance maladie des Hauts de Seine (CPAM 92).

La Direction de l'hospitalisation et de l'organisation des soins (Dhos) recense sur son site les initiatives qui ont trait à l'information, l'écoute, l'accompagnement des usagers et les relations avec les associations. Au cours du colloque de janvier 2009 (voir *supra*), de nombreux exemples viennent illustrer le foisonnement des actions en cours, à l'initiative des associations et des organismes de soins. Lorsque la structure formelle ou informelle est en place, des journées d'informations, des enquêtes relatives à l'information et à la qualité des soins complètent les programmes. Des actions, comme celle de la maison de la qualité au Centre hospitalier de Blois, sont identifiées comme « exemplaires » par la Haute Autorité de la Santé dans le cadre de la certification version 2 (voir *infra* le cahier des charges).

Si de nouvelles figures dans le champ de la santé et de l'éducation apparaissent, consacrant de nouvelles pratiques, cependant la stabilité des notions et concepts

67 - Ces expériences peuvent se généraliser en France par la circulaire DHOS/EI n°2006-550 du 28 décembre 2006 relative à la mise en place de maisons des usagers au sein des établissements de santé.

68 - Le premier Espace ressources information est ouvert le 5 mars 2001 à l'Institut Gustave Roussy, site spécialiste du cancer.

utilisés par les professionnels, patients, chercheurs ne semble pas encore assurée. Une des difficultés majeures réside dans la multiplicité des pathologies concernées et dans l'éclatement des approches médicales. Alors que le modèle organique biomédical a fragmenté son approche de la maladie, les perspectives sociales et éducatives tendent à trouver des approches de compréhension de la complexité. Cette articulation mérite sans doute une déconstruction des modèles actuels pour permettre une approche « patient centrée » qui soit réellement pertinente et efficiente (d'Ivernois et Gagnayre, 2001).

4. Mise en perspective critique et évaluation

4.1. Déconstruction des allants de soi et interrogations sur la pertinence et l'efficacité

Les stratégies d'éducation du patient ne sont pas exemptes d'analyses critiques. Ainsi, dans une revue de littérature de 2007, Taylor et Bury signalent cinq points posant problème dans l'*Expert Patient Programme* (EPP) impulsé par Lorig *et al.* :

- l'approche méthodologique montre des faiblesses scientifiques significatives[69] ;

- les études disponibles dans la littérature montrent un écart entre les résultats attendus et les résultats réels, notamment au regard de la grande technicité du programme ;

- les résultats ne montrent pas de preuves suffisantes sur la supériorité des interventions *self-management* par rapport à des interventions médicales classiques ;

- d'autres approches récentes (le suivi par des soignants via des courriers électroniques) apportent des résultats meilleurs que la pure approche *self-management* (ASMP *versus* SMART, Lorig *et al.*, 2004) ; le contact avec un groupe de pairs ou les entretiens face à face avec un tuteur patient expert ne sont pas le seul recours des malades : ils peuvent aujourd'hui faire appel à des bases documentaires sur Internet ou autres solutions disponibles grâce aux TIC ;

- les effets positifs des programmes EPP sont davantage dus à l'amélioration du sentiment d'auto-efficacité des participants qu'aux formes d'éducation et

69 - Les auteurs révèlent par exemple le manque de données croisées entre les effets de l'auto-efficacité et de données socio-économiques sur les populations concernées comme le genre, l'âge, les classes sociales, les différences culturelles et ethniques.

supports techniques rendus[70].

Plus globalement, Taylor et Bury insistent, dans une perspective sociologique, sur les effets négatifs sur les personnes qui se sentent moralement exclues (si elles ne participent pas aux programmes proposés) et sur les organisations qui ferment des services qui ne seraient pas assez impliqués. Cela risque de diminuer la prise en compte des facteurs sociaux dans la santé publique et d'empêcher les professionnels de se former sur des théories précises comme celles de Bandura et de Lorig (les programmes par rapport aux fondements théoriques initiaux). Pour les auteurs, il est crucial de considérer la complémentarité entre les interventions psychologique et sociologique. De fait, le changement de comportement d'une population réside dans une dynamique complexe entre le niveau collectif et le niveau individuel.

Si l'on peut s'interroger sur la diminution des coûts sur le long terme et sur la réduction de la demande de soins hospitaliers, la question de la dépersonnalisation des soins dans une relation plus distante que celle personnelle avec son généraliste est également à soulever. De plus, la présence et les actions conduites à partir des niveaux intermédiaires sont encore à explorer, notamment le rôle des familles et des proches (Pelchat *et al.*, 2004).

Il découle de cette revue, trois familles de questions adressées aux stratégies d'éducation du patient : scientifique, pédagogique et sociale.

4.1.1. Critique scientifique : pensée magique et stérilisation des concepts originaux

Il est mentionné que les analyses enthousiastes de Lorig peuvent avoir des conséquences sur les politiques de santé publique alors qu'à certains égards elles ne sont pas assez documentées et complètes, et risquent d'être considérées comme de la pensée magique. À cela s'ajoute le risque de simplification (voir *supra*), voire de stérilisation des concepts originaux de Bandura et Lorig en raison d'un formatage qui peut induire des applications stéréotypées, voire caricaturales.

70 - Une récente synthèse des méta-analyses (Lagger G., *et al.*, 2009) sur plus de 500 études, toutes pathologies confondues, montre que les interventions sont peu décrites, comme dans les critiques de Taylor, que les effets se font sentir davantage sur les patients déjà éduqués. L'efficacité des programmes est positive pour 60% des études.

4.1.2. Critique sociale : normalisation morale, refus et fabrication d'exclus

Au-delà des effets négatifs sur les personnes qui se sentent exclues, (voir *supra*), des études commencent à montrer qu'encourager le sentiment d'auto-efficacité dans certaines populations peut entraîner des comportements antisociaux (Baumeister, 2005). De plus, Taylor et Bury confirment l'importance de respecter les croyances des patients, leurs différences ethniques, culturelles et religieuses, et leurs décisions individuelles, qui sont influencées par les évolutions sociales et économiques à l'intérieur de contextes d'exercice de la médecine, eux-mêmes en constante évolution.

4.1.3. Critique pédagogique : développement de l'auto-efficacité plus que des savoirs ou du bien-être

Toujours selon Taylor et Bury, au niveau du contenu, les revues de littérature sur les types d'intervention centrée sur le patient effectuées jusqu'à présent (Weingarten, 2002 ; Newman *et al.*, 2004 ; Hutt *et al.*, 2004) montrent (comme les résultats de l'équipe de Lorig elle-même, 1986, 2004) que le fait de participer est plus important que ce qui est appris dans ces programmes. De plus, dès les premiers résultats sur les programmes de *self-management* dans les maladies chroniques, la variation positive sur le sentiment d'auto-efficacité était mesurée alors qu'il n'y avait pas d'amélioration du bien-être psychologique des patients (Lorig *et al.*, 1999). Ce qui indique que d'autres paramètres psychologiques devront entrer dans les recherches futures sur la santé, comme l'estime de soi, les croyances en matière de santé, les lieux de contrôle (Rotter, 1966)[71]. De même, une revue de littérature (Laugharne et Priebe, 2006), effectuée récemment dans le champ de la santé mentale, relève les items de confiance, choix et *empowerment* des usagers des services psychiatriques. Encore une fois, il est mis en évidence que ce sont des voies dans lesquelles une collaboration étroite peut se faire entre patients et soignants et qui peuvent améliorer les soins et la qualité de vie des usagers. Cependant, il reste encore de nombreuses études innovantes à effectuer en utilisant des méthodes qualitatives et quantitatives.

La même revue de Taylor et Bury fournit d'ailleurs une part de réponse à ces critiques. Ainsi, comme en écho à leur propre critique pédagogique (voir

71 - Croyance générale d'une personne quant au fait qu'elle exerce elle-même une maîtrise (contrôle interne) sur le résultat de ses propres actions ou qu'elle n'en exerce pas (contrôle externe).

supra), les auteurs affirment que, de toute façon, la priorité pour améliorer leur santé est bien le changement des comportements des patients. Après avoir rappelé l'articulation du *self-management* de Lorig et ses continuateurs aux théories de *self-efficacy* de Bandura[72] (Lorig et Holman, 2000), les auteurs indiquent en effet que l'éducation et la promotion à la santé ont sous-estimé cette nécessité. Ainsi, selon eux, il est essentiel de développer des compétences d'apprendre à apprendre, à résoudre des problèmes chez les personnes souffrant de pathologies : « compétences dans la capacité de résoudre des problèmes, prendre des décisions, utiliser des ressources, éduquer les patients/usagers à agir et à avoir de meilleures relations avec ses médecins. » (Lorig et Holman, 2000 : p. 9, trad. libre).

4.2. Des critiques récurrentes, complétées par la question des communautés et de l'incertitude

Globalement, ces trois mêmes critiques sont formulées à nouveau par une très récente revue de littérature, celle de Lindsay et Vrijheof (2009). Celle-ci les complète en y ajoutant une approche critique par groupes spécifiques, insistant sur l'intérêt de l'approche de la santé communautaire. Elle signale également l'intérêt de prendre en compte la notion d'incertitude. Sur ce dernier point, elle rejoint une tendance importante actuellement : en effet, les sociologies de l'influence prennent d'ores et déjà l'hétérogénéité des mondes sociaux comme déterminants particuliers[73] dans le « vivre avec » une pathologie. Ainsi, l'étude de Taze et Ferrand (2007) axée sur les savoirs profanes à propos du Sida a intégré les concepts d'incertitude, en s'interrogeant sur la formation de savoirs partagés entre patients[74]. Il apparaît qu'une personne malade peut intégrer des informations contradictoires et changer d'opinions lorsqu'elle change d'interlocuteurs. La pluralité et la complexité sont alors des notions à intégrer dans l'expérience et les savoirs des patients.

---

72 - Les théories d'Albert Bandura (1986, 2004, 2007) se fondent sur la motivation qui peut conduire à des changements significatifs de comportements de la personne, à l'opposé des concepts de *Learned helplessness* où les évènements sont considérés comme des obstacles aux capacités d'une personne à répondre de façon effective à ce qui lui arrive (Lorig et Holman, 2000 : 15).

73 - Marc Egli, 2009.

74 - *http://www.cnrtl.fr/definition/profane* [dernière consultation le 22/12/09] : Subst. et adj.

[Désignant ou qualifiant une personne] « (Celui, celle) qui n'est pas initié(e) à quelque chose (un art, une science, une technique, certains usages) ». Synon. ignorant, incompétent, béotien; anton. connaisseur, spécialiste.

4.3. Angle économico-politique : une montée en puissance insuffisante des associations

Reste aussi un problème majeur, lié au rôle pivot des associations d'usagers et du secteur sanitaire et social (Akrich *et al.*, 2008 et 2009). Sachant qu'en France, la grille d'acceptation des futurs programmes d'éducation thérapeutique des Agences régionales de santé (ARS) va obliger les promoteurs à impliquer les usagers dans la co-construction, l'animation et la validation des projets, ces associations pourront-elles être assez fortes pour remplir pleinement de telles fonctions à tous les niveaux qui feront appel à elles ? Et si oui, d'où viendra leur financement ? Aujourd'hui en France leurs moyens sont à peine suffisants pour leur permettre d'assurer le niveau minimum d'implication prévue par la loi.

4.4. L'ETP légalisée vise-t-elle le même *empowerment* que celui souhaité par les patients ?

Au-delà de la volonté louable de la démocratie sanitaire, cette question de moyens est révélatrice d'un amalgame entre deux processus.

D'un côté, le système de santé voit dans l'apport de forces volontaires associatives des opportunités[75] de mieux gérer les coûts de la santé[76] en transférant des charges aux patients, aux proches bénévoles[77], voire à de nouvelles figures d'experts ou de représentants moins coûteux en rémunérations et en postes budgétaires que les soignants eux-mêmes. De l'autre, les mouvements militants voient des opportunités d'*empowerment* et de reconnaissance des droits de leurs ressortissants, voire de réelles chances d'emploi et d'inclusion sociale pour des personnes fragiles. Mais qu'est-ce qui garantit que ces deux processus sont

75 - La logique économique appliquée à l'hôpital regarde les évolutions actuelles du système hospitalier comme celui de la logique de l'efficience (efficacité par rapport au coût). On assiste à une prédominance de la logique managériale où l'usager devient client (Fermon, 2009 ; Gori, Del Volgo, 2005, réed. 2009).

76 - Une présentation de Sanguignol (2009) montre que jusqu'ici 25 articles recensent des méta-analyses où se sont effectuées 360 études qui portent sur 32 000 patients (pathologies confondues). Il ajoute des critères médico-économiques qui précisent que 1€ investi en ETP rapporte 4€ par patient et que, par exemple dans un programme de cinq jours pour patients obèses, la diminution des coûts directs et indirects pour l'assurance maladie est respectivement de 16% et 57%.

77 - La disponibilité d'une épouse comme aidant principal générait une économie annuelle moyenne de plus de 21 600 euros par personne dépendante aidée dans les dépenses de soins de longue durée de quinze pays de l'OCDE, en 1995 (Paraponaris *et al.*, 2006).

convergents ? En vertu de quel allant de soi la représentation institutionnelle de la réduction des coûts va dans le même sens que la représentation de l'*empowerment* désiré par les militants ? (Fainzang, *infra*).

De fait, on peut considérer qu'au lieu d'une telle convergence, apparaît dans la pratique, en France notamment, une divergence, voire une concurrence entre éducation thérapeutique inscrite dans la loi dont les objectifs relèvent davantage de l'acquisition des compétences d'autosoins impulsée par les soignants, et une autre vision d'une éducation également thérapeutique mais impulsée par les patients eux-mêmes et davantage orientée vers l'autonomisation et l'*empowerment*. Cette seconde vision serait ainsi à relier à la fonction de « playdoyer » pour la reconnaissance des malades, pour reprendre la terminologie des associations militantes comme Aides.

4.5. Émergence de la reconnaissance des savoirs expérientiels des patients

En réalité, pour mieux attribuer les responsabilités de ces évolutions de la relation aux savoirs dans le champ de la santé, il faut observer que ces dernières décennies ont été marquées par trois courants d'idées portés par trois familles d'acteurs différents.

D'une part, comme cela a été explicité plus haut, du coté des soignants, ont été développées les stratégies d'éducation thérapeutique avec pour but de donner aux patients la possibilité d'interpréter leurs symptômes et d'améliorer leur observance et leurs conduites.

D'autre part, du côté des malades, se sont constitués des mouvements communautaires visant à l'entraide, l'*empowerment* et la reconnaissance de leurs spécificités. Enfin, d'un troisième côté, celui des spécialistes en sciences de l'éducation, les thématiques de l'autoformation et des formations par l'expérience ont occupé le devant de la scène.

Cette concomitance de courants a entraîné, bien plus qu'une simple transformation de la capacité des malades, à performer leur rôle de bons patients, tel qu'il leur était prescrit par les soignants. D'un point de vue symétrique, elle a aussi fait progressivement émerger des volontés et des cadres où pouvaient être identifiés, affirmés, voire reconnus pour eux-mêmes, les savoirs que le seul vécu de leurs maladies leur faisait acquérir.

Cette possibilité de prise au sérieux des « savoirs issus de l'expérience des

patients » ou des « savoirs expérientiels », pour reprendre la formulation actuellement employée en sciences de l'éducation[78], n'a d'ailleurs pas résulté d'une convergence conscientisée mais apparaît aujourd'hui *a posteriori* comme une porte ouverte involontairement par l'effet simultané des évolutions générées pour les trois raisons indépendantes déjà citées : (1) pour accroître l'efficacité socio-économique en ce qui concerne les équipes de soignants, (2) en lien à des revendications de reconnaissance et d'identité pour ce qui est des communautés de patients et de proches, (3) en retombées de recherches-actions[79] visant à alimenter des critiques de la domination du modèle éducatif formel à propos des praticiens de l'éducation permanente.

Rétrospectivement, il est même étonnant que le champ de la maladie et des savoirs des malades n'ait pas été plus tôt un des chevaux de bataille des tenants des formations expérientielles. L'analyse historique consacrée à « l'avènement des savoirs expérientiels » en France par Yves Lochart (2007) est éclairante en la matière.

Après avoir relevé que cette émergence[80] résulte de démarches militantes de « promotion » puis d'affirmation de la « dignité de l'expérience », l'auteur signale que

« *Dans le contexte des années 70, la promotion de la formation expérientielle vient s'inscrire dans un mouvement plus vaste d'idées, autour d'un socle de valeurs communes qui mêlent à la fois la dénonciation de la société de consommation, de l'aliénation de l'individu mis au service exclusif de la consommation, dans une affirmation de la dignité de l'homme, de tous les hommes, des richesses dont ils sont porteurs, etc.* » *(p. 82).*

Et de fait, au regard des revues de littérature, il se confirme qu'alors même que

78 - Pineau *et al.* l'emploient dans le n° 100-101 d'*Éducation permanente* (1989), numéro fondateur des publications sur la « formation par l'expérience », mais pas dans le champ de la santé et des savoirs des patients. Il faudra à notre connaissance attendre en France 1998 pour que l'expression « savoirs expérientiels des patients » soit employée, et ce pour les diabétiques : congrès 1998 de diabétologie.

79 - « Ainsi l'enquête-participation défendue à la même époque (années soixante-dix) par la revue *Économie et Humanisme* relève de la même matrice. Elle repose sur l'idée du caractère irremplaçable de l'apport de ceux qui ne sont pas supposés savoir », signale Lochart (2007, p. 82).

80 - L'auteur repère les premières occurrences de l'expression « formation expérientielle » dans la littérature dès 1970 mais signale que sa montée en puissance en 1989 s'effectue avec un retard de dix ans par rapport aux États-Unis.

la question des « savoirs de la pauvreté »[81] sera repérée[82] et étudiée, les savoirs expérientiels des malades vont tarder à être pris en compte pour autre chose que pour mieux les former à une bonne observance.

Toujours est-il que, malgré ce retard, deux formes de prises en compte des savoirs des patients commencent à donc coexister aujourd'hui et qu'elles diffèrent selon le mode et l'origine de la « direction » des apprentissages des dits savoirs. En plus de la forme classique de l'ETP, historiquement organisée par des soignants, a pris corps cette forme nouvelle qui s'intéresse à la construction et à la reconnaissance des savoirs expérientiels (CRSE).

Pour resituer ces deux formes ETP et CRSE dans les typologies de l'autoformation établies par les spécialistes des sciences de l'éducation (voir pp. 58-74), on peut dire que la première est dirigée par les soignants alors que la seconde est autodirigée et codirigée par le patient (ou des groupes de patients). Plus précisément, toutes les deux visent à la formalisation par les patients de savoirs, puis de connaissances, voire de compétences issues d'apprentissages informels non dirigés qui prennent place dans l'expérience quotidienne de la maladie. Cependant, elles diffèrent par la nature de ceux qui en assurent la guidance. La question des savoirs expérientiels des patients renvoie donc explicitement à la question de la « direction » des apprentissages ou de leur

81 - Lochard indique qu' « au cours de la décennie 70, l'intérêt pour la FE n'est pas propre au monde de la formation : il croise alors les préoccupations d'une partie du mouvement associatif pour ces questions, notamment l'intérêt d'ATD Quart Monde dont la célébration de l'expérience des « plus pauvres » est un des thèmes de prédilection. » (2007, p. 90) et cite Wresinski, « Seule l'expérience de vie commune [avec le peuple] peut créer le langage commun indispensable pour s'engager dans de grands projets ensemble. Elle est aussi le seul moyen pour connaître véritablement le quart-monde, pour fonder et développer cette "science de la pauvreté" que nous estimons une des armes principales du combat. » (1974 : p. 179).

82 - Dans l'ouvrage *Démocratie et pauvreté* (1991), René Rémond, cité par Lochard, écrit que « les pauvres sont aussi dépositaires d'un savoir propre : la misère est une redoutable institutrice qui en apprend beaucoup sur l'homme et la société. Ce savoir, les pauvres ont besoin de se le réapproprier. Pour ce faire, le concours des universitaires leur est indispensable. À condition que ceux-ci acceptent de les entendre et les aident à exprimer leur expérience. » (1991 : p.18). Dans une postface, Michel Vovelle admet que les historiens ont méconnu les pauvres « non seulement dans leur réalité sociale, mais dans tout ce qu'ils peuvent apporter à partir de leur expérience spécifique qui constitue la "culture de la pauvreté". » (1991 : p. 684).

guidance, telle qu'elle est utilisée dans la grille[83] mise au point par Philippe Carré (2005) pour positionner les différentes pratiques liées aux savoirs des patients dans le champ de l'autoformation.

Bien sûr, cette émergence de la CRSE autodirigée ne va pas sans déclencher d'interrogations comme par exemple celles de Reach (2009) qui s'étonne que l'on puisse prétendre comparer des savoirs universitaires des médecins à ceux trop empiriques des patients (*a fortiori* autodirigés), confirmant les résultats de l'étude de Stubbelfield et Mutha (2002) qui montrait qu'interrogés quant aux rôles dévolus aux patients, les soignants se réfèrent de façon majoritaire au modèle médical paternaliste et non au modèle de partage de décision.

En revanche, cette mise en évidence de l'autodirection permet de répondre à certaines critiques, comme celle de Gori et Del Volgo (2009), en reprenant la notion de connaissance de soi, liée au « souci de soi » de Foucault (1984). Ce dernier montre que ce nouveau droit à l'information, tel que défendu depuis les trente dernières années, dans lequel se situe l'ETP classique, peut davantage être vécu comme une contrainte aliénante pour le malade et non pas comme l'exercice d'une connaissance philosophique de soi, définie comme un souci de soi (p. 61, 2009). On retrouve dans la CRSE des logiques déjà exprimées, comme celle de Tim Greacen dans son guide pratique patient centré (2000) et des questions en filigrane dans des textes de réflexions sur l'ETP, comme celui de Sandrin-Berthon (2008), à savoir : « Qui éduque l'autre ? » Entre patient et soignant . Elle inscrit la démarche d'éducation thérapeutique dans un dialogue à trois temps entre patients et soignants, articulés autour de trois savoirs : savoir d'humanité, savoir scientifique, savoir d'expériences.

83 - Le tableau 8.1 « Sept situations de formation » présenté dans son ouvrage *L'apprenance* (p.178), qui organise les situations de formation selon deux axes, celui du milieu d'apprentissage (formel fermé, formel ouvert, informel) et celui de la guidance pédagogique (guidance externe, par les autres, pas de guidance, par les choses, guidance par le(s) sujet(s) apprenant(s)), permet de séparer les différents rapports aux savoirs autres que ceux des soignants en matière de santé. La dernière colonne, celle de l'autodirection peut être coupée en deux sous-colonnes (à savoir autodirection par un groupe et autodirection individuelle), pour rendre compte des situations d'auto-organisation de groupes de malades, caractéristique de la naissance de la CRSE. Dans un tel tableau, les situations dirigées correspondent alors aux enseignements donnés par d'autres que le malade seul ou en groupe avec des pairs (ETP traditionnelle) ; les situations non dirigées correspondent au vécu de la maladie (rarement considérés comme se transformant directement en savoir) ; les formations autodirigées sont celles où s'affirment les CRSE, qu'elles soient dirigées par un groupe de malades ou le malade seul.

La CRSE est aussi à mettre en perspective avec les réflexions des médecins sur leurs propres raisonnements, sur leurs pratiques vis-à-vis des représentations des patients, telles que présentées par Masquelet (2006). De fait, vouloir étudier comment le fait de s'appuyer sur la CRSE pour améliorer la gestion des maladies renvoie à l'analyse de la chaîne de l'apprentissage, qui va de l'expérience vécue à la production de savoirs, puis de connaissances et par la suite à la maîtrise éventuelle de compétences transférables. Est alors nécessaire de regarder comment ces connaissances et éventuelles compétences peuvent s'hybrider avec celles proposées par les soignants et les médecins. Ce sujet a certes été étudié, mais surtout dans le contexte de l'ETP classique, comme c'est le cas par exemple dans les travaux de Gatto (1999), Donnadieu, Genthon et Vial (1998) et Eymard et Dodéro (2005). Et bien entendu, la question de la place de la CRSE prend un sens complètement différent selon le niveau de maturité des corpus de savoirs de la pathologie concernée. Dans le cas de pathologies dont l'identification est émergente, comme certaines maladies orphelines, mais plus encore des pathologies très fréquentes mais longtemps sous-reconnues, comme la fibromyalgie ou les syndromes de fatigue chronique, les savoirs expérientiels des patients constituent de fait la principale source actuelle de connaissance.

Ainsi donc, une analyse approfondie de la place des savoirs des patients ne peut se faire que pathologie par pathologie (voire communauté par communauté), en prenant en compte trois paramètres cruciaux pour la compréhension des poids relatifs des démarches de CRSE et d'ETP classique : (1) le volume et nature du corpus de savoirs médicaux déjà établis (2) les rôles des usagers dans la fédération, voire dans la modélisation des savoirs expérientiels individuels (entraide, pairs aidants, scientificité des organisations), (3) les modalités d'un éventuel dialogue entre les patients et les tenants d'une éducation thérapeutique classique.

5. Un champ émergeant : l'expérience de la maladie comme source de savoirs

5.1. Sémantique attachée au savoir expérientiel des patients

5.1.1. En quoi le patient peut-il être expert ?

Dans ce champ émergeant de la CRSE, plusieurs expressions sont employées pour caractériser les savoirs acquis par les malades.

L'invocation du qualificatif « expérientiel » apparaît en 1998 à propos du diabète puis d'autres maladies chroniques (en particulier en rhumatologie), en parallèle avec la notion de patient expert introduite, elle, aux Etats-Unis dès 1985 (voir *supra*). Dans ces expressions, la référence à l'expert peut être comprise de plusieurs façons complémentaires : une personne ayant une expertise dans un domaine, reconnue par la société, et une personne vivant une expérience, qu'elle soit subie (l'expérience de la vie, l'expérience de la maladie), choisie (faire l'expérience de la vie à l'étranger), voire même décidée pour vérifier des hypothèses[84] (au sens de la méthode expérimentale de Claude Bernard, 1947).

L'expert qui apporte une expertise reconnue

Étymologiquement, le mot « expert » vient du latin classique *expertus*, qui veut dire « éprouvé, qui a fait ses preuves ». L'adjectif « expert à, en, dans... » se réfère à « une personne, à ses activités, à ses gestes et désigne quelqu'un qui a acquis une grande habileté, un grand savoir-faire dans une profession, une discipline, grâce à une longue expérience »[85]. Le substantif masculin qualifie un « spécialiste habilité auprès d'un tribunal ou d'une instance quelconque à émettre un avis sur une question exigeant des connaissances spéciales » et par extension un « spécialiste, connaisseur d'un domaine particulier ». Un deuxième sens proche renvoie à des « composés désignant un professionnel ou un spécialiste agréé auprès d'une instance ». Dans cette seconde catégorie se regroupe l'ensemble des experts appelés par la Loi pour analyser, évaluer, donner un avis et statuer sur une situation où des tiers sont en opposition ou risquent de l'être. L'expertise revêt ici un caractère technique et promeut les caractéristiques d'une personne qui dispose de compétences et de connaissances techniques sur un sujet et qui est habilité de par la Loi à rendre un avis. Les experts médicaux, judiciaires, en assurances, sont autant de figures rencontrées couramment dans la vie quotidienne.

De fait, cette acception correspond à l'expertise mobilisée dans la plupart des nouvelles postures et figures décrites plus haut. Le pair aidant, le patient formateur constituent autant d'experts au sens de spécialistes reconnus. Au

84 - Sans oublier que l'on peut aussi devenir simple « sujet » d'une expérience scientifique, par exemple lorsque l'on est pris dans un protocole scientifique de recherche (sachant qu'aujourd'hui, dans les démocraties sanitaires, cela impose un consentement éclairé).

85 - Centre national de ressources textuelles et lexicales, mise en ligne CNRS/ATLIF, *http://www.cnrtl.fr/definition/expert* [dernière consultation le 28/12/09].

figuratif, expertiser devient d'ailleurs « examiner avec acuité, avec insistance » et il arrive que l'on fasse appel à cette intervention d'examen dans le cadre des missions des représentants des usagers dans les conseils d'administration et autres instances des hôpitaux, comme le Comité de lutte contre les infections nosocomiales (Clin), le Comité de liaison alimentation nutrition (Clan), le Comité de lutte contre la douleur (Clud).

L'expert qui vit son expérience

Le patient expert prend de fait une autre coloration si on le rattache plus spécifiquement à son « expérience », qui est un « fait vécu » qui consiste à « acquérir, volontairement ou non, ou à développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde »[86]. Plus globalement, elle est même « d'une manière générale et abstraite, l'instruction acquise par l'usage de la vie ». Sachant que par extension, on a donné dans un sens concret le nom « d'expérience » aux faits qui nous fournissent cette instruction expérimentale des choses, ce qui réfère à la méthode de Claude Bernard. L'« expérience » devient alors aussi le « résultat de cette acquisition, l'ensemble des connaissances concrètes acquises par l'usage et le contact avec la réalité de la vie, et prêtes à être mises en pratique ».

Un patient bridé dans ses possibilités d'expérimentation

Ainsi, le patient expert est avant tout un patient (*patiens*, participe présent adjectivité en latin de *patior* : souffrir, supporter, endurer)[87] désigné comme celui qui subit la maladie et par extension celui qui va subir un examen médical, des soins, ou une opération chirurgicale. Cela réfère à toute personne qui consulte un médecin, même si il/elle n'est pas malade. Même si de fortes différences existent entre « patient » et « usager », et si le signifiant « usager »[88] permettrait

86 - Centre national de ressources textuelles et lexicales, mise en ligne CNRS/ATLIF, *http://www.cnrtl.fr/definition/expérience*, [dernière consultation, le 28/12/09].

87 - Centre national de ressources textuelles et lexicales, mise en ligne CNRS/ATLIF, *http://www.cnrtl.fr/definition/patient*, [dernière consultation, le 28/12/09].

88 - La terminologie « usager » qui qualifie « une personne qui utilise un service (fréquemment un service public), qui emprunte habituellement un domaine, un lieu public, ainsi qu'une personne qui a un droit réel à un usage », est de plus en plus usitée. Elle vient du user anglo-saxon. Ce dernier côtoie les *clients* et les *consumers* qui caractérisent des personnes qui achètent des services de soins dans un service de soins privé. Le statut privé/public auquel ces termes renvoient les différencie dans leur nature juridique (Thouvenin, 2001).

de repositionner la place de la personne malade différemment, à la fois dans le colloque singulier, dans le système de soins et dans la société dans son ensemble (Wils, 2002), l'expression patient-expert reste à l'heure actuelle pour la plupart des auteurs interchangeable avec celle d'usager-expert. De fait, le patient, même expert reconnu et doté de nombreux savoirs expérientiels, est encore considéré comme devant surtout être un bon observant plutôt qu'un « expérimentateur » créatif. Concrètement, les soignants ne sauraient que faire d'un malade « expérimentateur » actif au sens de la méthode expérimentale, et les situations sont rares où est offerte au patient la possibilité d'être reconnu ou envisagé comme bénéficiant d'une telle marge de manœuvre[89]. Certes, un malade chronique peut l'être dans le quotidien, expérimentant volontairement tel ou tel dosage ou telle ou telle conduite, mais l'écrasante majorité subit des protocoles ne laissant pour seul libre arbitre que la possibilité d'un libre consentement.

Un expert dont l'expérience de la maladie devient savoir

Ce n'est donc pas dans un « processus expérimental » mais bien par une « formation expérientielle » que le vécu « *in vivo* » et même plutôt « *in situ* » d'une maladie se métamorphose en savoirs et qu'un malade se transforme en expert : la formation expérientielle consiste en ce que « les adultes se forment aussi en dehors de lieux et de systèmes de formation institués, en vivant des expériences, [et elle est ainsi] le produit d'expériences qui n'ont pas comme finalité première la formation » (Bonvalot, 1991, p.321) et comme le rappelle R. Massé, « la maladie peut […] être vue comme un syndrome d'expériences typiques » [90].

5.1.2. Patience, expérience et savoirs

Un patient dont l'expertise est reconnue et vient de l'expérience de la maladie

Ainsi, aujourd'hui, les conceptions d'un patient capable d'expertise d'une part, et d'un patient ayant vécu l'expérience de la maladie d'autre part, se rejoignent

89 - Le poids des rapports de force liés aux statuts des savoirs mais aussi l'influence des proches, l'infantilisation, les camisoles chimiques ne lui en laissent que très rarement la marge de manœuvre.

90 - « La maladie peut donc être vue comme un syndrome d'expériences typiques », soit un ensemble d'unités de significations ancrées dans l'histoire de vie et attribuées à des évènements critiques (traumatismes personnels, antécédents de maladies, chômage, crises conjugales), à des expériences thérapeutiques, aux réactions de l'entourage et aux émotions (craintes, attentes, anxiété) ». Raymond Massé dans le *Dictionnaire du corps*, « Maladie » (p. 539-542).

grâce à la reconnaissance des savoirs expérientiels liés à la maladie. De fait, le patient est de plus en plus souvent reconnu et utilisé comme expert ayant acquis son expertise par l'expérience[91]. Voilà qui rejoint la signification philosophique de l'expérience qui s'affirme comme une « connaissance acquise soit par les sens, soit par l'intelligence, soit par les deux, et s'opposant à la connaissance innée impliquée par la nature de l'esprit ». En la matière, reprenant les thèses de Laing (1973), Rogers (1968, 1976), Illich (1971) et Dewey (1968), Bézille (2003) repère les lignes de partage entre une expérience vécue et une expérience formatrice (organisée au plan didactique), une expérience formative (auto-contrôlée), une expérience construite (distanciée). Ces frontières sont pertinentes dans la métamorphose entre un patient et un patient expert (Vallée *et al.*, 2008).

5.2. Production du savoir des patients : autodidaxie et initiation

Le patient expert redéfinissant la clinique

Les savoirs académiques, acquis dans le cadre formel de l'école ou de l'université, ne sont pas seuls suffisants à l'exercice des métiers de soins : les formations médicales consacrent une place importante à la clinique définie comme la « méthode de diagnostic par l'observation directe et sans l'aide des moyens de laboratoire, du malade alité »[92]. Or, dans la logique du patient expert, une double évolution conceptuelle est à l'oeuvre.

D'une part, les savoirs cliniques s'élaboreront moins par l'observation d'un malade alité, mais plus *a contrario* dans des recherches participatives[93] (co-recherche au sens proche d'Emilia (voir *supra*) ou enquête participative au sens de Le Boterf (1981)) et d'autre part, une forme, que l'on pourrait qualifier d'auto-clinique de la maladie au quotidien, va prendre de plus en plus d'importance ; dans ce scénario, la surveillance des symptômes, voire leur interprétation et leur traitement, ne sera plus l'apanage des soignants. C'est cette auto-clinique (ou cette clinique partagée au sein d'un Groupe d'entraide mutuelle, par exemple) qui peut se définir comme le lieu de la transformation de l'expérience en savoir

91 - Sachant, bien sûr, que les conditions qui permettent le passage de l'expérience de la maladie en une expertise reconnue par soi et par les autres dépendent de l'environnement.

92 - Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRS/ATILF), en ligne : *http://www.cnrtl.fr/definition/clinique*, [dernière consultation, le 29/12/09].

93 - Un évènement commun (la maladie d'une personne) engendrant des pratiques et des savoirs différents (ceux du soignant et ceux du soigné).

expérientiel[94].

La maladie est un épisode initiatique

L'expérience de la salle d'opération est une épreuve initiatique qui consacre le savoir et le pouvoir de celui qui a traversé l'épreuve de l'opération et qui en est revenu (Pouchelle, 2003 et 2008). Or, les auteurs étudiant les récits autodidactes font apparaître à la fois le processus d'autonomisation de la personne (Pineau, 1984) ainsi que la dimension de re-construction de la personne, allant jusqu'à parler d'un processus d'autoformation initiatrice (Bézille, 2003) en mentionnant :

« Dans ce voyage initiatique, on trouve les thèmes récurrents de la chute, de l'épreuve et de la réintégration. La chute liée aux ruptures initiales, l'épreuve de l'exil quand l'autodidacte devient étranger à son propre milieu d'origine, l'épreuve de la souffrance physique, du doute, la réintégration par la reconnaissance, l'accès à un nom » (Bézille, 2003, p. 42).

Cela n'est pas sans évoquer l'expérience vécue par une personne touchée par une pathologie, qui rencontre des obstacles, chute et se relève, se dépareille de son identité pour en habiter une nouvelle. Le patient expert serait bien cette personne qui aurait traversé une « déformation » due à la maladie (corporelle, psychique, sociale) pour se « re-former » en une nouvelle corporité, une nouvelle identité, une nouvelle place sociale composée de compétences, savoir-être, savoirs, savoir-faire inédits. Le processus décrit dans l'autoformation initiatrice trouve écho dans de nombreux écrits de patients théorisant et/ou narrant leurs expériences, comme le processus décrit dans la théorie du *Recovery* (rétablissement) par Anthony (1993) dans le champ de la santé mentale.

La maladie est un épisode autodidacte

De fait, l'expérience de la maladie chronique entre sans conteste dans la définition de l'autodidaxie comme « […] modes d'acquisitions de savoirs, de savoir-faire, et d'attitudes particulières dans la relation à ces apprentissages (organisés), hors des contextes scolaires ou de formation quelle que soit leur nature » (Bézille, 2003, p. 109). A minima situation d'autoformation « existentielle » (Pineau, 1989), l'expérience de la maladie – a fortiori chronique et/ou initiatique lors des épisodes de traitements aigus – peut aussi créer chez

94 - Non seulement ce nouveau partage de la clinique entre soignants et soignés oblige à renoncer à la rhétorique d'un patient objet passif « alité », mais il revisite l'analyse de Feldmann et Le Grand (1996) au sujet des articulations savoirs profanes/savoirs savants.

le malade les conditions d'une autodirection volontaire de ses apprentissages. Pour des motivations aussi bien extrinsèques (suivre son traitement au mieux) qu'intrinsèques (moins souffrir), il peut alors devenir plus formellement un autodidacte, structurant des savoirs de multiples natures issus de son vécu ou de celui de ses relations avec les soignants, ses proches ou d'autres malades.

Le vécu de la maladie et de ses épisodes comme des « périodes transitionnelles » (Kaes, 1979) devient alors plus ou moins consciemment cette auto-clinique (partagée ou non avec l'entourage) dépendante des aléas des symptômes en constant mouvement : la maladie est un continuum incertain, que le patient expert appréhenderait et tenterait de maîtriser en faisant appel à des compétences et valeurs propres aux autodidactes, comme les « savoir-passer » que mobilisent les adultes des sociétés contemporaines (Lesourd, 2008), au cours des crises et ruptures de l'existence.

Dans les programmes classiques d'éducation thérapeutique, ce champ est encore peu théorisé. Les outils conceptuels développés par les travaux actuels sur l'autodidaxie (Syrot, 2009 ; Carré, 2005 ; Bézille, 2003 ; Verrier, 1999), la motivation (Carré et Fenouillet, 2009) et les temporalités (Lesourd, 2006 ; Houde, 1989) pourraient être interrogés sur cette question, sachant que cette auto-clinique constitue l'un des rares domaines où chacun peut comprendre que la « culture scientifique et technique pour tous » peut être autre chose qu'une idéologie abstraite (Las Vergnas, 2006).

→ Opportunités de mise en perspective critique

La reconnaissance et la formalisation de telles pratiques d'auto-clinique, cette représentation de la maladie comme une expérience initiatique et des épisodes autodidactes apparaissent plus clairement aujourd'hui dans les discours et les histoires de vie de patients (Mol, 2009). Ces descriptions n'en sont pour l'instant qu'au premier niveau de formalisation. Elles prennent forme dans des contextes informels qui brassent paroles de « vies immédiatement senties » (James, 1910) et d'« expériences intégrales » (Gurvitch cité par Farrugia, 2007) de patients, de performance de référentiels de soignants et interrogations anthropologiques,

ethnométhodologiques[95] ou psychanalytiques. Elles sont donc par nature[96] inscrites dans la multiréférentialité (Ardoino, 1977) et mélangent les diverses échelles de Desjeux (2004). Ces représentations sont construites empiriquement et leur objectivation demande d'identifier au côté des modèles thérapeutiques et biomédicaux classiques, des cadres conceptuels et disciplinaires afin d'en déterminer la pertinence. De fait, le terme « expérience » fournit des entrées conceptuelles déjà élaborées (Dubet, 1994) permettant des mises en perspective critiques de ces modèles, comme par exemple la notion « d'expérience pathique » de la maladie (Vanotti, Gennart, 2009) ou encore celle de la soma-psychopédagogie qui développent une discipline où l'apprentissage se fait en premier lieu par le prisme du corps et du sensible (Bois, Bourhis, *infra* ; Berger, 2009 ; Masquelet 2007). Sont indiquées ci-après quelques pistes susceptibles d'offrir de tels outils.

→ Représentations sociales

Comment viennent se confronter les pratiques nouvelles des patients et leurs savoirs aux représentations des soignants ? En psychiatrie, sont encore véhiculées envers les malades, de la part des soignants, des images négatives, renforcées par une attitude de protection et de sécurité (Askenasy, 1974). Chez les patients, par un effet miroir, se trouve la notion de stigmatisation intériorisée qui peut se révéler comme un obstacle au changement de posture des patients et à son autonomisation. Il serait alors intéressant de pousser plus avant les investigations sur les conflits de stéréotypes du malade à celui d'un usager autonome et compétent qui occupe une fonction de professeur à l'université par

95 - Dans le cadre de la sociologie du quotidien (Garfinkel, 1967), un patient-chercheur souffrant d'épilepsie a travaillé sur son expérience : « *C'est lui, le malade, le membre de son village des crises, c'est lui l'informant de celui qui appliquera la thérapie. Persuadé que chaque expérience est singulière et que, par ailleurs, personne ne peut tenir compte de ce qui se passe dans le corps de l'autre, j'estime qu'il lui revient à sa façon de connaître cette maladie et de construire les interactions entre les disciplines qui étudient ou touchent l'épilepsie. J'ai décidé de faire ma propre recherche personnelle, selon mes ressentis et mes croyances.* » (Caldi, 2007). L'auteur observe que : *« les crises relèveraient donc, dans ce cas, d'un trouble de communication lié aux émotions. Elles représenteraient une possibilité d'issue dans une situation d'impasse, où elles procureraient un certain plaisir, un soulagement, même si, d'un autre côté, elles sont un motif de gêne et de dérangement » (p. 56). Il conclut partiellement que « […] certaines informations ne peuvent être collectées qu'à travers le dialogue entre le malade « chercheur », sa partie « malade », le thérapeute et/ou le médecin, selon le cas. »* (p. 56).

96 - Le champ de l'expérience de la maladie résonne avec les dualités comme incertitude/certitude, espoir/désespoir, rupture/permanence, passage/immobilité où il serait aisé de se perdre dans un nomadisme conceptuel.

exemple (Chamberlin, 1990)[97]. De plus, en se fondant sur l'approche psychosociologique et clinique de Bézille (2003), de l'autodidacte qui analyse comment les caractéristiques de cette figure peuvent interroger les domaines des représentations sociales (Jodelet, 1997 ; Goody, 1997, reéd 2003 ; Moscovici, 1961, réed 1976), de l'imaginaire collectif (Castoriadis, 1975), de la mimésis et du désir (Girard, 1972 ; Levi-Strauss, 1962), du sujet en gestation qu'est le patient expert et ses autres avatars, pourrait émerger un concept valide.

→ Reconnaissance

La présentation historique et épistémologique de l'autodidaxie de Bézille (2003) permet de venir questionner la notion de patient expert, comme il a été vu ci-avant. Dans le prolongement, il peut être pertinent de s'interroger avec l'auteur sur ce que serait la didactisation de l'autodidaxie du malade (Bézille, 2003, p. 148) ou comme le dit Tourette-Turgis (*infra*) son univertisation. Peut-on penser à une validation de l'expérience des patients[98], corollaire au dispositif formel de formation tout au long de la vie de Validation des acquis de l'expérience (VAE), en articulant cette réflexion entre Formation et Expérience, dans la triade -orientation critique, institutionnelle ou pédagogique- ?

→ Histoires de vie

Les histoires de vie ont déjà pénétré le champ de la formation et de la santé (Niewiadomski, 2009a), notamment du côté des pratiques soignantes, mais toutes les pistes ouvertes par l'article de Le Grand (2000) sur les définitions des histoires de vie et des multiples ramifications conceptuelles et pratiques dont ce champ relève[99] sont loin d'avoir été explorées. Dans ce cadre, on peut déjà interroger la pratique du témoignage. Comme le présente Bézille (2003, p. 84), « le succès actuel des usages sociaux du témoignage sous toutes ses formes est lié au fait qu'il constitue un moyen privilégié par lequel la société se vit et se pense en période de crise. ». Or, cette pratique se développe dans le monde de la santé et il est de plus en plus fait appel aux usagers, membres d'associations ou pas, pour intervenir dans des colloques et formations de professionnels afin

97 - Chamberlin, J. (1990). *The ex-patients' movement: where we've been and where we are going, www.peoplewho.org/readingroom/chamberlin.doc*, [dernière consultation le 25/12/09].

98 - Le projet Labobs (http://labobs.eu, [dernière consultation le 17/11/09] a travaillé sur ce point en lien au projet Emilia (voir *supra*).

99 - Et qui ne seront pas déclinées dans cette note.

de faire état des expériences vécues et étendre la légitimité des patients par le partage avec un groupe d'une émotion individuelle. Le renvoi fait à la crise et à la caution apportée au témoin permet de dépasser la participation « alibi » qui reste encore largement vécue par les représentants des usagers ou autres professionnels-patients, et d'inscrire cette question dans un champ plus large de questionnements épistémologiques et au-delà politiques (Delory-Momberger et Niewiadomski, 2009).

→ Temporalités

Autre interrogation, le croisement décliné par Lesourd (2006) des thématiques entre éducation, temps et santé, et la question des apprentissages liés à la temporalité métamorphosée dans l'expérience de la pathologie. Quelles modifications apporte la maladie à l'expérience du temps ? Permet-elle d'accéder à des vécus temporels formateurs, transférables à d'autres situations ? Les formateurs et pédagogues ne conçoivent-ils pas la bonne santé comme un allant de soi à l'apprentissage ? Et si oui, quelles répercussions sur une éducation à la santé qui exclut une catégorie d'apprenants (dès l'école ou pendant l'âge adulte) ? Autre illustration des mouvements théoriques que l'expérience de la maladie peut provoquer : les ateliers d'écriture de Renata Azman (2008) dont le fondement est le concept de *Self-therapy* où le sujet s'interroge sur ses capacités à s'aider lui-même et aider les autres dans l'accompagnement et le vécu de la maladie, psychiatrique en l'occurrence (voir *supra*). Les limites entre les compétences et actions du soignant et celles du soigné sont largement réinterrogées dans de telles pratiques. De plus, avec le concept de *Working holidays project* (voir *supra*), l'auteur prend à bras le corps les problématiques du temps dans la relation au savoir et dans la relation aux soins : « Qu'est-ce que je fais de mon temps consacré à la prise en charge thérapeutique quand celle-ci s'inscrit dans un temps de « vacances » où je partage mes savoirs et en acquiert d'autres ? ».

→ Motivation et sentiment d'auto-efficacité

Si, dans les perspectives psychologique et psychosociologique, on se réfère aux théories de la motivation dans le champ de la santé, (Carré, Fenouillet, 2008), l'expérience du savoir du patient, le développement de ses compétences et la capacité au changement restent encore à approfondir dans la continuité des travaux de Bandura (1ère ed. 2005, 2009, *infra*). Cette question de la motivation apparaît dans les pratiques de l'éducation thérapeutique et interroge d'ores et

déjà les pratiques soignantes (Iguenane, 2004). De plus, elle rejoint les questions de la résilience où, comme le montre Sek (2009), les effets de la maladie peuvent renforcer les forces individuelles d'une personne souffrante, en développant le courage et le sens de la cohérence. Il est pertinent de noter des exemples d'expériences liés à l'Art et à la création artistique, comme la pièce Le Chevalier de Paris (Sandor et Valdès, 2009) jouée par des patients acteurs de l'hôpital Ordaz de Cuba, dont les bénéfices psychologiques, personnels et médicaux méritent d'être explorés plus avant[100].

→ Les modèles éducatifs croisés par les modèles thérapeutiques

Des champs de la connaissance sont ouverts à l'heure actuelle dans le croisement de modèles issus des thérapies biomédicales et des approches traditionnelles ou novatrices d'éducation. On peut noter la convergence entre le modèle de *Recovery* (Anthony, voir *supra*) et des pédagogies de projet (recherche-action européenne Emilia en santé mentale, voir *supra*) ou les *Integrated psychological therapies* (IPT) de Brenner (1994), où s'articulent habilités cognitives et compétences sociales dans un schéma de réhabilitation des apprentissages de la personne.

→ Santé parfaite

Le patient expert n'est-il pas une dérive de l'exigence de santé parfaite et des habitus nouveaux créés par le système médical moderne, tel que critiqué par Illich (1981) et Freire (1971) ? Exhumée par Bézille (2003), la critique de la fonction de l'école d'Illich (1971) vient questionner la notion d'expérience dans la contradiction de sa valeur « brute » qui peut être à la fois « formatrice » et « déformatrice ». La référence à Illich permet également d'aborder l'approche des processus de l'apprentissage autonome évoqué dans Némésis médicale. En pointant la modernité de la dialectique proposée entre « modes de production autonomes » et « modes de production hétéronomes », il apparaît que le statut d'un patient expert peut être étayé à plusieurs niveaux : son pouvoir dans les rapports sociaux d'influence, sa formation et sa reconnaissance à l'intérieur et à l'extérieur du système de soins et sa place dans un environnement complexe (Morin avec Le Moigne, 1997, Le Moigne 2009).

→ Contrôle économique

100 - *http://www.youtube.com/watch?v=tJXffdFAOLA&feature=player_embedded* [dernière consultation le 30/12/09].

Des questions ressurgissent dans les débats sur l'éducation thérapeutique quand ce sont les laboratoires pharmaceutiques qui proposent la majorité des programmes de l'Université des patients en Catalogne (voir *supra*) ; quand les industries pharmaceutiques tentent de pénétrer la loi du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires pour fidéliser ces clients aux traitements ; quand cette même industrie pharmaceutique reste la première source de connaissance et de formation des médecins sur les médicaments (Les médicamenteurs, 2009, Public Sénat). Les interrogations sur la suprématie du modèle managérial soulevées par Dominicé et Jacquemet (2009), que ce soit dans le monde de l'éducation que celui de la santé, sont en prise directe avec la figure d'un patient autonome, auteur et acteur de sa trajectoire existentielle, et non pas un consommateur vélléitaire d'un produit de consommation courante. Cette question de la domination et du pouvoir s'inscrit également dans le paradoxe d'un savoir qu'un patient choisirait de construire. De fait, l'expérience de la maladie est non voulue, relève de la souffrance, de la douleur et de la peur, et il est pour le moins paradoxal de revendiquer un accès à l'autonomie et l'*empowerment* personnel dans ce cas de figure. Des auteurs proposent la construction d'un savoir choisi (Las Vergnas, 2007) qui résoudrait cette ambivalence fondatrice. Dans cette lignée d'interrogation, de Gaulejac (2009) questionne les injonctions actuelles à être soi (2009).

→ Savoir et pouvoir

Le savoir expérientiel est en passe d'être reconnu comme complémentaire du savoir académique ; en revanche quand il représente une construction nouvelle, il est souvent considéré incontrôlable et peut être suspecté de charlatanisme, voire être jugé sectaire. Cependant, la convergence de la défiance envers les autorités médicales institutionnelles, de l'émergence d'Internet et de l'accessibilité de l'information a vu le développement de pratiques non conventionnelles dans le champ de l'exercice médical. De nombreux médecins, surtout dans le cadre de la médecine libérale, se sont donc intéressés à ces médecines complémentaires ou alternatives. Ces dernières, qui prennent en général plus en compte l'être dans sa globalité, ont énormément d'attrait et, comme l'ont souligné Dominicé et Jacquemet (2009), plus de la moitié des Français font aujourd'hui appel à ce type d'offres de soin. Ce mouvement ne peut plus être ignoré et nécessite des collaborations pluridisciplinaires afin d'éviter toutes dérives. Plus généralement, la question du pouvoir dans le champ de la médecine fait l'objet de nombreuses études en sociologie, anthropologie de la santé ou en philosophie et philosophie

des sciences, qui ne seront pas abordées ici. Cependant, qui détient le savoir détient le pouvoir, et l'expression pleine et entière de celui des patients confronte le savoir de toutes les parties prenantes du système de soins. Comme le dit Bataille (2009, p. 27), « En sept à dix ans seulement est sortie de l'ombre une figure construite dans des rapports de domination, sur les expériences fondamentales du corps et du psychisme avec des positions intériorisées dans une forme de non énoncé de soi ».

Conclusion

Les savoirs qui surgissent des situations de crise dans les « moments privilégiés » de l'existence (Lesourd, 2004) sont source d'intérêts dans les sciences humaines et sociales. La période actuelle, trivialement désignée comme « crise » collective aux causes économiques, sociales, politiques et écologiques plurielles, trouve des échos dans les questionnements des observateurs scientifiques quelles qu'en soient les échelles, micro, méso, macro, qu'ils utilisent.

Le sujet apparaît comme en proie aux doutes, les groupes souffrent dans leurs identités et repères, la société passée de post à hyper moderne (Aubert, 2004) navigue sur des flots conceptuels en mouvements irréguliers. Face aux forces perturbatrices, des réactions voient le jour, dans des mouvements d'autonomisation de l'individu et des affirmations communautaires[101] spécifiques, plus ou moins engagées. Ainsi, le monde de la santé est traversé par cette tendance, et l'éclosion des savoirs nouveaux revendiqués par les patients au nom de leur expérience de la pathologie et du « vivre avec » devient la caisse de résonance de disciplines qui doutent.

Les modèles biomédical et managérial se sont imposés dans la prise en charge de la santé et de la maladie dans de telles sociétés. Le sujet est réifié dans son expérience de la pathologie. Dans les interstices des contraintes financières et des logiques scientifiques, l'éducation thérapeutique du patient s'est développée depuis trente ans et devient un outil créatif pour les soignants, notamment pour les maladies chroniques. L'alliance de l'apprentissage et des soins donne des résultats dans la gestion des symptômes, la qualité de vie et la gestion des risques.

C'est une pratique qui est efficace pour le système de soins et qui répond à ses exigences économiques. Les soignants se trouvent toutefois piégés dans

101 - Dans les deux sens du terme, communautarisme et communauté.

l'injonction à « éduquer » et « autonomiser » un patient qui subit une maladie. Aujourd'hui, du côté des professionnels de l'éducation thérapeutique en phase d'institutionnalisation, les définitions ne sont pas stabilisées, les pratiques sont hétérogènes, les évaluations ne sont pas encore suffisantes, et les paradoxes de l'autonomisation individuelle pour des résultats au niveau institutionnel et financier sont mis au jour.

Le patient trouve cependant une réelle opportunité de développer des compétences nouvelles, d'aller vers une transformation de soi dans l'expérience de la maladie, de faire bouger les lignes de partage du savoir. La maladie devient une expérience auto-clinique autodidacte qui, dans le cas des maladies chroniques, s'inscrit tout au long de la vie. Avec la CRSE, les associations d'usagers peuvent puiser dans leurs capacités d'innovation pour proposer des pratiques inédites où autonomie, réalisation de soi et plaidoyer sont les objectifs d'une éducation thérapeutique particulière et complémentaire de celle déjà en pratique. Le sujet y prend une place singulière où, conscient des contraintes que le système lui fait subir, il peut faire des choix quant à sa vie avec une maladie, en fonction de ses savoirs et de son expertise. Les patients seraient-ils les seuls à y gagner ? Une telle reconnaissance ne pourrait-elle pas bénéficier à tout le système de santé ? De fait, en forçant à l'acceptation de nouvelles facettes de l'expérience et de l'intelligence des malades et de leurs proches, l'épidémie du Sida pourrait bien avoir été aussi, à une autre échelle, un épisode autodidacte pour la société toute entière.

Emmanuelle Jouet
Centre de recherche interuniversitaire EA 3971 EXPERICE
Laboratoire de recherche de psychiatrie sociale, EPS Maison Blanche

Luigi Flora
Centre de recherche interuniversitaire EA 3971 EXPERICE
Équipe éducation thérapeutique du patient - Université Pierre et Marie Curie

Olivier Las Vergnas
Cité des métiers/Cité de la Santé à la CSI, Paris
EA 1589 Cref, Équipe «Apprenance et formation d'adultes»
Université de Paris-Ouest Nanterre

Bibliographie

Akrich, M., Méadel, C., Rabehasoria, V. (2009). *Se mobiliser pour la santé*, Paris : Presses de l'École des Mines.

Akrich, M., João, N., Paterson, F., Rabehasoria, V. (2008). *The dynamics of patient organizations in Europe*. Paris : Presses de l'École des Mines.

Alcoholics Anonymous. (1963, 4ème éd. 2003), New-York : Alcoholics Anonymous World Services Inc, http://www.aa.org/bigbookonline/fr_copyrightinfo.cfm, [dernière consultation le 22/12/09].

Anthony, W. (1993). « Recovery from mental illness: the guiding vision of the mental health service system in the 1990s, Academic Search Premier ». *Psychosocial Rehabilitation Journal*, n°16, vol. 4, pp. 11-23.

Askenasy, A. (1974). *Attitudes toward Mental Patients a study across cultures*. The Hague, Netherlands: Mouton et Co.

Assal, J.-Ph. (1996). « Traitement des maladies de longue durée : de la phase aiguë au stade de la chronicité. Une autre gestion de la maladie, un autre processus de prise en charge », *Encyclopédie médico-chirurgicale*, Elsevier, 25-005-A-10.

Ardoino, J. (1977). *Éducation et Politique*. Paris : Gauthier-Villars.

Aujoulat, I. (2007). *L'empowerment des patients atteints de maladie chronique ; des processus multiples : auto-détermination, auto-efficacité, sécurité et cohérence identitaire*. Thèse de doctorat en santé publique, Faculté de Médecine, École de santé publique, Unité d'Éducation pour la santé RESA, Louvain, Belgique.

Aujoulat, I. (2009). « Observance, auto-soins, *empowerment*, autonomie : quatre termes pour questionner les enjeux de l'éducation du patient dans la relation de soins ». *ADSP*, n°66.

Aubert, N ; (dir.) (2004). *L'individu hypermoderne*. Paris : Éditions Erès.

Ayçaguer, S., Gagnayre, R. (2007). « Réflexion sur la contribution d'une association de patients dans le champ de l'éducation thérapeutique ». *Éducation du Patient et Enjeux de Santé*, vol. 25, n°3, 2007, pp. 54-60.

Azman, R. (2008). *Depra*. Brentwood USA: Chipmunka publishing.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Bandura, A. (2005). « The primacy of self-Regulation in Health Promotion ». *Applied Psychology: an international review*, vol. 54, n°2, pp. 245-254.

Bandura, A., Carré, P., (Préface), Lecomte, J., (Traduction) (2007). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle.* Belgique : De Boeck.

Barbot, J. (2002). *Les malades en mouvements. La médecine et la science à l'épreuve du Sida*. Paris : Balland.

Barrier, P. (2008). « L'autonormativité du patient chronique : un concept novateur pour la relation de soin et l'éducation thérapeutique ». *European Journal of Disability*, vol. 2, n°4, pp. 271-91.

Barrier, P. (2009). « Éducation thérapeutique, un enjeu philosophique pour le patient et son médecin ». *ADSP*, n°66, pp. 57-58.

Baric, L. (1983). « Éducation pour la santé et préventions des maladies coronariennes ». *Monographie européenne de recherche en éducation pour la santé*, n°1, pp. 33-133.

Bataille, P. (2009). « Participation des usagers : bilan sept ans après la loi Kouchner », in *Actes du colloque « Participation des usagers dans les établissements de santé, des principes aux expériences, des expériences aux principes »*, Paris, Cité de la santé/CSI, p. 27.

Baudier, F. (2007). « Le développement de l'éducation thérapeutique du patient au sein des régions françaises ». *Santé publique*, vol. 19, n°4, pp. 303-322.

Baumeister, R.F., *et al.* (2005). « Exploding the self-esteem myth ». *Scientific American*, vol. 292, n°1, pp. 84-91.

Bernard, C. (1947). *Principes de médecine expérimentale, fragments rédigés entre 1858 et 1877*. Paris : Les Presses Universitaires de France, p. 45.

Berger E. (2009). *Rapport au corps et création de sens - Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université Paris VIII.

Berry, V. (Coord) (2008). « Les communautés de pratique », *PFA*, n°54.

Berthet, E. (1983). *Information et éducation sanitaires*. Paris : Les Presses Universitaires de France.

Bézille, H. (2003). *L'autodidacte - Entre pratiques et représentations sociale*s. Paris : L'Harmattan.

Bonvalot, G. (1991). « Éléments d'une définition de la formation expérientielle ». in La formation expérientielle des adultes, *La Documentation française*, Paris, pp. 317-325.

Bourbeau, J., Julien, M., Maltais, F., and al. (2003). « Reduction of Hospital Utilization in Patients with Chronic Obstructive Pulmonary disease. A disease-specific self-management intervention ». *Archives of Internal Medicine*, n°163, pp. 585-591.

Brenner, H.D., Roder, V., Hodel, B., *et al.* (1994). *Integrated psychological therapy for schizophrenic patient*s. Seattle: Hogrefe et Huber.

Brun, N., Lascoumes, P. (2002). « Les grands secteurs associatifs à l'hôpital, l'action des usagers et de leurs associations nouveaux facteurs de qualité ? ». *Revue hospitalière de France*, n°484, pp. 14-17.

Buissonnet-Verger, G. (1997). *L'éducation et la santé : essai de clarification conceptuelle*, S.P.I.D. Verger Inc, http://spid.com/acrobat/def_sant.pdf, [dernière consultation le 25/12/09].

Burns, T., White, S.J., Catty. J., EQOLISE group (2008). «Individual Placement and Support in Europe: the EQOLISE trial». *International Review of Psychiatry,* vol. 20, n°6, pp. 498-502.

Bury, J. A. (1988, 2ème tirage 1992). *Éducation pour la santé. Concepts, enjeux, planification.* Bruxelles : De Boeck Université.

Caldi, L. (2007). « Regard ethnométhodologique sur un cas d'épilepsie ». *Cahiers d'ethnométhodologie*, n°1.

Canguilhem, G. (1990). « La santé, concept vulgaire et question philosophique », Conférence faite à l'Université de Strasbourg en mai 1988, dans le *séminaire de philosophie du Professeur Lucien Braun*, exemplaire n°15, Toulouse : Sables.

Caplan, A.L., Englehardt, H.T., Jr., McCartney, J.J. (1981). *Concepts of Health and Disease: Interdisciplinary Perspectives.* MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société.* Paris : Seuil.

Caria, A., Wils, J. (2009). « États des lieux des modes de participation des usagers dans les établissements de santé, présentation des résultats de l'enquête nationale », in *Actes du colloque « Participation des usagers dans les établissements de santé, des principes aux expériences, des expériences aux principes »*, Paris, Cité de la santé/CSI, p. 13.

Carré, P. (1992). L'autoformation dans la formation professionnelle. Paris : *La Documentation française*.

Carré, P. (2005). *L'Apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Carré, P., Fenouillet, F. (2008). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.

Chamberlin, J. (2006). « Empowerment: what we know and how we know it », IX World Congress of psychosocial rehabilitation, *Psychosocial rehabilitation coming of age in a globalized world: practices policy research*, Athens.

Chartre d'Ottawa (1986). *Conférence internationale pour la promotion de la santé*. Ottawa.

Cotton, E. (1982). *L'Éducation pour la santé : méthodes*. Bruxelles : éditions de l'université de Bruxelles, École de santé publique.

Coulon, M.J., Le Grand J.L. (2000). *Histoire de vie collective et Éducation populaire*. Paris : L'Harmattan, p. 9.

Dachez, R. (2004). *Histoire de la médecine, de l'Antiquité au XXe siècle*. Paris : Tallandier.

« De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, autour de l'œuvre d'Albert Bandura » (2004). *Savoirs*, Paris : L'Harmattan.

Deccache, A., Lavendhomme, E. (1989). *Information et éducation du patient : des fondements aux méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Université.

Deccache, A. (2005). « Éducation pour la santé : reconnaître les "nouveaux rôles" des médecins et pharmaciens ». *La santé de l'homme*, n°376, pp. 9-13.

Defert, D. (1989). *Cinquième conférence internationale sur le Sida*, Montréal.

De Gaulejac, V. (2009). *Qui est je ?* Paris : Seuil.

Dekkers, F. (1981). *Patiëntenvoorlichting: de onmacht en de pijn*. Utrecht, Pays-Bas : Ambo.

Delory-Momberger, C., Niewiadomski, C. (2009). « Vivre ou survivre », *Journée d'études ASIHVIF*, Paris.

Department of Health (2001). *The Expert patient: A New Approach to Chronic Disease Management for the 21th Century*, London: Stationery Office.

Department of Health (2003). *Improving Chronic Disease Management*. London: Department of Health.

Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris : PUF.

Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation (Experience et education, 1938)*. Paris : A. Colin.

Dominicé, P., Jacquemet, S. (Coord.) (2009). « Formation et santé ». *Savoirs*, n°19.

Donnadieu, B., Genthon, M., Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage : quel usage pour les cadres de santé ?* Paris : Masson.

Donaldson, L. (Coord.) (1999). *White paper, Saving Lives: Our Healthier Nation*. England: Department of Health.

Donaldson, L. (2003). « Expert patients usher in a new era of opportunity for the NHS ». *British Medical Journal*, n°326, pp. 1279-80.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Durand, B. (2009). "Mutual Inter-aid Groups: an end-users achievement" in *Information psychiatrique*, vol. 85, n° 9, pp. 803-812.

Éducation thérapeutique du Patient. (2009). Vol. 1, n°1.

Egli, M. (2009). « L'incertitude : quelle place pour cette thématique en éducation du patient ? ». *Journées de la prévention 2009*, Paris.

Ellis, S.E., Speroff, T., Dittus, R.S., *et al.* (2004). « Diabetes patient education : a meta-analysis and meta-regression ». *Pat Educ Counsel*, n°52, pp. 97-105.

Engleman, H.M., Wild, M.R. (2003). « Improving CPAP use by patients with the sleep apnea/hypopnea syndrome (SAHS) ». *Sleep Medicine Reviews*, n°7, pp. 81-99.

Epp, J. (1986). *La santé pour tous : plan d'ensemble pour la promotion de la santé*. Ottawa : Santé et Bien-être social.

Emilia : *Empowerment of Mental Illness Service Users: Lifelong Learning, Integration and Action* (n°513435), 6ème programme cadre de la Commission européenne (2005-2010).

Eriksson, S., Kaati, G., Bygren, LO. (1998). « Personal resources, motives and patient education leading to changes in cardiovascular risk factors ». *Pat Educ Counsel*, n°34, pp. 159-168.

Evidence-Based Medicine Working Group (1992). « Evidence based medicine. A new approach to teaching the practice of medicine ». *JAMA*, vol. 268, n°17, pp. 2420-2425.

Eymard, C., Gatto, F., Dodero, J-C., Plat, F. (2005). « Exister avec le diabète de type 1 : L'éducation à la santé face aux savoirs expérientiels des patients ». *Diabètes et éducation*, vol. 15, n°2, pp. 8-16.

Fainzang, S. (2006). *La Relation médecins/malades : information et mensonge*. Paris : Presses Universitaires de France.

Farmer, P. et Rylko-Bauer, B. (2001). « L' 'exceptionnel' système de santé américain. Critique d'une médecine à vocation commerciale ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°139, pp. 13-30.

Farrugia, F. (2007). *« La « théorie de l'expérience intégrale de l'immédiat » ou la quatrième voie du 'feu purificateur' »,* Sociologies. En ligne : *http://sociologies.revues.org/index1283.html*, Découvertes/Redécouvertes, Georges Gurvitch, mise en ligne le 11 décembre 2007, consulté le 14 octobre 2009. URL

Feldmann, J., et Le Grand, J-L. (1996). « Savoirs savants, savoirs profanes » in Feldmann, J. (dir)., Filloux, J-C., Lécuyer, B.P., Slez, M., Vicente, M. *Ethique, Epistémologie et sciences de l'homme*. Paris : L'Harmattan, pp. 89-105.

Fermon, B. (2009). « L'hôpital et l'économie : le mariage impossible ». Colloque *Évolutions des systèmes de santé : d'autres regards*, Paris.

Flanagan, D. *et al.* (1996). *Peer education in projects supported by AIDCSAP: a study of twenty-one projects in Africa, Asia and Latin America.* AIDSCAP/FHI.

Flora, L. (2008). *Le patient formateur auprès des étudiants en médecine : De l'approche historique,* la contextualisation à l'intervention socio-éducative. Master recherche en Sciences de l'éducation, Université Paris VIII.

Flora, L. (2007). *Le patient formateur auprès des étudiants en médecine*, Maîtrise de Droit de la santé, Université Paris VIII.

Fondation Groupama, (2006). « La diffusion de l'information médicale » *la Lettre*, n°7, p. 3. En ligne : *http://www.fondationgroupama.com/sante/decouvrir_actualite/lettres_de_la_fondation/la_lettre_de_la_fondation_numero_7/p29/gallery_files/site/54/60/116.pdf* [dernière consultation le 29/12/09].

Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical.* Paris : Presses Universitaires de France.

Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité*, vol. 3 : Le souci de soi, Gallimard, Paris.

Fournier, *et al.* (2007). *Enquête sur les pratiques éducatives (diabète type 2)*. Saint-Denis : Inpes.

Freire, P. (1965). *Educac¸ão como práctica da liberdadae* [L'éducation, pratique de la liberté]. Brasil : Paz e Terra.

Freire, P. (1971). *L'éducation, pratique de la liberté*. Paris : Éditions du Cerf.

Freire, P. (1971), *La pédagogie des opprimés*, Paris : Maspéro (première publication en portugais, 1968).

Gadhi, V. (2009). « Comités, associations et représentants des usagers, espace et maisons des usagers : les aspects socio-historiques des dispositifs de participation des usagers ». in *Actes du colloque « Participation des usagers dans les établissements de santé, des principes aux expériences, des expériences aux principes »*, Paris, Cité de la santé/CSI, p. 11.

Gagnayre, R., *et al.* (1998). *Éduquer le patient asthmatique*. Paris : Vigot.

Gagnayre, R. (2007). Dossier « Éducation thérapeutique ». *Santé publique,* n°4, pp. 269-270.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ), (2007, trad. fr., Paris, PUF).

Gatto, F. (1999). *Attitudes cognitives et cultures de soins. Contribution de dispositifs pédagogiques spécifiques aux actions d'éducation à la santé*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Provence, Aix-Marseille.

Gélinas, D. (2006). *« L'embauche d'usagers à titre de pourvoyeurs de services de santé mentale »*. Le Partenaire-AQRP, vol. 14, n°1, pp. 9-41.

Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Paris : Grasset.

Gobel, S. (2009). « Présentation des résultats de l'enquête nationale réalisée auprès des représentants des usagers et des usagers », in *« Participation des usagers dans les établissements de santé, des principes aux expériences, des expériences aux principes »*, Paris, Cité de la santé/CSI, pp. 22-25.

Golay, A., Bloise, D., Maldonato, A. (2002). « The education of people with diabetes », in Pickup, J., Williams, G. Eds. T*extbook of diabetes*, Oxford: Blackwell, pp. 38.1-13.

Gooberman-Hill, R., Ayis, S., et Ebrahim, S. (2003). « Understanding long-standing illness among older people ». *Social Science and Medicine*, n°56, pp. 2555–64.

Goody, J. (1997, réed. 2003). *La peur des représentations.* Paris : Éditions de la Découverte.

Gori, R., Del Volgo, M-J. (2005, réed. 2009). *La santé totalitaire, essai dur la médicalisation de l'existence.* Paris : Denoël.

Greacen, T. (2000). *Savoir parler à son médecin, le guide de la nouvelle relation à son médecin.* Paris : Retz.

Greacen, T., Las Vergnas, O., Nguyen, T.-T. (2002). *Rapport d'exécution de la convention 2001-DGS-CSI relative à la mise en œuvre de la Cité de la santé.* Document interne, Cité de la santé/CSI, Paris. En ligne : *http://enviedesavoir.org/old/rapportdgs.htm* [dernière consultation le 29/12/09].

Greacen, T., et Jouet, E. (2009). « Psychologie communautaire et recherche : l'exemple du projet EMILIA », (coord T.Saïas), *Pratiques psychologies*, vol. 15, n°1, pp. 77-88.

Gross O. (2007). *Quelle place à l'hôpital pour la voix des patients experts concernés par les maladies orphelines ?* Master recherche d'éthique : Université Paris V.

Halbwachs, M. (1994 2ème éd). *Les cadres sociaux de la mémoire.* Paris : Albin Michel.

Holman, H., Lorig, K. (2000). « Patients as partners in managing chronic disease ». *Br Med J*, vol. 320, n°7234, pp. 526-527.

Horel, S., Redolfi, A., et Rossigneux, B. (2009). *Les médicamenteurs,* Beau Comme Une Image, Mardi 9 juin, France 5.

Houde, R. (1989). « Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle ». *Éducation permanente*, n°100-101, pp. 145-150.

Hutt, R., Rosen, R., et McCauley, J. (2004). Case Managing Long Term Conditions: What Impact does it have in *the Treatment of Older People ?* London: King's Fund.

d'Ivernois J-F. Gagnayre R. (2001). « Mettre en œuvre l'éducation thérapeutique ». *ADSP*, n°36, pp. 11-13.

d'Ivernois, J-F., Gagnayre, R. (2009). « Les programmes structurés d'éducation thérapeutique ». *ADSP*, n°66, pp. 33-34.

Iguenane, J. (2004). « Motivation et éducation thérapeutique ». *Nutrition et facteurs de risques*. n°2, pp. 27-30.

Iguenane, J., Marchand, C., Bodelot, D., *and al.* (2007). « Implantation de programme d'éducation thérapeutique de patients vivant avec le VIH dans quatre pays à ressources limitées. Approche évaluative ». *Revue Santé publique*, vol. 19, n°4, pp. 323-333.

Illich, I. (1971). *Une société sans école (titre original : Deschooling Society)*. Paris : Seuil.

Illich, I. (1981). *Némésis médicale, l'expropriation de la santé*. Paris : Seuil.

James, W. (1910). *Philosophie de l'expérience*. Paris : Flammarion.

Jauffret-Roustide, M. (2009). « Self-support for drug users in the context of harm reduction policy: A lay expertise defined by drug users' life skills and citizenship ». *Health Sociology Review*, n°18, pp. 159-172.

Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Kaes, R. (1979). « Introduction à l'analyse transitionnelle » in Kaes, R., *et al. Crise, rupture et dépassement*, Paris : Dunod, pp. 1-81.

Kue Young, T. (1998). *Population Health Concepts and Methods*. New York: Oxford University Press.

Lacroix, A., et Assal, J-Ph. (1998). *L'éducation thérapeutique : Nouvelles approches dans les maladies*. Paris : Éd. Vigo.

Lacroix, A. (2007). « Quels fondements théoriques pour l'éducation thérapeutique ? ». n°4, *Santé publique*, pp. 271-281.

Lagger, G., Pataky, Z., Golay, A. (2009). « Efficacité de l'éducation thérapeutique ». *Revue médicale suisse*, vol. 5, n°196, pp. 688-690.

Laing, R. (1969). *La politique de l'expérience*. Paris : Stock.

Laugharne, R., Priebe, S. (2006). « Trust, choice and power in mental health ». *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, n°41, pp. 843-852.

Lave, J., Wenger E. (1991). *Situated Learning; Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lawton, J., Peel, E., Parry, O., and al. (2005). « Lay perception of type 2 diabetes in Scotland: bringing health services back » in *Social Science and Medicine*, n°60, pp. 1423-35.

Las Vergnas, O. (2006). « La culture scientifique et technique comme idéologie ». *Alliages*, n°59. pp. 20-28.

Le Boterf, G. (1981). *L'enquête participation en question*, Paris : Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente. En ligne : *http://openlibrary.org/b/OL3866916M/enqueÌ?te_participation_en_question* [dernière consultation 30/12/09].

Le Cardinal, P., *et al.* (2008). « Le 'pair-aidant', l'espoir du rétablissement, Prévenir la rechute », *Santé mentale*, n°133, pp. 69-73.

Le Cardinal, P., Roelandt, J-L., Roucou, S., *et al.* (2009). *« Ce que sont les pairs-aidants ». E*n ligne : *http://etoilebipolaire.nordblogs.com/archive/2009/10/18/ce-que-sont-les pairs-aidants.html*, [dernière consultation le 24/10/09].

Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité.* Paris : PUF Quadrige.

Lecourt, D. (dir.) (2004 réed.). *Dictionnaire de la pensée médicale*, Paris : PUF/ Quadrige.

Le Grand, J. L. (2000). « Définir les histoires de vie. Sus et insus définitionnels », *Revue internationale de psychosociologie*, n°14.

Lemoigne, J. L. (2009). « Entendre les systèmes de santé dans leur complexité, c'est aujourd'hui développer de nouveaux instruments de pensée ». Colloque *Évolutions des systèmes de santé* : d'autres regards, Paris

Lesourd, F. (2004). *Les moments privilégiés en formation existentielle. Contribution multiréférentielle à la recherche sur les temporalités éducatives chez les adultes en transformation dans les situations liminaires.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris 8.

Lesourd, F. (2008). *L'homme en transition : éducation et tournants de vie.* Paris : Anthropos.

Lesourd, F. (2006). « Éducation, santé et temporalités ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°1, pp. 41-58.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage.* Paris : Plon.

Lewin, K. (1946). « Action research and minority problems ». *J Soc Issues*, n°2, pp. 34-46.

Lindsay, S., and Vrijheof, Hubertus J.M. (2009). « Introduction-A sociological focus on 'expert patients' ». *Health Sociology Review*, vol. 18, n°2, pp. 139-144.

Lochart, Y. (2007). « L'avènement des « savoirs expérientiels ». *Revue de l'IRES* n°55-2007, pp. 79-100.

Lorig, K., *et al.* (1985). « Outcomes of self-help education for patients with arthritis ». *Arthritis and Rheumatism*, vol. 28, n°6, pp. 680-685.

Lorig, K., *et al.* (1986). « A comparison of lay-taught and professional arthritis self-management courses ». *Journal of Rheumatology*, vol. 13, n°4, pp. 763-7.

Lorig, K., *et al.* (1999). *Chronic Disease Self-Management Course Leader's Manual.* Palo Alto, CA: Standford Patient Education Research Centre.

Lorig, K., *et al.* (2001). « Chronic disease self-management program: 2-year health status and health care utilization outcomes ». *Medical Care*, vol. 39, n°11, pp. 1217-1223.

Lorig, K., Ritter, P.L., Laurent, D.D., *et al.* (2004). « Long-term randomized controlled trial of tailored-print and small-group arthritis self-management interventions ». *Medical Care*, vol. 42, n°4, pp. 346–54.

Maldonato, A. Segal, P., Golay, A. (2001). « The Diabetic Education Study Group and its activities to improve the education of people with diabetes in Europe ». *Pat Educ Counsel*, n°44, pp. 87-97.

Masquelet, A-C. (dir.) (2007). *Le corps relégué*. Paris : Cahiers du Centre Georges Canguilhem, PUF.

Massé, R. (1999). « La santé publique comme nouvelle moralité » in *La réforme de la santé au Québec*, Fortin, P. (dir). Montréal : Les Éditions Fides, n°22, pp. 155-174.

Massé, R. (2007). « Maladie » in Marzano M. (dir.). *Le dictionnaire du corps à l'entrée*, Paris : PUF, p. 541.

Massé, R. (2007). « Santé » in Marzano, M. (dir). *Le dictionnaire du corps*, Paris : PUF, pp. 839-843.

Maudet, G. (2002). « La "démocratie sanitaire" : penser et construire l'usager ». *Lien social et Politiques*, n°48, pp. 95-102. En ligne : *http://id.erudit.org/iderudit/007894ar* [dernière consultation le 17/11/09].

Miller, L. V., et Goldstein, G. (1972). « More efficient care of diabetic patients in a country-hospital setting ». *N. Engl. J. Med*, n°286, pp. 1388-1394.

Mol, A-M. (2009). *Ce que soigner veut dire – Repenser le libre choix du patient*. Paris : Presses de l'École des mines.

Morin, E. (1997). *Comprendre la complexité dans les organisations de soins,* (avec Jean-Louis Le Moigne), Lille : ASPEPS Éd.

Moscovici, S. (1961, 2ème éd. 1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.

Nabarette, H. (2003). *L'infomédiation en santé: Exemple d'Orphanet dans les maladies rares*. PhD. diss., Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne.

National Health Service Plan, July 2000, England: Department of Health.

Newman, S., Steed, L., et Mulligan, K. (2004). "Self-management interventions for chronic illness". *The Lancet*, n°364, pp. 1523-37.

Niewiadomski, C. (2009). « Valoriser d'autres approches cliniques que la seule clinique médicale ». *Savoirs*, n°19, pp. 44-47.

Nourrison, D. (dir) (2002a). *Éducation à la santé XIXe-XXe siècle*, Rennes : Éditions de l'École nationale de la santé publique.

Nourrison, D. (dir) (2002b). *A votre santé ! Éducation et santé sous la IVe République*, Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Novack, D.H., *et al.* (1992). « Teaching medical interviewing: a basic course on Interviewing and the physician-patient relationship ». *Archives of International Medicine*, n°152, pp. 1814-1820.

OMS (coll.) (1998). *WHOQOL User Manual*. Genève, OMS.

OMS (coll.) (1998). *Rapport OMS Europe : Therapeutic Patient Education*. Genève, OMS.

ONUSIDA (coll.) (2000). *Rapport de l'ONUSIDA : Éducation par les pairs et VIH/SIDA : Concepts, utilisations et défis*. Genève, ONUSIDA.

Paraponaris A., Davin B., Verger P. (2006). « Un acteur menacé de rupture », in Joublin H. (éd.). *Proximologie. Regards croisés sur l'entourage des personnes malades, dépendantes ou handicapées*. Paris : Flammarion-Médecine-Sciences, pp. 1-21.

Pelchat, D., Lefebvre, H., Proulx, M., Bouchard, J.M., *et al.* (2004). « Acquisition de savoirs professionnels et de savoirs parentaux dans le cadre du programme d'intervention PRIFAM ». *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 8, n°2, pp. 53-72.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Pineau, G. (1984). « Autodéveloppement et autoformation ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 5, n°3, pp. 119-126.

Pineau, G. (1989). « La formation expérientielle entre auto, éco et coformation », in Courtois B. (dir. pub.), *Éducation Permanente*, n°100-101, pp. 23-30.

Pouchelle, M-C. (2003). *L'hôpital corps et âme. Essais d'anthropologie hospitalière*. Paris : Seli Arslan.

Pouchelle, M-C. (2008). *L'hôpital ou le théâtre des opérations. Essais d'anthropologie hospitalière* – 2. Paris : Seli Arslan.

Quémeras, C. (2003). *Intérêt des listes de discussion destinées aux patients concernés par un pathologie rare, grave ou chronique du point de vue de la population générale et du point de vue médial*. Thèse de doctorat en médecine générale : Université de Brest.

Radoilska, L. (2007). « Médicament » in Marzano, Michela. *Dictionnaire du corps,* Paris : PUF, pp. 573-575.

Reach, G. (2009). « Une critique du concept de patient-éducateur ». *Médecine des maladies métaboliques*, vol. 3, n°1, pp. 89-94.

Rémond, R. (1991). Préface à *Démocratie et pauvreté*. Paris : Quart Monde-Albin Michel, pp. 17-19.

Richardson, G., *et al.* (2008). "A Cost Effectiveness of the Expert Patients Programme (EPP) for Patients with Chronic Conditions". *Journal of Epidemiology and Community Health*, n°62, pp. 361-367.

Roucou, S. (2007). *La reconnaissance de l'usager en santé mentale : Création d'une formation de Pair-Aidant pour les usagers*, Science de l'Éducation et Formation des Adultes, Lille I.

Rogers, C. (1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : Éditions sociales françaises. Première édition (1942). *Counseling and psychotherapy: New concepts in practice*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. (éd.) (1968). *Le développement de la Personne*, Paris : Dunod. Première édition (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. (1979). *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod. Première édition (1969). Freedom to learn: A view of what education might become. Columbus, OH: Charles Merrill.

Rosenberg, W., Donald, A. (1995). "Evidence based medicine: an approach to clinical problem-solving". *BMJ*, n°310, pp. 1122-1126.

Rotter, Jérôme B. (1996). "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement". *Psychological monographs*, n°80, pp. 1-28.

Rueda, S., Park-Wyllie, L.Y., Bayoumi, A.M., Tynam, A.M., Antoniou, T.A., Rourke, S.B., Glazier, R.H. (2006) *"Patient support and education for promoting adherence to highly active antiretroviral therapy for HIV/AIDS (Review)"*, 24 May 2006, The Colchrane Collaboration (Cochrane Library number: CD001442).

Saïas, T. (coord.) (2009). « La psychologie communautaire ». *Pratiques psychologies*, vol. 15, n°1, pp. 7-16.

Sandrin Berthon, B. (2000). « Pourquoi parler d'éducation dans le champ de la médecine ? ». *L'éducation du patient au secours de la médecine*. Paris : PUF, pp. 7-39.

Sandrin-Berthon, B., *et al.* (2001). *L'éducation pour la santé. Un enjeu pour le système de santé*. Paris : Éd. CFES.

Sandrin-Berthon, B. (2008). « Qui éduque l'autre ? ». *Contact santé*, vol. 225, pp. 43-45.

Sanguignol, F. (2009). *Éducation thérapeutique du patient*, Journée du 4 juin organisée par l'ARH Midi-Pyrénées. En ligne : *http://www.parhtage.sante.fr/re7/mip/doc.nsf/VDoc/97215A6FA6D0E715C12575D200520DB3/$FILE/DrSanguignol.pdf*, [dernière consultation le 25/12/09].

Santesso, N. (2005). *Consommateur averti : expert patient*. En ligne : *http://www.arthritiques.ca/index.php/ressources/consommateur-averti-expert-patient*, [dernière consultation le 18/11/09].

Saout, C. (2009). « Introduction au colloque ». in *Actes du colloque « Participation des usagers dans les établissements de santé, des principes aux expériences, des expériences aux principes »,* Paris, Cité de la santé/CSI, Paris : CSI, p. 3.

Sauver des vies, protéger les emplois. Programme international d'éducation sur le VIH/Sida sur les lieux de travail SHARE – Stratégies en entreprises en réponse au VIH/Sida (24 pays), deuxième rapport (2008), Genève : Bureau international du Travail.

Seedhouse, D. (1986). *Health: The foundations for Achievement*. Great Britain: John Wiley&Sons Ltd.

Sek, H. (2009). "How much health is there in disease?" *The European health psychologist*, vol. 11. En ligne : *http://www.ehps.net/ehp/issues/2009/v11iss2_June2009/EHP_June09_Sek.pdf*, [dernière consultation, le 29/12/09].

Sen, A. (2002). "Health: perception versus observation". *British Medical Journal*, n°324, pp. 860–1.

Shoemaker, K., *et al.* (1998). *Educating others with peers: others do – should you? - Background briefing report*. Georgetown Public Policy Institute/Georgetown University.

de Solla-Price, Derek J. (1963). *Little Science, Big science*. New-York and London: Columbia University Press.

Strömberg, A. (2005). "The crucial role of patient education in heart failure". *The European Journal of Heart Failure*, n°7, pp. 363-369.

Stubblefield, C., Mutha, S. (2002). "Provider-patient roles in chronic disease-management". *Journal of Allied Health*, vol. 31, pp. 87-92.

Sustainable Research and Development Centre Y-PEER: Renforcement et élargissement de la capacité de livraison de systèmes d'éducation par les pairs de grande qualité dans les États arabes, en Europe orientale et en Asie centrale (2008). Rapport final pour l'évaluation du projet RMI5R208, Jordanie.

Syrot, P. (2009). *Épisodes et sociabilité autodidactiques. Pour une description compréhensive des relations sociales du sujet en situation d'information*. Thèse en Sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation et Formation, Université de Nanterre.

Taylor, D.G., Bloor, K. (1994). *Health Care, Health Promotion and the Future General Practice*. London: Nuffield Provincial Hospitals Trust.

Taylor, D., Bury, M. (2007). "Chronic illness, expert patients and care transition". *Sociology of Health & Illness*, vol. 29, n°1, pp. 27-45.

Tazé, S., Ferrand, A. (2007). « Les savoirs profanes sur le Sida : des incertitudes rationnelles aux certitudes relationnelles ». *Sociologie Santé*, n°26, pp. 31-48.

The past, the present, the future (2009). 9th Annual Mental Health Education and Training Conference, Hendon Campus, Middlesex University.

Thouvenin, D. (2001). « Rapports entre patients, soignants et institutions : les enjeux d'une évolution ». *ADSP*, n°36, pp.33-35.

Tourette-Turgis, C. (1996a). *Le counseling : théorique et pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Tourette-Turgis, C. (1996b). *La rétinite à CMV : guide de counseling*. Paris : Comment Dire.

Tourette-Turgis C. (1997). *Infection à VIH et Trithérapies : guide de counseling*. Paris : Comment Dire.

Tourette-Turgis, C., Pereira Paulo, L. (2006). *Guide d'animation des ateliers MICI* Dialogue. Paris : Comment Dire. En ligne : *http://commentdire.fr/guide/PDF/guide_MICIdialogue_CMD2006.pdf*.

Vallée, J-P., Drahic, E., LeNoc, Y. (2008). « Médecine générale : de quels experts avons-nous besoin ? », *Médecine*, vol. 4, pp. 33-40.

Van Ballekom, K. (2008). *Rapport « L'éducation du patient en hôpital »*, Godinn : Centre thérapeutique du patient.

Van Regenmortel, T. (2009). « Importance de l'expertise du vécu des personnes souffrant de troubles psychiques dans le parcours de (ré)insertion professionnelle » in *Séminaire « La plus-value de l'expérience du vécu dans l'orientation vers l'emploi et l'accompagnement du travailleur »*. Bruxelles.

Vannotti, M., Gennart, M. (2009). *La phénoménologie : son intérêt dans une conception systémique de l'homme malade*. En ligne : *http://systemique.be/spip/spip.php?article79*, [dernière consultation le 25/12/09].

Verrier, C. (1999). *Autodidaxie et autodidactes*. Paris : Anthropos.

Wagner, P. (dir. 2002, réimpr. 2005, réimpr. 2008). Les Philosophes et la science. Paris : Gallimard.

Weingarten, S.R., Henning, J.M., Badamgarav, E., *et al.* (2002). "Interventions used in disease management programmes for patients with chronic illness – which ones work? Meta-analysis of published reports". *British Medical Journal*, n°325, pp. 925-33.

Wils, J. (2002). « Les relations avec les usagers », *Revue hospitalière de France*, n°487, pp. 13-16.

Wils, J. (2004). « Construire une démocratie sanitaire à l'HEGP » in dir. Jean-Boual, C. et Brachet, P., *Évaluation et démocratie participative*, L'Harmattan, Paris, pp. 144-160.

World Health Organization: *Therapeutic patient education. Continuing education programmes for health care providers in the field of prevention of chronic diseases.* Octobre 1998.

Wresinski, J. (1974). « Le rôle des associations non gouvernementales », *Droit social*, n°11, pp. 176-182.

La Cité de la santé, une expérience d'*empowerment*

Tim Greacen
Docteur en psychologie, directeur du Laboratoire de recherche
Établissement public de santé Maison Blanche

Olivier Las Vergnas
Cité des métiers/Cité de la Santé à la CSI, Paris
EA 1589 Cref, Équipe «Apprenance et formation d'adultes»
Université de Paris-Ouest Nanterre

Tu-Tâm Nguyên
Conservateur de bibliothèque, responsable de la Cité de la santé
Bibliothèque des sciences et de l'industrie, Cité des sciences et de l'industrie

Résumé

Centre de ressources documentaires, lieu d'accueil et de service, *la Cité de la santé* s'inscrit dans l'offre de médiation de la *Cité des sciences et de l'industrie*. Cette plateforme partenariale donne à l'usager - qu'il soit malade, proche de malade, professionnel ou simple curieux d'une question de santé – les moyens de s'informer librement pour devenir citoyen éclairé et acteur de sa propre santé. De plus, située au sein d'un établissement culturel et médiatrice entre les personnes, les représentants des malades et les soignants, la *Cité de la santé* est devenue un cadre de référence pour la construction et la reconnaissance de l'expérience des patients, comme le confirment les expositions et témoignages ou les journées de dialogue qu'elle coproduit.

Mots-clés

Centre de ressources documentaire, Information santé, Plate-forme partenariale, usager de santé, *empowerment*

Abstract

The *Cité de la santé* (City of Health), an information and resource centre based

in Paris's largest science museum, the *Cité des sciences et de l'industrie*, provides the general public – whether they be users, carers, professionals or simple passers-by – with access to a wide variety of interactive information sources allowing individuals to empower themselves to become actors of both their own personal health and the health of their community. Situated at the heart of a cultural mediation space including representatives of user, carer and professional organisations, the *Cité de la santé* has become a veritable reference point in France for developing and valorising healthcare service user expertise through exhibitions, events and workshops in a wide variety of health areas.

Keywords
Information and resource centre, Health information, Stakeholder participation, Health care service users, Empowerment

***

Traditionnellement cantonné dans des institutions telles que les bibliothèques médicales universitaires ou les laboratoires de recherche ou protégé avec des chemins d'accès réglementés par l'organisation de l'offre de soins, le monde de l'information sur la santé a connu depuis peu une véritable révolution. Avec des structures telles que la Cité de la santé à la Cité des sciences et de l'industrie de Paris – La Villette, la relation de pouvoir entre science et citoyen se transforme. Le visiteur s'inscrit dans une démarche non pas de récepteur passif d'une information descendante délivrée par une autorité médicale, mais comme auteur de son propre questionnement du monde santé, comme créateur de nouvelles façons de penser l'art même de l'information, de la « s'information ». L'enchevêtrement de relations de pouvoir que représentait le paquebot médical du siècle dernier, pouvoirs actuariels et commerciaux d'un côté, pouvoirs médicaux, administratifs, industriels et scientifiques de l'autre, craque de toutes parts, s'ouvrant à la démarche participative d'associations d'usagers et d'acteurs du monde sanitaire dans une démarche d'information santé visant à réduire les inégalités et à promouvoir une santé véritablement participative. Le rôle de grandes institutions culturelles telles que la CSI pour ce type d'approche a été exemplaire, permettant d'envisager de nouvelles façons de penser la notion même de service public.

1. Des fonctions de services en complément de la logique d'exposition

Rendre accessible à tous les avancées des sciences et des techniques : La Cité des sciences et de l'industrie.

La Cité des sciences et de l'industrie (CSI) de La Villette est largement connue pour ses expositions scientifiques et principalement identifiée comme un lieu de découverte culturelle. Susciter la curiosité, donner envie de savoir et de découvrir les avancées de la science et des technologies constituent en effet sa mission première. Les questions de santé, sont une composante très présente de la programmation de la Cité, et font l'objet d'importantes expositions (quasi-annuelles) : *L'Homme transformé*, *l'Homme et les gènes*, *le Cerveau intime*, *Epidemik*, pour en nommer quelques-unes des plus récentes. Se détachant des autres musées comparables, la CSI associe à ses expositions une offre plus personnalisée d'accès à l'information. Ainsi, la médiathèque de la CSI, maintenant appelée Bibliothèque des sciences et de l'industrie (BSI), compte près de 700 000 entrées par an. Elle donne accès libre et gratuit à une collection physique de près de 120 000 documents (livres, revues, films, cédéroms, DVD…) auxquels s'ajoute une offre très riche de ressources accessibles en ligne via le portail *www.cite-sciences.fr*. Dès son ouverture en mars 1986, cette médiathèque avait fait le choix de proposer un fonds documentaire sur la santé, composé d'ouvrages de vulgarisation comme de référence.

Mettre à la libre disposition du public, dans un même lieu, documents de vulgarisation et documents professionnels a représenté un bouleversement dans le paysage documentaire médical français où l'information se cantonnait traditionnellement dans des institutions comme les bibliothèques médicales universitaires ou les laboratoires de recherche. En pratique, cette multiplicité innovante de niveaux et de supports, la diversité des visiteurs et des attentes nous ont obligés à porter une importance toute particulière à l'art de la médiation documentaire, avec la présence d'une équipe de documentalistes spécialement formés, pour faciliter, en particulier aux non-initiés, la recherche d'information et le repérage des sources. Nous avons ainsi été amenés à travailler sur l'accueil et l'accompagnement documentaire, d'autant plus importants en santé quand le demandeur d'information n'a pas les connaissances de base, n'est pas familiarisé avec la terminologie ou, comme c'est souvent le cas, est directement concernée par l'enjeu de santé dont il est question.

Des cités de services pour répondre aux préoccupations concrètes

Depuis quelques années, la CSI s'est particulièrement attachée à élargir son public et à s'adresser en particulier à ceux qui ne sont pas naturellement habitués à fréquenter des lieux culturels. Pour aller au-delà des passionnés, spontanément curieux des sujets scientifiques, nous avons ainsi décidé de nous positionner comme un lieu ressources permettant à chacun de trouver comment faire face à toute préoccupation concrète liée de près ou de loin aux avancées scientifiques et techniques. Ainsi, à la médiathèque ont été ajoutées voici dix ans la Cité des métiers, puis plus récemment la Cité de la santé : deux espaces qui visent à répondre de la manière la plus concrète possible aux préoccupations en matière d'orientation professionnelle pour la première et de santé pour la seconde.

Fin 2001, lancement de la Cité de la santé

Dans cet esprit pragmatique de service individualisé, nous avons décidé de développer l'offre de notre médiathèque médecine santé afin de compléter la réponse documentaire par des banques d'écoute et de réponses personnalisées. L'équipe de médiathécaires était en effet confrontée à de multiples questions des publics démunis et en difficultés dans leur vie quotidienne sur des questions de santé.

De nombreux usagers étaient porteurs de préoccupations aussi concrètes que se faire expliquer ce qu'a dit le médecin, comprendre en quoi consiste tel examen, tel traitement, telle analyse, se renseigner sur une maladie, un trouble psychique ou encore choisir une thérapie, un régime, un sport, prévenir des risques. Pour d'autres, il pouvait s'agir de rentrer en contact avec une association de patients qui pourrait les aider ou encore clarifier les démarches pour accompagner un proche malade ou handicapé. Autant de questions pour lesquelles nous avions vite identifié qu'il serait fructueux d'allier aux compétences documentaires des médiathécaires, celles de professionnels de santé et d'acteurs du monde associatif santé pour développer le conseil et l'orientation en information santé.

Une association avec douzaine de partenaires de l'information santé

Pour mettre en place ce nouveau dispositif, avec le soutien de la Direction générale de la santé et de la Direction régionales des affaires sanitaires et sociales d'Ile-de-France, nous nous sommes donc associés à une quinzaine d'organismes

œuvrant dans ce domaine. Ouverte depuis fin 2001, au sein de la médiathèque, la Cité de la santé est un espace de dialogue, d'information et d'orientation, en accès libre et gratuit. Ni lieu de soins, ni lieu de diagnostic, il s'adresse aux jeunes, aux adultes, aux enfants et aux parents ainsi qu'aux seniors pour leur faciliter la recherche d'information sur une pathologie, une thérapeutique, l'existence de lieux de soins, de prévention.... La Cité de la santé s'est structurée en quatre grands thèmes :

- « Entretenir sa santé, prévenir »
- « S'informer sur un problème de santé »
- « Vivre avec une maladie, un handicap, accompagner un proche »
- « S'informer sur ses droits ».

L'accès à l'information s'effectue gratuitement, dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des usagers. Sur place on trouve plusieurs points d'accueil où l'on peut s'entretenir librement avec des conseillers en santé, professionnels venant d'organismes spécialisés partenaires. On y a accès à près de 10 000 ouvrages et revues en libre service sur la médecine et la santé, couvrant le droit aux soins, l'évolution des connaissances biomédicales sur les pathologies et leur traitement, les grandes questions de santé publique et d'éthique, les handicaps physiques, mentaux et les difficultés psychiques, la prévention, la prise en charge, le développement de la personne au cours des âges de la vie.

On y dispose également d'un espace de navigation multimédia en accès libre pour consulter une sélection de sites Internet, de cédéroms et de films consacrés à la santé, référencés dans le cadre de la plus grande collection de documents santé accessibles au grand public en France. Enfin, une équipe de médiathécaires est présente en permanence pour aider dans les recherches documentaires.

Toutes ces ressources sont disponibles sans rendez-vous pendant les heures d'ouverture. Cet espace de conseils s'appuie sur une gamme de compétences complémentaires apportées tant par des professionnels que par des associations d'usagers, à savoir Aides Ile-de-France, Arémédia, le Centre régional d'information et prévention du sida (Crips), l'Institut national de prévention et d'éducation en santé, le Conseil national de l'ordre des médecins, le Comité de Paris de la Ligue contre le cancer, le Comité régional d'éducation pour la santé d'Ile-de-france, les Établissements publics de santé Esquirol et Maison Blanche, la Fédération nationale d'aide aux insuffisants rénaux, la Fédération nationale des usagers et

ex-usagers de la psychiatrie, l'Union nationale des parents et amis de personnes handicapées, l'Union nationale des associations familiales, l'association Vie libre des buveurs guéris.

2. Une plate-forme partenariale au service des préoccupations des usagers

Une première étude des usagers de la Cité de la santé a été réalisée à partir des questions des utilisateurs relevées au cours du premier trimestre 2002. Plus des deux tiers d'entre eux étaient des parisiens, un autre quart venait de banlieue (dont la moitié de la Seine St Denis). 54% étaient des femmes (50% sur le pôle Entretenir et 62% sur le pôle S'informer sur un problème). L'âge médian était d'environ 32 ans pour le pôle Entretenir et S'informer sur un problème et de 36 ans pour le pôle Vivre avec. Un tiers des demandes concernait des problèmes non pas du visiteur lui-même, mais de membres de sa famille : cette étude a en effet en particulier montré la pertinence de la Cité de la santé pour l'information et l'écoute de problèmes de santé concernant les proches (famille, proches, voisinage, travail).

Des parcours mobilisant des modalités complémentaires d'information

Cette étude a également permis de conclure que la mutualisation, le découpage et les intitulés des pôles recouvrent bien les préoccupations, même si de nombreux chevauchements sont inévitables et si un premier accueil se révèle indispensable pour aller au devant de visiteurs souvent surpris, voire même quelquefois perplexes face à ce nouveau service.

Il est également apparu que la complémentarité des ressources (documentation imprimé, multimédia et médiation humaine) est particulièrement pertinente, mais que leur richesse impose une formation continue systématique de tous les intervenants, s'appuyant sur des protocoles construits ensemble. Ainsi, plusieurs séminaires réunissant conseillers et médiathécaires ont eu lieu, en particulier pour affiner les principes déontologique et formaliser des protocoles de réponse. Il se précise ainsi que la fonction du lieu doit se définir comme " informations et orientation " en matière de santé et qu'une grande vigilance est nécessaire pour respecter un positionnement en amont de toute consultation médicale.

Questions pour soi, questions pour les autres

Souvent le visiteur cherche à s'informer sur des questions qu'il n'a pas forcément eu le courage de poser à son médecin, notamment lors d'un événement ou une annonce grave :

«*J'ai récemment fait un infarctus. Quel en est le pronostic ?*

Dans d'autres cas, les questions posées aux conseillers information santé font suite à ce qui est perçu par l'usager du système de santé comme une absence de réponse ou une réponse qui ne lui a pas satisfait :

« *J'ai mal au bas du dos depuis plusieurs mois. Y a-t-il des examens à faire ? Mon médecin m'a dit qu'il n'y avait rien à faire.»*

Les proches de personnes malades y viennent souvent, signe de la difficulté actuelle pour le système de santé à accompagner pleinement les aidants naturels :

« *Ma mère est en insuffisance cardiaque avec essoufflement, hypertendue, mais tout corrigé et bien soigné. Lors d'un examen de sang on a trouvé une hépatite C. On a dit qu'il faut laisser. Elle va mourir ?»*

D'autres questions sont d'ordre pratique :

« *Je suis suivie et traitée pour une maladie d'Addison. Je voudrais obtenir une carte à garder sur moi indiquant ma maladie et mon traitement.»*

Ou bien juridiques, que ce soit du côté du patient :

« *J'ai des séquelles en relation avec une faute médicale, comment obtenir réparation?»*

Ou du professionnel de santé :

« *Je suis cadre infirmier. J'ai un problème de responsabilité avec un infirmier victime d'un malade psychotique. Que faire ?»*

Parmi un public varié, une population de jeunes concernés notamment par les questions de sexualité

Qu'ils soient habitants de proximité, visiteurs de passage ou amenés par un groupe d'insertion scolaire ou sociale, les jeunes de 13 à 18 ans sont nombreux à consulter les sites Internet sélectionnés ou visionner pendant de longs moment les films ou les cédéroms proposés sur les écrans multimédia. Ils se construisent ainsi leur parcours personnel dans une liberté garantie par l'anonymat et la

vocation culturelle et généraliste du lieu qui ne se confond avec un lieu ni de soins ni de vente de produits de santé. Parfois seuls, parfois à plusieurs, parfois en famille, ils s'adressent aux conseillers. Dans les entretiens relevés, les questions de sexualité prédominent, peut-être encouragées par le fait qu'il se sait qu'on peut demander des préservatifs à la Cité de la santé, occasion d'entrer en contact et de s'informer auprès des conseillers. Voici cinq exemples de questions posées par ces adolescents :

« On voudrait savoir des choses sur le sida, toutes les manières de l'attraper avec des relations sexuelles ; si on met plusieurs préservatifs, est-ce que ça protège plus » (un groupe de collégiens),

« J'ai été hospitalisée 15 jours à la suite d'un malaise au lycée. Comment soigne-t-on l'épilepsie ? »,

« Je voudrais savoir ce qu'est la schizophrénie ou la paranoïa » (une jeune fille en foyer dont la mère vient d'être internée),

« Je viens d'avoir une relation sexuelle sans capote hier soir et je flippe un peu, qu'est-ce que je peux faire ?»,

« J'aimerais faire un examen de sang avec ma copine » (un couple qui voudrait abandonner le préservatif)

En réalité, peu nombreux sont les jeunes qui abordent les conseillers de but en blanc. Cette forme d'entretien pourrait d'ailleurs sans doute être qualifiée de " trop pour les vieux " pour pouvoir intéresser spontanément la plupart des jeunes. En la matière, un des intérêts essentiel de la Cité de la santé est de proposer plusieurs approches complémentaires. Aussi de nombreux usagers entrent-ils dans la Cité de la santé par la consultation de documents notamment multimédias puis, se sentant sans doute en confiance, poursuivent en s'adressant aux conseillers.

En ce qui concerne spécifiquement les adolescents, et plus encore les préadolescents, les conseillers vérifient au quotidien combien il est à la fois important et délicat de permettre un tel cheminement. Plus encore que pour les adultes, il s'agit souvent d'une accroche formulée comme anodine, ou au contraire quelquefois comme à la limite de la provocation qui permet le cas échéant une transition entre consultation documentaire et entretien.

Des animations thématiques suscitant des requêtes individuelles

Pour aller plus loin dans la complémentarité des ressources, la Cité de la santé propose aussi de nombreuses animations thématiques, prévues pour fonctionner en étroite complémentarité avec les banques permanentes de conseil et permettre de susciter des requêtes personnalisées des publics. Proposer en parallèle une programmation variée d'animations et d'événements, un libre-service documentaire et un dispositif quotidien d'accueil et de conseil apparaît en effet comme étant le moyen d'ouvrir le plus largement le lieu à tout type de publics. C'est dans cet esprit que nous avons créé au sein de la Cité un espace d'exposition pour présenter des œuvres nées de l'expression des malades. Cet espace, fonctionnant comme une galerie d'art, a pour objectif de changer le regard sur la maladie, de briser l'isolement des malades, de favoriser leur déstigmatisation et le « vivre ensemble ».

Ainsi « Nib'Art », une exposition d'art multimédia – photos, bande son, films, sculptures, installations – a décrit le vécu de son cancer du sein de la plasticienne Marine Bureau-Kohn. Ensuite a été présentée « William Utermohlen : portraits 1990-2000 », une exposition d'œuvres de la dernière période de l'artiste, illustrant la modification progressive des perceptions de soi et du monde de l'artiste et constituant un témoignage unique sur le vécu d'une personne atteinte de la maladie d'Alzheimer.

Dans le même esprit, on peut citer les « Rencontres vidéo en santé mentale » organisées en partenariat par l'EPS Maison Blanche, l'Elan retrouvé, les CEMEA, qui réunissent une fois par an à la Cité de la santé, patients, soignants et public, autour de la présentation des films réalisés dans les ateliers vidéo d'établissements de santé mentale.

La Cité de la santé comme une plate-forme pour de nouvelles initiatives des associations de malades ou de proches.

La Cité de la santé est aussi un lieu de colloques et de séminaires d'échanges. Elle a par exemple accueilli en janvier 2009 le colloque « Participation des usagers dans les établissements de santé » organisé avec les Maisons des usagers du Groupe hospitalier Hôpital Européen Georges Pompidou-Broussais et du Centre Hospitalier Sainte-Anne en partenariat avec toutes les fédérations de l'hospitalisation publique ou privée, le Collectif interassociatif sur la santé, l'Alliance nationale des associations en milieu de soins. A travers les expériences

multiples d'établissements de taille différente, ce colloque avait comme objectif d'aider les établissements de santé et les usagers à créer des dispositifs de participation des usagers adaptés à leur histoire et à dégager les grands principes et outils nécessaires à leur élaboration. Dans le même esprit, sont en préparation, pour l'automne 2010, les « Etats généraux des médiateurs en santé publique » avec le Collectif francilien de médiation en santé publique, pour faire reconnaître une fonction indispensable à la réalisation de la qualité des soins et un métier d'utilité sociale.

Présentation et enseignements du service « Questions-santé »

Depuis la fin 2008, la Cité de la santé a développé une nouvelle offre de service : Questions-santé, le service de réponses en ligne. L'objectif de ce service accessible à distance est d'apporter une réponse personnalisée – sous 72h - à toute question envoyée par Internet sur notre site *www.cite-sciences.fr/citedelasante*. Patients, proches de malades, professionnels, jeunes ou moins jeunes, et toutes catégories d'utilisateurs peuvent obtenir des informations spécifiques, des renseignements pratiques, des références documentaires et être dirigés vers les organisations, associations et interlocuteurs pertinents. Ce service n'a pas vocation à se substituer à une consultation médicale mais vise à donner au demandeur des renseignements sourcés, des éléments d'information et d'appréciation et des pistes de réponse qui lui permettront de se renseigner sur l'état de l'art :

« Je suis atteinte de la maladie des néovaisseaux idiopathiques du sujet jeune. J'aimerais savoir où en sont les recherches dans ce domaine là. On m'a dit qu'il existait un appareil en Allemagne qui permet de découper la rétine en fines lamelles pour enlever la cicatrice qui empêche de retrouver la vue. Qu'en est-il ?»

Et l'offre de soins :

« Je viens d'être diagnostiquée au stade tertiaire de la maladie de Lyme. Y a-t-il des médecins ou des services hospitaliers spécialistes de cette maladie dans ma région ? »

De se faire sa propre opinion dans des domaines où le consensus n'est pas établi :

« Quelle est la position actuelle des scientifiques : sont-ils divisés sur le sujet ? La consommation d'aliments chauffés aux micro-ondes est-elle nuisible à la santé ? »

De prendre en meilleure connaissance de cause une décision personnelle

« Quels sont les risques d'une amniocentèse ? La seule première échographie ne permet-elle pas d'éliminer tout risque ? Si je refuse l'amniocentèse, comment verra-t-on une éventuelle trisomie ? Dans ce cas, ne sera-t-il pas trop tard pour avorter ? Merci de m'éclairer à ce sujet. »

De partager avec ses soignants un choix thérapeutique qui le concerne :

« Pouvez-vous me donner les dernières techniques pour une intervention de cardioversion externe ? Pas encore vu mon cardiologue, J'aimerais avoir quelques éléments afin de pouvoir discuter utilement avec lui. »

D'échanger avec d'autres malades sur le vécu et l'expérience de la pathologie

« J'ai un vitiligo depuis 1990. Je voudrais savoir si des malades ont eu des résultats avec un traitement et lequel ? »

« Y a-t-il une association qui s'occupe du tremblement essentiel ?»

L'ambition de Questions-santé est de donner à tout un chacun les moyens de s'informer de façon autonome (chaque renseignement fourni est documenté et chaque source documentaire est qualifiée) et de faire en sorte qu'un malade profane puisse devenir interlocuteur légitime et éclairé dans le dialogue qu'il doit pouvoir développer avec ses soignants. A partir de cette position de patient éclairé, il peut aussi décider de poursuivre le contact direct avec d'autres acteurs comme les associations de patients, voire s'y impliquer.

Un partage de la responsabilité de médiation qui s'inscrit dans une évolution générale de l'information en santé

Ainsi, à La Villette, la Cité de la santé de la Cité des sciences et de l'industrie matérialise les nouvelles responsabilités d'un établissement de culture scientifique et technique qui souhaite faciliter l'accès à une information complète et plurielle sur la santé. Mais, au-delà, la logique de réponse aux préoccupations individuelles qui y prévaut, témoigne aussi d'une volonté de redistribution du pouvoir du savoir. Avec l'ouverture des Cités des métiers et de la santé en complément des expositions, deux logiques convergentes partant de deux points de vue complémentaires se mettent en œuvre. Les expositions proposent à la fois questions et réponses, tandis que ces nouveaux espaces de services s'organisent quant à eux à partir d'une approche " ascendante " de l'information, partant de l'expression de la préoccupation individuelle elle-même.

Dans cette seconde logique, le contrôle de la médiation n'est plus exclusivement du coté de celui qui possède le savoir, mais se partage : l'un formule la question, l'autre propose un dispositif diversifié de réponses pour le satisfaire (ressources et outils documentaires, synergie d'interlocuteurs complémentaires pour l'accueil, l'accompagnement et le traitement de la demande) : une évolution du rapport de pouvoir lié au savoir qui s'inscrit dans l'évolution actuelle de la représentation de la santé. A une seule logique de prévention qui pourrait être tentée de faire elle-même et questions et réponses, on ajoute une logique plus inscrite dans une dynamique d'émancipation, d'*empowerment* de l'individu face aux pouvoirs institutionnels scientifiques, médicaux, administratifs, commerciaux ou actuariels perçus, appréhendés et comme c'est si souvent le cas, bien réels.

Déjà d'autres lieux, comme certaines maisons des usagers ou points info santé s'inscrivent aussi dans cette perspective, en phase avec les lois sur les nouveaux droits des malades et usagers du système de santé. Gageons que ces initiatives qui partagent la responsabilité de la médiation scientifique entre celui qui veut savoir et celui qui sait vont se multiplier, car elles semblent s'inscrire dans une évolution profonde et irréversible des mentalités en matière d'information et de gestion du savoir en matière de santé.

Tim Greacen
Docteur en psychologie, directeur du Laboratoire de recherche
Établissement public de santé Maison Blanche

Olivier Las Vergnas
Cité des métiers/Cité de la Santé à la CSI, Paris
EA 1589 Cref, Équipe «Apprenance et formation d'adultes»
Université de Paris-Ouest Nanterre

Tu-Tâm Nguyên
Conservateur de bibliothèque, responsable de la Cité de la santé
Bibliothèque des sciences et de l'industrie, Cité des sciences et de l'industrie

Bibliographie

Nathalie Chalhoub, Olivier Las Vergnas, Tù-Tâm Nguyên et Isabelle Walet. « La Cité des sciences et de l'industrie : une médiatrice en santé ». *Le Journal des professionnels de l'enfance*, mars-avril 2004, p. 68-69

DHOS. *Circulaire DHOS/E1 no 2006-550 du 28 décembre 2006 relative à la mise en place de maisons des usagers au sein des établissements de santé*, Paris Ministère de la santé, de la jeunesse et des sports, 2006

Tim Greacen, Olivier Las Vergnas, O., Tù-Tam Nguyên. (2002). *Rapport d'exécution de la convention 2001-DGS-CSI relative à la mise en œuvre de la Cité de la santé.* Document interne Cité de la santé/CSI, Paris. En ligne http://enviedesavoir.org/old/rapportdgs.htm [Dernière consultation le 29/12/09]

Olivier Las Vergnas. « Les métiers de l'orientation : quelles formations pour quelles professions demain » in « Actes du colloque international : orientation : passé, présent, avenir », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, hors-série 2005. Paris Inetop-Cnam, 2005.

Patricia Mesmacque, Brigitte Parraud et Tù-Tâm Nguyên. « L'Information médicale à la portée de tous ». In *Health informations, new possibilities* ; - Kluwer Academic Publishers, 1995. – p. 15-16.

Tù-Tâm Nguyên. « La Cité de la santé : un espace pour s'informer ». *Bibliothèque(s) : revue de l'Association des bibliothécaires de France*, n° 34/35, octobre 2007, p.35-38.

La Cité des métiers de la Villette :

→ UN OUTIL D'INSERTION PROFESSIONNELLE AU SEIN D'UNE BIBLIOTHÈQUE

Olivier Las Vergnas
Olivier.LASVERGNAS@cite-sciences.fr

Catherine Prokhoroff
Catherine.PROKHOROFF@cite-sciences.fr

Cité des sciences et de l'industrie
Bibliothèque des sciences et de l'industrie, Cité des métiers

Olivier Las Vergnas *est délégué à l'insertion, la formation et l'activité professionnelle de la Cité des sciences et de l'industrie et secrétaire général du réseau international des cités des métiers, après avoir été chef de projet de la Cité des métiers et de la Cité de la santé de la CSI. Docteur ès sciences de l'univers et statisticien, il a, entre autres, coproduit la série documentaire « Le temps des souris » de 1999 à 2001, et contribué à plusieurs ouvrages, dont* Science en bibliothèque *(Éd. du Cercle de la librairie, 1994). Il est également président de l'Association française d'astronomie et directeur de la publication du magazine* Ciel et espace.

Titulaire d'un DEA d'études slaves et d'un diplôme supérieur des sciences et des techniques de l'information et de la documentation de l'INTD, **Catherine Prokhoroff** *a été bibliothécaire à la bibliothèque de l'Institut national d'études slaves et à la BU de Paris-4, section slavistiques. Chargée de la coordination de la documentation de la Cité des métiers de la Villette, elle a écrit plusieurs articles qui lui sont consacrés.*

Seize ans du même concept

La première Cité des métiers (CDM) a ouvert ses portes au public en 1993 au sein de la Cité des sciences et de l'industrie (CSI) de la Villette à Paris, en étroite connexion avec la médiathèque de cet établissement. L'objectif de cet espace d'information et de documentation est, depuis l'origine[1], double : répondre au mieux aux besoins des publics de trouver informations et conseils dans les domaines de l'orientation, de la formation, de l'emploi, de la reconversion professionnelle… et élargir le spectre des outils proposés par la Cité des sciences afin de « *rendre accessibles à tous les évolutions des sciences, des techniques et des savoir-faire industriels* ». Ce second objectif sous-tend une volonté d'ouverture des publics de la Cité des sciences au-delà des seuls scolaires et passionnés de sciences et de technologie. L'idée est d'étendre l'offre non seulement au loisir culturel, mais aussi à la résolution de problèmes, de dépasser la présentation ou la discussion des savoirs afin de rendre service, d'aider chacun à mieux gérer[2], dans sa vie quotidienne, l'impact des changements technologiques sur les métiers, les filières et l'emploi.

Un centre de conseil et de ressources toujours défini par la même charte…

Conçue comme un système évolutif lié directement aux besoins des usagers, la Cité des métiers n'a cessé de reconfigurer son offre. Certes, sa charte et son architecture d'ensemble sont restées à l'identique, fondées sur un schéma de partenariats institutionnalisés, organisés en pôles de conseils. La principale modification statutaire est qu'aujourd'hui une convention unique, définissant la Cité des métiers comme une « *unité partenariale de développement* » pilotée par un conseil stratégique, est signée par les douze partenaires qui co-animent la Cité des métiers, au lieu de conventions bilatérales avec chacun d'entre eux. Concrètement, les obligations de chacun sont restées identiques, mais la volonté d'une gouvernance collective et d'une responsabilité partagée est affirmée comme essentielle.

1. Voir par exemple : Madeleine Avrain, Olivier Las Vergnas, Catherine Prokhoroff, « La vie d'une chimère, trois ans de Cité des métiers à la Villette », *Bulletin d'informations de l'ABF*, n° 171, 2e trim. 1996, p. 42-47 et Danièle Drevet, Olivier Las Vergnas, Catherine Prokhoroff, « La Cité des métiers de la Villette », dossier « La culture scientifique et technique face à la fracture sociale », *Revue Alliage, culture, science, technique*, n° 29, 1995.

2. C'est dans ce même esprit que, huit ans plus tard, verra le jour la Cité de la santé. Voir par exemple : Olivier Las Vergnas, « Les métiers de l'orientation : quelles formations pour quelles professions demain », « Actes du colloque international : orientation : passé, présent, avenir », *L'orientation scolaire et professionnelle*, hors-série 2005, Inetop-Cnam et Nathalie Chalhoub, Olivier Las Vergnas, Tù-Tam Nguyen, Isabelle Wallet, « Une expérience de médiation : la Cité de la santé », *Le journal des professionnels de l'enfance*, n° 27, juillet 2003, p. 68 et suivantes.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 173/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

… mais en adaptation constante pour faire face aux demandes et besoins

C'est donc du côté de l'offre que la CDM a surtout évolué, d'une part pour des raisons techniques et d'autre part pour suivre, voire anticiper la transformation des besoins et des demandes.

Ainsi, la Cité des métiers a dû s'adapter aux évolutions des systèmes technologiques. Créée à l'époque du Minitel, elle met en œuvre aujourd'hui des portails s'appuyant sur des systèmes de gestion de contenu (CMS). Elle a néanmoins gardé une organisation en grappes de bornes thématiques, donnant accès à des offres thématiques, plutôt que d'uniformiser une didacthèque du type cyberespace où tous les terminaux donneraient accès au même niveau supérieur d'entrée dans une arborescence unique.

D'autre part, les demandes explicites des usagers ainsi que le contexte des services de conseils et d'information sur la vie professionnelle se sont radicalement transformés[3]. D'une époque de pénurie d'accès aux offres d'emploi, nous sommes passés à une ère d'informations pléthoriques. Dans le même temps, de multiples dispositifs de suivi (suivi mensuel personnalisé…) ont été mis en place, segmentant les publics pour les encadrer, les positionner et les tracer. En ce sens, trois axes d'évolution se sont combinés.

1. Plus de conseils, moins de demandes d'informations à court terme

S'il reste des visiteurs qui viennent chercher des réponses urgentes, des offres d'emploi, des stages rémunérés, en privilégiant exclusivement la recherche sur internet (*« J'ai noté 109 annonces entre aujourd'hui et hier, surtout dans le bâtiment ou le déménagement […] je reste tout l'après-midi parce que je peux venir tout le temps »*)[4], la part de conseils plus stratégiques est en augmentation constante. *« Ces demandes qui peuvent apparaître comme floues ou confuses traduisent le plus souvent un besoin de reconversion ou d'évolution professionnelles complexes à réaliser pour les personnes, que ce soit pour les salariés ou les demandeurs d'emploi. En effet, dans un contexte où les dispositifs de formation sont principalement structurés autour du statut et où les financements des coûts de formation ont été revus à la baisse au cours de ces dernières années, nombre de personnes ont besoin d'aide pour enclencher et organiser leur reconversion ou évolution. L'activité est donc de plus en plus axée sur l'aide à la mise en œuvre du projet professionnel avec une place spécifique à la formation. Les personnes suivies ont de plus en plus besoin d'aide dans leur cheminement*[5]*. » « Les entretiens portent essentiellement sur "donner un mode d'emploi" pour aborder une réorientation, une évolution professionnelle, une VAE* [validation des acquis de l'expérience]*, mais également sur la stratégie à adopter, les étapes à mettre en place et, pour la VAE, cibler au plus proche de l'expérience la certification pertinente au regard du projet professionnel*[6]*. »*

2. Plus de demandes d'échange et de travail en petit groupe

Si la Cité des métiers a pour vocation de répondre aux questionnements individuels des usagers, de nouvelles formes d'usage et de besoins sont apparues auxquelles elle tente aujourd'hui d'apporter des réponses. Ainsi, des séances d'information et de présentation des ressources de la Cité des métiers sont-elles organisées mensuellement en direction de publics relais (formateurs, enseignants…) qui souhaitent utiliser les ressources de la Cité des métiers avec leur groupe de stagiaires ou d'élèves. De même, des clubs ont-ils été mis en place par les équipes de la Cité des métiers pour permettre aux usagers de s'entraider dans leurs démarches ou leurs analyses et constructions de projet (par exemple un club d'émergence de projet d'entreprise, un club 45+, un club « validation des acquis » ou encore un club de jeunes diplômés).

En plus de ces dispositifs, une ouverture de l'espace à des associations existantes se fait en soirée, afin de répondre à des demandes d'échanges et d'utilisations collectives des ressources (c'est en particulier le cas des réunions « El taller », mises en place avec une association d'entraide à l'insertion et l'évolution professionnelle des personnes d'origine latino-

Le label et la charte Cité des métiers

Le label CDM, commun à toutes les plateformes Cités des métiers, leur impose d'être un lieu ouvert, en accès libre et gratuit, à tous les publics (jeunes scolarisés ou non, adultes actifs occupés ou non), multi-partenaires et permettant toutes les modalités de consultation et d'information, à savoir des entretiens sans rendez-vous avec des conseillers, une documentation imprimée et en ligne ainsi qu'une offre d'ateliers, de forums et de journées thématiques. Elles doivent traiter tous les aspects de la vie professionnelle et tous les secteurs et être organisées sous forme de pôles de conseils centrés sur les questions des usagers.

La charte Cité des métiers, quant à elle, définit les principes du service au public :
« Une cité des métiers est centrée sur la demande, la question, le problème de l'usager, et non sur les institutions et leurs services : ce qui compte, ce n'est pas de remplir "la" prestation de "son" institution, mais que l'usager puisse ouvrir sa problématique, lui redonne sens et se réapproprie une stratégie d'action grâce à l'information et au conseil les plus larges. L'espace fonctionne sans rendez-vous imposé : ce qui compte, c'est le temps de l'usager, l'urgence de sa question ou le respect de l'étape qu'il est venu franchir avec l'aide du conseil ou des ressources. »
(extrait de la charte)

3. Véronique Clarens, Olivier Las Vergnas et Barbara Dubois, « Les cités des métiers impulsent le travail en réseau des professionnels de l'orientation », dossier « La professionnalisation des acteurs de l'orientation tout au long de la vie », *Actualité de la formation permanente*, n° 208, Saint-Denis – La Plaine, Centre Inffo, 2007.

4. *Usages, motivations et attentes des publics de la médiathèque…*, Ethnologie appliquée, juin 2008, CSI, document interne.

5. *Bilan 2008 du pôle « Organiser son parcours professionnel et de formation »*, CSI, document interne.

6. *Bilan 2008 du pôle « Changer sa vie professionnelle »*, CSI, document interne.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 174/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

américaine). De même, la Cité des métiers propose en nocturne un club des parrains et marraines regroupant celles et ceux qui ont accepté de soutenir des demandeurs d'emploi dans le cadre d'un dispositif de parrainage piloté par la direction régionale du travail et de l'emploi. Enfin, pour renforcer les outils et services proposés aux travailleurs en situation de précarité, une permanence de conseils spécialisés a été ouverte les mardis soirs et certains samedis.

Ces nouvelles formes d'usage collectif de la Cité des métiers prennent ainsi des aspects complémentaires qui vont de la logique de clubs proposés par les conseillers, jusqu'à des accueils qui ne sont pas sans rappeler une « maison des associations », avec la particularité que celle-ci se déploie au cœur même d'un centre de ressources documentaires.

3. Plus d'offres en direction des publics en transition, aux statuts hybrides moins pris en charge

Centrée sur les besoins et préoccupations des individus eux-mêmes, conçue pour accueillir tout type d'utilisateur, une cité des métiers met à disposition informations et conseils moins segmentés par statut que des lieux spécifiquement dédiés à tel ou tel public. Elle offre ainsi concrètement plusieurs avantages. Elle possède une capacité d'information à plus long terme, au-delà des changements ou juxtapositions de statuts (intérimaires, temps partiels subis, étudiants-travailleurs) ; elle se révèle plus pertinente pour répondre aux personnes en transition (étudiants en échec en premier ou deuxième cycle universitaire, fin de contrat à durée déterminée, travailleurs précaires, reprises d'activité) ou aux statuts multiples (étudiants-travailleurs, temps partiels multiples). Plus globalement, elle constitue un bon outil pour favoriser l'analyse comparative de plusieurs solutions dans une logique de consentement éclairé où la dialectique entre les aspirations de l'individu et les contraintes peut être sereinement analysée.

Enfin, la Cité des métiers est ouverte à toutes les démarches, que l'entrée soit une question clairement formulée ou un problème exprimé par ceux qui ne savent plus quelle question poser, tant ils sont en décalage par rapport aux règles du jeu, et donc par rapport aux dispositifs existants.

Les pôles et les partenaires de la Cité des métiers de la Cité des sciences et de l'industrie

La Cité des métiers de la CSI est organisée autour de cinq pôles d'information et de conseil.

- Un pôle « Créer son activité », qui a pour mission de répondre aux demandes concernant la création d'entreprise ou d'activité. Il est animé par des conseillers de la boutique de gestion de Paris et de Pôle emploi.
- Un pôle « Trouver un emploi », qui a pour mission de répondre à toute question concernant l'emploi, les techniques de recherche d'emploi, l'aide au CV, à la lettre de motivation. Il est animé par des conseillers de Pôle emploi.
- Un pôle « Choisir son orientation », qui a pour mission de répondre aux questions concernant l'orientation scolaire et professionnelle, les établissements d'enseignement, les diplômes. Il est animé par des conseillers d'orientation-psychologues du centre d'information et d'orientation Médiacom.
- Un pôle « Changer sa vie professionnelle » qui a pour mission de répondre aux questions concernant les reconversions professionnelles, la validation des acquis de l'expérience. Il est animé par des conseillers de Pôle emploi, des retraités volontaires de la fonction RH liés au Cesi (Centre d'études supérieures industrielles) et à l'association inter-génération UnivCard et du Dava (Dispositif académique de validation des acquis de Paris).
- Un pôle « Organiser son parcours professionnel et de formation », qui a pour mission de répondre aux questions concernant la formation continue des adultes, salariés, demandeurs d'emploi. Il est animé par des conseillers du Centre Inffo (Centre d'information sur les formations) du Cnam (Conservatoire national des arts et métiers), du Fongecif (Fonds de gestion du congé individuel de formation), de la Dafco (Délégation académique à la formation continue de Paris) et du Cned (Centre national d'enseignement à distance).

Un fonds consulté par plus de cent mille utilisateurs par an

Une adaptation permanente des thématiques

Si les contenus du fonds documentaire de la Cité des métiers n'ont pas fondamentalement changé, des secteurs ont été développés afin de mieux répondre aux demandes nouvelles du public. Ainsi, le fonds sur les concours administratifs et leur préparation a été largement étoffé. On constate parallèlement que des ateliers sont aujourd'hui proposés afin de répondre à cette demande : « Se préparer à l'oral des concours », avec le soutien du FSE (Fonds social européen).

Une autre demande forte concerne le droit du travail, sous ses aspects contrat de travail, rupture du contrat, chômage, prud'hommes, droit des étrangers. Afin d'accompagner par le conseil cette demande, la question se pose de mettre en place des permanences juridiques. Par ailleurs, les demandes, nombreuses, concernant la validation des acquis de l'expérience ont conduit à enrichir le fonds des référentiels des diplômes les plus demandés et à renvoyer vers les sites *ad hoc* sur les postes multimédias.

Un public de tout âge et de toutes catégories socioprofessionnelles

La Cité des métiers intervient sur tous les champs de la vie professionnelle, elle brasse donc des publics qui, ailleurs, sont fragmentés, atomisés et parfois dévalorisés parce que circonscrits à des espaces spécialisés. Elle est par nature ouverte à tous les publics, quels que soient leur statut, leur âge, leur niveau d'étude ou de qualification, ou l'appartenance à une catégorie professionnelle ou géographique.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 175/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Les différents pôles d'information et de conseil à la Cité des métiers de la Villette. © Cité des métiers

Ainsi, près de 126 000 usagers ont fréquenté la Cité des métiers en 2008, dont 103 000 pour consulter le fonds documentaire (ouvrages, revues et sélections de cédéroms, de sites installés sur des postes multimédias, cf. plus haut), près de 18 % d'entre eux ont bénéficié d'un entretien avec des conseillers. 59 % des usagers qui s'adressent aux conseillers sont des femmes, 18 % des usagers ont moins de 26 ans. 53 % viennent de Paris, 43 % d'Île-de-France dont 36 % du département 93. S'ajoutent plus de 41 000 personnes qui ont participé aux événements que la Cité des métiers organise (journées de recrutement, ateliers, Forum de l'alternance) et près de 296 000 personnes ont visité les sites web.

La venue des usagers à la Cité des métiers n'est pas principalement motivée, comme c'est le cas des autres visiteurs de la Cité des sciences et de l'industrie, par des intérêts culturels ou par la curiosité. Elle touche davantage à des questionnements personnels, des enjeux de vie (voir tableau).

Un fonds en interaction forte avec les conseillers

L'interaction entre conseil et ressources favorise un processus d'apprentissage fondé sur l'alternance entre recherche autonome dans l'espace des ressources et démarche guidée dans l'espace de conseil. C'est à cette condition que peuvent se créer, loin de l'assistanat, des espaces d'autonomie pour tous les usagers. C'est dans cet objectif, celui de favoriser au maximum l'autonomie de l'utilisateur, que les conseillers sont associés pour une meilleure connaissance des fonds et des outils, autant que faire se peut, à la sélection des acquisitions, au désherbage des collections.

Motivations des usagers de la Cité des métiers de la Villette

Publics	Objectifs
Collégiens Lycéens Étudiants Parents	• S'informer sur les études, les diplômes et les métiers • S'informer sur les établissements d'enseignement • S'informer sur l'enseignement en alternance • Connaître le fonctionnement du système éducatif
Jeunes en insertion Demandeurs d'emploi Actifs Créateurs d'entreprise	• Connaître le droit du travail • S'informer sur les concours administratifs • Préparer les concours administratifs • Consulter des guides de techniques de recherche d'emploi et des annuaires d'entreprises • Consulter des offres d'emploi • Connaître ses droits à la formation • Trouver la session de formation adaptée à son projet • S'informer sur le bilan de compétences, la VAE • Trouver, préciser ou mettre en forme ses idées de création d'activité • S'informer sur un secteur d'activité • Connaître les aspects juridiques, fiscaux, financiers de la création d'activité

Vingt-six autres cités des métiers, mais aucune autre dans une bibliothèque

Une des particularités de la Cité des métiers est de se situer dans un musée qui lui-même comporte une grande bibliothèque spécialisée dans les sciences et les techniques. Cet environnement a favorisé échanges et complémentarités avec la bibliothèque des sciences et de l'industrie : complémentarité dans la politique globale d'acquisitions (ouvrages pratiques pour la Cité des métiers, de description de métiers, adresses de lieux de formation ; ouvrages techniques et professionnels pour la bibliothèque), collaboration dans la politique d'indexation (thésaurus commun), catalogue unique, ateliers de recherche d'emploi organisés en collaboration étroite avec le Carrefour numérique de la bibliothèque.

Pour autant, une frontière reste, qui relève encore de la perception visuelle et spatiale. Parmi les personnes interrogées à la bibliothèque, 1 sur 20, plutôt des étudiants, connaît l'existence

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 176/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

de la Cité des métiers. Les autres n'ont «*jamais vu qu'il y avait quelque chose là*[7]». De même, des améliorations sont possibles et nécessaires, afin de rendre un meilleur service à nos publics, avec des espaces tel le Carrefour numérique dont le public est très proche de celui de la Cité des métiers.

La création en 1993 de la première CDM a très vite conduit des techniciens de l'orientation, du développement économique, de l'insertion et de l'action culturelle généraliste ou scientifique et technique à s'intéresser au concept. C'est ainsi que s'est progressivement développé un réseau de 26 Cités des métiers[8] dont 13 en France et 13 dans sept autres pays. Toutes juridiquement indépendantes et portées par des collectivités territoriales ou des chambres consulaires, ces plateformes respectent le cahier des charges du label ainsi que la charte (cf. encadré p. 51) dans le cadre d'un système de franchise gratuite mis en place par la Cité des sciences et de l'industrie. Elles sont toutes membres de l'Association internationale du réseau des cités des métiers, créée en 2001[9].

À part celle de la CSI, aucune autre à ce jour ne se trouve implantée dans une bibliothèque. Force est de constater d'ailleurs qu'en dix ans de projets (les premières autres ouvertures datent de 1999) un seul, celui de Grande-Synthe, dans le Nord, s'est situé en continuité d'une bibliothèque territoriale : il s'agissait d'un projet d'extension de la bibliothèque municipale qui aurait alors inclus dans ses murs une cité des métiers de plein exercice. Ce projet n'a malheureusement pu voir le jour pour des raisons de repositionnement de l'équipe municipale. Que déduire d'un tel constat ? Soit une telle association ne paraît pas pertinente, soit elle semble trop difficile à mettre en œuvre. Au vu du fonctionnement de la CDM de la CSI et de la satisfaction tant des usagers que des professionnels, notre interprétation est plutôt en faveur de la seconde explication.

De fait, la conception et la réalisation d'une CDM classique, située en dehors de tout projet de transformation d'un équipement existant, se heurte déjà à de multiples difficultés dues à la balkanisation des responsabilités en matière d'information et de conseil à la vie professionnelle : les cités des métiers naissant d'initiatives locales, et mélangeant emploi, orientation, action sociale, concernent donc toutes les échelles territoriales qui se partagent ces responsabilités. Il en résulte des difficultés d'ordre politique à y faire coïncider les intérêts de l'État, de la région, du département et du niveau local.

> "C'est ainsi que s'est progressivement développé un réseau de 26 Cités des métiers dont 13 en France et 13 dans sept autres pays"

De même, elles mélangent des échéances propres aux acteurs de l'éducation initiale, de l'emploi et de l'évolution professionnelle, certains devant fournir des solutions immédiates, tandis que d'autres travaillent à l'échéance d'une génération : or, une CDM est tout à la fois dans le temps long de la construction d'une identité et dans l'urgence du chômage. Enfin, les CDM sont en permanence en recherche d'équilibre entre les attentes des différents partenaires. La fragilité de la structure partenariale, toujours soumise aux aléas et aux évolutions de l'environnement, en rend le pilotage délicat. La complexité du montage partenarial et la flexibilité des assemblages induisent une difficulté à mettre en place des instances de décision adéquates qui permettent le maintien

Les sélections de ressources numériques disponibles pour les usagers

Différents portails sont proposés aux utilisateurs de la Cité des métiers.

- Un portail dans la salle ressources emploi où plusieurs entrées sont offertes : trouver un emploi, avec une rubrique consulter des offres d'emploi ; organiser sa recherche d'emploi en s'informant sur les entreprises et sur le marché du travail ; conseils à l'emploi ; préparer sa seconde partie de carrière.
- Un portail « Création d'activité » propose une sélection de sites internet pour clarifier son idée, s'informer sur les créneaux porteurs, se former à la direction d'une entreprise, faire une étude de marché, s'informer sur les réglementations juridique, fiscale et sociale, consulter des études de marché, s'informer sur la concurrence, être accompagné…
- Un portail « Handicap » propose une sélection de sites internet offrant des informations pour les personnes handicapées et leurs proches.
- Un portail « Études et diplômes » propose une sélection de sites internet, de cédéroms et de films sur l'enseignement de la maternelle au lycée, l'enseignement supérieur, les études à l'étranger.
- Des bornes d'information sur les métiers proposant les fiches Actuel et les cartes métiers du CIDJ (Centre d'information et de documentation jeunesse), « Planète métiers » de l'Onisep, Inforizon, des jeux d'orientation, Pass Avenir, la collection de cédéroms de l'Onisep « Itinéraire pour un métier »…
- Un portail « Formation tout au long de la vie » propose une sélection de sites web, banques de données et catalogues d'offres d'organismes de formation, des témoignages vidéos.
- Différents portails sont consacrés à la validation des acquis de son expérience, à la préparation de sa seconde partie de carrière, à l'apprentissage et à l'alternance, aux concours administratifs.

Deux bornes sont dédiées à la rédaction de curriculum vitae.

Un projet de Cité des métiers virtuelle, montrant la complémentarité entre une plateforme physique et les ressources disponibles en ligne, est en cours d'expérimentation (cf. http://enligne.citedesmetiers.org).

7. *Usages, motivations et attentes des publics de la médiathèque, de la Cité des métiers et du carrefour numérique*, Ethnologie appliquée, juin 2008.
8. Olivier Las Vergnas, Bernadette Thomas, « Les cités des métiers au-delà des frontières » *Revue Personnel*, Paris, ANDCP, 2007.
9. www.reseaucitedesmetiers.org

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 177/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

d'un « équilibre dynamique » garant de la pérennité du système.

Ces difficultés sont renforcées encore lorsque les CDM sont appelées à participer à d'autres structures, fédératrices elles aussi, comme c'est le cas aujourd'hui avec les maisons de l'emploi en France[10].

Une complémentarité pourtant évidente

Les CDM sont les seuls lieux d'orientation volontairement conçus pour être communs aux jeunes, scolarisés ou non, et aux adultes, actifs ou non. À ce titre, elles présentent des avantages pour les uns comme pour les autres[11].

Pour les jeunes, une CDM favorise une prise de conscience des difficultés d'accès ou de maintien dans l'emploi à tout âge et encourage ainsi à se préoccuper des possibilités futures d'insertion lors un choix d'orientation. Elle permet d'identifier des lieux ressources et des structures susceptibles de les aider à s'intégrer sur le marché du travail. De plus, elle les familiarise aux techniques de recherche d'emploi et leur donne accès à une palette d'outils pour améliorer leur connaissance du marché du travail.

Pour tous les publics, elle permet une meilleure connaissance des différentes voies de formation et de validation ; elle met en perspective réflexions à court et long termes. Ainsi, les Cités des métiers évitent le saucissonnage des lieux ressources concernés par les transitions professionnelles.

Dans les CDM s'est ainsi développée une ingénierie spécifique de l'orientation, respectueuse de l'autonomie de la personne et s'appuyant sur sa participation active au processus d'orientation : de fait, elle se positionne pour faire converger intérêt individuel et intérêt collectif, à la fois résistant à la pression du marché du travail et à la recherche exclusive de l'adéquation, et permettant à l'individu de replacer ses aspirations dans une démarche stratégique de gestion de sa vie personnelle et professionnelle.

À ce titre, on ne peut que souhaiter le développement de telles offres en lien avec les bibliothèques publiques, car elles permettent d'apporter des ressources essentielles à l'élargissement des trajectoires professionnelles du plus grand nombre. ●

Février 2009

10. Olivier Las Vergnas et Christelle Estienney, « Structures d'information et d'orientation : une efficacité renforcée par le mariage des labels », *Actualité de la formation permanente*, mai 2006, n° 202, p. 19-22.

11. Ces analyses, comme celles du paragraphe précédent, sont dues à Bernadette Thomas, chargée du label « Cité des métiers » à la CSI.

Repères bibliographiques

- Olivier Las Vergnas, Bernadette Thomas, « Les cités des métiers au-delà des frontières », *Revue Personnel*, Paris, ANDCP, 2007.

- Véronique Clarens, Olivier Las Vergnas et Barbara Dubois, « Les cités des métiers impulsent le travail en réseau des professionnels de l'orientation », dossier « La professionnalisation des acteurs de l'orientation tout au long de la vie », *Actualité de la formation permanente*, n° 208, Saint-Denis-La Plaine, Centre Inffo, 2007.

- Olivier Las Vergnas et Christelle Estienney, « Structures d'information et d'orientation : une efficacité renforcée par le mariage des labels », *Actualité de la formation permanente*, mai 2006, n° 202. En ligne : http://alex.espace-competences.org/Record.htm?idlist=1&record=19120145124919483279

- Olivier Las Vergnas, « Les métiers de l'orientation : quelles formations pour quelles professions demain », « Actes du colloque international : orientation : passé, présent, avenir », *L'orientation scolaire et professionnelle*, hors-série 2005, Inetop-Cnam.

- Olivier Las Vergnas, « Les supports documentaires à la Cité des métiers de La Villette, fonctions et limites », dossier « Bibliothèques et éducation permanente », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2002, n° 3.

L'espace documentaire de la Cité des métiers de la Villette. © Cité des métiers

- Nathalie Chalhoub, Olivier Las Vergnas, Nguyen Tù-Tam et Isabelle Wallet, « Une expérience de médiation : la Cité de la santé », *Le journal des professionnels de l'enfance*, n° 27, juillet 2003.

- Danièle Drevet et Ambroise Monod [coord.], dossier « Usager acteur : la Cité des métiers », *Actualité de la formation permanente*, 1999.

- Catherine Prokhoroff « Une expérience : la Cité des métiers à la Cité des sciences et de l'industrie », *Bibliothèques et emploi : le rôle des bibliothèques dans l'information sur l'emploi : actes du séminaire européen*, BPI-Centre Pompidou, 1998, p. 165-187.

- Danièle Drevet, Olivier Las Vergnas et Catherine Prokhoroff, « La Cité des métiers de la Villette », dossier « La culture scientifique et technique face à la fracture sociale », *Alliage : culture, science, technique*, n° 29, 1995.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 178/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

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

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

Olivier LAS VERGNAS
Délégué à l'insertion et à la formation professionnelle,
Cité des sciences et de l'industrie

… 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.[94]

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

[94] 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,* Éditions du Huitième jour, Paris, 2004.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

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 boîte 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.

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. À 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[95] 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

[95] 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 ».

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

mobilisées dans la vie professionnelle. Seules bibliothèques publiques et espaces publics numériques (EPN) donnent lieu à quelques publications en lien avec l'autoformation[96]... 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.

Évidemment, 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 »[97] disciplinaires rendent difficiles étude et repérage de pratiques à cheval entre la sociologie des pratiques culturelles et les sciences de l'éducation orientées 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 à la « formation tout au long de la vie » sans le moindre lien avec le monde culturel ou leurs symétriques, côté « culture », aussi peu métissés. Même les lignes budgétaires de la LOLF[98] se contentent de suivre le découpage des prérogatives ministérielles.

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*[99]. 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

[96] 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?#

[97] Pour reprendre les expressions de B. Latour et de F. Weber.

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

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

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

préoccupations individuelles d'orientation, d'insertion et d'évolution professionnelle qui essaimera dans une vingtaine de sites hors les murs[100]. 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[101] : 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 « *Oser 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* [102] 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 coexistent 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

[100] 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.

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

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

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

d'adultes[103]. 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 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.

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 un 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

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

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

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 63 000 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* »[104]. 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* »[105]. Sur ce point le tableau page suivante est édifiant.

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.

[104] Cazes Georges, Potier Françoise, Un système vacancier français, in Jean Viard (dir.), *La France des temps libres et des vacances*, éditions de l'Aube / Datar, 2002.
[105] Meresca Bruno et al., Occupation du temps libre, une norme de consommation inégalement partagée, Credoc, *Cahier de recherche* n° 210, novembre 2004.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

% 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

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[106] 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 municipaux 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*

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

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

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 ».

… 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'État, 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[107]. 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, voire 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 »

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

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

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 marketing 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[108] 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.

À 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 ?

[108] 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 perçus comme un simple renforcement dogmatique.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

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 relierait par la même apprenance : plaisir – loisir - savoirs - compétence - formation - travail - effort. Est-ce réellement utile ? Une double analyse peut éclairer ces pratiques, l'une en termes d'objectifs, l'autre en termes 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[109], on les regardera comme des régressions sociales ou des « écoles de la deuxième chance » indispensables 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). À 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 trois 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 ?

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

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

- Souffrir ou se contraindre pour son propre profit ? Que penser de la question de l'effort et la pénibilité librement consentis : 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.

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. À 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[110], on se cantonnait à 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.

[110] 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, *Éducation Permanente*, n° 78-79, 1985.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

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[111], 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 thermosiphon, 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

[111] 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.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

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 ? À l'instar de l'instruction publique qui a pour cahier des 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 par aider les pratiquants à renforcer la dimension scientifique de leurs méthodes de résolution de problèmes ou dans leurs loisirs ? Écrire 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 ?

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

Savoirs, 11, 2006

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. A contrario, ils se différencient 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[112], 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 technoscientifique » porté par exemple par la Fondation Sciences Citoyennes[113]) (cf. figure page suivante).

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

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

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

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

volonté actuelle d'empêcher la croissance sans contrôle démocratique d'une « Big science »[114].

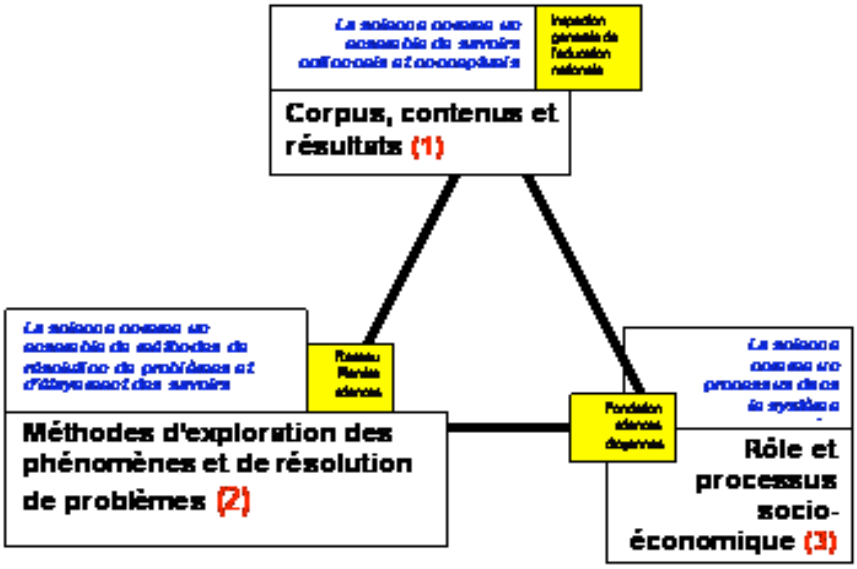


Figure 1 : Représentation des trois regards sur la science portés et véhiculés par différentes familles d'acteurs de la CST

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 idéologies presque entièrement séparées. Le regard 2 a donné naissance à des pratiques de tâtonnements expérimentaux (Réseau des Petits débrouillards[115]) ou de projets de découverte scientifique (Réseau Planète sciences) qui se retrouvent au sein

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

[115] 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/

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

de la famille du Cirasti[116], tandis que le regard 3 a développé des pratiques du type ateliers délibératifs, conférences de consensus ou cafés scientifiques. Or, en la matière, la situation actuelle est évolutive et préoccupante : la question du contrôle démocratique des choix technoscientifiques 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[117] est tellement urgente, qu'elle 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

[116] Collectif inter-associatif pour la réalisation d'activités scientifiques 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

[117] 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.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

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 savoirs pour les rendre accessibles » (définition de la vulgarisation par le Petit Robert) mais « plutôt à favoriser des pratiques autodidactes »[118].

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 ». À 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 termes 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 qu'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

[118] Voir Las Vergnas, Olivier, Jeux d'acteurs au pays de la culture scientifique, in Agostini François (dir.), *Science en Bibliothèque*, ECL, 1994, ou *La culture scientifique et technique comme idéologie,* à paraître, disponible sur http://lasciencepourtous.be

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

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.

Références

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, 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, *Alliage*, n° 29-30, Nice, 1996.

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

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

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, 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 Koenig Marie-Hélène (dir.), *Connaître les publics, savoir pour agir*, 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

MARESCA 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*, Éditions de l'aube, 2002.

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

INSEE, *L'évolution des temps sociaux*, Économie 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?#

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 81.64.27.230 - 19/04/2011 16h38. © L'Harmattan

Structures d'accueil, d'information et d'orientation

Une efficacité renforcée par le mariage des labels

Par Olivier Las Vergnas et Christelle Estienney

Afin de faire travailler ensemble sur un territoire les acteurs concernés par l'insertion et l'emploi, plusieurs réseaux d'accueil, d'information et d'orientation se sont constitués en France ces dernières décennies. Ils ont donné naissance à des chartes, cahiers des charges et labels, qui décrivent des organisations favorisant le travail par plans d'actions concertés et la mutualisation de moyens. L'heure est au rapprochement de leurs qualités respectives dans des structures ad hoc.

En affirmant la volonté de l'État de soutenir la mise en place de 300 Maisons de l'emploi, la loi de cohésion sociale de 2005 a dynamisé le développement de ces structures territoriales intégrées. L'application de cette loi s'appuie sur un cahier des charges[1], qui a lui-même tiré profit de nombreuses initiatives préexistantes et particulièrement, du travail de l'Alliance Villes Emploi. Ce réseau national animait les Maisons de l'emploi déjà en place, qualifiées aujourd'hui de "première génération"[2].

Une action territoriale concertée

Si l'on ne considère que les lieux physiques intégrés d'accueil, information et orientation (AIO), accueillant gratuitement tous les publics, coexistent[3] aujourd'hui **trois concepts,** définis par trois chartes :

- celui des **Maisons de l'emploi**, dont la première génération avait déjà fait l'objet d'une formalisation[4],
- celui des **Cités des métiers**[5], comme celle de La Villette, créée en 1993 au sein de la Cité des sciences et de l'industrie,
- celui des **Mif**[6], devenues en janvier 1998 Maisons de l'information sur la formation et l'emploi (**Mife**), comme celles de Cergy, Chambéry et Évry, créées en 1982.

Quantitativement, à la date du 31 janvier 2006, 131 structures possèdaient le label Maison de l'emploi, dont un bon nombre appartiennent au réseau des Mife, qui compte à lui seul une soixantaine de structures. Pour ce qui est des Cités des métiers ou projets de Cités des métiers, on en trouve aujourd'hui une dizaine en France et autant à l'étranger.

Une complémentarité soulignée par les trois chartes

Les Mife : information et orientation éducative par la "guidance"

Les Mife se fixent trois missions : proposer une "*guidance professionnelle*" personnalisée des adultes vers l'emploi, fournir une vitrine territoriale pour la promotion de la formation et des dispositifs d'emploi et développer des actions en faveur de l'emploi.

Elles s'affirment surtout comme des organisations territoriales de l'information et de l'orientation professionnelle, s'appuyant fortement sur la **pédagogie personnalisée** dite de "*guidance professionnelle*" vers l'emploi, issue des pédagogies de la médiation, du courant des "histoires de vie" et des expériences nord-américaines d'orientation.

Ces outils ont été très tôt utilisés par les Mife parce qu'ils expriment la prise en compte de l'expérience et des acquis des adultes, dans l'aide à l'élaboration du projet professionnel et dans l'accompagnement vers l'emploi.

Les Maisons de l'emploi : de l'observation à l'action au cœur des territoires

Créées à l'initiative des élus locaux, les Maisons de l'emploi bénéficient du soutien actif de l'État, qui mobilise à leur intention les moyens du service public de l'emploi et intervient comme cofinanceur pour 30 % au maximum de moyens nouveaux[7].

Implantées au cœur des bassins d'emplois, ces Maisons concourent à l'**anticipation des besoins** en main-d'œuvre et en formation des entreprises, facilitent **l'accès et le retour à l'emploi** des demandeurs d'emploi et soutiennent le développement et la création d'entreprises.

Concrètement, elles remplissent donc trois missions principales : observation, anticipation et adaptation au territoire ; accès et retour à l'emploi ; développement de l'emploi et création d'entreprises.

Olivier Las Vergnas est délégué à l'insertion et la formation de la Cité des sciences et de l'industrie (Paris) et secrétaire général du réseau des Cités des métiers.
Christelle Estienney est responsable de la Cité des métiers à la Mife - Cité des métiers du Territoire de Belfort.

1 www.travail.gouv.fr/IMG/pdf/Cahier_des_charges_Maisons_de_l_emploi.pdf

2 www.ville-emploi.asso.fr/sitetest/Maisons/pdf/ave_cahier_des_charges.pdf

3 L'approche nationale est doublement limitative. Il existe, d'une part, des réseaux spécifiques à certaines régions, comme les Maisons communes emploi-formation mises en place à l'initiative de la région Midi-Pyrénées, et, d'autre part, le réseau international des Cités des métiers, qui compte plus de la moitié de ses implantations à l'étranger.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 198/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

Les Cités des métiers : aider à être acteur de son orientation tout au long de sa vie

Les Cités des métiers sont des espaces intégrés de conseils et de ressources au service de tous les publics (jeunes scolarisés ou non et adultes) en recherche de repères, d'orientation et d'information sur les métiers et la vie professionnelle.

Elles ont pour mission d'**aiguiller** les usagers vers tous les moyens d'élaboration et de réalisation d'objectifs professionnels, en offrant trois modalités d'usage : des entretiens sans rendez-vous, une documentation imprimée et multimédia en libre service et des journées d'information.

Les Cités des métiers sont ouvertes à **tous les publics** quels que soit le statut, l'âge, le niveau d'étude ou de qualification, et sont d'accès libre et gratuit.

En France, elles s'appuient notamment sur le service public de l'emploi et l'Éducation nationale et des partenariats avec des organismes publics ou privés compétents.

Une zone de libre accès ou de construction de l'autonomie ?

De nombreuses structures d'AIO répondent simultanément à deux ou trois de ces labels. D'ailleurs, historiquement, le rattachement Mife-Maison de l'emploi (première génération) était fréquent et considéré comme "*naturel*"[8].

Depuis la création de la Mife-Cité des métiers de Belfort, la **charte InterMife** signée par le réseau et les pouvoirs publics prévoit aussi que "*la labellisation Cité des métiers peut être attribuée aux Mife répondant au cahier des charges de ce réseau*".

Bien sûr, ces chartes et les réseaux qui en sont issus correspondent à des concepts proches, mais leur comparaison montre des approches et des modes de fonctionnement complémentaires sur les trois points clés suivants.

La guidance, le suivi et l'autonomie des utilisateurs

Les Cités des métiers sont des espaces dans lesquels les utilisateurs se rendent volontairement et à leur rythme, pour avancer dans la résolution de leurs problèmes, dans l'anonymat. Ce ne sont pas des lieux dans lesquels on est convoqué : **on décide d'y venir** quand on en ressent le besoin.

Les Mife, pour leur part, affirment sur ce registre une fonction de guidance des personnes. Quant aux Maisons de l'emploi, elles ont vocation à "suivre", voire à prendre en charge, leurs publics cibles, principalement des demandeurs d'emploi.

La Cité des métiers est **centrée sur la demande**, la question, le problème de l'usager. Celui-ci doit pouvoir ouvrir sa problématique, lui redonner un sens et s'approprier une stratégie d'action grâce à l'information et au conseil les plus larges. Si l'espace fonctionne sans rendez-vous imposé, c'est que le temps de l'usager, l'urgence de sa question ou le respect de l'étape qu'il est venu franchir constitue la priorité. Être davantage **acteur de sa vie professionnelle** suppose pour l'usager un parcours, des temps de réflexion, un cheminement personnel nécessitant de multiples supports adaptés aux différentes étapes de la vie professionnelle. Dans une Cité des métiers, on doit pouvoir venir et revenir à différentes étapes de maturation de ses choix professionnels pour s'informer sur les dispositifs existants, choisir une prestation en connaissance de cause ou rebondir vers d'autres prestations.

Les services se situent donc en complémentarité des Maisons de l'emploi ou autres institutions spécialisées dans le champ de la vie professionnelle et peuvent proposer un aiguillage ou un ré-aiguillage vers des prestations délivrées par celles-ci. Enfin, la Cité des métiers est ouverte à toutes les démarches, que l'entrée soit une question clairement formulée ou un problème exprimé par ceux qui ne savent plus quelle question poser, tant ils sont en décalage par rapport aux règles du jeu (et donc par rapport aux dispositifs existants).

Une fonction de prévention

En plus des fonctions visant à apporter une aide à la résolution de problèmes immédiats-d'insertion ou de retour à l'emploi favorisées dans les Maisons de l'emploi ou la guidance des Mife, une Cité des métiers propose aussi des services d'orientation tout au long de la vie visant à anticiper des risques d'exclusion, grâce à des pôles de conseil comme "*choisir son orientation*", "*changer*

4 Charte de 1996 : www.ville-emploi.asso.fr/publications/publi_modele.php?type=3&id_publication=46#actu

5 www.reseaucitesdesmetiers.org/public/label_criteres.html

6 www.intermife.net/charte/CharteMIFE.pdf

7 30 % du fonctionnement, sachant que l'État peut aussi intervenir pour partie sur l'investissement.

8 En fait, la création des Mif s'inspirait du rapport Murcier (1980), *L'orientation et la reconversion des adultes*, rapport au Conseil économique et social qui préconisait la création de "Maisons de l'emploi", qui seront expérimentées dès 1982 sous l'appellation de Mif.

A Paris, la Cité des métiers s'inscrit dans une Maison de l'emploi éclatée

La Cité des métiers est depuis octobre 2005 membre fondateur du Gip "Maison de l'emploi de Paris", aux côtés de la ville de Paris, la préfecture de Paris, l'ANPE, l'Assédic, l'Afpa, la CCI et la Chambre de métiers de Paris.
Sans changer ses modalités de fonctionnement, la Cité des métiers devient le centre ressources principal de cette Maison. Cette dernière développe trois volets complémentaires :
• une cellule de veille mutualisée qui produit et affine les diagnostics partagés ;
• une batterie de plans d'actions spécialisés, assurant le suivi et l'insertion de catégories précises de publics cibles (par similitude de situation, par secteurs en tension ou par gisement d'emplois) par un suivi par des référents ;
• enfin, le volet "centre de ressources", éclaté dans l'agglomération parisienne en huit points[1] animés par la Cité des métiers.

1 Il regroupe six points ressources ouverts à tous (la Cité des métiers elle-même et l'ancienne "Maison du développement économique et de l'emploi", déjà créées par la ville dans des quartiers, ainsi que deux centres spécialisés pour les créateurs d'activités (CCIP et Chambre de métiers).

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 199/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

sa vie professionnelle, évoluer, valider ses acquis".

De surcroît, par le brassage des différents publics (scolaires, demandeurs d'emploi, actifs occupés), elle permet la familiarisation de tous aux techniques, outils et lieux de l'orientation tout au long de la vie.

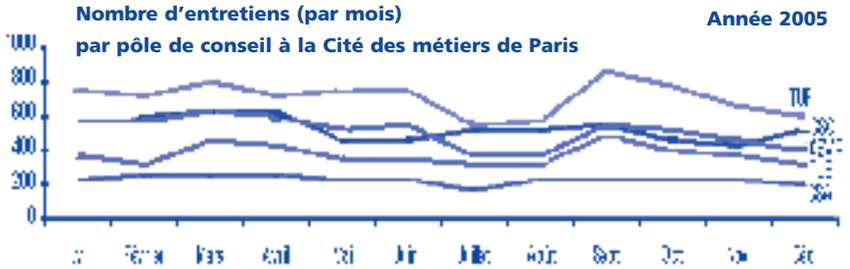
La mutualisation des ressources

Les Maisons de l'emploi ont vocation à réaliser des **diagnostics partagés**, *via* une cellule de veille ou d'observation mutualisée. Cette mutualisation s'applique fortement aux fonctions situées en amont ou en aval, qui concourent au service rendu au public, mais se déroulent en dehors de sa présence.

Dans les Cités des métiers, la mutualisation des ressources est une **pratique quotidienne** des conseillers pour répondre aux questions concrètes des publics au sein des **pôles de conseil**. En effet, à la différence des guichets uniques, ces pôles ne sont pas organisés par institutions ou par mesures, mais en fonction des préoccupations du public.

Par exemple, on y trouve un pôle "*Changer sa vie professionnelle*" et non "*VAE*"[9] ou "*Dif*", encore moins "*CIBC*", "*Afpa*", "*Dava*". Il résulte aussi de ce mode de fonctionnement une mutualisation du travail réalisé en "*back office*", mais ce n'est pas celle-ci qui est mise en avant dans le concept "Cité des métiers", dont la priorité est le service au public.

Nombre d'entretiens (par mois) par pôle de conseil à la Cité des métiers de Paris — **Année 2005**



CSO : "choisir son orientation".
TUE : "trouver un emploi".
TUF : "trouver une formation en formation continue".
CSA : "créer son activité".
CSVP : "changer sa vie professionnelle, évoluer, valider ses acquis".

Associer fonctions curatives et préventives

Regardons maintenant plus spécifiquement les complémentarités et différences entre les labels "Cité des métiers" et "Maison de l'emploi", puisqu'apparaissent les premières structures possédant **simultanément les deux labels** : c'est en particulier le cas pour la Cité des métiers de Paris-La Villette, qui constitue le centre de ressources polyvalent principal de la Maison de l'emploi de Paris, pour la Mife-Cité des métiers de Belfort (qui a été labellisée Maison de l'emploi en juillet 2005), ainsi que pour le projet de "Maison de l'emploi et de la formation" (Mef) de Nanterre, qui sera constituée à la fois d'une Cité des métiers et d'une Maison de l'emploi.

En résumé, par rapport aux Cités des métiers, les Maisons de l'emploi, telles que définies dans la loi de cohésion sociale, présentent des caractéristiques supplémentaires permettant une bonne articulation avec des dispositifs comme les plans locaux pour l'insertion et l'emploi (Plie) :

- elles intègrent une fonction d'observatoire ;
- elles portent une attention toute particulière au traitement spécifique des chômeurs en difficulté, en assurant une fonction de suivi.

Symétriquement, en plus des services "curatifs" directement liés aux chômeurs, les Cités des métiers, quant à elles, proposent des fonctions "préventives" par le biais de pôles supplémentaires d'information et de conseil :

- pour aider à l'orientation scolaire et professionnelle et aux choix de formation initiale ;
- pour aider à la reconversion, l'amélioration de la qualification, l'évolution professionnelle et la validation ;
- et cela, en direction de toute la population active, dont notamment les actifs occupés.

Concrètement, les deux labels sont **complémentaires**, avec une forte zone de recouvrement. Il n'y a donc que des avantages à associer des fonctions curatives et préventives, en développant des équipements respectant simultanément les critères des deux labels, comme cela a été fait, de trois manières différentes, à Paris, Belfort et Nanterre.

9

VAE : validation des acquis de l'expérience ;
Dif : droit individuel à la formation ;
CIBC : Centre interinstitutionnel de bilans de compétences ;
Afpa : Association nationale pour la formation professionnelle des adultes ;
Dava : Délégation académique à la validation des acquis.

Apports respectifs des labels Maison de l'emploi et Cité des métiers

Apports supplémentaires du label Maison de l'emploi	Critères communs aux deux labels Maison de l'emploi - Cité des métiers	Apports supplémentaires du label Cité des métiers
• Observatoire local ; • Suivi spécifique des chômeurs en difficulté.	• Accueil et orientation de tous les publics sortis du système scolaire dans un espace multi-partenarial, d'accès libre et gratuit, convivial, offrant l'ensemble des services en matière d'insertion et d'évolution professionnelle.	Pôles individuels préventifs : • orientation scolaire et professionnelle, formation initiale ; • reconversion, amélioration de la qualification, évolution professionnelle et VAE en direction de toute la population active (y compris les actifs occupés).

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 200/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

À Nanterre, une maison conçue pour répondre aux deux labels

La Maison de l'emploi et de la formation (Mef) de Nanterre est le premier projet conçu spécifiquement pour correspondre aux deux labels. Cet ensemble, qui a ouvert officiellement en juillet, partage sa fonction d'observatoire avec la Maison de l'emploi de la commune voisine de Rueil, dans une perspective élargie de mutualisation des ressources.

Elle mêle, dans sa conception et dans son futur fonctionnement, **trois logiques** :

- une logique de **service**, par une mise à disposition des services publics au mieux des besoins des usagers ;
- une logique **d'accueil**, par la mise en place des outils adaptés d'information et d'implication des usagers et des offreurs de services, notamment dans le champ de la formation : elle est assurée par la Cité des métiers ;
- une logique de **projet** permettant, par la rencontre des acteurs et la réflexion conjointe, le développement de projets partagés, au service des usagers de la Mef.

Celle-ci intègre donc un espace "Cité des métiers" dans un immeuble où sont regroupés tous les services de la Maison de l'emploi. Cet espace, qui respecte tous les critères de la "charte Cité des métiers", constitue une zone de libre accès mutualisée par tous les partenaires. Les deux parties du bâtiment communiquent, mais chacune possède aussi une entrée directe sur la rue. Ce modèle, qui respecte à la fois **l'identité des deux concepts** et développe leur **complémentarité**, intéresse d'ailleurs actuellement de nombreuses collectivités en France.

De fait, intégrer une Cité des métiers dans une Maison de l'emploi apparaît comme une stratégie de mutualisation des zones et ressources de libre accès, de façon à permettre la plus grande émancipation (au sens de l'expression anglo-saxonne *empowerment*) des publics. Elle permet un travail de "**ré-ingénierie**" **commune** des offres de services, pour les mêler et les reformuler, voire les redéfinir en fonction des préoccupations des publics des territoires concernés.

L'association des expertises de la Cité des métiers et de celles de la Maison de l'emploi est pertinente à un second titre : plus préventives et fondées sur l'idée d'"**usager-acteur**", les Cités des métiers ont mis au point des cahiers des charges et des principes d'organisation pour les espaces et les ressources documentaires qui facilitent la mise en action des individus à tout âge. Cela garantit un bon niveau de prise en compte des questions d'accessibilité, de pertinence et d'ergonomie des outils et systèmes documentaires au regard des besoins des utilisateurs. Les Cités des métiers ont aussi contribué à préciser des protocoles d'entretien favorisant l'orientation tout au long de la vie.

Le cœur de leur savoir-faire se situe là : **rendre l'usager autonome**. La variété et l'étendue de la documentation sont indispensables pour que le public puisse se faire sa propre opinion, découvrir des informations nouvelles et ouvrir, par là-même, de nouvelles pistes d'orientation, d'insertion et de formation. Mais sans la médiation humaine des conseillers, tout ceci risquerait de se réduire à la juxtaposition d'une multiplicité d'outils - difficilement accessibles, de surcroît, aux publics les moins autonomes. C'est bien l'**interaction entre conseil et ressources** qui va favoriser un processus d'apprentissage fondé sur une démarche alternant recherche autonome dans l'espace des ressources documentaires et accompagnement dans l'espace de conseil.

N'oublions pas non plus que le brassage des publics jeunes (scolarisés ou non) et des adultes semble, certes, une audace interministérielle démodée en France, mais constitue surtout un enjeu essentiel de la formation tout au long de la vie. Renoncer à cet enjeu, ce serait renoncer à ce que les jeunes générations comprennent où et comment on trouve de l'emploi, on fortifie ou fait évoluer sa qualification, on pilote et sécurise son parcours professionnel. Or, il n'y pas beaucoup de priorités plus consensuelles que celle là.

Olivier Las Vergnas
Christelle Estienney

Belfort : la Mife - Cité des métiers devient aussi Maison de l'emploi

La Maison de l'emploi du Territoire de Belfort a un périmètre départemental, en lien avec un projet de structure Maison de l'emploi sur le pays de Montbéliard comprenant certaines fonctions partagées. Le bassin d'emploi concerné repose sur trois départements (25, 70 et 90) et deux zones d'emploi fortes : Belfort et Montbéliard. Les membres constitutifs de cette structure hybride sont le Conseil général du Territoire de Belfort, en tant que collectivité porteuse, associé à l'Assédic, l'ANPE, la DDTEFP et le Syndicat mixte de la Mife.

L'objectif étant d'articuler les politiques publiques de l'emploi, déclinées au travers des dispositifs et mesures développées par les collectivités locales et l'État au travers du Service public de l'emploi, cette articulation s'opère à partir de l'adhésion de chacun des partenaires à un diagnostic, une stratégie et un plan d'action communs. Un des éléments clefs du projet est la préexistence de la Mife, qui associait d'ores et déjà trois fonctions : l'Observatoire départemental emploi-formation, le centre de ressources Cité des métiers et le Plie (plan local pour l'insertion et l'emploi) animé par la Mife. La cohérence du projet est renforcée par la création et l'intégration d'une seconde agence locale pour l'emploi sur la ville de Belfort.

Ce projet fédérateur comprend six grands pôles de services :

- **l'observation stratégique ;**
- **l'information de tous les publics (chercheurs d'emplois, salariés, créateurs, scolaires) ;**
- **l'accompagnement des publics en recherche d'emploi ;**
- **l'accompagnement des publics en transition professionnelle ;**
- **la promotion de l'esprit entrepreneurial ;**
- **le soutien à la création d'activité.**

Au sein de la Maison de l'emploi, la fonction d'information de tous les publics est assurée par la Cité des métiers du Territoire de Belfort. Celle-ci accueille aussi bien salariés, demandeurs d'emploi que scolaires et étudiants), elle développe de l'information à destination des scolaires (partenariat avec l'Éducation nationale), elle élabore de l'information en fonctions des besoins repérés par la Maison de l'emploi (liens avec les entreprises, leurs besoins, leurs métiers) et présente des secteurs et des métiers "en tension". Elle est de plus un lieu de rencontre avec les milieux professionnels (informations entrantes et sortantes).

En tant que centre de ressources, la Cité des métiers trouve toute sa place et sa pertinence au sein d'un dispositif plus complexe qu'elle complète pour en faire aussi un lieu de prévention des exclusions, de mutualisation des services des partenaires, d'ouverture à tous les publics, d'expérimentation et d'expression des besoins des usagers. Située au cœur d'une Maison multi-partenariale qui a aussi une mission d'observation de l'environnement et d'accompagnement de tous les publics, elle offre une réelle réponse conjuguée aux problématiques de l'emploi et de la formation tout au long de la vie.

Volume annexe de l'HDR d'Olivier Las Vergnas (V2), 13 septembre 2011, page 201/332
Sélection de travaux antérieurs, sommaire général de cette compilation en pages 2-3

La culture scientifique et technique comme idéologie : les savoirs scientifiques seront-ils toujours infantilisants ?

Olivier Las Vergnas (2006)
Cité des métiers – Cité des sciences et de l'industrie,
Association française d'astronomie

Précaution liminaire :

Les lignes qui suivent proposent le regard clinique d'un praticien impliqué dans l'animation et la médiation scientifique depuis un peu plus de trois décennies. Au delà de mes propres actions ou engagements, elles font fréquemment référence aux opinions et écrits de nombreux autres acteurs, décideurs et observateurs. Si la posture choisie dans ce texte conduit par principe à s'interroger – a posteriori – dans la durée sur les questions de cohérence et de persévérance, il doit être compris que l'intention n'est jamais de mettre en cause telle ou telle personne physique. Bien au contraire, nous pensons que les acteurs et auteurs cités ici se sont tous engagés et impliqués dans leurs projets et écrits avec une fougue qui force le respect, mais que chacun d'entre nous se heurte systématiquement à un contexte social, économique et culturel de nature à faire dériver les plus nobles intentions, affaiblir le plus grand enthousiasme ou fragiliser le plus intéressant des programmes d'action. Ce ne sont donc pas les personnes qui sont à mettre en cause, mais bien le contexte dont on ne prend souvent conscience qu'à posteriori, en observant ethnologiquement des bégaiements de l'histoire contemporaine.

A : Balbutiement des discours, consensus mou des intentions

Traduire ce qu'à voulu dire son médecin à un proche, choisir un isolant pour mansarder un grenier, comparer le coût de plusieurs crédits, prendre part à une consultation locale sur un projet d'éoliennes, savoir quand commence le Ramadan, installer la TNT, limiter sa consommation d'antibiotiques, économiser du gazole en le coupant avec de l'huile de tournesol, déterminer la meilleure heure pour aller à la pêche aux couteaux ou voir des étoiles filantes, chercher à comprendre pourquoi un cabinet de recrutement vous demande votre signe du zodiaque, sans parler d'aider un lycéen à faire son devoir de maths ou de penser du bien ou du mal d'ITER ou du retour de l'homme sur la Lune, les besoins d'utilisation de savoirs scientifiques peuvent être quotidiens.

Plus fondamentalement encore, pour qui milite pour la démocratie, le libre arbitre et les autres formes d'*empowerment*[1] individuel et social, contre les obscurantismes et autres oppressions intellectuelles de toute nature, donner à chacun la capacité de distinguer croyances, convictions et savoirs étayés s'avère une nécessité. A ce titre, la construction et l'appropriation de savoirs et de méthodes de résolution de problèmes comme ceux qu'apporte la pensée scientifique sont des enjeux cruciaux du développement harmonieux de nos sociétés.

Cependant, malgré l'institutionnalisation de la « fête de la science », le développement d'un réseau de centres de culture scientifique en France et la multiplication des actions et structures locales, la majorité de nos concitoyens se sent largement démunis s'ils doivent mobiliser des savoirs ou méthodes scientifiques pour résoudre un quelconque problème. Est-ce à dire que l'action culturelle scientifique que nous développons dans de multiples cadres depuis trois décennies est socialement inopérante ? Doit-on en conclure qu'il est illusoire d'espérer une appropriation généralisée de l'esprit et des raisonnements scientifiques ?

Pourtant, de multiples expériences montrent qu'il est tout à fait possible de donner durablement l'envie et les moyens à n'importe quel petit groupe de s'approprier des méthodes scientifiques, pourvu que l'on y consacre suffisamment d'énergie, en partant par exemple de centres d'intérêts ou de curiosité des individus (téléchargement mp3, jeux sodoku, cerf-volant, voile, cosmogonie, bien-être, musique, archéologie…). Les projets de jeunes qui sont régulièrement présentées dans les exposciences impulsées par le collectif d'associations d'éducation populaire Cirasti en témoignent[2]. Pourtant, la vague d'enthousiasme actuelle pour les jeux de chiffres « Sodoku », rappelant la déferlante du Rubik's Cube, laisse percevoir que l'envie de réfléchir n'est pas seulement l'apanage de l'élite. N'oublions pas non plus l'engouement suscité dans une majorité de la population par la possibilité d'observer l'éclipse du 11 août 1999 !

Alors, comment expliquer que l'intérêt pour les sciences et l'esprit scientifique ne progresse pas plus ? Comment se fait il que la curiosité, les pratiques de découverte scientifique ne fassent pas progressivement tache d'huile ? Comment expliquer que les sciences et leurs méthodes n'occupent pas une part plus importante dans l'éducation populaire, la vie quotidienne, bref la culture de tous ? Certes, le développement et la présentation de son projet scientifique ou technique dans une exposcience nécessite un fort soutien pédagogique de proximité et ne

[1] Au sens d'émancipation par l'accroissement du pouvoir d'action et de l'estime de soi
[2] Voir sur le site http://www.cirasti.org

concerne donc que quelques milliers d'individus par an, ceux pour lesquels les moyens de cette action de proximité existent. Mais, bien d'autres pratiques, moins coûteuses en animation locale peuvent être développées, et surtout, si les enjeux de « la science pour tous » sont jugés si cruciaux, les moyens consacrés devraient être démultipliés.

Justement, voici qu'en France, le Sénat, l'assemblée nationale et le gouvernement viennent coup sur coup d'examiner cette question de la « culture scientifique pour tous ». Trois textes officiels récents prônent ainsi la nécessité de son développement et en affirment la « priorité nationale » (Rapports du Sénat Renar-Blandin et du député Hamelin, plan du Ministre de la Culture J.-J. Aillagon[3]). Ces trois textes s'inquiètent du manque de goût pour les sciences et de « culture scientifique » du plus grand nombre, confirmant ainsi implicitement la faible efficacité sociale des actions passées ou en cours.

Ces auteurs répètent ainsi des constats et des intentions déjà maintes fois entendus en France depuis 30 ans. Or, de fait, force est de constater que ces discours et les programmes et dispositifs qui en sont issus n'ont pas pour l'instant réussi à « mettre la science en notre culture générale ». Comme de plus, ces auteurs semblent ignorer qu'ils s'inscrivent dans une telle répétition, ils ne peuvent donc chercher à comprendre pourquoi toute ces énergies se sont révélées inadaptées à produire la transformation socioculturelle globale qu'ils appellent de leur vœux : Argumentaires classiques sur le bien fondé et l'urgence de telles politiques culturelles et actualisation de programmes d'actions n'ayant produit que des effets marginaux jusqu'alors, ces textes ne cherchent en rien à mettre au jour les éventuels invariants qui brident leur efficacité sociale depuis trois décennies. Donnant la parole aux scientifiques eux-mêmes, aux enseignants et développeurs d'offres de l'action culturelle scientifique et non à ceux qui pourraient exprimer des besoins ou malaises vis-à-vis des sciences (associations de malades, syndicats, unions de consommateurs), ces textes n'apportent pas de données quantitatives nouvelles ou d'évaluations critiques, mais reprennent les professions de foi prononcées à plusieurs reprises en France depuis trente ans. Le rapport au système d'éducation formelle est aussi paradoxal : même si ces textes évoquent la nécessité d'une amélioration de l'enseignement des sciences au collège ou au lycée, ils n'explorent réellement ni les moyens de le réformer en profondeur, ni les obstacles s'opposant à une telle réforme. Pourtant, c'est là que le plus grand nombre d'entre nous est

[3] Rapport Renar - Blandin publié en 2003 à la demande de la commission des affaires culturelles du Sénat (cf http://www.senat.fr/rap/r02-392/r02-392.html) , rapport Hamelin, publié en 2004 à la demande du Premier Ministre (cf http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000023/0000.pdf) plan pour la diffusion de la culture scientifique et technique des Ministres Aillagon et Haigneré (2004) cf : http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/index-science.htm

confronté aux sciences et donc là où une forte proportion n'apprendra finalement qu'à les délaisser.

Comment interpréter une telle posture qui s'intéresse à la part de science dans la culture générale, mais pas au système qui, de loin, en est le plus responsable ? Faut-il voir là la crainte d'une illégitimité des auteurs de rapports sur « la culture » à s'immiscer au cœur du système éducatif formel ? Ou s'imaginent-ils pouvoir changer le statut et la représentation des savoirs scientifiques dans la culture générale de nos concitoyens sans transformation radicale de ce système éducatif, considérant qu'une telle évolution culturelle serait sensée s'accomplir dans le seul cadre de « temps libres » que chacun choisirait d'y consacrer ? Sachant que l'enseignement échoue à donner le goût des sciences au plus grand nombre malgré plusieurs heures dédiées à leur étude chaque semaine, voilà qui parait bien présomptueux, d'autant qu'actuellement le temps libre « consacré aux sciences » représente –toutes modalités comprises (TV, musée, lecture, pratiques amateurs..) un volume minime par rapport à celui de l'instruction scientifique initiale (voir figure 1 qui montre que l'on peut en estimer ce ratio à quelques pourcents).

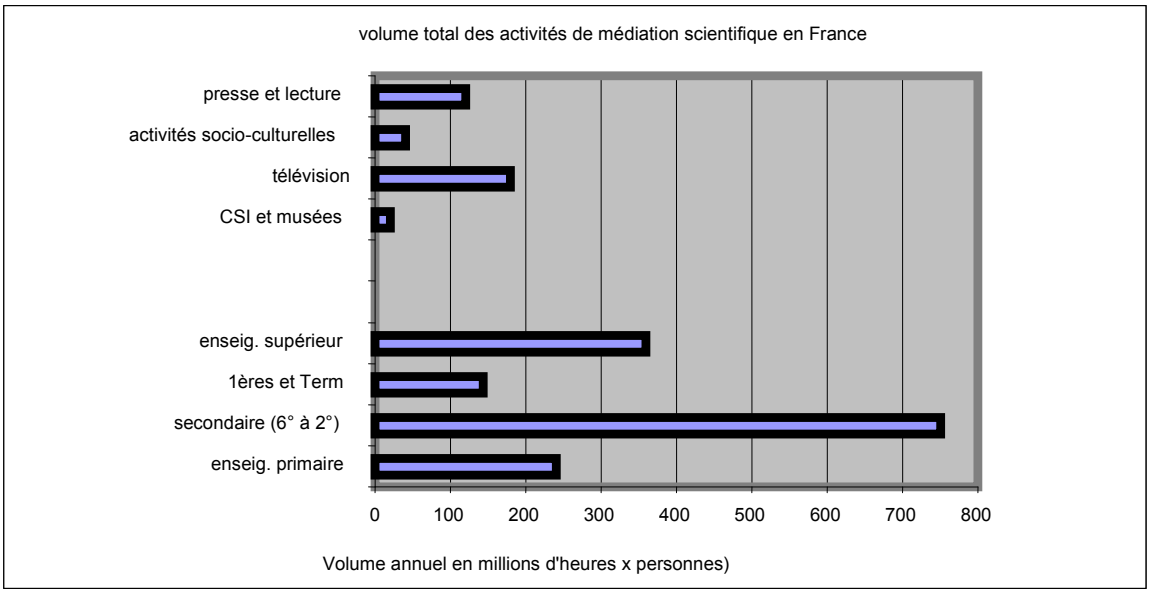


Figure 1 : estimation du volume annuel d'action culturelle scientifique relevant du « temps choisi » des français (4 lignes du haut) par rapport au volume total de l'enseignement scolaire et universitaire de sciences (4 lignes du bas)

Donc, si le but est bel et bien le développement de la part « scientifique » de la culture de chacun, il faut indéniablement agir dans le système éducatif formel, particulièrement dans le secondaire, faute de quoi on se limite à rôle correctif au second ordre. Certes, des effets

qualitatifs locaux sont constatés et de multiples exemples de réussite illustrent une telle efficacité à l'échelle de l'individu, du petit groupe, sur de petits territoires ou sur une thématique circonscrite. Mais, il en va tout autrement d'un point de vue social et quantitatif, où la corporation des acteurs de la culture scientifique qui s'est progressivement constituée ces dernières décennies se trouve cantonnée à un rôle sociologiquement secondaire dont elle n'a eu d'autre choix que de se satisfaire, souvent instrumentalisée et à l'affût des aubaines financières susceptibles de se présenter.

Alors, comment repenser l'organisation actuelle de l'enseignement scientifique secondaire ? Pourquoi ce chantier n'est-il pas une priorité première de l'institution éducative ? Quel est le cahier des charges de cet enseignement des sciences ? Il est, comme les instructions officielles l'indiquent, double : identifier et commencer à former la future élite techno scientifique (9% de scientifiques et ingénieurs et de 15% de techniciens) dont notre société a besoin et rendre les sciences « goûteuses » pour tous les autres, à savoir trois quart d'une classe d'âge (voir sur la figure 2).

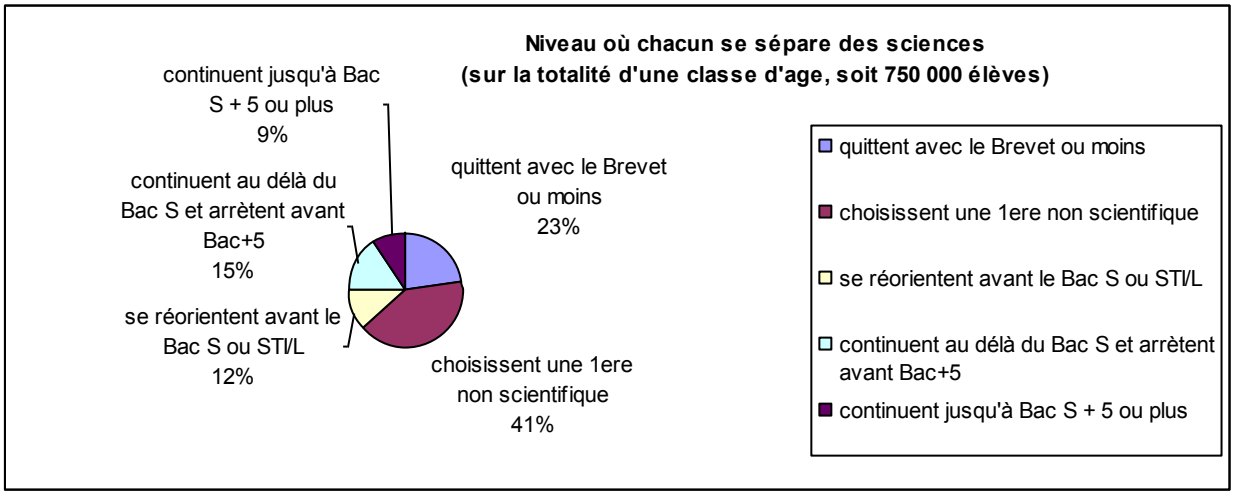


Figure 2 : 4 élèves sur 5 quittent les sciences avant le Bac S : la culture générale majoritaire est donc celles de ceux dont le secondaire n'a pas su développer le goût des sciences.

Or, la conclusion est simple : ce système est le principal responsable du manque de goût généralisé pour les sciences, parce qu'il n'arrive pas à remplir à la fois ces deux objectifs, pourtant bien identifiés mais trop diamétralement opposés : le premier induit l'existence d'un système de notation des performances qui se révèle vécu comme une obligation de renoncement aux sciences par ceux qui héritent des moins bonnes notes : « tu es mauvais en maths, en

physique, mais tant pis, on en meure pas d'être nul en maths ou en physique ». On n'en meure pas, mais au lieu d'acquérir le goût des sciences, on risque surtout d'en acquérir le dégoût ; et de fait, c'est ce qui se passe pour une forte proportion des trois quarts de la population qui décrochent des sciences avant le Bac.

Pourrait-on se donner pas les moyens de mettre en place un système pédagogique différentié (ce que l'on arrive à construire dans des classes uniques par exemple) qui permettrait de remplir simultanément les deux familles d'objectifs ? Cela revient à se demander si l'enseignement des sciences pourrait être globalement capable d'assumer un rôle de « culture pour tous ». Un éclairage très significatif est donné par un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale[4] qui s'intéresse fin 2004 à l'enseignement en première L et ES, pourtant clairement orienté sur la "culture scientifique", n'arrive pas à se détacher d'une conception dogmatique classique de l'enseignement des sciences".

> « *il faudrait pourtant que les enseignants prennent conscience que l'on peut prendre plus de temps pour la formation, la culture, le débat sans mettre en danger le résultat des épreuves. Au contraire, l'exercice de la réflexion permet une maturation plus efficace pour les élèves que cette recherche angoissée d'une exhaustivité qui prend comme référence idéale les contenus de la filière scientifique. (...) Mais c'est probablement en amont, dans les habitudes prises, qu'il faut rechercher et traiter les causes de cet échec : on n'assouplit pas d'un coup de baguette magique, dans une section spécifique, des regards qui mènent à confondre rigueur et rigidité, et à mépriser la science qui s'applique. La diversification pédagogique doit être mieux préparée en formation initiale. Cet enseignement montre aussi la difficulté qu'éprouve le système à mettre en œuvre des objectifs dépassant l'élaboration de savoirs et de savoir-faire exclusivement disciplinaires. Ces classes ne sont d'ailleurs pas les seules concernées : plus largement, on peut se demander si les intentions culturelles explicites dans les programmes de première et de terminale sont prises en compte dans la formation, dans la mesure où elles ne passent pas au premier plan dans le cadre de l'évaluation.* »

Ainsi donc, là où le cahier des charges privilégie sans ambiguïté la fonction culturelle et le « goût » du raisonnement scientifique, là où la fonction de formation des futurs scientifiques n'est pas à l'ordre du jour, l'enseignement scientifique n'arrive pas échapper à ses habitudes dogmatiques. Comment alors imaginer dans les classes antérieures, aux cahiers des charges moins monolithiques l'introduction systématique de pédagogies différentiées ? Et bien sûr, il n'est pas socio économiquement envisageable d'inverser les priorités éducatives entre produire le bon nombre de futurs cadres technoscientifiques ou développer le goût pour les sciences des trois quart d'autres. Moralité, l'action culturelle scientifique se trouve cantonnée à une fonction sociale corrective, alors même que ses objectifs et finalités déclarés restent beaucoup plus ambitieux « la science pour tous ! ». A minima, on pourrait alors espérer que les mouvements d'éducation populaire s'affirment comme ceux qui veulent favoriser l'appropriation des

[4] « Place de l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre dans l'acquisition d'une culture scientifique par les élèves des 1ères L et ES » disponible sur ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/rapport_svt.pdf

méthodes et productions scientifiques par les 75% qui en sont privés par l'enseignement secondaire actuel. Mais comme seules les actions de proximité (type ateliers d'éducation populaire et projets d'expo sciences) transforment réellement l'intérêt pour les sciences et qu'elles sont exigeantes en investissement, leur généralisation massive dépasse très largement les moyens des organisations concernées.

A l'exception des actions locales à fort investissement de terrain, les offres, aussi ouvertes soit-elles (Fête de la science, Nuits des étoiles..) se révèlent à l'usage toucher principalement des niches de publics déjà intéressés : les audiences de ces opérations ne croissent d'ailleurs plus depuis de nombreuses années. Et les rares cas où la curiosité ou l'inquiétude du plus large public se mobilise (éclipse de 1999, explosion toulousaine d'AZF, maladie orpheline d'un proche, Rubik's Cube…), l'intérêt ne se maintient pas au-delà de l'événement qui la déclenche, à l'exception notable de rares processus d'*empowerment* comme ceux des militants d'Aides, dont il est à remarquer qu'ils concernent des sous populations spécifiques et qu'il échappent en quasi-totalité aux acteurs traditionnels de la « culture scientifique ». Faute d'être autre chose que des politiques de l'offre, les actions destinées à la sensibilisation du plus grand nombre se métamorphosent vite en action de renforcement de l'intérêt de ceux déjà intéressés, ce qui finalement se révèlent accroître les inégalités sociales plutôt que les réduire : profitent majoritairement des offres culturelles que ceux qui y sont déjà sensibles : les dernières éditions des « Nuits des étoiles » sont plutôt présentées par les journalistes comme l'occasion pour les passionnés d'astronomie de se retrouver que comme une opportunité à saisir par tous.

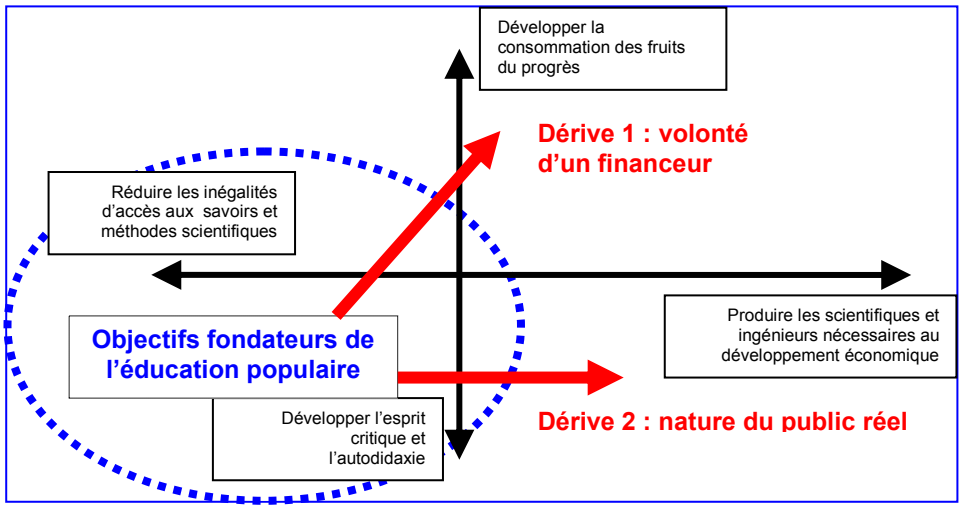


Figure 3 : dérives d'objectifs pour des actions d'éducation populaire : lla volonté d'un sponsor peut entraîner la dérive 1, le spectre réel de la clientèle d'une offre peut avoir pour effet la dérive 2.

Or, ainsi condamnée de fait à être socialement velléitaire, la corporation des acteurs culturels scientifiques parait être aujourd'hui bien installée dans un consensus mou, peu à même de se préoccuper de clarifier ou de mettre en cohérence ses objectifs. Ceux-ci apparaissent pourtant paradoxaux, caractérisés par une double opposition (réduction des inégalités pour certains et détection de l'élite scientifique pour d'autres, développement de l'esprit critique d'une part et consommation des fruits du progrès d'autre part, voir figure 3) et fortement sujet à des dérives susceptibles de produire des effets sociaux inverses à ceux souhaités, à savoir renforcer les inégalités d'accès aux savoirs, développer une consommation boulimique du progrès.

La question du manque de goût du plus grand nombre est d'ailleurs de manière quasiment systématique amalgamée avec celle –pourtant bien différente au plan social- de la formation des futurs spécialistes : à ce propos, les textes officiels et la plus part des acteurs se plaignent d'une présumée désaffection des études scientifiques, sans constater que celle-ci se révèle à l'examen n'être qu'un déplacement de flux, une part de plus en plus importante des bacheliers scientifiques préférant contourner les DEUG généralistes en empruntant des filières plus professionnalisantes, comme les DUT pour poursuivre ensuite vers les diplômes supérieurs dans une proportion constante depuis plus d'une décennies (voir la figure 1).

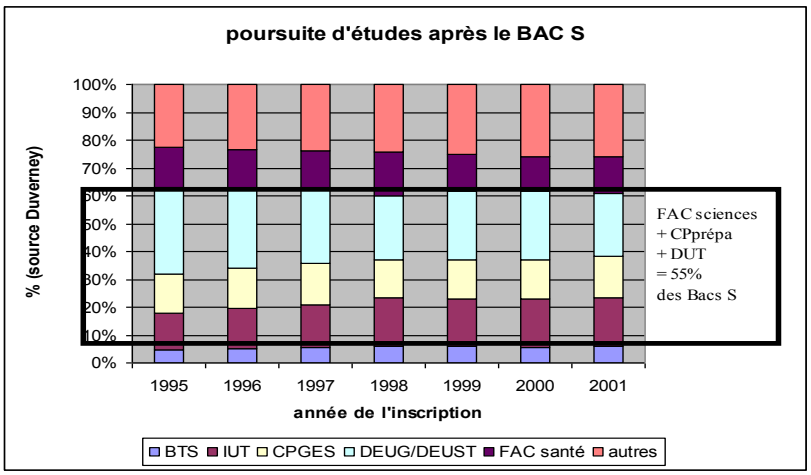


Figure 4 : Sachant que le nombre de Bac S reste constant, on vérifie ici que l'on ne constate pas de désaffection des études scientifiques, mais le fait que les étudiants préfèrent les DUT et classes préparatoires plutôt que les DEUG.

De fait, ces amalgames et ces dérives affaiblissent encore l'efficacité du projet de « la science pour tous ». Déjà inapte à un effet social global, incapable de peser au regard du dégoût de la science produit sur le plus grand nombre par l'enseignement initial, faute de les clarifier, la

corporation de l'action culturelle scientifique peut voir dans ce consensus mou s'annihiler beaucoup de ses efforts.

En observant ces amalgames et le manque de détermination à changer radicalement l'échelle de la « mise en culture des sciences », on en vient à se dire que la fonction uniquement corrective par rapport à l'enseignement initial des sciences est peut-être de fait largement suffisante pour satisfaire nos décideurs. Vu sous cet angle, nous serions alignés sur le minimum nécessaire pour que les dégoûtés des sciences consomment quand même les fruits du progrès et que les choix technoscientifique soient entendus et acceptés démocratiquement, sans permettre en rien d'inverser l'image des sciences inaccessibles instaurée chez le plus grand nombre par l'instruction initiale. Et peut-être qu'au fond, il suffit que ce minimum de correction soit apporté pour que notre société de consommation technoscientifique fonctionne correctement et qu'a contrario, nos équilibres socio-économiques seraient brisés si l'on se consacrait avec trop de réussite à produire 100% de passionnés de sciences.

B : Sémantique des amalgames et remise en trois perspectives

Il est ainsi crucial que les différences et divergences entre les acteurs soient mises au jour. Avons nous la même représentation du « scientifique », de la « culture » ou de l'assemblage systématique du « scientifique et technique » ?

Quelle science ?

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. 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'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 Planète sciences, 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).

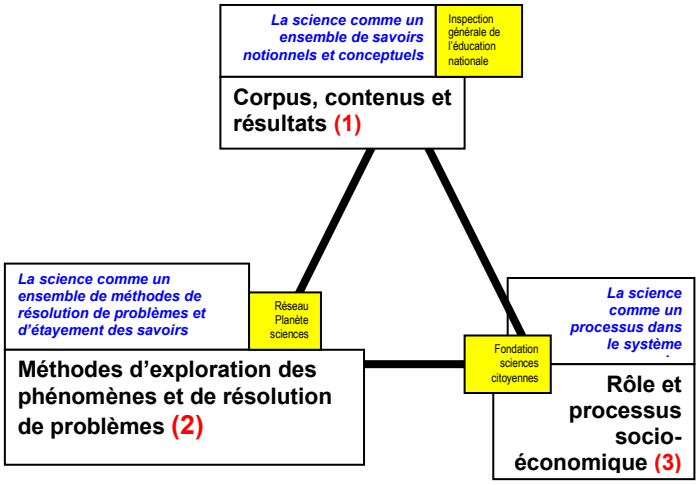


Figure 5 : Représentation des trois regards sur la science portés et véhiculés par différentes familles d'acteurs (des exemples d'acteurs étant donnés en jaune)

Ces deux dernières perspectives correspondent à deux projets d'émancipation, d'*empowerment* complémentaires mais bien distincts : l'un individuel et l'autre collectif sont 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 »[5].

Quelle culture ?

Loin de souhaiter l'instauration d'une « sous culture » scientifique séparée, les acteurs agissent pour le développement de la part scientifique de la culture générale. Malgré cela le vocable

[5] Pour reprendre la terminologie introduite par Derek Price, dans son célèbre « Little science, big science », Derek de Solla Price, Columbia University Press, New York, 1963

"culture scientifique" s'est imposé en France provoquant de multiples 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, ne passe 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 ?

Si « de la science » avait vraiment été « mise » 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 du temps qu'il va faire scientifiquement (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 «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.

Pourquoi scientifique et technique ?

Voilà qui conduit à revisiter l'amalgame "scientifique et technique". En effet, bien que les acteurs qualifient ainsi la culture 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 « culture scientifique et technique » 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 ?

C : Face au discrédit de la perspective d'empowerment individuel, plaidoyer pour des médiations ascendantes

Par opposition au point de vue scolaire et scolastique des corpus de sciences disciplinaires (regard 1 défini plus haut) 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 (Petits débrouillards) ou de projets de découverte scientifique (Planète science) qui se retrouve au sein de la famille du Cirasti, tandis que le regard 3 a développé des pratiques du type ateliers délibératifs, conférences de consensus ou café scientifiques.

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 le regard 3 « 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 tourne plus vers des formes de débats publics et moins vers des approches expérimentales concrètes : pour ces dernières, la nécessité démocratique d'un *empowerment* social[6] est tellement urgent, qu'il ne saurait attendre l'*empowerment* méthodologique des individus. 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 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, 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

[6] 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.

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"[7].

D : Clinique des pratiques ascendantes, *empowerment* et développement de l'apprenance

Au delà du point de vue théorique, comment identifier ou construire de telles médiations « ascendantes » ? Comme elles imposent une demande consciente de savoir scientifique ou technique pour permettre l'appropriation de savoir, elles ne peuvent exister qu'en réponse à de la curiosité (c'est le champ traditionnel des loisirs scientifiques) ou à des préoccupations ou problèmes à résoudre (c'est celui, plus récent des cités de services ou boutiques de sciences, qui visent à aider à trouver des solutions ou des réponses, par des centres ressources ou des médiations type cités des métiers ou de la santé, forum ou chat technique ou santé sur le web). La curiosité génère les situations constructivistes des projets de "mini science" hérités de C. Freinet et de Claude Bernard dans des associations comme Planète sciences ou les Petits Débrouillards regroupées au sein du Cirasti. Les préoccupations individuelles génèrent des dispositifs d'*empowerment* ou d'écoute et conseil dérivés du concept des boutiques de science, mais orientées vers la réponse à l'individu, comme les cités des métiers ou de la santé.

Mais, bien sûr, il ne suffit pas de déclaration d'intentions. En pratiquant la critique (l'autocritique en l'occurrence) de ces pratiques il est aisé de voir que la mini science des ateliers ou centres de vacances Planète-sciences ou Petits débrouillards ainsi que les premières tentatives ressemblant à des boutiques de sciences individuelles (les « cités de services » enfantées au sein de la cité des sciences et de l'industrie comme la cité de la santé par exemple) n'en sont en réalité qu'à leur premiers balbutiements.

[7] Voir « jeux d'acteurs au pays de la culture scientifique », O. Las Vergnas, in « Science en Bibliothèque », ouv. coll. sous la dir. de F. Agostini, ECL, 1994

En ce qui concerne ces dernières[8], la cité des métiers de Paris avec ses trois millions d'utilisateurs en 13 ans (sans oublier ses 17 petites sœurs essaimées du Brésil à l'Italie en passant par Belfort ou Barcelone), a fait ses preuves comme lieu d'écoute, de reformulation et d'appropriation d'information pour l'orientation, l'insertion et l'évolution professionnelle, mais sa fonction de passerelle vers des savoirs techniques ou scientifique, indéniablement voulue et affirmée, n'est ni prouvé ni facile à prouver : sans doute améliore-t-elle l'orientation et l'insertion et développe-t-elle aussi par la même occasion l'envie d'apprenance, mais son effet de mise en route d'une curiosité pour la science et la technique est secondaire. Son premier effet visible reste un *empowerment* social, première marche de l'éducation permanente, mais sans doute pas directement technoscientifique à court terme. Certes, il y a bien des utilisateurs qui s'engage dans un parcours d'appropriation technique ou technoscientifique où une question concernant leur vie professionnelle les conduit de la Cité des métiers à la médiathèque générale (un utilisateur sur trois) puis dans une exposition « culturelle scientifique ou technique », plus ou moins longtemps après. Mais le rôle principal d'*empowerment* technique, voire scientifique des Cités des métiers (toutes et pas seulement de celle de Paris) se joue à plus long terme dans leur capacité à déclencher l'envie de formation, l'apprenance, soit formellement au travers de la mise en route de VAE, DIF et autres bilan de compétences, soit plus informellement par des évolutions qui empruntent les voies plus diffuses de l'éducation permanente informelle. Il y a là une révolution copernicienne à opérer sur la représentation de la légitimité des Cités des métiers dans le paysage institutionnel de « l'action culturelle scientifique et technique ». Cette légitimité ne vient pas d'une capacité à faire passerelle à court terme vers des expositions scientifiques (le soir où on est venu chercher une info sur la VAE), mais d'un rôle à plus long terme de mise en mouvement vers une évolution professionnelle, vers un accroissement de la technicité et des compétences professionnelles de chaque utilisateur (lorsque dans le cadre de son parcours de VAE ou de création d'entreprise, quelques mois plus tard, on apprendra à dépanner un chauffe eau solaire ou à utiliser la norme ISO 14000).

Quant à la Cité de la santé elle est souvent regardée par le public comme une utopie étrange, indubitablement efficace au niveau du « *counselling* » individuel et de la démonstration préventive pour les groupes scolaires ou adultes cabossés ; en ce sens, il faut saluer sa contribution à l'émergence du concept de Maison des usagers des hôpitaux (comme à Saint Anne à Paris) et autres espaces culture santé dans des caisses d'assurance maladie (comme dans

[8] Voir O. Las Vergnas, « Cité des métiers et empowerment », in n°spécial 75 ans de l'Inetop, L'orientation scolaire et professionnelle, Paris Inetop 2005

les Hauts de Seine). Collectivement, elle appartient bien à ce courant d'*empowerment* qui vise à transformer le rapport de force dominant entre soignant et soigné, mais force est de constater - au bout de quatre ans d'ouverture quotidienne - que l'appropriation de ces nouveaux lieux est bien lente.

Conscient qu'il n'est pas possible d'avoir raison trop tôt, nous n'avons pas encore osé en tester d'autres déclinaisons et nos rêves de cité du consommateur de technologie, cité de l'environnement, cité du bricolage… ne sont pour l'instant que des hypothèses sans échéance, dont l'économie n'est pas encore réellement formulable, sauf si nous osions les faire en ligne (tasanté.com et doctissimo.fr sont tellement plus dans l'air du temps et les nouvelles « pratiques culturelles que notre physique Cité de la santé) ou les inscrire radicalement dans une économie mixte. Indéniablement, la Cité du jardinage existe… chez Truffaut et Jardiland, celle du bricoleur… au BHV ou chez Bricorama.

Les pédagogies constructivistes de l'éducation populaire scientifique ne connaissent quant à elles qu'un développement limité. Planète sciences risque de se retrouver progressivement acculé à n'être qu'un auxiliaire du marché des compléments scolaires, sauf dans ses quelques clubs scientifiques, mais ceux-ci semblent toujours former plutôt de bons ingénieurs qui donneraient raison à TS Kuhn dans sa critique de la « science normale ». Parallèlement, les expos sciences du Cirasti sont alimentées par 60 % de projets périscolaires où les enseignants dogmatisent encore beaucoup ou au mieux, pratiquent une forme secondaire de dogmatisme en induisant des projets laissant peu d'autonomie aux jeunes. Quant aux réseaux d'échanges de savoir, aux « *Study circles* » et autres situations locales d'apprenance citoyenne à base ou non d'arbres de connaissance ou de *time banks*, bien que généralistes (non spécialisées en sciences cf projet www.scate.info), ils sont si rares que la question de la survie de l'utopie initiale de l'éducation populaire est posée : la grande étanchéité qui existe aujourd'hui avec les réseaux de l'éducation permanente –rebaptisée « *lifelonglearning* » en témoigne.

Voilà qui renvoie à la question des pratiques d'appropriation des savoirs explicitement affirmées comme de l'*empowerment*, visant à renverser un rapport de domination. Dans ce registre, on trouve les pratiques d'associations militantes comme AIDES ou d'acteurs sociaux comme la Confédération paysanne. Mais, au-delà d'un *empowerment* collectif, peut-on toujours aussi parler d'un *empowerment* de chaque individu ? Force est de constater malheureusement que les formes pédagogiques choisies restent souvent descendantes. Peut-être le développement viendra

t-il alors des communautés des logiciels libres et autres encyclopédies autogérées, à la fois autodidactes et validées collectivement (comme Wikipédia, ou certains blogues interconnectés). C'est en effet dans ces creusets là que l'on entrevoit simultanément des dynamiques fertiles et un réel *empowerment* à la fois individuel et collectif.

Conclusion

Seule une modification en profondeur du système éducatif serait en mesure à terme de permettre une meilleure intégration des outils et méthodes scientifiques dans la culture générale de chacun. Pour cela, le système devrait acquérir la capacité de réussir simultanément dans la formation des 25% de futurs spécialistes et dans le développement de l'intérêt du plus grand nombre (les 75% autres pourcents) pour les outils scientifiques, capacité qui passe indubitablement par des pédagogies constructivistes et des affectations de moyens en conséquence.

A défaut, il continuera à produire une grande majorité de dé goûtés à qui des acteurs militants essayeront, pour encourager la consommation techno scientifique ou pour lutter contre toute forme d'obscurantisme, d'offrir un système de réparation culturelle. Et alors, le résultat de ce système ne pourra jamais être qu'au mieux correctif si l'on arrive à généraliser des pédagogies du projet expérimental et à créer des boutiques de sciences seconde génération, plates-formes d'*empowerment* émancipatrices, au service des individus. Sinon, il ne sera que palliatif avec une vulgarisation toujours condescendante, à base d'offres culturelles formulant à la fois les questions et les réponses et donc déconnectée d'une authentique demande sociale.

Post face : essayer de décrire l'utopie, ne serait-ce que pour objectiver les blocages

Pourquoi la coupure des deux cultures semble-t-elle aujourd'hui à ce point irréversible ? Nombreux sont ceux qui critiquent cette dichotomie ; mais qui oserait aujourd'hui construire une utopie réconciliant cette séparation ? Au mieux, trouve-t-on quelques défenseurs d'une hypothétique troisième culture, celle de la sociologie, comme le propose Wolf Lepenies[9], … encore plus de fragmentation. Pourquoi ne trouve-t-on personne pour oser regarder si l'hypothèse d'une fusion des premières et terminales S et L afin d'avoir une vraie formation générale, serait crédible. Réponse, a priori imparable : la volume de connaissance. Trop de choses à savoir pour que quiconque se risque à penser un tronc commun trop long. Jusqu'au Bac ? Vous n'y pensez pas ! Le paradoxe est évident. Selon la plupart des auteurs, Derek Price en

[9] Voir Wolf Lepenies Les trois cultures, Munich, 1985 MHS editions, Paris, pour la traduction française, 1990

tête, le volume de savoirs croit de manière exponentielle. Selon les modèles, il semble doubler tous les quinze ou vingt ans. Or la durée de la scolarisation des élites ne progresse absolument pas dans la même progression. Bien sûr, il peut y avoir un peu de tassement… et une « métamorphisation » du savoir de base qui se compacte et s'apprend plus vite. Mais force est de constater que l'instruction publique a renoncé à se vouloir exhaustive. Moralité la durée de l'enseignement et a fortiori son augmentation n'est plus lié au volume de connaissances. Rien ne s'oppose donc à ce que l'on fusionne L et S… Rien ? Ou alors des invariants plus profonds. Serait-ce simplement que l'on ne saurait quoi faire d'une école de la réussite identique et égalitaire pour tous ?

Références cités :

Aillagon et Haigneré (2004) *Plan pour la diffusion de la culture scientifique et technique* Ministère de Recherche, Ministère de la Culture. cf : http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/index-science.htm

Habermas J. (1968) *La technique et la science comme idéologie*, Surkampf Verlag, Frankfurt, 1968 et Gallimard, 1973 pour la traduction française.

Hamelin, 2004 *Rapport à la demande du Premier Ministre* cf http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000023/0000.pdf

Lepenies W. (1985) *Les trois cultures*, Munich, 1985 MHS éditions, Paris, pour la traduction française, 1990

Las Vergnas, O. (1994) « Jeux d'acteurs au pays de la culture scientifique », in *Science en Bibliothèque*, ouv. coll. sous la dir. de F. Agostini, Paris, ECL

Las Vergnas, O. (2005) Intervention en débat : « Cité des métiers et empowerment », in n°spécial 75 ans de l'Inetop, L'orientation scolaire et professionnelle, Paris, Inetop.

Price (De Solla) D. (1963). *Little science, big science*, Columbia University Press, New York.

Renar - Blandin 2003 Rapport la diffusion de la CST une priorité nationale, Commission des affaires culturelles du Sénat cf : http://www.senat.fr/rap/r02-392/r02-392.html

IGEN (2005) *Place de l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre dans l'acquisition d'une culture scientifique par les élèves des 1ères L et ES.* Paris IGEN. disponible sur ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/rapport_svt.pdf

Olivier Las Vergnas

Das Lebenslange Lernen – zwischen technischer Reife, sozio-ökonomischer Paradoxie und kulturellem Gestammel

1. Das Lebenslange Lernen, eine humanistische und pragmatische Erfindung

Seit dem Gipfel von Lissabon und der großflächigen Ausbreitung des Internet fühlt sich Europa in seiner wissensökonomischen Argumentation bestätigt, wodurch die Diskurse über die Ankunft des Lebenslangen Lernens zum Allgemeingut werden. Diese Ankündigungen beruhen in gleicher Weise auf einer humanistischen Ambition wie auf einer ökonomischen Notwendigkeit pragmatischer Art. Die humanistische Ambition ist die der *promotion sociale*[1], die bereits im Konzept der *‚éducation permanente'*[2] angelegt ist und von zahlreichen Autoren auf den Franzosen Condorcet zurückgeführt wird. Die ökonomische Notwendigkeit ist die der doppelten Anpassung: Zum einen jeden in die Lage zu versetzen, die vielfältigen wissenschaftlich-technischen Innovationen zu nutzen, die im Alltag in Erscheinung treten, und es zum anderen den auf Flexibilität verpflichteten Unternehmen zu ermöglichen, im Interesse der Produktivitätssteigerung von der permanenten Leistungsfähigkeit ihrer Mitarbeiter zu profitieren.

Die Beschleunigung der Innovationen hat immer auch die Weiterentwicklung der Erziehungs- und Bildungssysteme nach sich gezogen. So ist die Schulpflicht in Frankreich ab Mitte des 19. Jahrhunderts unabdingbar geworden, als offensichtlich wurde, dass die ‚spontane' soziokulturelle ‚Imprägnierung' der Menschen nicht mehr ausreichte, um die frühen Werkzeuge der Industrialisierung zu beherrschen. Es ist von daher nur zu verständlich, dass angesichts eines wachsenden Bedürfnisses nach Technik, das seinerseits durch die zunehmende Automatisierung der Produktion hervorgerufen wird, mit der Verabschiedung des Delors-Gesetzes von 1971 der Gedanke einer allgemeinen Weiterbildungsverpflichtung eingeführt wurde. Unsere aktuelle Epoche charakterisiert sich – unter anderem – durch die Überschreitung einer neuen Schwelle: die Konsequenzen der Innovationen durchdringen unser Leben mit einem viel schnelleren Rhythmus als der

---

1 la promotion sociale: der soziale Aufstieg. (siehe auch Glossar)
2 l'éducation permanente: siehe Glossar.

Rhythmus der Generationenerneuerung, und die Weitergabe von Wissen vollzieht sich nicht mehr nur rein über die schulische und familiäre ‚Imprägnierung'. Unsere Umwelt füllt sich, Jahr um Jahr, mit Objekten, die nicht spontan beherrschbar sind. Denn diese Objekte, die immer abstraktere Prozesse einleiten, werden zunehmend undurchsichtiger. Weder die *‚leçons de choses'*[3] der Schule noch ein gelegentliches Praktikum können dafür Sorge tragen, dass diese Objekte – trotz entsprechender Beteuerungen – tatsächlich erlernt werden. Auf diese Weise drängt sich also die Notwendigkeit eines ständigen Aufholens wissenschaftlicher Vorsprünge lebenslang auf.[4]

Der Wille, überall die ökonomische Rentabilität zu mehren, stellt eine zweite Motivation für die Entwicklung des Lebenslangen Lernens dar: Ob es sich darum handelt, in einer ‚lean production' zu arbeiten, Strukturveränderungen bzw. Maßnahmen von Outsourcing vorzunehmen oder das Gebot der Produktionsoptimierung zu befolgen, es erscheint den Unternehmern und den Spezialisten der Personalentwicklung als immer offensichtlicher, dass eine größere Flexibilität eine höhere Produktivität sichern wird. In Anbetracht dessen nehmen die unterschiedlichen Akteure des sozialen Dialogs im Unternehmen divergierende Positionen hinsichtlich der Flexibilität ein: Manche sehen hinter diesem dehnbaren Begriff nicht die Fähigkeit der stetigen Aktualisierung oder der Richtungsänderung und Experimentierfreude, sondern eine Form der Instrumentalisierung sowie eine Polyvalenz, die mit dem Verlangen einhergeht, Personalbestände zu rationalisieren.

2. *Die Trägheit des e-learning als bezeichndendes Element des Lebenslangen Lernens*

Jedoch: Selbst wenn das Lebenslange Lernen anerkanntermaßen als ein in humanistischer Sicht und aus ökonomischen Rentabilitätsgründen unumgängliches Ziel erscheint, wie sieht es heute mit der Umsetzung in diesem Bereich aus? Wer von uns bildet sich sein ganzes Leben lang? Entsprechend der einzigen in Frankreich zugänglichen Massenuntersuchung ‚formation continue 2000' der INSEE[5] hatten 71% der aus dem Schul- bzw. Bildungssystem ausgeschiedenen Personen unter 65 Jahren an keinerlei Weiterbildung im Jahr zuvor teilgenommen. Von

---

[3] Begriff für die Bezeichnung naturwissenschaftlicher Fächer.

[4] Die technische Evolution ist nicht die einzige, die in diese Richtung weist: Auch Entwicklungssprünge in den menschlichen Bedürfnissen und Erwartungen haben die Obsolenz gewisser Werkzeuge und Anwendungen bedingt und somit notwendige Anpassungen nach sich gezogen. Beispielsweise ist es nicht nur der Industrialisierung der Maschinen zuzuschreiben, dass das Sticken mit der Hand verschwunden ist: Um ihre einschlägigen Kenntnisse nachzuweisen, müssen junge Mädchen heute nicht mehr eine von Hand gefertigte Brautausstattung vorweisen.

[5] Vgl. http://cereq.fr/cereq/fc2000/Default.htm#Présentation sowie Céreq Bref (2001).

diesen 71% erklärten drei Viertel, dass sie weder einen unbefriedigten Bedarf noch ein Verlangen nach Weiterbildung hätten. Anhand der gleichen Untersuchung hebt die Zeitschrift ‚Sciences Humaines' in einer Sonderausgabe[6] über Bildung hervor, dass von den 65% der Personen, die innerhalb der letzten zwei Jahre an keinerlei Weiterbildung teilgenommen haben, mehr als 37% aussagen, hierin keinen Nutzen zu sehen. Gewiss, 34 Prozent geben dem gegenüber an, dass sie sich gerne beteiligt hätten, man ihnen ‚aber nichts angeboten hätte'. Im Übrigen ist zu beobachten, dass Weiterbildung immer diejenigen anzieht, die bereits am besten qualifiziert sind.

> „La formation continue va aux formés. C'est là un phénomène aujourd'hui bien connu. Que l'on considère la qualification du point de vue du capital scolaire ou de la position professionnelle occupée, le constat est invariable: le taux d'accès à la formation continue des moins qualifiés est près de trois à quatre fois moindre que celui des plus qualifiés."[7]

Ist also festzuhalten, dass Lebenslanges Lernen für alle lediglich ein Diskurs über Absichten ist? Als analysierendes Element dieser Frage biete ich an zu betrachten, auf welche Weise die Verbreitung der EDV-Nutzung heute einen Einfluss auf diese Frage der Kompetenzentwicklung hatte: Konnten die Wissenstechnologien im Sinne von mehr Bildung für alle eingesetzt werden?

Das e-learning, noch immer ein Métier von Pionieren?

E-learning erscheint nach wie vor als eine Angelegenheit von Pionieren. Seine Umsetzung weist starke Unterschiede auf: Ausprägungen von geradezu militantem Ausmaß finden sich neben einer vorsichtigen bzw. zweifelnden Zurückhaltung. Um diese Unterschiede zu veranschaulichen, betrachten wir den Entwicklungsstand des e-learning aus drei spezifischen Perspektiven: die Nutzung von e-learning in der Hochschulbildung, seine Beziehungen zum Wissensmanagement in Unternehmen und schließlich sein Einfluss auf autodidaktische Anwendungen.

Immer mehr Universitäten sind vernetzt, und die digitalisierten Campusse und studentischen Laptops verbreiten sich zusehends. Indessen sind beide noch weit davon entfernt, ein Massenphänomen zu sein. Es existieren Pioniereinrichtungen

---

[6] Beitrag über die Untersuchung der INSEE 2000 ist in der Sonderausgabe der Zeitschrift Sciences Humaines (2003) erschienen.

[7] Bonaïti, Fleuret, Pommier & Zomora (2006), S. 1.
Übersetzung des Zitats:
„Die formation continue erreicht hauptsächlich die Gebildeten. Dies ist ein heute allseits bekanntes Phänomen. Ob man nun die Qualifikation aus dem Blickwinkel des schulischen Kapitals betrachtet oder von der aktuellen beruflichen Position aus, die Feststellung bleibt die gleiche: Die Beteiligung der wenig Qualifizierten in formation continue ist drei- bis viermal geringer als die der besser Qualifizierten."

und -kurse, die sich in diesem Bereich institutionell auf Dauer behaupten, und doch macht es noch immer keine Universität ihren Lehrkräften zur Pflicht, ihre Kurse und Übungen online zur Verfügung zu stellen. In Anbetracht der Finanzierungsprobleme hinsichtlich der PC-Ausstattung in den Mediatheken und den *‚cités U'*[8] wird es in nächster Zeit nicht von jedem Studierenden und auch nicht von jeder Lehrkraft erwartet werden können, die Kurs-Server zu nutzen.

In den Unternehmen betrachtet das Wissensmanagement seine Rolle bei der nach wie vor zögerlichen Entwicklung der Weiterbildungsintranets und anderer e-learning-Systeme als eine marginale. Von Fall zu Fall investieren die Unternehmen in Intranets, e-learning-Plattformen oder Archivierungssysteme. Im Sinne einer einheitlicheren Logik, die sich der Idee der ‚Lernenden Organisation' verpflichtet sieht, hätte man auf eine Integration all dieser Systeme hinwirken können. Aber tatsächlich sind derartige Strategien durch Maßnahmen verhindert worden, die jeweils eigenwilligen Interessen folgten: z.B. dokumentarische Archivierung, Pflege eines internen Kommunikationsjournals oder – alternativ hierzu – einer online basierten Weitergabe von betrieblichem Know-how. Im Übrigen erweist sich eine solche Politik oft lediglich als Management *der* Wissensbestände, ohne größere Bedeutung für das Personal, anstatt eben ein Management *durch* Wissensbestände zu ermöglichen. Die Verbindung mit den Strategien vorausschauender Kompetenzplanung scheint also nicht selbstverständlich für die Verantwortlichen zu sein, die häufig nicht kompatibel mit der Logik der Personalentwicklung sind. In Anbetracht der Möglichkeiten, die wir uns von den integrierten Instrumenten des Lebenslangen Lernens erhoffen, muss dieser Tatbestand verwundern.[9]

Man hätte erwarten können, dass die durch das e-learning hervorgerufenen Möglichkeiten die autodidaktischen Anwendungen revolutioniert hätten. Stattdessen verbleibt der Traum eines Cyber-Netzwerkes des Wissensaustausches im Stadium exklusiver bzw. separatistischer Verbreitung. Die Foren sind schwierig zu identifizieren, die Beteiligten kaum zu verstehen, ihre Chats auf leidenschaftlich verfolgte Nischenthemen zugespitzt. Zugegeben, Wikipedia, diese ‚kollaborative' Enzyklopädie, institutionalisiert sich zunehmend, und immer mehr Personen artikulieren sich in Blogs, aber wir sind weit davon entfernt, hier eine greifbare Massenrealität geschaffen zu haben. Gleiches lässt sich für die Methoden der

[8] les cités U: Günstige Wohnmöglichkeiten für Studierende, vergleichbar mit den deutschen Studentenwohnheimen.

[9] Gewiss, es gibt sie: die Beispiele einer echten Integration von e-learning und Intranet, und sie machen deutlich, dass der Begriff der ‚Plattform', dem sich die netzbasierte Berufsbildung und ihre schlechte Wirtschaftlichkeit verpflichtet hat, zusehends in Frage zu stellen ist. Mit anderen Worten: Wer von einer Lernenden Organisation spricht, die mit einem distributiven ‚Intranet des Wissens' ausgestattet ist, meint auch ein integriertes System der Weiterbildung und nicht eine nur zugunsten des e-learning ausgewiesene Informationsplattform.

persönlichen Autodidaktik behaupten: Die einschlägigen Rubriken in den Buchhandlungen weisen in diesem Bereich lediglich einige Dutzend Titel auf. Diese verteilen sich auf Methodik des Spracherwerbs, Enzyklopädien, virtuelle Museumsbesuche, schulunterstützende Methoden, die stark an Ferienhausaufgaben erinnern, sowie schließlich einige eng geführte didaktische Mittel für das ‚praktische Leben'.

Technologische Reife, aber keine Verbreitung

In den genannten Anwendungsbereichen des e-learning (Universitäten, Betriebe, autodidaktische Anwendungen) vollziehen sich ähnliche Entwicklungen, die von Fall zu Fall ein Re-Engineering der Lernprozesse und des Kompetenzmanagements ermöglichen. Ferner sind die Erfolgsbedingungen oft formalisiert worden, wodurch ein stabiles Niveau der technischen Reife erlangt wurde. Die Arbeiten an der Qualität des e-learning weisen darauf hin, dass verstärkt die pädagogische Relevanz verfolgt und evaluiert wird. Sobald man sich aber bemüht, den sozialen Einfluss des e-learning aus der Makroperspektive einzuschätzen, wird man eher von einem Stadium evolutionären Stotterns als von einem Zustand allgemeiner sozialer Geltung sprechen müssen. Die Frage, warum die Umsetzung der bildenden Technologien nach wie vor nicht in massiver Art und Weise in Angriff genommen worden ist, ist nicht neu. Sie kehrt seit der Erfindung der Computerlernprogramme *(EAO)*[10] vor 20 Jahren immer wieder. Als erste Entwicklungsbremse führte man damals den schlechten Zugang zu EDV an, und dies sowohl aufgrund der Kosten und der mangelhaften Ausstattung als auch wegen der für ihre Nutzung notwendigen Voraussetzungen. Sollten derartige Hindernisse heute noch immer Aktualität besitzen?

In diesem Feld war das letzte Jahrzehnt geprägt von einer Demokratisierung der EDV, einem verbesserten Design, sowie von einer Standardisierung der Symbole und Zeichen. Trotzdem ist der ‚digitale Bruch' noch nicht verschwunden. Noch vor einem Jahrzehnt wurde angenommen, dass die EDV-Nutzung der Kaste der Informatiker oder jenen raren schimärenhaften Nutzern, die auf eine doppelte Kompetenz verweisen können, vorbehalten war. Heute ist, zumindest in der Theorie, die ‚individuelle' EDV-Nutzung offen für jedermann. Sollte man auf sie heute noch allergisch reagieren, wird man sich den Vorwurf gefallen lassen müssen, nicht mehr in unsere Zeit zu passen. Auf den prüfenden Blick der sozialen Norm, zunächst argwöhnisch auf die Besessenheit hochbegabter Informatiker gerichtet, folgte ein kurzer, strafender Blick auf diejenigen, die es nicht verstehen, die Früchte des Fortschritts zu ernten. So sprachen wir ehemals von einigen Insidern und heute von einigen Ausgeschlossenen. Jedoch kann der Zugang zu

[10] EAO: enseignement assisté par ordinateur. Computerlernprogramme.

EDV nicht mehr als maßgebliche Entwicklungsbarriere von e-learning betrachtet werden, auch wenn davon auszugehen ist, dass das Problem der Exklusion immer Bestand haben wird.
In der Epoche der Computerlernprogramme *(EAO)* bestand ein zweites Hindernis in der Zweckdienlichkeit der Werkzeuge für den Erwerb des *savoir-être*[11] und des Erlernens von Verhaltensmustern. Hinter dieser Fragestellung hob die Diskussion eher allgemein auf die isolierte Situation des e-Lerners ab. Was würde aus dem gemeinsamen Lernen in Gruppen werden, was aus der Koedukation oder dem situationsspezifischen Lernen sowie dem fruchtbaren Austausch innerhalb der Lernprozesse? Heute glaubt niemand mehr an eine rein technologisch aufgestellte Aus- bzw. Weiterbildung: Die Zeit gehört den ‚offenen' Ausbildungen oder dem ‚blended' learning. Dieser neue Ausdruck bezeichnet ‚vermischte Ausbildungen' oder präziser ausgedrückt: die kalkulierte Verzahnung unterrichtlicher Präsenzphasen mit Ausbildungssituationen in digital organisierter Distanz. Auch hier wiederum ist natürlich mit ein paar Lerngruppen, Foren und anderen Tele-Tutorien allein nicht viel erreicht. Es bleibt wahr, dass ein Missbrauch des individuellen und isolierten e-learning uns an die Vorstellung gewöhnen könnte, dass wir uns in einer primär diachronischen Kommunikationswelt bewegen.

3. Das Lebenslange Lernen: technische Reife und potentielle Pädagogik

Es kann also festgehalten werden, dass diese Entwicklung der Lerntechnologien es dem Weiterbildungssektor erlaubt hat, in zwei komplementären Bereichen eine gewisse technische und pädagogische Reife auszubilden. Da die Rentabilität des Lernens ausschlaggebend ist, kann das Vollstopfen des Hirns nicht das zentrale Ziel sein. Bei den Weiterbildungsakteuren ist eine doppelte Entwicklung feststellbar: zum einen eine Klärung der Rolle von Wissen und Vermittlung, wie sie unter anderem durch die Aufgabenverteilung zwischen Tutor und Designer von inhaltlichen Ressourcen bedingt ist; zum anderen die Aus- und Weiterbildungsinstitution, die nicht mehr als alleinige Inhaberin von Wissen betrachtet werden kann, da das Internet es nun ermöglicht, auf einen großen Teil nützlicher Kenntnisse Zugriff zu nehmen. In Analogie dazu beinhalten die artikulierten Weiterbildungsbedürfnisse immer häufiger Nachfragen methodologischer oder verhaltensmäßiger Art. Know-how und *savoir-être* gewinnen gegenüber den klassischen ‚Kenntnissen' die Oberhand. Wahrscheinlich weil das Lebenslange Lernen an Erwachsene adressiert und dazu gezwungen ist, seine Rentabilität unter Beweis zu stellen, stützt es sich verstärkt auf die konstruktiven Konzepte des Wissens und des Lernens:[12] Hierbei handelt es sich um Entwicklungen, die das traditionelle Machtverhältnis zwischen denen, die wissen, und denen, die sich bilden, relativieren.

---

[11] le savoir-être: bezeichnet die Fähigkeit, an die Umwelt angepasste Aktionen und Reaktionen auszuführen.

[12] siehe Carré (2005).

Neue 'Portabilität' des Wissens, neuer Freiraum

Das Wissen selbst verändert seine Natur und wird sehr viel lebensdienlicher, und darüber hinaus übertragbarer, von einem Lernenden auf den anderen, von einer Situation auf die nächste: Die entwickelten Funktionen der Text- und Hypertextverarbeitung zeigen, dass die Dokumente gleichzeitig hierarchisiert, aktiv und beschreibbar sein können, und dass der Computer abstrakte Prozeduren formalisierbar und transportierbar machen kann. In diesem Sinne kann die EDV bei jedem das Verlangen hervorrufen und die Mittel liefern, sein Wissen gleich einer Skulptur zu formen, es zu validieren, um es schließlich zu vervielfältigen und auszutauschen. Da die zunehmende Integration des Internet in den Alltag den Bezug zu Information und Wissen verändert, kann es zudem sein, dass die hauptsächliche Umgestaltung, die das Internet dem Lebenslangen Lernen bringt, darin liegt, dass die Grenzen zwischen Informationssuche und Ausbildung, zwischen Benutzung, Memorieren und Modellierung neu gezogen werden müssen. Vielleicht wird man in einiger Zeit sagen, dass die Internetpraxis bezüglich des Wissens sowohl zu einer neuen Nähe als auch zu einem kritischen Umgang geführt hat. Gleichzeitig ist es möglich geworden, einen simultanen Zugang zum lebenslangen informellen Lernen zu organisieren. Auf diese Weise wird sich vielleicht anstelle einer sequenziellen Sicht, derzufolge sich zwischen die ‚produktiven' Arbeitssituationen Phasen der Ausbildung schieben, ein neues integriertes e-learning entwickeln, das einer neuen Konzeption von ‚lernender Arbeit' entspricht.[13] In jedem Fall haben sich an die Stelle des klassischen *stage*[14] mit seiner Einheit in Zeit, Ort und Teilnehmerschaft immer stärker vielgestaltige Orte personalisierter Pädagogik gesetzt. Der Lehrende erleichtert nun einen Prozess, der sich im Interesse größter Rentabilität in verteilten, frei gewählten Zeiten bzw. Orten abspielen wird. Allerdings muss klar sein, in welchem Interesse dies geschieht.

Jedoch noch immer keine Lernmaschinen

Auf diese Weise hat der technische Fortschritt den Bezug zum Wissen revolutioniert, selbst wenn diese Umwälzung nicht wirklich dort stattgefunden hat, wo sie erwartet wurde: Es sind nicht die didaktischen Verfahren, die aus den elektronischen Werkzeugen prinzipiell Nutzen gezogen haben, wenngleich sich Zugänglichkeit und Teilhabe an Wissen für gewisse Länder und soziale Milieus sehr

---

13 Die Konstruktion von offenen Infrastrukturen im Typus Wikipedia kann in beachtlicher Weise die Strukturierung von Netzwerken des Wissensaustausches beschleunigen. Eine wesentliche Herausforderung wäre es, das institutionalisierte e-learning mit den zahlreichen erschwinglicheren, stärker ‚informellen' Ressourcen zu vernetzen, wie sie das Internet vermitteln und erlebbar machen kann.

14 le stage: hier: Frontalunterricht als Lehrform.

verbreitet haben. Das Internet und die Suchmaschinen haben den Zugang zum Wissen revolutioniert, und doch hat keinerlei revolutionäre ‚Lernmaschine' das Tageslicht erblickt.
In diesem Bereich wird die Intelligenz der Maschinen vorwiegend genutzt, um Illustrationen zu präsentieren, Seiten zu blättern, Indices zu sortieren oder bibliographische Fußnoten zusammenzustellen. Dies geschieht allerdings selten auf der Basis eines didaktischen Urteils. Diese geringe pädagogische Nutzung der maschinellen Intelligenz verdeutlicht, dass deren Reife ihre Grenzen hat.
Im Übrigen ist dies nicht das einzige Moll, das hier anklingt: Lernende Organisation, Intranet – all diese Anwendungen existieren, ohne jedoch allgemein verbreitet zu sein.

4. Lebenslanges Lernen: sozial-ökonomische Paradoxie

Technische Reife sowie die Gewöhnung an EDV haben es also ermöglicht, die Anwendungsbereiche und potentiellen Klienten des e-learnings zu vermehren: Die Situation hat sich bezüglich dieser Elemente, die in den letzten Jahren die Bremsen ihrer Entwicklung darstellten, maßgeblich verändert. Nun bleibt jedoch sein sozialer Einfluss schwach: Wenige unserer Mitbürger ziehen heute ihren Nutzen aus dem e-learning. Warum? Wenn das e-learning so wenig verbreitet ist, dann deshalb weil die erste Aufhebung der Hindernisse nicht zu seiner Verbreitung ausgereicht hat. In Ermangelung des Auffindens von ‚Bremsen', muss vielleicht diese Frage der Trägheit in entgegen gesetzter Weise untersucht werden, also in Begriffen von ‚Motoren'. Es reicht in der Tat nicht aus, dass eine soziale Entwicklung technisch möglich ist und nicht all zu viel Widerstand mit sich bringt, um sofort realisiert zu werden. Sie muss noch immer aktiv vorangetrieben werden.

Mehr ein Problem der Motoren als eines der Bremsen

Hier eine Fragestellung, die uns auf das sozio-ökonomische Feld führt: Welche sind die Motoren des e-learnings? Es sind die gleichen wie die des Lebenslangen Lernens im Allgemeinen – der doppelte Wille zum sozialen Aufstieg und zur Produktionserhöhung – plus ein drittes Charakteristikum der neuen Märkte, die durch die neuen Technologien geleitet werden können: Die Opportunität für Investoren Profite dank eines neuen Marktes, welcher vergleichbar mit dem von Meetic™, Amazon™, Ebay™ oder auch Monster™ zu denken wäre, zu erwirtschaften. Versuchen wir zunächst zu verstehen, warum dieser dritte Motor nicht ausreicht: Die Produktion eines e-Ausbildungssystems hätte ebenso rentabel sein können, wie die Entwicklung von Begegnungsservices, Buchhandlungen oder Telefonangeboten. Nun aber konkretisiert sich dies heute lediglich anhand einiger DVD's oder schulunterstützender Server und einiger Internetplattformen für

Unternehmen oder Universitäten. Dies ist wahrscheinlich bedingt durch neue Fristen und Maßstäbe der Renditen. Sie charakterisieren diesen neuen Sektor, was ihn hinsichtlich der Investitionen durch die klassischen Weiterbildungsorganismen problematisch macht, da diese nicht über ausreichendes Kapital verfügen.[15]

So reicht die Logik des Profits, der mit den neuen e-Produkten verbunden ist, nicht für die Verbreitung des e-learning aus: Vielmehr scheint seine geringe Inanspruchnahme darauf hinzudeuten, dass der Bedarf und damit der Markt durch Marketingspezialisten kaum werblich angeregt werden kann. Gewiss, man hätte annehmen können, dass es ausreichen würde, wenn die Spezialisten der Personalentwicklung, Arbeitgeber, andere Wirtschaftsakteure oder Sozialversicherer in e-learning investieren würden, um den Markt profitabel zu machen. Jedoch ist, sobald man über die ersten Lernphasen hinausgeht, die Motivation und die Entschlossenheit des Individuums von entscheidender Bedeutung, insbesondere im Fall des e-learning, in dem der Lernende in der Regel auf sich selbst zurückgeworfen ist. Um profitabel zu sein, braucht das e-learning ‚militante Konsumenten': Ihnen müssen sich Vorteile und Mehrwert des e-learning geradezu aufdrängen. Die wirtschaftliche Rentabilität ist abhängig von der persönlichen Investition, die jeder dem e-learning widmen kann. Die Frage nach der Glaubwürdigkeit des wirtschaftlichen ‚Motors' des e-learning verweist auf das Problem der Glaubwürdigkeit der gesellschaftlichen Antriebe des Lebenslangen Lernens insgesamt. Anders ausgedrückt: Die Tatsache, dass sich keine großen Entwicklungsschübe im Bereich des e-learning verzeichnen, liegt daran, dass es Hemmnissen unterworfen ist, die weder technischer noch pädagogischer Art sind. Unserer Auffassung nach ist es der Wille zur Verbreitung des Lebenslangen Lernens, der nicht hinreichend stark ist, um das e-learning in massiver Weise zu institutionalisieren.

Ein sozialer Konsens – sicherlich –, aber auch gesellschaftlich willensschwach

Wie also verhält es sich mit den beiden Motoren, die konsequenterweise eine integrierte Entwicklung sowohl des e-learning als auch des Lebenslangen Lernens antreiben sollten: der ‚humanistische Motor' auf der einen und der produktivi-

[15] Das e-learning erfordert Investoren, die in der Lage sind, Infrastrukturen zu schaffen wie auch zu leiten. Es ist für die klassischen Investoren problematisch, allein diesem Wandel gerecht zu werden und neue Kategorien zu finden, vor allem nach der Verflüchtigung der Illusion der sauberen Wirtschaft. Viele erlauben es sich also zu denken, dass die wirtschaftliche Rentabilisierung nur erreichbar sein wird durch Allianzen zwischen neu auf den Markt kommenden Einrichtungen und den professionellen Anbietern der Aus-/Weiterbildung, mit Produkten, die explizit eine ‚Mischung' aus klassischer Weiterbildung und online-Weiterbildung wären. Jedoch muss noch herausgefunden werden, wie diese neuen Anbieter von der Bonität der künftigen Klienten überzeugt werden können.

tätsorientierte, wirtschaftliche ‚Motor' auf der anderen Seite? Um zu verstehen, warum diese beiden Motoren letztlich nicht wirkungsvoller sind als der des Profits, lassen Sie uns versuchen, der Plausibilität der flankierenden Diskurse auf die Spur zu kommen.

Defekte im sozialen Fahrstuhl der Weiterbildung

In Wirklichkeit ist es nicht selbstverständlich, dass die Bürger jenseits guter Absichten im Lebenslangen Lernen einen essentiellen Einsatz zugunsten ihrer persönlich gestaltbaren Zukunft erkennen. Vielleicht betrachtet sogar ein Großteil der Bürger die Verbesserung ihrer Beschäftigungsfähigkeit als Ausdruck staatlicher Gewalt, abseits eigener Verantwortung und finanzieller Mitwirkungspflicht. Einige Autoren[16] sind der Auffassung, dass in Frankreich das Delors-Gesetz von 1971, das die Verpflichtung zu beruflicher Weiterbildung begründete, abweichend davon zur Vorstellung geführt hat, die *formation professionnelle continue*[17] verkörpere eine industrielle oder neo-industrielle Zielsetzung, die dem Individuum selbst wenig Platz lässt.[18] Wenn das Lebenslange Lernen wenigstens einen sozialen Aufstieg garantieren könnte, – aber nichts ist unsicherer: Erwachsenenbildung wirkt bestenfalls marginal als Instrument des Ausgleichs von sozialen Ungleichheiten. Allem Anschein nach liegt die Priorität augenscheinlich stärker auf der Ausrichtung auf individuelle Lebensläufe, in denen die Beschäftigungsfähigkeit Vorrang besitzt.[19] Konsequenterweise wird das Individuum wahrscheinlich nicht erkennen können, warum es private Mittel aufwenden sollte, um eine Weiterbildung mitzutragen, die auf Kompetenzen abzielt, aus denen zweifellos wenig finanzielle Vorteile zu ziehen sind. Von vielen Unternehmen werden *VAE*[20] oder Weiterbildungsmaßnahmen getragen; die in diesem Zusammenhang ausgestellten Diplome und bescheinigten Kompetenzen führen aber selten zu Arbeitsplatzwechsel, Beförderung oder zu einer Gehaltserhöhung.

---

16 siehe im Besonderen die Arbeiten von Berton.

17 la formation professionnelle continue: (berufliche) Aus- und Weiterbildung. (siehe auch Glossar)

18 Berton (2001), S. 9.
Originalzitat:
„la formation professionnelle continue comme un dispositif industriel ou néo-industriel qui laisse peu de place à l'individu lui-même"
siehe auch Berton, Correia, Lespessailles & Maillebouis (2004).

19 Hier im Besonderen der Text von Podevin (1999).
Zu diesem Thema siehe Dubar & Gadéa (1999).
Siehe auch die Arbeiten der Gruppe ‚Prospective des métiers et qualifications' des Generalkommissariats der Erhebung formation continue INSEE (2000) auf :
http://www.plan.gouv.fr/organisation/sas/PMQ/seance7-atel3.htm

20 VAE: la validation des acquis de l'expérience. Instrument zur Anerkennung der erworbenen Erfahrungen. (siehe auch Glossar)

Auf der anderen Seite haben es die Arbeitgeber mit dem Problem zu tun, dass einige Langzeitinvestitionen in ihren Verantwortungsbereich fallen. Einen Arbeitnehmer auf seinen Arbeitsplatz einzustellen stellt natürlich eine Notwendigkeit dar. Jedoch ist es zu Zeiten prekärer Arbeitsverträge, in denen sowohl Arbeitgeber wie auch Arbeitnehmer mehrfach wechseln können, nicht mehr selbstverständlich, Investitionen in Weiterbildung auf lange Sicht einzugehen. Vor diesem Hintergrund erklärt sich die Entwicklung von längerfristigen Weiterbildungsgarantien, wie sie in Frankreich im *congé individuel de formation (CIF)*[21], der von unternehmensinternen Fonds finanziert wird, oder im *droit individuel à la formation (DIF)*[22], das eine finanzielle Mitwirkung des Arbeitnehmers vorsieht und auf sechs Jahre kumulierbar ist, zum Ausdruck kommen. Trotzdem erscheint die *formation continue*[23] noch immer als ein Instrument, das die Qualifikationsunterschiede verstärkt, wie es C. Bonaïti, A. Fleuret, P. Pommier und P. Zamora aufzeigen.[24] Man kann diesen Tatbestand im Übrigen damit in Verbindung bringen, dass die *formation continue* aus einer Spannung zwischen wirtschaftlichen und individuellen Motiven resultiert, Motive, deren Charakteristika durchaus in vielerlei Hinsicht gegensätzlich sind und das Lebenslange Lernen aktuell so zerrissen erscheinen lassen.

Kann die persönliche Investitionsbereitschaft aus einem Glaubensbekenntnis heraus entstehen?

Die folgenden Feststellungen basieren auf den wenigen verfügbaren Daten zur individuellen Investition in das Lebenslange Lernen. Im Anschluss an die bereits zitierte Untersuchung ‚formation continue 2000' der INSEE[25] haben von den 29% der Personen unter 65 Jahren, die das Schulsystem verlassen und an Weiterbildung im Erhebungsjahr teilgenommen haben, lediglich ein Drittel dies aufgrund individueller Initiative getan. 21% der Weiterbildungsteilnahmen wurden ausschließlich in der Freizeit der Personen getätigt, 13% aller Teilnahmen waren selbst finanziert.

---

21 CIF: congé individuel de formation. Vergleichbar mit dem deutschen Bildungsurlaub. (siehe auch Glossar)

22 DIF: droit individuel à la formation. Ein durch den ANI eingerichtetes und gesetzlich verankertes Recht auf Weiterbildungsstunden. (siehe auch Glossar)

23 la formation continue: Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. (siehe auch Glossar)

24 Vgl. Bonaïti, Fleuret, Pommier & Zamora (2006).

25 Vgl. Revue Sciences Humaines (2003).

5. In kultureller Hinsicht ist das Lebenslange Lernen nicht über ein erstes Gestammel hinausgekommen

An Orten der Information und Beratung (wie die cité des métiers[26]) sind die Bürger, die freiwillig nach Weiterbildung fragen, keinesfalls mehrheitlich vertreten. Diejenigen, welche wir dort antreffen, scheinen vor allem von Notwendigkeiten getrieben zu sein. Offenbar werden ausschließlich die Bildungsangebote angenommen, die einen hohen sozialen Mehrwert versprechen (z.B. Führerschein) oder die mit einem persönlichen Mehrwert verbunden sind (in Verbindung mit sportlichen, sozio-edukativen Aktivitäten oder Hobbies und Sprachen), obwohl sie nicht ‚erstattet' werden. Was die Personen angeht, die selbst in beträchtlichem Umfang in eine Weiterbildung investieren, die zu 100% außerhalb der Arbeitszeit stattfindet, so hält sich ihre Zahl in engen Grenzen: Eine solche individuelle Option scheint vor allem einige Stakhanovisten[27] und ‚bulimisch' Wissbegierige zu kennzeichnen sowie in einem geringeren Ausmaß Personen, die Kompetenzen in der Absicht erwerben, sich auf eine mit Sorge betrachtete Zukunft einzustellen.

Exkurs: Cité des métiers (CDM)

Was ist eine Cité des métiers?

Die Cité des métiers (CDM) sind Räume integrierter Beratung- und Ressourcennutzung und sind offen für jedes Publikum (Schüler, Jugendliche und Erwachsene), das sich auf der Suche nach Anhaltspunkten, Orientierung und Information über Berufe und das Berufsleben befindet. Ihre Mission ist es, die Nutzer mit der Realisierung möglicher Ziele vertraut zu machen. Dies geschieht in Form eines Angebots von drei Nutzungsvarianten: spontane Beratungsgespräche, gedruckte Dokumentationen und

[26] siehe Exkurs: Cité des métiers.

[27] Ausdruck geht auf den Minenarbeiter Alexeï Stakhanov zurück, der Anfang des 20. Jahrhunderts 102 Tonnen Kohle in sechs Stunden gefördert haben soll, wobei das erwartete Arbeitssoll bei sieben Tonnen lag. Die sowietische Regierung stellte diesen Arbeiter als beispielhaft hervor. Der Stakhanovismus bezeichnet also eine sowietische Doktrine, die auf einen sehr produktiven und seiner Arbeit überaus verpflichteten Arbeiter verweist. (Anm. d. Redaktion)

freie Multimediazugänge und Ateliers, Foren und freie Informationstage. Die CDM stehen allen Zielgruppen offen, unabhängig von sozialem Status, Alter oder Bildungsniveau und sind gratis zugänglich.

Dieses Konzept wurde 1993 geboren und bot im Rahmen der Cité des sciences et de l'industrie (CSI) von La Villette, Paris erstmalig eine Plattform, die auf diesem Niveau vielfältige Servicebereiche, ein heterogenes Publikum und Partner in einem Konzept zusammenführte.[28] 6 Jahre später eröffneten in Belfort, an der Côtes d'Armor und in Nîmes drei Einrichtungen, die durch diese Erfahrung der CSI inspiriert und geprägt wurden, Gründungen in Mailand und Genua folgten in rascher Abfolge. Seitdem entwickelt sich das Netzwerk der CDM anhand einer programmatischen Vorgabe in Form eines Pflichtenheftes[29] in sehr unterschiedlichen Bezirken (Metropolen wie Paris oder Barcelona, aber auch ländliche Gebiete wie l'Orne oder die Côtes d'Armor) und Kontexten (Länder wie Frankreich, die auf zahlreiche Eingliederungs- und Orientierungstrukturen verweisen können neben Ländern wie Brasilien, dessen Landesinnere dergleichen Instrumente kaum aufweist.). CDM befinden sich zurzeit in vier Ländern (Frankreich, Italien, Spanien, Brasilien) sowie in zwei weiteren Ländern (Mauritius und Portugal), wo autorisierte Projekte angelaufen sind. Ein ähnliches Konzept ist in Österreich im Rahmen der Initiative Equal ebenfalls mit Erfolg verwirklicht worden, aktuelle Projekte sind in Kanada (Britisch Kolumbien), Vietnam und Chile geplant. Die Schutzmarke Cité des métiers, die all diesen Plattformen gemeinsam ist, legt ihnen auf, ein Ort freien und kostenlosen Zugangs für alle zu sein. Sie sollen für alle Aspekte und Sektoren des beruflichen Lebens offen sein und im Eingehen auf die Bedürfnisse ihrer Nutzer ihre zentrale Aufgabe sehen.

Im Lebenslangen Lernen ist eine sichtbare soziale Praxis abwesend

Um diesen Befund zu erklären, formulieren wir die Hypothese, dass die dominante kulturelle Vorstellung des Lebenslangen Lernens unfähig ist, in massiver Weise Bildungsverlangen und Nachfrage zu erzeugen. Präziser formuliert denken wir, dass drei kulturelle Hindernisse zusammentreffen, die in den entwickelten Ländern die Durchsetzung einer Gesellschaft des Lebenslangen Lernens hemmen.

---

[28] siehe Las Vergnas (2005) und auch Drevet & Monod (1999).

[29] siehe http://www.reseaucitesdesmetiers.org

- Das erste Hemmnis verbindet sich mit der Vorstellung des ‚bildenden Aktes' als einer lästigen Situation, die verknüpft ist mit den Erinnerungen an Schule und geprägt ist durch den wachsenden Spalt zwischen der Arbeitszeit und zerstreuender Freizeit.
- Das zweite Hindernis besteht darin, dass weder ein Ort, noch ein Gesprächspartner, noch ein Lernsystem existieren, von deren Existenz jedoch eine reflexive Arbeit über berufliche Zukunft abhängt, wie auch die Befähigung, Motive und Ressourcen für eine lebenslange berufliche Entwicklung zu erzeugen.
- Drittens ist auf den Mangel an Gratifikationen bzw. ‚bien de salut' hinzuweisen, die von der Verwirklichung des Lebenslangen Lernens erhofft werden, und zwar in einer Gesellschaft, die allgemein durch eine starke Hierarchie des Geldes und der Bildungstitel zu charakterisieren ist.

Aus diesen drei kumulierten Effekten resultiert die Unmöglichkeit, für das Lebenslange Lernen eine lesbare Praxis, erkennbare Zeitperioden, klare Vorteile und einen universellen Referenzrahmen zu identifizieren. Dies führt dazu, dass das Lebenslange Lernen sich in keiner Weise eine sozial etablierte Existenz oder einen Ritus verleiht, den man sich einverleiben könnte. Resultiert hieraus eine blockierte Situation, die die Idee einer auf das Lebenslange Lernen fußenden Gesellschaft definitiv zum Scheitern verurteilt?
Nun ist es so, dass jedem dieser kulturellen Hindernisse ein Hebel entspricht, der zu betätigen ist, um die weitere Entwicklung voranzutreiben.

Erstes Hindernis und erster Hebel:
Die Spaltung zwischen erduldeter und gewählter Zeit überwinden

Ob wir wollen oder nicht, aufgrund der Erinnerung an die Schule ordnen wir die Weiterbildung zwangsläufig dem Bereich der Anstrengung und der Mühsal zu. Im Gegensatz dazu bieten die Orte kultureller Bestimmung (Museen, Ausstellungszentren, Cyberspaces) ‚angenehme' Situationen der Wissensaneignung. Allerdings ist festzustellen, dass diese Orte im Rahmen der ‚gewählten' Zeit und in Hinsicht auf ihre Bedeutung für das Lebenslange Lernen oder das berufliche Leben nur ausnahmsweise innovative Praktiken der Erwachsenenbildung erzeugen.[30] Diese Frage konfrontiert uns mit der Trennung von ‚Muße' und ‚Nützlichkeit'. Von einer bildenden Inanspruchnahme kultureller Orte während der Freizeit zu sprechen, scheint eine Überwindung dieser Spaltung anzudeuten, insofern Bildung im Allgemeinen mit erduldeter, kulturelle Tätigkeit mit gewählter Zeit in Verbindung gebracht wird.

[30] von wenigen Bibliotheken abgesehen, siehe Bulletin des Bibliothèques de France (2002). Der Autor stützt sich auf seine Erfahrungen in der Cité des sciences in Paris. Siehe: Las Vergnas (2006).

Wir formulieren hier die Hypothese, dass die Öffentlichkeit nicht wahrnimmt, dass ihre Aktivitäten an diesen kulturellen Orten als Lebenslanges Lernen begriffen werden könnten, weil sie in der Mehrheit der Fälle Museen und vergleichbare Einrichtungen in der Freizeit aufsucht, welche ihrerseits zumeist nicht mit Weiterbildung in Verbindung gebracht wird, wie sie in den dominanten Vorstellungen der Arbeitswelt existiert.

Exkurs: Spaltung der Zeiten

Woher kommt die Spaltung zwischen Arbeit und Freizeit?

Historisch gesehen hat sich die Spaltung zwischen diesen beiden Domänen parallel zum Aufkommen der Freizeit gebildet, die ihrerseits mit der Reduzierung der Arbeitszeit (RTT) einherging.[31] *In seiner Veröffentlichung ‚Le sacre du temps libre: la société des 35 heures' unterstreicht Jean Viard, dass die Arbeitszeit 1948, auf das gesamte Leben gesehen, noch bei 120.000 Stunden lag, wohingegen sie mit der Einführung der 35-Stundenwoche in Frankreich auf 63.000 Stunden gefallen ist. Mit anderen Worten: Sie ist von 45% der damaligen Lebenszeit auf 11% der heutigen gefallen.*

> *„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."*[32]

Einige militante Vertreter der éducation populaire waren also überzeugt, dass diese gewonnene freie Zeit in den Dienst der persönlichen Entfaltung gestellt werden könne, insbesondere durch Selbstbildung und den Erwerb emanzipatorischen Wissens. Die jüngsten französischen Untersuchungen zur Nutzung dieser ‚gewonnenen' Zeit zeigten aber im Gegenteil,

> *„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."*[33]

---

31 RTT: réduction du temps de travail: Reduzierung der Arbeitszeit (auf 35 Stunden), verankert im Gesetz von 2003 über Löhne, Arbeitszeit und Beschäftigungsentwicklung. Nähere Informationen (auch auf deutsch) auf http://www.35h.travail.gouv.fr/

32 Cazes & Potier (2002) zitiert in Méda (2003), S. 28.
Übersetzung des Zitats:
„Mehr und mehr entwickeln sich die wesentlichen sozialen und beruflichen Beziehungen außerhalb der Arbeitswelt. Das soziale Leben, das gestern noch von Arbeitsrhythmen dominiert war, hat sich in progressiver Weise um die Rhythmen der freien Zeit, der Muße, der Urlaubszeit herum strukturiert."

33 Maresca et al. (2004), S. 69.
Übersetzung des Zitats:

In diesem Zusammenhang ist die folgende Tabelle[34] *aufschlussreich:*

Prozentualer Anteil der Angestellten, die aufgrund der Arbeitszeitverkürzung mehr Zeit aufbringen können für:

ausruhen/schlafen	*47%*
sich um Familie/Kinder kümmern	*45%*
basteln, Gartenarbeit	*41%*
Familie/Freunde empfangen oder selbst besuchen	*34%*
shoppen	*33%*
TV sehen	*31%*
Haushalt	*27%*
Kino-, Theater-, Restaurantbesuche	*23%*
Sport treiben	*20%*
Reisen	*16%*
Kreativität	*11%*
sich in einem Verein beteiligen	*10%*

Um dies zu verstehen, muss ein Bezug zu zwei weiteren, simultan zur Arbeitsreduzierung auftretenden Faktoren hergestellt werden: dem machtvollen Auftritt des Weiterbildungsgesetzes sowie der Entwicklung des Freizeitmarktes. Die Umsetzung des Gesetzes, das die Arbeitgeber zwingt, eine Weiterbildungsabgabe zu leisten, soll im Ergebnis dazu geführt haben, Weiterbildungsmaßnahmen vorrangig auf Beschäftigung und Arbeitgeberinteressen auszurichten. Fabienne Berton[35] *bestätigt hier, dass das französische Gesetz von 1971*

> *„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 […], les cours d'alphabétisation ou les cours municipaux qui ne reposaient pas sur les mêmes prémisses.“*[36]

„dass der Zuwachs an freier Zeit nicht zu einer Reorganisation der Freizeitstruktur führt, aber eher zu einer Intensivierung vorhandener Tätigkeiten, was besonders für die zutrifft, die die finanziellen Möglichkeiten dazu haben. (...) Es bleibt weiterhin eine Utopie, dass die durch die RTT gewonnenen Stunden oder Tage die Entstehung einer spezifisch sozialen Zeit ermöglichen. Eine solche Zeit wäre den Aktivitäten, aber auch den Ruhephasen gewidmet, die in Abgrenzung von der Sphäre des Beruflichen und des Häuslichen vorrangig der persönlichen Entfaltung und dem Abbau von Entfremdung dienen.“

34 CREDOC – Enquête (2002) in Maresca et al. (2004), S. 69.
Befragte: Angestellte, die die Arbeitzeitreduzierung (RTT) in Anspruch nehmen, also 26% der Bevölkerung.

35 Vgl. Berton & Correia (2004).

36 Berton & Correia (2004), S. 28.
Übersetzung des Zitats:
“die Weiterbildung in eine vollständige Abhängigkeit von der Arbeit (oder von ihrer Abwesenheit, was auf das Gleiche hinauskommt) gebracht hat. Alles, was nicht an einem be-

Daneben haben zahlreiche Autoren, unter ihnen Jacques Demeulier auf dem CEMEA-Kongress in 2005, die Standardisierung und Vermarktung der Freizeit betont, die sich gleichzeitig vollzogen hat:

> *„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."*[37]

Hieraus folgt, dass die Idee des Lebenslangen Lernens, soweit sie sich als Erbe der Volksbildung begreift und sich einer integrierten globalen Logik der individuellen Emanzipation verpflichtet fühlt, rissig wird. Im Zeichen der Arbeit verschmilzt eine ‚rentable' mit einer ‚beschwerlichen' Weiterbildung, während sich in der Freizeit ein Markt ‚entfaltender' Aktivitäten per Katalogbestellung etabliert. Hier also die Aufspaltung: Auf der einen Seite die Erwachsenenbildung, die zur beruflichen Weiterbildung im Sinne erduldeter Zeit geworden ist, während auf der anderen Seite die bezahlten Urlaubstage vom Marketing und der Freizeitgesellschaft absorbiert werden. Hierbei spricht man von gewählter Zeit – gewählt, aber vermarktet. Die Selbstbildung, jener historische Motor des individuellen sozialen Aufstiegs, wird im Zuge eines solchen Prozesses ausgelöscht. Die kulturellen Produzenten haben angesichts des überwältigenden Einflusses der Quotenrechner keine andere Wahl als sich in Marketingprofis zu verwandeln, die ein Freizeitverständnis favorisieren, das auf die Ziele der Entspannung und Unterhaltung hin kalibriert wird.[38]

Indessen wäre es grob vereinfachend zu behaupten, dass die Spaltung der Zeiten allein dafür verantwortlich zu machen sei, dass sich an kulturellen Orten keine Praktiken selbstgesteuerten Lebenslangen Lernens durchsetzen konnten.[39] Als

---

ruflichen Status bzw. an der Arbeitswelt festmacht, wurde so aus der Definition der Weiterbildung ausgeschlossen. Diese Entwicklung hat dazu geführt, dass herkömmliche Bildungspraktiken, die nicht auf den nun durchgesetzten Prämissen beruhten, wie beispielsweise die éducation populaire, Alphabetisierungskurse oder kommunale Grundbildungsangebote, marginalisiert oder ‚angepasst' wurden […]."

37 Demeulier (2005), S. 5.
Übersetzung des Zitats:
„Wenn die nun geschaffene Freizeit Träger positiver Werte sein kann, ist sie auch Träger von Ungleichheiten. Sie ist ein Raum der Vermarktung, des Hyperkonsums, der Formatierung von Handlungen und des Geistes."

38 Wir beziehen uns hier auf die „3 D", die nach J. Dumazedier (1962), S. 26f. drei komplementäre Dimensionen der Freizeit definieren: Délassement, Divertissement et libre Développement. (= Entspannung, Zerstreuung und freie Entwicklung). Siehe z.B.:
http://www.culture.gouv.fr/culture/dp/mpe/recherche/pdf/ET_55.pdf;
ein kurzer Abriss über sein Leben und Werk findet sich unter:
http://www.peuple-et-culture.org/IMG/pdf/doc-97.pdf

39 Hierfür sind drei komplementäre Gründe heranzuziehen. Auf der einen Seite befinden sich diese Orte außerhalb der traditionellen Wirtschaft und der renditeorientierten institutionellen Weiterbildung. Auf der anderen Seite stehen die kulturellen Freizeiteinrichtungen den

sicher gilt, dass diese Spaltung heute das Konzept eines integrierten Lebenslangen Lernen verschwimmen lässt, indem diese beiden Amalgame: gewählte Zeit = Freizeit + berufliche Nutzlosigkeit einerseits und erduldete Zeit = Arbeit + berufliche Bildung andererseits gegenübergestellt werden. Ganz im Gegensatz hierzu muss man das Verständnis der Idee ‚emanzipatorischen Wissens' fördern, die diesen Trennungsschritt transzendiert. Dies sollte zu einer angemessenen Würdigung des Lebenslangen Lernens führen und es ermöglichen, gegen das Image der Beschwerlichkeit anzukämpfen, das tendenziell mit jeder bildenden Tätigkeit assoziiert wird, die mit der Arbeitswelt zusammenhängt. Gleichzeitig gilt es, gegen die Vorstellungen von Belanglosigkeit anzugehen, die mit Freizeitaktivitäten verknüpft werden könnten.

Zweites Hindernis und zweiter Hebel:
Die kulturelle Revolution des Lebenslangen Lernens deutlich zum Ausdruck bringen

Das Lebenslange Lernen ist vor allem eine kulturelle Revolution, die sich aber noch nicht vollzogen hat. Es antwortet auf neue kulturelle Bedürfnisse, die sich bestätigen werden, weil sich die Gesellschaft sowohl in ihrem Bedürfnis nach Wissen wie hinsichtlich des Raums, den sie der Arbeit zubilligt, gewandelt hat. Allerdings sind diese Bedürfnisse noch nicht offenkundig. Bis jetzt ist das Lebenslange Lernen lediglich ein diffuses Agglomerat widerstreitender Elemente. Sie müssen lesbar und sichtbar gemacht werden.

Exkurs: lebenslange Orientierung

Warum von lebenslanger Orientierung sprechen?

Wir erleben einen Orts- und Sinneswandel von Arbeit und Beruf, der die Basis unseres kulturellen Systems maßgeblich verändert. Der Beruf, der bis heute das Wesentliche unserer Identität ausmacht, kann heute zu einem ‚temporären Beschäftigungszustand' werden; die Arbeit dematerialisiert und delokalisiert sich und spannt sich über die Zeit. An die Stelle des Arbeitsvertrages scheint sich der Aktivitätsvertrag setzen zu können, der eher das Produkt als die Arbeitskraft zum Gegenstand hat. Was die Bezahlung angeht, könnte diese der utopischsten Annahme zufolge in einigen Jahrzehnten nicht mehr als Entlohnung für

schulischen Ausbildungsstätten zu fern, den Orten der Muße hingegen zu nah: Tatsächlich formatieren die Betreiber des kulturellen Marketings ihre Inhalte in konsumierbare und freizeitorientierte Objekte. Und schließlich bieten sie nur wenige Möglichkeiten, Kenntnisse zu mobilisieren, um diese in integriertes Wissen zu transformieren. Die meisten der öffentlichen Netzwerke in Frankreich wie die CIO, ALE, AFPA und CARIF lassen sich durch folgende Ambiguität charakterisieren: Sie wünschten häufig, Herrn oder Frau Jedermann direkt zu informieren oder zu beraten, besitzen dafür aber kein offizielles Mandat.

eine ‚Mühsal', sondern als Sicherung des Lebensunterhalts verstanden werden. Dies sind zahlreiche Entwicklungen, die den Gedanken nahe legen, dass der Arbeitsplatz als zentraler Bezugspunkt des individuellen und kollektiven Gleichgewichts in Frage gestellt wird.

In gleicher Weise zeigt das Verschwinden des impliziten Systems ‚beruflichen Erfolges' die Wichtigkeit einer professionellen Orientierungsarbeit für alle auf. In den entwickelten Ländern sind berufliche Laufbahnen nur noch selten Resultat der Fortführung einer Familientradition. Noch vor 10 Jahren arbeitete in Frankreich der Sohn eines Eisenbahners oft bei der Bahn. Wenigstens eines der Kinder übernahm den Handel bzw. den landwirtschaftlichen Betrieb der Familie. Ohne Zweifel bestand das entscheidende Kriterium im beruflichen Erfolg. Man hoffte, es über den Weg des sozialen Aufstiegs besser als die Eltern zu machen. Aber im Wesentlichen war der Reiseplan durch den Kontext, die Ressourcen und das Familienmodell vorgegeben. Der Anteil freier Wahl war begrenzt und die Information über das Berufsleben verlief über die ‚familiäre Imprägnierung'. Die Möglichkeiten des sozialen Aufstieges waren selten, bauten auf Freiwilligkeit und Beharrlichkeit auf und waren relativ deutlich abgesteckt: Man lebte sein Leben im gleichen Unternehmen, manchmal in der gleichen Anstellung; die Berufe waren vielfältig, leicht zu benennen und zu beherrschen und mehrheitlich auch gut zugänglich, da sie oft mit Gesten, Werkzeugen, Maschinen oder Lebensarten verknüpft waren. Diese quasi vererbte, vorbestimmte Orientierung generierte also wenig Bedarf nach Information und Beratung hinsichtlich der Berufswahl oder der Entwicklung von Lebenszielen. Da Begriffe wie ‚Projekt' oder ‚Laufbahn' also nur begrenzten sozialen Nutzen versprachen, traten sie nur wenig hervor. Aus diesem Grund sind die Fragen, die das Lebenslange Lernen heute stellt, auch kultureller Natur. Was das Lebenslange Lernen progressiv erscheinen lässt, sind die Wandlungen in den Repräsentationsformen von Arbeit, Beruf, Erziehung und in einer globaleren Sicht von Identität und schließlich von einer Investition in die Zukunft: Es handelt sich fortan darum, nicht mehr lediglich in Begrifflichkeiten der Erstausbildung, sondern in denen des Lebenslangen Lernens zu denken. Konsequenterweise sind dabei die zahlreichen bildenden Situationen zu bedenken, anzuleiten und Gewinn bringend zu nutzen und ein ‚berufliches Projekt' auszudenken und zu entwickeln.

Falls das Verschwinden der beruflichen Imprägnierung durch die Familie gleichzeitig Offenheit und Unsicherheiten erzeugt, wie soll verhindert werden, dass sich dies in Friktionen, Orientierungslosigkeit und Dequalifizierung auswirkt? Was verleiht jedem den Willen und die Mittel, im Rahmen des Möglichen Autor seines beruflichen Lebens zu werden? Notwendig ist ein Höchstmaß an Möglichkeiten, die jedem eingeräumt werden sollten, um von den verfügbaren Handlungsspielräumen zu profitieren. So kann der Bereich potentieller Freiheit in den Dienst des freien Willens gestellt werden. Darin liegt eine conditio sine qua non für den Erfolg der Kernziele des Lebenslangen Lernens, nämlich die Validierung erworbener Kompetenzen, die freiwillige Bilanzierung von Kompetenzen oder der Bildungsurlaub (CIF) bzw. das individuelle Recht auf Bildung (DIF). Die Notwendigkeit eine Kultur der Berufsorientierung für jedes Alter zu begründen erstreckt sich nicht nur auf die Kenntnis der Arbeits- und Berufswelt, sondern auch auf Selbstbildung und Selbstkenntnis.

Das Mögliche kennen, daraus wählen zu können sowie sich eigener Grenzen und Werte bewusst zu sein, darin sind Kompetenzen zu sehen, die untrennbar mit jeder gewählten Orientierung Gültigkeit beanspruchen. In ihnen erschließt sich die Autonomie des Individuums.

Nun fällt es zugestandenermaßen leicht, innerhalb der Orte und Dienstleistungen, die sich den individuellen Bedürfnissen glaubhaft verpflichtet fühlen, Diskrepanzen festzustellen. Wie im Falle des e-learning sind die jedermann zugänglichen Informationen und Beratungsangebote Sache einiger weniger Pioniereinrichtungen. Natürlich gibt es zahlreiche andere Lernorte, sie sind aber immer nur einer bestimmten Zielgruppe gewidmet: Sie sind aufgrund öffentlicher Vorschriften auf ein spezifisches Publikum oder auf die Beförderung eines bestimmten Ziels ausgerichtet und finden sich dementsprechend eher in der Logik des Einübens als in der des Motivierens wieder. So muss man sich dem Offenkundigen beugen: Trotz der Bemühungen der militanten Befürworter der Erwachsenenbildung und *promotion sociale* verkörpert das Lebenslange Lernen noch ein vorgeschriebenes Verhaltensgebot, das jedoch von den Individuen nicht im Sinne einer Möglichkeit gelebt wird, sich selbst zu organisieren und ihre berufliche Zukunft zu bestimmen. Nun kann aber aus den Ergebnissen der Studie ‚formation professionelle' der INSEE 2000 mit Blick auf die Beteiligungsbarrieren zu Weiterbildung abgeleitet werden, dass deren Beseitigung eine Vielzahl von entsprechenden Vorschlägen, Möglichkeiten und Rechten voraussetzt.[40]

Drittes Hindernis und dritter Hebel:
Die Validierung der erworbenen Kompetenzen vergrößern, um hieraus soziale Fahrstuhleffekte zu erzielen

Die Diplome bestimmen die sozioökonomische Position eines Jeden und man verschafft sie sich, wenn man jung ist. Danach sind Bildungsabstände nie wieder aufholbar! Dies entspricht jedenfalls einer von der Mehrheit geteilten Vorstellung. Nun bedeutet aber die Verteidigung des Lebenslangen Lernens auch, jene

[40] Eine Untersuchung der DARES (2001), zitiert durch F. Berton, op.cit., weist übrigens darauf hin, dass "man innerhalb der Unternehmen, die sich am wenigsten für die Weiterbildung ihrer Arbeitnehmer engagieren, auch Bildungsurlaub am seltensten nachgefragt wird, während andererseits die Arbeitnehmer der ‚weiterbildungsintensiven' Unternehmen den Bildungsurlaub am meisten nutzen. [… Dies legt die Vermutung nah, dass dafür die genauere Kenntnis der Weiterbildungsziele seitens der entsprechend sensibilisierten Arbeitnehmer verantwortlich ist."
Originalzitat:
„c'est dans les entreprises qui forment le moins leurs salariés que l'on trouve aussi le moins de demande de congé et ce sont les salariés des entreprises particulièrement impliquées dans la formation qui en bénéficient le plus [… ce qui peut laisser penser que cela vient d'une] meilleure connaissance des dispositifs de formation de la part des salariés déjà sensibilisés à la formation."

Vorstellung zu relativieren. So denken einige Autoren, dass die Einführung und Verbreitung der *VAE* es ermöglichen wird, unsere Vorstellung vom Lebenslangen Lernen zu beflügeln.
Sandra Bellier[41] beispielsweise führt in ihrer Veröffentlichung ‚Le e-learning, pédagogie, contenus, modalités, acteurs.' aus:

> „Le e-learning est un moyen puissant de faire évoluer les comportements individuels vis-à-vis de la formation. (…) les systèmes d'évaluation et de reconnaissance des acquis deviennent indissociables du e-learning. Si je me forme individuellement, je dois toujours avoir accès aux moyens d'évaluer et de faire reconnaître mes progrès. Et cette reconnaissance doit en outre être socialement utile…."[42]

Aber wird dies die soziale Nachfrage nach Lebenslangem Lernen hinreichend verstärken können? Die Möglichkeit, individuelle Erfahrungen anerkennen und akkreditieren zu lassen, ist in Frankreich seit 1985 gesetzlich geregelt und wurde 1992 erweitert, ohne damit die Nachfrage nach Selbstbildung wesentlich zu steigern. Nichts deutet also darauf hin, dass die vielfältigen Möglichkeiten, eine Anerkennung in Form von Diplomen oder professioneller Kompetenzzertifikate zu erhalten, die Zahl der Individuen, die bereit sind, in ihre Kompetenzentwicklung zu investieren, signifikant erhöht hätte.

Exkurs: Validation des acquis de l'expérience (VAE)

Welche Aufgabe hat die VAE in rechtlicher Hinsicht?

Die VAE ermöglicht es allen Personen, die seit mindestens drei Jahren im aktiven Berufsleben stehen, ihre beruflichen Kompetenzen in Gestalt eines Titels, eines Diploms beruflicher Ausrichtung oder eines Qualifikationszertifikates offiziell anerkennen zu lassen. Die VAE wurde am 17. Januar 2002 durch das Gesetz über die modernisation sociale[43] *ins Leben gerufen.*

---

41 Vgl. Bellier (2001).

42 Bellier (2001), S. 102.
Übersetzung des Zitats:
„Das e-learning ist ein machtvolles Mittel, um individuelle Verhaltensweisen angesichts der Weiterbildung zu entwickeln. (…) Die Evaluations- und Kompetenzanerkennungssysteme sind nun untrennbar mit dem e-learning verbunden. Wenn ich mich individuell weiterbilde, muss ich immer Zugang zu Evaluierungsinstrumenten und zu Möglichkeiten haben, meine Fortschritte anerkennen zu lassen. Und diese Anerkennung muss zusätzlich noch sozial nützlich sein…"

43 la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. Das Gesetz vom 17. Januar 2002 zur sozialen Modernisierung Frankreichs kann im Internet eingesehen werden auf:
http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MESX0000077L.

Die zu validierende Erfahrung muss inhaltlich mit dem beantragten Abschluss übereinstimmen und kann im Zuge bezahlter, unbezahlter oder ehrenamtlicher Tätigkeiten erworben worden sein. Das Diplom kann vollständig auf diese Weise erlangt werden, d.h. ohne dass eine Weiterbildungsteilnahme vorliegt oder Prüfungen absolviert werden müssen. Für den Fall, dass die Jury der VAE eine Zertifizierung nur in Teilen vornehmen kann, ist es möglich, die nicht akkreditierten Einheiten durch eine neue Phase beruflicher Erfahrungen oder durch Weiterbildung auszugleichen. Die Akkreditierung erfasst alle beruflichen Titel, Diplome und Qualifizierungsnachweise. Es bleibt hinzuzufügen, dass darin auch die beruflichen Abschlüsse enthalten sind, die im Rahmen des neuen Repertoires beruflicher Qualifikationen (RNCP)[44] auftauchen.

Die Inanspruchnahme der VAE ist nicht kostenlos. Die Aufwendungen sind variabel (durchschnittlich 100€), je nach Ministerium und beantragtem Diplom. Eine Übernahme der Kosten kann einem Arbeitnehmer des privaten Sektors durch eine Fondgesellschaft bewilligt werden, wobei darin sowohl die Aufwendungen für sein Gehalt, als auch die Kosten für die VAE selbst eingeschlossen sind. Es existiert ein Rechtsanspruch auf Beurlaubung zum Zwecke der VAE. Dieses sieht einen Sonderurlaub von bis zu 24 Arbeitsstunden vor, um sich der VAE-Jury vorzustellen und evtl. um sich bei der Erstellung der Antragsunterlagen unterstützen zu lassen. Die VAE wird in juristischer Hinsicht der Weiterbildung zugerechnet. Für den Fall, dass die angestrebte Zertifizierung im Repertoire der Berufsbildungsabschlüsse auftaucht, kann dem Arbeitgeber eine Beteiligung an der VAE auf die obligatorische Berufsbildungsabgabe angerechnet werden. Die VAE stellt ein individuelles Recht dar, wobei einige Arbeitgeber ihre Mitarbeiter bei seiner Verwirklichung begleiten.

Bei der Analyse der französischen Erfahrungen mit der *VAE* werden die Ambivalenzen sichtbar, die es noch zu beseitigen gilt: In semantischer Hinsicht kann *VAE* zwei Entwicklungsschemata bezeichnen:

- die Konzeption von ‚Diplom' über die Erstausbildung hinweg auf die gesamte Lebensspanne ausweiten
  oder:
- Möglichkeiten der ‚kleinstufigen' Validierung der im Laufe eines ‚lernenden' Lebens erworbenen Detailkompetenzen bieten.

Tatsächlich entspricht die französische *VAE*, trotz aller Diskurse über lernende Unternehmen, eher dem ersten Schema und nicht dem zweiten.[45] Ihr Ziel ist es vor allem, das Diplom-Monopol der Erstausbildung zu zerstören und nicht die Kapitalisierung der kleinen individuellen Kompetenzfortschritte im Alltag zu ermöglichen; obwohl gerade hier die Notwendigkeit und das Bedürfnis der Individuen beheimatet ist.

---

[44] RNCP: Repertoire des qualifications professionnelles. Nationales Repertoire beruflicher Qualifikationen.

[45] Im Durchschnitt erfordert eine VAE ein Jahr, viel Textarbeit und einige hundert Euro. Siehe beispielsweise Labruyere (2006).

6. Das Lebenslange Lernen wird nicht existieren können, solange es kulturell unsichtbar bleibt

Mit dem e-learning entdeckt das Lebenslange Lernen die Hauptingredienzien jener pädagogischen Träume, die von den großen Utopisten geschmiedet wurden... Aber um von dieser Utopie zur allgemeinen Verwirklichung zu gelangen, ist die massive Einbeziehung der Bürger selbst sowie die der sozialen Partner im Lebenslangen Lenen unabdingbar. Eine erste Priorität liegt in der Verhandlung klarer Regeln für die Mitwirkung und Verpflichtungen der beteiligten Individuen. Jedoch selbst mit solchen Regeln investieren die Bürger nur, wenn ein überzeugender Motor, nämlich der des sozialen Aufstieges, sie antreibt. Diese Gelegenheit des sozialen Aufstiegs muss erklärt und kommuniziert werden.

Um dies zu tun, muss ein dreifacher kultureller Hebel angesetzt werden. Es geht darum, für alle das Lebenslange Lernen in seiner Rolle als sozialer Fahrstuhl offenkundig zu machen. Des Weiteren muss seine Notwendigkeit hervorgehoben werden, die darin besteht, Räume für Selbstentfaltung und für eine Überwindung der elementaren Kluft zwischen erduldeten Anstrengungen und gewählter Zerstreuung. Diese Aufgabe muss mit der Entwicklung einer Kultur lebenslanger Orientierung einhergehen. Um ein solches Ziel zu erreichen, müssen sowohl die Instrumente der ‚Lernermunterung' – wie beispielsweise die *VAE* – als auch die Informations- und Beratungseinrichtungen – wie die Cité des métiers z. B. – vermehrt werden.

Das Lebenslange Lernen ist auch heute noch lediglich ein mehrdeutiges Agglomerat: Es entspricht weder einem Ort, noch einem greifbaren sozialen Kontext. Es kann sich weder in einem spezifischen Ritus noch in einer identifizierten Zeit wieder erkennen und bleibt auf diese Weise durch traditionelle schulische Vorstellungen geprägt: eher ein Phänomen der Bändigung, der Dressur bzw. der Unterwerfung unter das Wissen als ein Medium des Empowerments und der Emanzipation. Sich für das Lebenslange Lernen einzusetzen heißt in erster Linie seine Sichtbarkeit bzw. Identifizierung voranzutreiben. Aus diesem Grund müssen die Zugänge zum e-learning, Bildungswege und Instrumente wie die *VAE*, das *DIF* und die Kompetenzbilanzierung einfacher und transparenter werden. Dabei ist es erforderlich, dass all diese Komponenten zusammenwirken, um eine erkennbare Landschaft zu gestalten. In diesem Sinne sind ‚Schaufenster' wie die Cité des métiers unentbehrlich, da das Lebenslange Lernen andernfalls lediglich den Formatierungsinteressen der Produktivkräfte folgen, nicht aber der Entfaltung des Menschen dienen würde.

Zusammenfassung

Das Lebenslange Lernen, eine humanistische und pragmatische Erfindung, ist auf dem Weg, seine technische Reife zu erlangen. Jedoch ist die Situation auf dem sozioökonomischen Gebiet vor allem durch eine Paradoxie gekennzeichnet: Nach wie vor wird der soziale Status hauptsächlich durch die Erstausbildung determiniert, und überdies bewegt sich Weiterbildung immer auf die bereits qualifizierten Personengruppen zu. Was wäre, wenn die Verbreitung des Lebenslangen Lernens eine soziokulturelle Revolution in sich birgt, die noch aussteht? Oder wenn es die Vorstellungen von Bildung und bildenden Akten selbst sind, die verändert werden müssen, indem auf den Diplombegriff, auf die Spaltung von Zeit oder auf die Idee der lebenslangen Orientierung Einfluss genommen wird?

Résumé

La formation tout au long de la vie invention humaniste et pragmatique est en train d'arriver à maturité technique. Mais, sur le plan socio-économique, la situation est surtout paradoxale : c'est toujours principalement le niveau de formation initiale qui détermine le niveau social et de plus la formation continue va toujours aux plus qualifiés. Et si la généralisation de la formation tout au long de la vie sous entendait une révolution socioculturelle qui n'a pas encore eu lieu? Et si c'était la représentation de la formation et des actes formatifs qu'il fallait changer en agissant sur la notion de diplôme, sur le clivage des temps ou sur l'idée d'orientation tout au long de la vie?

Literatur

BELLIER, S. (2001): Le e-learning, pédagogie, contenus, modalités, acteurs. Paris, Éditions Liaisons et Gégos.

BERTON, F.; CORREIA, M.; LESPESSAILES, C. & MAILLEBOUIS, M. (2004): Initiative individuelle et formation, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique. Paris, L'Harmattan.

BERTON, F. & CORREIA, M. (2004): Une initiative individuelle de formation entre idéal méritocratique, philosophie humaniste et injonction sociale. In: Berton, F.; Correia, M.; Lespessailes, C. & Maillebouis, M. (2004): Initiative individuelle et formation, Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique. Paris, L'Harmattan.
http://www.lettre-insertion.fr/documents/correia.pdf

BERTON, F. (2001): 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

BONAÏTI, C.; FLEURET, A.; POMMIER, P. & ZOMORA, P. (2006): Pourquoi les moins qualifiés se forment-ils moins? In: DARES, n° 116. http://www.travail.gouv.fr/IMG/pdf/DE116_zamora_version_2.pdf

BULLETIN DES BIBLIOTHÈQUES DE FRANCE (2002): Bibliothèque permanente. N° 3. http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2002/03/sommaire.xsp?#

CARRÉ, P. (2005): L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir. Paris, Dunod.

CARRÉ, P. & MOISAN, A. (2002): La formation autodirigée. Paris, L'Harmattan.

CARRÉ, P.; MOISAN, A.; POISSON, D. (1997): L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie, PUF.

CAZES, G. & POTIER, F. (2002): Un système de vacancier français. In: Viard, J. (dir.) La France des Temps libres et des vacances. Éditions de l'aube / DATAR. Zitiert in: D. Méda (2003): Les nouveaux rapports au temps. In: Dossiers d'études Allocations Familiales, n° 41. http://www.caf.fr/web/WebCnaf.nsf/090ba6646193ccc8c125684f005898f3/1d4e46e4ca5eafd9c1256e300050ce77/$FILE/Dossier%2041-%20Univesite%C3%A9t%C3%A9.doc

CÉREQ BREF (2001): n° 172, février 2001.

CORBIN, A. (1995): L'avènement des loisirs, 1850 – 1960, Aubier.

CREDOC-ENQUÊTE (2002): Conditions de vie et Aspirations des Français.

DARES (2001): Premières informations, premières synthèses. N° 09-1.

DEMEULIER, J. (2005): Intervention de cloture au congrès des CEMÉA, Amiens. http://www.cemea.asso.fr/congres/article.php3?id_article=422

DOSSIER BIBLIOTHÈQUES ET ÉDUCATION PERMANENTE (2002): Bulletin des Bibliothèque de France, n° 3 http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2002/03/sommaire.xsp?#

DREVET, D. & MONOD, A. (1999): Usager acteur… la Cité des métiers. In: Actualité de la formation permanente, n° 158.

DREVET, D.; LAS VERGNAS O. & PROKHOROFF, C. (1996): La culture scientifique et technique face aux fractures sociales: la cité des métiers à La Villette. In: Alliage n° 29 – 30, Nice.

DUBAR, C. & GADÉA, C. (1999): La promotion sociale en France. Presses universitaires du Septentrion, coll. Sociologie.

DUMAZEDIER, J. (2002): Penser l'autoformation: société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation, Chronique sociale.

DUMAZEDIER, J. (1988): Révolution culturelle du temps libre, Méridiens Klincksieck.

DUMAZEDIER, J. (1962): Vers une civilisation du Loisir. Paris, Seuil.

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

LABRUYERE, C. (2006): La VAE quels candidats pour quels diplômes?, Bref Cereq, n°230, Marseille, http://www.cereq.fr/pdf/b230.pdf#search=%22etude%20VAE%22

LAS VERGNAS, O. (2006): Nos sociétés prendront-elles le gai savoir au sérieux? In: Revue Savoirs, n° 10, Université Paris X.
LAS VERGNAS, O. (2005): Des cités des métiers et de la santé à l'empowerment. In: Desclaux, B. & Guerrier, R. (dir.): Actes du Colloque international "Orientation passé, présent, avenir", L'orientation scolaire et professionnelle. Sonderausgabe, Band 3, INETOP CNAM, Paris.
LAS VERGNAS, O. (1998): la Cité des métiers au service de ses usagers, In: Connaître les publics, savoir pour agir. In: Koenig, M.-H. (dir.): Institut de formation des bibliothécaires, Villeurbanne.
MARESCA, B. ET AL. (2004): Occupation du temps libre, une norme de consommation inégalement partagée, CREDOC, cahier de recherche n° 210.
http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C210.pdf
PINEAU, G. (1995): L'autoformation en chantiers, Éducation permanente, n° 122.
PODEVIN, G. (1999): formation: promotion sociale et professionnelle: un lien démocratique rompu. In: Dubar, C. & Gadéa, Ch. (dir.): La promotion sociale en France, Presses universitaires du Septentrion, coll. Sociologie.
POLIAK, C. (1992): La vocation d'autodidacte. L'Harmattan.
REVUE SCIENCES HUMAINES (2003): Former, se former, se transformer. Sonderausgabe, Mars/Avril/Mai, n° 40.
RIVERIN, D. & SIMARD, Y. (2003): Au-delà du lien travail-loisir, la citoyenneté. Revue Francophone Internationale de Carriérologie, Vol 9 n° 2
http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/13_riverin/index.html
VERRIER, C. (1999): Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles. Anthropos.
VIARD, J. (2002): Le sacre du temps libre: la société des 35 heures. Editions de l'aube.
YONNET, P. (1999): Travail, loisirs, temps libres et lien social, Gallimard.

Internetquellen

http://www.cereq.fr/cereq/fc2000/Default.htm#Présentation
http://www.plan.gouv.fr/organisation/sas/PMQ/seance7-atel3.htm
http://www.reseaucitesdesmetiers.org
http://www.cemea.asso.fr/congres/

Biographische Angaben

Dr. Olivier Las Vergnas

Olivier Las Vergnas ist Astrophysiker und Spezialist im Bereich der Systeme beruflicher Bildung. Er hat 1993 die Gründung der Cité des métiers betrieben, ein für alle Personengruppen offener und zugänglicher Raum der Information und Beratung, mitten in der Cité des sciences et de l'industrie von La Vilette in

Paris. Er leitet diesen Verbund, in dem 14 Organisationen zusammenarbeiten, seit seiner Entstehung und ist Generalsekretär des Internationalen Netzwerkes der Cité des métiers, das nach dem Pariser Vorbild entstanden ist. Weiterhin wirkt er mit bei Verbänden, die sich mit der Verbreitung von wissenschaftlichem und technischem Wissen in Frankreich beschäftigen.

Translated by Vanessa Keller

IL MODELLO DELLE CITTÀ DEI MESTIERI

Olivier Las Vergnas et Danièle Drevet
Cité des métiers – Cite des sciences et de l'industrie, Parigi (France)

avec la collaboration d'Alda Salomone
pour la traduction et la mise en forme

in « *l'intégratione al servizio del cittadino* »,
A. Salomone [coord.]- Isfol (ed.) Franco Angeli, Milano, 2003

Introduzione

Il principio fondante delle Città dei Mestieri è il servizio di mediazione fra le risorse e tutti gli pubblici, i cittadini, sulle tematiche dellavoro, la formazione, l'educazione e l'orientamento. La particolarità che caratterizza questa esperienza è dare una risposta alle domande di ciascun cittadino. Per far questo è importante ribaltare l'organizzazione istituzionale delle risorse e dei soggetti in campo, in questi settori, ponendo al centro i bisogni dell'utente; come anche è necessario integrare le tematiche, i differenti soggetti che operano a diverso titolo su di esse, le risorse disponibili. L'informazione e l'attivazione di processi di lavoro, di formazione, di orientamento e di educazione, non sempre si sviluppano in maniera parallela e non è sempre facile che ci sia una integrazione reale a partire dai bisogni dell'utenza e dalle informazioni (che cosa c'è e chi la fa).

Siamo abituati, infatti, a pensare a luoghi che si occupano di formazione, quali i centri di formazione professionale 0 gli organismi formativi, ai corsi fuori e dentro le imprese, alla scuola, all'Università 0 ancora allavoro, come un momento separato e ben distinto dal momento della formazione, e all'orientamento come una pratica per i giovani. Essi sono luoghi comuni che guidano le nostre azioni, le nostre domande, i nostri bisogni. 1 soggetti, inoltre, che si occupano delle diverse tematiche sono differenti e plurimi: dal pubblico al privato, dall'istituzionale al funzionale; spesso ciascuÎlo cammina sulla propria strada. Cosl una persona che deve effettuar~ una scelta, per avere un quadro completo delle proposte esistenti, deve fare il "giro delle sette chiese" per poter forse capire cosa significa frequentare una scuola 0 fare un percorso formativo sostitutivo 0 riqualificarsi, anche senza frequentare corsi nella propria azienda. Rendere le domande e i bisogni degli utenti come guida per la definizione delle risorse e delle metodologie è il presupposto di una Città dei Mestieri. Il tutto si traduce in un approccio metodologico che ha nelle professioni e nei mestieri il suo *file rouge.*

Le Città dei Mestieri si propongono come una maniera differente ed unitaria di considerare 10 sviluppo professionale di un individuo. Si estrinseca in un luogo in cui esercitare ed esprimere il principio di cittadinanza attraverso la scelta per la migliore espressione deI sé sociale, luogo da frequentare e rifrequentare per informarsi, capire e scegliere in autonomia.

Per meglio comprendere come si è definita l'esperienza, fino a raggiungere le caratteristiche attuali, definite anche in un marchio con le caratteristiche di omogeneità di qualità, ripercorriamo la sua storia: la prima esperienza avvenuta a Parigi, nell'ambito deI parco La Villette; la sua articolazione in risposta ad un contesta socio-culturale, quale è stato 10 sforzo di modellizzazione; il suo trasferimento in altri contesti, dapprima solo francesi e in seguito anche europei; la nascita di una associazione *Reseau Cité des Métiers.*

1.1. Come è nata l'idea

L'esperienza della Città dei Mestieri (CdM) è nata in uno dei luoghi principi della divulgazione: la *Cité des Sciences e de l'Industrie* (Csi), situata nel Parco de La Villette a Parigi. Il contesta della Csi è stato fortemente innovatore sin dalla scelta della localizzazione, legato ad progetto di riqualificazione di un'area (una zona periferica occupata da un vecchio macello), come anche nella logica deI connubio fra cultura, scienza, innovazione e territorio, secondo una filosofia fortemente informativa, pedagogica e formativa [1]•

Oggi ci sembra abbastanza scontato tutto cio: non era cosl negli anni '80, quando si è sviluppato l'intero progetto. Infatti già nel mar zo 1984, due anni prima dell'apertura della *Cité des Sciences,* era già stato costituito un centro di formazione, voluto dal Parco de La Villette e dall'Agenzia per 10 Sviluppo dell'Educazione Permanente, con l' obiettivo di sviluppare nel parco la funzione educativa e formativa in tutte le sue dimensioni. DaI 1984 al 1987 questo centro diede alla luce il "servizio educazione" (incontri di formazione per allievi con le "classe villette" e la formazione degli insegnanti) e il "passaggio dei mestieri", zona d'informazione e di servizio sullavoro e 1'0rientamento nell'ambito della *Maison de l'Industrie,* fondato con il partenariato dell'Anpe e deI Cio Interjeunes. Infine nel1988 una terza sezione si trasformo in "Cellula pubblica professionale", per sviluppare il pubblico della Csi, organizzare attività per gli stagiaire e gli occupati in formazione, promuovere azioni sperimentali e cicli di formazione con la Delegazione della Formazione professionale deI Ministero deI Lavoro. Questo centro ha anche pilotato delle azioni, nel quadro della "Mission Nouvelle Qualification" e della formazione finanziata dal Fondo nazionale dellavoro, basate sulla ricerca di lavoro e di qualificazione innovativa (mediatori scientifici, agenti di sviluppo mostre, architetto di mostre) più collegati alluogo de La Villette. Queste azioni hanno contribuito a formare molto personale, che lavora tuttora alla Csi, e a posizionare la stessa Csi e La Villette come soggetti nell' ambito di azioni di inserimento professionale.

Parallelamente illegame che si era creato fra il centro di formazione e il mondo professionale poneva il problema di rappresentare il lavoro, le attività economiche e le professioni nelle esposizioni. Nacquero cosl a1cuni esperimenti su tematiche specifiche quali: alimentazione, moda, meccanica, in esposizioni dedicate a questi settori.

ln generale questo primo periodo della Csi vide il prevalere dell'informazione sui mestieri e la vita professionale, nonché l'interesse verso il mondo della formazione professionale e dell'orientamento. Cosl oltre all'aspetto museo-risorse, esposizioni e mediateca, la Csi si arricchl di un nuovo partenariato operativo con gli attori sociali, seguendo una doppia logica di educazione permanente e di apertura al mondo culturale ed economico 2.

Il mettere assieme le logiche della scienza e dei mestieri determinà uno strumento pubblico di promozione sociale ed economica, che, negli anni, opererà basandosi su due idee principali:

Il quadro socio-economico e i legami fra le evoluzioni tecnologiche e professionali sono tali che non si può parlare di cultura scientifica, tecnicae industriale, senza parlare di strumenti e processi dellavoro, di "saper fare", quindi di uomini e di mestieri. La necessità di un riflesso di anticipazione professionale per ciascun cittadino costituisce, senza dubbio, una delle prime finalità dello sviluppo culturale e scientifico.

Il bisogno di sviluppo professionale è sia di informazione che di servizio. Sviluppare questo tipo di funzione ha portato alla Csi dei pubblici complementari rispetto a quelli che vi si accostano per tempo libero e interesse culturale. E proprio questi diventano prioritari, anche perché presentano deficit culturali, compreso quello scientifico.

Un tale progetto è stato esemplare per la sua peculiarità e, anche, per cià che ha messo in gioco. La funzione sociale, tradizionalmente ricoperta da un luogo culturale, ha assunto un as petto particolare in questo progetto. Si veda il ruolo della mediateca: la sua importanza, il suo richiamarsi alla logica culturale nord americana delle biblioteche pubbliche, intese come "luogo di vita", centro di risorse pratiche per i cittadini, il suo essere "luogo di cittadinanza". ln questo modo il suo ruolo sociale si trova rinforzato dalla prossimità deI servizio pubblico dellavoro e di un luogo di informazione sui mestieri, sulla vita professionale e sulla formazione. L'idea di base è stata proprio offrire al visitatore della Csi, al "cittadino", in uno stesso luogo, la possibilità di scegliere la propria formazione e il proprio orientamento, come anche di scegliere un lavoro. Per questo gli sono fornite delle informazioni relative ad un "saper fare", nella logica di formarsi a scegliere[3].

ln questo progetto la carta giocata è stata quella della complementarietà fra risorse e utenti; senza trascurare il contesta fisico nel quale si inserisce l' attività. Infatti la Csi è costituita da 30.000 metri quadri di esposizione chiamati *Esplora,* è vicina aIle sale multidimen sionali *Geode* e *Cineaxe,* nei pres si deI centro

congressi di La Villette e di molti altri luoghi di divertimento culturale (musicali e non), di educazione e di formazione.

È in questo ambiente che la *Cité des Métiers,* chimera dal corpo sociale, a forte connotazione culturale, prende una consistenza particolare: testimonia la volontà della Csi di riempire la propria missione, stando sempre più vicina ai bisogni degli individui e offrendo, ai visitatori e agli utenti, gli strumenti per proiettarsi nel futuro ed essere attori della propria vita professionale. Questa volontà è supportata da due logiche complementari fra di loro. La prima è una logica di utilità sociale: non è più pensabile, al giorno d'oggi, presentare scienza e industria senza informare sulle trasformazioni dellavoro umano e senza mostrare l'evoluzione dei processi deI saper fare, ma sempre nella logica di interesse di ciascun visitatore. La seconda è legata all'evoluzione deI proprio lavoro o delle pers one a lui più vicine; questi argomenti offrono, dunque, un'entrata particolarmente efficace per interessare il maggior numero possibile allo sviluppo delle scienze e delle tecniche.

1.2. Il contesto sociale, economico e culturale

La logica fondatrice della Città dei Mestieri è quella dell'individuo utente e attore: tutto l' impianto deI servizio è stato progettato attorno a questo tipo di individuo. Certo un tale sistema non puà esistere solo in funzione delle domande degli utenti, ma anche in funzione delle migliori risposte che l'utente puà trovarvi. Dunque è uno strumento di mediazione fra pubblici e risorse. Il suo buon funzionamento presuppone una conoscenza equivalente delle due estremità di questa catena e una capacità di integrare idee e preoccupazioni. Per attivare al meglio un tale processo di mediazione è necessario considerare i cambiamenti in atto nei sistemi sociali, economici e culturali. È importante, inoltre, interrogarsi sugli obiettivi culturali che soggiacciono alla Città dei Mestieri.

Al crescere della cultura tecnica, dell'inserimento lavorativo e della formazione, le Città dei Mestieri (CdM) si devono interfacciare con problematiche essenziali oggi per l'Europa. Citiamo, fra queste, la costruzione della società dell'informazione e dello sviluppo, la formazione lungo tutto l'arco della vita, la volontà di ridurre le ineguaglianze, soprattutto in tema di lavoro. Da questo punto di vista le CdM prefigurano tutte una serie di nuovi legami che vanno moltiplicandosi e si rendono necessari nelle società evolute. Le evoluzioni sociali, con le quali conviviamo, comportano ineludibilmente dei nuovi bisogni culturali che inducono sempre nuovi tipi di alleanze fra il mondo culturale e la sfera dell'inserimento lavorativo e della formazione. Le alleanze principali da sviluppare riguardano 10 sviluppo deI sistema professionale e la cultura dell'orientamento e 10 sviluppo tecnologico el' accessibilità per ridurre le disuguaglianze[4]•

1. Alleanze per fronteggiare lo scomparire del sistema implicito di eredità proJessionale e sviluppare una cultura esplicita delloorientamento.

Qua1che decennio fa le traiettorie professionali erano piuttosto indotte dal modello familiare. L'informazione sulla vita professionale e deI lavoro procedeva principalmente ed implicitamente, quasi un *imprinting* familiare e sociale. I mestieri erano fortemente differenziati, facili da definire, da conoscere e soprattutto da riferire immediatamente a gesti, strumenti, macchine, modi di vita. Questa predeterminazione quasi ereditaria dell'orientamento non generava bisogni di informazione, di ascolto e di consiglio nelle scelte professionali o nell' elaborazione dei progetti di vita. Inoltre il tasso di disoccupazione non presentava livelli cosl elevati. Il concetto di traiettoria o di progetto professionale non era ancora sentito e i dispositivi di promozione sociale, poco numerosi, erano fondati sul volontarismo e la perseveranza e molto poco promossi.

La società di oggi è radicalmente differente e la scomparsa di una tale eredità culturale professionale si traduce simmetricamente in termini di incertezza e di apertura soprattutto in termini di lavoro. Poiché il sistema funziona sempre mena in maniera implicita, è necessario trovare i mezzi per fomire, a ciascun cittadino, la cultura e gli strumenti per renderlo esplicito attore deI proprio orientamento e delle proprie scelte professionali, non restando schiac ciato dalle conseguenza negative di una tale trasformazione. Come

evitare che questa situazione generi una sensazione di inadeguatezza, produca percorsi deviati e de-qualificazioni? Attaccarsi al solo miglioramento della formazione iniziale e dell' occupazione non è sufficiente. Bisogna suscitare in ciascuno il desiderio e fomirgli gli strumenti per essere attore e autore della propria vita professionale. Raggiungere un tale obiettivo necessita di alleanze del tipo di quelle costruite nella Csi fra gli attori della cultura e l' inserimento- formazione.

2. Alleanze per Jar Jronte aile conseguenze dell'accelerazione tecnologica e ridurre al massimo l'ineguaglianza tecnologica e culturale.

Le conseguenze della sviluppo tecnologico sono sempre presenti nella vita professionale. Il progresso tecnico non è una novità e neanche la sua accelerazione. Il ritmo delle innovazioni è diventato troppo rapido perché l'istruzione pubblica e la formazione professionale possano govemame gli strumenti, i saperi, il "saper fare" e il "saper essere" , elementi indispensabili di una buona integrazione professionale e sociale. Quotidianamente è necessario decodificare, accettare e utilizzare al meglio i frutti deI progresso, altrimenti si rischia l'esc1usione socio-economica che è anticamera dell' esc1usione sociale.

Attivare realmente la formazione lungo tutto l'arco della vita significa darsi gli strumenti per un apprendimento tecnico permanente. Questo problema non riguarda solamente l'informatica e la società dell'informazione, ma anche, più generalmente, tutte le nuove tecnologie e i nuovi saperi. Le risposte arriveranno solo con una profonda trasformazione deI sistema di formazione continua e, ancora, della propria ibridazione con gli attori culturali, sia in termini di offerta che in termini di informazione sull' offerta.

ln maniera parallela i dispositivi dell' occupazione della formazione professionale e della promozione sociale vanno sempre più confrontandosi con gli obiettivi culturali. DaI concetto di "posto fisso" e di formazione valida per tutta una vita, siamo passati a situazioni più fluide, con moIte evoluzioni e mobilità e con al centro il concetto di acquisizione e trasferimento di competenza, termine di elaborazione culturale oltre che tecnica.

A partire da questa situazione si va affermando la necessità di una cultura dell'orientamento per tutte le età. Questo significa fare deI processo orientativo un processo culturale che non trova applicazione solo in relazione alla conoscenza deI mondo dellavoro e dei mestieri, ma anche all'educazione, alla scelta e alla conoscenza di sé. Conoscere le possibilità, saper scegliere e conoscere valori e limiti, sono in effetti tre competenze inseparabili di tutti gli orientamenti scelti. 1 professionisti sanno bene l'importanza di ciascuna delle fasi di questo trittico: l'informazione sulle professioni e sui lavori è al centro delle preoccupazioni di tutti, l'apprendimento delle scelte e la conoscenza di sé sono riconosciute come le competenze chiave sulle quali si fonda l'autonomia dell'individuo. Inoltre è strategica la necessità di legare le preoccupazioni individuali con illavoro degli esperti. Infatti questo problema ha due aspetti complementari: da una parte gli interrogativi individuali sono multipli, tanto sul futuro delle singole professione sia sulle possibilità della formazione; dall'altra parte numerosi sono i partner sociali, gli attori e i poteri pubblici che si dotano di si-stemi di osservazione e di anticipazione delle evoluzioni, cosl come numerosi sono anche gli attori della formazione che sperimentano sistemi di formazione più aperti. Non basta perà solo anticipare per legare pubblico ed esperti, ma è necessario avviare una serie di approcci paralleli, creare strumenti e momenti per la sperimentazione progressiva di un sistema di disseminazione dei contenuti per i differenti attori.

La CdM si propone come passerella culturale al fine di raggiungere, alla luce deI sistema delle alleanze e della visione di orientamento a tutte le età, due tipi di obiettivi complementari: da una parte deve essere direttamente utile ai propri utenti, rendendoli più attori della propria vita professionale; dall'altra, si propone di avviarli verso una logica di anticipazione e di sviluppo della loro curiosità culturale.

Per chiarire la situazione in rapporto a questa seconda ambizione, si puà esplicitare questo ruolo di invio culturale in tre funzioni complementari.

La prima funzione consiste nell' aiutare gli utenti a superare la concezione di emergenza e di urgenza. Quando si sta cercando un lavoro 0 una formazione, l'utente deve poter intraprendere una riflessione a più lungo termine su come, per esempio, gestire la propria vita professionale 0 creare una propria attività. L'esperienza mostra come gli utenti si muovono fra i diversi poli e ne fruiscono più volte. E proprio nel consiglio fomito che deve essere marcata l' esigenza di passare dall'urgenza alla costruzione di un progetto a più lungo termine.

La seconda funzione culturale consiste nel suscitare negli utenti il desiderio di migliorare e nel fomire loro gli strumenti per documentarsi e cercare altrove.

La terza funzione culturale è quella di portare gli utenti a scoprire e utilizzare l'insieme delle risorse non solo tecniche, ma anche culturali, che hanno attomo. ln altri termini aiutarli a cercare e aumentare le possibilità di confronto continuo con l'innovazione e i cambiamenti in atto.

Infine, culturalmente la CdM si propone come uno strumento utile a ridimensionare le disuguaglianze. Nelle nostre società democratiche, infatti, una delle questioni chiave delle politiche culturali e sociali è proprio la lotta aIle disuguaglianze. Quando si mette in atto un'azione culturale, soprattutto se a carattere scientifico e tecnico, il rischio è che a fruime non è tanto il grande pubblico, ma coloro che sono già iniziati, perpetrando cosll'ineguaglianza, se non proprio accentuandola. Per superare questo *gap* si è scelto la presenza di più partner, sia nella co-animazione che nell'integrazione di strumenti al servizio di un migliore inserimento ed evoluzione professionale di ciascun individuo.

Il fatto di essere stata concepita in una struttura culturale come la Csi rende il modello della Città dei Mestieri uno strumento di dialogo sperimentato non solo sociale ed economico, ma anche di sviluppo culturale, quindi capace di accrescere la partecipazione e la democrazia.

1.3. 1 principi fondanti

Al fine di garantire un'erogazione ottimale dei propri servizi, la Città dei Mestieri fonda la sua opera su cinque principi fondamentali che costituiscono il suo carattere originale 5.

1.Uno spazio liberamente accessibile e gratuito, nello spirito dei pubblico servizio.

Lo spazio è libero. Cib presuppone da un lato che non possa essere esercitata alcuna attività commerciale al suo interno e, dall'altro, che non è riservato ad iscritti e ad alcun tipo di organismo, come anche che non sia previsto alcun tipo di controllo sociale organizzato.

1 partner si impegnano a diffondere informazioni, le più complete possibile, senza ricorrere in alcun modo a pubblicità selettiva a favore della propria istituzione. Infine, le missioni di pubblico servizio della Città dei Mestieri devono necessariamente ispirarsi aIle politiche adottate a livello nazionale 0 europeo. Nello svolgimento delle proprie attività, ci si appoggia quindi aIle istituzioni responsabili di tali politiche, completandole grazie al ricorso a partenariati realizzati con gli organismi pubblici 0 privati competenti.

2.Servizi incentrati suifabbisogni degli utenti.

La Città dei Mestieri si pone al servizio della domanda, dei que siti e dei problemi degli utenti e, quindi, non delle istituzioni e delle attività delle stesse. L'obiettivo non è quindi quello di erogare la prestazione prevista dalla propria istittIzione, ma far SI che l'utente possa esporre la propria problematica, darle un nuovo significato e riappropriarsi di una strategia di azione, fruendo di servizi di informazione e consulenza. Lo spazio è accessibile senza previo appuntamento: conta solo il tempo a disposizione dell'utente, l'urgenza deI suo problema e l'obiettivo che si è prefisso di raggiungere, grazie all'aiuto fornitogli dalla consulenza 0 dalle risorse messegli a disposizione. Infine, fin dall'entrata, l'utente deve percepire chiaramente che 10 spazio è stato concepito per lui. È necessario, percib, prestare una grande at-

tenzione all'atmosfera delluogo, alla sua architettura, all'arredo, alla segnaletica; elementi che dovranno esprimere il rispetto per l'utente.

3. Un luogo fondato sulla pluralità dei punti di vista e degli approcci.

Perché l'utente diventi maggiormente attore della propria vita professionale, occorre che egli disponga di un percorso, di tempi di riflessione e di un cammino personale, coadiuvati da supporti di varia natura, adatti aIle diverse tappe della vita professionale. Come già evidenziato, si tratta di un modello "pluripartenariale'" che copre tutti i settori della vita professionale.

Il suo funzionamento si fonda sulla cooperazione, su una comunione di sforzi, di competenze e di punti di vista ed ha il compito di dare una risposta ai quesiti dell'utenza. Ad esempio, al fine di chiarire una scelta professionale, l'approccio adottato dal consulente per l' occupazione pub affiancarsi a quello adottato dal consulente per l' 0rientamento. Quindi, al termine di più colloqui, alla luce dei chiarimenti forniti dai diversi punti di vista, l'utente potrà dare un nuovo orientamento al percorso scelto.

Perché tale approccio possa venire tradotto nella pratica, è necessario che i consulenti si impegnino su base permanente a condividere conoscenze e competenze.

ln uno spazio cosl definito, l'utente deve avere la possibilità di ritornare spesso, durante le varie fasi di maturazione e delle sue scelte professionali, per:

informarsi sui dispositivi esistenti;

avvalersi di una prestazione con cognizione di causa; essere indirizzato verso altre prestazioni.

Il servizio, collocandosi a monte delle istituzioni specializzate nei vari settori della vita professionale, aiuta le stesse a meglio agire su un utente più consapevole, in quanto propone, a partire da una riflessione ed una prima scelta, attraverso il confronto e l'offerta di percorsi, considerati i mestieri e le professioni, un orientamento oppure un riorientamento dell'utenza verso le prestazioni erogate da tali organismi nei propri centri. L' obiettivo consiste dunque nel migliorare i flussi di utenza in entrata ed in uscita dai vari dispositivi esistenti, concentrandosi sulla domanda iniziale dell'utente.

4.Uno spazio pubblico di colloquio per l'accoglienza e la valorizzazionefondato sulla qualità dell'ascolto e della consulenza.

L' obiettivo è rendere maggiormente autonomi gli utenti. Infatti consigliare non significa assistere 0 prescrivere. Ecco perché il colloquia deve aiutare l'utente a costruire strategie di azione e non ha, quindi, l'obiettivo di decidere al suo posto. Perché si offra vera consulenza, non devono esistere poste in gioco controlli 0 decisioni, cosl che il pubblico venga messo nelle condizioni di riappropriarsi di un problema di cui in passato si faceva carico un'istituzione. 1 colloqui hanno quindi luogo in una situazione di anonimato reciproco, quello dell'utente e quello dell'istituzione di appattenenza deI consulente.

5.Un luogo fondato sull'interazione tra consl1lenza e risorse.

È uno spazio di offerta integrata in cui ha luogo l'interazione tra consulenza e risorse. La varietà e l'ampiezza della documentazione offerta costituiscono le premesse indispensabili perché il pubblico sia messo nelle condizioni di farsi la propria opinione, ottenere informazioni di cui non disponeva e di intraprendere nuovi percorsi di orientamento, inserimento e formazione. Tuttavia, senza la presenza deI consulente, tutto cio potrebbe ridursi ad una semplice raccolta di una molteplicità di strumenti difficilmente accessibili, soprattutto per una tipologia di pubblico dotata di scarsa autonomia.

Quindi è l'interazione tra consulenza e risorse a favorire un processa di apprendimento, fondato sull'alternanza tra ricerca autonoma nello spazio dedicato alle risorse e percorsi guidati nello spazio dedi-

cato alla consulenza. Questo comporta anche che non si puo pensare a Città virtuali 0 solo su rete: il rapporto umano è indispensabile.

La logica di servizio al cittadino è un passaggio importante, in quanto significa affidare le chiavi di accesso agli utenti, incoraggiando il proprio piacere di agire. Ancora prima di intraprendere una strada, il nostro utente si trova quindi catapultato in un mondo opaco, enigmatico, di cui nessuno gli fornisce la chiave di lettura. Come non va trascurato che generalmente chi è in una fase di scelta vive un momento di non chiarezza e, a volte, anche di ansia, specie nel momento in cui le proprie decisioni ricadono SUllO sviluppo della propria vita, non solo professionale, ma anche familiare, come deI proprio riferimento sociale. ln quest'ottica diventa più chiara l'importanza di costruire un luogo di primo confronto con le opportunità esistenti.

Ciascun centro di orientamento, formazione e lavoro, ciascuna istituzione e organismo segue un percorso a partire da ruolo e missi one istituzionale specifici ed offre un servizio basandosi su di essi. L'obiettivo di una Città dei Mestieri consiste nell'aiutare il cittadino utente a confrontarsi con il mondo dellavoro per trovare un lavoro 0 per cambiarlo. L'obiettivo non è quello di trovargli un lavoro, ma, con il mondo della formazione e della:scuola, scegliendo il percorso formativo ed educativo più vicino alle proprie aspettative, indicargli quali sono le proposte e le strutture esistenti per avviare una attività autonoma, ma senza, per questo, fargli un *bussiness plan.* Inoltre rientra nelle finalità fargli conoscere i propri diritti in questi campi, per effettuare una scelta più consapevole, a partire dalle professioni. La metodologia applicata nell'attività di consiglio, documentazione e autorientamento, mira a formalizzare la riflessione di ciascun utente, nata dall'esperienza maturata e dal confronto, affinché l'utente attore possa tradurla nella realtà, nel contesta in cui si colloca, ovvero a monte di qualsiasi dispositivo a cui verrà rimandato una volta consolidata la scelta. La modalità di gestione deI consiglio si basa principalmente sul principio dell'ascolto e dell' aiuto a formulare e riformulare la propria domanda di orientamento, proponendo percorsi altemativi e libera scelta di approfondimento informativo, di confronto con professionisti in seminari, incontri, di riflessione e autoanalisi attraverso gli strumenti presenti sulluogo, come la ricerca attiva, l'invio a strutture specializzate, ecc. Nella Città dei Mestieri non si decide di affidarsi ad un dispositivo (cio rientrerebbe nella logica della gestione), ma si provvede ad eliminare, grazie al dialogo con un consigliere, tutti gli ostacoli che costituiscono un impedimento all'azione (logica della consulenza).

Ecco, quindi,che un individuo, il cui bisogno consista nel "trovare un lavoro", potrà, grazie alle risorse e ad una consulenza organizzata in tale senso, consultare offerte di lavoro, migliorare le proprie tecniche di ricerca di lavoro, trovare un contratto di formazione in alternanza. Per coloro i quali l' obiettivo primario consiste nello scegliere il proprio orientamento, sarà possibile specificare i propri interessi, definire la propria scelta, scoprire il mondo professionale ed i vari mestieri, elaborare un progetto di studio e di formazione, conoscere il funzionamento deI sistema di istruzione.

ln questo servizio si sarebbe potuto adottare un'altra logica, ci riferiamo a quella della classificazione per casa editrice. La chiave utilizzata di "mestieri e professioni" comporta un duplice vantaggio:

- spronare l'utente ad andare oltre la pratica statica e ripetitiva di uno strumento troppo familiare, per aprirsi verso altre fonti di informazione;

- consentirgli di farsi la propria opinione venendo a contatto con punti di vista diversi (in particolare quando si tratta di dati prospettici).

1.4. Il modello organizzativo

1 principi fondanti su esposti sono stati tradotti in sei criteri definiti, a cui ciascuna Città dei Mestieri deve far riferimento per po ter essere tale; ad es si seguono anche delle attenzione organizzative[6]•

1 ° criterio: "multipubblico"

Se la CdM deve essere, come previsto dalla carta deI servizio, aperta "a tutte le tipologie di pubblico, indipendentemente da fattori quali età, status, titolo di studio 0 livello di qualifica, appartenenza ad una determinata categoria professionale o provenienza geograflca", è necessario che gli *orari di apertura* rispondano alle esigenze di un pubblico altamente ampio e quindi siano previsti tempi di apertura adeguati (per esempio anche serali e/o di sabato), per adeguarsi alle esigenze degli individui in cerca di lavoro, degli studenti, ma anche di coloro che sono già occupati. Perché tutte le tipologie di pubblico godano dello stesso trattamento durante gli orari d'apertura della Città dei Mestieri, tutti i servizi erogati devono obbligatoriamente essere operativi.

Al fine di evitare fenomeni di elevata segmentazione e ghettizzazione, è necessario che la Città dei Mestieri e delle Professioni assicuri un equilibrio tra le diverse tipologie di pubblico che la frequentano. È ben nota come negli spazi di questo tipo la prevalenza di una determinata tipologia di pubblico tenda ad allontanarne un' altra (ad esempio, una forte predominanza di studenti puà allontanare il pubblico in difficoltà, quella di disoccupati rischia di far fuggire gli occupati, e viceversa). Per evitare l'insorgere di tale problema occorre approntare un *sistema di monitoraggio delle presenze* fin dall'apertura della Città stessa, nel rispetto dell'anonimato e della *privacy,* al fine di rendere possibile, in casa di bisogno, la realizzazione di azioni mirate per le tipologie di pubblico mena rappresentate.

Perché il pubblico possa avvalersi in maniera efficace dei servizi erogati dalla struttura, la città dovrà garantire la *molteplicità dei supporti informativi, nonché delle modalità difruizione degli stessi,* che potranno venire scelti liberamente dal pubblico: quindi, documenta zione cartacea per coloro che prediligono la lettura, audiovisivi per gli amanti dell'immagine, multimediali per coloro che sono in grado di utilizzare un computer, accoglienza individualizzata per gli uni, *workshop* collettivi per gli altri. Un elemento che richiede particolare attenzione è rappresentato *dall'accessibilità* agli strumenti, sia in senso fisico (spazi per la circolazione ed arredo adeguato a tutte le tipologie di pubblico), sia in termini di contenuti (linguaggio, modalità comunicative, accessibilità e fruizione, ecc.). L' esigenza di garantire un accesso alle risorse paritario per tutte le tipologie di pubblico presuppone *un approccio sperimentale che favorisca la valutazione sul campo degli strumenti e poi l'adozione.*

2° criterio: "multitematico"

L'accesso ai servizi verrà quindi strutturato intomo ad una serie di tematiche quali:

- inserimento lavorativo;
- elaborazione di un progetto personale e professionale;
- informazione e consulenza sulle offerte di formazione professionale;
- creazione di attività comuni a tutti i settori di attività senza distinzione a1cuna.

Tali tematiche, tradotti in "poli", dovranno essere minimo di tre (rispetto alle sette prioritarie), illustrando in maniera immediata gli obiettivi corrispondenti alle principali esigenze deI pubblico. Dovranno, inoltre, es sere espresse ricorrendo a verbi di azione, quali ad esempio "costruire il proprio percorso professionale", "creare una propria attività", ecc.

A tale nuc1eo potranno essere affiancati altri servizi in risposta ad esigenze locali. Saranno le tematiche stesse a costituire l' organizzazione della documentazione.

3° criterio: "multiuso"

Perché una Città dei Mestieri e delle Professioni possa assolvere alla missione di aiutare gli utenti ad intraprendere o a ritrovare un percorso attivo, dovrà prevedere "tre tipologie d'uso", con spazi specifici e con una chiara segnaletica:

1. il rivolgersi ai consiglieri;

2. l' autodocumentarsi utilizzando s trumenti informatici o cartacei;

3. il consultare professionisti in occasione di manifestazioni o di *workshop* collettivi.

Cio significa che un centro informatizzato e incentrato sull'erogazione di servizi per mezzo di strumenti di natura esc1usivamente multimediale non presenta le caratteristiche necessarie all' ottenimento deI marchio, al pari di un centro "assistenza" in cui consulenti privi di risorse si fanno carico degli utenti.

Al fine di trasmettere chiaramente all'utenza l'idea di un sistema integrato, nonché la possibilità di combinare le diverse risorse disponibili, 10 *spazio* dovrà indicare in maniera visibile ed immediatamente comprensibile:

- la possibilità di utilizzare le diverse risorse senza sbarramenti di sorta;

- una segnaletica che indichi chiaramente le tre tipologie d'uso (10 spazio destinato alle manifestazioni pubbliche non deve necessariamente trovarsi all' interno deI perimetro della Città dei Mestieri e delle Professioni);

- le istruzioni per l'uso (con qualsiasi tipo di supporto, dalla carta al multimediale o dal diagramma alla segnaletica), che forniscano agli utenti le diverse modalità di fruizione della struttura; i diversi poli tematici; le molteplici risorse; gli strumenti e i servizi a disposizione.

4° criterio: "pluripartenariale"

Per operare al meglio è indispensabile una fitta rete di partner che coprano almeno tre settori chiave della vita professionale, ovvero l' occupazione, l' orientamento e la formazione sec on do la logica della *complementarietà dei servizi.*

1 partner presenti nella Città dei Mestieri non offrono prestazioni deI tutto identiche a quelle esercitate nelloro luogo di intervento abituale. Tale impegno si rivela, invece, un'occasione per costruire un diverso rapporta con i pubblici e per sperimentare modalità di azione innovative ed efficaci in un quadro di scambio e integrazione.

La modalità della rotazione dei consiglieri, fra istituzione di appartenenza e Città dei Mestieri, aumenta la fertilizzazione e 10 scambio **in** termini di innovazione di sistema. L'approccio deve rispettare il valore aggiunto a vantaggio dell'utente, prodotto dalla collaborazione dei partner, e dell'integrazione delle risorse, non nel senso di affiancamento delle prestazioni, ma di *interazione.* Questa presuppone il dare vita a dinamiche di cooperazione e scambio professionale, nel rispetto delle specificità di ciascuno; tutte le attività dovranno prevedere questo scambio, come val ore aggiunto a favore dell'utente.

Nell'area dedicata ai colloqui, i consiglieri potranno realizzare tale interazione invitando, se necessario, l'utente a pas sare da un polo all'altro, grazie anche alla prossimità dei poli, al fine di avvalersi di chiarimenti complementari, in risposta al proprio specifico bisogno e per meglio costruire un percorso di scelta consapevole.

Una politica di eventi completa il modello d'azione e pone la Città dei Mestieri in un più ampio dialogo con tutte le forze sociali ed economiche presenti sul territorio.

La Città dei Mestieri e delle Professioni dovrà agire in stretto contatto con gli attori della sviluppo deI territorio. Il numero, la ricchezza ed il rinnovo di tali partenariati costituiscono uno dei criteri di qualità di una Città dei Mestieri.

La Città dei Mestieri e delle Professioni deve garantire anche una *complementarietà delle risorse.* Le fonti di informazione siano le più numerose possibile e molteplici, in modo da permettere al pubblico di: farsi un' opinione personale;

intraprendere nuovi percorsi di orientamento, inserimento, formazione accedendo ad informazioni prima non conosciute; beneficiare di punti di vista diversi su argomenti dibattuti.

La documentazione è integrata in un unico sistema di c1assificazione, qualunque sia il supporto e il produttore (ad esempio non ci si puo ispirare ad una logica di "stand promozionale" per ciascuna istituzione, né privilegiare l'offerta documentaria di un'istituzione partner a discapito di un'altra non partner e cosl via), es sa è selezionata e aggiornata dagli stessi consiglieri.

Per assicurare la complementarietà è utile agire al mena con due livelli di consultazione dei partner:

- Una o più riunioni annuali (strategiche), che riuniscano il respon sabile della programmazione della Città dei Mestieri e i rappresentanti di ciascuna istituzione partner, al fine di definire insieme la politica e la programmazione generale delle attività legate alla missione della spazio;

- Riunioni più frequenti (operative), anche con gli stessi partecipanti su citati, mirate a programmare le attività e a proporre soluzioni migliorative ai problemi di gestione incontrati. L'obiettivo èche ciascun partner sia completamente integrato e contribuisca attivamente al buon funzionamento della spazio e che le responsabilità siano condivise da tutti. Tuttavia, perché l'attività pluripartenariale sia attiva, occorre prevedere, nelle convenzioni, oltre al tempo di presidio dei consiglieri anche momenti di scambio e confronto comuni (informazione reciproca, elaborazione di attività comuni, realizzazione di eventi).

La struttura di supporta di una Città dei Mestieri e delle Professioni pub assumere le seguenti *due forme organizzative,* pub trattarsi:

- di un'unità di un organismo esistente;

- di una struttura a sé stante, di natura associativa, cooperativa, consortile, ecc.

ln entrambi i casi, la struttura non pub agire da portavoce degli interessi di una delle istituzioni partner, altrimenti verrebbe a sottrarsi alla sua funzione di *super partes,* offrendo un supporta parziale, che pub trasformarsi in prescrizione per l'utente.

La struttura è quindi dotata di una propria autonomia decisionale e rappresenta un organismo chiaramente identificato da un nome ed un logo, che vanno esposti sulla sede della struttura e riportati sui materiali di comunicazione.

Azioni di formazione comune facilitano la pluripartenarialità e supportano le condizioni di innovatività, complementarietà e raccordo delle competenze. Ogni anno le istituzioni partner sono tenute a far emergere i fabbisogni formativi. dei consiglieri ed a concordare azioni comuni a completamento deI proprio programma di formazione.

5° criterio: "servizi incentrati sui fabbisogni degli utenti"

La Città dei Mestieri non deve essere centrata sulle istituzioni partner, sui relativi servizi e sulle finalità, quanto sul dare una risposta alla domanda dell'utente. Tale approccio deve essere adeguata mente considerato nell'organizzazione di una Città dei Mestieri e comunicato non solo nello spazio ma anche in tutte le forme di pubblicizzazione esterne.

L'anonimato reciproco rappresenta la condizione necessaria perché sia possibile esprimersi liberamente; tale rapporto "ugualitario" viene reso simbolicamente dalla strutturazione spaziale adottata:

- postazioni aperte per i colloqui che rendano il dialogo più semplice, da individuo ad individuo, collocando consulente e consultatore in posizioni simmetriche;

- assenza di *badge* nominali ma solo identificativi per i consiglieri;

- assenza dei logo dei partner sui poli tematici.

Al fine di lasciare che sia il pubblico a scegliere, occorre che il sistema gli consenta di avere una visione chiara ed esauriente deI complesso delle possibilità esistenti e che ci sia *trasparenza delle regole al servizio.* Cio presuppone:

- che l'organizzazione dello spazio sia immediatamente comprensibile in tutte le sue funzionalità fin dall'ingresso;

- che la segnaletica indichi il più chiaramente possibile quaI è l' obiettivo che l'utente pub raggiungere utilizzando una determinata area dello spazio, un determinato servizio o strumento; per tale ragione, è necessario che il nome dei poli di consulenza sia indic ato a chi are lettere fin dall'entrata nello spazio, cio aiuta l'utente a formulare meglio e progressivamente il suo progetto;

- che tutto il materiale di presentazione interno ed esterno della Città dei Mestieri rispetti e valorizzi questo approccio.

Soltanto a tali condizioni, le chiavi di accesso aIle diverse funzioni dello spazio verranno offerte ad utenti attori deI proprio percorso.

Gli strumenti a disposizione devono venire presentati in una *logica di offerta integrata,* attraverso la mediazione umana, a mezzo di un'interfaccia o di una macchina oppure attraverso un database multimediale. COSt, consultando un determinato strumento, l'utente viene invitatoa scoprire tutto cià che, nel medesimo spazio, tratta 10 stesso argomento, oppure 10 completa.

Il ruolo dei consiglieri consiste sia nell'aiutare per mezzo deI colloquio coloro che scelgono questo tipo di mezzo, sia nello stimolare a confrontarsi con la ricerca documentaria. ln entrambi i casi, l'obiettivo è quello di proporre un metodo, piuttosto che prenderli in carico fornendo solo informazione. lnoltre è necessario invitarli a confrontare il materiale raccolto con la realtà dei vari settori di attività, attraverso anche il contatto diretto con i professionisti a disposizione.

Dal canto suo, il consulente dedicherà una parte del suo tempo ai colloqui individuali, ma anche a periodi di aggiornamento documentario, preparazione di eventi, prodotti e metodi sperimentali e così via (a tale proposito, si veda in allegato la descrizione dei compiti dei consiglieri).

È comunque previsto il supporto di tecnici per il miglior funzionamento della struttura (consiglieri, documentalisti, consulenti, informatici, ecc.).

Per assicurare *un luogo di accoglienza e valorizzazione che risponde alle esigenze di comfort dell'utenza,* l'arredamento, l'illuminazione e la segnaletica dovranno concorrere a creare un ambiente caldo ed accogliente, caratterizzato da acustica e solidità commisurate alle esigenze di uno spazio frequentato da un gran numero di utenti.

L'insieme dell' arredo destinato alla consultazione audiovisiva dovrà tenere conto dei vincoli di manutenzione e di uso pubblico tipici di questa tipologia di prodotto.

Sarà la qualità di questo ambiente a consentire agli utenti di fare propria la Città dei Mestieri e permetterà di evitare in larga misura il degrado tipico di uno spazio molto frequentato.

Rispondere all'utente richiede un *approccio innovativo* da adattare costantemente all'evoluzione dei fabbisogni. È dunque importante un sistema di valutazione continuo *(client satisfaction)* ad opera del pubblico. Inoltre questo approccio implica servizi e strumenti in costante trasformazione. Una volta che i nuovi strumenti sono stati sperimentati e rodati dal pubblico, vengono trasferiti alle istituzioni partner interessate.

La Città dei Mestieri e delle Professioni deve dotarsi di una procedura di monitoraggio e valutazione dell' attività per poter al meglio svolgere la propria missione sperimentale e di innovazione.

6° criterio: "uno spazio accessibile liberamente e gratuito"

Si tratta di un luogo aperto, che non prevede alcun controllo, giustificazione od iscrizione (fatti salvi i periodi specifici dedicati agli incontri di gruppo oppure nel caso di *workshop),* né appuntamenti. L'accoglienza al pubblico non deve sottostare ad alcun tipo di condizione particolare. I consiglieri non riempiono schede personali degli utenti e non effettuano direttamente il monitoraggio.

D'altra parte, l'informazione ed i servizi erogati dalla Città dei Mestieri, indispensabili al pubblico, non sono commercializzabili. I soli servizi a pagamento possono essere la forni tura di servizi di stampa, di fotocopie oppure di materiale informativo. Se è possibile fornire servizi non indispensabili e complementari a pagamento, questi dovranno essere offerti a prezzo di costo e collocati in una "Area Business", separata e chiaramente identificata.

Il nucleo centrale di attività qui descritto, che concorre a determinare, attraverso il suo funzionamento specifico, l'identità propria del luogo rappresentato dallogo, non esclude - purché abbiano una collocazione periferica - l'offerta di servizi al pubblico erogati dalle varie istituzioni (centri per la ricerca del posto di lavoro, "club" di creatori di impresa o di individui in cerca di lavoro). Questi servizi, funzionanti secondo ritmi propri, non rientrano in alcun modo nel capitolato d'oneri della Città dei Mestieri.

1.5. Le caratteristiche e le peculiarità

La prima particolarità della CdM è di essere uno spazio in cui si incontrano approccio culturale e sviluppo professionale, cercando di offrire una connotazione positiva, di passaggio e/o riflessione agli utenti. La seconda particolarità di una CdM è associare alla consultazione libera di un fondo documentale sostanzioso, la possibilità di intrattenersi individualmente con dei consiglieri, di partecipare a dei laboratori o a delle giornate di informazione e di selezione. La sua ultima particolarità è di essere animata da una équipe di professionisti specialisti del lavoro, dell'orientamento e della formazione professionale, del bilancio di competenza e così via. Essi si basano tutti sulla propria specializzazione, ma privilegiano un lavoro di équipe e di scambiò comune, creando uno strumento di ascolto e di dialogo al servizio del singolo utente.

La Città dei Mestieri inoltre risponde a tre funzioni necessarie e complementari rispetto alla rete dei servizi per il lavoro, la formazione e l'orientamento. Per prima cosa essa è sia scambio che vetrina. Essa svolge il ruolo di "servizio al consumatore", in quanto lascia libero l'utente di conoscere e scegliere consapevolmente e, dal punto di vista istituzionale, opera in maniera più mirata degli altri servizi presenti sul territorio (Centri di orientamento, servizi per l'impiego, incubatori, ecc.). Di questi non è un doppione, in quanto

offre delle prestazioni specifiche a monte e a valle. Si differenzia, infine, dal tradizionale concetto di "sportello unico", in quanto questo riunisce in uno stesso spazio fisico le diverse istituzioni ed organizzazioni, con le proprie prestazioni abituali, senza però obbligatoriamente creare integrazione fra di esse. In una CdM le istituzioni partner e i consiglieri che vi operano sviluppano delle differenti e nuovi modalità di lavorare e delle nuove competenze, che trasformano il loro abituale modo di rispondere agli utenti nelle singole istituzioni, superando, soprattutto, la logica di prescrizione. Il partenariato è regolamentato attraverso dei documenti (convenzioni, protocolli, accordi, ecc.) che definiscono le missioni e le responsabilità di ciascuno, nella logica dell'accettazione e del rispetto della Carta di servizio della CdM. Il documento di partenariato disciplina le modalità di funzionamento, delimita i diritti, i doveri e gli obblighi di ciascuna delle parti. Il mettere insieme in uno stesso luogo differenti organismi, con culture professionali diverse, favorisce lo scambio vicendevole, arricchisce le metodologie di lavoro e accresce le esperienze. Oltre ai partner stabili ci possono essere legami con altre istituzioni ed organizzazioni, sia sui servizi in generale che per specifiche azioni, eventi, manifestazioni e così via.

Ad un tempo la CdM è pluripartenariale, multiservizio e multipubblico, quindi essa è occasione di incontro e crescita di diverse persone, culture e obiettivi. Questa ricchezza determina l'originalità e l'interesse della CdM, rendendola anche sistema complesso. Senza dubbio questa complessità è essa stessa la ragione della sua efficacia.

Per rispondere al meglio ai criteri di multiuso, accessibilità e per favorire la costruzione autonoma di una risposta da parte dell'utente, la CdM organizza una tavolozza di offerte quali:

Banche informative e consiglio, finalizzati a:

- l'orientamento per precisare i propri interessi, definire le proprie scelte, scoprire il mondo professionale e i mestieri, elaborare un progetto di studio e formazione, conoscere le funzioni del sistema educativo;

- l'attività di consultazione delle offerte di lavoro, migliorando le tecniche di ricerca e trovando un contratto in alternanza, uno stage, ecc.;

- l'aiuto nel conoscere i propri diritti alla formazione, nel trovare la formazione appropriata e nel formarsi diversamente;

- il cambio della propria vita professionale per fare il punto sulla propria situazione professionale, per informarsi sul bilancio di competenze e scegliere quello più appropriato alla propria situaZIOne;

- la creazione di una propria attività imprenditoriale o lavoro autonomo, per comprendere come va fatto il progetto, per analizzare i punti cardine, per trovare dei partner e per beneficiare di differenti aiuti esistenti.

Documentazione multimediale in libero servizio: questo tipo di documentazione in libero accesso ricopre una grande importanza e riprende i grandi temi della sala, cioè orientamento, formazione, lavoro, bilancio, creazione d'attività. Gli strumenti più scelti sono quelli pratici rispondenti ai bisogni immediati del pubblico: scrivere una lettera di presentazione o il proprio *curriculum,* preparare un incontro di selezione, conoscere i propri diritti. Il prolungamento documentario per ciascun polo è alimentato da guide, annuali, repertori, enciclopedie dei mestieri, ecc.

I programmi di atelier ed eventi di gruppo: periodicamente i professionisti animano dei laboratori di gruppo su temi specifici, quali la creazione d'impresa, i contratti in alternanza, dei progetti di formazione o di lavoro in Europa, ecc. Inoltre ci sono eventi che associano partner esterni: giornate di reclutamento/selezione con imprese, momenti di conoscenza di lavori e fabbisogni professionali delle imprese, selezioni, giornate di informazione sui mestieri e le professioni e sui settori di attività, seminari sull'evoluzione; incontri sulle professioni, incontri fra autori e lettori specializzati nei settori economici e professionali .

L'accoglienza o punto di informazione generale: un punto di informazione generale, animato da uno o due consiglieri, orienta verso i diversi servizi proposti, guida il pubblico nella ricerca dei documenti e consiglia sull' approccio che si può adottare a seconda dei propri bisogni. È costruito come un punto facoltativo, rispetto alle altre risorse e utilizzabile in maniera autonoma.

In relazione all'utente, soggetto principe di questo modello, sulla base di uno studio condotto qualche anno fa presso la CdM di Parigi, si sono potuti identificare *tre livelli di entrata nella struttura.* Le intenzioni degli utenti infatti sono multiple: guardare le diverse offerte, ricercare un lavoro, degli stage, avere bisogno di orientamento o di informazione, anche in maniera trasversale a questi obiettivi. In generale però possiamo distinguere chi cerca uno strumento di servizio da chi, invece, necessita della risposta ad una propria domanda o da chi viene per risolvere un problema 7

- *L'entrata "strumento di servizio".* Chi visita vuole utilizzare internet, i repertori aziendali, la documentazione, scrivere il proprio curriculum, utilizzare una risorsa precisa strumento o servizio che sa di trovare. La spinta personale può essere diversa (ricerca di lavoro, di stage, orientamento, formazione), tuttavia è comune l'intento di utilizzare lo strumento o il servizio, cioè di una componente elementare del sistema. Questo è un bisogno tecnico.

- *L'entrata "domanda".* C'è chi vi entra per trovare una risposta ad una domanda. Questa può esprimersi in: un lavoro in un settore dato o in una impresa per un contratto di qualificazione, delle informazioni o un consiglio su un argomento preciso. Il tutto senza legare la propria domanda ad uno strumento in particolare. Gli utenti arrivano con una domanda predefinita, che specifica il campo della ricerca e la forma della risposta. Essi vengono una prima volta per esplorare le risorse esistenti, trovare lo strumento, il servizio, il consiglio migliore per loro; poi ritornano una seconda volta per servirsene. Così facendo, esprimono un ordine, una domanda ben precisa. A volte, però, questa domanda specifica va superata nella misura in cui, dietro la domanda, si può nascondere un altro problema che è necessario evidenziare.

- *L'entrata "problema".* Si tratta di utenti che non sanno che cosa vogliono o, a volte, non sanno bene che domanda porre, tanto sono sfiduciati e hanno perso punti di riferimento. Non hanno delle domande specifiche, né delle domande generiche, ma un problema che può riassumersi con frasi quali: "ecco la mia situazione: che ne pen sate?"; "che cosa posso fare?". C'è un problema da trattare che necessita di un'analisi di situazione, una relazione interattiva fra offerta (consiglieri per lo più) e utente. Come per i precedenti accade anche per quelli che fanno una prima visita esplorativa.

La particolarità della CdM, comunque, è proprio quella di essere un luogo sempre aperto alle visite, anche ripetute. Ciò richiede anche una grande capacità di aggiornamento delle risorse e una grande capacità innovativa. Il primo aspetto innovativo è lavorare assieme in una struttura, per definizione sperimentale, considerato che questa è una delle priorità del modello. L'innovazione va considerata nell'aspetto organizzativo (consiglieri, prodotti e così via), ma anche rispetto all'utente. Le CdM possono rappresentare un esempio utile per questo momento storico di "stazioni di servizio" sulla formazione lungo tutto l'arco della vita, giocando il ruolo di passaporto per la società dell'informazione e di passerelle verso dei dispositivi che collegano sviluppo culturale e tecnico. La CdM, come modalità di organizzazione complementare, centrata sui bisogni degli utenti e aiuto nel passaggio da una logica dell'urgenza ad una a lungo termine, è sicuramente una priorità sociale attuale, che ben si affianca agli altri servizi specifici e innova il loro rapporto con l'utenza.

1.6. La trasferibilità dell'esperienza

Spostare questa alchimia originale è un obiettivo di molti esponenti locali, specie politici, perché percepiscono l'aspetto ricco e potenziale per le istituzioni e, altre volte, soprattutto in contesti di cultura scientifica e tecnica (Francia e altrove), trovano nella CdM una seconda anima e un rafforzamento della propria azione, in un contesto socio-economico dove la domanda di efficacia sociale dell'azione culturale è difficile da chiudere in confini precisi.

In alcuni casi, soprattutto nei capoluoghi regionali, la spinta è stata, ed è ancora, data sia dalla sfera sociale che da quella culturale. Una volta che si costituisce un gruppo di progetto, l'aiuto è nella direzione di verificarne il bisogno e organizzarlo nel miglior modo possibile, anche in relazione alle specificità territoriali. Infatti l'ipotesi di sviluppo del modello non è tanto verso un assemblaggio e una standar-dizzazione ma, al contrario, verso uno sviluppo dell' iniziativa, in base alle caratteristiche specifiche di ciascun luogo e in funzione dei bisogni, delle risorse e degli accordi locali, che ciascun gruppo di lavoro va a costituire.

Il forte legame con il territorio fa di ciascuna esperienza un luogo organico fra la struttura ed il territorio stesso. Questo connubio rende particolare l'esperienza, facendole assumere anche un'organizzazione specifica. Anche nel nome si evidenziano le particolarità territoriali. Le otto CdM, già aperte in Europa e nel mondo, esprimono, anche nel nome, la specificità nazionale, legata non solo ad aspetti semantici, ma soprattutto alle differenze socio-culturali. Sul territorio francese il nome comune è *Cité des Métiers (de la Cité des Sciences et de l'Industrie de Paris; du Territoire de Belfort, de Nimes e du Gard, des COtes d'Armor);* in Italia illogo comune è Città dei Mestieri e delle Professioni (Milano, Genova e in Sardegna); in Brasile diventa *Estaçao das profissoes* de Belo Horizonte e Minas Gerais; in Spagna, ultima nata, *Porte* 22 *Espacio des novas Ocupaciones.*

Molti sono i progetti in atto che hanno già ricevuto illabel comune e sono in fase di sviluppo [8].

Le Città già aperte ed avviate si sono federate, il 18 ottobre 2001, in una Associazione chiamata "Resau Cités des Métiers", che si caratterizza come una vera e propria rete internazionale delle Città dei Mestieri e si prefigge alcune peculiari finalità, quali:

- promuovere, facilitare e organizzare lo scambio di pratiche efficaci e di metodologie tra i professionisti provenienti dalle diverse strutture;

- moltiplicare le esperienze, le risorse e gli strumenti adottati, a beneficio di tutti;

- offrire un sostegno ai nuovi progetti di Città dei Mestieri; garantire alle diverse iniziative realizzate e, in corso di attivazione, un supporto ed una crescita reciproca.

L'associazione di rete ha, inoltre, lo scopo di assicurare una rappresentanza comune verso le istituzioni nazionali, europee ed internazionali, di favorire la nascita e la conduzione di progetti comuni e, infine, di facilitare la realizzazione di percorsi di studio e approfondimento, così come azioni di comunicazione e diffusione in materia di inserimento lavorativo, di formazione e di attività professionali.

L'arricchimento di esperienze nell'associazione, attraverso la condivisione e la progressiva valorizzazione delle specificità di ogni singola esperienza realizzata, renderà possibili ulteriori occasioni di confronto e di apprendimento sui temi dell'orientamento, del consiglio, della gestione e organizzazione delle risorse e della promozione ed attivazione di percorsi di scelta professionali, ai fini di una crescita reciproca e dell'arricchimento del modello nel suo insieme.

Un ultimo elemento va sottolineato: la Città dei Mestieri costituisce un tentativo di approccio "dal basso" alle questioni della promozione della cittadinanza attiva e di opportunità concrete e globalmente accessibili di orientamento e di formazione lungo tutto l'arco della vita. L'impegno per l'immediato futuro è, dunque, quello di lavorare in modo sinergico, a partire dalla rete internazionale delle Città dei Mestieri, per valorizzare quanto realizzato sino ad ora. Sarà compito dell' associazione rendere sempre più diffuso il modello e far in modo che un'esperienza nazionale diventi sempre più un' esperienza europea.

---

1. O. Las Vergnas, "Pourqoi et comment la Cité des Sciences et de l'Industrie se préoccupe-t-elle de la vie professionelle?", in *Alliage,* septembre 1996. O. Las Vergnas, "La Cité des Métiers: un nouvel espace de la Cité des Sciences et de l'Industrie", in *Bullettin des Bibliothèques de France,* février 1993.

2. O. Las Vergnas, "La formation tout au long de la vie: une revolution culturelle qui s'ignore", in *Apprendre autrement aujourd'hui, 2002.*

3. O. Las Vergnas, "Les Supports documentaires à la cité des métiers de La Villette. Fonctions et limites", in *Bibliothèques et Education Permanente,* n. 3,2002.

4. O. Las Vergnas, *Les cités des métiers: station-services pour laformation tout au long de la vie, passeport pour la société de l'information in Bullettin d'information de l'Afp,* novembre 1998; O. Las Vergnas, "Pour aider à anticiper les évolutions et ne pas avoir à les subir conjuguer action culturelle et dispositif d'insertion", in *Entreprise et personnel,* juillet 1998.

5. D. Drevet et A. Monod, "Usageur acteur: la Cité des Métiers", Dossier in *Actualité de la formation permanente,* n. 158, janvier-févier 1999.

6. Per la visione dei documenti si rimanda ad *Osservatorio [stol* n. 5, settembreottobre 2002 dedicato al tema delle Città dei Mestieri e delle Professioni e nello specifico: Allegato A: "1 criteri per l' attribuzione dei marchio"; Allegato B: "La Carta dei servizio"; Allegato C: Il Dossier sull'attribuzione dei marchio di qualità".

7. O. Las Vergnas, C. Prokhoroff, M. Avrain, "La vie d'une chimère. Trois ans de Cité des Métiers à La Villette", in *Bullettin d'information de l'Afp,* avril1996.

8. Per maggiori informazioni si rimanda a D. Drevet "La rete internazionale delle città dei Mestieri" in *Osservatorio [sfol,* n. 5, settembre-ottobre 2002.

Regards cliniques sur la e-formation en 2003

Le défi des pionniers : passer de la maturité technique à l'appropriation collective.

O. Las Vergnas,
Délégué à l'insertion, la formation et la vie professionnelle,
Cité des Sciences et de l'Industrie, mars 2003

Résumé :

Vue d'un lieu observant les demandes individuelles comme une cité des métiers, la e-formation paraît aujourd'hui arrivée à un stade certain de maturité technique, mais semble rester encore en France une affaire de pionniers, même si initiatives, intentions et appels à projet se sont largement multipliés. Les prévisions sur la vitesse de développement de la e-formation se révèlent d'ailleurs souvent surestimées. Pourtant, l'informatique individuelle et Internet se démocratisent indéniablement ; pourtant les bonnes pratiques en formations ouvertes et à distance sont maintenant connues et circulent ; pourtant des clefs d'évolution des métiers de la formation sont identifiées ; pourtant de multiples outils de qualité sont distribués. Tout semble en place pour une appropriation collective…. Mais elle tarde...

Selon nous, cette situation serait plus due à la faiblesse des moteurs économiques et sociaux qu'à des freins techniques ou pédagogiques. Le développement de la e-formation est aujourd'hui lié à celui de " la formation tout au long de la vie " elle-même. Si l'intérêt de veiller à tout âge sur son portefeuille de compétence n'est pas évident, la demande sociale restera insuffisante pour rendre solvables et crédibles des investissements lourds nécessaires en matière de e-formation. Ainsi, le développement de la e-formation serait largement tributaire d'un travail socio-culturel auprès de tous, d'autant que, au-delà de la question du co-investissement, l'implication individuelle dans un processus de formation et plus encore de e-formation met en jeu des représentations culturelles clefs, comme celle du temps dit libre, de l'éducation permanente et du rapport entre information, savoir, culture et compétences.

REGARDS CLINIQUES SUR LA E-FORMATION EN 2003 1

LE DEFI DES PIONNIERS : PASSER DE LA MATURITE TECHNIQUE A L'APPROPRIATION COLLECTIVE. 1

MATURITE TECHNIQUE MAIS BALBUTIEMENTS SOCIAUX 3

LA DEMULTIPLICATION EST AU CENTRE DE TOUS LES DISCOURS, MAIS LES PRATIQUES SONT ENCORE ESSENTIELLEMENT PIONNIERES 4

DE MULTIPLES DISPARITES OBSCURCISSENT L'ETAT DES LIEUX 4

Des campus aux objectifs disproportionnés 5

Des entreprises où e-formation et knowledge management ne convergent pas encore 5

Des autodidactes face à des ressources éparpillés 6

TROUVER DES LEVIERS POUR GENERALISER EN DEPASSANT LES APPELS A PROJETS 7

DESSERRER DES FREINS N'AFFRANCHIT PAS DE TOUTE INERTIE 8

QUE SONT LES FREINS D'ANTAN DEVENUS ? 8

UNE FRACTURE NUMERIQUE QUI S'EST REDUITE ET DEPLACEE 9

Une plus grande accessibilité de l'informatique en général 9

De quelques privilégiés à quelques exclus 9

LE —BLENDED LEARNING " S'EST CONFIRME COMME REPONSE A LA SOLITUDE DES E-APPRENANTS 9

D'OU VIENT L'INERTIE OBSERVEE AUJOURD'HUI ? 10

Des inquiétudes subsistent liées aux évolutions futures du secteur professionnel 10

Ces inquiétudes ne suffisent pas à expliquer l'inertie actuelle 12

UNE AFFAIRE DE MOTEURS PLUS QU'UNE AFFAIRE DE FREINS 12

DE NOUVELLES ECHELLES DE RETOUR SUR INVESTISSEMENT 12

UN MOTEUR ECONOMIQUE INDISSOCIABLE DU MOTEUR SOCIAL 13

SOCIALEMENT CONSENSUEL CERTES, MAIS AUSSI SOCIALEMENT VELLEITAIRE 14

LES DISCOURS ENCENSENT LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE… 14

… MAIS LE CO-INVESTISSEMENT NE PEUT-IL QU'UN ACTE DE FOI ? 14

L'EDUCATION PERMANENTE EN PANNE D'ASCENSEUR SOCIAL 16

LA —VALIDATION DES ACQUIS " COMME MOYEN D'ASCENSION 16

LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE, UNE REVOLUTION CULTURELLE A EXPLICITER 17

Internet au secours de l'image de l'éducation permanente ? 18

La e-formation au sens d'un " travail apprenant " 18

DE LA NECESSITE D'UN TRAVAIL SOCIO-CULTUREL POUR SOUTENIR LE DEVELOPPEMENT DE LA E-FORMATION 19

ENCADRE : LA CITE DES METIERS 19

Maturité technique mais balbutiements sociaux

Une abondante littérature professionnelle indique que la production des systèmes de e-formation1 ou des dispositifs de —formations ouvertes et à distance " pour reprendre la terminologie traditionnelle poursuit son industrialisation progressive2. La construction de l'offre de plates-formes3 de formation et l'émergence des campus numériques y est suivie régulièrement. L'évolution des métiers et compétences qui en résulte fait l'objet de publications de synthèse4, tandis que des groupes de travail s'intéressent à en normer la qualité5. Ainsi, est décrite l'émergence de systèmes destinés à des communautés significatives d'apprenants, assortis d'instruments de pilotage et d'évaluation ; de nombreux appels d'offres paraissent dans le but de densifier cette offre de systèmes formatifs et son accès pour les plus larges publics6.

Pour autant, dans le quotidien de la Cité des métiers de la Villette (voir encadré), lieu d'information et de conseil à la vie professionnelle recevant chaque jour un millier d'usagers en recherche d'information et d'outils d'insertion ou d'évolution professionnelle, les demandes faisant implicitement ou explicitement référence au domaine de la e-formation restent encore marginales7. En fait, hormis les questions ou réponses concernant les offres du CNED qui elles suivent une progression lente, force est de constater que le e-learning ou les —formations ouvertes et à distance " ne sont évoqués que de manière occasionnelle8 dans les entretiens avec les usagers, y compris sur le pôle —trouver une formation ".

On observe donc un écart entre discours et représentations des professionnels d'une part et demandes des publics en la matière9 d'autre part. Ce constat conduit s'interroger sur l'état des évolutions

1 l'expression e-formation (terminologie mixte que nous préférons à celle de e-learning en vogue actuellement, 100 % anglo-américaine) est utilisée dans ce texte comme synonyme de —dispositif de formation ouverte et à distance" (FOAD) : on désigne là un —dispositif de formation s'appuyant pour tout ou partie sur des apprentissages en autoformation, à distance et pouvant les faire alterner avec des séquences en face à face présentielles ". Certains utilisent aussi blended learning. voire blended formation dans le même sens.

2 Voir par exemple —internet : nouveaux horizons pour la formation, rapport de synthèse 2001 ", coordonné par V. Hellouin, disponible sur le site du centre inffo http://www.centre-inffo.fr

3 dispositifs informatiques servant à gérer des formations professionnelles en ligne. Voir une liste de plus de 200 plates-formes utilisés dans le monde francophone sur le site Thot : http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=12074

4 Voir pour la France le dossier —acteurs de la formation et FOAD : compétences et profils " numéro 180 d'AFP

5 Voir par exemple l'étude —la qualité en e-formation " coordonnée par le Préau (disponible sur le site du préau : http://www.preau.ccip.fr) et le travail du réseau —Training of trainers network " (TTn) mis en place par le Cedefop et animé par F. Gérard.

6 L'appel d'offre P@T piloté par la DGEFP en la personne de notre regretté ami A. Bendouba en est une illustration.

7 Il ne s'agit pas de dire que nous regrettons cet état de fait, car il est toujours plus logique de répondre à une demande s'exprimant par un but que faisant répérence à un moyen. Nous le pointons ici comme un état de fait, symptôme d'une faible identification de la e-formation comme outil porteur de solutions pour les usagers.

8 Les quelques cas où la e-formation est évoquée par les usagers concernent l'apprentissage d'une langue étrangère par e-learning et les formations spécifiques pour travailler dans le champ de la e-formation

9 Bien sûr une part importante de ces écarts vient du fait que la e-formation peut n'être considérée que comme concernant les professionnels de l'éducation, la formation et des ressources humaines et non le public final.

techniques, sociales et culturelles concernant ce champ ainsi que sur les décalages que l'on peut observer entre maturation technique, maturation sociale et maturation culturelle de la e-formation.

La démultiplication est au centre de tous les discours, mais les pratiques sont encore essentiellement pionnières

Essayons d'abord de faire un point technique et économique de la situation en France. Le marché professionnel, - mélangeant éditeurs pédagogiques ayant pignon sur rue et transfuges plus généralistes de la net-économie - poursuit son effort de présentation et d'affichage, sous forme de nombreux colloques et rendez-vous, sans forcément arriver à être très lisible pour le formateur profane10 ; dans le même temps, le marché vers les usagers individuels semble encore balbutier11.

Qu'on le veuille ou non, la e-formation semble apparaître encore, même pour des professionnels des ressources humaines ou de la formation, comme une affaire de pionniers. Certes, à ces volontés pionnières, font de plus en plus écho les discours des politiques dont certains, fustigeant la ―fracture numérique ", sentent la nécessité de promouvoir et d'encourager des solutions générales, voire universelles. Malgré tout, il semble en être de la e-formation comme du e-commerce, il y a ceux qui s'y consacrent et y croient avec la foi du e-charbonnier et les autres qui n' ―e-croient " pas vraiment.

Il se révèle ainsi peu aisé d'en avoir une vision prospective, faute d'indicateurs clairs des vitesses de développement. Bien sûr, paraissent régulièrement des études qui constatent que l'industrialisation est en passe de pouvoir être qualifiée de réalité. Cependant, comme elles ont souvent partie liée avec des acteurs intéressés directement au développement économique des technologies éducatives, elles se veulent ―convaincantes " et il est souvent difficile d'en déterminer la validité12. Tout au plus peut-on, quelques mois ou années plus tard, constater que bon nombre d'entre elles, qui s'affirmaient quantitatives et prospectives, se sont révélées trop optimistes.

De multiples disparités obscurcissent l'état des lieux

Vouloir donner un panorama général de l'état du développement en France paraît donc illusoire13, d'autant que la nature ―pionnière " de la situation crée des disparités extrêmes avec une faible vitesse de diffusion des bonnes pratiques. Sans doute, ce sont d'ailleurs ces disparités qui donnent ce sentiment d'incohérence et qui rendent la situation difficile à apprécier dans son ensemble : à l'intérieur d'un même champ de la formation, on observe des situations contrastées allant d'un engagement très militant jusqu'à une réserve prudente voire dubitative.

Pour illustrer ces incohérences, regardons l'état de développement de la e-formation selon trois angles particuliers : son insertion dans l'enseignement supérieur, ses rapports au *knowledge management* dans l'entreprise et enfin son influence sur l'autodidaxie.

---

10 La multiplicité et la redondance du calendrier des salons, conférences et colloques ad hoc en témoignent.
11 Une analyse sommaire des rayons spécialisés des magasins tout public, révélant la faiblesse de l'offre, étaye ce point de vue, tout comme celle des visiteurs généralement désemparés des étages spécialisés ―e-learning " du ―salon de l'Education "
12 Ainsi l'étude Andersen Consulting de 2001 qui est encore abondamment citée, malgré son âge, à voir par exemple sur http://easy.elearning.free.fr/presentation_sr.html
13 Algora publie, cependant, une très utile synthèse commentée des chiffres clefs de la formation professionnelle et de la e-formation sur son site à http://ressources.algora.org/reperes/economie/chiffres/fp2.asp

Des campus aux objectifs disproportionnés

Dans le domaine de la formation universitaire[14], la systématisation de la mise en ligne des cours universitaires est bien à l'ordre du jour, tant dans les discours et que dans des appels à projets : elle se prépare à la fois en terme de campus numériques[15] et de cartables électroniques. Cependant, elle est loin d'être devenue réalité de masse (il y avait pour toute la France en 2001-2002, 5000 étudiants qui suivaient des formations dans des campus numériques[16]).

On observe simultanément des établissements et surtout des cursus pionniers[17] qui s'industrialisent en la matière, mais il n'existe à la date d'aujourd'hui aucune université qui demande à tous ses enseignants de mettre leurs cours ou exercices en ligne : ainsi, même la région des Pays de la Loire qui est en avance avec son Université Virtuelle des Pays de la Loire[18], n'en est pas encore là. Globalement, nous nous retrouvons donc comme en amont des créations des Presses Universitaires académiques ou des ―corpos " étudiantes centralisant les polycopiés tout au long du dernier siècle.

La question cruciale du financement de l'équipement des étudiants (et même des enseignants) en ordinateurs individuels ou en cyber-terminaux dans des médiathèques ou autres cités U est loin d'être complètement résolue : il y aurait en 2002, en moyenne universitaire française, un ordinateur ―pédagogique " pour 26 étudiants). On peut donc faire l'hypothèse qu'il ne pourra pas de sitôt être rendu obligatoire à chaque enseignant et étudiant d'utiliser des serveurs de cours.

Les formations scolaires, collégiennes ou lycéennes se trouvent également au centre de multiples enjeux[19] généraux, mais aussi beaucoup plus locaux. Les interactions entre parents d'élèves, enseignants et élèves eux-mêmes rendent chaque situation spécifique. De multiples études[20] montrent que ce sont des caractéristiques très locales qui déterminent, au cas par cas, la place réelle des TIC dans les pratiques pédagogiques : appétences, représentations et formations de ces acteurs entraînant ou non des pratiques pédagogiques innovantes. Et la grande majorité des décideurs a bien compris qu'en la matière, il ne suffira donc pas seulement d'investir et de légiférer.

Des entreprises où e-formation et *knowledge management* ne convergent pas encore

Où en est l'économie du savoir et de la connaissance dans les entreprises ? Le *knowledge management*[21], même s'il est vivement souhaité par tous les stratèges et autres conseils en développement, n'accompagne que marginalement un développement toujours relativement lent[22]

---

14 Les chiffres cités dans ce paragraphe sont extraits du rapport pour le Ministre de l'Education Nationale ―les campus numériques, enjeux et perspectives pour la formation ouverte et à distance " de M. Averous et G. Touzot disponible à http://www.educnet.education.fr/plan/brapports.htm

15 Voir sur le site http://ww.formasup.education.fr, le résultat du troisième appel à projet campus numériques

16 Le cursus construit en ligne par le CNED avec 6 universités pour préparer le DAUE via le campus electronique Pégasus est limité en 2002-2003 à 240 places au total (cf http://www.campus-pegasus.org)

17 cf la liste de Thot déjà citée plus haut

18 Voir http://www.uvpl.org

19 Voir par exemple sur http://www.txtnet.com/ote/pressions.htm le texte consacré aux ―Effets des pressions extérieures en faveur des TIC sur les établissements scolaires " de Serge Pouts-Lajus (OTE, France)

20 Voir par exemple ―Technologies d'information et de communication pour l'enseignement, Le temps de la généralisation : L'exemple des écoles de Besançon et des collèges de la Vienne. Serge Pouts-Lajus, Décembre 2001 étude OCCAM, disponible sur http://www.educnet.education.fr/documentation/etudes.htm

21 littéralement ―management de la connaissance ", mode d'organisation et de gestion qui considère les savoirs comme les valeurs centrales de l'organisation

22 Voir les chiffres donnés par Algora à http://ressources.algora.org/reperes/economie/chiffres/fp2.asp (op. cit.)

des intranets de formation et autres systèmes internes ou externes de FOAD23. Il semble qu'au cas par cas, selon la sensibilité ou l'enthousiasme de tel ou tel dirigeant ou consultant, les entreprises investissent progressivement dans des intranets, des plates-formes de e-formation ou des systèmes d'archivage.

On aurait pourtant pu croire à la fusion de tous ces systèmes au profit d'une logique plus globale, s'approchant de l'idée des —entreprises apprenantes ". Mais en fait, selon les cas, ces stratégies sont nées de volontés d'archivage documentaire —par principe ", de modernisation d'un journal interne ou encore de distribution de savoir-faire en ligne. Aussi, plutôt que de permettre un —management par les connaissances ", ces politiques se révèlent n'être souvent que du —management des connaissances " elles-mêmes, sans grande plus value pour les personnels.

Le lien avec des stratégies de gestions prévisionnelles de compétences ne semble donc pas évident à leur responsables, souvent éloignés des logiques des Directions des Ressources Humaines, ce qui laisse perplexe quant aux possibilités de généraliser des outils intégrés de développement des compétences. Certes, quelques exemples de véritables intégrations24 entre la e-formation et les intranets commencent à voir le jour, remettant d'ailleurs par la même en cause la notion même de plates-formes dédiées à la formation professionnelle en ligne et leur économie balbutiante. En effet, qui dit entreprise apprenante dotée d'un intranet gérant les connaissances dit système intégré de formation et non plate-forme informatique séparée pour la e-formation.

Des autodidactes face à des ressources éparpillés

Bien entendu, la e-formation devrait être la panacée de tout autodidacte et de nombreux chantres du —branchez-vous " l'ont annoncé maintes fois. Pourtant, en ce qui concerne les pratiques d'auto-formation —individuellement autoprescrite ", force est de constater que l'utopie d'un cyber réseau d'échange de savoirs n'a pas pour l'instant permis de dépasser le stade de quelques forums et listes de diffusions pointus, difficiles à identifier et à comprendre où chattent entre eux les fanatiques de telles ou telles pratiques (*rippeurs* de Dvd, programmeurs XML, pratiquants du *tuning* des Gti, passionnés d'accordéons diatoniques ou pour d'autres d'Oulipo25). On est loin d'avoir donné naissance à une réalisation de masse visible26 en la matière, tandis que certains rêvent toujours à une forme citoyenne —d'université d'éducation populaire " organisant de multiples liens facilement compréhensibles vers des thématiques partagées par le plus grand nombre27. Peut-être les mouvements historiques d'échange et de partage des savoirs se trouvent-ils confrontés à un paradoxe

23 A noter qu'en parallèle, les centres intra-entreprises de ressources d'autoformation semblent de moins en moins être envisagés comme des stratégies pertinentes de formation, sans doute à cause des investissements en ordinateurs individuels directement placés sur les postes de travail des salariés jugés capables d'en tirer profit.

24 Comme exemple d'intégration portail d'entreprise et système de e-learning, voir par exemple http://www.formalliances.com, signalé par A. Ferro sur le site d'Algora. Voir aussi l'article de ce dernier dans Actualité de la Formation Professionnelle, n°181, novembre décembre 2002, « vers la fin des plates-formes et des normes d'interopérabilité »

25 les premiers piratent des films, les deuxième écrivent des pages internet, les troisièmes bricolent leurs voitures, les quatrièmes font de la musique folkloriques et les cinquièmes de la littérature potentiels… et ils ont tous pages persos, listes et forums et changent ainsi savoirs et peut-être même pratiques

26 La consultation du site national du mouvement des réseaux d'échanges de savoir, par http://www.mirers.org permet de le constater *de visu*.

27 des pratiques amateurs au bricolage ou jardinage en passant par la défense des droits, la prévention santé, le tourisme culturel…

induit par deux représentations opposées sur l'ordinateur : il est outil idéal pour faire partager des savoirs, mais, simultanément, l'informatique n'est partagée que de manière très inégalitaire par les publics que ces mouvements jugent prioritaires28. En bref, les organisations d'éducation populaire ne semblent plus aujourd'hui en mesure de soutenir la concrétisation d'une telle Abbaye de Thélème virtuelle.

En parallèle, les rayons dédiés aux outils d'auto formation —personnelle " dans les librairies les plus achalandées ne proposent encore que quelques dizaines de titres répartis entre méthodes de langues, encyclopédies et visites virtuelles de musées, outils de soutien scolaire proches des devoirs de vacances et quelques didacticiels plus pointus (informatique bien sûr, code de la route, dactylographie, développement de mémoire et QCM divers)29 . Figure de proue de ce marché balbutiant le soutien scolaire qui seul commence à devenir visible y compris dans les bacs de la grande distribution et même sous forme de guides à la révision via internet30.

Pour terminer le tour d'horizon, on ne peut que constater que les sites d'auto-formation31 et autres télévisions éducatives et éventuelles banques de programmes associées ont fait naître beaucoup d'espoirs non encore vraiment concrétisés pour le plus grand nombre32.

Trouver des leviers pour généraliser en dépassant les appels à projets

Ces trois champs illustrent des situations similaires au regard de la e-formation. De —bonnes pratiques " - jugées consensuellement comme telles - témoignent que son développement permet, au cas par cas, une reingénierie de la gestion des apprentissages et du management des compétences profitable à tous les acteurs. De plus, les conditions de réussite ont été souvent formalisées, rendant ces pratiques pionnières indéniablement transférables et témoignant le plus souvent d'un niveau certain de maturité technique. Les travaux qui commencent à se multiplier33 sur la qualité des e-formations indiquent que l'on se préoccupe de plus en plus d'en évaluer et suivre la pertinence pédagogique. Ainsi, dans la plupart de ces cas, les décideurs se sont appropriés les discours sur les bienfaits de la e-formation ou de la société de la connaissance.

Pour autant, dès que l'on cherche à en exprimer un impact social macroscopique, on observe que l'application de ces bonnes pratiques reste quantitativement marginale : un regard national et

---

28 Sites et chats informatiques peuvent sans doute faciliter la réduction des inégalités d'accès aux savoirs, mais l'informatique ne peut que confirmer globalement les inégalités socio-économiques, à quelques implications militantes près.
29 La Fnac par exemple (http://www.fnac.fr) ne considère, dans les rayons de sa boutique en ligne, les logiciels —formation " que comme une sous-rubrique des logiciels —art et culture ". Quant aux outils à vocation scolaire, ils sont classés en —ludo-éducatif " Physiquement, l'évolution du grand magasin —Fnac micro " du quartier latin (oh combien formatif !) à Paris est significatif du même état d'esprit : il a été dédoublé car trop petit : deux magasins, de trois étages au lieu d'un : l'un uniquement dédié aux jeux vidéo et l'autre… à tout le reste à savoir ordinateurs, téléphones, logiciels, incluant le toujours petit stock —formatif " défini comme —art, culture et ludo-éducatif.
30 Voir —Les 500 sites Internet : pour réviser le bac ", Répertoire qui signale les sites Internet susceptibles d'intéresser les élèves qui se préparent au baccalauréat. Les sites sont regroupés par thème et des commentaires figurent en regard de chaque site. AVRAND-MARGOT Sylvia ; MAGRET-CHELOT Anne. *Les 500 sites Internet : pour réviser le bac.* Paris : Belin (Guide Belin), 2002, 143 p. (signalé par http://www.educnet.education.fr)
31 voir par exemple le panorama donné sur http://ressources.algora.org/ressources/enligne/internet.asp
32 même si il faut saluer la persévérance en la matière des opérateurs de la chaîne Demain ! de la TFS, de certaines webTV comme —télésavoirs " ou de certaines équipes liées à France 5
33 Voir l'étude —la qualité en e-formation " et le travail du réseau —Training of trainers network " déjà cité plus haut.

quantitatif porté sur chacun de ces trois domaines indique que la e-formation en est encore plutôt au state du balbutiement qu'à celui de la généralisation.

Ceci n'a d'ailleurs rien d'étonnant, car les stratégies des pouvoirs publics et des collectivités s'appuient en fait beaucoup sur des discours assortis d'appels à projets d'incitation. Une telle logique d'appel au volontariat est particulièrement pertinente pour renforcer une situation de nature ―pionnière " de la situation, mais ne permet pas de franchir le cap de l'institutionnalisation. Il est ainsi crucial que les pouvoirs publics dépassent ces logiques d'incitation à l'innovation pour structurer et généraliser 34.

Cet état embryonnaire du développement de masse n'est d'ailleurs pas spécifique à la e-formation : ce type d'écarts importants entre intentions des discours institutionnalisés des politiques et non généralisation des pratiques s'observe en France sur l'ensemble des champs liés à ―l'économie du savoir ". Le récent rapport du Commissariat Général au Plan intitulé ―la France dans l'économie du savoir, pour une dynamique de la connaissance "35 en témoigne sans ambiguïté.

Desserrer des freins n'affranchit pas de toute inertie

Que sont les freins d'antan devenus ?

La question de savoir pourquoi les technologies éducatives ne sont toujours pas massivement mises en œuvre est donc pleinement d'actualité, mais loin d'être nouvelle. Cette difficulté à la généralisation renvoie bien évidemment à la lenteur du développement, régulièrement décriée depuis au moins une décennie, époque où la e-formation venait à peine de cesser de s'appeler enseignement assisté par ordinateur (EAO) pour devenir ―formations ouvertes et à distance ".

La première interrogation qui vient aujourd'hui à l'esprit est de savoir si les causes sont restées les mêmes depuis des années ou ont, au contraire, changé de nature? On citait alors comme premier frein la faible accessibilité des outils informatiques et cela à la fois en terme de coûts et faible distribution des équipements ainsi qu'en terme de pré-requis pour leur usage.

34 Question corollaire liée à la généralisation : comment gérer la nécessité de l'égalité pour tous (qui s'impose à tout acteur public) tout en favorisant le développement de pratiques pionnières qui elles sont au contraire par nature inégalitaires.
35 Commissariat Général au Plan, la France dans l'économie du savoir, pour une dynamique de la connaissance, Paris, novembre 2002, disponible en ligne à http://www.plan.gouv.fr

Une fracture numérique qui s'est réduite et déplacée

Une plus grande accessibilité de l'informatique en général

En la matière, une double amélioration est constatée : la dernière décennie a été marquée d'une part par la démocratisation[36] de l'informatique professionnelle et familiale et d'autre part par l'amélioration de la facilité d'usage des outils pédagogiques et de leurs interfaces. Cet effet a d'ailleurs sans doute été renforcé par la standardisation des outils, codes et signes[37] : au fur et à mesure que les outils de l'informatique familiale et de la bureautique se diffusent largement, la familiarisation avec les outils informatiques et leur architecture s'accroissent quantitativement, et qualitativement. Ainsi, en ce qui concerne l'accessibilité de l'informatique au grand public, aussi bien en terme d'ergonomie que de levée des pré-requis, les progrès sont évidents[38].

De quelques privilégiés à quelques exclus

Cela, dit la ―fracture numérique " n'est toujours pas qu'une formule de rhétorique. Sa définition et sa localisation sociale ont glissé, comme dans une tectonique des plaques de savoirs. Voici encore une décennie, on considérait que l'informatique etait réservée à la caste des informaticiens (aisément reconnaissables, comme des hyper-techniciens obsessionnels du clavier) ou à d'improbables hybrides (chimères à la double compétence entre un métier ―classique " et l'informatique).

Aujourd'hui, l'informatique ―individuelle " est –théoriquement- à la portée de tous et que l'on ne peut que s'en prendre à soi-même si l'on y est allergique, c'est à dire inadapté à son millénaire. Au regard bienveillant de la norme sociale, suspicieuse de l'obsession des uns, s'est substitué un coup d'œil culpabilisant, bientôt peut-être stigmatisant, pour ceux qui ne savent pas cueillir les fruits du progrès.

On sera ainsi passé, en une décennie, de quelques inclus à quelques exclus. Ce qui signifie que même si ces problèmes d'accessibilité de l'informatique ne peuvent plus être considérés comme le premier frein au développement de la e-formation. Cela dit, il y a fort à parier que même lorsqu'elle sera jugée comme définitivement intégrée socialement, cette e-formation aura malheureusement encore ses exclus, exclus par principes, par allergie ou par ―exclusion sociale globale " tout bonnement.

Le " *blended learning* " s'est confirmé comme réponse à la solitude des e-apprenants

A côté de cette première question de l'accessibilité de l'informatique, le deuxième frein important, concernait la pertinence de ces outils pour l'acquisition des savoir-être et des apprentissages

36 En France, mi 2002, 36,1% des ménages français sont équipés d'ordinateurs et 17 millions de personnes de plus de 11 ans déclarent s'être connectés au moins une fois à internet dans le dernier mois selon les chiffres INSEE et Médiamétrie, publiée par l'IDATE dans son tableau de bord du commerce électronique, disponible sur http://www.men.minefi.gouv.fr/webmen/informations/tabord/tdb_v6.pdf.

37 cela est sans doute lié à l'uniformatisation des interfaces et des schémas conceptuels, liée aux ―chapardages " permanents entre Microsoft, Apple et le monde Linuxien

38 en octobre 2001, la moitié de la population française de 15 ans et plus avait déjà utilisé un ordinateur, et un tiers l'internet. selon INSEE Première n°850, lisible sur le site http://www.insee.fr

comportementaux. Plus généralement, derrière cette interrogation, le déabt portait plus généralement sur la question de l'isolement, voire de la solitude de l'e-apprenant.

Qu'allaient devenir le travail de groupe, la co-éducation, l'entraînement de la situation de formation, la mixité et les échanges dans les formations inter-équipes ou inter-entreprises ? Autant d'interrogations qui s'imposaient à l'époque initiale de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) pur et dur, mais qui ont perdu progressivement l'essentiel de leur force de freinage au fur et à mesure qu'a été généralement accepté le constat que l'on ne pouvait pas sérieusement imaginer un dispositif de formation qui soit 100% à base de technologies de l'information, mais qu'au contraire il fallait considérer des formations —ouvertes ", voire du *" blended " learning*. Cette expression nouvelle, d'insipiration gustative[39] désigne des —formations mélangées " ou plus exactement mélangeant un savant dosage de face à face pédagogique et de formation à distance. Elle veut insister sur la nécessité impérieuse de doser ces différentes modalités de formation afin d'offrir les outils d'échanges et de travail de groupe indispensable par essence à tout dispositif formatif non ponctuel.

Cela dit, là encore, tout n'est bien sûr pas complètement résolu par quelques regroupement d'apprenants, forums et autres télé-tutorats : et il reste vrai que l'abus d'un e-learning individuel et isolé risquerait de nous habituer à nous mouvoir dans un monde de communication surtout diachronique[40].

D'où vient l'inertie observée aujourd'hui ?

De fait, maturité technique, accessibilité et accoutumance à l'informatique associées à une conception —ouverte " des formations ont permis d'augmenter considérablement les champs d'application, les modalités et les clients potentiels de la e-formation. : la situation a largement évolué au regard de ces éléments qui constituaient, voici une décennie, des freins —de principe " au développement de la e-formation. C'est donc ailleurs qu'il faut chercher les causes de la persistance de l'inertie. Sans doute, derrière cette première levée d'obstacles technico-pédagogiques, s'est dévoilée une deuxième série de freins.

Des inquiétudes subsistent liées aux évolutions futures du secteur professionnel

A ce titre, la question de l'évolution des compétences des acteurs est, bien évidement, cruciale. Certes, celle-ci a largement été clarifiée, en particulier pour ce que pourrait être le devenir des fonctions et métiers de la formation professionnelle continue. Analyses de fonctions, description des référentiels ont été élaborées, discutées, amendées dans de nombreuses situations justement pionnières[41], mais ces travaux ne portent pas encore (et pour cause) sur la restructuration globale du secteur de la formation professionnelle qui accompagnera sans doute la généralisation de la e-

39 *blended* s'emploie par exemple pour qualifier des whiskies ou des tabacs mélangeant plusieurs provenances ou crus

40 pour être complet, on pourrait aussi regretter que l'intelligence des ordinateurs soit trop souvent cantonnée à servir de tourne-page de diaporama ou d'administrateur de QCM, alors qu'il y aurait beaucoup à gagner à l'utiliser pour des fonctions plus pédagogiques (simulateur de processus, interprétation intelligente de questions ou de réponses de l'apprenant, adaptation permanente à son profil…)

41 Voir le dossier —acteurs de la formation et FOAD : compétences et profils " numéro 180 d'AFP (déjà cité) et —internet : nouveaux horizons pour la formation, rapport de synthèse 2001 ", coordonné par V. Hellouin, disponible sur le site du centre inffo http://www.centre-inffo.fr (déjà cité)

formation42 : les travaux actuels sont plus focalisés sur la formalisation de référentiels et les stratégies de redécoupage dans des équipes pédagogiques spécifiques et pratiquant déjà la e-formation et moins sur l'accompagnement et les conduites de changement dans la modernisation globale de la branche. Cela dit, les intentions existaient déjà de préparer la restructuration de la branche dans le rapport —réformer la formation professionnelle "43 demandé par Nicole Pery en 2002, mais concrètement seules des amorces de ce travail ont pu être effectuées44.

Ces diverses publications convergent vers les mêmes hypothèses et inquiétudes : en dépassant le stade des situations et des terrains pionniers, la généralisation de la e-formation fera converger le secteur de la formation avec celui de la production multimédia. Les quelques 150 000 professionnels de la formation (en y incluant l'éducation initiale, on multiplie le chiffre par dix) se trouveront alors pris dans un mouvement d'intégration et de mondialisation. L'économie de la connaissance et de sa diffusion en sortira peut-être complètement redessinée. Et comme dans le secteur de la production audiovisuelle et de l'édition actuellement, les questions des exceptions culturelles (apprendre en harmonie avec la culture nationale, régionale ou de son entreprise) et du respect de la concurrence et du code des marchés européens45 obscurciront ses réorganisations.

La conduite de tels changements ne pourra se passer sans frictions, voire crises d'identités, car elle amènera à gérer les pertes de pouvoirs liés au changement du statut du savoir, la divergence des conventions collectives, accords et usages sociaux. Elle confrontera les acteurs aux risques de taylorisation de la production : le spectre d'un sous prolétariat d'animateurs de formation, maîtres auxiliaires répétiteurs peut toujours faire peur …. Sans oublier qu'en filigrane, les restructurations (qu'elles soient high-tech ou non) et les faillites de la net économie ont laissé des empreintes persistantes dans les représentations sociales.

Sans doute, la conscience de ces difficultés et la crainte de s'y voir projeter retardent-elles la généralisation de l'e-formation. La gestion du changement sera doublement complexe, à la fois en terme économique et en terme de redistribution de la possession de la valeur —savoir " et des privilèges et statuts qui y étaient associés46. Gérer des droits d'auteurs d'une part et des guides ou serveurs (employés comme téléacteurs dans des hypermarchés de la connaissance) d'autre part, est sans conteste un autre métier que de gérer un centre traditionnel de formation professionnelle avec ces

---

42 Dans son article (publié en décembre 2002 dans le dossier AFP 180 déjà cité), —enjeux et réflexions autour des compétences ", F. Gérard précise pourquoi —la constitution d'un corpus de connaissances partagées sur les compétences nécessaires aux FOAD est récente ". Elle en donne trois raisons : absence de terrain d'observation ayant dépassé la phase expérimentale avant 2000, pas de lecture transversale dans les rares travaux antérieurs et nécessité de la construction d'une expertise nouvelle.

43 Disponible sur http://www.algora.org

44 Une étude Algora sur Rhone-Alpes (disponible sur le site www.algora.org, le travail dans l'enseignement agricole, CFA et NTIC et des axes de travail sur l'enseignement supérieur AFP 180 ibidem

45 Les récentes directives concernant les marchés publics, les subventions et l'organisation de la commande publique de formation professionnelle donnent d'ores et déjà un premier éclairages sur les conséquences de ces obligations.

46 Une des transformations essentielles liée à l'émergence de la e-formation et de la société de la connaissance est le changement de statut du savoir. Les savoirs donnaient sa légitimité (et son salaire) à l'enseignant ; dans le monde de la e-formation et du knowledge management, les savoirs n'appartiennent plus au formateur, ni même les méthodes pédagogiques. Seul lui appartiendra son savoir-faire de médiateur ou de facilitateur. Cela renvoie d'ailleurs au problème de la valeur —savoir " qui n'a en fait économiquement de valeur à court terme que dans sa rétention ou dans son exploitation protégée et au paradoxe entre une économie concurrentielle donc fondée sur la —possession des savoirs " et une économie de —partage " fondée sur la mise en réseau des savoirs (en —open source " comme par exemple le regretté Napster, ou les logiciels libre en licence GNL).

groupes de stagiaires et ses salles. Il est d'ailleurs significatif de voir que de nouveaux acteurs, issus de la net-économie, ou de l'édition multi-médias s'y lancent avec moins de frilosité (ou résistent mieux) que certains organismes traditionnellement leaders de la formation professionnelle.

Ces inquiétudes ne suffisent pas à expliquer l'inertie actuelle

Cela dit, de telles inquiétudes, certes tout à fait justifiées, ne paraissent pas vraiment une explication plausible à l'inertie actuelle du développement de la e-formation. A l'évidence, nous ne sommes pas face à une profession qui résiste à une restructuration qui la menace. Quand on observe la situation, on ne voit pas vraiment des ―freins ” qui seraient bloqués. L'image qui vient à l'esprit est plutôt celle d'une forte inertie qui plomberait la démultiplication.

Une affaire de moteurs plus qu'une affaire de freins

Faute de trouver des ―freins ” bloqués, peut-être faut-il examiner cette question d'inertie autrement, en terme de motricité. On peut ainsi se demander, a contrario, quels devraient être les moteurs de cette généralisation. Notre analyse ―des freins ” péchait en effet par excès de naïveté volontariste : il ne suffit pas en effet qu'un changement socio-économique soit possible et n'entraîne pas trop de résistance pour qu'il se réalise. Encore faut-il qu'il y ait des moteurs qui le propulsent. Et là, la question du développement massif de la e-formation prend une autre connotation : Les bénéfices en seront-ils si évidents et crédibles que cela ? Par qui sont-ils vraiment attendus et souhaités ? Quelle énergie pourrait être investie dans une telle généralisation et par qui ?

A priori, on pourrait penser que la réponse à cette question est évidente. Il y a deux types de moteurs logiques pouvant entraîner ce développement : un moteur social d'une part, et un moteur économique d'autre part. Le premier ―le moteur social ” est directement lié à la finalité sociale première de la formation. Ce moteur est mu des les acteurs qui investissent de l'énergie pour passer à une société de la ―connaissance ” plus épanouissante et harmonieuse socialement. Le second moteur, quant à lui, correspond au profit économique qui peut en résulter pour ses promoteurs, au sens de l'économie libérale.

De nouvelles échelles de retour sur investissement

Pour ce qui est du profit économique au sens classique du terme, la généralisation de la e-formation en France (disons plutôt en langue française, vu les obligations d'ouverture de l'Union Européenne en matière de marchés) impose de trouver des investisseurs capable d'agir avec une nouvelle échelle de rentabilité, de résoudre le problème de la gestion et de la création des infrastructures. Au vu des coûts et délais de rentabilisation, il est sûr que les candidats possibles ne seront pas légion.

Ces investisseurs pourraient-ils être des acteurs d'ores et déjà impliqués dans la e-formation ? Voilà qui paraît peu crédible, car pour ces organismes (ou plus exactement équipes) de pionniers, un

changement d'échelle d'investissement ne correspond pas forcément à leurs priorités d'expérimentation et n'est en tout cas pas jouable sans de gros apports extérieurs.

La situation est analogue du point de vue des poids lourds actuels de la formation professionnelle —classique " qui de plus sont peu familiarisés avec les pratiques possibles : Difficile donc de conduire seuls un tel changement d'échelle pour les investisseurs classiques et difficile de trouver de nouveaux investisseurs, surtout après la volatilisation de la bulle de la net économie. Beaucoup s'accordent donc à penser que la rentabilisation économique ne peut se trouver qu'avec des alliances entre nouveaux entrants sur le marché et professionnels de la formation, sur des produits qui seraient explicitement —mixte " entre formation présentielle classique et formation en ligne47. Mais pour être capable de conclure de telles alliances, encore faudra-t-il trouver comment convaincre ces dits nouveaux entrants et en particulier en terme de solvabilité des futurs clients. Vu l'état actuel des marchés liés au e-learning, comment prouver qu'il y aura vraiment des gens pour payer ? et pour payer quoi ?

un moteur économique indissociable du moteur social

Voilà donc que la question du profit, c'est à dire du moteur économique, rejoint celle de la demande sociale : en effet, la e-formation ne peut pas être seulement un produit de grande consommation (comme Halloween, *Loft Story* ou *Trivial Pursuit*) dont des spécialistes du marketing pourrait faire naître le besoin -et donc le marché- à coup de campagnes publicitaires et de couvertures de tabloïd.

A priori, on pourrait penser qu'il suffirait que les spécialistes des ressources humaines, les employeurs, autres commanditaires ou assureurs sociaux y investissent pour solvabiliser le marché. Mais, dans la réalité, dès que l'on dépasse quelques heures de formation - surtout dans le cas de la e-formation où l'apprenant se retrouve souvent livré à lui-même – la motivation et la détermination de l'individu sont déterminantes et les commanditaires potentiels de la e-formation le savent bien48 : il y a donc peu de chance de trouver des financeurs —classiques " (pouvoirs publics, branches professionnelles, organismes collecteurs) s'ils ne sont pas au préalable convaincus de l'adhésion des futurs bénéficiaires.

Ainsi, pour fonctionner comme gisement de profits importants, la e-formation a besoin de —consommateurs " militants : ceux-ci doivent en ressentir l'intérêt et la plus value pour eux-mêmes. Sa rentabilité économique est tributaire de l'investissement personnel que chacun peut y consacrer49. L'interrogation sur la crédibilité d'un —moteur économique " pour la e-formation croise donc celle sur la crédibilité de son —moteur social ".

47 La cessation d'activité, fin 2002, de Cégos- e-learning, et la fermeture de son portait de formation tout à distance www.cegos-university.com au profit du développement par la Cégos via Arcom (entreprise rachetée en 2001) de formations mixtes en témoigne

48 voir par exemple à ce sujet —La dimension cachée de la e-formation : une étude en trois épisodes de Philippe-Didier Gauthier " article écrit en 2001 qui s'interroge sur les —80% d'abandon en e-formation longue " disponible sur le site de Thot à http://thot.cursus.edu/photo/Image972.pdf

49 Ce constat pourrait en première approximation ne pas concerner la formation initiale, dont le besoin social est évident – constitutionnel même. Or pour ce champ aussi une question connexe se pose : comment faire évoluer l'appareil déjà en place pour le moderniser ; vu l'inertie du système éducatif, il parait, là aussi, peu probable d'observer une généralisation sans implication individuelle forte de chaque enseignant, voire de chaque élève

Socialement consensuel certes, mais aussi socialement velléitaire

Et c'est sans doute là où se joue aujourd'hui la question de la généralisation de la e-formation : y a-t-il vraiment un intérêt et une demande sociale (patente ou latente) pour son développement ? La e-formation n'étant qu'un moyen au service d'un objectif, son besoin ne peut bien évidemment être ressenti par le corps social que si le besoin de formation existe. Répondre à cette interrogation oblige ainsi à regarder au-delà du strict ―e-learning ” et à préciser l'état actuel de la demande sociale en matière de formation, de ―formation tout au long de la vie ” pour être plus précis, puisque telle est la formulation qui s'est imposée dans le langage de tous les décideurs en Europe.

Les discours encensent la formation tout au long de la vie…

Si l'on se fie aux discours, le concept de formation tout au long de la vie ”50 fait quasiment l'unanimité51. Il est vrai qu'il répond à la fois à une ambition louable et à deux constats pragmatiques. L'ambition est celle de la promotion sociale, déjà au cœur de notre vieille ―éducation permanente ”. Cette aspiration, souvent attribuée à Condorcet52, avait d'ailleurs été matérialisée une première fois dans la loi Delors sur la formation professionnelle de 1971. Les constats pragmatiques concernent quant à eux d'une part la nécessité de l'adaptation de tous aux avancées scientifiques et techniques -pour favoriser l'employabilité globale de nos concitoyens- et d'autre part la recherche par les entreprises de l'amélioration de leur productivité par la flexibilité.

… mais le co-investissement ne peut-il qu'un acte de foi ?

Cette ―formation tout au long de la vie ” a ainsi été formulée et décrétée de multiples fois. Elle est d'ailleurs considérée comme prioritaire par la commission européenne53. Mais, pour autant, est-elle vraiment désirée par les individus eux-mêmes qui sont censés en être les bénéficiaires ? Sont-ils prêts à y co-investir du temps et de l'argent c'est à dire à entrer dans une logique d'―auto-investissement formation ” tout au long de leur vie ?

---

50 traduction de l'expression anglaise *lifelong learning*, dont l'emploi s'est généralisé en particulier à la suite de la désignation par l'Union européenne de 1996 comme ―Année de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ”.
51 Voir à ce sujet O. Las Vergnas : ―la formation tout au long de la vie une révolution culturelle qui s'ignore ”, in Apprendre Autrement, actes des Entretiens Villette 2000, disponible sur http://www.cite-sciences.fr/education .
52 ―En continuant l'instruction pendant toute la durée de la vie, on empêchera les connaissances acquises dans les écoles de s'effacer promptement de la mémoire ; on entretiendra dans les esprits une activité utile […] on pourra montrer enfin l'art de s'instruire par soi-même ” exposait-il dans le discours à l'assemblée législative en avril 1792.
53 Voir le programme de travail sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation paru au JOCE en juin 2002 et disponible à http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&lg=fr&numdoc=52002XG0614(01)&model=guichett

Comme premier indice, il est révélateur de regarder si cette question est jugée ou non comme prioritaire dans le dialogue social ? Force est de constater que, au delà des discours consensuels sur le bienfait de l'actualisation permanente des savoirs[54], la négociation sur la formation professionnelle est restée bloqué –sur un point de droit- toute l'année 2002 sans que cela n'alarme vraiment personne. Si la formation tout au long de la vie était réellement jugée cruciale par les citoyens, la pression sociale sur la négociation se serait fait sentir. Il aurait été bien évidement urgent d'en clarifier les modes de financement : c'est-à-dire d'une part de préciser les engagements respectifs[55] d'une part et d'autre part de faire évoluer les termes de la contractualisation[56] des actes formatifs.

Comme second élément, on peut essayer de regarder la demande actuelle portée par les individus eux-mêmes. Rappelons d'abord les principaux éléments du contexte : selon l'enquête[57] —formation continue 2000 " de l'Insee 71 % des personnes de moins de 65 ans sortis du système scolaire n'avaient participé à aucune formation durant l'année écoulée. (sur les 29% autres pourcents, seulement un tiers des formations dispensées étaient dues à l'initiative de l'individu lui-même, 21% d'entre elles entièrement sur le temps libre des personnes et 13% financées par le formé lui-même). Et comme s'il fallait encore des éléments pour prouver le faible intérêt de la majorité des français pour la formation professionnelle, sur les 71% de personnes n'ayant bénéficié d'aucune formation dans l'année, les trois quart déclarent qu'elles n'ont aucun besoin ou envie de formation non satisfait ! A partir de cette même enquête, la revue Sciences Humaines, dans son n° hors série[58] sur la formation relève aussi que sur 65% de personnes n'ayant reçu aucune formation sur les deux dernières années, plus de 37% disent ne pas en voir l'utilité. Certes 34 autres pourcents reconnaissent qu'ils auraient bien voulu, mais qu'on —ne leur a rien proposé ".

Dans des lieux d'information et de conseil comme les cités des métiers, les citoyens en demande volontaire (auto-prescrite pour être plus précis) de formation sont donc fort logiquement loin d'être la majorité. Ceux que nous rencontrons semblent surtout poussés, voire contraints par la nécessité. Il semble en fait que seuls les actes formatifs à haute plus value sociale (permis de conduire par exemple) ou personnelle (liées à des pratiques sportives, socio-éducatives ou amateurs) et quelques perfectionnements en langue étrangères sont auto prescrits bien que —non remboursés ". Quant aux personnes qui s'investissent lourdement en terme de formation HTO (hors temps de travail, pour reprendre l'expression consacrée), elles ne semblent pas être légion : ce choix individuel de se former HTO apparaît surtout être l'apanage de quelques stakhanovistes, de personnes en situation d'inquiétude pour leur avenir en mouvement, en projet ou éventuellement en besoin direct de compétences dans leur vie quotidienne.

---

54 Voir par exemple le récent rapport du conseil économique et social —favoriser la réussite scolaire ", présenté par Claude Azéma (Cfdt) sur le site www.conseil-économique-et-social.fr, 2002

55 qui la finance, qui est formé, qui en tire bénéfice direct (par exemple l'employeur), qui fournit des compétences, qui anime la situation pédagogique

56 Il est frappant de constater que le code actuel du travail définit une —convention de formation " comme un contrat à deux (employeur - organisme de formation) et non comme un contrat à trois (également cosigné par le —formé ") et qui reconnaît plus une obligation de moyen du type —nombre d'heures de stage " qu'une obligation de résultat du type —maîtrise de telle compétence ".

57 voir http://www.cereq.fr/cereq/fc2000/Default.htm#Présentation et par exemple Céreq Bref n°172, Février 2001

58 encadré sur l'enquête Insee 2000 (op. cit.) paru dans la revue Sciences humaines n° Hors Série 40, 2003

L'éducation permanente en panne d'ascenseur social

En réalité, il n'est pas évident qu'au-delà des bonnes intentions, les citoyens eux-mêmes y reconnaissent un enjeu essentiel pour leur avenir personnel, devant relever de leur propre décision. Peut-être un grand nombre d'entre eux jugent—ils même l'amélioration de leur —employabilité " comme relevant des pouvoirs publics et non de leur propre responsabilité ni de leur co-investissement potentiel pour le financer. Certains[59] pensent aujourd'hui que la loi de 1971 instituant l'obligation de formation professionnelle a, *a contrario,* conduit à concevoir —la formation professionnelle continue comme un dispositif industriel ou néo-industriel qui laisse peu de place à l'individu lui-même "[60]. Si au moins la formation tout au long de la vie assurait une promotion sociale garantie… mais rien n'est moins sûr : l'éducation des adultes n'agit que très marginalement comme outil de rééquilibrage des inégalités sociales[61] et la priorité est peut-être plus à la mise en place de parcours individuels, privilégiant l'employabilité [62]. Et l'individu, par voie de conséquence, ne doit sans doute pas bien identifier pourquoi il sacrifierait une part de son budget privé pour co-investir - dans un ordinateur pour se former professionnellement ou dans du temps en plus de ses 35 heures, voire même dans des frais d'inscription à telle ou telle formation - pour acquérir des compétences sans doute peu monnayables[63].

La " validation des acquis " comme moyen d'ascension

Certains pensent d'ailleurs que l'élargissement de la validation des acquis permettra de faire avancer les représentations en la matière, ou tout au moins, constitue un préalable à la crédibilisation de la responsabilité individuelle pour la formation tout au long de la vie. Ainsi, dans son récent ouvrage consacré au e-learning, Sandra Bellier[64] affirme que si —le e-learning est un moyen puissant de faire évoluer les comportements individuels vis-à-vis de la formation. (…) les systèmes d'évaluation et de reconnaissance des acquis deviennent indissociables du e-learning. Si je me forme individuellement, je dois toujours avoir accès aux moyens d'évaluer et de faire reconnaître mes progrès. Et cette reconnaissance doit en outre être socialement utile…. ". Mais cela suffira-t-il à la croissance de la demande sociale de formation tout au long de la vie ? La possibilité de faire reconnaître ou de faire

---

59 Voir en particulier les travaux de Fabienne Berton (Cnam), par exemple —La demande individuelle de formation en cours de vie active et ses particularités institutionnelles françaises" in Les cahier du Lasmas, n°01-1 disponible à http://www.iresco.fr/labos/lasmas/cahiedoc/c011_Berton.pdf .

60 in Fabienne Berton, La demande individuelle de formation…. op.cit. Signalons malgré tout que cet article fait référence à une estimation empirique du nombre annuel de personnes qui suivent de leur propre volonté individuelle une formation à hauteur de 500 000.

61 D'ailleurs, qui oserait imposer un système de formation, qui, généralisant la réussite post-scolaire, créant des embouteillages sociaux, ne respecterait pas la hiérarchie actuelle ? Hésitations, frilosités ou hypocrisies à ce propos expliquent sans doute la survivance d'un modèle scolaire fondé sur la sélection par le bourrage de crâne

62 Voir sur ce sujet Claude Dubar et Charles Gadéa (dir.) : La promotion sociale en France, Presses universitaires du Septentrion, coll. Sociologie, 1999 et en particulier dans cet ouvrage, le texte de Gérard Podevin, " Formation promotion sociale et professionnelle : un lien démocratique rompu ". Voir également les travaux du Groupe « Prospective des métiers et qualifications » du commissariat général du plan à partir de l'enquête Formation continue Insee 2000 (op. cit.) sur http://www.plan.gouv.fr/organisation/sas/PMQ/seance7-atel3.htm

63 Mélange des temps et des lieux, co-investissement : immédiateté et ubiquité pour plus d'efficacité ! Mais qu'en sera-t-il du droit au repos et à la vie privée ? Déjà certains salariés aux 35 heures répondent quand leurs portables sonnent en vacances et consultent leurs mèls professionnels qu'ils re-routent systématiquement dans leurs ordinateurs personnels… Qui paiera le surcroît de temps passé à faire un re-exercice à la maison ? Et à qui appartient le savoir acquis dans l'entreprise…

64 Sandra Bellier, Le e-learning, pédagogie, contenus, modalités, acteurs. Editions Liaisons et Gégos, Paris, 2001

valider ses acquis existe dans la loi française depuis 1985 et a été étendue en 1992, sans multiplier massivement la demande d'autoformation. Rien ne prouve alors que l'élargissement et l'affichage général de la possibilité d'obtenir une validation sous forme d'un diplôme ou d'un certificat de compétence professionnelle (prévue dans la loi de modernisation sociale qui généralise la validation des acquis) fera réellement changer de manière significative la proportion d'individus prêts à co-investir dans le développement de leurs compétences.

La formation tout au long de la vie, une révolution culturelle à expliciter

Vu d'un lieu comme une cité des métiers, cette question de la généralisation de l'auto formation tout au long de la vie apparaît être en particulier une question culturelle65. On peut ainsi faire l'hypothèse que pour que l'autoformation volontaire se développe vraiment, encore faudrait-il que la formation initiale ou les représentations individuelles donnent l'envie et les moyens d'une évolution professionnelle tout au long de la vie.

Or, il est facile de constater la carence en matière de lieux et de services ressources crédibles destinés aux individus. Comme pour la e-formation, l'information et le conseil ouverts à tout public adulte en la matière appartient à quelques pionniers : principalement ceux des réseau des MIFE ou des cités des métiers. Bien sûr de multiples autres lieux existent, mais dédiés à tel ou tel segment de public : on constate ainsi l'ambiguité de la plupart des réseaux publics, comme les CIO, ALE et autres centres AFPA ou même CARIF qui souvent souhaiteraient, mais en réalité n'ont finalement jamais mission principale d'informer ou de conseiller directement Monsieur ou Madame tout le monde : ils sont a contrario chargés par la commande publique de la prescription pour tel public cible ou de la promotion de tel dispositif ou mesure et se retrouvent donc plutôt dans la logique d'entraîner, mais pas de déclencher l'envie.

Ainsi, faut-il se rendre à l'évidence, malgré les efforts des militants de l'éducation permanente et de la promotion sociale, la formation tout au long de la vie est encore une injonction prescrite, mais elle n'est pas principalement vécue comme à la disposition des individus pour leur permettre de diriger ou même d'infléchir par eux-mêmes leur avenir professionnel. Or, comme cela est signalé dans l'étude formation professionnelle Insee 200066 à propos des obstacles au départ en formation, —l'existence de propositions et d'opportunités ou de droits jouent […] un rôle essentiel pour l'accès à la formation "67.

65 Nous renvoyons ici à l'article déjà cité qui porte le titre de ce paragraphe: —la formation tout au long de la vie une révolution culturelle qui s'ignore ", O. Las Vergnas (op. cit.).
66 Op. cit.
67 Une étude de la Dares (Dares Premières informations, premières synthèses, n°09-1 2001, citée par F. Berton, op. cit. indique d'ailleurs que —c'est dans les entreprises qui forment le moins leurs salariés que l'on trouve aussi le moins de demande de congé et ce sont les salariés des entreprises particulièrement impliquées dans la formation qui en bénéficient le

Internet au secours de l'image de l'éducation permanente ?

Pour en revenir à notre raisonnement sur les conditions de la généralisation de la e-formation, il est sans doute un peu simpliste de juger de la crédibilité de la demande sociale pour la e-formation en fonction seulement du faible enthousiasme actuel des citoyens pour la formation tout au long de la vie. L'informatique modifiant les pratiques d'information de tout un chacun, peut-être changera-t-elle aussi l'intérêt pour la formation ? Peut-être celle-ci sera sera-t-elle vue comme plus abordable et plus séduisante ? Si il demande moins de pré-requis, le co-investissement personnel sera peut-être moins lourd et perçu comme plus gratifiant. A contrario, la —froideur ", voire l'inhumanité de la e-formation ne décourageront-elles pas plus les apprenants potentiels ?

La e-formation au sens d'un " travail apprenant "

Mais, comme l'intégration progressive d'internet dans la vie quotidienne modifie radicalement le rapport de chacun à l'information et à la connaissance[68], il se peut aussi que la transformation majeure qu'internet apporte à la formation professionnelle soit de redessiner les frontières entre recherche d'information et formation, entre utilisation, mémorisation et modélisation. Peut-être dira-t-on dans quelques années (ou décennies) que la pratique généralisée d'Internet a induit une nouvelle proximité et critique aux savoirs et à permis de structurée une nouvelle approche de l'éducation informelle tout au long de la vie. Ainsi, au-delà de l'e-formation au sens classique du terme, c'est-à-dire vue comme en alternance avec des situations de travail —productif " et des situations de loisir, peut-être se développera t-il une e-formation intégrée correspondant à une nouvelle conception d'un —travail apprenant "[69].

Dans cette direction, beaucoup de pistes, non encore vraiment explorées se dessinent et peuvent considérablement accélérer la structuration de réseaux d'échanges de savoirs et de connaissances : ainsi, la construction d'infrastructures[70] ouvertes[71] de chargement et d'échange de contenus, de savoirs, voire de méthodes. Un défi essentiel serait d'arriver ainsi à interconnecter la e-formation institutionnalisée avec les multiples ressources moins coûteuses et plus —informelles " qu'Internet peut véhiculer et faire vivre en trouvant les moyens de les structurer et de les valider de manière fiable et consensuelle.

---

plus [… ce qui peut laisse penser que cela vient d'une] meilleure connaissance des dispositifs de formation de la part des salariés déjà sensibilisés à la formation.

68 Qui surfe sur internet au quotidien en utilisant des moteurs de recherche change de rapport au savoir et à la connaissance. Certes, il y a ceux qui se découragent… mais à ceux qui persévèrent - souvent parce qu'ils ont un besoin pressant d'accéder à une information pour une utilisation qui leur est importante- Internet permet de multiples expérimentations sur la nature des connaissances, amène à de multiples interrogations sur l'organisation des savoirs ou sur la légitimés de tel ou tel auteur, éditeur.

69 En référence au concept macroscopique de l'—entreprise apprenante " qui a déjà, tout comme le *knowledge-management* reposé la question de la séparation entre —situation de travail " et —situation de formation " et entre —formation ", —tutorat " et —encadrement ". En fait, dans de nombreuses situations professionnelles, travail et formation tendent à se confondre désormais, tandis que s'émiette l'unité de temps et de lieu de l'entreprise. D'autant que la généralisation des moteurs de recherche —intelligents " et autres portails, intranets ou extranets, estompe la différence entre s'informer et se former et qu'ainsi toutes les spécificités qui institutionnalisaient le concept même de formation professionnelle deviennent floues.

70 Comme des portails, des hébergeurs de pages perso pédagogiques, des moteurs de recherche intelligent

71 Au sens des licences libres des logiciels —open source " c'est à dire créés collectivement et diffusables largement sans coût pour les usagers individuels.

De la nécessité d'un travail socio-culturel pour soutenir le développement de la e-formation

On aurait pu croire les enjeux de la e-formation assez évidents pour motiver la plupart des acteurs sociaux. Un univers de communautés connectées, pour lesquelles mise en réseau et partage des savoirs rendraient les individus mobiles, disponibles à eux-mêmes : fluidification des savoirs et « appropriabilité » des compétence apportant développement de l'employabilité, adaptation permanente et meilleures mobilité et productivité.

Avec la e-formation, on retrouve les principaux ingrédients des rêves pédagogiques forgés par les grandes utopistes... Mais passer de cette utopie à une réelle généralisation ne se fera qu'avec une implication forte des citoyens eux-mêmes et des partenaires sociaux dans la formation tout au long de la vie. La première urgence est la négociation de règles claires de co-investissement et de contractualisation individuelle. Mais même avec de telles règles, les citoyens ne s'investiront que si un moteur crédible, celui de la promotion sociale, les motive. Cette opportunité de promotion sociale, il faut donc l'expliquer et la communiquer.

Pour ce faire, un double levier culturel doit être actionné. Il s'agit de mettre clairement en évidence pour tous le rôle d'ascenseur social de la formation tout au long de la vie. Un tel travail doit aller de pair avec le développement de la culture de l'orientation tout au long de la vie. Pour atteindre un tel objectif, il faut d'une part multiplier les dispositifs d'incitation comme la validation des acquis par exemple et d'autre part les dispositifs d'information et de conseil comme les cités des métiers.

Si la e-formation tarde a se généraliser c'est donc plus en raison d'un problème de moteur qu'en raison d'un problème de frein. Dans les années qui viennent nous verrons si les acteurs sociaux sauront apporter ensemble l'énergie nécessaire pour nous mettre collectivement en mouvement vers une société de la connaissance partagée. En tout cas, nous espérons ardemment qu'ils s'y attellent au plus vite et avec persévérance.

Encadré : la cité des métiers

La Cité des Sciences et de l'Industrie de La Villette, créée en 1986 à Paris s'est donné pour objectif de répondre directement aux questions d'insertion et d'orientation professionnelles, retrouvant ainsi une parenté avec le projet initial un peu oublié du Conservatoire national des arts et des métiers (CNAM), voici plus de 200 ans. Elle a affirmé cette volonté d'utilité sociale directe en ouvrant, en mars 1993, la Cité des métiers[72]. Cet espace d'information et de services accueille tous les publics, quel que soit leur âge, leur statut, leur niveau de qualification. La Cité des métiers répond à toute personne qui cherche une orientation, une formation, un emploi, à changer sa vie professionnelle ou à créer son activité. Chacun y peut bénéficier d'entretiens, sans rendez-vous, avec des conseillers ou accéder librement à la documentation[73], que complète un programme mensuel de conférences, rencontres, forums et ateliers.

Et après plus de neuf ans de fonctionnement et plus de deux millions et demi de personnes reçues (dont plus de 50 % de demandeurs d'emploi)[74], vérification est faite que cet espace touche un spectre de publics beaucoup

72 Pour une présentation détaillée et un mode d'emploi de la Cité des métiers, voir www.cite-sciences.fr/citedesmetiers
73 40 écrans et 4000 ouvrages.
74 Depuis son ouverture, cette plate-forme a reçu une moyenne quotidienne de plus de 1000 usagers.

plus large, socialement, que celui des expositions proposées par la Cité des sciences et de l'industrie (en majorité de 18 à 40 ans75). Reste bien sûr à permettre aux publics de la Cité des métiers de profiter de l'ensemble de l'offre culturelle de la CSI : des passerelles, telles l'Université ouverte de la société de l'information et des réseaux, font le lien entre les préoccupations individuelles et le développement STI76.

• La cité des métiers, le lieu du métissage institutionnel au service de l'usager

La première des particularités de ce dispositif est son métissage institutionnel. La Cité des métiers est en effet animée par des professionnels de l'AFPA77, de l'ANPE78, de la Boutique de gestion de Paris, du CESI79, du CIME80, du CIO81 média-com, du CLIP82, du CNAM83, du CNED84, des DAFCO/GETA85, du DAVA86 de Paris et du réseau des CIBC87, qui ont mutualisé leurs ressources et leur moyens pour répondre au besoin social d'amélioration de l'insertion et de l'évolution professionnelle des individus.

Ce centrage sur les besoins des usagers est la seconde particularité de la Cité des métiers. L'espace et la signalétique sont structurés pour suivre, autant que faire se peut, l'organisation des préoccupations des individus. Toute proposition (conseil, outil, événement) est conçue et présentée en liaison avec un objectif qu'elle permet d'atteindre. Ainsi, les conseillers des diverses institutions œuvrent-ils non sous les logos de leurs institutions respectives ou de mesures administratives, mais sous des enseignes indiquant une préoccupation : ―changer sa vie professionnelle ", ―créer son activité "…

A l'usage, on constate que cette plate-forme remplit trois fonctions nécessaires et complémentaires aux réseaux des services de l'emploi, de la formation et de l'orientation : elle est à la fois aiguillage et vitrine en amont ; en aval, elle est ―service consommateur " et n'assure pas de suivi individuel. C'est l'usager qui reste intégralement propriétaire de ses démarches. La cité des métiers complète donc les lieux habituels des réseaux, comme les CIO, les ALE88, les missions locales et autres centres de bilan sans faire double emploi. Elle se différencie en cela radicalement du traditionnel concept de ―guichet unique ", qui réunit en un même lieu les services habituels des différents réseaux, dans une simple logique de regroupement géographique. Les institutions et les personnels qui la co-animent y développent d'ailleurs de nouvelles façons de travailler et de nouvelles compétences, qui transforment les métiers traditionnels des divers conseillers à la vie professionnelle89.

Donner l'envie et les moyens de construire son avenir :
une responsabilité culturelle des institutions

Pourquoi de tels équipements, indispensables à une acculturation à la formation tout au long de la vie, ne sont-ils pas plus fréquents ? Pourquoi ne pas multiplier, en complément aux réseaux et systèmes curatifs — où l'on ne se rend souvent que sur prescription, à reculons –, des dispositifs de sensibilisation, d'information, voire d'élaboration de parcours professionnels ? Pourquoi les nouvelles médiathèques publiques qui ouvrent leurs portes dans les grandes métropoles ne comprendraient-elles pas, presque par construction, des espaces de service à la vie professionnelle et à la formation tout au long de la vie ?

75 Dont un tiers de parisiens intra-muros et un autre tiers d'habitants de Seine Saint Denis
76 Cette logique d'ouverture à des publics variés conduit la CSI à proposer sur ce modèle une cité de la santé, pour faire converger appareils d'éducation à la santé et de prévention, système d'accès aux soins, gestion des assurances maladies et lieux culturels.
77 Association pour la formation professionnelle des adultes.
78 Agence nationale pour l'emploi.
79 Centre d'études supérieures industrielles.
80 Comité d'information et de mobilisation pour l'emploi.
81 Centre d'information et d'orientation.
82 Carrefour local pour l'insertion professionnelle
83 Conservatoire national des arts et métiers
84 Centre national d'enseignement à distance.
85 Délégation académique à la formation continue.
86 Dispositif académique de validation des acquis
87 Centre interinstitutionnel de bilan de compétences.
88 Agences locales pour l'emploi.
89 Cf. Drevet D. et Monod A. (coord.), ―Usager acteur… la Cité des métiers ", *in Actualité de la formation permanente,* n° 158, janvier-février 1999.

Devant l'intérêt suscité par le concept de la Cité des métiers auprès de plusieurs partenaires territoriaux, la Cité des sciences et de l'industrie a formalisé les critères de la labellisation du concept dans une charte et un cahier des charges : dans ces documents, une cité des Métiers se définit comme un lieu multi-publics, multi-partenaires, multi-usages (permettant toutes les modalités de consultations et d'information) et multi-thèmes (tous les aspects de la vie professionnelle, tous les secteurs). Ils précisent également qu'elle doit être centrée sur les usagers et en accès libre et gratuit90.

90 Ainsi, sur ce modèle, ont ouvert les ―cité des métiers ” de Belfort, Nîmes, Côtes d'Armor, ainsi que celles, en Italie, de Milan, de Gênes et de Cagliari, en Catalogne celle de Barcelone et au Brésil celle de Bello Horizonte. Prochainement s'inaugureront les sites de Taranto (Italie), Marseille, Pointe-à-pitre (Guadeloupe) et Innsbruck (Tyrol).

The Role of Astronomy in Society and Culture
Proceedings IAU Symposium No. 260, 2009
D. Valls-Gabaud & A. Boksenberg, eds.

© International Astronomical Union 2011
doi:10.1017/S1743921311003097

The "Nuits des étoiles" events (1991–2008) and their impact on the French astronomical leisure landscape

Olivier Las Vergnas[1,2] and Eric Piednoël[2]

[1]Centre de recherches éducation et formation (CREF),
Université Paris Ouest Nanterre La Défense,
Bâtiment C, 200, avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex, France
email: o.lasvergnas@cite-sciences.fr

[2]Association Française d'Astronomie,
17, rue Émile Deutsch de la Meurthe, 75014 Paris, France
email: eric.piednoel@afanet.fr

Abstract. The popular event *Nuits des étoiles* has become in France the summer encounter with the sky. More than 400 events are set up for three consecutive days each year: several thousands of voluntary organisers invite more and more people to observe the heavens and discover astronomy. Each summer, those collective star parties reach about one hundred thousand people, several millions of sky maps are printed and distributed by newspapers and the associated TV live program broadcast by France 2 channel interested 1 to 3 millions spectators. Since 1991, *Nuits des étoiles* has helped to develop organisations at the local level and increased the stakeholders' interest in general public awareness. It contributed in France to strengthen and professionalise an astronomical leisure offer.

Keywords. outreach, popularisation, TV, planetarium, amateurs, *Nuits des étoiles*

1. Introduction

Involved for years in the development of collaborative events to strengthen the French astronomical leisure landscape, the authors worked between 1986 and 1991 to create a national event able to enhance general public's desire and the means to look at the starry nights during holidays. In 1987 and 1998 they succeeded in organising two editions of *National shooting stars observing nights* co-produced by the *Association Française d'Astronomie*† and the *Association nationale sciences techniques jeunesse*‡. 35 clubs in different areas of France were involved in organising local star parties.

The *Nuit des étoiles filantes* (hereafter NEF) really became a well-known national operation in 1991 thanks to the involvement of France 2 TV channel. France 2 accepted to fund and produce a 4-hour live program offering duplex links with three observation sites. The personal involvement of France 2 special operation manager Pierre Henri , producer of the huge health fundraising Telethon program, was the decisive factor that made it possible. It was obtained by the authors with the help of scientists (Hubert Reeves and Daniel Kunth), and scientific journalists (Alain Cirou). The initial organising consortium headed by AFA and ANSTJ was composed of more than one hundred local organisations. The arrival of France 2 also decided the radio station Radio-France and several important newspapers to join in. Some funds to help the coordination of the

† AFA, French Association for Astronomy, http://www.afanet.fr.
‡ ANSTJ, French national federation of science clubs and scientific leisure activities http://www.planete-sciences.org.

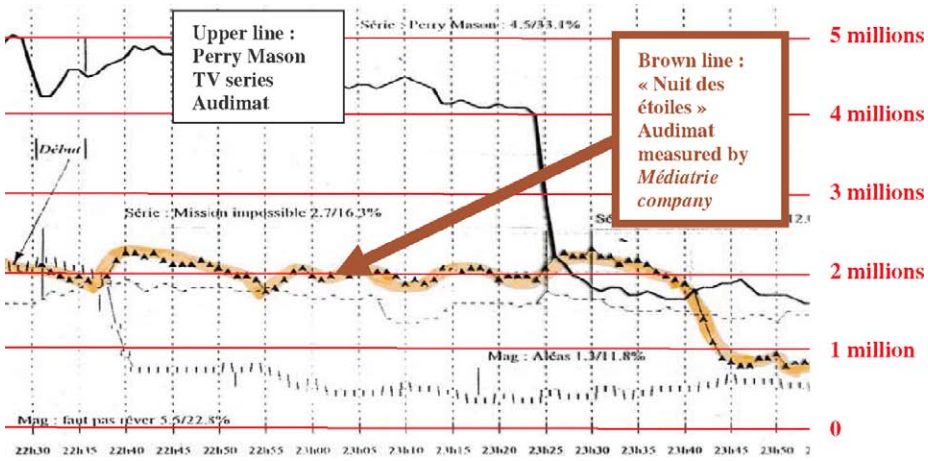


Figure 1. NEF TV emission 1994: audience measured by Audimat (Médiamétrie company).

star parties events were also obtained from the French ministry of higher education and research.

After that first year, NEF became a yearly event that the authors organised each summer in the name of AFA and ANSTJ (renamed *Planète Sciences* in 2004). The original idea was to choose the best day of the year to benefit of the Perseid shower maximum, but it was also necessary to allow good conditions for beginners' observations. So, the date had to be chosen each year to avoid the full Moon period. For TV programs and availability of clubs animators a Friday night was preferred. As those factors implied that the events could not be systematically synchronized with Perseid maximum, the name was shortened to *Nuit des étoiles* in order to suppress the former explicit reference to shooting stars. To give the opportunity to mass media and local organizers to offer new up-to-date contents, a different thematic focus was put forward each year. Since 1995, to increase the probability of good weather and to strengthen the events, some clubs offered two consecutive evenings of star parties and in 2000 it was nationally decided that the *Nuits des étoiles* would be extended to a period of three days allowing local organizers to open to general public 1, 2 or 3 evening events.

2. Audience of "Nuits des étoiles" on TV

From 1991 to 2002, France 2 dedicated a full evening to live astronomy, which meant 4 hours of live broadcast from 4 different locations, including public observation sites and observatories (live telescope Moon walk on a national TV channel) and from 1.5 million up to 4 millions people watching the first two hours of the program. Figure 1 shows the audience for the 1994 TV edition, i.e. 2 million people during 1.3 hour. It represents about half of the audience for *Perry Mason* crime story on TF1, but corresponds to the average audience of any France 2 evening, a quarter of the total TV audience.

As shown on Fig. 2, the Audimat data (Médiamétrie Company) gave several elements about the relative TV audience. The average audience share is 23% for the 1993 event, reaching 29% for seniors (60+), while dropping to 9% for young adults (25 to 34 years old).

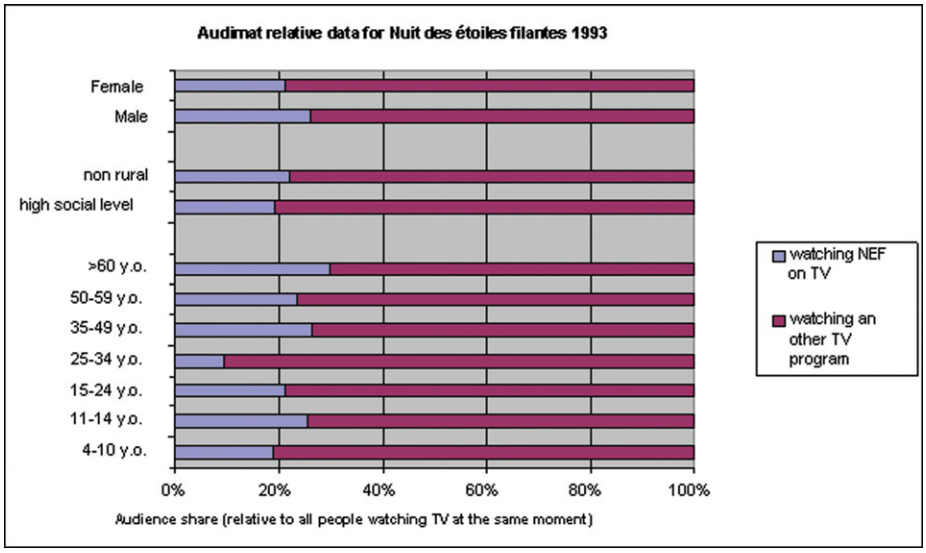


Figure 2. NEF TV show in 1993: Relative audience percentage (Audimat data by Médiamétrie).

3. Newspapers and public impact of NEF

NEF was designed as a national event involving three complementary layers of partners: (*i*) local (astronomical clubs, cultural centers, local newspapers), (*ii*) national coordinators (AFA, Planète Sciences and some years Société astronomique de France) and (*iii*) medias and broadcasting network (France 2 , France Info and national newspapers). In term of impact, printed newspapers were the first transmission channel for NEF, reaching much more people than the TV emission itself, due to the number of copies published by TV programs newspapers and regional newspapers that were both interested in the dimension of the event. For instance (see Table 1), for NEF 2003, 4 million sky maps were printed by several newspapers, which meant around 18 million readers reached. No precise study about the real use of those maps has yet been done, but as most publishers dedicate several pages of the issue to comments about the map (see Fig. 3) it seems reasonable to assume that most readers noticed it and took it into account.

4. Clubs and other local astronomical organisations involved

The core of NEF organisation is the network of clubs and local partners. In France, each year, there are around 250 local organisations who create at least one NEF star party. From fifty thousand to one hundred thousand people attend the official observation sites every year. The variations are mainly due to weather conditions, a secondary factor being the press coverage.

They benefit from a common promotion and offer freely accessible activities as exhibitions, lectures, workshops and of course sky watching. All those events follow a charter and have the same aims: allow all kind of people to observe together and find explanations about the phenomenon they can see in the heavens. Each event is an opportunity for stimulating the desire for knowledge, opening the minds and promoting the protection of a dark night sky,

4.1. *Transnational dimension*

NEF is not only a French event. Since 1994, Tunisia and Belgium joined the operation with Morocco, Switzerland and Algeria, and since 1999 Albania and Benin. In 2003 and

Newspaper (2003)	Number of printed copies including a skymap	Estimated number of real readers*
Mon Quotidien	50,000	175 000
Le Figaro	395,000	1,400,000
Le Parisien	570,000	1,758,000
Téléstar	1,844,000	11,000,000
Observateur du Valenciennois	3,889	8,000
Le Journal de la Haute-Marne	27,064	99,000
L'Echo Rṕublicain	31,064	62,128
Le Télégramme	200,000	850,000
Centre Presse	27,000	91,000
Nord-Est Hebdo	45,000	70,000
L'Alsace	70,000	120,055
Sud-Ouest	345,000	2,000,000
La République du Centre	70,000	245,000
Paris-Normandie	107,000	374,500
Total number of NEF skymaps for 2003	3,892,017	18,627,183

*Figures provided by the official ODJ.

Table 1. Number of NEF sky maps published by newspapers in 2003.

Year	Evening NEF events	Locations	Junior NEF
2001	308	251	89
2002	391	262	116
2003	302	259	97
2004	364	255	92
2005	372	269	143
2006	369	243	142
2007	362	278	117
2008	393	266	132

Table 2. Basic statistics of the number of NEF local events since 2001.

2005 a common operation was created with Italy (UAI) involving one hundred Italian local organisations. Each year NEF offers 10 to 20 observation sites in Belgium, 5 in Spain and some in Switzerland and Latvia. NEF was launched in Mexico in 2009.

4.2. *Junior NEF*

In 2000, appeared the original idea of assisting youngsters in opening their own NEF observation sites. AFA, with a funding from Ministry of youth, was able to set up 70 *Junior events* for that first experimental year. Taking advantage of NEF framework, *Junior NEF* allows enhancing the educational value of holiday camps and projects. The centres involved in the operation undertake to organise and host outside the city centre an observation site open for free to a targeted audience, youth, family members or local public. The first discovery of the sky requires little equipment and AFA provides resources and tools as well as posters from heaven.

4.3. *France 2 recent withdrawal*

. After 2002, France 2 has withdrawn from NEF for strategic and financial reasons. The direction of the TV channel decided not to consider NEF anymore as a special event and stopped dedicating internal means and team to produce and broadcast it live. They still broadcast a prerecorded issue of their ordinary summer scientific programme but without

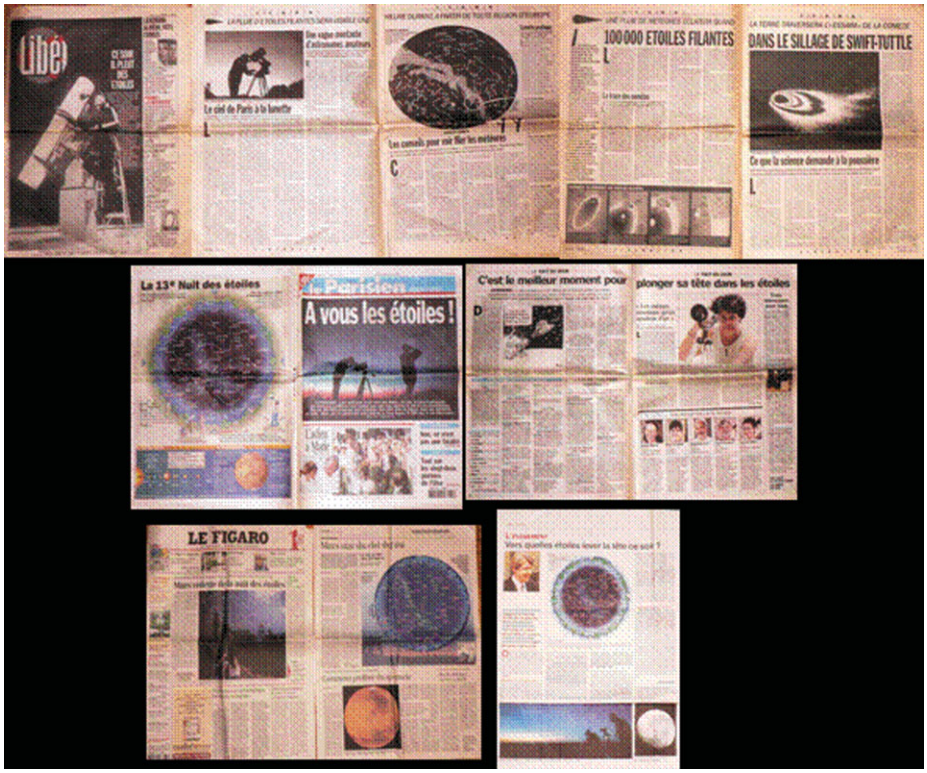


Figure 3. Some examples of pages dedicated to NEF sky maps in French newspapers in 2003. (*Top*) Libération (5 pages including front cover), (*Middle*): Le Parisien (4 pages including both covers), (*Bottom*): Le Figaro (2 including front cover) and Ouest France (back cover).

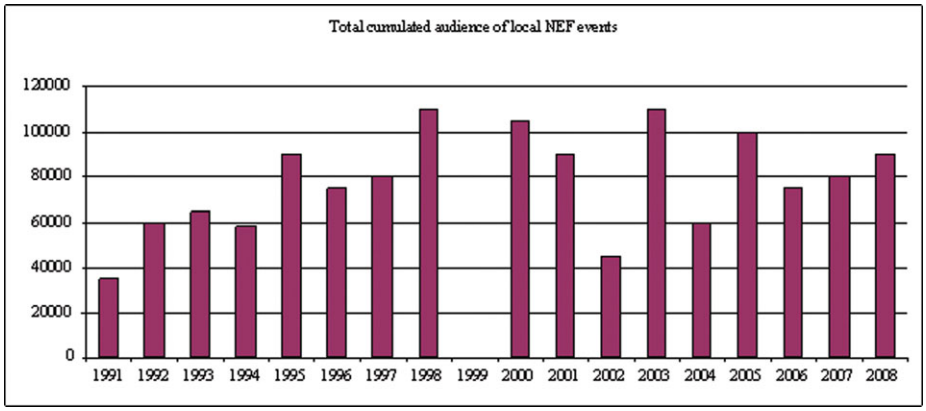


Figure 4. Total audience of NEF local events; 1999 was too special to be included due to the total solar eclipse (we estimate its audience to around 30 millions observers in France).

any official link with their former NEF partners. It has become clear a posteriori that this withdrawal has had no real effect on the notoriety of NEF. The event was already so well-known that most of the radios and many short TV presentations such as the nationally known morning sequence *Les 4 vérités* and most national TV journals go on announcing it. This change in France 2's official involvement has also had no negative impact on the press citations of NEF: neither on sky maps publishing, nor on the local

Audience attending	1994 survey	2004 survey	Evolution
Demonstrations (awareness NEF type activity)	1 274,762	2 460,543	+93%
including pupils	536,962	917,463	+70%
First level (beginners)	16 200	20 708	+28%
Activities for advanced amateurs	43,678	3,273	−93%
High-level activities	5,500	5,313	−3.5%

Table 3. Audience attending activities in LAO (FALL 94 and 2004 data).

audience of events. In fact, it seems that the press coverage is mainly linked to the lack of other general news during the holiday period.

5. Changes in astronomical leisure landscape during NEF period

French Astronomical Leisure Landscape (FALL) surveys are two national studies (1994 and 2004) led by AFA under the direction of the authors for the French ministry of research†. Providing two similar series of data separated by ten years, those surveys can be used to observe changes affecting the astronomical landscape during the main NEF period. For each survey almost four hundred‡ local astronomical organisations (hereafter LAO), such as clubs, cultural centres and planetariums answered to a detailed questionnaire.

5.1. *How did the landscape evolve?*

The total number of LAO seems constant¶ but the data allows to draw two conclusions suggesting that LAO are now more involved in general public awareness:

(*a*) The total audience of LAO has increased, mostly in terms of awareness activities;

(*b*) The LAO themselves turned to more awareness NEF-type activities.

The first result comes directly from the overall figures, as shown in Table 3. Over ten years, awareness NEF-type audience has doubled from 1.2 millions to 2.4 millions. As this effect is also visible for pupils, the increase is not limited to holidays. On the same period, members activity slightly increased for beginners while staying at the same volume for advanced public, but "mission observatory hosting advanced non members" activity collapsed (−93%), probably due to the democratisation of access to the purchase of large telescopes.

Of course, NEF and the national "*Fête de la science*" (FS, taking place in October every year) play an important rôle in awareness audience values. Both events represent in FALL data nearly 291,000 visitors. 82% of LAO inventoried attended at least one NEF‖ and 69% at FS. 60% of LAO participated in 2003 NEF and 36% in FS. Those who have

† Inventaire des structures d'animation et lieux de pratique de l'astronomie, 2ème version AFA/MDESR, Paris, 2006.

‡ 393 in 2004 and 360 in 1994. 250 questions for the common part + 4 specific parts related to different activities.

¶ It is quite difficult to confirm whether the LAO number is constant or not, as we can measure the ratio of no answers, but it seems to have approx. 600 active LAO (using all astro websites). 2004 has a reply ratio a bit better 66% than 1994 perhaps due to a greater recognition of national level and a greater involvement in national operations.

‖ They find in NEF a way to make themselves known (37%) and a way of finding new members (21%). 72 structures have never attended the NEF: These are school or industry clubs (26%), clubs or large suburban cities, and 36% are structures created after 2000, perhaps too young to get involved.

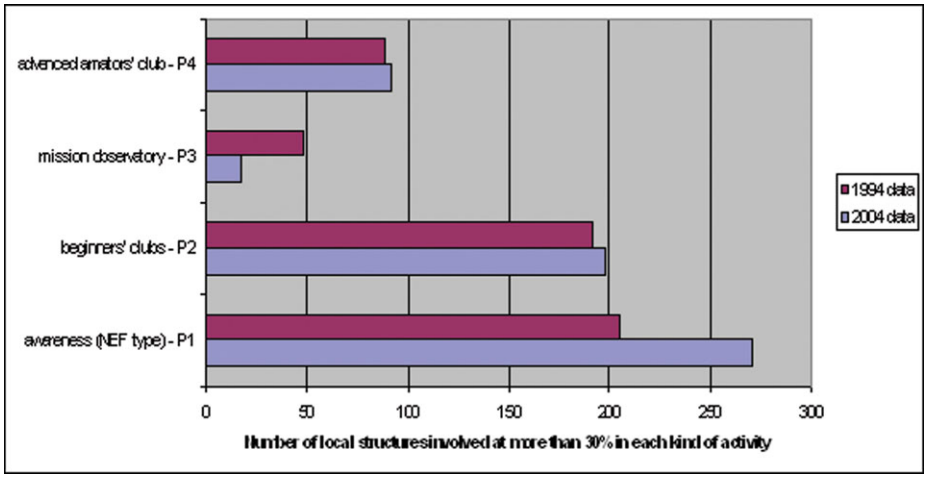


Figure 5. Number of local organizations involved at more than the 30% level in each activity.

not participated in any of the two events (29%) are amateur clubs for the most part. LAO that only participate at FS†† are general science centres and large planetariums.

The second result comes from an analysis of activity data. In 2004 as in 1994, LAO were asked to identify the percentage of time times persons they dedicated to four kinds of activities: P1 activities are geared towards the general public, mostly neophytes (awareness NEF type) activities (271 declared they have more than 30% of P1) P2 activities are reserved for members of the structure who are neophytes, (beginners clubs) (198 declared they have more than 30% of P2) P3 activities are proposed to an audience of amateur that are not regular members of the structure such as a mission observatory (17 declared they have more than 30% of P3). P4 activities are focussed on amateur astronomers, members of the structure. (92 declared they have more than 30% of P4)

The second result is shown in Fig. 5 where the increase of LAO involved for more than 30% of P1 (72% of the LAO in 2004 instead of 58%) and the important decrease of P3 type (only 17 LAO in 2004 against 48 in 1994). In addition, Fig. 6 detailed the percentage of P1 in each LOA.

6. Conclusion: new kinds of local organisations

Regarding the way they now associate different kind of activities, LAO landscape should be described as gathering in three clusters. The first consists of large LAO dedicated to popularization of astronomy to anyone: 96 LAO have more than 80% of activities in the profile P1, (75% have P1 higher than 95%). Professionalised awareness centres, they are not clubs, and have no "members" but a team of demonstrators e.g. *Stations de nuits* AFA-approved discovery centres). The second class is composed of smaller LAO also strongly involved in awareness but both to their own local members that are beginners (P2) than to an outside audience (P1). They are spending more than 80% of their activities to popularise science. 83 LAO can be classified in this category: small beginners clubs involved in local *open doors* star parties. The third class is composed of 78 multipurpose LAO with at least 30% in each P1/P2/P4. Having a double an extension designed in part to the public and another for members who carry out further activities.

†† The number of participants at the FS has decreased from 162 to 141 while the number of structures involved in the NEF has remained constant: 233 in 1994

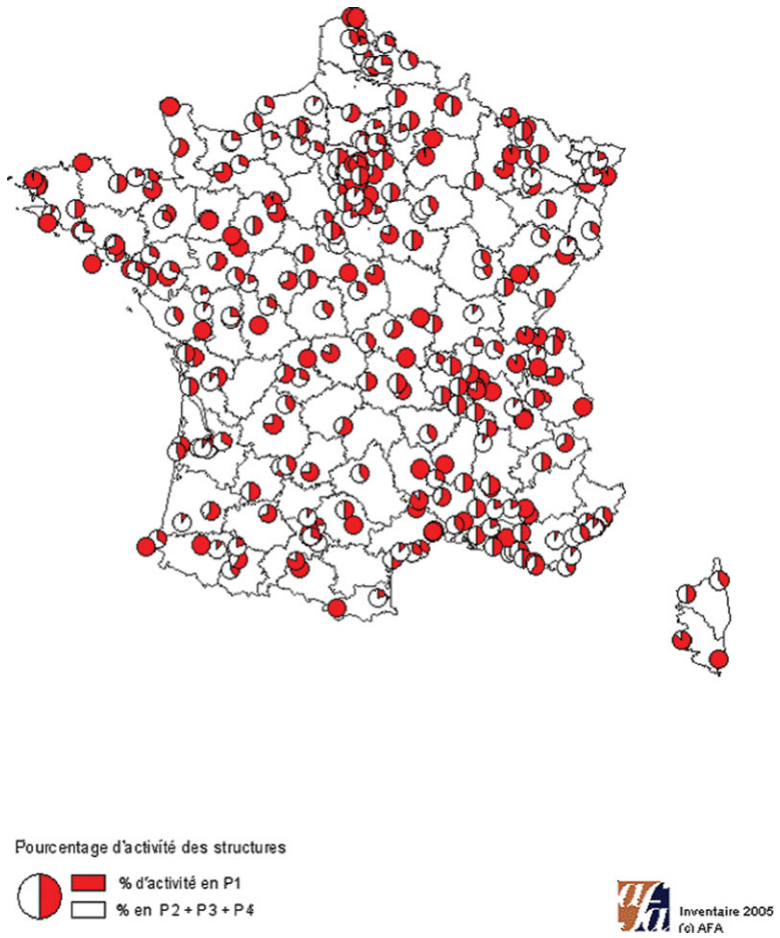


Figure 6. Global representation of P1 percentage. For each LAO, the circle is centred on the geographic location and the red part is proportional to the P1 ratio out of the total of activities.

This is the club of amateur astronomy with a typical part of its activities dedicated to a group of passionate members, as in opened *sociétés savantes*. Each category can be understood as deriving from former LAO forms (planetarium, clubs); the first develop NEF events to the whole year in a leisure professionalization framework; the second and third result from the same shift from classical beginners' or researchers' clubs. In the global framework of NEF more than 8,000 events were organized and more than one hundred millions of sky maps were printed in France. As it has been exposed, during the same period, interest to share astronomical curiosity and knowledge has been strongly developed in the French landscape. As they act as catalysers of this phenomenon, the authors want to thank here all the stakeholders for their co-involvement and hope it will be possible to go on together in this mind opening strategy although the threats of dark sky disappearance, the temptation of only idleness leisure and TV and some discouraging way of presenting science in school.

Attractivité des études scientifiques : crise de foi, retour d'affection et main invisible du progrès

Communication à l'assemblée générale de l'association Planète sciences (2004)
Article réactualisé en février 2006. Publié en ligne http://enviedesavoir.org

Olivier Las Vergnas,
Cité des métiers, Cité des sciences et de l'industrie,
o.lasvergnas@cite-sciences.fr

Crise de foi et désaffection présumée

Au dire de beaucoup d'experts, « *la désaffection des élèves et des étudiants vis-à-vis des filières scientifiques est préoccupante pour nos entreprises et notre compétitivité au plan international*.» [1] Cette même inquiétude est présente dans le constat initial du rapport de la commission des affaires culturelles du Sénat de 2003 sur « la culture scientifique et technique pour tous, une priorité nationale » ; ce rapport affirme que *« la régression des vocations pour la science, les techniques et les emplois qui y sont liés est même inquiétante*». Le plan 2004 des Ministères de la Culture et de la Recherche pour « la diffusion de la culture scientifique et technique » indiquait quant à lui en introduction que « l'ambition économique de la France nécessite de plus en plus l'orientation des jeunes vers les filières scientifiques et techniques. Or les vocations scientifiques reculent. Les inscriptions dans les filières de sciences de la matière diminuent par exemple de 4 % par an. » [2].

Une énième prise de position alarmante de l'OCDE sur ce sujet vient d'être publiée par la revue "La Recherche" et reprise par l'agence AEF (Dépêche n°61041, Paris, 3 février 2006), sous le titre "Désaffection pour les sciences: la France particulièrement concernée selon une enquête de l'OCDE". Le résumé publié par l'AEF est donné dans l'encadré 1.

Encadré 1 : une onde de choc, ébranlant jusqu'aux structures du système éducatif

L'OCDE doit publier des recommandations sur la désaffection des jeunes pour les études scientifiques en février prochain avec une version définitive de son rapport à l'été 2006. D'après "La Recherche" (pp. 56-59) qui s'appuie sur une version de travail datant de novembre, "*le remarquable travail mené par l'OCDE devrait créer une onde de choc, ébranlant jusqu'aux structures du système éducatif de maints pays*". Dans trois pays de l'enquête, on constate "*une baisse nette du nombre total de doctorats en sciences et sciences de l'ingénieur, toutes disciplines confondues. Il s'agit de la France, des États-Unis et de l'Allemagne*." Dans trois pays également, on constate "*une baisse nette des entrants en sciences dans le supérieur: la France, le Japon et la Belgique (Flandre). La France connaît même la baisse la plus forte de la part des doctorats en sciences et ingénierie*."

Parmi les "*forces convergentes*" qui contribuent à expliquer ce phénomène général, la revue cite notamment "*l'explosion du secteur tertiaire*" et… le succès des filles à l'école. Obtenant de meilleurs résultats, la préférence des filles pour "*les matières qui impliquent du social, de l'humain, du vivant*" fait "pencher mécaniquement les courbes vers les disciplines non scientifiques ou les sciences du vivant et le médical". Par ailleurs, "*l'intérêt pour la science et le crédit qui lui est accordé semble d'autant plus faibles que le pays est riche et développé*". Pour "La Recherche", le système éducatif est "de toute évidence" un peu partout "sur la sellette". "*Les enseignants du primaire sont peu qualifiés en sciences et technologie. Dans le secondaire et au-delà, l'enseignement des vieilles disciplines est jugé vieillot.*" Le rapport conclut que "*c'est sur le système éducatif que la réflexion doit porter. En priorité*."

Arnaud Lavorel, d'après La recherche et OCDE © Copyright L'AEF - 2006″

Seules les études non professionnalisantes subissent une « désaffection »

Or, ces points de vue alarmants ne semblent pas partagés par tous. Certains de ceux qui regardent globalement les données issues du Ministère de l'éducation nationale affirment dans le même temps qu'« *on ne peut pas parler de désaffection des sciences au niveau des bacheliers de l'enseignement secondaire en France* » [3] et qu'« *il n'y a pas de désaffection pour les études scientifiques au niveau de l'enseignement supérieur*» [4]. Ainsi, au-delà des prises de position de principe, de fortes divergences d'interprétation apparaissent.

La première chose à faire est de regarder les données disponibles. Les interprétations en terme de désaffection se fondent sur la baisse spectaculaire des inscriptions en DEUG de sciences (de 52 à 32 milliers par an entre 1995 et 2001) et sur un tassement du nombre de nouveaux bacheliers scientifiques (il est passé par un maximum de 19,5% d'une classe d'âge en 1994 et est retombé depuis à 14,8% en 1998 et se trouve aujourd'hui aux alentours de 16,5%).

Ce constat est largement à tempérer, car ces évolutions peuvent aussi s'interpréter comme l'effet d'une préférence aux études jugées plus professionnalisantes. Ainsi, DUT, BTS et classes préparatoires scientifiques ne subissent pas le même effet et au total, et au final, comme le montre la figure 1 c'est un ratio quasiment stable (de 1995 à 2001) de 55 bacheliers scientifiques sur 100 qui poursuivent des études scientifiques ou technologiques.

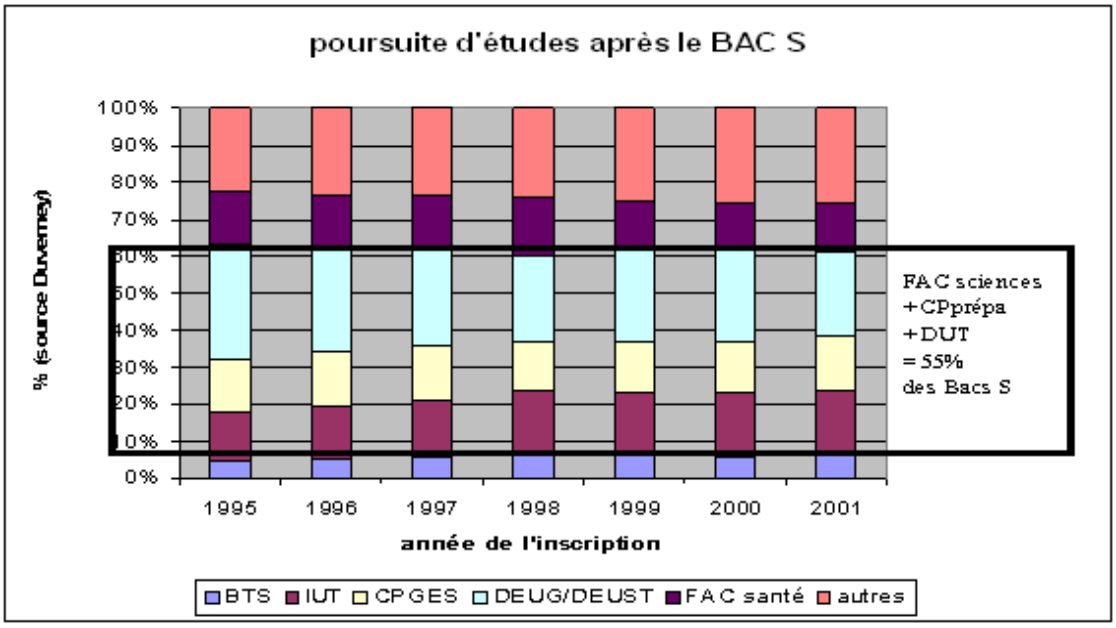


figure 1 : un ratio constant de 5,5 bacheliers S sur 10 poursuit des études scientifiques ou technologiques (hors médecine et pharmacie), source rapport Porchet et MENR

Quant à la baisse des baccalauréats scientifiques, elle doit être également pondérée : certes, le nombre de Bac S est passé de 139 à 129 milliers sur a période 1995-2002 (soit - 6,5%) ; mais il faut avoir en tête que sur la même période 1995-2002, les bac littéraires sont passés de 71 milles à 50 milles (soit -30%) et les Bac pro de 67 à 93,5 milles (soit +40%), les Bacc sciences éco et techno ayant eux peu variés (Bac ES en légère croissance de 76,5 à 79 milles et Bac techno à l'équilibre ayant passé de 138 à 141 milliers avec un max en 152 milles en 2000) [5].

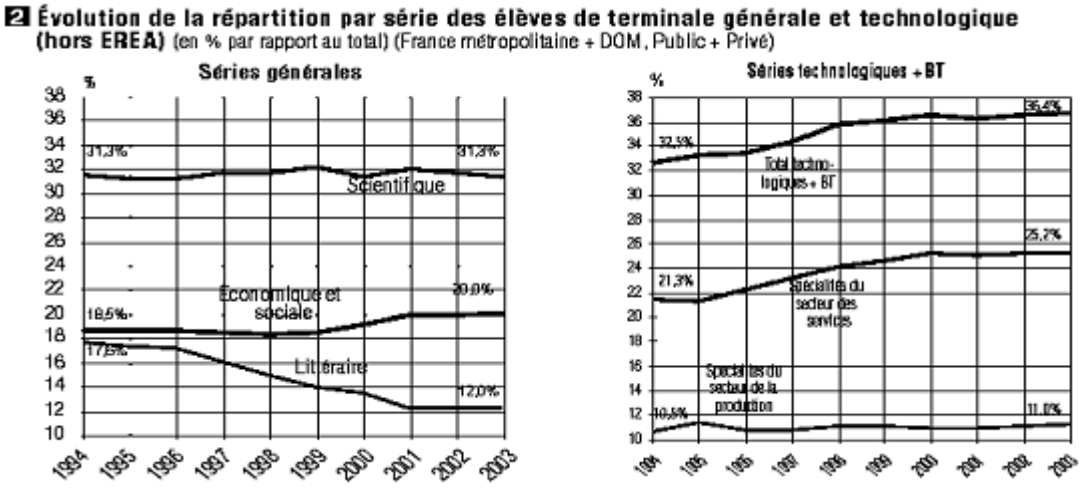


figure 2 : évolution des effectifs des bacheliers par série, source MENR, DEP

En guise de crise des vocations, un contournement des DEUG par les DUT

C'est ainsi que le rapport Porchet [6] affirme qu' "on ne peut pas parler de désaffection des sciences au niveau des bacheliers de l'enseignement secondaire en France" ; tandis que le rapport Duverney [7] (op. cit. p 16) complète pour le premier cycle universitaire : "Il n'y a pas de désaffection pour les études scientifiques au niveau de l'enseignement supérieur".

Ainsi, les phénomènes que l'on observe résultent surtout d'une préférence des jeunes pour les études professionnalisantes [8]. Le rapport Porchet est explicite sur ce point :

> *« Les bacheliers S recherchent en priorité des filières professionnalisantes (81 % des souhaits exprimés), à effectifs réduits et bien encadrées (proche de la structure du lycée). On constate que cette offre de formation est abondante dans le secteur sciences et technologies (IUT, STS, CPGE). Un étudiant qui souhaite faire des études juridiques est obligé d'aller à l'université alors que l'université n'est pas un passage obligé pour les études scientifiques (exception faite des études médicales). Les DEUG scientifiques résistent mal à cette concurrence car leur image relayée dans le public et les médias persiste à évoquer l'anonymat, les amphis surchargés et l'absence de lisibilité professionnelle. Le terme de désaffection peut être retenu essentiellement pour le premier cycle scientifique universitaire (la baisse des effectifs dans le secteur de la Santé est atténuée en raison du numerus clausus de fin de première année). On observe en effet, qu'un nombre croissant de bacheliers à vocation scientifique, tente de contourner le DEUG et d'enchaîner sur un second cycle à l'université. Le DEUG Sciences et technologies est en cause. Il doit intégrer les attentes des bacheliers ou accepter de voir ses effectifs continuer à baisser. »*

Quant aux données de l'OCDE mentionnées dans « La Recherche » et qui viennent de servir de base à un colloque intitulé "Declining student enrolment in science and technology courses : Is It Real? What Are The Causes? What Can Be Done? "[9]. elles se révèlent compliquées à interpréter car les auteurs mélangent niveaux de diplômes, valeurs absolues et relatives et amalgament "sciences" et "ingénierie", sans vraiment définir « sciences » [10].

Un brouillage d'image par manque de recul

A la lumière de ces données, c'est la confusion qui règne dans les esprits sur cette question qui est surtout frappante. L'encadré n°3 est tout à fait significatif à ce propos, rapprochant trois articles publiés à quelques mois d'intervalles par le journal « Le Monde » qui se contredisent ; le plus ancien d'entre eux, titré « La filière scientifique souffre d'une image brouillée » restant le plus clair.

Encadré 2 : les avatars de la désaffection dans le Monde (2003-2004)

« Le Monde » (signé Antoine Reverchon) a publié le 27 avril 2004, sous le titre « **L'Académie s'en prend au mythe de la « désaffection » pour les sciences »** un article en forme de démenti : « Les effectifs ne baissent pas mais les étudiants délaissent les matières fondamentales au profit de spécialités appliquées. Parmi les ingrédients de la crise de la recherche en France figure en bonne place la désaffection à l'égard des études scientifiques. Chiffres à l'appui, nombreux sont les rapports qui ont sonné l'alarme, craignant que la baisse du nombre d'étudiants engagés dans les filières scientifiques n'interdise de compenser les départs massifs en retraite des chercheurs et des enseignants dans les prochaines années. »
Il suivait un autre article titré « **Comment redonner aux élèves le goût des disciplines scientifiques » (3 décembre 2003, signé lui Pierre Le Hir)** Au moment où commence un débat national sur l'école, la désaffection massive dont souffrent certaines filières, en partie liée au manque de perspectives professionnelles dans la recherche, exige de repenser la transmission des savoirs, du primaire à l'université. La France va-t-elle bientôt manquer de professeurs de sciences et de chercheurs ? Le risque est réel, avec la DÉSAFFECTION des jeunes pour les filières scientifiques. En cinq ans, les effectifs ont chuté de 46 % en premier cycle universitaire de physique-chimie, et de 27 % en sciences de la vie et de la Terre.
A signaler le 30 septembre 2003 « **La filière scientifique souffre d'une image brouillée »**, toujours de Pierre Le Hir « La désaffection des jeunes pour les sciences fait craindre une pénurie de chercheurs. Près de 5 300 candidats se sont présentés cette année aux concours d'entrée au Centre national de la recherche scientifique (CNRS), pour 357 postes. En 2000, ils n'étaient qu'un peu plus de 4 000 postulants. Qui a parlé de crise des vocations scientifiques ? « La demande reste très forte, constate Michel Lannoo, directeur du département des sciences physiques et mathématiques. Nous n'avons aucune difficulté à trouver, dans les disciplines de base, des recrues de qualité »

Le mérite de ces articles est de ne plus seulement considérer la question sous l'unique angle de la « désaffection », mais de prendre en considération celles des débouchés. Or, là les choses sont sans équivoque : il y a toujours plus de 10 candidats pour un poste au CNRS [11] et il est évident en analysant le marché du travail que l'on ne peut aujourd'hui parler de pénurie de chercheurs en France. La réalité est bien plus à la pénurie de postes et de contrats qu'à celle de candidats. En témoignent plusieurs études, comme le dernier rapport du CES sur l'insertion des jeunes diplômés du supérieur [12] ou une récente étude du Cereq « Retournement démographique et gestion des compétences dans les établissements publics de recherche finalisée » publiée par Agnès Legay et Sylvie Monchatre [13] qui indique que "*les viviers d'étudiants ne sont pas si asséchés qu'il y paraît. La réduction des effectifs dans les filières scientifiques touche inégalement les disciplines. On observe en réalité une redistribution des flux davantage qu'une désaffection, en raison notamment du développement des filières professionnalisées*". Notons aussi la confusion créée par le fait de considérer des amalgames de toutes les « disciplines scientifiques » confondues. Les sciences humaines mériteraient bien un traitement spécial en la matière : personne ne se risque à parler aujourd'hui d'une pénurie de sociologues ou d'anthropologues.

Encadré 3 : A contrario, le problème vient des postes disponibles, en particulier aux CAPES scientifiques

De fait, le risque de non renouvellement des enseignants de sciences est préoccupant, mai non pas manque de candidats, mais par manque de postes ouverts au recrutement : les effectifs des candidats au CAPES de sciences ont chuté de 18000 à 12000 de 1997 à 2002, un diminution qui a suivi avec quelques années de décalage la réduction de 50% du nombre de postes ouverts (de quatre à deux milles) au maximum de la courbe à savoir entre 1994 et 1996. Depuis 2002, la situation a empiré : 2897 postes externes et 11834 candidats en 2002, 2920 postes et 11009 candidats en 2003 puis seulement 2269 postes en 2004 pour 10973 candidats (soit –21% sur la dernière année, source MEN, DEP). A signaler également, la corrélation entre la courbe des postes ouverts et celles des effectifs des candidats : Cette dernière la suit, décalée de cinq ans, sans doute le temps du découragement des putatifs candidats.

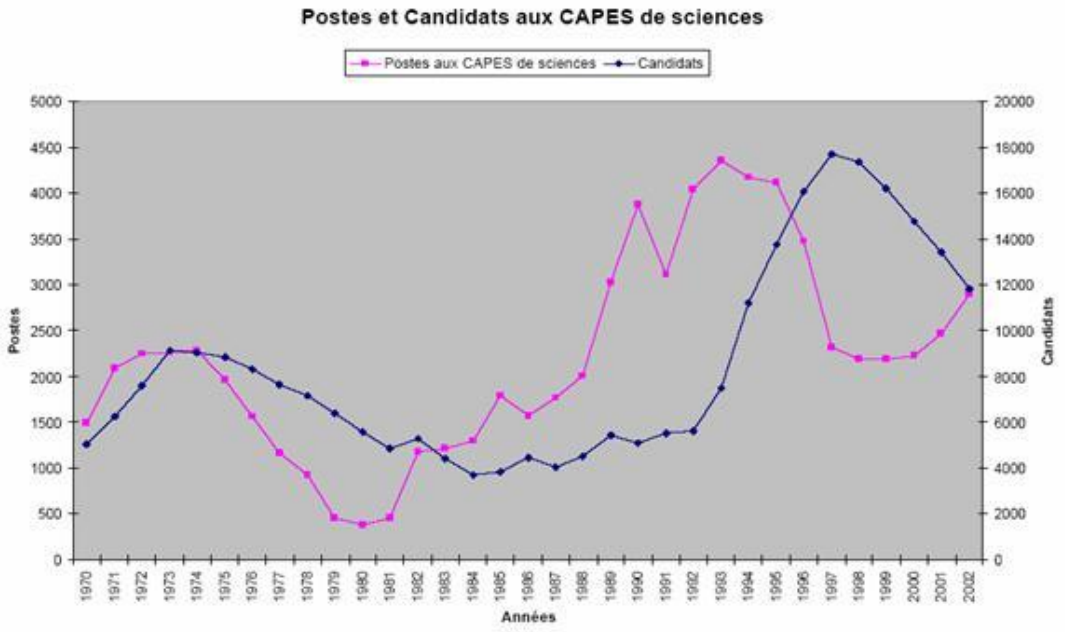


Fig 2-3 : évolution des ouvertures de postes aux CAPES scientifiques

Source de la courbe : http://www.sfc.fr/SocietesSavantes/CAPES.pdf .

En ce qui concerne les recrutements de l'éducation nationale et des EPST (Données MENR, DPE A6):

Le "vivier" des qualifiés en sciences (i.e. ceux qui ont un doctorat en sciences et dont la qualification à occuper des fonctions de maître de conférences a été reconnue par le Conseil national des universités) était de 11463 personnes avant les opérations de recrutement de l'année 2005 (1ère session). Or, dans les disciplines scientifiques, n'ont été recruté que 852 personnes pour occuper des fonctions de maître de conférences. Le calcul est donc simple: 852/11463 = 7,4% des candidats docteurs « qualifiés ».

Les perspectives dans les EPST sont elles aussi limitées: en 2005, les trois organismes (CNRS, INRA, INRIA) ont recruté 708 personnes, toutes disciplines confondues (scientifiques ou non).

Dans l'enseignement supérieur, on peut extrapoler l'effet du PACTE pour la recherche. 800 créations de maîtres de conférences par an jusqu'en 2010 (soit 4000 nouveaux postes) toutes disciplines confondues (soit environ 400 créations de MCF par an pour les seules disciplines scientifiques) même avec ces créations dès 2005, l'enseignement supérieur scientifique aurait embauché (852+400)/11463= 10,9%. Soit toujours à peine plus qu'un dixième des candidats.

D'où vient cette invention de la crise des vocations ?

Donc, a contrario, pas de pénurie de candidats, mais pénurie de postes. Comment une telle représentation d'une situation « alarmante » continue-t-elle alors d'être colportée sans être réellement démentie ? Certes, de tels décalages entre les discours sur les « tensions de recrutement » et la réalité du marché du travail sont fréquents et à ce titre le secteur des filières scientifiques ne constitue pas un cas unique. La situation des infirmières constitue un exemple éclairant : c'est un secteur qui souffre à la fois de pénurie de recrutement et d'un fort taux d'échec aux principaux concours de recrutement : (il n'y a pas de concours commun aux différentes écoles).

A noter d'ailleurs que les tenants des études littéraires ont des protestations tout à fait symétriques, comme en témoigne par exemple une « note sur l'avenir de la sérié L » du groupe « lettres » de l'inspection générale de l'EN [14], qui expose :

> *« La présente note s'appuie en premier lieu sur un constat : l'affaiblissement progressif de la série littéraire, qui risque de devenir irréversible, voire fatal, s'il se poursuit et si le taux de fréquentation des élèves passe sous la barre des 10 %. Inversement, les polémiques qui ont agité les milieux universitaire et politique depuis deux ans autour des nouveaux programmes de lycée et des nouvelles épreuves de français du baccalauréat ont monté combien la question de l'enseignement de la littérature reste inscrite au cœur des débats sur la société. Ce déclin de la série L met particulièrement en relief l'urgence qu'il y a à repenser l'architecture générale des enseignements au Lycée dans la perspective d'une orientation des élèves (par rapport à des débouchés et au marché de l'emploi).* » **[15]**

Peut-on alors conclure que, comme la plupart des disciplines et corporations, les scientifiques font surtout du « lobbying de principe » pour leur chapelle ? Ne s'agirait-il là que de faire appel à l'enthousiasme des étudiants pour faire pression sur les gouvernants afin qu'ils tiennent leurs engagements et n'oublient pas d'investir dans la recherche [16] ? A cela s'ajoute la crainte que les départs à la retraite dus au vieillissement (comme dans la plupart des secteurs professionnels) se combinent avec la forte relance des créations de postes dans la recherche que tous appellent de leurs vœux et qui ne manquera pas d'advenir... Exemple typique de ce discours [17] :

> "*La décennie (horizon 2010) qui s'amorce est cruciale : la France, comme l'ensemble des autres pays occidentaux devra recruter un très grand nombre de cadres (enseignants, enseignants-chercheurs, chercheurs, ingénieurs) et techniciens tant dans le domaine public que privé. C'est la conséquence des créations "normales" d'emploi liées à l'innovation technologique (20% des créations) mais surtout des départs à la retraite (80% des créations). [..] De toute façon, nous ne pourrons mobiliser l'énergie des étudiants que si cet effort est récompensé par une insertion professionnelle en adéquation avec leur formation universitaire...* ».

Voir à ce propos le point de vue exprimé dans l'encadré 4 « la recherche refuse l'euthanasie ».

Encadré 4 : la recherche refuse l'euthanasie

La recherche refuse l'euthanasie par Henri Audier, administrateur du CNRS, membre du Collectif national de Sauvons la recherche : « pénurie de chercheurs, manque de moyens et de crédits, l'avenir scientifique est en danger ».

Aggraver la pénurie de scientifiques qui se profile, c'est programmer le suicide d'une nation. Cela ne sera pourtant pas faute de l'avoir dit et redit : la France et l'Europe vont manquer cruellement d'ici à quelques petites années de scientifiques, d'ingénieurs, d'universitaires, de chercheurs du secteur public ou privé. Depuis cinq ans, nombreux sont ceux qui ont tiré la sonnette d'alarme, individuellement ou collectivement, de l'Académie des sciences aux syndicats. Cette catastrophe programmée est confirmée avec éclat par deux rapports de l'Inspection générale de l'Education nationale et de la recherche (Igenr), qui viennent d'être publiés à la Documentation française. La Commission européenne ne dit pas autre chose quand elle constate, qu'au regard des Etats-Unis et du Japon, il manque 700 000 scientifiques en Europe et donc de l'ordre de 100 000 en France. Or, c'est en ce début de siècle que se joue la qualité de notre recherche et de notre enseignement supérieur pour les trente ans qui viennent. Près de la moitié des scientifiques va devoir être remplacée en dix ans, du fait des départs en retraite. Passer de 2 % à 3 % du PIB pour la recherche implique d'accroître fortement le potentiel humain public et privé. Il faudra faire son deuil d'une politique de l'innovation ou du développement d'industries à forte valeur ajoutée, si on ne possède pas, pour ce faire, les gens formés par la recherche. .../... Considérant cette situation catastrophique, les états généraux de la recherche ont proposé une panoplie de mesures complémentaires à la fois pour que la recherche irrigue l'ensemble des activités sociales et pour attirer plus d'étudiants vers le doctorat et la recherche. Au moment où se prépare une loi d'orientation et de programmation de la recherche, le gouvernement doit faire de ce problème la priorité des priorités.

Extrait du journal « Libération » du 10 03 05, sur http://www.ecosysteme-croissance.com/presse/

En fait, la particularité de cette annonce d'une future pénurie vient du fait qu'il ne s'agit pas seulement de prospective « prédictive » : ce qui est préoccupant, c'est le décalage entre la production actuelle de futurs chercheurs et les objectifs que l'Union Européenne s'est fixés. Pour comprendre, il suffit de lire le rapport "*Increasing human ressources for science and technology in Europe*" [18], rédigé par le High Level Group on Human Resources for Science and Technology in Europe présidé par José Mariano Gago (source des données de l'OCDE citées par « La recherche »), On y lit que :

> "*The Barcelona Summit also quantified the Lisbon objective in terms of increasing the percentage of average European GDP dedicated to research from the current level of 1.9% to 3% by 2010. In September 2003, the Commission published a Communication on 'More Research for Europe: Towards 3% GDP', and in April 20034, in a further Communication on 'Investing in Research', set specific targets in terms of the human resources necessary: "Increased investment in research will (must) raise the demand for researchers: about 1.2 million additional research personnel, including 700 000 additional researchers, are deemed necessary to attain the objective – on top of the expected replacement of the ageing workforce in research. [...] Therefore, a substantial increase in the number of PhDs is critical, which raises the question of the financial support for those entering such long-lasting studies. More PhD grants will be needed at sufficiently attractive levels*."

Quant à la France, le rapport OCDE renvoie à un rapport du Sénat (sous la direction de Joel Bourdin, n° 391, 2004 [19]) qui indique "*la réalisation de l'objectif de 3 % de R&D est la création de 343 000 à 400 000 emplois dans la recherche (chercheurs, ingénieurs, personnels techniques et administratifs). La moitié environ de ce nombre correspond à des emplois de chercheurs. Il résulte de ces données que le système éducatif et universitaire devra former chaque année un nombre extrêmement élevé de chercheurs (de l'ordre de 10 000 à 15 000), soit certainement bien au-delà de ses capacités actuelles*". Actuellement, la France produit annuellement Six à sept milliers **[20]** de docteurs en sciences et ingénierie). Tenir les objectifs de Lisbonne revient donc à en produire deux à trois fois plus …

En résumé, en signant à Lisbonne, la France s'est « engagée » (peut-être devrait-on plutôt dire « portée garante » de ces créations de postes. Et ce qui est jugé « alarmant » c'est que nous avons déjà qu'en tout état de cause, nous serions incapables de les pouvoir si ou quand ils deviendront patents.

Encadré 5 : Vers une Europe qui consacrera en 2010 3% de PIB à la Recherche

On trouve un résumé des objectifs du sommet de Lisbonne à la une des pages sur la "recherche scientifique" de la commission européenne
http://europa.eu.int/comm/research/conferences/2004/sciprof/index_en.html :

"*In March 2000, the Lisbon declaration was approved: Europe should become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion. Scientific and technological development was since then at the core of EU objectives. In 2002, the EU Barcelona Summit called for an increase in the proportion of European GDP invested in research from 1.9 % to 3 %. In terms of human resources, an extra 0.5 million researchers (or 1.2 million research related personnel) are needed to meet that goal between now and 2010*."

Ainsi, les cadres de l'EU trouvent qu'il faut s'inquiéter car il est catastrophique dans un tel contexte que les jeunes n'aient pas (plus) envie de devenir étudiants en "sciences et ingénierie"... Tel est bien le point clef : l'inquiétude majeure n'est pas liée à une baisse des flux d'étudiants en sciences, mais à l'impossibilité d'arriver à alimenter la croissance de plus de 500 ou 700 milliers de chercheurs pour 2010. La rhétorique de la « désaffection » peut certes s'appliquer aux DEUG, mais elle est totalement impropre pour décrire l'ensemble du problème.

On voit bien qu'en filigrane ce qui est posé c'est la question de la certitude de ces créations de postes. La vraie feuille de route du sommet de Lisbonne, elle étrangement absente des colloques comme celui d'Amsterdam cité plus haut, c'est le calendrier des créations de cet "*extra 0.5 million researchers (or 1.2 million research related personnel) [..] needed to meet that goal between now and 2010*". Où seront-ils ces 500 000 chercheurs européens supplémentaires, qui les recrutera et les payera ? Voilà le problème central, et l'affichage de la réponse serait de nature à motiver les jeunes.

Y aura-t-il ou non un tel besoin de ressources humaines ? Quand se fera-t-il sentir ? Visiblement, il n'impacte pas encore les grands établissements publics français de recherche finalisée : l'étude du Cereq citée plus haut [21]. En fait, ce qui rend les choses plus obscures c'est que les objectifs de +500 000 du sommet de Lisbonne ne résultent pas de la quantification des postes de chercheurs à créer, mais à l'inverse d'une profession de foi sur la nécessité de passer globalement de 1.9% du du PIB à 3% pour la "recherche". Avec une profession de foi en guise de feuille de route, comment savoir par qui ces emplois devraient être créés ? par la main invisible du progrès ?

En tout cas, la main invisible du marché elle ne suffira pas... Les rapports Bourdin (Sénat op.cit.) et Gago (OCDE, op. cit.) vont dans le même sens, affirmant que les pouvoirs publics ne peuvent éviter de s'investir :

> "*As most of the employment for researchers is created by industry, better conditions for the development of research by the private sector have to be reinforced in Europe if the Lisbon and Barcelona goals are to be met. On the other hand, the level of public funding per researcher in Europe is clearly well below that in the US. It is not surprising, therefore, that the number of European researchers, namely in the public sector, does not translate into the same level of working conditions and, consequently, of results. Scientists – especially young ones – need better salaries. The conditions and prospects for employment by the public sector (by universities, public research centres or other publicly funded research institutions) should be recognised as critical for the EU strategy. New human resources for SET will not be attracted at the required level unless governments translate their own political goals urgently into new research jobs and better career perspectives. In periods of economic slowdown, this conclusion is even stronger*".

Un peu plus loin, le clou est enfoncé

> "*There is a general conclusion that the main emphasis on closing the 3% gap lies mainly with industry, so industry needs to promote careers in a more attractive way to prospective SET employees. However, it is not a job for industry alone. National governments, as well as the Commission, have a significant role to play and it is only through a coordinated approach that the problem can be solved. Good, well-remunerated, attractive careers in the public sector and academia need to be in place and marketed as such to future generations if the entire ERA and knowledge-based economy are to be fully realised. This is absolutely key to the future prosperity and competitiveness of the European zone*".

Tout le monde semble donc d'accord : rêver à un simple retour d'affection des jeunes n'y suffira pas. Or, en employant des formulations inadaptées et décalées, les discours vagues et flous font courir deux risques. Le premier est celui du discrédit de ces discours en général, puisque de fait tout le monde peut constater dans les chiffres qu'il n'y a pas de désaffection. Le second risque, c'est de laisser croire aux jeunes et aux professionnels de l'orientation qu'il y aura avec certitude de

l'embauche alors que rien ne prouve que la relance de la recherche aura forcément lieu et que force est de constater que dans beaucoup de secteur on ne renouvelle pas les départs à la retraite (les putatives cohortes d'informaticiens à créer pour le bug de l'an 2000 ou le passage à l'euro ont échaudé les professionnels de l'insertion),

Sortir de ce brouillage, signifierait accepter de dire qu'en fait il s'agit là d'une profession de foi fondée d'une part sur une prévision de gestion prévisionnelle des ressources humaines transversale à de nombreux secteurs (vieillissement de la société) et d'autre part sur le pari de la relance effective des embauches dans la Recherche ; or en plein discours sur l'importance de l'enseignement des sciences, on vient de constater entre 2003 et 2004 une diminution de –21% du nombres de postes ouverts au CAPES scientifiques, et –15% à pour les agrégations ; et pour ne rien arranger, force est de constater que ces dernières années, le PIB consacré à la recherche n'a pas cru en France, bien au contraire. Selon le rapport 2004 de l'Observatoire des sciences et des technologies (OST) [22], « le ratio de la dépense intérieure de recherche et développement sur le produit intérieur brut (PIB) est de 2,23 % en 2001. Après une forte croissance entre 1971 et 1993 (année où il atteint son point culminant de 2,45 %), ce ratio a baissé continûment jusqu'en 2000 ». Depuis, selon la même source la tendance semble être à une légère reprise de croissance. Sera-t-elle suffisante pour oser doubler le taux de production de docteurs en « sciences et ingénierie » ?

---

[1] extrait du premier aliéna de la lettre de mission de J.-P. Raffarin pour commander le rapport Hamelin

[2] la suite de cet extrait du dossier de presse du rapport (titré « assurer le renouvellement des générations » est très étonnante : le texte continue ainsi : « S'interroger, s'intéresser aux sciences est une chose. Affronter la matière aride de la science, accepter les règles strictes de la démarche scientifique en est une autre. Le découplage entre l'intérêt ludique pour les sciences et l'engagement dans un métier scientifique n'est cependant pas une fatalité. Par exemple, l'organisation par l'Allemagne en 2000 d'une « Année de la physique » a réussi à inverser la tendance, jusqu'alors à la baisse, des inscriptions d'étudiants en sciences physiques et en astronomie. Elle s'est maintenue depuis à la hausse. »

[3] Rapport Porchet, page 11 http://www.u-bordeaux1.fr/Colloque-Sciences/RapportPorchet.pdf

[4] Rapport Duverney, page 16 http://smf.emath.fr/Enseignement/Duverney.pdf

[5] sources : DEP MEJENR, rapports Ourisson et Duverney.

[6] op. cit. p11

[7] op. cit. p 16

[8] Il en va de même en 3° cycle. Selon le dernier rapport de l'Observatoire des Sciences et des techniques (http://www.obs-ost.fr/faitsaillants2004.pdf) *: Les DESS connaissent une augmentation de 63 % entre 1996 et 2001. A l'inverse, les nombres de diplômes de DEA et de doctorat ont diminué, de 6% et 5% respectivement. Ainsi, au cours des cinq dernières années, les étudiants de niveau master se sont massivement tournés vers les DESS au détriment du cursus DEA et thèse qui prépare, entre autres, aux métiers de chercheur et de cadre de la R&D.*

[9] November 14-15, 2005, OECD Global Science Forum and the Netherlands Ministry of Education, Culture and Science

[10] L'ensemble des contributions sont en ligne à http://www.caos.nl/ocw/programme.html dont un power point quantitatif http://217.148.169.10/ocw/3.%20Auriol-presentation.pdf

[11] 5300 pour 357 ; cité en 2003. Mais l'ordre de grandeur « plus d'un poste pour dix » se maintient d'année en année.

[12] http://www.ces.fr/rapport/doclon/05071112.pdf

[13] CEREQ NEF, n° 20, novembre 2005, résumé disponible à http://www.cereq.fr/pdf/Brev224.pdf

[14] publiée mars 2005 sur http://www.sauv.net/serieL.php

[15] Note qui poursuit quelques lignes plus loin : *« L'idée domine aujourd'hui que les mathématiques, les sciences, l'économie ou la technologie sont plus " utiles " en termes de débouchés et d'emplois que les disciplines littéraires. Les élèves issus de la série L sont essentiellement orientés vers les métiers de l'enseignement ; or, ces métiers sont actuellement en partie dévalorisés, alors même que les voies pour y faire carrière sont extrêmement sélectives. L'image sociale de la réussite est liée aux études scientifiques dans le secondaire, aux études d'ingénieur ou de commerce dans le supérieur. Ces représentations révèlent une opacité et un manque de lisibilité du système en ce qui concerne les débouchés, qui ont pour corollaire une véritable difficulté à expliciter les compétences développées par les élèves qui s'engagent dans la filière L.*

Cette tendance est aggravée par le fait que les élèves inscrits dans les séries S ou ES ont une possibilité importante de choix d'options dans des disciplines qui faisaient autrefois le prestige de la série littéraire – ce qui, de fait, lui a enlevé sa spécificité – et qu'inversement, la possibilité de continuer les mathématiques en série littéraire a été pour un temps supprimée. En conséquence, on voit les classes préparatoires littéraires recruter de plus en plus d'élèves de S, alors que l'obtention d'un bac L est discriminant pour l'entrée dans une filière d'études scientifiques. Il faut noter qu'à l'inverse, paradoxalement, l'université a de plus en plus de mal à faire le plein d'étudiants scientifiques et que de ce point de vue l'enseignement supérieur connaît une véritable crise... De tout cela il ressort que la série L est considérée comme une filière " par défaut ", par opposition aux séries S ou ES qui sont des filières " par cumul ". »

[16] Si tel était le cas, il s'agirait en quelque sorte d'un procès d'intention sur une présupposée attitude (voire des affects présupposés) des étudiants, leur soi-disant désaffection des études scientifiques, pas celle du manque (actuel ou futur) de chercheurs ou de professeurs de sciences : «Ne cédez pas à l'attrait des filières professionnalisantes, aidez nous à montrer qu'il faut des postes de chercheurs et de profs. »

[17] cf par exemple l'article "le besoin de scientifiques à l'horizon 2010" inspiré du rapport Porchet (op. cit.) sur le site « euro sciences » http://www.eurosciences.org/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=19

[18] op. cit. dans l'encadré 1, disponible à http://europa.eu.int/comm/research/conferences/2004/sciprof/pdf/final_en.pdf .

[19] , http://www.senat.fr/rap/r03-391/r03-391_mono.html

[20] En 2002, moins de 10 000 doctorats ont été soutenus. Les sciences humaines représentent 26 % des doctorats et les sciences sociales 17 %. Viennent ensuite les sciences pour l'ingénieur (14 %), suivies de la chimie et des mathématiques (environ 10 % chacune). La recherche médicale représente une faible part des doctorats (4 %), de même que la biologie fondamentale et la biologie appliquée-écologie (près de 5% chacune). (source OST http://www.obs-ost.fr/faitsaillants2004.pdf)

[21] op. cit. Agnès Legay et Sylvie Monchatre du Cereq, NEF, 5-2005

[22] http://www.obs-ost.fr/faitsaillants2004.pdf

7e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

MISE EN PERSPECTIVE DE PRATIQUES COMPLÉMENTAIRES D'AUTOFORMATION ÉMANCIPATRICES : ÉCHANGES DE SAVOIRS, ARBRES DE CONNAISSANCE ET PÉDAGOGIES PERSONNALISÉES.

PROJET EUROPÉEN SCATE
(PROJET SOUTENU PAR LE PROGRAMME SOCRATE-GRUNDTVIG)

Olivier Las Vergnas, Cité des Sciences et de l'Industrie et Réseau International des Cités des métiers, Bernadette Thomas, Chargée du label "Cité des métiers" Cité des métiers, chef de projet du projet SCATE pour la France

1. Faire connaître les pratiques suédoises d'éducation populaire

Un peu partout en Europe se sont développées des actions pédagogiques au sein de petits groupes d'apprenants s'appuyant sur des méthodes de projets ou d'échanges de savoirs, visant à l'empowerment (au sens d'émancipation) des individus. Ces actions se retrouvent dans des cadres non formels ou informels (dans l'éducation "populaire" pour reprendre l'expression française) et ont abouti à la mise en place d'autant de réseaux spécifiques. De fait, même si les pédagogies en question s'appuient sur des valeurs proches, ces réseaux travaillent peu ensemble.

Or, chacun d'entre eux ont mis au point des méthodes spécifiques qui agissent dans des champs complémentaires[1], en particulier ceux de :
- la formalisation des actes d'échanges réciproques de savoirs entre individus[2] (Mouvements des ERS),
- la constitution de banques pour troquer du temps de formation (Réseau des Time Banks),
- la cartographie des connaissances possédées et échangeables (Réseau Arbor et sens, fondé sur la méthodologie des arbres de connaissances[3]),
- la contractualisation des actions de formations individuelles (Réseau des ateliers de pédagogie personnalisée[4] (APP).

Voilà qui suggère de favoriser la connaissance réciproques de ces pratiques en Europe et d'étudier la pertinence d'hybrider entre elles certaines de ces méthodes. C'est dans ce but que le projet SCATE (Study Circles : A Tool for Empowerment) a été mis en place en 2004 à l'initiative de la Cité des métiers et de la Province de Gènes (Italie) dans le cadre de l'initiative Socrate Grundtvig.

Ce projet partait à l'origine de la volonté de mieux faire connaître dans les autres Etats membres, les pratiques extrêmement répandues en Suède des « Studiecirkels » (SC, voir encadré 1) qui commençaient à être également développées en Italie et dont la province de Gènes encourageait le développement sur son territoire. On pourrait d'ailleurs ajouter fort légitimement à la liste précédente des méthodes spécifiques développées ça et là en Europe, celles justement mises en place par cette collectivité locale pour financer - par des appels à projet très légers et pragmatiques - toute initiative, même très peu formelle de constitution d'équivalents génois des SC.

[1] Toutes les informations et tous les contacts vers ses réseaux sont disponibles sur le site du projet : http://www.scate.info et sur la page de la Cité des métiers de Paris à : http://www.cite-sciences.fr/francais/web_cite/informer/tec_met/scate-seminaire.htm
[2] HEBER-SUFFRIN, Claire, BOLO, Sophie, *Echangeons nos savoirs* Ed. Syros, 2001.
[3] AUTHIER, Michel, LEVY, Pierre, Les arbres de connaissances, Ed La Découverte, 1992
[4] TETARD Michel, CARRE Philippe, *Les ateliers de pédagogie personnalisé ou l'autoformation accompagnée en actes*, Coll. savoir et formation, Ed. L'HARMATTAN, 2003

Encadré 1 : Les Cercles d'Etudes et l'éducation populaire en Suède

(Extrait du site : http://www.folkbildning.se/page/61/fran%E7ais.htm)

En Suède, existent dix fédérations d'éducation populaire ("Folkbildning" en Suédois) qui, chaque année, développent environ 350.000 cercles d'études (« Studiecirkel ») avec à peu près trois millions participants. Comme beaucoup d'entre eux assistent à plus d'un cercle par an, le total réel des participants différents, est estimé à un million et demi ou deux millions par an, sur une population globale de la Suède de huit millions. Les statistiques sont disponibles à http://www.folkbildning.se/page/36/statistik.htm . Ces fédérations organisent aussi plus de 160.000 événements culturels avec environ 150.000 participants ou assistants. A noter que 147 Écoles Populaires Supérieures se sont développées dans toute la Suède qui reçoivent à peu près 40.000 participants par an et environ 150.000 participants à leurs stages de courte durée.

Pendant plus de cent ans les Suédois se sont mobilisés volontairement pour étudier selon leurs propres souhaits et pour assister aux conférences et aux événements culturels. Les gens se rencontrent pour apprendre plus ensemble, pour améliorer leurs possibilités d'influencer leurs propres conditions de vie et souvent pour influencer et changer leurs conditions sociales. Environ 75 % des Suédois entre 18 et 75 ans ont participé une fois ou plus à un cercle d'études; presque 40 % ont participé au moins une fois à un cercle d'études durant les trois dernières années. 13 % ont suivi un cours d'École Populaire Supérieure et 8 % ont suivi un cours de longue durée

L'éducation populaire se caractérise par la liberté et le volontariat. Elle est indépendante de la gestion du gouvernement ou d'autres intéressés et elle est choisie volontairement par les participants. Le point de départ est, entre outre, que tous les citoyens ont le droit de participer activement à la vie sociale et de prendre la responsabilité de leur propre éducation. Une culture particulière de dialogue démocratique s'est formée au sein de l'éducation populaire. Elle insiste sur la tolérance envers ceux qui pensent différemment et le respect pour les arguments objectifs et les décisions prises. Elle est à la base du travail interne des cercles d'études et des cours dans lesquels les participants ont une influence importante et où le contenu et la planification du cours se font en commun. L'éducation populaire est largement financée par des subventions de l'État, des conseils généraux et des communes. L'État a formulé l'objectif de l'Éducation Populaire et les conditions qui lui permettent de prétendre à sa part des subventions: Les citoyens doivent avoir la chance d'influencer leurs conditions de vie et participer au progrès social. La démocratie doit en être fortifiée et développée. L'intérêt culturel dans la société doit être élargi autant que la participation et la créativité doit être encouragées. L'éducation populaire doit donner la priorité aux activités qui visent à faire disparaître les différences d'éducation et qui s'adressent aux personnes qui au point de vue de leur formation sont socialement et culturellement marginalisées. Les cibles particulièrement importantes sont les personnes d'origine étrangère, les participants handicapés et les chômeurs.

Une raison fondamentale pour que l'éducation populaire soit subventionnée par l'État est qu'elle contribue au progrès démocratique de la société. Dans une proposition du gouvernement au parlement suédois en 1998, on écrit entre outre: "l'importance de l'éducation populaire est encore aujourd'hui une question de défendre, de vitaliser et développer la démocratie. L'instabilité de la démocratie, dans une perspective internationale, est évidente. Il s'agit du risque de manquer d'ancrage populaire, de la distance entre les électeurs et les élus et de l'impuissance devant un développement qu'on ne se sent pas capable d'influencer. Par suite de l'adhésion à l'Union Européenne, le procédé de décision suédois a été élargi au-delà des frontières nationales. Une série de droits et de devoirs nouveaux sont entrés en vigueur pour l'individu. Cette situation demande de nouvelles connaissances ». La survivance de la démocratie et sa vitalité doit se fonder sur une culture de démocratie avec le dialogue, la discussion et la participation comme facteurs importants. Elle doit aussi comporter la connaissance des valeurs, des conditions et des institutions nécessaires à la démocratie. […]

Le cercle d'études est le phénomène le plus typique de l'éducation populaire (suédoise). Il s'agit d'un petit groupe qui pendant une période de quelques mois se rencontre régulièrement, le plus souvent une soirée par semaine, pour étudier un certain sujet ou thème, ou bien pour assister à un événement culturel. Le plus souvent un cercle comprend de cinq à douze participants, dont un/e est le moniteur.

Les cercles d'études fonctionnent démocratiquement et se basent sur la responsabilité que les participants prennent dans leur travail. Le groupe planifie ses études en prenant égard aux besoins et intérêts de chacun. Une partie importante des études dans un cercle est l'échange d'expériences et d'idées entre les participants et les propres analyses des participants.

Concrètement, SCATE a permis aux partenaires acteurs de ce projet (voir encadré n°2) issus de quatre Etats (Italie, Suède, France et Bulgarie) de comparer leurs pratiques de pédagogies individualisées, de préciser leurs complémentarités, et de s'interroger sur la pertinence de telles hybridations. Pour ce faire, ont été mis en place les moyens :
- de faire circuler l'information entre ces différents réseaux et dans des réseaux susceptibles de transférer ces méthodes (séminaires, workshops et hand books),
- de repérer les expériences hybrides (explicites ou implicites) déjà existantes,
- d'examiner concrètement, via l'analyse des chartes par exemple, les compatibilités et les complémentarités des outils et méthodes propres à chacun.

Encadré 2 : les partenaires du projet SCATE

Le promoteur initial et coordinateur de SCATE est l'Administration provinciale de Gênes (Italie) qui, à travers son bureau des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle, organise et entreprend des actions locales pour le développement des services d'emploi, de la promotion de l'emploi et de la formation professionnelle dont les bénéficiaires sont les chômeurs, les employés, les publics défavorisés, les femmes et toutes les personnes qui, dans leur vie active, recherchent activement une insertion sociale et professionnelle.

Les partenaires initiaux sont :

ASSOCIATION Znanie - Sofia, Bulgarie (association de professeurs, conférenciers, directeurs d'études à l'université, et divers spécialistes, dont le but est de créer des possibilités d'éducation extrascolaire et de qualification tout au long de la vie pour chacun en fonction de ses antécédents),

CITE DES METIERS de Paris. C'est la première "cité des métiers" implantée à la cité des sciences et de l'industrie dont les partenaires principaux sont des acteurs et des institutions des mondes de l'éducation, de l'emploi et des affaires en France.

CITTA DEI MESTIERI E DELLE PROFESSIONI di Genova, JOB CENTRE s.c.r.l. Cette entité établie à Gênes en 2001, possédée en majorité par la municipalité est détenteur du label "Cité des métiers" pour la zone métropolitaine de Gênes.

ABF Z, association de travailleurs suédois pour l'éducation populaire et la culture. ABF Z fait partie de l'organisation nationale ABF, qui est possédée par 54 organismes nationaux (ONG) dont les valeurs sont en accord avec le mouvement élargi des travailleurs suédois (ABF Z organise des cercles d'étude, des programmes de culture et d'éducation, de préférence pour les membres des organismes membres mais également pour d'autres groupes qui bénéficient des activités culturelles et d'éducation en groupe. ABF Z est impliquée dans le développement de méthodes de formation à distance qui conviennent particulièrement aux groupes cibles. ABF est membre d'IWEA, la fédération internationale des associations d'éducation ouvrière et, en Europe, d'EuroWEA).

2. Tricoter et observer des hybridations

A terme, SCATE pourrait donc favoriser l'expérimentation de nouvelles hybridations et aider à leur évaluation, y compris par l'établissement d'un protocole commun de recherche pour l'avenir portant sur des thèmes transversaux, comme la question de la formalisation (cartographie des compétences, monnaies d'échanges). Après un dernier colloque transnational à Gènes qui permettra de présenter les différents outils (site web et handbooks) produits, un projet de « LearnABbility Observatory (LABO) pourrait succéder au projet SCATE dont le financement se terminera en Octobre 2006. Selon le mode de financement trouvé, ce LABO sera transnational ou simplement français (voir encadré 5).

Bien sûr, SCATE doit aussi permettre de peser le pour et le contre de cette idée d'hybridation. Dans un sens, on est en effet tenté de penser que la construction et la gestion d'échanges de savoirs pourraient être facilitées par la création d'arbres de connaissances et par l'utilisation d'une banque de temps, voire par une contractualisation entre partenaires ou avec des financeurs ou des supports extérieurs. A contrario, on pourrait penser que chaque réseau a d'ores et déjà développé les outils dont il avait besoin et que l'importation d'autres méthodes aurait surtout pour effet d'alourdir les fonctionnements sans apporter de bénéfices.

Le réseau des Cités des métiers (CDM) et particulièrement la Cité des métiers de Paris se sont associés dès la conception à ce projet afin d'améliorer leur offre au niveau coopératif entre usagers (clubs, ateliers, cercles, cf encadré 3). Sur cet exemple, on peut voir qu'une éventuelle hybridation CDM-CS ne peut se résumer à un transfert direct de méthode : la question n'est en effet pas simplement celle de juxtaposer un CS, un réseau d'échange réciproque de savoirs ou d'arbres de connaissances dans une CDM. Il s'agit surtout de voir comment peuvent se « tricoter » de nouvelles pratiques, en se demandant par exemple : comment un cercle de recherche d'emploi peut-il utiliser ces méthodologie pour améliorer son action ? Comment des ateliers de confrontation d'expérience pour les plus de 45 ans peuvent-ils s'en servir ? Pour quoi faire ?

Un autre exemple de ces problèmes de « tricotage » concerne l'utilisation des arbres de connaissances (cf http://seek.arbor-et-sens.org/linkage) par les SC ou les réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS). Dans un premier temps, les promoteurs italiens pensaient à une complémentarité directe sous la forme de l'introduction des « arbres de connaissances » dans les SC pour organiser la formation coopérative. De fait, l'approfondissement des stratégies de constructions d'offres et de demandes de savoirs développées par les RERS a lancé le débat sur le risque d'une telle introduction d'outils formels, voire opaques dans de tels processus. Et finalement, il est apparu que, s'il était envisageable de faire appel à des stratégies de cartographie de connaissance pour donner une intelligence collective lors de la formulation des offres et des demandes, il fallait faire attention à ne pas perdre la lisibilité dans des outils trop opaques. Dans ce sens, des outils proches du métaplan ou des logiciels de notes heuristiques, du type de freemind (cf http://www.petillant.com) ont semblé des premiers pas qui pourraient ensuite donner l'envie de mettre en oeuvre une démarche plus sophistiquée. Ces stratégies seront décrites dans un handbook disponible avant l'été 2006.

Encadré 3 : Cités des métiers et projet SCATE

Les Cités des métiers (CDM) sont des espaces intégrés de conseils et de ressources au service de tous les publics (jeunes scolarisés ou non et adultes) en recherche de repères, d'orientation et d'information sur les métiers et la vie professionnelle. Elles ont pour mission d'aiguiller les usagers vers tous les moyens d'élaboration et de réalisation d'objectifs professionnels en offrant trois modalités d'usage : des entretiens sans rendez-vous, une documentation imprimée et multimédia en libre service et des ateliers, forums et autres journées d'information, Les CDM sont ouvertes à tous les publics quels que soit le statut, l'âge, le niveau d'étude ou de qualification, et sont d'accès libre et gratuit,

Ce concept est né voici 13 ans, avec la création dans la Cité des sciences et de l'industrie (CSI) de La

Villette de la première plate-forme proposant ce niveau d'intégration de services, de publics et de partenaires. En 1999, soit 6 ans après, ouvraient à Belfort, en Côtes d'Armor et à Nîmes trois équipements inspirés de cette expérience et labellisés par la CSI, suivis de peu par ceux de Milan et Gènes. Depuis, le réseau des CDM se développe à partir d'un cahier des charges (voir http://www.reseaucitesdesmetiers.org) dans des territoires diversifiés (métropoles comme Paris ou Barcelone, ou territoires plus ruraux comme l'Orne ou les Côtes d'Armor) et dans des contextes contrastés (pays très dotés en structures d'insertion et d'orientation comme la France ou vide de tels outils, comme le centre du Brésil).

Comme pour les autres lieux intégrés d'AIO (accueil, information et orientation), l'enjeu est d'aider jeunes et adultes à construire leur orientation professionnelle pour faire face aux multiples transitions qu'ils connaîtront tout au long de leur vie. S'agissant de donner l'envie et les moyens à chacun de gérer et prévoir au mieux son évolution professionnelle, deux questions se posent:
-comment aider une personne à se déterminer elle-même (lui apprendre à mieux se connaître, à s'orienter, à être autonome et à mieux s'intégrer avec les autres) ?
-comment l'aider en lui rendant accessibles les services qui lui sont nécessaires ?

Même si les CDM sont des lieux d'écoute et de reformulation, elles ont surtout travaillé jusqu'à présent sur la seconde question (aider à se repérer dans les outils à disposition pour se positionner, à évaluer ses ressources et ses priorités) avec cette particularité (que stipule la charte des CDM) que les moyens sont adaptés aux besoins individuels et que l'individu y trouve les moyens d'y voir clair à court terme mais aussi à plus long terme, qu'il est considéré dans sa globalité (une personne en devenir qui s'engage progressivement dans un projet) et qu'on suppose que l'individu qui s'y rend est volontaire pour être acteur de son orientation.
Elle ont donc surtout innové dans des dispositifs de médiation (expérimentant les « clefs d'accès », ateliers collectifs de recherche documentaire, l'acquisition de techniques de recherche d'emploi) en supposant que la mise en scène de pôles répondant aux préoccupation qui se posent aux usagers à différentes étapes de la vie constituent une invitation à se former et se perfectionner tout au long de la vie.

Sur la première question, les CDM ont travaillé à préciser les modalités d'entretien individuel de conseil « sur le flux » pour favoriser l'écoute et la reformulation ; elles ont également développé des offres de clubs, de cercles, d'ateliers, car les savoirs nécessaires pour s'orienter et réussir les transitions professionnelles ne se développent pas seulement dans des interactions individuelles : l'individu les co-construit dans ses interactions avec l'environnement. On acquiert des compétences d'orientation par l'expérience d'où la nécessité de réfléchir aux situations qui permettent d'apprendre et de développer l'empowerment de l'individu.

C'est pour aller plus loin dans cette dimension de travail collectif que les CDM se sont investies dans le projet SCATE :
- Comment un individu peut trouver dans son environnement les moyens de recréer les conditions sociales propices à son apprentissage
- Comment peut-on créer des conditions favorables lorsque, pour un individu donné, cet environnement n'existe pas a priori.
- Comment favoriser le développement de dispositifs de régulation intermédiaire qui permette aux gens d'apprendre par eux-mêmes, à leur rythme en bénéficiant de l'aide des autres et en faisant bénéficier les autres de leur propres savoirs et acquisitions ?

3. L'empowerment, un concept qui focalise sur l'objectif et les valeurs défendues

Par sa définition centrée sur l'empowerment, le projet SCATE se positionne dans une posture spécifique, focalisée sur un objectif final et a donc le mérite de mettre en valeur les bénéfices attendus. De fait, il se démarque en cela de nombreux projets, séminaires ou mises en réseau qui se définissent par des méthodes (pédagogie personnalisée, échanges réciproques de savoirs, point d'accès à l'autoformation) ou des outils (cyberbases, EPN), voire des noms se révélant peu explicites à l'usage (Cités de métiers).

Certes, le signifiant « empowerment » présente en contrepartie le désavantage d'être jugé par certains comme un mot valise auxquels plusieurs substantifs français peuvent être associés : autonomisation, émancipation, voire par l'importation d'un « empouvoirment » à la québécoise. C'est pour résoudre cette ambiguïté que les partenaires français du projet ont entrepris un travail collaboratif inter réseaux pour clarifier leurs représentations en utilisant les outils des arbres de connaissances. (Voir encadré n°4). Le but de ce travail, actuellement en cours, est de pouvoir comparer des illustrations des bénéfices qui sont identifiés par les différents acteurs à cette transformation désignée par empowerment.

Ce que l'on peut d'ores et déjà dire sur ce point, c'est que les participants de SCATE emploie ce concept avec l'idée de l'exercice d'un pouvoir légitime, affirmé, regagné ou restauré et non dans un sens affaibli que certains praticiens des formations au management d'équipe ont pu lui attribuer récemment.

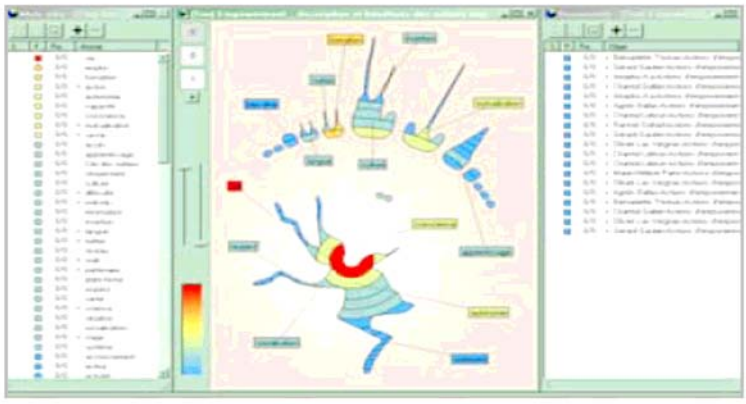
Encadré n°4 : mise en route d'une première cartographie de situations qualifiées d'empowerment individuel

Extrait de la fiche rédigée par C. Lebrun (réseau Arbor et sens) disponible sur
http://seek.arbor-et-sens.org/linkage//help/Fr/helpContext/arbor/Flyers/scate.pdf

Recueil de témoignages des bénéficiaires, des opérateurs, des témoins extérieurs

Chaque acteur désireux de participer à cette enquête peut témoigner en tant que bénéficiaire de ce qui l'a aidé à évoluer dans les différentes sphères de sa vie… En tant qu'opérateur, témoigner de ses propres pratiques… En tant que témoin extérieur de ce qui peut
Être constaté ici où là…

Production de cartes pour analyser les contenus



L'analyse des contributions par la cartographie aidera à distinguer les grandes tendances et les éventuels

signaux faibles du champ de l'empowerment. La constitution de lexiques à partir des cartes permettra de constituer une proposition de référentiel commun en associant à chaque élément, le vocabulaire issu des témoignages

Méthode d'Élaboration d'un référentiel commun

1) Elaborer une méthode de repérage des pratiques d'empowerment à travers leur description et les bénéfices qui peuvent en être tirés.

2) Organiser une matrice d'indexation qui constituera une grille de positionnement des témoignages ultérieurs et une grille de lecture des cartes

3) S'appuyer sur les réseaux collaboratifs pour explorer le plus largement possible les champs couverts

4) En tirer un dispositif de collaboration pour en faire un observatoire dynamique, élaborer les scénarios de collaboration des acteurs intéressés

5) élaborer des scénarios d'exploitation de cet observatoire dans une perspective stratégique

4. Dépasser le clivage entre temps subi et temps choisi qui écartelle l'éducation populaire

Touchant de multiples réseaux et lieux de coopération formative, SCATE concerne à la fois activités se déroulant sur le temps libre et situations liés à la formation professionnelle, transcendant le clivage qui semble se généraliser entre deux amalgames : loisirs, temps choisi et inutilité professionnelle d'un côté et travail, formation professionnelle, travail et temps subi d'autre part.

En effet, historiquement, comme l'on mis en évidence les travaux de Joffre Dumazedier et d'Alain Corbin, un clivage s'est construit progressivement et s'est aggravé pendant les dernières décennies, avec le déploiement de cinq phénomènes :

1. avènement des loisirs[5] lié à la réduction du temps de travail,

2. mise en place de la "formation professionnelle" par la loi de 1971, assimilation des « compétences » et de la gestion des ressources humaines qui a selon certains contribué à orienter l'éducation permanente vers la formation "professionnelle" [6],

3. élargissement du temps libre et appropriation de ce temps comme temps d'épanouissement[7]

4. formalisation du temps choisi et clivage avec le temps "subi", formatage et marketing systématique des loisirs, renforcement des pratiques de loisirs repérées[8]

Seules paraissent aujourd'hui résister à cette césure, quelques pratiques dites "amateurs" qualifiées de « semi loisirs » auxquelles on peut associer quelques innovations liées à l'appropriation des TIC ainsi que les emblématiques pratiques autodidactes toujours peu répandues. Pour la France il en résulte aujourd'hui que l'utopie de l'éducation populaire des adultes qui justement s'inscrivait dans une logique d'empowerment des individus se fissure.

Aujourd'hui elle en est réduite à se séparer en deux parties distinctes emportées par cette tectonique des

[5] CORBIN, Alain, L'avènement des loisirs, 1850 – 1960, Aubier, 1995
[6] BERTON, Fabienne, La demande individuelle de formation en cours de vie active et ses particularités institutionnelles françaises, CNAM, Cahier du Lasmas 01-1
[7] DUMAZEDIER, Joffre, *Révolution culturelle du temps libre,* Méridiens Klincksieck, 1988
[8] MERESCA, Bruno et al. Occupation du temps libre, une norme de consommation inégalement partagée, CREDOC, cahier de recherche n°210, novembre 2004

plaques. Liée au temps du travail se consolide 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 d'une part, l'éducation permanente devenue une formation professionnelle continue qui bascule dans le 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 qui de fait est devenu dominé par l'omniprésence des discours d'économie de marché... Idem 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 finalement n'ont laissé aucune place pour des TV formatives).

Plus sont inventées et instaurées comme normes de multiples propositions de loisirs de délassement et de divertissement, moins il est facile de choisir 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 en terme de promotion sociale ou de reconnaissance. On pourrait certes penser au seul plaisir du « gai savoir »… Mais l'apprenance confronte souvent au souvenir de l'apprentissage de l'école subi majoritairement dans la souffrance. Ainsi, l'affichage clair de la volonté transversale d'empowerment que réalise le projet SCATE nous parait un moyen de dépasser ce clivage, ce qui peut avoir un double mérite.

Le premier est lié à l'objectif même de SCATE : renforcer le développement des réseaux qui se situent dans une logique hybride, entre autodidaxie et formation instituée, comme les RERS, les points d'accès à l'autoformation (P@T) ou autres APP. En effet, ces réseaux semblent s'étendre à peine plus vite dans de nouveaux endroits qu'ils ne s'étiolent ailleurs : leur percolation est plus que laborieuse, indiscutablement subordonnée aux financements des institutions porteuses mais plus encore aux hasards des implications individuelles ; réseau par réseau, nous voyons bien les promoteurs confrontés au fait que les bénéfices socio pédagogiques de ces outils en compensent à peine les complexités technocratiques et organisationnelles.

Le second serait de favoriser plus d'usages des lieux non formels de savoirs (musées, centres culturels, cyberbases, espaces télévisuels...) pour développer consciemment des connaissances ou des compétences communiquant avec celles de la vie professionnelle. En effet, il n'y a peut-être que les bibliothèques publiques et les P@T qui voient se développer quelques usages formatifs en lien avec une reconnaissance socio-économique... mais en tout cas pour de très faibles fractions de la population. Ainsi donc, même si les lieux publics à vocation culturelle sont cités dans de multiples déclarations d'intention parmi les cadres les plus propices à l'éducation tout au long de la vie, force est de constater qu'ils n'apparaissent que bien peu décrits dans le détail des pratiques par les tenants de la « formation tout au long de la vie » instituée. Certes, il existe des témoignages et histoires de vie d'autodidactes et de situations d'autoformation, mais ils insistent systématiquement a contrario sur le caractère atypique des cas qu'ils décrivent.

Ainsi, malgré une indiscutable maturité idéologique et technique, la société de l'apprenance n'en est qu'au stade du balbutiement social. Alors que les déclaration d'intentions ont envahi le paysage, la généralisation des pratiques se fait largement attendre. Cela est par exemple observable au travers de trois grands écarts entre les discours prospectivistes et la réalité des usages : le premier concernant la faible mobilisation de la VAE, le deuxième le faible développement des réseaux de lieux proposant des accès nouveaux à la formation et le troisième le faible usage des lieux culturels en relation avec le monde de la formation instituée.

Pire encore, peut même l'utopie d'une société de l'apprenance pour tous recule-t-elle déjà sous les assauts d'une triple volonté de marchandisation de toute activité, de normalisation de toute utopie et de rentabilisation de tout investissement. En affirmant haut et fort l'ambition de l'empowerment comme une priorité, en montrant la force de l'expérience suédoise et la richesse et la complémentarité des multiples réseaux, SCATE propose peut être un moyen de contribuer à renverser ce déclin programmée de l'éducation populaire…

Encadré 5 : SCATE et ses premiers effets en France

En France, la CDM a associé au projet SCATE, plusieurs réseaux, en particulier ceux des Cités des métiers, des APP, des échanges réciproques de savoirs, des arbres de connaissances, des espaces publics numériques ainsi que le mouvement français des exposciences (CIRASTI http://www.cirasti.org) qui réunit les principaux mouvements d'éducation populaire intéressés par la découverte scientifique et technique pour tous.

Ce travail inter réseaux a d'ores et déjà eu plusieurs conséquences, certaines attendues, d'autres moins. Dans le registre des effets attendus, on peut citer des présentations et discussions des logiques fondatrices de SCATE dans cinq séminaires nationaux thématiques issus de ces différentes organisations (cf http://www.scate.info) ainsi que la publication des handbooks conformément aux intentions initiales de ce projet..

Au registre de l'inattendu est surtout à signaler la création d'un cercle[9] d'étude inter-reseaux qui s'est réuni à plusieurs reprises, à la fois pour clarifier l'interprétation française du mot empowerment (cf encadré 3) mais aussi pour définir la cahier des charges d'un futur observatoire des pratiques d'empowerment et de leurs hybridations.

Ce cercle a par exemple permis une confrontation très riche entre les méthodologies de échanges réciproques de savoirs et des arbres de connaissances, rapprochement qui n'avait jamais pu se faire, malgré une proximité intellectuelle très affichée lors de l'invention en 1992 du concept des outils des arbres.

[9] associant C. Heber-Suffrin, B . Thomas, M. Authier, C. Lebrun, M. Tetard, J. Kaplan et O. Las Vergnas et une vingtaine d'autres acteurs français

7e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

Bibliographie sommaire :

AUTHIER, Michel, LEVY, Pierre, Les arbres de connaissances, Ed La Découverte, 1992

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

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

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

DUMAZEDIER, Joffre, *Révolution culturelle du temps libre,* Méridiens Klincksieck, 1988
DUMAZEDIER, Joffre, *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon: Chronique sociale, 2002,

HEBER-SUFFRIN, Claire et Marc, *Le cercle des savoirs reconnus*. Ed. Desclée de Brouwer, 1993. HEBER-SUFFRIN, Claire et Marc, *Echanger les savoirs* Ed. Desclée de Brouwer, 1992. HEBER-SUFFRIN, Claire, BOLO, Sophie, *Echangeons nos savoirs* Ed. Syros, 2001.

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

TETARD Michel, CARRE Philippe, *Les ateliers de pédagogie personnalisé ou l'autoformation accompagnée en actes,* Coll. savoir et formation, Ed. L'HARMATTAN, 2003

Notes sur l'évolution récente des publics des cinq pôles de la Cité des métiers de Paris à partir d'observations des conseillers.

1993 - 2003

Ce mémo rend compte d'observations des acteurs de la Cité des métiers de la Cité des sciences sur les demandes des utilisateurs. Il ne s'agit pas du rendu d'une étude[1], mais d'impressions qualitatives, témoignant de perceptions liées à la pratique quotidienne. Dans ce document, les transformations de notre offre ne sont abordées que marginalement et nous ne traitons ni de l'évolution de notre organisation, ni de celle du contexte territorial et des modes de financements, bien que celles-ci soient cruciales[2].

La Cité des métiers et ses évolutions a donné lieu à plusieurs publications dans des revues ou ouvrages spécialisés.

Sur les observations des publics lors des premières années de la Cité des métiers, on peut voir en particulier :

- *La Cité des métiers au service de ses publics , paru dans l'ouvrage collectif « Evaluer ses publics » (collection Boite à outil) publié par l'ENSSIB-IFB, 1997, Villeurbanne*
- *La Cité des métiers, évaluée par la pratique de ses usagers , étude ethnographique de S. Tievant, 1996, disponible à la Cité des sciences et de l'industrie.*
- *Usager acteur : la Cité des métiers, dossier paru dans le n°158 de la revue Actualité de la formation permanente du Centre inffo, Paris, 1999.*

Sur l'évolution des ressources documentaires pôles par pôles et l'usage des ressources, on peut signaler:

- *Les supports documentaires à la Cité des métiers, Bulletin des Bibliothèques de France , n°3-2002, Paris*

1. Evolution générale du public

La plupart des conseillers s'accordent à dire qu'ils constatent les tendances suivantes :

- plus d'anticipation de la part des personnes qui vont changer de statut « *dans 3 mois je serai au chômage et je viens par avance... »*,
- et en général, plus d'interrogation sur l'aval « *je suis salarié, je serai demandeur d'emploi dans quelques mois, si j'envisage de suivre une formation, quelles sont mes possibilités ? ça me servira à quoi ?»* ;
- plus de gens plus informés (pas forcément « mieux » informés d'ailleurs : il semble qu'on soit passé de la pénurie d'information d'il y a dix ans à une multiplicité d'informations qui nous met face des personnes ne sachant pas comment les interpréter et les utiliser peut-être malgré tout nos publics sont-il plutôt moins perdus, sans doute un peu plus qualifiés....
- de plus en plus de publics "relais" qui viennent chercher des stratégies pour les autres, pour des groupes.

2. Evolutions notées sur le pôle "Trouver un emploi"

*Animée par une équipe de **l'ANPE Ile-de-France**, le pôle "Trouver un emploi" (TUE) assure un rôle d'intermédiation active entre l'offre et la demande de travail. Il a pour vocation d'aider les visiteurs à se positionner efficacement sur le marché du travail, notamment en les invitant à perfectionner leurs techniques de recherche, à rencontrer directement des représentants d'entreprise à l'occasion de journées de recrutement et de forums, et à mieux connaître le droit du travail et les mesures pour l'emploi.*

En terme d'évolution du public sur les dernières années, les conseillers du pôle TUE ont constaté que :

- le public jeune connaît mieux les mesures pour l'emploi, notamment les contrats de qualification,
- le public sollicite principalement le pôle pour travailler ses techniques de recherche d'emploi pour pouvoir approcher directement les entreprises,
- le public recherche de plus en plus facilement des offres d'emploi sur Internet et postule sans difficulté pour tous types d'offres d'emploi, et non exclusivement pour des C.D.I.

Globalement, depuis 10 ans, de moins en moins d'utilisateurs confondent ce pôle TUE[3] avec une agence locale pour l'emploi « standard ». Cela signifie que l'on observe :

- beaucoup moins de venue pour un usage exclusif des bases de données, (par exemple, moins de saturation par les publics venant exclusivement pour accéder à des d'offres d'emploi : de 1993 à 1996, on observait des queues d'une centaine de personnes chaque matin à l'ouverture pour y accéder)
- moins de foule de jeunes cherchant des entreprises pour le volet « travail » d'un contrat de qualification (les premières années, la pression du public obligeait à produire 2 ateliers de 40 places chaque semaine pour aider les jeunes à trouver un employeur en contrat de qualification).

La situation de l'accès aux bases de données d'offres d'emploi semble avoir considérablement évoluée depuis l'ouverture de la Cité des métiers: aujourd'hui les usagers du pôle « trouver un emploi » sont beaucoup moins nombreux à venir seulement pour chercher des offres et d'emplois et cherche en général aussi des informations sur les entreprises (pour préparer des mailings ciblés, des entretiens d'embauche)[4].

3. Evolutions notées sur le pôle "Choisir son orientation"

*Ce pôle « Choisir son orientation » (CSO) est animé par le **CIO Médiacom**, structure dépendant des services académiques d'information et d'orientation de l'académie de Paris. Professionnels qualifiés dans l'accueil, l'écoute, l'information et le conseil concernant l'orientation scolaire et professionnelle des personnes, les conseillers d'orientation psychologues qui composent l'équipe recoivent toute personne, (élève, étudiant, famille, jeune déscolarisé, ou adulte) en quête de repères sur leur trajectoire de formation. Ils contribuent ainsi à aider à l'émergence, à l'élaboration et à la concrétisation des projets scolaires et professionnels.*

Sur ce pôle CSO, on constate :

- de plus en plus de jeunes en recherche de formations comprenant une part importante de stages pratiques ("mais je cherche une formation qui comporte une partie sur le terrain, dans l'entreprise, qui me prépare vraiment.... ").
- des jeunes de plus en plus conscients qu'on ne peut pas faire de prévisions en matière d'emploi ... et en conséquence, ne choisissant pas une orientation en fonction des débouchés, mais recherchant plutôt *« d'autres stratégies en parallèle pour ne pas se retrouver sans rien... pour pouvoir se réorienter… »* . En corollaire, on peut sans doute dire que moins les jeunes savent ce qu'ils veulent faire, plus ils formulent leurs demandes et cherchent des infos en terme de débouchés.
- davantage de demandes émanant de jeunes plus avancés dans leur scolarité, pour prolonger leurs études, aller plus loin en continuant à étudier
- beaucoup de demandes pour "des tests à passer sur place" et toujours beaucoup de demandes de rencontres avec des professionnels...
- de plus en plus de croisements avec le pôle « Changer sa vie professionnelle, évoluer, valider ses acquis », en particulier liées à la connaissance des professions et des diplômes.

Sur ce pôle, 13 % d'entretiens impliquent les parents (un tiers de ces 13% d'entretiens se font avec des parents seuls, sans le jeune concerné...) ; pendant les vacances scolaires, on y reçoit beaucoup de

provinciaux (1/10 en moyenne sur l'année) et 1/20 étranger (juin à octobre 2002). Il semble aussi que la durée moyenne des entretiens s'allonge.

4. Evolution notée sur le pôle "Trouver une formation (en formation continue)"

*Pôle multipartenarial animé à ce jour, par des conseillers de sept institutions l'**AFPA, l'ANPE, le CESI, le CNAM, le CLIP, le CNED, la DAFCO de Paris avec l'aide du Fonds Social Européen,** le pôle « Trouver une formation » (TUF) accueille toute personne, jeune ou adulte ayant quitté la formation initiale (scolaire ou universitaire) souhaitant obtenir des précisions sur les droits à la formation continue (dispositions administratives et juridiques), des informations sur les programmes de formation spécifique, une aide à l'élaboration d'un volet formation de leur projet professionnel et des conseils sur les moyens à mettre en œuvre pour réaliser leur projet.*

Sur ce pôle TUF, la fréquentation a toujours été très forte – avec une large majorité de demandeurs d'emploi (DE) et de demandeurs d'emploi longue durée (DELD)– mais l'on note trois périodes distinctes :

- de 1993 à 1997, le pourcentage de DE et DELD n'ayant aucune connaissance de leurs droits, et des dispositifs de formation auxquels ils pouvaient avoir accès, était très élevé. Les demandes de stages de formation de niveau V dans le secteur sanitaire et social sont alors fortes.
- de 1997 à 2000, les DELD sont venus moins nombreux alors que l'on a vu arriver de plus en plus de salariés voulant s'informer pour une évolution de carrière ou une reconversion professionnelle. Les demandes en formation dans le secteur de l'informatique et des technologies de l'information sont élevées, motivées par des projets professionnels pas toujours réalistes. Nous avons constaté également une augmentation du public des niveaux IV et III.
- à partir de 2001, malgré les dispositifs mis en place pour les DE , on note que ces personnes connaissent toujours mal leurs droits : la CDM est vécue comme un lieu ressource très utile en la matière. Les salariés sont plus qualifiés (niveaux III, II et I), plus autonomes et mieux informés.

Quelque soit la période, la question des droits est omniprésente, mais les gens en sont rarement conscients... Tout cela leur paraît très théorique. Les usagers n'ont aussi aucune idée des coûts réels d'une formation.

Aujourd'hui, on constate que

- les personnes anticipent surtout quand elles sont en situation de précarité, par exemple en CDD ou demandeur d'emploi).
- de plus en plus de personnes ont déjà certaines informations, en général parcellaires, et trouvent « *tout cela très nébuleux, très obscur* », Ils ne savent pas quoi en faire, les trier, prendre une décision... Ils cherchent de l'aide pour des choix, des méthodes, des critères pour décider....
- ceux qui viennent de leur propre initiative sont principalement des salariés... (il y a aussi des salariés qui viennent envoyés par un organisme, comme des centres de bilan par exemple)
- les publics-relais (les professionnels de l'insertion d'Ile-de-France) sont de plus en plus nombreux. Ils viennent à la CDM – lieu-ressource pour trouver des stratégies pour les groupes qu'ils encadrent.

Concrètement, quand la demande est l'identification précise d'un stage, on est confronté à l'absence de catalogue général des opportunités de formation[5] et au fait que l'exploration de l'offre de formation doit commencer par une analyse du statut et du droit à financement de chaque individu. Ainsi, il s'est installé une forme de travail nouvelle sur ce pôle TUF. La forme des entretiens a évolué progressivement pour se croiser avec la consultation documentaire. Ils entremêlent aujourd'hui consultations de catalogues, de documents et échanges avec les conseillers : ils fonctionnent de manière plus collective. Des ateliers spécifiques ont aussi été mis en place pour faciliter la recherche.

5. Evolutions notées sur le pôle " Créer son activité "

Ouvert seulement depuis 1996[6], ce pôle multipartenarial « Créer son activité » (CSA) est animé par ***l'ANPE, la Boutique de Gestion de Paris et le CIME, avec le soutien du Fonds social européen****. Il vise à promouvoir l'initiative économique pour tous et répond aux questions des candidats à la création d'entreprise. Il s'agit avant tout de les sensibiliser à l'importance de la préparation de leur projet et de les orienter vers les partenaires les plus adaptés. En cela, le pôle est un guichet de pré-accueil, aidant les créateurs à formuler leur idée et clarifier leur projet, ainsi qu'à recadrer leur démarche ; il contribue également à rompre leur isolement en proposant tous les mois des ateliers et rencontres débats.*

Depuis l'ouverture du pôle CSA, les demandes du public concernent principalement les aides financières à la création d'entreprise, ainsi que des renseignements sur les statuts juridiques. Bien que la majorité des candidats à la création qui se présentent n'en soient qu'au stade de l'idée, leurs demandes se concentrent sur des aspects techniques pour lesquelles les choix ne peuvent être arrêtés qu'en fin de parcours. On remarque ainsi que très peu d'entre eux se posent les questions essentielles, comme « *comment réaliser mon étude de marché ? », « Je vais changer de statut, quelles vont être mes nouvelles obligations comptables, sociales, fiscales ? », « Comment rencontrer un organisme de conseil qui pourrait m'aider au montage du projet ? », « Où rencontrer d'autres porteurs de projets ? » « Comment mutualiser nos recherches ? »*.

Cependant, alors qu'à l'ouverture du pôle en 1996, l'essentiel du public venait par hasard, par curiosité ou dirigé par un autre pôle de la Cité des Métiers, il vient aujourd'hui spécifiquement pour utiliser le pôle CSA, en connaissance de cause, soit pour approfondir un projet encore flou, soit pour poser des questions précises ou chercher de la documentation, d'habitude difficile à trouver[7].

La création d'entreprise étant un thème d'actualité, les porteurs de projet nous interrogent également sur les évolutions législatives : « *Où en est le projet de loi Dutreil ? Que va-t-il apporter comme modification et amélioration au système actuel ? »* L'annonce médiatique autour du projet de loi sur l'initiative économique explique peut-être d'ailleurs la forte augmentation de la fréquentation sur le pôle CSA depuis le dernier trimestre 2002 ainsi que l'accroissement de la demande pour les ateliers « Formuler son projet » et « Identifier les démarches ».

6. Evolutions générales notées sur le pôle " Changer sa vie professionnelle, évoluer valider ses acquis "

Ce pôle « Changer sa vie professionnelle, évoluer, valider ses acquis » (CSVP), dédié à l'évolution professionnelle, est multipartenarial. A ce jour, il est animé par ***l'ANPE, le CESI, le DAVA de l'Académie de Paris soutenu par le pôle régional d'info-conseil en VAE*** *(cf. infra). Il vise à aider les personnes à se situer dans leur trajectoire professionnelle, à poser un diagnostic, à mener une réflexion qui permettra de construire des actions réalistes. Il explicite les procédures à la disposition du public (bilan de compétences, validation des acquis), leur permet de savoir les utiliser et les aide ainsi à construire leur parcours d'orientation et de mobilité.*

Les dix années du pôle peuvent être globalement découpées en trois époques :

1. Le marché de l'emploi va mal : période 1993-1997

Les demandeurs d'emploi sont les plus nombreux : ils ne trouvent pas de travail dans leur domaine, ils pensent alors à une reconversion dans l'urgence. C'est un changement par défaut et non par envie : « *Je ne trouve pas dans mon domaine, donc je veux changer de voie* ». Ce type de demande est un appel au secours : « *aidez-moi* ». Cette démarche correspond à une nécessité de travailler, elle ne s'inscrit pas dans une démarche de satisfaction.

2. Le marché de l'emploi va mieux. Deuxième époque 1998-2001

Les salariés sont plus nombreux à fréquenter le pôle (plus de 50%) et deux types de demandes se détachent :

a – Les personnes qui ont trouvé un travail avec pour seule motivation « *le besoin de travailler* » ou « *j'ai eu une opportunité »,* commencent à se poser des questions : « *je veux vraiment faire ce qui m'intéresse* ». L'urgence semble être moins la priorité, désormais il s'agit de *« travailler avec plaisir »* et

d'être en recherche d'évolution : *« Je veux retrouver mes rêves, mes envies, mes désirs »*. Dans ce cas, le bilan de compétences est un outil qui permet d'accéder à cette démarche.

b – Les personnes qui sont en situation explosive dans leur entreprise : *« je veux démissionner »*. Ces personnes s'autorisent à parler de leurs difficultés et de leur mal-être dans le cadre professionnel. Les problèmes de harcèlement moral apparaissent. La méfiance à parler d'eux s'estompent pour exprimer leurs réelles préoccupations.

3. Actuellement… troisième époque 2002-2003

Les personnes anticipent et sont plus réalistes dans leurs envies et leurs démarches : elles ne s'y prennent plus au dernier moment. Elles ont compris le principe de maturation dans l'élaboration d'un projet et du temps nécessaire pour mettre en œuvre un projet. Les personnes ne sont plus dans l'attente mais dans l'action. Dans cette dernière période, le bilan de compétence est vécu comme un outil qui peut rassurer les salariés et peut les aider à passer du rêve à la réalité : *« Comment arriver à mes objectifs ? »* En revanche, pour les demandeurs d'emploi, le « bilan de compétences approfondi » (BCA) fait naître les mêmes envies de rêves, mais la notion de retour à l'emploi et de résultat en fin de prestation rend l'exercice difficile. On constate d'ailleurs sur le pôle que les organismes prestataires de BCA ont parfois beaucoup de mal à travailler de front les envies des personnes et les nécessités de l'ANPE. On peut dire que si le mal-être existe toujours, il semble aujourd'hui mieux cerné. Les notions de souhaits et de désirs semblent mieux intégrées. Et de manière plus générale il semble qu'on constate une meilleure maîtrise de la vie professionnelle dans son ensemble.

6.bis Evolutions spécifiquement liées au volet « valider ses acquis » intégré au pôle « Changer sa vie professionnelle, évoluer, valider ses acquis »

Depuis l'ouverture, les conseillers du pôle CSVP[8] informaient fréquemment sur les lois de 1985 et de 1992 en matière de reconnaissance et de validation des acquis professionnels. Les élargissements apportés en 2002 avec la validation des acquis de l'expérience (VAE) le concernant directement, le pôle CSVP a intégré une antenne d'information conseil destinée à aider toute personne à comprendre les possibilités et modalités de la VAE et à identifier le cas échéant la certification à laquelle elle peut prétendre et la procédure à suivre[9]. Pour présenter la VAE comme un outil au service de l'évolution professionnelle, cette fonction a été intégrée au sein d'un pôle unique et élargi : « changer sa vie professionnelle, évoluer, valider ses acquis ». Doté de ce nouvel intitulé[10] et des nouvelles compétences de l'antenne VAE, il permet de mettre en perspective les envies ou besoins d'évolution des usagers avec l'ensemble des outils favorisant la meilleure connaissance, la validation ou le développement de leurs compétences.

De fait, sur ce pôle on constate une forte croissance de la demande VAE depuis l'ouverture de l'antenne VAE en janvier 2003 (sur le pôle CSVP, 46% de demandes en mars et 56% de demandes en avril concernent la VAE).

Concrètement, on observe que cette validation des acquis de l'expérience (VAE) semble donner de l'espoir en permettant « *d'être reconnu dans mon évolution professionnelle* ». Elle stimule la recherche d'emploi, perçue comme permettant « *d'être mieux armé pour l'avenir* ». On observe que la VAE redonne confiance et ouvre le chemin de l'évolution professionnelle à des catégories de personnes qui ne s'autorisaient plus à penser à mieux. Plus précisément :

- Les demandeurs d'emploi et les salariés en cours de licenciement semblent accepter avec plus de fatalisme des situations difficiles et semblent moins fonctionner dans l'urgence mais plus dans un processus d'anticipation et de prévention. Ils ont l'impression que la VAE les aidera à être pris au sérieux par les futurs employeurs.
- Les femmes salariées (65%) sont de grandes demandeuses de VAE. Elles recherchent « *une reconnaissance et une place bien méritée dans le monde de l'entreprise* ».
- Les autodidactes veulent également des diplômes « *à la mesure de leur longue expérience* ».

- Un nombre assez important demandent sur la VAE sans trop savoir ce que cela recouvre.. *« on m'en a parlé », « l'ANPE m'envoie me renseigner… »*
- Avec le développement des demandes concernant la VAE, des liens plus étroits se créent avec le pôle « Choisir son orientation » pour répondre au mieux aux demandes sur les choix des diplômes.

[1] Contrairement au document *" la Cité des métiers, évaluée par la pratique de ses usagers ", étude ethnographique de S. Tievant, 1996, CSI*

[2] La décentralisation de la formation professionnelle d'une part et la reprise de la négociation sociale sur ce thème d'autre part concernent directement les cités des métiers (comme tous les dispositifs d'accueil d'information et d'orientation) et les placent au cœur d'une actualité brûlante.

[3] Ce pôle « Trouver un emploi » était de loin le plus saturé en 1993, alors que c'est aujourd'hui le pôle "Trouver une formation" qui tient cette première place. A l'époque, en 1993, la première demande « documentaire », (tous usagers de la Cité des métiers confondus) portait sur la consultation des offres d'emploi et une salle Minitel intégrée à la Cité des métiers proposait 12 bornes 3614 ANPE régionale utilisables par créneaux de 20 minutes et était totalement saturée.

[4] Depuis 2001, une nouvelle salle « ressources emploi » propose d'ailleurs par séquences de 55 minutes (durée moyenne constatée d'une recherche « emploi » sur internet) l'utilisation de 10 consoles portail Internet avec deux scenarii au choix : recherche d'offres ou recherche d'informations sur les entreprises à partir d'une présélection de site, d'un accès particulier au Kompass et d'un moteur de recherche

[5] Pour répondre au mieux à la demande formulée, en plus des catalogues imprimés mis à jour quotidiennement par les conseillers, a été installée dans l'espace principal de la cité des métiers, une grappe de 4 bornes « formation professionnelle » offrant pour trois d'entre elles un portail « catalogue de l'offre » et l'autre un portail « réglementation ». Leur utilisation doit en réalité être accompagnée : tout seuls, les usagers se perdent dans la complexité des sites existants, dont l'organisation et le langage sont plutôt destinés aux professionnels des misions locales ou des DRH. Les bases de données sont conçues en priorité pour les professionnels de la prescription de formation (missions locales, agences locales pour l'emploi, services de DRH) et ne sont que très peu accessibles à l'utilisateur final (vocabulaire spécifique, pas d'accès au nombre de places disponibles, par exemple).

[6] Cette fonction « créer son activité » était au préalable intégrée au pôle « Trouver un emploi » qui proposait en particulier un atelier mensuel spécialisé. Nous avons souhaité la mettre plus en évidence en 1996 pour favoriser la formulation de questions qui n'émergeaient pas forcément. L'idée était aussi d'ouvrir largement vers les différentes formes de création de son propre emploi : multi-salariat, portage…

[7] Sans doute grâce à une meilleure identification du pôle CSA et de ses compétences par les différents organismes franciliens susceptibles de nous recommander à leurs utilisateurs

[8] et aussi des autres pôles, en particulier « trouver une formation »

[9] , dans le cadre du Pôle régional d'information conseil en VAE prévu au contrat de plan État - Région d'Île de France,

[10] En 1996, ce pôle avait déjà élargi son intervention et s'était métamorphosé en pôle « changer sa vie professionnelle », élargissement d'intitulé qui s'était également assorti d'une évolution des compétences et des méthodes de conduite d'entretien par ses conseillers, alors qu'à l'ouverture en 1993, il s'intitulait « s'informer pour un bilan ».

Liste complémentaire des publications

Bibliographie sélective de publications et de travaux liés aux sciences de l'éducation[1] d'Olivier Las Vergnas avril 2011

1. Publications dans les revues de référence

1. Las Vergnas O. (2011 à paraître). « La mise en scène de la culture scientifique et technique », [note de synthèse sollicitée]. **Revue *Savoirs***. (extraits dans le volume 1 de l'HDR)
2. Las Vergnas O. (2011 à paraître), "Construction des savoirs expérientiels des patients et transgression du genre scientifique scolaire", (Colloque CSIS 2010 - Symposium, 25 mai 210 Université Catholique de Lille), Revue ***Recherches en communication***, n°32-2009. Louvain. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)
3. Gautier G. et Las Vergnas O. (2011), "Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques. I. de 1962 à 1977. Entretiens avec Pierre-Julien Dubost et Jean Claude Guiraudon", ***La revue pour l'histoire du CNRS*****,** n°27-28, automne-hiver 2010, CNRS Éditions, p. 36-41. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)
4. Las Vergnas O., Gautier G. et Piednoël E. (2011), "Loisir aérospatial et astronomique : la saga de l'Association nationale des clubs scientifiques. II. de 1975 à 2000", ***La revue pour l'histoire du CNRS*****,** n°27-28, automne-hiver 2010, CNRS Éditions, p. 42-51. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)
5. Las Vergnas O. (2011 à paraître), "Pratiques amateurs en astronomie et transgression de la catégorisation scolaire entre scientifiques et non scientifiques", [Article de recherche sollicité] Revue ***Alliage culture, science, technique,*** (n°69 consacré aux scientifiques amateurs), Nice. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)
6. Jouet E. et Las Vergnas O. (2011 à paraître), « Les savoirs des malades peuvent-ils être regardés comme des savoirs amateurs ? » [Article de recherche sollicité] Revue

[1] Cette bibliographie est centrée sur mes activités de recherches en sciences de l'éducation. Sont volontairement exclues les publications, manifestations et communications ne contribuant pas directement à ces activités de chercheur dans ce domaine. Ainsi, n'y figurent pas les activités que je mène « normalement » en tant que Directeur de la Cité des métiers de La Villette et,animateur de projets de CDM ailleurs en France et à l'étranger,. Pour l'astronomie, mes activités « normales » en tant que président de l'AFA, animateur et conférencier en astronomie ne sont pas citées, ni celles conduites en tant que chercheur en astronomie et auteur de romans d'anticipation sociale. (voir CV complet joint par ailleurs)

Alliage culture, science, technique, (n°69 consacré aux scientifiques amateurs), Nice. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

7. Las Vergnas O. (2010), "Coproduire des programmes TV aidant à réfléchir sur l'avenir professionnel ?", ***L'Orientation scolaire et professionnelle,*** 39/3 Paris. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

8. Jouet E., Flora L. et Las Vergnas O. (2010), "Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients", *in* Jouet et Flora [coord.], "La part du savoir des malades dans le système de santé", [note de synthèse du numéro]. **Revue *Pratiques de formation-analyses*,** n° 58-59, pp. 13-77, Saint-Denis, Université Paris 8. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

9. Las Vergnas O., Nguyen T.-T. et Greacen T. (2010) "Empowerment et dialogue de savoirs à la Cité de la santé", **Revue *Pratiques de formations - analyses***, n°58-59, Saint-Denis, Université Paris 8. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

10. Las Vergnas O. et Prokhoroff C. (2009), "La Cité des métiers de La Villette, un outil d'insertion au sein d'une bibliothèque", ***Bulletin des Bibliothèques de France*,** t54, Paris. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

11. Las Vergnas O. et Lebras J., (2009), "L'observatoire des expositions", ***Revue de l'OCIM*,** Dijon, OCIM.

12. Clarens V., Las Vergnas O [contribution par interview]. et Dubois B. (2007). « Les cités des métiers impulsent le travail en réseau des professionnels de l'orientation » Dossier La professionnalisation des acteurs de l'orientation tout au long de la vie, in » in ***Actualité de la formation permanente*,** n°208, Saint-Denis, Centre Inffo.

13. Las Vergnas O. (2006), « Nos sociétés peuvent-elles prendre le gai savoir au sérieux ; formation continue et pratiques culturelles des adultes : transgression du clivage travail/loisirs », **Revue *Savoirs*** n° 11, pp. 67-86. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

14. Las Vergnas O. et Estienney C. (2006), "Structures d'information et d'orientation : une efficacité renforcée par le mariage des labels", ***Actualité de la formation permanente*,** 05/2006, n° 202. - Saint-Denis, Centre Inffo. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

15. Las Vergnas O. (2006), "Les savoirs scientifiques seront-ils toujours infantilisants ?", Revue ***Alliage culture, science, technique***, n° 59, 2006, pp. 20-28. Nice. **(fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)**

16. Las Vergnas O. et Fogarty V. (2002), “L’université ouverte de la société de l’information et des réseaux”, ***Actualité de la formation permanente***, n°175, Saint-Denis, Centre Inffo.

17. Las Vergnas O. (2002), “Les supports documentaires à la Cité des métiers de La Villette, fonctions et limites”, Dossier “Bibliothèques et éducation permanente”, ***Bulletin des Bibliothèques de France*****,** Paris.

18. Las Vergnas O. (1999), “De la plate-forme d'information et de service à la passerelle culturelle”, ***Actualité de la formation permanente*****,** Saint Denis, Centre Inffo.

19. Las Vergnas O. (1999), “Les Cités des métiers, stations-services pour la formation tout au long de la vie, passeport pour la société de l’information”, ***Actualité de la formation permanente*****,** Saint Denis, Centre Inffo.

20. Las Vergnas O. Prokhoroff C et Avrain, M. (1996), “La vie d’une chim ère, trois ans de Cité des métiers à La Villette”, in ***Bulletin d’informations de l’ABF***, n° 171.

21. Drevet D., Las Vergnas O., et Prokhoroff C. (1995), “La Cité des métiers de La Villette”, dossier : “La culture scientifique et technique face à la fracture sociale”, in Revue ***Alliage, culture, science, technique***, n°29.

22. Floc'h G., Kœnig M.-H., Las Vergnas O. (1993) « La cité des métiers, un nouvel espace de la Cité des sciences et de l'industrie » in *Dossier Diversité des services et service public,* ***Bulletin des Bibliothèques de France*** t. 38. Paris.

23. Las Vergnas O. (1992), “A propos de mutualisation et de transferts liés aux formations ouvertes”, Dossier “Les formations ouvertes, vers une nouvelle économie de la formation”, ***Etudes et Expérimentations en formation continue*****,** 10/1992. – 32. Paris : DGEFP.

24. Las Vergnas O. (1989), “Comment utiliser la Cité des sciences et de l’industrie ?”, Paris, in Numéro double « Cultures techniques, entreprises et sociétés » **Revue *Pour.*** n°122-123 Paris. 183p.

25. Caillet E., Las Vergnas O. et Prokhoroff C. (1987) “Le médiateur scientifique, technique et industriel” ***Bulletin des Bibliothèques de France***, t. 32. Paris.

26. Beaumelou F. et Las Vergnas O. (1986), “La formation des médiateurs” Dossier médiation scientifique et technique, ***Education permanente,*** n° 82. pp 47-61

27. Dargery Y., Las Vergnas O., Morando B., (1978), “Le camp d'astronomie de la S.A.F. à Chamaloc”, ***L'Astronomie*****,** vol. 92, Paris, SAF.

2. Chapitre d'ouvrages

1. Las Vergnas O. (2007). « Das lebenslange Lernen, zwischen technischer Reife, sozio-ökonomischer Paradoxie und kulturellem Gestammel » traduction en allemand de Keller V., in Künzel K. [Hg.], ***Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung / International Yearbook of Adult Education***, Universität zu Köln, Böhlau Verlag, Köln, 283p., pp 57-83 (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

2. Las Vergnas O. (2003). « Il modello delle Città de Mestieri e delle Professioni » traduction en italien de Salomone A., in ***L'integration al servizio del cittadino,*** Salomone A. [coord.] Isfol, Franco Angeli, Milano, 222p., pp 9-35 (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

3. Las Vergnas O. (2003). « Maturité technique, balbutiement social »- in ***E-formation, la phase opérationnelle.*** Helloin V. et Farchy I., [coord.]. Centre inffo, Saint-Denis. 288p. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

4. Las Vergnas O. (1998) « La Cité des métiers au service de ses publics » in ***Connaître les publics : savoir pour agir*** Koenig Marie-Hélène [coord.] Institut de formation des bibliothécaires, Coll. La boîte à outils, Villeurbanne. 152 p.

5. Las Vergnas O. (1994). « Jeux d'acteurs au pays de la culture scientifique » in ***Science en bibliothèque,*** Agostini Francis [coord.]. Éditions du Cercle de la Librairie, Paris. pp 49-72

Pour mémoire (édition en ligne) :

6. Las Vergnas O. (2001). « La formation tout au long de la vie, une révolution culturelle qui s'ignore » in ***Apprendre autrement***, Cité des sciences et de l'industrie, Paris [ouvrage édité en ligne]

3. Publications de valorisation dans des revues professionnelles (sélection)

1. Las Vergnas, O. et Thomas, B. (2011) « Nouvelles formes de conseil : décloisonner les informations » / « Innovative Beratung : Den sich ändernden Bedürfnissen der Ratsuchenden gerecht werden » Deux éditions (française et alémanique) Genève, ***Revue Panorama*** 3-2010

2. Las Vergnas, O. et Thomas, B. (2011). *Les Cités des métiers : des outils pour apprendre à s'orienter tout au long de la vie*, Revue des ***Cahiers de l'éducation*** avril 2011, n°104

3. Las Vergnas O. et Thomas, B. (2007). « Les cités des métiers au-delà des frontières » ***Revue Personnel,*** Paris Andcp.

4. Las Vergnas O. et Vannier P. (2006). « Les Exposciences : pourvu que l'on s'en donne les moyens, tous les jeunes se passionnent pour la découverte scientifique » in ***Revue du Centre de Recherche et d'information sur la littérature de Jeunesse***, n°87 CRILJ, Paris, 2006

5. Las Vergnas O. (2005), "Lifel ong learning e em powerment", ***Rede das casas da iniciativa local,*** Porto.

6. Chalhoub N., Las Vergnas O., Nguyen TT, Wallet I. (2003), « Une expérience de médiation : la Cité de la santé », in ***Le journal des professionnels de l'enfance***, n°27, juillet 2003, p68 et suivantes.

7. Las Vergnas O. (1998). « La cite des métiers : conjuguer action culturelle et insertion" ***Revue Personnel***, Paris, Andcp, n°393, 10/1998 .- pp. 47-51

8. Las Vergnas O. (1998) « Cité des métiers, cité des évolutions » in *Dossier les métiers de demain*. Bichot J. [coord.] ***Revue Sociétal***, 1998, HS, n° avril (ref. et notes dissem.), pp. 53-56

9. Las Vergnas O. (1998). « Cité des métiers » in Dossier Emploi, employabilité, mobilité ***Revue Personnel,*** n°393, Paris Andcp.

10. Las Vergnas O. (1992) « La communication scientifique a-t-elle ses spécificités ? », ***Revue Humanisme et entreprise*** n°56. Neuilly-sur-Seine, AAEUP – CELSA.

11. Las Vergnas O. (1992). « Quelques regards sur la vulgarisation scientifique » ***Accord Coopération*** (Rhône Alpes) n°24-25 décembre 1992

12. Las Vergnas O. (1981) (coord.), "Campagne astronomique d'Estenc", *Infos-astro,* n°15, ANSTJ, Palais de la découverte.

13. Las Vergnas O. (1977) (coord.), *De l'astronomie pratique ?,* FNCS, Palais de la découverte,

14. Las Vergnas O. (1975) (coord.), *Le camp d'astronomie de La Courtine, été 1975,* FNCS, Palais de la découverte,

4. Communications écrites suite à des colloques et rapports de contrats d'études et de recherches (sélection)

1. Las Vergnas O. et Thomas B. (2011). « Quality development and self-evaluation in educational guidance and counseling" **Colloque Quadec**, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Bildungsberatung - Good practices aus Österreich, Frankreich und Deutschland" - 7 avril 2011 - Berlin, Zukunft im zentrum (actes à paraitre)

2. Las Vergnas O. (2010). Complémentarité entre services sur place et en ligne, Qualité des services pour les publics défavorisés 17 septembre 2010 -. **Colloque Quadec** Paris-Universcience (actes à paraître)

3. Las Vergnas O. (2009). Introduction : savoirs choisis, savoirs subis et empowerment. In Thomas, B. [coord], *Un cadre commun pour les activités d'éducation non formelle en vue d'une future validation.* **Projet LabObs - Grundvtig**, Paris, Cité des sciences et de l'industrie. En ligne à http://www.labobs.eu/upload/public/5.Final%20products/Labobs_Rapport_National_fr_BT.pdf .

4. Las Vergnas O. (2009) « Histoire de famille et saga de l'animation scientifique et de l'éducation à l'environnement : éclairages liés au réseau FNCS-ANSTJ entre 1972 et 1985 » ***Rencontres nationales de l'animation scientifique et de l'éducation relative à l'environnement (RASTERE) :*** *Animation scientifique et éducation relative à l'environnement : Quelles actions pour quelle relation au monde ?* » 10 et 11 septembre 2009 : Cirasti - l'IUT de Tours, Département Carrières sociales : actes en ligne à http://rastere.fr/wp-content/uploads/2010/10/Actes-RASTERE_Versiondefinitive.pdf ;

5. Las Vergnas O., et Piednoël E. (2009 à paraître), "*Nuits des étoiles* Events (1991-2008) and their Impact on the French Astronomical Leisure Landscape" 19-23 janvier 2009 , ***IAU Symposium 260 « The role of Astronomy in Society and Culture », Unesco*****,** Cambridge, CUP. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

6. Las Vergnas O., Gautier G. et Piednoël E. (2009 à paraître), *The "Ciel, miroir des cultures" exhibition,* 19-23 janvier 2009 ***IAU Symposium 260 « The role of Astronomy in Society and Culture », Unesco,*** Cambridge, CUP.

7. Piednoël E. [coord.] [Las Vergnas O. dir. scient.] (2006), *Les lieux de pratique d'Astronomie en France ; inventaire des structures d'animation : enquête 2004*, **Contrat d'étude - MESR.** Paris, AFA-MESR.

8. Las Vergnas O. (2006). *Riflessioni metodologiche e pedagogiche sui circoli di studio (*p 128-132) Traduit en italien par Bencivenga R. Suivi de
Las Vergnas O., Thomas B. *Hybrider des pratiques d'empowerment, une opportunité*

*pour la Cité des Métiers de Paris, (*p 58-67) *in Convegno Internazionale : Il Progetto Scate e i Circoli di Studio nella Provincia di Genova, Scambi di buone prassi in Italia e in Europa,* 23 Octobre 2006, **Projet SCATE – Grundtvig**. Provincia di Genova, 2006, 149p. http://www.scate.it/ita/allegati/ConvegnoInternazionale.pdf .

9. Las Vergnas O. (2006), *Education populaire et savoirs choisis* suivi de *Aborder les arbres de connaissances*, in Thomas B. (coord.), *Manuel sur les arbres de connaissances*, **Projet SCATE, CE Grundtvig** 116464-CP-1-2004-1, en ligne en quatre langues (anglais, français, italien et suédois) à http://www.scate.it/fra/allegati/Manuel-connaissances.pdf.

10. Las Vergnas O. (2006), *Attractivité des études scientifiques : crise de foi, retour d'affection et main invisible du progrès*, Communication suivie d'un débat « et si le collège donnait le goût des sciences » aux **Journées d'études de l'association nationale « Planète-sciences »,** mars 2004. Mise à jour et publiée sur internet en février 2006. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

11. Las Vergnas O. et Thomas B. (2006), *Mise en perspective de pratiques complémentaires d'autoformations émancipatrices : échanges de savoirs, arbres de connaissances et pédagogies personnalisées*, in **Actes du 7e colloque européen sur l'autoformation** *Faciliter les apprentissages autonomes*, ENFA, Auzeville, 18-20 mai 2006 [édition en ligne]. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

12. Las Vergnas O. et Thomas B. (2006), *Les cités des métiers, le pour et le contre*, *in* Danvers F. (dir.), ***Actes du colloque des SCUIO***, Lille, SCUIO.

13. Las Vergnas O. et al. (2005), [table ronde plénière] *Les métiers de l'orientation : quelles formations pour quelles professions demain*, *in* "Actes du colloque international : orientation : passé, présent, avenir" **75 ans de l'INETOP**, ***L'Orientation scolaire et professionnelle*** hors-série, Paris Inetop-Cnam.

14. Las Vergnas O. (2003) (coord.), *Note sur les évolutions des publics reçus sur les pôles de la Cité des métiers, 1993-2003.* ***Journée rétrospective des 10 ans.*** Paris, Cité des sciences et de l'industrie. Note publiée en ligne. (fac-simile disponible dans ce volume d'annexe)

15. Las Vergnas O., Nguyen T.-T. et Greacen T. (2002), *Rapport d'exécution de la convention DGS-CSI relative à la Cité de la santé.* Paris, DGS et Cité des sciences et de l'industrie.

16. Las Vergnas O. (1999). *L'université ouverte de la société de l'information et des réseaux* ». [coll.] *Actes des conférences du salon Téléform 99*. Marseille DRTEFP-Teleform.

17. Las Vergnas O. (1998). « Cité des Métiers », *Neues Konzept eines Berufsinformationszentrums findet Anklang* Colloque de Salzburg les 19 et 20

novembre 1998 ***EU-INFO*** 1/99 (pp 9-10)
http://www.edudoc.ch/static/infopartner/mediothek_fs/1999/001634.pdf

18. Piednoël E. [coord.] [Las Vergnas O. dir. scient.] (1996), *Les lieux de pratique d'Astronomie en France ; inventaire des structures d'animation : enquête 1994-95*, **Contrat d'étude - MESR**. Paris, ANSTJ-MESR.

19. Las Vergnas O. (1992) *Synthèse à chaud du colloque Quelles formations pour quels métiers ?* in Formation à la médiation scientifique in ***Revue de l'OCIM*****,** Dijon. Hors-série N°2, février 1992.

20. Beauvois I. et Las Vergnas O. (1987), "The Open Sky Underground ; Stargazers. The Contribution of Amateurs to Astronomy", ***Proceedings of IAU Colloq. 98****, 20-24 June, 1987*, Edited by Dunlop S. and Gerbaldi M. Berlin, Heidelberg, New York, Springer-Verlag.

21. Buil C. et Las Vergnas O. (1987), The T.60 Operation at Pic du Midi. *Stargazers. The Contribution of Amateurs to Astronomy*, ***Proceedings of IAU Colloq. 98****, 20-24 June, 1987*, Edited by Dunlop S. and Gerbaldi M. Berlin, Heidelberg, New York, Springer-Verlag

5. Autres communications scientifiques[2] orales dans des colloques ou des conférences (sélection)

1. Las Vergnas O. (6 avril 2011). *Le genre scientifique des savoirs.*
Journée de la revue Savoirs.. **Les apprentissages informels : continent caché de la formation tout au long de la vie.** 6 avril 2011. Paris, Advancia

2. Las Vergnas O. (30 mars 2011). *Le concept des Cités, nouvelle forme d'éducation populaire ?* Journée européenne : **La personnalisation de la formation dans l'éducation permanente et populaire**. Projet LeadLab, 30 mars 2011, CNAM,

3. Evéquoz, G., Las Vergnas, O et Thomas B. (31 janvier 2011). *Innovations et enjeux au sein du réseau des Cités des métiers en 2011.* in **Université d'hiver (Winter School) des Cités des métiers à Genève** 31 janvier, 1er et 2 février 2011 à Genève-Archamps http://www.gbnews.ch/cite-des-metiers-video

[2] Sont en particulier exclues de cette liste les animations de tables-rondes ou de journées ainsi que les responsabilités de « grand témoin » ou de président de séance. Voir CV.

4. Las Vergnas O. (20 janvier 2011). *Les débats sciences et société : alibis démocratiques ?* in **Rencontres nationales de l'animation scientifique et de l'éducation relative à l'environnement (RASTERE) :** ***La fabrique des opinions*** http://rastere.fr ; Cirasti - l'IUT de Tours, Département Carrières sociales : 20 et 21 janvier 2011 :

5. Caillet E. et Las Vergnas O. (19 mars 2010). *La formation et les métiers de la CST.* in Journées Michel Crozon : **D'hier à demain, pour une histoire de la culture scientifique et technique,** 18 mars 2010, Muséum d'Orléans.

6. Guiraudon J.-C. et Las Vergnas O. (18 mars 2010). *Les mouvements de jeunes et d'éducation populaire et la CST.* Journées Michel Crozon : **D'hier à demain, pour une histoire de la culture scientifique et technique,** 19 mars 2010, Muséum d'Orléans.

7. Las Vergnas, O, Lorenzo, M. et Thomas B. (1er février 2010) *Innovations et enjeux au sein du réseau des Cités des métiers en 2010 : amélioration de la performance des lieux intégrés.* in **Université d'hiver (Winter School) des Cités des métiers à Irun (Bidasoa)** 1er, 2 et 3 février 2010 à Irun

8. Las Vergnas O. et al. (29 janvier 2010). [en table ronde plénière] *Accompagner les mobilités et les transitions professionnelles des adultes avec les Cités des métiers* **11eme Université d'hiver de la formation professionnelle.** Centre-Inffo et al. Arles

9. Las Vergnas O. (4 décembre 2009). *Sciences pour tous ? Pourquoi mettre les sciences en culture ?* Séminaire « **Sciences culture et démocratie** » 4 et 5 décembre 2009, ASTS et CG 94 -Créteil

10. Chavez T., Las Vergnas, O et Thomas B. (26 janvier 2009). *Innovations et enjeux au sein du réseau des Cités des métiers en 2009 : complémentarité et mutualisation.* **Université d'hiver (Winter School) des Cités des métiers à Porto** 26 au 28 janvier 2009 à Porto

11. Las Vergnas O., (27 novembre 2008). *Histoire du Réseau international des Cités des Métiers.* in table ronde « *Pourquoi la réciprocité ne fait-elle pas du collectif et du réseau de la même façon partout ?* » ***Rencontres internationales du MRERS : en quoi la réciprocité construit-elle des solidarités ?*** **Actes en CD-Rom** 27 novembre 2008 Génopôle d'Evry

12. Las Vergnas O. (31 janvier 2008). *De l'animation scientifique à la CST, entre marketing et marchandisation* **Rencontres nationales de l'animation scientifique** 31 janvier et 1er février 2008 : *L'animation scientifique face au marché : Quels moyens pour quelles fins.* IUT de Tours et Cirasti - Tours

13. Di Pietro, L., Las Vergnas, O et Thomas B. (28 janvier 2008). *Transferts et partages au sein du réseau.* **Université d'hiver (Winter School) des Cités des métiers à**

Barcelone. 28 au 30 janvier 2008 à Barcelone.

14. Las Vergnas O. et al. (24 janvier 2008). [en table ronde plénière] *Sécurisation des parcours et territoires : tous pour un, un pour tous ; complexité des systèmes et diversité des enjeux exigent de définir les conditions d'un partenariat efficace : comment articuler les stratégies des acteurs.* **10eme Université d'hiver de la formation professionnelle.** Centre-Inffo et al. Arles.

15. Las Vergnas, O. (24 novembre 2007). *Où en est-on des deux cultures ?* Colloque « ***Sciences, Culture et Langues*** », DGFLF et Cirasti, Salon de l'éducation, Paris, 23 et 24 novembre 2007

16. Bollani, S., Las Vergnas, O et Thomas B. (29 janvier 2007). *Les Cités des métiers, toutes semblables et toutes différentes.* in **Université d'hiver (Winter School) des Cités des métiers à Milan.** 29 au 31 Janvier 2007 à Milan

17. Las Vergnas O. (25 janvier 2007). *Peut-on encore croire aux savoirs émancipateurs ?* **Rencontres nationales de l'animation scientifique** 25 et 26 janvier 2007 : *En quoi les activités de découverte scientifique ou technique peuvent-elle être émancipatrice ?* IUT de Tours et Cirasti – Tours.

18. Las Vergnas O. (30 septembre 2006). Conférence : *La science est-elle intelligible pour tous ?* in Colloque France-Roumanie **« Science et francophonie »,** préparation du sommet de la Francophonie. 30 septembre 2006, Bucarest.

19. Las Vergnas O. (20 avril 2006). *Formation tout au long de la vie et plate-forme d'information et d'orientation*. In Colloque « **L'orientation professionnelle** ». DIESE et Ministère du Travail du Brésil, 20 avril 2006. Sao-Paulo.

20. Las Vergnas O. (18 avril 2006) Conférence : *Empowerment et formation tout au long de la vie* in Séminaire international « **Formation & Certification professionnelle »** ;Unicamp (Université de Campinas, Brésil). 18 et 19 avril 2006, Campinas.

21. Las Vergnas O. (26 janvier 2006*). Idées fausses sur le désintérêt à l'égard des sciences* in **Rencontres nationales de l'animation scientifique**
26 et 27 janvier 2006 : *La science pour tous : une utopie pour l'Education populaire ?* http://enviedesavoir.org/stock/OLV-DB-%20Rencontre.htm ; CIRASTI en co-production avec l'IUT de Tours, Département Carrières sociales :

22. Las Vergnas O. (30 novembre 2005) *Les mouvements d'éducation populaire et la culture scientifique et technique (CST)* Intervention invitée aux Journées Hubert Curien de la CST, Université de Nancy - Nancy, 30 novembre et 1er décembre 2005 .

23. Las Vergnas O. (25 novembre 2005). *Intérêt et limite d'un réseau labellisé, l'expérience du label des Cités des métiers* in Séminaire du réseau **Extracompétences** (projet Urban), Genova, 25 novembre 2005.

24. Las Vergnas O. (15 novembre 2005) Conférence : *Informatique et changements du travail et des métiers*. in Colloque international **« Les technologies de l'information et leurs impacts sur le monde du travail »,** Association Jeunes-Sciences Tunisie et Mouvement international pour les loisirs scientifiques et techniques (Milset), Tunis, préparation du SMSI, 14 et 15 novembre 2005

25. Las Vergnas O. (3 mars 2005) Conférence : *Création de référentiels métiers ; rôle potentiel d'une cité des métiers.* Colloque régional **« Orientation professionnelle »** en Sardaigne. à Cagliari, 2005

26. Las Vergnas O. (16 avril 2004). *Education populaire et savoirs scientifiques émancipateurs*, in atelier ***Confronter l'éducatif et l'informel à partir d'expériences dans 4 champs sociaux, Le milieu scolaire et para-scolaire***, Biennale de l'éducation 14-17 avril 2004, ENS de Lyon.

27. Caillet E. et Las Vergnas O. (1er septembre 2003) *Les métiers de la médiation astronomique : passeport de compétences.* Intervention invitée. Journées de réflexion sur les métiers de la médiation scientifique, 1 et 2 septembre 2003, Paris, Palais de la Découverte.

28. Las Vergnas O. (27 juin 2003). *"Cité des métiers" and "Cité de la santé" at La Villette: examples of bottom up learningxamples of bottom up learning* ; Intervention au Colloque ***« Learning in European Museums : trends, experiences, perspectives »*** 27 et 28 juin 2003. Musée du Louvre, Paris

29. Las Vergnas O. (20 mars 2003). *Le défi pour les pionniers de la e-formation, passer de la maturité technique à l'appropriation collective* » Conférence invitée introductive **Forum du multimédia éducatif**, « Pays de la Loire » Cité des congrès de Nantes, 20 mars 2003, Académie de Nantes et DRTEFP

30. Las Vergnas O. (20 septembre 2001) Conférence : *Orientation professionnelle et culture scientifique et technique*. Colloque « ***Science pour tous : utopie ou réalité ?*** », Beyrouth, Colloque préparatoire au sommet de la Francophonie, CNDP et Ambassade de France, 20 septembre 2001

31. Las Vergnas O. (2 décembre 1998). *Buidling new cooperation between cultural, employment and guidance organisations to deal with risk of professional and technical exclusion,* Intervention au symposium : "**Broadning access for all"** : IST

32. Las Vergnas O. (26 novembre 1998). *Lifelonglearning and science centres* Intervention au symposium: ECSITE international meeting "***Sciences centres : partners in change"*** 26-29 november1998 Lisbonne.

33. Las Vergnas O. (10 novembre 1995). *L'invention des Nuits des étoiles avec France-télévision*, Intervention à la journée ***La science à l'écran, perspectives historiques sur la vulgarisation***, Bensaude-Vincent, B, Rasmussen A et Elena A. 10 novembre 1995, Centre de recherche en histoire des sciences et des techniques - Paris

Annexe vidéographique : coprod uctions té lévisuelles lié es aux sc iences de l' éducation (sélection)

1. Parrault, S. [prod. exécutive et déléguée] ; Las Vergnas O. [idée originale et coprod.]. (2010). *Les passagers de l'innovation* (52 minutes,). N°0 : *de la bio porcelaine à la céramique* réal. : Marc Jam polsky Lim oges-Paris : Bonne Pioche, CDM/CSI-universcience, FEDER ; Lim oges : **France 3 Limousin** . Prem ière diffusion F3L : 7/05/2011

2. Las Vergnas, O. (2002). Chroni que « Cités des m étiers ». [présentation et coprod.] In E. Lerm inier (produ ctrice éd itrice). Ém ission quotidienne « *Ecomatin* » [émission présentée par R. Arhab]. Issy-les-Moulineaux : **France 5** ; Paris : CDM/CSI et France5.

3. Priou, E. et Parrault, S ; Las Vergnas [idée originale et coprod.] (producteurs exécutifs et délégués). (1999-2001). Série *« Le temps des souris »* (11 documentaires : dix 26 minutes et un 52 minutes). Paris : Bonne Pioche, FSE-Adapt, **La cinquième**, CDM/CSI.
   Page web des documentaires (pendant le projet 1999-2001, page archive)
   http://www.cite-sciences.fr/francais/web_cite/informer/tec_met/universite/souris.htm
   Accès actuel aux documentaires intégraux et à présentations courtes es personnages :
   http://www.enviedesavoir.org/old/tempsdaily.htm :
   1. *«Gros cubes et petits calibres»* de Roy Lekus & Geneviève Boyer
   2. *«Sans bureau fixe»* de Roy Lekus & Jean-Christophe Chatton
   3. *«Chaud froid sur intranet»* de Chantal Richard & Sandra Gille
   4. *«Solo de claviers»* de Chantal Richard & Sandra Gille
   5. *«Bénéfice net ?»* de Philippe Lubliner & N. Le Breton
   6. *«Nettement actives»* de Philippe Lubliner & Nathalie Le Breton
   7. *«Fenêtres sur cours»* de Henri Herré, préparé par S. Gille
   8. *«Clics toniques»* de Carole Tresca, préparé par Sandra Gille

9. «Os ou SOS ?» de Christophe Loizillon, préparé par G. Boyer
10. «Quoi de neuf patrons ?» de Chantal Richard, préparé par G. Boyer
11. «Intranet à tous les étages» de Philippe Lubliner et N. le Breton (52 minutes)

4. Priou, E., & Parrault, S. ; Las Vergnas O. [producteur] (2001). *Making of de l'université ouverte* (Ferlet Maurice : réal). Paris : Bonne-Pioche, CDM/CSI, FSE-Adapt. http://www.dailymotion.com/video/x6ase8_making-of-temps-des-souris_tech .

5. Las Vergnas O. (1992-2001). Chronique « amateurs » in P.-H Arnstam et al. [prod. exécutive et délégué], **France 2,** *Nuits des étoiles*. Paris, France 2.

6. Las Vergnas, O. (1997). Chronique « Cités des métiers ». In M. Mauléon, *Le journal de l'emploi*. Bagneux : **chaîne Demain !** ; Paris : CDM/CSI et Demain !.

7. Grenier, P., et Las Vergnas, O. [producteur, animateur] (1995). Série *« Cités des métiers »* (2 numéros de 52 minutes). Paris : Pouchka Production ; Issy-les-Moulineaux, Paris : **La cinquième** ; Paris : CDM/CSI [première diffusion les 4 février et 15 avril 1995].

8. Las Vergnas, O. (1994). Chronique « *Cité des métiers* ». In D. Esteve, Série *« Emplois du temps »*. Issy-les Moulineaux : **France 3** ; Paris : CDM/CSI et France 3.

9. Las Vergnas, O. [producteur, animateur]. (1994). Chronique quotidienne en direct « *Cité des métiers* ». In P.-H. Arnstam [producteur, directeur d'antenne], **Chaîne publique *« Télé-emploi »*** . Paris : France-Télévision, CDM/CSI [chaine éphémère diffusée sur le cinquième canal hertzien du 28 mars au 17 avril 1994].