



LA FORMATION, UN LABORATOIRE POUR L'ACTION COLLECTIVE

Journée d'étude d'actualité politique
Louvain-la-Neuve, le 1^{er} octobre 2011

Table des matières

1 – Introduction	
Par Virginie DELVAUX – directrice du CIEP	3
2 – Pourquoi un projet de formation en éducation permanente est-il toujours pertinent ?	
Par Jean DAEMS , ancien secrétaire général du MOC, formateur en sociologie à l'ISCO	4
3 – Formation militante et certification : un équilibre fragile ?	
Par Jean BLAIRON , directeur de RTA-Namur	10
4 – La pédagogie émancipatrice comme fondement de la formation ISCO	
Par Stéphanie Baudot et France Huart , formatrices à l'ISCO et permanentes au CIEP communautaire	18
5 – Conduire un processus d'éducation permanente, construire une forme nouvelle d'action collective, c'est...	
Par Marc MAESSCHALCK , professeur à l'UCL.....	31
6 – Former des acteurs de changement : partenariats et variations	
Par – Freddy Cabaraux, Yannick Samzun, Joseph Pirson, Thierry Dock, Michel Mercier,	38
7 – Conclusions politiques...Regard sur les moyens à notre disposition	
Par Frédéric LIGOT – secrétaire politique du MOC.....	44

1 Introduction

Virginie DELVAUX – directrice du CIEP

Parce que, depuis de nombreuses années, la force de nos projets de formation est liée à nos capacités à remettre en question les modèles éducatifs établis et à faire preuve d'innovation sociale, nos formations ont sans cesse évolué tentant de toujours répondre au mieux aux contextes sociaux en mutation. En un mot : la formation bouge parce que la société bouge. Et la société bouge parce qu'elle est composée d'acteurs impliqués et engagés où la formation joue un rôle essentiel. La structure de ce cahier s'inspire largement de la pratique de l'Institut Supérieur de Culture Ouvrière qui, depuis 50 ans, propose une formation à la fois généraliste et engagée. De fait, la formation à l'ISCO voulait, dès le départ, répondre à un triple enjeu : démocratiser les études en les ouvrant à un plus grand nombre, être un lieu d'articulation entre les recherches universitaires et la formation d'acteurs sociaux du monde du travail et, enfin, développer un terrain d'expérimentation d'une pédagogie inspirée de l'Éducation permanente¹. La finalité du projet de formation a donc toujours été de favoriser le changement social et d'offrir une école de la seconde chance pour des travailleurs engagés.

Initialement partenaire avec les Facultés Notre-Dame de la Paix à Namur, l'ISCO s'ouvre aujourd'hui à de nouvelles collaborations, plus particulièrement avec le secteur de la promotion sociale. Mais si ces collaborations permettent de développer de nouveaux partenariats, elles interrogent plus largement le champ de la formation culturelle également car la rencontre de deux univers (celui de l'enseignement et celui de l'action culturelle) n'est pas chose aisée. Elle se pose souvent en termes de légitimité et de spécificité de chacun des acteurs. Dès lors, des questions et des interpellations jalonnent nos réflexions. En voici quelques-unes qui, si elles ne trouvent pas directement de réponse dans ce cahier, y sont contextualisées, commentées et critiquées :

- Le champ de la formation étant de plus en plus large et diversifié, les opérateurs se retrouvent de plus en plus en concurrence. Dès lors, quelle place reste-t-il pour la formation culturelle dans cette offre ? Quelles sont les spécificités à maintenir ou à réinventer ?
- L'expérience de l'ISCO, avec son double enjeu « formation militante versus école de la seconde chance » est-elle encore réaliste dans une société segmentée ? Un mouvement d'Éducation permanente peut-il encore tenter de relever, lui-même, ce double défi ou est-il contraint à distinguer la question de l'ascension sociale de la question de participation active et critique à la société ?
- Comment évaluer des pratiques de formation culturelle ? Par quels indicateurs ? Selon quelles méthodologies ? Et comment s'assurer que la formation réponde bien aux besoins du secteur, du public ?

Ce cahier prend, dès lors, deux postures : une posture statique qui fait le point, à un moment donné, sur les enjeux et les tensions de l'expérience ISCO dans le secteur culturel et une posture dynamique qui - prenant en compte les mutations sociales, les besoins du public, les profils des professionnels - se veut le point de départ d'une réflexion large sur la manière de construire un processus de formation visant l'émancipation au XXI^e siècle.

¹ Voir, pour ce faire, le dossier de notre trimestriel « *Esperluette* » n°69 (Juillet/Août/Septembre 2011) intitulé : *L'ISCO, un laboratoire pour la formation militante*. http://www.ciep.be/documents/esper_2011_69.pdf

2 Pourquoi un projet de formation en éducation permanente est-il toujours pertinent ?

Par Jean Daems – formateur en sociologie à l'ISCO

Pour tenter de répondre à cette question, le plus simple est probablement de se rappeler la situation et l'analyse qu'on en faisait dans les années soixante, lorsque fut créé l'ISCO - qui reste une des principales initiatives qui ont été prises en Communauté française dans le champ de l'Education permanente. Il y en a eu d'autres avant, d'autres après mais c'est celle que je connais le mieux pour avoir eu le bonheur d'y participer -combien modestement- pendant quarante et un ans... et cela continue encore aujourd'hui.

EVOLUTION HISTORIQUE DU PROJET

Le contexte des « Golden Sixties »

S'il ne faut pas croire que les Golden Sixties ont été des années de bonheur et de prospérité pour tous, il faut néanmoins se rappeler que le chômage était bas, avec un cloisonnement important entre la population active occupée d'un côté et les chômeurs de l'autre. A cette époque, cloisonnement ne voulait pas (encore) dire segmentation ni dualisation. Les Etats menaient des politiques macroéconomiques de plein emploi, avec une institutionnalisation des relations conflictuelles entre le patronat et les travailleurs et un dispositif majeur de réaffectation des fruits de la croissance. C'est ce que l'on appelait le compromis social-démocrate.

Croissance économique et éducative

Cette période se caractérise par la conjonction de la croissance démographique, économique et éducative.

Le taux d'accès aux études secondaires et supérieures progressa fortement. Mais cela n'empêcha jamais l'augmentation des sorties prématurées du système scolaire, ce qui amena les organisations sociales à exercer une forte pression pour le développement des cours du soir appelés aujourd'hui « la promotion sociale » et pour la conquête du congé éducatif au bénéfice des travailleurs, jeunes et adultes. Le concept de *Culture ouvrière* était à son apogée.

Augmentation des effectifs scolaires... pour quelle formation ?

La contribution effective de l'enseignement à la formation globale et sociale des étudiants fut assez rapidement critiquée vertement par le Mouvement ouvrier. Lors d'un Congrès du MOC à Liège en 1961, on constatait : « *La formation sociale dans l'enseignement supérieur ne semble pas s'être adaptée de façon suffisante à l'évolution des circonstances. L'Université et de nombreuses écoles supérieures sont actuellement encore exclusivement axées sur une mission de formation professionnelle...* ».

La dimension qualitative, voire politique, de la démocratisation de l'enseignement devint alors un cheval de bataille prioritaire du Mouvement Ouvrier Chrétien qui entama, dès 1961,

des contacts avec les Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur. Ce partenariat donna naissance, l'année suivante, à l'Institut Supérieur de Culture Ouvrière (ISCO), chargé de la formation sociale, économique et politique de niveau supérieur à destination d'adultes engagés dans la vie active et dans l'action syndicale, socioculturelle ou politique.

L'ISCO ou l'Education permanente incarnée

Max Bastin, l'un des fondateurs de l'ISCO, a particulièrement bien formulé ses objectifs, à l'issue de la phase expérimentale, en ces termes :

« Il peut paraître paradoxal qu'au moment où il prenait une si grande extension, l'enseignement est devenu si fragile dans un de ses résultats majeurs qui est d'assurer au diplômé une fonction rémunérée dans la société. Mais les choses sont à présent ainsi. L'évolution des connaissances et des pratiques est devenue si rapide que l'enseignement s'essouffle à les suivre, s'il essaie de les suivre car il lui arrive, plus d'une fois, de préparer ses élèves à une société dont le modèle n'existe plus.

1° Première chose donc, l'enseignement traditionnel, dans sa fonction de former les gens à une ou à des professions, ne peut réaliser qu'une partie de la formation d'un homme. Elle devra être continuée et renouvelée, sous d'autres formes sans doute, et par d'autres moyens.

2° Deuxième chose : beaucoup encore, dans notre société, ne peuvent accomplir le parcours scolaire auquel leur capacité foncière les destinait. Une sélection de caractère social, culturel, économique, a joué à un moment donné. Ils ont été bloqués à un endroit du processus ou bien orientés vers les cycles faibles : professionnels ou techniques inférieurs. Mais voilà que la vie professionnelle, l'action, l'expérience sociale les remotivent et les incitent à reprendre leur formation. Des structures d'enseignement doivent être prêtes à les accueillir. Par un système de cours à horaire réduit. C'est ce qu'on appelle un enseignement parallèle.

3° Troisième chose : ceci nous introduit de plain-pied dans le problème de la démocratisation de la société, projet toujours vanté des sociétés occidentales capitalistes de démocratie libérale et industriellement avancées. C'est une chose aveuglante que la démocratisation d'une société est étroitement liée au contenu et aux méthodes de l'enseignement et aux modes d'accès aux différents niveaux de celui-ci. Il est non moins aveuglant que la société ne peut se démocratiser que dans la mesure où

le plus grand nombre d'hommes possible possède les clefs d'analyse qui lui permettent de se situer dans la société, de tirer la conséquence de son expérience professionnelle et sociale, de faire une critique pénétrante des structures et des idéologies qui les animent et des projets qu'elles poursuivent, des actions qu'elles mènent, de déterminer enfin quelles sont les idées qu'il va professer, quelles sont les allégeances qu'il doit choisir, les participations qu'il peut assumer, les actions qu'il doit entreprendre. Je ne dis pas que tous les hommes sont aptes à accéder à cet état ou qu'ils le souhaitent. Mais il est vrai que, s'ils ne le souhaitent pas, c'est souvent parce qu'ils n'ont point la conscience politique éveillée. Car il s'agit en définitive de cela. C'est avoir une conscience politique, c'est-à-dire une conscience de la réalité politique, sociale, économique et culturelle et la volonté d'en tirer les conséquences pour l'action. Voilà un autre objet pour l'Education permanente...

4° Quatrième chose : nous vivons dans une société capitaliste qui déverse sur nous une extraordinaire abondance de biens de consommation et nous accorde des loisirs qui sont aussi une sorte de bien de consommation. Je n'adopterai évidemment pas à leur égard une attitude simpliste. Car la consommation est une chose à laquelle nul ne peut échapper. Elle n'est pas mauvaise en soi. Mais elle est mauvaise quand elle devient un nouveau facteur d'aliénation et une nouvelle source d'injustice sociale.

5° Cinquième chose : des moyens de communication de masse ont surgi dont le caractère éducationnel est sans doute sous-estimé encore par les générations d'au-delà des 40 ans et en tout cas par les tenants de l'Education traditionnelle. Or, ces moyens de communication, ces médias comme on dit, transmettent une multitude d'informations et des valeurs qui échappent aux médiateurs traditionnels de l'éducation que sont la famille et l'école. D'où, tout un problème de langage et de décodage. Voilà donc que l'Education permanente doit à la fois aider les hommes à recevoir et à valoriser ces impacts de la consommation et des médias et s'en servir finalement pour leur développement.

En définitive, il n'y a de conscience politique éclairée pour un homme de notre temps que s'il saisit la dimension totale du problème du pouvoir. S'il en connaît suffisamment les rouages constitutionnels mais aussi les rouages économiques, sociaux et culturels. La méthode convenable pour favoriser cette prise de conscience est de partir de l'expérience des hommes. On ne parle pas

de Bach à l'homme qui termine ses huit heures à la chaîne de montage. On lui parle de son travail, des conditions de son travail, de sa position dans l'entreprise, de sa position dans l'industrie, dans la production, dans l'Economie. De manière qu'il remonte la pente du savoir, par l'analyse de sa peine, et trouve ainsi les motifs de son action pour le changement du pouvoir dans la société. Je sais bien qu'en attendant que cette méthode soit appliquée vraiment, il faut accepter les servitudes de méthodes plus traditionnelles. Mais il faut accepter d'y faire passer ce souffle. Et que rien donc du crédit d'heures ceux à qui la société a donné un crédit de 20 ans pour recevoir à l'aise une formation dont je répète qu'elle ne leur donnera en tout cas plus un avenir assuré».

Education permanente, voie royale du changement social

« Nous devons croire profondément qu'il est possible de renverser l'ordre des choses qui, depuis l'industrialisation, a maintenu les uns dans le pouvoir et d'autres dans la servitude par une sorte de mécanisme intransigeant dont l'engrenage essentiel est l'argent. Car tout est bâti par l'argent et sur l'argent, la force politique, la force économique, la force sociale, la force culturelle. Nous devons croire profondément que ce renversement est possible, par des voies parfois contraignantes mais pacifiques. Une des voies majeures est l'Education permanente.»¹

Voilà le raisonnement et les choix opérés il y a cinquante ans, en fonction du contexte de l'époque. Voilà sur quoi a reposé la stratégie de formation du MOC et de ses organisations.

On connaît l'histoire qui a suivi. Le projet ISCO s'est inséré dans un réseau d'Education populaire en plein essor, mais avec la particularité de vouloir être un outil de formation systématique à destination des cadres de tous niveaux de l'action sociale et culturelle. En effet, le développement de la société réclamait plus de *professionnalisme* dans l'action militante et davantage d'analyse politique et économique dans la gestion de la vie sociale. La complexification de la société demandait, de la part des militants

actifs, de pouvoir situer leurs pratiques dans le cadre d'une analyse plus globale et d'une perception plus politique de l'évolution.

Monde du travail – Université : même combat ?

A travers cette expérience, il s'agissait également d'établir un nouveau type de relations entre le monde du travail et celui de l'enseignement et de la recherche universitaires. Cette coopération visait à apporter une caution scientifique et pédagogique à la formation. Les Facultés de Namur s'acquittèrent de cette mission avec rigueur et constance. Ce partenariat a conféré à la démarche d'éducation permanente expérimentée à l'ISCO un statut et une reconnaissance qui ont largement contribué à consolider l'initiative et à lui faire traverser le temps et les modes éphémères pour redéfinir continuellement son projet et réussir une articulation nouvelle de la formation autour de trois enjeux :

- la prise en compte des besoins et attentes des participants,
- une prise en charge plus ciblée des besoins des organisations et institutions impliquées,
- la valorisation des acteurs en tant qu'agents de changement.

A travers toute cette évolution, le concept de « Culture ouvrière » - qui figure dans la dénomination de l'ISCO et qui résume sa philosophie sociale - a subi une réorientation importante en faveur d'une authentique Culture technique. Celle-ci ne se réduit pas à la simple acquisition de savoir-faire spécifique à un métier ou à un poste de travail, mais résulte d'une qualification professionnelle articulée à une formation à la citoyenneté active qui donne au citoyen une capacité d'emprise et d'influence sur le devenir de la société.

Développement des droits culturels

Parallèlement, dans le champ politique, s'élaborent progressivement des droits culturels qui témoignaient du besoin puissant de démocratie dans la vie sociale, économique, culturelle, partout en Europe.

¹ Max BASTIN, « Enseignement et éducation permanente : exigences de la participation des travailleurs », dans Enseignement, Education permanente, société, Bruxelles, EVO, Collection Semaines sociales Wallonnes, 1970, p.34.

La Loi du 1^{er} juillet 1963 concrétisa le droit à la promotion sociale pour les travailleurs de moins de 40 ans. Début des années 70, l'Education populaire devint Education permanente englobant le champ des loisirs jusqu'à celui de l'action politique.

La Loi du 10 avril 73 accorda des « crédits d'heures » aux travailleurs en formation professionnelle et l'A.R. du 07 avril 74 étendit ce droit aux cours de formation générale.

La Loi sur le « congé éducation » entra en vigueur le 1^{er} septembre 1985 mais, dix ans plus tard, les maxima de crédits d'heures furent réduits de moitié, marquant le recul de certains droits culturels.

C'est le Décret du 8 avril 1976 (revu en 2003) qui donnera un cadre juridique et une définition plus claire au concept d'Education permanente, reconnu comme mode important de participation à la société, mode qui apparaît comme spécifiquement culturel et politique au sens large du terme. Il permet d'encourager le développement à long terme d'espaces publics où peut s'exercer le choix de la démocratie, où peuvent se construire et se concrétiser des droits culturels.

AUJOURD'HUI, QU'EST-CE QUI A CHANGE ?

La grande question qui se pose aujourd'hui, est : « Qu'est-ce qui a changé ? Qu'est-ce qui pourrait amener (ou obliger) à réorienter profondément voire à abandonner cet objectif, ces actions et ces méthodes de promotion sociale et socioculturelle désignées sous le vocable d'*Education permanente* ?

Mutations de l'environnement

Certes, l'environnement a fortement changé. Le marché du travail a connu des mutations structurelles dont nous ressentons toujours les effets. Avec les crises qui ont éclaté au milieu des années septante, l'emploi a chuté régulièrement, à cause principalement des hémorragies d'emplois industriels. Ce n'est d'ailleurs pas

seulement le volume de l'emploi qui a changé mais aussi sa structure.

Evoquons rapidement quelques-unes de ces mutations :

- augmentation de la féminisation,
- augmentation de l'emploi indépendant,
- « desouvrialisation » et augmentation des cols blancs,
- montée du secteur public jusqu'au milieu des années 80,
- tertiarisation de l'emploi,
- clivage marchand - non marchand,
- hausse généralisée du niveau de qualification.

Mais aussi :

- extension du travail à temps partiel,
- multiplication des emplois à statut précaire,
- apparition d'un nouveau clivage, à côté de l'exploitation : l'exclusion sociale,
- remise en cause de l'Etat-providence (pour l'Etat social actif),
- montée de l'individualisme, etc...

Tout cela, dans un mouvement d'internationalisation, de mondialisation et de concentration du capital.

Ces changements ont-ils rendu les choses plus simples, plus transparentes ?

La mondialisation a-t-elle mis fin à l'exploitation des travailleurs ? Les classes sociales ont-elles disparu ?

A tout cela, il faut répondre non, bien au contraire.

Si on reprend les enjeux tels que formulés par Max Bastin il y a cinquante ans, on s'aperçoit :

- que pratiquement tous les métiers exigent aujourd'hui de la formation continuée.
- que la sélection sociale à l'oeuvre dans le système scolaire n'a pas diminué, au contraire ;
- que la complexité croissante des mécanismes de toute nature à l'oeuvre dans la société -c'est-à-dire, aujourd'hui au niveau de la planète - ne favorise pas une prise de conscience spontanée des citoyens ;
- que la consommation est devenue un facteur d'inégalité aussi puissant que la production,

- et enfin que l'omniprésence, 24h/24, des médias et principalement de la télévision, avec ses programmes formatés par des multinationales, exige une alphabétisation de grande ampleur des citoyens-consommateurs-téléspectateurs.

Tout ce qui était en 1960, est dix fois plus présent et agissant aujourd'hui. Il faut y ajouter les deux crises financières, la crise de la dette, avec l'activité incontrôlable des « traders », le rôle occulte des agences de notation, l'explosion insensée des rémunérations patronales, sur fond de libéralisme triomphant et de remise en question incessante des mécanismes de redistribution et de solidarité.

L'Éducation permanente, un levier ?

Face à ces évolutions qui sont autant des menaces que des défis, l'Éducation permanente représente plus que jamais, à notre avis, un levier de transformation, un remède contre la résignation.

Oui, ce sont les finalités profondes de l'Éducation permanente qui sont désormais sollicitées, à l'heure où nos sociétés sont traversées par une crise de légitimité de la démocratie représentative. Alors que l'aspiration à une démocratie *participative* reste théorique, l'Éducation permanente devra confirmer l'ambition de développer les conditions et l'apprentissage d'une réelle démocratie participative où sont mis en place les processus qui impliquent les citoyens dans l'expression et l'arbitrage des conflits, dans la décision, dans la construction et la production de la société.

Les besoins évoqués par Max Bastin n'ont pas diminué, au contraire. Ils se sont multipliés, complexifiés et diffusés à l'échelle planétaire. Alors, pour lutter contre la pensée unique, la régression des droits sociaux et culturels, l'exclusion, on n'a encore rien inventé de mieux.

Le concept est aujourd'hui mis en cause...

Le concept d'*Éducation permanente* est régulièrement remis en cause. Peu visible ? Pas assez critique ? Trop critique ? La législation qui régit la matière institutionnellement a fait progresser la lisibilité du concept et de sa dynamique.

Mais ces précisions ne valent apparemment que pour l'espace confiné de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Au niveau européen, notamment au Conseil de l'Europe, le terme désigne exclusivement les activités de recyclage et de formation continue, c'est-à-dire à finalité professionnelle. Nous proposons ici l'abandon du vocable à ce point dénaturé pour en revenir aux origines historiques du concept.

De ce point de vue, le concept d'*Éducation populaire* est porteur de la dimension de *lutte sociale* qui avait antérieurement mobilisé le monde ouvrier autour de la revendication d'un accès au savoir et au partage du pouvoir qu'il rend possible. De plus, il oblige à caractériser le plus clairement possible les protagonistes de la lutte, en tenant compte des évolutions structurelles des rapports sociaux que nous avons évoquées.

Dans un contexte où les inégalités de toutes sortes s'accroissent au profit, d'un côté, d'un groupe de plus en plus restreint de « scandaleusement riches » et, de l'autre, au détriment d'une masse de plus en plus importante de moins nantis, qualifier ce qui concerne cette dernière comme *populaire* ne traduit-il pas globalement mieux une différenciation qui s'accroît ? Il n'est pas question de nier l'hétérogénéité des protagonistes mais de recourir à une notion qui invite à approfondir les similitudes internes à l'un et à l'autre. C'est alors bien du *peuple* qu'il s'agit, de ceux que l'élite met à distance et utilise en fonction de ses intérêts. C'est du *monde populaire* qu'il s'agit, celui des salariés dont le pouvoir d'achat s'érode, des précaires, des chômeurs, des pauvres, que l'élite méprise et stigmatise pour incompetence et manque du sens des responsabilités. C'est à lui d'assumer l'héritage du monde ouvrier traditionnel et de porter la revendication relative aux droits nouveaux notamment en matière d'appropriation et de production de connaissances, droits qui permettront à chacun d'être « inclus » et de participer à une construction actualisée de la démocratie. Bref, d'être citoyen.

Identifier qui rassembler pour porter la revendication, contribuer à définir les enjeux de celle-ci, les ressources dont on dispose, connaître le fonctionnement du pouvoir est

essentiel. C'est alors d'*Education populaire* qu'il faut parler pour permettre de couvrir toutes les formes et tous les moyens de formation qui valorisent à la fois l'unité et la diversité des expériences et des expressions du monde populaire.

Elle continuera de s'appuyer sur les méthodes de l'Education permanente et le fera d'autant plus que les méthodes du système scolaire et le fonctionnement de celui-ci recyclent sans fin les mécanismes de reproduction sociale.



3

Formation militante et certification : un équilibre fragile ?

Par Jean BLAIRON – directeur de RTA-Namur

Nous avons à réfléchir collectivement sur une **situation** : l'opportunité, pour un dispositif de formation en Education permanente, de s'inscrire dans une région du champ académique, sachant que cette opportunité est partiellement contrainte et plus ou moins incertaine.

Elle est partiellement contrainte et doublement : le décret dit *de Bologne* qui reconfigure l'enseignement supérieur (et qui est vécu, comme souvent, dans le registre de l'inéluctable, conduisant à une attitude « il faut s'adapter ») ; la possibilité pour les établissements de promotion sociale, via la Valorisation des Acquis de l'Expérience (VAE) de « prendre en considération » les capacités acquises dans (...) d'autres modes de formation. C'est « *l'Exécutif qui détermine les modalités de reconnaissance des capacités acquises* »¹.

Elle est plus ou moins incertaine, puisque les modalités de cette « prise en considération » créent de facto une relation qui ne va pas de soi (conflit possible de légitimité, désaccords vécus sous le mode du rapport de force, du blocage, etc.).

On peut étudier une telle situation sous bien des points de vue, par exemple, sous l'angle de l'intérêt de ses bénéficiaires (les militants étudiants) ou sous l'angle des transformations du champ professionnel (la certification envisagée

entend contribuer à la création d'un nouveau métier).

Je me propose, quant à moi, de l'appréhender en termes de *politique de formation* à partir de la formule suivante : dans une société qui accorde tant d'importance à la connaissance (société de l'information, production immatérielle, etc.), *toute politique de formation (orientation, choix incarné dans un dispositif) est aussi une formation de politique*.

Un exemple simple de question posée en termes de « politique de formation » : la remastérisation des études sociales sous le titre d' « ingénierie en travail social » est-elle seulement dans les mots un oxymoron (une expression qui réunit deux termes opposés comme une « bombe propre ») ou indique-t-elle une transformation en profondeur du champ social (soit son approche sous le mode technocratique) ?

La question que je me propose donc de traiter, est la suivante :

Que peut-on dire de cette opportunité partiellement contrainte et incertaine en termes de politique de formation ?

Vue sous cet angle, il s'agit notamment d'étudier le rapport entre l'action des mouvements sociaux et la production de savoirs instituée.

Par production instituée de savoirs, on désigne le fait qu'il existe des savoirs qui reçoivent une confirmation institutionnelle, dont l'importance sociale est stabilisée et dont la production ou la reproduction est confiée à des dispositifs ad hoc. La formule célèbre de Roland Barthes « *la littérature, c'est ce qui s'enseigne* » permet de comprendre rapidement de quoi il s'agit quand on

¹ Décret du 16-04-1991 organisant l'enseignement de promotion sociale et paru au Moniteur belge le 25-06-1991. Chapitre I, article 8.

parle de production de savoirs instituée : il faut, en effet, comprendre « la littérature n'est au fond rien d'autre que ce qui est consacré comme tel par les institutions d'enseignement ».

Nous avons donc à examiner les enjeux politiques d'une opportunité selon laquelle la production du savoir au sein du mouvement social peut être « prise en considération » dans un dispositif de production instituée du savoir, sachant qu'à première vue, nous sommes dans une situation d'**incompatibilité**.

L'arrêté d'application du décret sur l'action associative dans le champ de l'Education permanente (2004) pose, en effet, fermement que « *les programmes de formation ou les animations doivent se distinguer par leur contenu, la méthodologie mise en place pour les dispenser et, le cas échéant, les publics qu'elles visent, de programmes de formation de type scolaire, parascolaire, universitaire, académique, professionnel, ainsi que des formations de promotion sociale et d'insertion socioprofessionnelle* ».

Je ne compte pas traiter cette question sous l'angle pratique ou normatif (La VAE compromet-elle l'agrément en Education permanente?), mais bien, comme je l'ai dit, sous l'angle de ses **enjeux**.

Mise en perspective historique et comparative

Puisque nous sommes dans le champ de l'Education permanente, il n'est peut-être pas inutile de recourir à une méthode qui « réalise un traitement rigoureux des données, basé sur une information diversifiée et vérifiée », soit, par exemple, une méthode historique et comparative.

Si nous prenons deux mouvements sociaux emblématiques : la lutte des Chicanos, utilisés comme travailleurs saisonniers pour la cueillette de fruits et légumes, lutte menée pour obtenir des grands propriétaires californiens un droit du travail (1973) et le mouvement de résistance culturelle lancé par Amilcar Cabral contre la puissance coloniale portugaise en Guinée-Bissau (1974), qu'apprenons-nous de la relation pro-

duction du savoir dans les mouvements sociaux / production de savoirs instituée ?

Les négociatrices du mouvement des Chicanos ont préféré apprendre seules ce qu'il fallait de droit du travail (la crainte « d'être corrompu par les Universités » est au fondement de ce choix ; la position s'exprime comme suit « la première éducation du peuple, c'est de savoir comment être le peuple et (que) le reste vient tout seul ». Le leader du mouvement, Cesar Chavez, a toujours voulu une équipe de négociateurs exclusivement féminine, pour deux raisons :

- les producteurs, en face d'elles, ne peuvent lancer leurs jurons ;
- les femmes mettent sur le tapis les questions morales (« quand il s'agit d'être humains, comment les producteurs pourraient-ils discuter uniquement pour épargner quelques centimes ? »).

Quant à Amilcar Cabral, il s'est distingué par la formule d'« assimilation critique » : son raisonnement étant qu'il y a un certain nombre de choses qui ne peuvent être dites que dans certaines langues, d'où la mise en place d'une double critique : critique de certains aspects de la tradition culturelle guinéenne (au nom de la raison et de la science : les sacrifices, le châtiement des enfants sont les exemples donnés) ; critique de la culture coloniale (« accepter ce qui peut aller et refuser ce qui ne convient pas »).

La « résistance culturelle » ne conduit pas à mettre en avant ou à reproduire une supposée identité : elle consiste à assimiler les éléments d'autres Cultures, y compris celle des colons, qui permettent de progresser (la langue, la raison, la science) et de rejeter, dans cet apport, ce qui ne convient pas.

Nous pouvons, à partir de là, poser quelques points de repère élémentaires en matière de production de savoir dans le mouvement social :

- le savoir est produit dans et pour l'action ;
- ce savoir refuse la restriction du sens aux questions utilitaristes ;
- il combat l'obscénité du pouvoir (les jurons des producteurs) ;
- le mouvement social échappe à la dichotomie (par l'assimilation critique).

C'est à partir de ces éléments que nous pouvons étudier la relation de la production de savoir dans le mouvement social avec les lieux de production instituée de savoirs.

Notons qu'ils nous conduisent, d'entrée de jeu, à relativiser le raisonnement par « incompatibilité » entre ces deux modes de production du savoir.

Obscénité et restriction du sens

Qu'en est-il maintenant de la « situation » que nous avons à analyser ?

Les concepts d' « obscénité » et de « restriction du sens » y sont-ils utiles ?

Nous nous appuyons ici sur la définition que donne H. Marcuse de l'obscénité : le terme désigne moins l'impudeur que **l'impudence**. Marcuse ne désignait pas par obscénité une « classe » conceptuelle qui aurait réuni des actes et comportements relevant de l'impudeur (« la femme exhibant son pubis »), mais bien des actes qui feraient preuve d'impudence : le général qui exhibe la médaille gagnée au Vietnam, le dignitaire de l'Eglise qui déclare la guerre nécessaire à la paix, l'abus de langage qui adultère la signification des mots au profit de l'ordre établi.

Lorsqu'on examine la description d'une unité de formation en promotion sociale (l'enseignement y est devenu modulaire), le choc est profond puisqu'il nous faut craindre d'être projetés dans une situation d'obscénité.

Les finalités générales du module (de chaque module) sont, en effet, définies comme suit :

« Conformément à l'Article 7 du Décret de la Communauté française du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale, cette unité de formation doit :

- concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire ;
- répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière

générale des milieux socio-économiques et culturels. »

Cette formulation suscite bien des questions :

- **La finalité d'une unité de formation est-elle bien de concourir à l'épanouissement individuel ? Une institution d'enseignement a-t-elle en charge notre bonheur ?**

Nous ne pouvons nous empêcher de penser à la formule de Marcuse selon laquelle il « conviendrait de se méfier d'une société qui s'occupe si bien de nos désirs » ; on trouve même trace ici d'une des caractéristiques types de l'institution totale (« prendre en charge tous les besoins et les placer sous une même autorité») ; si nous n'avons pas affaire ici à une institution totale de forme répressive, nous ne pouvons pas exclure la possibilité de formes soft et proactives de totalisation. Ou alors est-ce une allusion à la formule de Trotsky pensant qu'après la lutte à mort contre la bourgeoisie, la révolution menée « par un prolétariat capable de mourir et de tuer », la personnalité « s'épanouira comme une véritable fleur, comme s'épanouira la poésie ? »²

- **L'épanouissement individuel est-il obtenu par l'insertion ?** C'est l'anecdote racontée par Alain Touraine qui s'impose dans ce contexte : un jeune adulte lui explique que ceux qu'il hait le plus, après les policiers, sont les enseignants et les travailleurs sociaux - Pourquoi, demande le sociologue, ne sont-ils pas là pour vous aider ? La réponse - très sociologique selon les dires de Touraine - est « je les hais parce qu'ils nous mentent : ils veulent nous intégrer dans une société désintégré ». Le rôle « adaptateur » de l'institution du savoir, en tout cas, ne va pas de soi dans une société où l'exercice du pouvoir est caractérisé par le mouvement permanent, la flexibilité, la précarisation. Rappelons-nous les propos d'un dirigeant d'entreprise français à la sociologue du travail Danièle Linhart : « *Il faut secouer en permanence le cocotier, il ne faut pas que les gens*

1 Les exemples sont donnés par Herbert Marcuse dans son ouvrage *Vers la libération, Au-delà de l'homme unidimensionnel*. Paris, Denoël-Gonthier, 1969.

2 Cité par J.-P. Le Goff, *La gauche à l'épreuve, 1968-2011*, Editions Perrin, 2011, pp. 60 et 62.

s'endorment dans leurs acquis, dans leur routine parce qu'ils vont retomber dans ces réseaux, ces collectifs, cette complaisance, enfin des relations de complaisance avec leurs chefs, avec les clients éventuellement, entre collègues. Il faut tout le temps les maintenir dans un état d'individualisation très fort et en état de vigilance permanente, et de sentiment de précarité. Il faut qu'ils ne se sentent pas chez eux dans l'entreprise, il ne faut pas qu'ils se sentent chez eux, il ne faut pas qu'ils se sentent entre eux, ils sont là pour travailler à leur poste de travail. Donc pour éviter qu'ils ne reproduisent ces schémas, il faut les bouger tout le temps.»

On peut donc être inquiet quand l'épanouissement par l'insertion est connecté à la nécessité de répondre aux besoins et demandes, par exemple, des entreprises.

Nous nous trouvons donc ici - dans ces formulations en tout cas - face à une assimilation pure et simple d'une institution de production de savoir aux exigences d'un acteur en particulier, dans une société présentée comme ouverte et accueillante. La promotion sociale aurait-elle fait sienne cette déclaration d'un patron du CNPF : *« L'opinion aujourd'hui consciente des enjeux peut être acquise aux libertés que demandent les entreprises pour être compétitives. Car assurée sur leurs valeurs morales, elle peut leur faire confiance pour ne pas abuser de ces libertés. »*¹

Plus fondamentalement, nous nous trouvons face à deux fonctionnements reliés. L'invasion des institutions de production de savoir par la logique managériale (intégration de la formation à la logique de la formation professionnelle, réduction et instrumentalisation des pratiques à cet horizon et l'introduction d'une culture instrumentale des compétences, logique d'objectifs, individualisation de la relation salariale pour obtenir un « optimum productif »...

Jean-Pierre Le Goff résume ainsi cette dérive (en France vers le milieu des années 80, chez nous également : *« les jeunes défavorisés en situation difficile se trouvent dans une impasse et leur ressentiment envers la société s'exaspère. C'est précisément face à l'hétérogénéité des élèves que la pédagogie commence à s'affirmer comme une sorte d'outil-miracle de la réussite*

de tous et que les méthodes issues de la formation professionnelle, déterminant des compétences et les traduisant en termes d'objectifs à atteindre, vont être introduites dans l'enseignement » en faisant triompher l'individualisation, la logique utilitariste et la panoplie néolibérale du « projet » et du « contrat »].

Ce virage est un élément clé d'un fonctionnement de plus grande ampleur : le retournement des demandes de liberté énoncées par les mouvements culturels des années soixante, notamment par rapport aux institutions de production du savoir : c'est désormais l'entreprise qui permettra la « réalisation de soi », l'« épanouissement individuel » et tout doit permettre à des individus (libérés des contraintes collectives comme la solidarité), de « donner le meilleur d'eux-mêmes » en se « responsabilisant », en étant « autonomes » - de la façon, toutefois, qui convient.

On voit sans peine que ces deux fonctionnements sont en relation de coproduction. Et tous deux procèdent par une réduction du sens de la situation à la dimension utilitariste et fonctionnelle de la production : le travail dont on nous parle (cadastré par des objectifs, mobilisant des compétences (et non plus des personnes et encore moins des collectifs) a subi un traitement hybride mi-jivaros, mi-tayloriste : il n'est plus envisagé d'abord comme une contribution à la production de la société, il n'est plus considéré comme un univers collectif de sens et de valeur, il n'est plus supposé être le résultat de coopérations à l'état pratique, en grande partie auto-organisées : individualisé, il est découpé par des experts en objectifs, étapes, seuils (dans un taylorisme de l'immatériel) jusqu'au vertige, il est déshumanisé par la culture des compétences et la gestion de leurs stocks.

Nous sommes donc ici aux antipodes de deux des dimensions de la production du sens dans et pour l'action, telle que la vit le mouvement social :

« Ce savoir refuse la restriction du sens aux questions utilitaristes ; il combat l'obscénité du pouvoir »

¹ E. Parigot en 1985, cité par J.-P. Le Goff.

Un choc d'une grande rudesse

Penchons-nous maintenant sur les finalités particulières d'une unité de formation choisie au hasard (par exemple, l'unité de formation « Economie de l'entreprise »)

1. FINALITES DE L'UNITE DE FORMATION

1.1. Finalités générales

Conformément à l'Article 7 du Décret de la Communauté française du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale, cette unité de formation doit :

- concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire ;
- répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et, d'une manière générale, des milieux socio-économiques et culturels.

1.2. Finalités particulières

Conformément aux options fondamentales et valeurs du Mouvement ouvrier, cette unité de formation vise à former des acteurs de changement, dans la perspective de création d'une société plus égalitaire, plus solidaire et plus juste, par le déploiement de l'action collective notamment par le biais du développement d'outils d'analyse et de compréhension critique des enjeux de la société contemporaine et de l'acquisition de méthodologies de construction de l'action collective.

Plus particulièrement, cette unité de formation vise à permettre à l'étudiant de comprendre le fonctionnement économique de l'entreprise (entendue au sens large et quel que soit son type) : comptes et bilans, modes d'organisation, rapports de forces, stratégies.

2. CAPACITÉS PRÉALABLES REQUISES

2.1. Capacités

- Expliciter et utiliser au moins deux outils statistiques parmi les éléments suivants :
 - l'accroissement,
 - les moyennes arithmétiques,
 - les indices,
 - les représentations graphiques ;
- Sur base d'au moins une situation amenée par le chargé de cours ou l'étudiant, repérer les principales étapes du circuit économique et les acteurs qui y interviennent ;
- Expliciter au moins trois notions économiques de base ;
- Analyser, à l'aide des concepts abordés, un article simple traitant d'un problème économique qui le concerne.

2.2. Titre pouvant en tenir lieu

Attestation de réussite de l'unité de formation « Brevet d'enseignement supérieur en animation collective politique, culturelle et sociale - Eléments de base en économie » classée dans l'enseignement supérieur social.

3. HORAIRE MINIMUM DE L'UNITÉ DE FORMATION

3.1. Dénomination des cours	Classement des cours	Code U	Nombre de périodes
Economie	CT	B	23
3.2. Part d'autonomie		P	7
Total des périodes			30

4. PROGRAMME

Sur base de situations, d'articles de presse, d'extraits d'émissions, d'outils pédagogiques l'étudiant sera capable :

- d'appréhender le fonctionnement des entreprises et d'analyser les différentes logiques - productive, financière, humaine, commerciale - qui s'y expriment ;
- de fonder ses analyses sur des indicateurs quantitatifs (notamment comptables) et qualitatifs (par exemple, l'organisation du travail, la qualité du travail,...), du fonctionnement des entreprises ;
- d'analyser et d'évaluer, de manière critique, le discours patronal sur l'entreprise.

5. CAPACITÉS TERMINALES

Pour atteindre le seuil de réussite, l'étudiant sera capable :

- d'apprécier la santé financière d'une entreprise concrète à partir des critères économiques abordés au cours de la formation ;
- de produire, sur base d'une étude de cas, une analyse du fonctionnement de l'entreprise en mettant en évidence les rapports de force et la manière dont ils évoluent.

Pour la détermination du degré de maîtrise, il sera tenu compte :

- du degré de bien-fondé et de cohérence de la démarche,
- de la logique de l'argumentation,
- du niveau de précision et de la clarté dans l'emploi des termes économiques,
- du niveau du sens critique.

Ce rapide passage en revue montre que le choc entre différentes logiques risque d'être rude : logique managériale psychopédagogique contre logique critique ; fonctionnement individuel contre fonctionnement collectif par exemple.

Nous avons problématisé la question qui nous était posée comme suit :

- Il y a une opportunité selon laquelle la production du savoir au sein du mouvement

social peut être « prise en considération » dans un dispositif de production instituée du savoir.

- Quels en sont les enjeux politiques (politique de formation comme formation de politique) ?

Elle se déplace donc de manière significative. Elle devient double :

- ***Est-il possible pour le savoir académique de quitter son illusion de neutralité fonctionnaliste pour devenir un « savoir engagé dans l'action » ?*** (et donc est-il possible pour une institution de production instituée du savoir d'échapper à la domination néo-managériale - et donc de ne pas contribuer à la renforcer?)
- ***Est-il possible pour le collectif d'adultes étudiant de réussir une assimilation critique telle que la réclamait Amilcar Cabral ?***

Par rapport à la première question, Pierre Bourdieu, professeur au Collège de France et compagnon de route du mouvement social, pensait que c'était possible et nécessaire. Il a toujours fermement critiqué la dichotomie entre le « scholarship » (la production d'un savoir scientifique « fait selon des méthodes savantes à l'intention d'autres savants ») et le « commitment » (« l'attitude de ceux qui s'engagent et portent au dehors leur savoir »). « C'est comme si les savants se croyaient doublement savants parce qu'ils ne font rien de leur science. »

Par contre, « *Le chercheur n'est ni un prophète ni un maître à penser. Il doit inventer un autre rôle qui est très difficile : il doit écouter, il doit chercher et inventer ; il doit essayer d'aider les organismes qui se donnent pour mission de résister à la politique néolibérale ; il doit se donner comme tâche de les assister en leur donnant des instruments.* » Cette attitude serait-elle incompatible avec une mission d'éducation permanente, ou en incarnerait-elle une version particulièrement nécessaire ?

Pour ce qui est de la deuxième question (est-il possible pour le collectif d'adultes étudiant de réussir une assimilation critique telle que

1 P. Bourdieu, « Les chercheurs et le mouvement social », Interventions, Marseille, Agone, 2002, pp. 465 et sq.

la réclamait Amilcar Cabral ?), on ne peut en l'occurrence se contenter d'une logique individuelle (« les meilleurs, les plus intelligents, les plus travailleurs devraient pouvoir y arriver »); on ne peut y répondre dans une logique collective qu'en repartant du fonctionnement d'une institution.

6. FONCTIONNEMENT DES INSTITUTIONS ET RÔLE DE LA CRITIQUE

Nous aimerions partir ici de l'analyse que fait Luc Boltanski du rôle des institutions. Pour le sociologue des conventions, il faut partir de l'idée que « ce qui est et ce qui vaut (ce qui importe, a de la valeur, vaut qu'on le respecte) est soumis à incertitude et à inquiétude, ce que manifestent les situations de dispute (par exemple, la contestation à propos de la non-obtention d'un diplôme compte tenu de l'importance aujourd'hui des titres certifiés). L'incertitude vient du fait que personne ne peut disposer d'autre chose que d'un point de vue sur la réalité, point de vue situé, produit de désirs et d'intérêts.

Dans un certain nombre de cas, les interactions, le lien social peuvent dépasser l'inquiétude et l'incertitude dans un « registre pratique » : la coopération s'exerce dans une relative tolérance et dans une faible réflexivité.

« Les actions en commun relevant de ce registre (pratique) réunissent des personnes dans l'accomplissement d'une tâche. Une de leurs caractéristiques importantes est que les personnes engagées dans le cours d'action agissent comme si elles savaient plus ou moins de quoi il retourne - ce que l'on est en train d'accomplir - et/ou comme si les autres ou certains autres, à qui l'on peut faire confiance, le savaient (cela même si la définition de la tâche accomplie en commun est assez floue). Et aussi, comme si tous pouvaient plus ou moins, avec plus ou moins de succès, converger, coopérer, se coordonner dans l'accomplissement de la tâche en cours. C'est ce que l'on peut interpréter (évidemment de l'extérieur, puisque, de l'intérieur, la question ne se pose même pas) **comme un accord tacite pour ne pas se faire lever une inquiétude sur ce qui se passe et ne pas s'embarasser de la question de l'accord** - accord tacite qui a été souvent interprété dans la littérature sociologique

(...) comme une convergence pour prendre ce qui arrive comme si cela allait de soi. »¹

Le registre pratique mobilise des régularités (on fait comme ça...) et se base sur des repères extérieurs ou intérieurs (respectivement des dispositifs et des dispositions).

Mais dans toute une série de situations, la tolérance trouve sa limite et la réflexivité est contrainte de s'élever : « L'attention des participants se déplace de la tâche à accomplir pour se tourner vers la question de savoir comment il convient de qualifier ce qui se passe. L'attention des participants s'oriente alors vers l'action en commun elle-même, ses modalités, ses conditions de possibilité, les formes dans lesquelles elle s'inscrit. Ce que l'on est en train de faire, comme si on le faisait ensemble, paraît ne plus aller de soi. (Il s'agit de savoir **ce que l'on fait au juste**, et quelle serait la façon dont il faudrait agir pour que ce que l'on fait soit fait, **en vérité**. »²

Il est assez amusant de constater que l'exemple que donne Boltanski pour illustrer le passage du registre pratique à un registre réflexif est celui d'un jury d'examen.

« Soit, par exemple, une situation qui nous est familière : une réunion de professeurs pour l'examen de dossiers d'étudiants. Chacun participe, mais avec un souci tacite d'économie. Ne pas trop se fatiguer. Ne pas trop entrer en conflit avec ses collègues (...)

Mais à un certain moment, un collègue prend la parole d'un air grave et pose la question de savoir si nous suivons bien les mêmes règles et les mêmes procédures pour chaque dossier. On s'arrête alors d'examiner les dossiers et tous se coordonnent dans ce nouveau régime. On s'interroge : « Mais, au fait, quelles sont les procédures ? Est-ce qu'il y a même, des procédures ? Et que faisons-nous ? Quel est le collectif que nous formons ? Mérite-t-il le nom de jury?(...) »³ Les régularités cèdent la place aux règles, aux procédures, les repères, aux tentatives de qualification.

Pour le dire brièvement, l'inquiétude et l'incertitude sur ce qui est et ce qui vaut est alors dépassée par l'intervention d'une institution :

¹ L. Boltanski, *De la critique, Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009, p. 100.

² L. Boltanski, op. Cit., p. 107.

³ Idem, ibidem, p.108.

un être moral, situé au-dessus des passions et des désirs, qui a en charge de **confirmer la réalité de ce qui est**.

Un point fondamental : ces êtres immatériels sont toutefois composés d'êtres de parole bien réels plongés justement dans les intérêts et les passions. C'est pourquoi la réflexivité qui permet aux institutions de confirmer la réalité, n'est jamais aussi efficace que si elle est liée à une réflexivité critique, interne ou externe, qui interroge la pertinence et la validité des épreuves sur lesquelles va se jouer la confirmation (l'utilisation correcte de procédures adaptées, dans le cas d'un jury).

Pratiquement, pour revenir à la situation qui nous occupe, la tension vive et rude entre des logiques différentes, la possibilité pour le collectif étudiant de pratiquer l'assimilation critique et pour le collectif enseignant de produire et de prendre en considération un savoir engagé dans l'action risque de nécessiter une élévation de la réflexivité : il y a peu de chances pour que le registre pratique suffise.

L'enjeu est alors de voir si des épreuves pertinentes, équitablement menées et assez robustes pour résister à la critique pourront garantir que « cet enseignement en est bien un » : ces épreuves pourront concerner, par exemple, la place du collectif étudiant (pourrait-il être producteur en tant que tel?), la possibilité réellement donnée de pratiquer l'assimilation critique etc.

Il est piquant alors de constater deux choses :

- l'irruption, dans l'institution de production de savoirs, de ce qui fait le cœur de la démarche d'Éducation permanente : le recul réflexif et critique ;
- la possibilité, pour les étudiants, d'apprendre dans le rapport institutionnel ici décrit, c'est-à-dire **dans les actions que ce rap-**

port nécessitera, comment faire avec un des défis majeurs de la société contemporaine : la résistance à l'épistémocratie (le pouvoir basé sur la science).

Pierre Bourdieu décrivait ce défi comme suit : « *Une des difficultés de la lutte politique aujourd'hui, c'est que les dominants, technocrates ou épistémocrates de droite ou de gauche, ont partie liée avec la raison et l'universel : on se dirige vers des univers dans lesquels il faudra de plus en plus de justifications techniques, rationnelles, pour dominer et dans lesquels les dominés, eux aussi, pourront et devront de plus en plus se servir de la raison pour se défendre contre la domination, puisque les dominants devront de plus en plus invoquer la raison, et la science, pour exercer leur domination* ».¹

Nous nous trouvons, alors, loin de la situation d'incompatibilité d'où nous sommes partis, dans une situation où les deux parties peuvent (doivent?) trouver un intérêt croisé : pour le collectif étudiant, trouver une occasion d'apprendre dans et pour l'action, pratiquer l'assimilation critique en situation, refuser la restriction de l'expérience collective à sa dimension utilitariste ; pour l'institution de production du savoir, jouer pleinement son rôle confirmatif en renforçant sa réflexivité, y compris en réponse à l'exercice d'une réflexivité critique et dépasser la dichotomie entre « *scholarship* » et « *commitment* », notamment pour ce qui concerne la manière dont elle remplit son rôle.

Il va sans dire que cet enjeu dépasse de loin le cadre de la situation sur laquelle nous avons essayé de raisonner et de pratiquer un recul réflexif et critique ; inversement, toute action locale engagée dans une action micropolitique peut contribuer, selon des modalités appropriées, à la production d'une société différente des modèles qui y sont dominants.



¹ P. Bourdieu, *Raisons pratiques*, Seuil, 1994, p. 167.

4

La pédagogie émancipatrice comme fondement de la formation ISCO

Par **Stéphanie Baudot** et **France Huart**, formatrices à l'ISCO et permanentes au CIEP communautaire

1. L'ISCO, une formation d'adultes inscrite dans le temps

En 2012, l'Institut Supérieur de Culture Ouvrière fêtera ses 50 ans. En 1962, le Centre d'Information et d'Éducation Populaire (le CIEP) du Mouvement Ouvrier Chrétien (MOC) lance sa première expérience de démocratisation de l'enseignement avec un groupe de travailleurs à Charleroi et à Liège : l'Institut Supérieur de Culture Ouvrière (communément appelé l'ISCO). Pendant plus de trois années, ces groupes d'étudiants-travailleurs et militants suivent une formation originale alliant transmission de savoirs, ainsi que mobilisation de leurs compétences et acquis, sur base de leurs expériences et dans une dynamique collective. Le but poursuivi est alors selon son fondateur, Max Bastin alors directeur du CIEP, de « donner à des militants sociaux engagés, une formation et une connaissance qui leur apporteraient ce dont leur condition sociale les avait injustement privés à l'origine, formation et connaissance qui confèreraient ainsi à leur action un plus grande efficacité ». Pour lui, l'expérience de l'ISCO soulève une série de questions interpellant le projet de démocratisation de l'enseignement porté par le Mouvement ouvrier : « cette dialectique de l'action et de la

pensée recèle un dynamique merveilleux. Un des buts de l'ISCO est de donner à des hommes aussi nombreux que possible la capacité de cette dialectique et d'être les animateurs compétents et efficaces des structures dont ils sont les membres afin de les renouveler dans leur doctrine et dans leur action, et de les entraîner vers la réalisation de projets conformes aux besoins des hommes d'aujourd'hui et des hommes de demain »². Au terme de cette formation longue, un mémoire-action est défendu publiquement et est sanctionné par la remise d'un diplôme de Graduat en Sciences sociales du travail délivré par les Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur, partenaire de l'ISCO. Après cette première expérience, de nombreux autres groupes régionaux sont mis en route tout d'abord le samedi, puis en semaine lorsque le droit à la formation est reconnu comme un droit culturel pour les travailleurs en 1963, puis avec le congé-éducation payé (CEP) en 1973³.

Ainsi, depuis près d'un demi-siècle, cette formation pour adultes se distingue des autres formations par sa pédagogie participative et émancipatrice relevant d'un travail d'éducation permanente. Elle contribue ainsi à l'émancipation sociale et culturelle des travailleurs et des militants grâce aux contenus de cours dispensés et aux méthodologies d'apprentissage

1 Cité par COENEN, M.-Th., «La FOPES, une formation universitaire pour des acteurs de changement et un fonds d'archives pour contribuer à l'histoire de la démocratie culturelle», dans *Des archives pour l'histoire de la formation d'adultes*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 183-202 (Collection Histoire et mémoire de la formation).

2 COENEN, M.-Th., *La FOPES, une formation*, op. cit.

3 COENEN, M.-Th., «Le mouvement ouvrier chrétien : l'éducation et la formation des travailleurs adultes», dans ACCS et MOC, *Regards croisés sur l'éducation permanente, 1921-1976*, Bruxelles, EVO, 1996, p. 29-64.

continuellement développées. Cette formation d'adultes constitue donc une mine d'informations de première main pour comprendre et analyser la pédagogie émancipatrice. Pour Emile Creutz, second directeur de l'Institut, l'ISCO représente un « *laboratoire d'idées pour l'analyse et la prospective quant à la question du changement social* ». Cette métaphore met en lumière deux éléments fondamentaux de la formation : d'un côté, l'analyse de la société sur base de nombreuses expérimentations et d'innovations pédagogiques ; de l'autre, la dimension prospective de l'ISCO qui, par un certain nombre d'échanges entre acteurs de la formation (institutions, formateurs-chercheurs, étudiants), étudie une variété de questions sociétales dans la perspective de progresser vers une société plus humaine, plus juste et plus solidaire. Ces deux éléments fondateurs situent clairement l'ISCO dans le champ de l'éducation populaire, avec, comme le définit Christian Maurel « *une praxis particulière, une expérience vécue qui se construit par l'action et qui, dans le même temps, produit de l'action* »¹.

L'éducation permanente représente bien cette démarche qui, partant du vécu des gens, et les soutenant par des analyses croisées et collectives, vise à peser par l'action sur la vie sociale, politique et culturelle pour construire collectivement un changement. Nous nous trouvons bien loin de la formation continue et de la notion d'éducation tout au long de la vie, soutenues par les instances européennes et qui visent la remise à niveau des compétences pratiques et théoriques des adultes dans l'idée d'une amélioration de « *leur savoir-faire et de leurs compétences afin de leur permettre ainsi de s'adapter aux mutations du marché du travail et de la société à mesure qu'ils avancent dans la vie* »². Selon le Décret de la Communauté française sur l'action associative dans le champ de l'éducation permanente du 17 juillet 2003, les objectifs poursuivis par l'éducation permanente ne se situent pas par rapport à une reconversion ou réorientation professionnelle, mais réaffirment tout particu-

lièrement l'importance de « l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle. (...) favoriser et développer principalement chez les adultes : a) une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; b) des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; c) des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique. »

2. Les fondations de la pédagogie émancipatrice

Préalablement à l'analyse de la pédagogie mise en œuvre à l'ISCO, il convient de définir précisément le concept de 'pédagogie émancipatrice' et de se pencher sur ses caractéristiques principales³. Quels sont les objectifs poursuivis par cette pédagogie? A quel(s) public(s) s'adresse-t-elle? Quelle démarche préconise-t-elle?

2.1. Les objectifs de la pédagogie émancipatrice

Emanciper, c'est tout d'abord « *accroître l'autonomie de pensée* » des personnes en formation. Dans le cas de la formation ISCO, émanciper consiste à développer l'esprit critique des adultes en formation, les aider à structurer leur pensée et à se détacher de la pensée dominante pour construire une opinion personnelle face aux questions et problématiques qui les entourent et qui les affectent. Une pédagogie émancipa-

3 Nous nous sommes appuyées sur la définition de l'émancipation proposée par l'ASBL Le Grain (atelier de pédagogie sociale) que nous avons enrichie de notre regard et de notre expérience en éducation permanente à l'ISCO. La définition proposée est donc le résultat de la fusion de deux points de vue complémentaires en Education permanente, celui des chercheurs de l'ASBL Le Grain qui ont inscrit l'émancipation au cœur de leurs actions de recherche et de formation et qui ont développé une réflexion sur la « *pédagogie émancipatrice* » et, d'autre part, celui de la formation ISCO qui vise, par ses contenus et méthodes, l'émancipation des groupes sociaux dominés ou du moins minorisés.

1 MAUREL Ch., *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan, 2010 (Travail du social).

2 <http://www.aef-europe.be/index.php?Rub=grundtvig>

trice doit aussi permettre d'« *augmenter la capacité de ces personnes à s'impliquer dans des actions d'amélioration de leurs conditions de vie et de réaliser collectivement des transformations institutionnelles et structurelles qui modifient concrètement et durablement les rapports sociaux de domination vers plus de justice sociale* »¹. Cette émancipation exige donc de la part de la personne en formation de sortir de la place sociale occupée volontairement ou non. Transformation individuelle et transformation sociale sont aussi toutes deux au cœur de la pédagogie émancipatrice : l'une n'allant pas sans l'autre, l'une ne prévalant pas sur l'autre, l'une n'excluant pas l'autre. Ces deux dimensions sont réunies harmonieusement dans un même projet de formation d'adultes, comme à l'ISCO.

2.2. Un public d'adultes minorisés et/ou dominés

La pédagogie émancipatrice mise en œuvre à l'ISCO se situe ainsi dans le champ de l'éducation populaire. A ce titre, elle s'adresse prioritairement « *aux personnes privées du pouvoir ou fortement limitées dans l'exercice de celui-ci* »² ainsi qu'à toute personne qui se trouve dans des rapports inégalitaires (rapports sociaux, rapports entre les sexes, entre les races, etc.) et à toutes celles qui vivent des situations d'injustices. Concrètement, ce sont notamment des personnes qui n'ont eu qu'un accès limité à l'école et à la formation, des travailleurs qui sont dans des rapports de force inégaux avec leur employeur, des personnes pour qui l'accès à l'emploi n'est pas aisé, des femmes qui vivent des inégalités, des injustices et/ou des rapports de domination, des personnes d'origine étrangère, des personnes en situation d'exclusion, ...

2.3. Des méthodologies d'apprentissage privilégiées

Les démarches préconisées par toute pédagogie émancipatrice favorisent une méthodologie centrée sur la solidarité et l'égalité entre les participants. Un autre élément important de cette pédagogie émancipatrice est la mise en perspec-

tive et la prise de distance par rapport à son vécu propre.

En outre, la conception de la transmission des savoirs ne repose pas sur un rapport hiérarchique entre un savoir théorique académique tout puissant et un savoir « technique » minorisé. Au contraire, la pédagogie imbrique harmonieusement ces deux dimensions du savoir, sans suprématie de l'un sur l'autre. Cette manière de concevoir les savoirs est nécessaire à la réalisation positive de la pédagogie émancipatrice et offre un cadre permettant l'expression de tous et toutes, malgré leur(s) situation(s) de domination.

Cette caractéristique est corollaire au fait que, dans l'éducation populaire, l'émancipation individuelle ne peut être envisagée sans émancipation collective³. Ces deux types d'émancipation doivent toujours être couplés pour atteindre un réel changement.

3... L'ISCO, une expérience de pédagogie émancipatrice

Après avoir esquissé les contours de la pédagogie émancipatrice, il importa d'examiner les manières dont l'ISCO intègre concrètement les différentes composantes de la pédagogie émancipatrice dans son projet de formation d'adultes en action collective, qui n'est ni uniforme ni monolithique. L'ISCO renvoie à des pratiques multiples et souvent innovantes. Chaque groupe ISCO régional a coloré le projet de formation en fonction des défis politiques soulevés, de ses expériences et du potentiel créateur de ses équipes pédagogiques, très souvent à la recherche d'innovations. Dès lors, plutôt que de définir le projet pédagogique de manière statique, il convient de faire ressortir les fondamentaux qui peuvent être dégagés de tous les projets de formation.

3.1. 4 axes de savoir et 4 postures d'apprentissage

Les fondamentaux de l'ISCO seront présentés de manière schématique sous la forme d'un circept,

1 GROOTAERS, D. et TILMAN, Fr. (sous la dir.). *La pédagogie émancipatrice dans le cadre des formations d'insertion socioprofessionnelle*, octobre 2009, article accessible sur www.legrain.org.

2 Idem.

3 Idem

composé d'une part de quatre axes autour du savoir et, d'autre part, de quatre postures d'apprentissage obtenues par le croisement des axes de savoir. La substance de chaque cas de figure fait clairement ressortir la réponse méthodologique et institutionnelle originale apportée par l'ISCO.

Dans le cas de cette analyse, notre propos sera illustré concrètement par l'expérience menée dans un groupe de femmes engagées dans l'ISCO filière « Femmes et démocratie » en Brabant wallon (à Ottignies-Louvain-la-Neuve) de 2003 à 2007¹. Cette formation s'est donné comme objectifs spécifiques de « *transmettre un savoir trop souvent occulté dans les cursus scolaires et académiques traditionnels liés à l'histoire et aux mouvements de luttes des femmes dans une perspective plus générale de dénaturalisation des rapports inégalitaires entre hommes et femmes ; ensuite, travailler collectivement à définir le sens de l'égalité en général et de l'égalité entre les sexes en particulier, en prenant en compte et en examinant les différentes conceptions qui s'affrontent sur cette question et qui sous-tendent les politiques sociales, économiques et culturelles ; enfin élaborer collectivement un savoir stratégique orienté vers la mise en œuvre d'une politique égalitaire entre les sexes qui puisse être mobilisée au sein de diverses organisations, associations et lieux de prise de décision (syndicats, organisations et collectifs de femmes, mouvements féministes, etc.)* »². La filière « Femmes et démocratie » visait à s'interroger sur la manière de changer les rapports de pouvoir là où la loi ne suffit pas et de déconstruire les discours dominants pour amener la société à progresser vers plus d'égalité et de démocratie.

3.1.1. L'axe du SAVOIR-ACTION

Ce premier axe du SAVOIR-ACTION représente le pilier central de la formation ISCO : il est composé de deux éléments indispensables à l'émancipation : la transformation et la compréhension de la personne.

AXE I : LE SAVOIR-ACTION

TRANSFORMER



COMPRENDRE

La dimension 'action'

Dans le groupe ISCO « Femmes et démocratie », la dimension d'action est présente dès l'entrée en formation. En effet, en s'inscrivant, l'ensemble des étudiantes souhaitait clairement recevoir des grilles pour mieux réfléchir, des outils pour s'affirmer et pour renforcer leurs actions. Certaines ont aussi manifesté le besoin d'aller plus en profondeur dans le processus de déconstruction de la société inégalitaire et machiste : pour elles, il était important d'avoir des outils pour critiquer, déconstruire et s'affranchir de la domination masculine ou encore pour s'impliquer plus activement dans la lutte pour l'égalité des chances entre les sexes. Comme le manifeste Mary-Ann, étudiante du groupe : « *Ce matin, j'ai ouvert le journal, on montrait une photo des représentants de l'Europe à 27 en se félicitant de la cohésion au sein de l'Europe. Mais combien de femmes apparaissaient sur la photo? Une seule ! Et on ose nous parler d'égalité des chances. L'égalité entre hommes et femmes reste un combat essentiel et c'est la raison pour laquelle je suis là, aujourd'hui !* »³. Ce « cri » et cette exaspération ainsi exprimés, qualifiés par certains de « situation insatisfaisante », sont un des points de départ de l'analyse et de l'action menées par

1 BAUDOT, St. et HUART, E., « ISCO Femmes et démocratie, une expérience de formation féministe pour adultes », dans « Genre et travail social », N° spécial de *Travailler le social et Chronique féministe*, Ed. Université des femmes, n° 41, 2008, pp. 101-117.

2 Cahier des charges ISCO Femmes et démocratie, CIEP-ISCO, septembre 2003, p. 4.

3 Tous les extraits de témoignages des étudiantes du groupe ISCO « Femmes et démocratie » utilisés pour cet article sont repris de l'article écrit collectivement par les étudiantes du groupe : « Voyage au cœur de l'ISCO femmes et démocratie », dans *L'Esperluette*, Ed. CIEP-ISCO, n° 53, juillet-septembre 2007, pp. 22-23.

ce groupe d'étudiantes. Derrière leur participation individuelle à la formation, se trouve un projet affirmé de créer une société plus égalitaire mais aussi la volonté de déconstruire les discours tout faits, de se perfectionner et de s'épanouir dans un lieu où, en tant que femmes, les étudiantes puissent s'exprimer, échanger et apprendre du croisement de leurs expériences mutuelles et de leurs connaissances.

Le témoignage de cette étudiante met ainsi en exergue une série d'éléments significatifs qui composent l'axe du SAVOIR-ACTION propre à la formation ISCO. Tout d'abord, les dimensions « transformation individuelle et transformation sociale » sont présentes dans la notion d'action. Dans le cadre actuel de la formation ISCO, la dimension « transformation-action » est renforcée et même confortée dans la mesure où l'ISCO forme aujourd'hui au métier reconnu d'animateur en action collective (autrefois appelé « acteur de changement »). Cette étape dans le processus de formation marque la reconnaissance officielle et la professionnalisation de cet engagement vis-à-vis de la société. Être animateur en action collective est ainsi reconnu socialement comme un métier à part entière.

Dans l'évocation du démarrage de cette expérience pédagogique, l'expression et la parole représentent une autre dimension immanente au processus de transformation et d'émancipation des étudiants. La prise de parole a lieu tout d'abord dans l'espace plus intime de la formation et lors des moments de travail en sous-groupes. Ensuite, elle s'exprime à l'extérieur dans l'espace public. Cette parole se révèle un enjeu primordial et fondamental dans l'émancipation de l'étudiant, surtout si ce dernier vit des situations d'oppression ou d'inégalité. Très souvent, le public qui s'inscrit (ou envisage de s'inscrire) à l'ISCO est dans une posture que l'on pourrait qualifier de « sans voix ». De manière générale, on peut dire que l'acte de prendre la parole en public n'est pas aisé. Certaines personnes n'ont pas acquis cette aptitude, d'autres n'ont tout simplement pas eu l'habitude d'être entendus, n'osent pas (ou à peine) prendre la parole ou encore ne s'en reconnaissent pas le droit. Ce phénomène s'observe fréquemment lors des

entretiens de candidature. Dans certains cas, on assiste même à une sorte d'entretien de substitution : par exemple, certaines étudiantes sont accompagnées de leur conjoint qui exprime, à leur place, leurs motivations d'entreprendre une formation. Or, l'autonomie passe inévitablement par le langage. Être autonome, c'est oser s'exprimer et formuler son opinion dans toutes les sphères de la vie sociale, familiale et professionnelle. De plus, créer et construire de nouvelles conceptions du monde et de la solidarité exigent l'expression d'une parole libre et démocratique de tous les acteurs.

C'est pourquoi la méthodologie développée à l'ISCO met en avant l'action (pour former des acteurs de changement) et l'expression des participants. A l'ISCO, l'importance de la prise de parole n'est pas seulement une intention pédagogique mais bien un réel choix politique porté par l'ensemble de l'équipe des formateurs ! A l'ISCO « Femmes et démocratie », donner aux femmes (à cette majorité de « sans voix ») la possibilité de s'exprimer était très important, puisque c'était tout d'abord leur reconnaître qu'elles ont quelque chose à dire et ensuite accorder une valeur à leurs paroles et leurs points de vue. C'est pourquoi l'apprentissage de la prise de parole est une compétence travaillée durant la formation ISCO de manière transversale et au sein de toutes les disciplines. On la retrouve aussi bien dans la communication interpersonnelle ou groupale que dans la communication écrite ou orale. De plus, un cours de méthode conséquent travaille spécifiquement cette aptitude.

La dimension 'savoir'

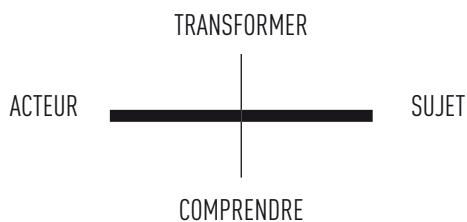
La transformation du participant ne se réalise pas toute seule de manière spontanée. Elle suppose une démarche et un public spécifiques, qui sont l'un et l'autre fortement imbriqués dans le projet.

Si on se positionne d'un point de vue sémantique, le verbe « transformer » signifie tout d'abord « donner à une personne ou à une chose une autre forme que celle qui lui est propre ou qu'elle avait précédemment ». Or « donner une autre forme à ce qui existe » présuppose qu'il faille comprendre et

connaître cette forme. Le terme « transformer » est ici utilisé dans le sens de « *cum prehendere* » qui signifie « *saisir avec* ». Il s'agit donc de comprendre les choses ensemble par l'échange et de peser sur elles pour les transformer, les humaniser, les rendre plus justes et égalitaires. C'est la réelle dimension SAVOIR de l'axe.

3.1.2. L'axe du SAVOIR-ETRE

Cet axe central de la formation ISCO met ainsi en tension le pôle « transformer » et le pôle « comprendre ». Le choix des actions « transformer » et « comprendre » n'est pas anodin. Ces deux verbes peuvent être utilisés dans un usage réflexif : « se transformer » et « se comprendre » incluent l'individu (qui se transforme) et l'autre (celui qui permet que l'on se comprenne l'un l'autre). L'axe du savoir-action ne pourrait pas tenir debout sans que des personnes ne soient là dans une dynamique de soutien. Qu'il s'agisse de l'individu qui est partie prenante de la formation et qui sera amené à se transformer au travers d'elle ou qu'il s'agisse de « l'autre », sans qui la transformation ne peut s'opérer. Schématiquement, cette dimension peut être représentée par un nouvel axe : celui du SAVOIR-ETRE en formation impliquant un SUJET et un ACTEUR.



A droite du schéma se trouve le SUJET, qui est mu par des attentes et besoins spécifiques. Il peut être décrit comme « *un individu libre, autonome, créatif, en relation avec d'autres, engagé individuellement et collectivement. Il se construit dans le conflit, la résistance et la lutte* »¹. Dans le cas de l'ISCO, on peut mentionner un certain nombre d'attentes et de besoins spécifiques des étudiants en formation: obtenir un diplôme, enrichir ses compétences, se réinsérer, se réorienter

professionnellement, acquérir de nouveaux outils d'action et d'engagement, etc.

En tant que sujet, le participant à la formation détient des expériences personnelles qui le dotent de ressources et d'un savoir *a priori* valorisables. Dans une pédagogie émancipatrice, l'étudiant n'est donc pas considéré comme une enveloppe vide que de savants professeurs doivent remplir de leur savoir. Chacun possède des expériences préexistantes à valoriser. C'est d'ailleurs sur base de ce principe qu'à l'ISCO, les participants sont réellement parties prenantes et même acteurs de leur projet de formation. Avec l'institution et l'équipe des formateurs, ils participent, coopèrent, négocient et prennent des décisions concernant des aspects importants de la formation, tels que les contenus abordés par discipline qui sont discutés sur base du contrat pédagogique remis par chaque formateur, les méthodes utilisées et les modes d'évaluation. D'ailleurs, les conseils élargis de classe (les CEC) sont ces espaces intégrés dans la formation qui ont été créés spécifiquement et qui sont réservés à ces discussions. Les CEC sont aussi des lieux d'apprentissage de la conduite de réunion, de la participation et de l'expérimentation pour les étudiants.

La méthodologie développée à l'ISCO tient compte de ces deux aspects prioritaires pour la transformation des étudiants. Elle accorde du poids aux savoirs acquis par l'expérience et intègre activement les participants dans la construction du projet de formation.

L'individu est donc pris à la fois comme sujet pour lequel la formation vise l'épanouissement mais aussi comme un acteur social actif dans la construction d'un monde qui réponde aux aspirations collectivement partagées. L'un et l'autre se confondent dans une unité indéfectible. « *Le Sujet est le passage du Ça au Je, le contrôle exercé sur le vécu pour qu'il y ait un sens personnel, pour que l'individu se transforme en acteur qui s'insère dans les relations sociales en les transformant, mais sans jamais s'identifier complètement à aucun groupe, à aucune collectivité* »².

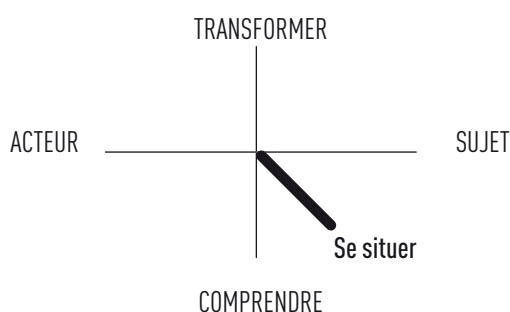
1 MIRKES, M. « L'Éducation permanente, un concept aux multiples facettes », dans *Regards croisés sur l'éducation permanente, de 1921 à 1976*, Bruxelles, Ed. EVO, 1996, p.96.

2 TOURAINE, A. « Critique de la modernité », Fayard, Paris 1992, cité par MIRKES, M. « L'Éducation permanente, un concept aux multiples facettes », dans *Regards croisés sur l'éducation permanente, de 1921 à 1976*, Bruxelles, Ed. EVO, 1996, p.97.

3.1.3. La posture 'Se situer'

Les deux axes de savoir présentés mettent en tension quatre pôles différents (comprendre/le sujet/transformer/l'acteur). En croisant ces différents pôles, nous obtenons quatre postures qui déterminent une façon bien particulière d'apprendre dans la pédagogie émancipatrice. Les postures entre elles feront à leur tour émerger deux nouveaux axes de savoir dont nous expliciterons la substance plus loin dans l'exposé.

POSTURE 1 : se situer



Si l'on croise la dimension « comprendre » et la notion de « sujet », une première posture peut être déterminée, que nous avons dénommée « se situer ». « Se situer » renvoie tout d'abord à la construction identitaire : savoir qui l'on est, connaître ses valeurs, ses ressources et ses comportements, les choisir et les exprimer, ainsi que les faire reconnaître aux autres. Lorsqu'on parle de ressources, il s'agit aussi bien des ressources intellectuelles qu'affectives. Raison et émotion sont les moteurs pour construire l'action sociale. L'émotion est ainsi cet élément qui donne l'impulsion, qui motive, et la raison celui qui permet à l'action de prendre une voie réfléchie et pertinente. Les participants doivent passer par cette première étape lorsqu'ils s'inscrivent dans un processus de formation émancipatrice.

La notion de « se situer » renvoie aussi à la capacité de se positionner face aux autres et de prendre sa place dans son environnement social, politique, économique et culturel donné. Dans cette optique, l'ensemble du programme de cours de l'ISCO (notamment dans les cours

d'Histoire, d'Économie, d'initiation politique) est orienté vers l'acquisition de savoirs tout en intégrant ces différentes dimensions.

Méthodologiquement, tous ces éléments doivent pouvoir être associés de manière cohérente : être en même temps un sujet autonome, capable de réfléchir, doté d'une expérience et d'une aptitude à se situer.

Le processus va favoriser des manières d'apprendre, de travailler et d'analyser, axées sur les lieux d'ancrage et les lieux de parole des participants, ainsi que le recours à des méthodologies centrées sur la recherche et le traitement de l'information de manière critique. Ainsi, les cours se basent majoritairement sur une réalité sociale pour essayer de comprendre ce qui s'y passe et ce qui y est fondamentalement en jeu. La démarche historique prônée par Cardijn du Voir-Juger-Agir permet de développer un regard analytique qui conduit les étudiants à mieux cerner les mécanismes d'inégalités sous-jacents, de se rendre compte des similitudes dans les situations et les difficultés vécues, et ainsi partir à la recherche de solutions collectives.

Dans le cas spécifique du groupe ISCO « Femmes et démocratie », le recours à la méthodologie du récit de vie a été privilégié par l'équipe pédagogique. Le récit de vie a donc été intégré dans le cours 'filière' afin de faire émerger et « *reconstituer des histoires personnelles d'un ensemble d'individus, en vue d'étudier la réalité sociale particulière dans laquelle ils se trouvent impliqués* »¹, mais également pour contribuer à un processus d'émancipation individuelle et d'engagement collectif. Les thématiques communes dégagées à partir de ce matériel individuel ont été abordées et analysées dans les autres cours de telle sorte que les participantes pouvaient situer leurs expériences, actions et pratiques dans le cadre d'une analyse plus globale et avec une nouvelle lecture de déconstruction des rapports sociaux de sexes. Parmi les questions essentielles qui ont émergé, une série peut être pointée : Qu'est-ce que l'égalité ? Quelles sont les politiques mises en place pour favoriser l'égalité des chances ?

¹ BERTAUX, P. *Les récits de vie. Perspective ethno-sociologique*, Paris, Nathan-Université, 1997.

Quelle place les femmes ont-elles dans l'Histoire, en économie, en politique? Pourquoi cette minorisation et cette inégalité entre les sexes dans de nombreux domaines? Pour répondre à ces questionnements, des rencontres avec des expertes et des militantes de terrain ont été organisées par les étudiantes dans le cadre de la formation. Elles leur ont permis de mieux cerner les outils politiques et les moyens mis en place pour la promotion de l'égalité entre les sexes.

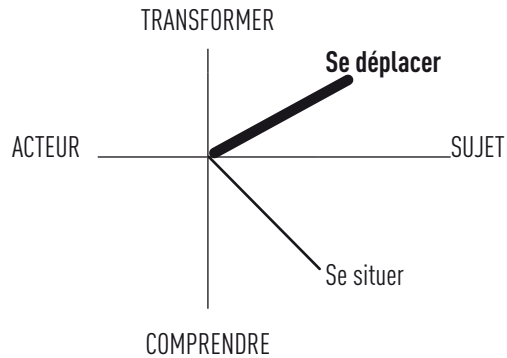
Le nouveau programme de la formation ISCO réserve une place importante à cet ancrage sur le terrain avec des modules de stage et le cours charnière consacré à l'action collective.

L'équipe des formateurs joue également un rôle essentiel dans l'acquisition des savoirs et dans l'analyse critique de la société : elle développe des pédagogies dynamiques qui valorisent les savoirs occultés et les expériences individuelles et collectives qu'elle croise avec l'expertise des participants ; elle favorise les conditions d'expression de la parole de tous et apprend aux étudiants à se situer de manière critique et structurée face à une masse d'informations.

3.1.4. La posture 'Se déplacer'

Cette façon de travailler se détache fondamentalement des méthodes d'apprentissage exclusivement transmissives. Comme le soulignait le pédagogue brésilien Paolo Freire « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ». Un certain nombre de formateurs de l'ISCO provient du monde académique et se sent parfois déstabilisé lors des premières séances de cours, n'ayant pas l'habitude d'enseigner de cette manière. Cette façon d'appréhender la transmission pédagogique les oblige à fonctionner autrement que dans le monde académique et dans l'enseignement traditionnel. Ils pourraient presque aussi être qualifiés d'« apprenants » dans la formation. Une autre dimension importante de la pédagogie émancipatrice, concernant tous les acteurs de la formation, est ainsi mise en avant : la capacité de se déplacer pour apprendre.

POSTURE 2 : se déplacer



Avec cette seconde posture, nous quittons le monde de l'inconscience (et non de l'ignorance) pour revoir nos schémas de compréhension, ouvrir les yeux sur certaines réalités, confronter les points de vue et pouvoir en dégager les enjeux réels, quitte à provoquer un conflit libérateur et prendre des risques.

Dans le groupe ISCO « Femmes et démocratie », il s'agissait aussi, et surtout, de faire sortir des rôles habituels et imposés aux femmes, dans lesquels ces dernières sont souvent enfermées. Cette étape est cruciale dans un processus d'émancipation mais, bien souvent, elle ne se réalise pas sans difficultés. Elle s'effectue aussi souvent dans le conflit ou la confrontation. En effet, en formation d'adultes, le conflit cognitif est important dans l'apprentissage. La méthodologie doit, dès lors, être très attentive à la création et à la dynamisation des espaces de discussion et de débats. Ces espaces d'échanges deviennent incontournables afin que puissent s'opérer ces confrontations et cette transformation des participants. Dans certains cas, cette étape nécessite parfois un accompagnement ciblé. Par exemple, au moment de sa prise de conscience, une des participantes a réalisé qu'elle quittait un état de « joyeuse ignorance » pour ouvrir les yeux sur le monde et sa réalité. Elle en témoignait avec beaucoup d'émotion : « *Je ne pourrai plus jamais regarder le monde de la même façon !* ». D'autres constatent que « *beaucoup de choses sommeillent en elles et par les recherches (menées), grâce aux travaux réalisés en groupes et sous-groupes, nous les réveillons* ».

Une fois son identité redéfinie, l'étudiant se retrouve confronté à lui-même. Il a pris le risque d'effectuer un certain nombre de déplacements face à ses représentations, son éducation et des habitudes. Il se retrouve alors dans une position instable, parfois insécurisante et risquée. Cette prise de risque fait partie intégrante du processus émancipateur de la formation. Comme l'exprimait une participante : « *C'est sans doute le prix de la liberté!* ». Jacques Rhéaume décrit cette étape marquée de « tensions existentielles » comme un « processus d'accommodation ou de flexibilité » qui « permet à l'individu sujet de construire ses raisons d'agir, raisons spontanées ou raisons profondes ». C'est ce travail d'élaboration, dans le récit de sa propre histoire qui favorise la prise de conscience des contraintes culturelles et sociales intériorisées, un certain dégageant lié à cet espace de réflexion et des choix de reprise de sa vie plus libre ».

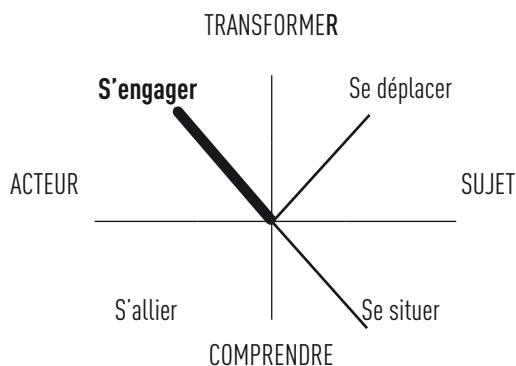
Au cours de ce passage délicat du sujet individuel à l'acteur social, le soutien du groupe permet bien souvent de dépasser ces chamboulements. Pour certains, ces remises en question sont trop importantes et ils sont en incapacité de poursuivre la formation. Cela illustre également combien la force du collectif est un élément fondamental et indispensable dans ce type de formation. Cela nous amène à quitter la sphère du sujet pour aborder celle du « nous », le collectif qui permet de ne pas rester seul face à ses difficultés.

A ce niveau, les formateurs jouent aussi un rôle dans les déplacements réalisés par les étudiants en formation. Ils sont ainsi présents pour encadrer les moments de changements, pour mobiliser les sous-groupes comme soutiens individuels et collectifs, pour aider à formuler les points de vue et sortir des rôles imposés ; pour favoriser les conditions d'échanges, reconnaître la nécessité du conflit social ; pour apprendre à argumenter et se positionner individuellement par rapport aux discours dominants, ainsi que pour permettre le passage de l'information à la

construction de savoirs, avec une approche critique et constructive.

3.1.5. La posture ' S'engager'

POSTURE 3 : s'engager

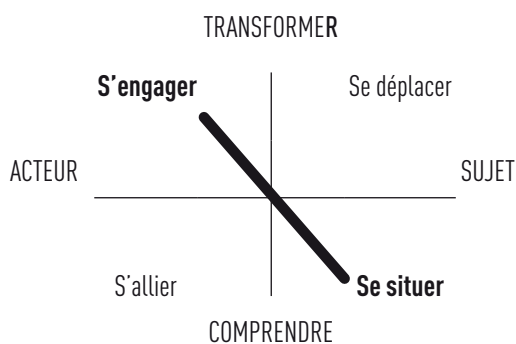


Le collectif n'est pas seulement une entité de soutien, c'est aussi un lieu de construction de savoirs et d'actions. Comme nous l'avons montré précédemment, l'émancipation requiert plus qu'une transformation individuelle, elle exige aussi que les personnes puissent réaliser collectivement des transformations structurelles et institutionnelles. Cette condition détermine la troisième posture d'apprentissage autour de la nécessité de s'engager. Le sujet, à lui seul, ne peut suffire pour construire de nouvelles représentations du monde. C'est un constat que se font rapidement les participantes du groupe ISCO « Femmes et démocratie ». En témoigne Stéphanie, une étudiante: « *J'étais venue à la formation « Femmes et démocratie » pour comprendre et agir sur la situation de la femme congolaise, mais je me suis vite rendu compte que toutes les femmes, qu'elles soient d'Afrique ou d'Europe, vivaient des problématiques semblables* ». Elle avait ainsi compris qu'il était plus intéressant de créer des synergies entre les groupes de femmes de par le monde plutôt que de rester dans son coin ou d'essayer seule de résoudre les problèmes avec des ressources limitées. L'enjeu de la formation consiste alors à relier entre elles les histoires de ces femmes, à les comprendre pour en dégager un savoir collectif, porteur de changement. S'engager, c'est passer du vécu individuel à la problématique sociale et à la construction de solutions

1 RHÉAUME, J., « De l'individu sujet à l'acteur social : un passage difficile ». Discussion de l'ouvrage *Socio-analyse des raisons d'agir. Études sur la liberté du sujet et de l'acteur*, par Guy BAJOIT, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010 », dans *Sociologies* (Accessible sur <http://sociologies.revues.org/index3227.html>).

collectives. L'équipe de formateurs joue un rôle dans cette étape. Concrètement, ils écoutent et aident à faire émerger le lien entre les vécus individuels et les problématiques sociales; ils suscitent la créativité en vue de trouver des solutions ; ils posent les conditions d'écoute, d'échange et de respect de la parole d'autrui ; ils donnent confiance aux étudiants dans leur capacité d'être acteur, en leur fournissant des outils pour agir ; enfin, ils les incitent à travailler les rapports de pouvoir de manière différente.

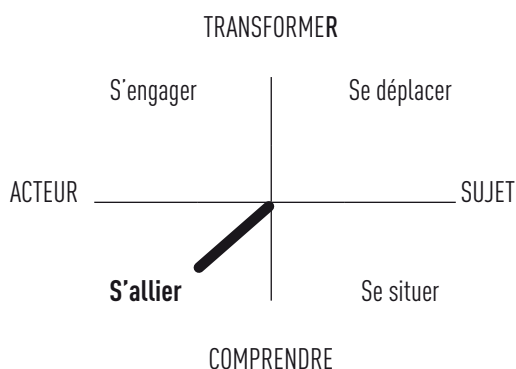
3.1.6. L'axe du SAVOIR COLLECTIF



Un nouvel axe est ainsi dessiné, qui met en tension la capacité à « se situer » et celle à « s'engager » dans un collectif. Il s'agit de l'axe du SAVOIR COLLECTIF auquel une place très concrète est donnée au sein de la formation ISCO à travers les temps obligatoires de travail en sous-groupes, les cours de dynamique de groupe et d'action collective.

3.1.7. La posture 'S'allier'

POSTURE 4 : s'allier

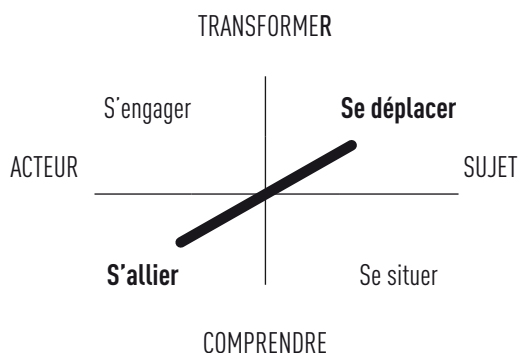


Le croisement s'opère entre le pôle « comprendre » et le pôle « acteur » : il constitue ainsi la posture de l'alliance. « S'allier » consiste à comprendre son identité d'acteur et à s'interroger sur ses capacités d'action : Qui sommes-nous ? Quelle est la manière de donner de la puissance à ses actions, notamment en réunissant des acteurs autour d'un enjeu commun et en développant une logique de réseau.

On parle beaucoup aujourd'hui du travail en réseau qui renvoie à de nouvelles formes d'action collective. La construction identitaire des acteurs (par opposition à la construction identitaire du sujet) implique de créer des alliances entre des groupes réunis autour d'enjeu(x) commun(s); et cela même si ces groupes peuvent parfois provenir d'origines, d'engagements et de lieux différents. L'action collective en réseau étant une des réponses données aujourd'hui à l'action sociale, le programme de l'ISCO y consacre un module de cours à part entière, afin de permettre aux étudiants d'appréhender les différentes facettes du travail en réseau ou en plate-forme d'action. En effet, il est indispensable de les former à identifier les indicateurs de l'évaluation des actions collectives telles que les modes de mobilisation, le travail d'équipe, l'utilisation des ressources et l'activation d'un réseau.

A ce niveau du processus, les formateurs permettent au groupe de construire des ponts entre la formation et l'extérieur, d'identifier des collectifs qui ont des combats similaires, de relayer auprès de l'institution les projets de formation développés par le groupe et d'aider à la formulation de méthodes et objectifs communs.

3.1.8. L'axe du SAVOIR SOCIAL



Mais au-delà de cet aspect, l'alliance peut s'établir avec d'autres acteurs, comme entre les formateurs et les étudiants. La confrontation du savoir académique avec les expériences et pratiques sociales des adultes en formation ouvrent à un nouveau savoir, le SAVOIR SOCIAL qui constitue le dernier axe de savoir. Celui-ci est composé de la capacité à **se déplacer** et à **s'allier**. Cette alliance entre le monde du travail, le milieu associatif et militant avec l'Université et le monde de la recherche scientifique est féconde pour toutes les parties. Un professeur émérite des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur (FUNDP), Manfred Peters, témoigne, entre autres, de l'apport de son expérience de formateur à l'ISCO dans la construction de son cours de linguistique à l'Université¹. On peut encore y rajouter des exemples de formateurs de la FOPES² ou de chercheurs de la FTU³.

A l'avenir, avec les changements inhérents au nouveau projet ISCO, il faudra trouver de nouvelles alliances qui permettent de maintenir cette dynamique d'enrichissement mutuel et de collaboration entre monde universitaire et la formation ISCO, comme le souligne ce même Manfred Peters.

1 PETERS, (M.), "ISCO-FUNDP: Prolegomènes à l'histoire d'un partenariat fructueux », dans *L'Esperluette*, Ed. CIEP-ISCO, n°69, juillet-septembre 2011, pp. 8-10 (www.ciep.be/documents/esper_2011_69.pdf).

2 FOPES : Faculté ouverte de politique économique et sociale créée par le Mouvement ouvrier chrétien et l'UCL (www.uclouvain.be/opes).

3 FTU : Association pour une Fondation Travail-Université asbl, trait d'union entre le monde du travail et le monde de l'Université (www.ftu.be/).

3.2. L'évaluation du processus de formation et d'émancipation

L'ensemble du cycle doit, bien sûr, être évalué. Il consiste à mesurer l'évolution de la personne en formation vers l'autonomie, sa capacité à se situer, se déplacer, s'engager et s'allier. Au niveau de l'acquisition du savoir, des modes d'évaluation sont utilisés pour à la fois mesurer, de façon classique, la compréhension de certains concepts, l'utilisation de grilles d'analyse, mais aussi pour examiner ces différentes « postures d'apprentissage », dans une visée formative et d'éducation permanente.

Tout ce processus d'émancipation mené au travers de la formation avec des adultes exige du temps. Ce temps est ainsi nécessaire pour (re)construire son identité, arriver à se déplacer, changer de point de vue et se confronter aux autres. Il faut aussi du temps pour que les solidarités puissent se créer et se concrétiser dans des actions collectives. Construire une formation qui soit vraiment émancipatrice, doit obligatoirement s'inscrire dans un processus pédagogique de longue durée, qui intègre un accompagnement adapté aux situations de vie de chacun-e. Or, aujourd'hui, la tendance, même dans le secteur culturel et de la formation, va dans le sens de la rentabilité à court terme. Cela a été le cas avec le congé-éducation payé, qui a vu ses heures se réduire comme une peau de chagrin et avec la multiplication des modules de formation de courte durée, généralement plus prisés par les travailleurs... Ce sont des enjeux auquel le CIEP-ISCO doit rester attentif.

La réussite du projet de formation ISCO est aussi un point intéressant à creuser. Finalement, qu'est-ce qui nous permet de dire que la formation ISCO fonctionne, que le public des étudiants est bien émancipé au terme du processus? Notre analyse permet ainsi de mettre en exergue une série d'éléments qui démontrent que le processus d'émancipation est bien enclenché:

- Mise en place d'un groupe solide : qualité des confrontations, prise de décision, soutien des plus faibles ;
- Estime de soi et prise de confiance (difficile de définir des indicateurs) ;

- Des signes très concrets montrant que la personne s'affranchit, s'émancipe, comme une image qui apparaît doucement et puis de façon très nette lorsqu'on développe une photo ;
- Expression des participants à l'intérieur et en dehors de la formation (augmentation des occurrences et des lieux, développement du raisonnement, etc.) ;
- Réalisation du mémoire-action ;
- Insertion des participants dans un collectif ou un réseau qui partage ses revendications.

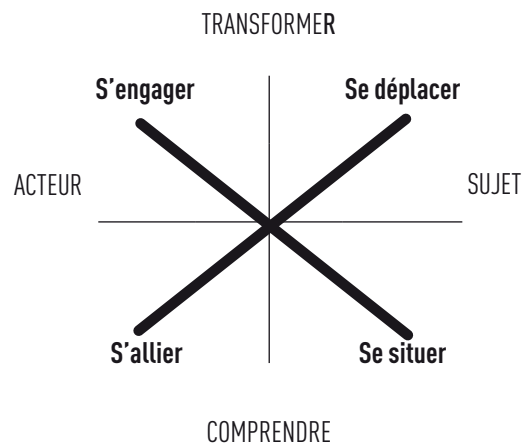
Reste que le chemin des groupes d'adultes en formation est parsemé d'embûches. Et si notre propos peut laisser croire que la mise en place d'une pédagogie émancipatrice ne nécessite que quelques ingrédients, la réalité est bien plus complexe. De nombreux défis sont bien souvent à relever dans le cadre de la formation d'adultes. De plus, l'institution est confrontée à d'autres défis pour les années à venir. De façon non exhaustive, on peut pointer les questions suivantes : le maintien des participants dans le processus de formation pendant les trois années ; la réalisation du mémoire-action ; le soutien à la dimension collective de la formation et à la conciliation des activités professionnelles et de formation.

En guise de conclusion

Il est important d'attirer l'attention du lecteur sur un certain nombre d'éléments importants qui ont émergé de cette analyse : les points en tension (comprendre-transformer ; sujet-acteur, se situer-s'engager ; se déplacer-s'allier) ; les postures d'apprentissage qui peuvent être lues comme autant d'étapes nécessaires au processus d'émancipation. Ce sont des passages obligés mais non chronologiques afin que chacun puisse non seulement faire partie de l'Histoire mais également la construire collectivement. Le résultat final est une forme du circept, schéma familier à certains travailleurs et militants du secteur de la formation d'adultes et de l'éducation permanente. Ce circept a déjà servi pour

des utilisations et réappropriations multiples. Mélange de « CIRculaire » et de « conCEPT », il met en tension différentes composantes d'un projet. Il nous paraissait intéressant de l'utiliser dans le cadre de cette analyse car c'est un outil qui a fait ses preuves à l'ISCO dès ses origines (ou presque). De plus, nous invitons ceux qui viennent d'en faire la découverte, de le tester dans leur pratique professionnelle ou militante.

LE CIRCEPT



L'émancipation telle qu'elle est développée avec et par les différents acteurs de la formation ISCO est un processus pédagogique lent en lien avec une démarche d'éducation permanente. Il comporte des moments de réflexion, de théorisation mais aussi de mise en questionnement personnel et collectif, d'analyses critiques de la société. Il exige aussi de prendre des risques et de vivre dans certains cas des ruptures, pas toujours faciles à vivre, avec des fondamentaux. Par l'échange d'expériences individuelles et collectives, par la mise en évidence de savoirs académiques et non experts, l'éducation permanente permet de jeter des ponts entre des expériences problématiques vécues individuellement et les injustices dénoncées collectivement qui touchent globalement toute la société, pour obtenir une prise de conscience individuelle, pour atteindre un engagement et une réponse collective pour agir pour plus de justice sociale et de solidarité. A l'image de ce qu'écrit Christian Boucq, « le travail d'éducation permanente est

un cheminement qui amène des groupes volontaires à parcourir un chemin depuis leur espace d'expériences privées vers l'espace public, généralement sous forme de revendications, de négociations ou d'interpellations »¹. En outre, se positionner comme acteur de changement dans une dynamique d'éducation permanente est un

processus des petits pas dans la résistance et dans l'émancipation : c'est « cette triple articulation (Appréhension citoyenne-Appréhension de l'expertise ; Vécu personnel-Vécu collectif ; Problématique locale-Problématique mondiale) que l'éducation permanente permet par sa démarche spécifique »².



Bibliographie sélective

- BAUDOT, S. et HUART, E., « Femmes et démocratie », une expérience de formation féministe pour adultes », dans n° spécial *Travailler le social* et *Chronique féministe*, n° 48, 2008.
- BOUCQ, C., « Education populaire et puissance d'agir : une traversée réflexive » (2 parties), dans *L'Esperluette*, n°69, juillet-Septembre 2011, pp. 12-16 et dans *L'Esperluette*, n°70, octobre-décembre 2011, pp. 16-21.
- CREUTZ, E., « L'ISCO a trente ans, Bilan d'expériences et Enjeux pour l'avenir », dans *L'ISCO, au cœur d'une démarche d'Education permanente*, Brochure du 30^e anniversaire de l'ISCO, Bruxelles, 1992.
- DAEMS, J., « Pédagogie et formation des travailleurs », dans *Vers l'autogestion. Actes de la Semaine sociale 1974*, Bruxelles, Ed. Vie ouvrière, 1975.
- GROOTAERS, D. et TILMAN, F., (sous la dir.), *La pédagogie émancipatrice dans le cadre des formations d'insertion socioprofessionnelle*, octobre 2009, www.legrain.org.
- GROOTAERS, D., *Savoirs et émancipation, 1^e partie : Types de savoirs et étapes d'émancipation ; 2^e partie : La production de savoirs émancipateurs*, Analyses publiées en ligne, 9 décembre 2011, www.legrainasbl.org.
- KYNDT, A., « Au cœur de l'ISCO, le savoir-action », dans *L'ISCO, au cœur d'une démarche d'Education permanente*, Brochure du 30^e anniversaire de l'ISCO, Bruxelles, 1992.
- MAUREL, C., *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan, 2010 (Travail du social).
- MIRKES, M., « L'Education permanente, un concept aux multiples facettes », dans *Regards croisés sur l'éducation permanente, de 1921 à 1976*, Bruxelles, Ed. EVO, 1996.
- MIRKES, M., *Définir le concept d'Education permanente, évaluer nos pratiques et renforcer nos actions*, Exposé Journée de formation inter-mouvement CIEP, s.d.
- Regards croisés sur l'éducation permanente, 1921-1976*, ACCS et MOC (sous la dir.), Bruxelles, Ed. EVO, 1996.
- RHÉAUME, J., « De l'individu sujet à l'acteur social : un passage difficile ». Discussion de l'ouvrage *Socio-analyse des raisons d'agir. Études sur la liberté du sujet et de l'acteur*, par Guy BAJOIT, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010 », dans *Sociologies* (<http://sociologies.revues.org/index3227.html>).

1 BOUCQ, Ch., «Echevin en éducation permanente?», dans *L'Esperluette*, Ed. CIEP-ISCO, n° 40, avril-juin 2004, p. 14-15.

2 BAUDOT, St., «Trois pas pour résister», dans *L'Esperluette*, Ed. CIEP-ISCO, n°43, janvier-mars 2005, p. 3.

5 Quand action collective et formation se répondent

Conduire un processus d'Éducation permanente, construire une forme nouvelle d'action collective, c'est...

Par Marc MAESSCHALCK, professeur à l'UCL

La réflexion qui suit, part de mon expérience de formation d'adultes dans le cadre des organisations du Mouvement ouvrier chrétien. Je ne vais donc pas parler d'abord en tant que philosophe ou comme enseignant dispensateur de savoir mais plutôt comme formateur en position de constructeur de savoirs. Je voudrais essayer d'interroger cette position très particulière qui consiste à tenter de reconstruire des savoirs avec des acteurs de terrain, pour mieux comprendre comment cette position a évolué et dans quel contexte problématique elle se trouve aujourd'hui.

Notre savoir est-il soutenable ?

A titre introductif, je voudrais poser trois enjeux globaux, qu'on ne peut ignorer même si on va ensuite se diriger vers des questions peut-être plus microscopiques, plus régionales et plus locales. Nous nous trouvons dans un environnement politique où le statut du savoir est fondamentalement en crise. On ne le dit peut-être

pas suffisamment dans les media mais, pour des enseignants, pour des constructeurs de savoir, pour des formateurs en action collective, c'est fondamental d'identifier cette crise du savoir. Ce qu'est une science, son rôle ou sa mission sociale est loin d'être évident aujourd'hui. La science économique, pour ceux qui ne l'ont pas encore compris, n'est pas une science exacte¹. Imaginez-vous un instant, si vous attendiez de votre médecin de vous expliquer à tous les coups comment vous êtes morts... La science économique aujourd'hui se positionne essentiellement comme une science de l'après coup, c'est-à-dire qu'elle a toujours le dernier mot pour expliquer comment c'est arrivé. Nous attendons pourtant aujourd'hui de la science qu'elle nous aide à avancer et pas qu'elle nous dise comment, malheureusement, une centrale nucléaire était mise à un endroit quand même très risqué. Faut-il de nouveau demander aux mêmes ingénieurs s'il faut continuer le programme de construction d'une vingtaine de centrales nucléaires au Japon? C'est la première compagnie électrique du monde qui a explosé alors qu'en janvier 2010, elle présentait l'un des meilleurs « bilans » de toutes les compagnies électriques

* Ce texte est la transcription revue de l'exposé oral du 1^{er} octobre 2011. Un merci tout particulier à Florence Mousiaux (CIEP) ainsi qu'à Oleg Bernaz et à Gábor Tverdota, tous deux chercheurs au CPDR (UCL) pour leur aide précieuse. Marc Maeschalck vient de publier avec Alain Loute « Nouvelle critique sociale, Europe - Amérique latine, Aller/Retour », téléchargeable à l'adresse : <http://www.polimetrica.com/form/form2850.php>

¹ Le Manifeste courageux des « économistes atterrés » (<http://www.atterres.org/>) en donne un bel exemple. Quelle énergie est nécessaire pour repousser marginalement les fausses évidences ! Et ceci, toujours sans vraiment interroger les fondements de la discipline et la raison des biais dénoncés.

du monde. On ne peut plus se cacher derrière Tchernobyl ou autre chose. Notre savoir n'est pas un savoir soutenable. Le défi fondamental pour les constructeurs de savoir aujourd'hui est de se demander à quelles conditions on pourrait, ensemble, essayer de construire un savoir soutenable, un savoir qui nous permet de recréer les conditions du vivre ensemble.

Où sont nos identités politiques aujourd'hui ?

Le deuxième problème auquel nous sommes confrontés aujourd'hui est d'ordre politique. Il concerne notre identité. Qui sommes-nous, quel est notre ancrage politique, quelle est notre communauté de référence ? Où se situe la responsabilité, par rapport à l'avenir des pensions, par rapport à l'avenir de l'Éducation, par rapport à l'avenir de la sécurité sociale ? Qui est le répondant ?

Dans un texte discuté dans nos organisations il y a quelques mois, on reparlait de luttes des classes alors que cette notion a complètement disparu de l'horizon. Pourtant, en situation de campagne électorale en France, aux Etats-Unis, un « mouvement des riches », un mouvement d'action collective de riches a pris naissance pour nous expliquer qu'ils allaient prendre leurs responsabilités face à la crise.

Qui sommes-nous politiquement ? Où est notre ancrage ? A partir d'où voulons-nous agir ? Est-ce que nous sommes encore dans la croyance que les Etats sont les derniers remparts face au libéralisme ? Un jour ils payent, le lendemain, ils sont mis au banc des accusés comme des mauvais gestionnaires et le surlendemain, ils repayent.

Quelle est notre force objective ?

Que pouvons-nous encore réellement faire ? En termes de rapport de forces. C'est le troisième problème que je voulais mentionner à titre de préambule. Que pouvons-nous encore faire devant ce qui est devenu le diktat de la spéculation ? Diktat que beaucoup d'entre nous

ont du mal à comprendre, notamment lorsque nous disons que l'Économie est déconnectée du monde réel. Cette vision est complètement erronée car l'Économie est justement trop connectée au monde réel. Elle spéculé en temps réel sur les moindres mouvements sociaux, politiques, humains de la planète. Et à partir de là, elle crée des flux de spéculation. Face à cette « bulle spéculative », quelle est notre force objective ?

Quel est notre défi ?

Un constructeur de savoir c'est quelqu'un qui est mis devant le défi d'un savoir soutenable, appuyé par une identité politique et par une force objective. Si nous voulons relever les défis d'une formation d'adulte participative et citoyenne, c'est ce qu'il faut essayer de construire.

Pour réaliser ce travail, je pense qu'on ne peut pas éviter d'essayer de comprendre comment les publics cibles du travail formatif que nous tentons de réaliser, ont, eux-mêmes, évolué avec le temps dans leur identité et dans la représentation de leur force sociale réelle. Nous devons essayer de développer ensemble, peut-être plus encore que chacun ne le fait individuellement, notre capacité à comprendre où en sont les publics citoyens aujourd'hui. Publics à partir desquels se posent les questions du développement d'un savoir soutenable, d'une identité politique et d'une force objective. Nous devons être en mesure d'aller chercher ces publics et de travailler avec eux là où sont leurs besoins.

Un petit flash-back...

Je pense, par exemple, à un grand personnage qui a marqué l'histoire de l'ISCO qu'était Émile Creutz ou encore à Georges Liénard. A l'époque du premier décret sur l'Éducation permanente, en 1976, quel était le public auquel s'adressaient ces initiateurs du secteur ? Je crois qu'ils ont tenté d'aller chercher des personnes qui étaient déjà dans des processus d'action collective, dans différents mouvements, dans différentes organisations à l'intérieur de la société civile. Ils ont tenté d'aller chercher ces gens pour leur apporter une force professionnelle dans leur ac-

tion, pour systématiser et pour renforcer ce qui était déjà à l'œuvre dans leur travail.

Ça veut dire qu'ils s'adressaient à un public qui, bénévolement, allait accepter de passer du temps dans la formation. Il y a 35 ans, ce public allait prendre des vendredis soir et des samedis matin pour s'engager à long terme dans des processus de formation. Et à ce public, on voulait proposer une forme d'autogestion pour apprendre à se gérer collectivement dans le processus de formation pour devenir, eux-mêmes, les constructeurs de leur processus de formation. Et ceci, avec une attention toute particulière au parcours individualisé que chacun allait pouvoir réaliser. La clé d'un dispositif comme celui-là, c'était de pouvoir soutenir les processus de formation par du travail rapproché dans des petits groupes. De façon à ce que tous ces individus bénévoles puissent effectivement devenir des acteurs de leur formation. Personnellement, ce public-là, je l'ai à peine rencontré.

Du bénévolat au volontariat

Dans le milieu des années '80, une grande rupture allait progressivement amener l'offre de formation devant un public différent. On va de plus en plus s'adresser, dans un secteur qui se professionnalise, à un public dont l'action collective devient un élément de la vie professionnelle. Et dans ce secteur professionnalisé, on va convoquer en formation les personnes, non plus sur une base bénévole, mais sur une autre base qui est tout aussi forte et tout aussi importante qu'est le volontariat. Dans le cadre de la lutte contre les publics captifs, on ne réussit une formation que si le public est dans une attitude de volontariat par rapport à sa formation. Le bénévolat, synonyme de disponibilité, de choix sur la promotion que peut représenter la formation au niveau individuel, fait place à l'attitude volontaire dans un processus où on veut améliorer la qualité de sa vie professionnelle en tant qu'acteur social.

Ce n'est alors plus le modèle de l'autogestion qui va prévaloir dans un milieu comme celui-là, mais bien un modèle réfléchi de gestion. Il va donc falloir gérer la formation avec des par-

tenaires institutionnels de plus en plus lourds (Syndicats, FOREM, CPAS, etc.); équilibrer l'offre, les attentes individuelles et les demandes institutionnelles. Et dans ce cas, ce n'est plus le parcours individuel qui l'emporte, mais d'abord le parcours collectif que l'opérateur de formation est capable de proposer. Dès lors, ne nous étonnons pas, dans certains milieux, que nos sous-groupes deviennent moins importants puisque, de toute façon, pour l'opérateur de formation, ce qui l'emporte, c'est le parcours collectif sur le parcours individuel. Donc, le groupe sur le devenir des individus dans le groupe.

Dès cette époque, on va prendre conscience qu'un des enjeux est de redynamiser l'action collective. Le fait que nous nous adressions à des minorités actives qui se montrent volontaires pour venir en formation, et par le biais desquelles nous pouvons avoir une influence sur des milieux professionnels et des lieux d'action sociale, montre que l'action collective est déjà en perte de vitesse dans les milieux sociaux; qu'elle n'est plus la donne de base sur laquelle on peut appuyer une offre de formation, comme en 1976. C'est la première grande fracture qui fait passer du bénévolat au volontariat, de l'autogestion à la cogestion, du parcours individuel au parcours collectif, de la professionnalisation de l'action collective à la redynamisation de l'action collective. Et j'ai fonctionné dans ce mode d'offre de formation en tant que formateur pendant une bonne quinzaine d'années.

Des institutions sociales et des individus en identité transitionnelle

Je trouve toutefois qu'aujourd'hui, nous sommes confrontés à une nouvelle fracture que j'ai un devoir de partager parce qu'elle m'interpelle en tant que formateur. Alors que les évolutions citées sont relativement bien cadrées et qu'on peut les nuancer, c'est encore autre chose qui se profile aujourd'hui devant nous... et certainement depuis la crise de 2008.

En tant que formateur en action collective, je perçois comme un indicateur qui s'allume quand j'entends des questions relatives au sens et à

l'utilité de l'action collective, quand je constate qu'on attend, dans la structure même du processus, d'être convaincu que c'est important de faire de l'action collective. Je constate alors que s'engager comme individu à se coordonner, à coopérer pour réaliser des objectifs ensemble, de manière solidaire, n'a plus aucune évidence. Il n'est donc plus question de professionnaliser ou de redynamiser l'action collective, mais de s'interroger sur son utilité, sa pertinence, son efficacité, sa spécificité, sa soutenabilité et sa force objective. On s'enquiert également du fait que l'action collective rend éventuellement « politiquement incorrect ».

Certains participants se demandent si les institutions qui les ont envoyés (ou dont ils viennent volontairement), sont réellement demandeuses de ce type de démarche. S'ils admettent pouvoir utiliser ces méthodes avec les bénéficiaires, avec les affiliés, avec les personnes avec lesquelles ils mènent des actions, ils se demandent s'ils pourront éventuellement les appliquer à l'intérieur de leurs institutions. Et là, en tant que formateur, je me trouve devant une question nouvelle parce que je ne pars pas de l'idée a priori que la réponse de l'institution serait négative, ce qui aurait le mérite d'être clair. Mais c'est ni oui ni non, c'est-à-dire que l'institution, elle-même, n'a plus vraiment de position par rapport à ces questions-là.

Ne nous étonnons pas, dès lors, d'avoir des individus avec des identités transitionnelles face à des institutions sociales et démocratiques, elles-mêmes, en transition par rapport à leur identité sociale, - des institutions sociales qui, tantôt, comme les banques, se subdivisent et puis, tantôt, se réagrègent. Les individus, quant à eux, sont parfois en demande simplement de transition professionnelle parce qu'ils perçoivent des milieux incertains où ils doivent évoluer ou, éventuellement, qu'ils voudraient quitter.

Mais qu'avons-nous mis en place par rapport à cette situation : bénévolat, autogestion, parcours individuel, ou bien volontariat, cogestion, parcours collectif ? On dit aux formateurs que nous sommes qu'il est très important de veiller au partenariat avec le terrain (après le bénévolat et le volontariat, apparaît une troisième

orientation, le partenariat), que les participants viennent de quelque part et que ce qu'ils vont apprendre dans le cadre de la formation a un impact sur leur milieu d'engagement professionnel ou social. L'identité transitionnelle des sujets en formation renvoie à l'identité incertaine des milieux d'action qui les « libèrent » pour apprendre. Donc, nous devons travailler dans l'optique d'un partenariat comme si une mission était donnée à partir d'un lieu d'ancrage, qu'il y avait une attente, et qu'il pourrait y avoir un retour vers ce lieu d'ancrage. Ça pose une question par rapport à laquelle on est peut-être un peu tous, je crois, mal à l'aise : la question des réseaux dans l'action collective.

Gouvernance et partenariats de réseaux

Un partenariat avec la situation de terrain, ce serait des liens à différents niveaux, qui permettent de faire aller-retour entre des situations d'action, de réflexion, d'expérimentation, qui sont différentes. Mais comment faire ? En tant que constructeurs de savoirs, comment faire pour essayer de donner une place à une relation en réseaux avec l'action de terrain lorsqu'on travaille encore avec des institutions hiérarchiques et pyramidales, c'est-à-dire des institutions qui sont tout sauf des réseaux au sens d'une dynamique collective de transformation sociale ? Pour nos institutions, pour un formateur en action collective, pour les acteurs en formation, qu'est-ce que ça peut vouloir dire de sortir d'un bénévolat, d'un volontariat, pour construire un partenariat de réseaux, avec les terrains de l'action sociale ?

Cogestion ? Autogestion ? Non, gouvernance ! C'est un mot à la mode mais que je crois tout à fait pertinent dans le vécu de certaines institutions comme l'ISCO. Il y a un problème de gouvernance de l'action formative, parce que la formation va être pilotée non plus par un opérateur hiérarchique, mais par plusieurs opérateurs qui vont devoir se combiner, avec des essais-erreurs, des adaptations, des aménagements de programmes, dans un modèle tout à fait nouveau. Même l'école traditionnelle n'est pas un lieu d'expérimentation. L'école traditionnelle fonc-

tionne sur des programmes qu'il est difficile de remettre en question. Ici, nous entrons dans une sphère où, pour engager des formations collectives, il faudrait créer un pilotage nouveau, une concertation entre différents types d'opérateurs dont les attentes et les compétences ne sont pas du même niveau. On peut rencontrer, dans ce cadre-là, ce que les sciences politiques aiment bien analyser aujourd'hui : des partenariats privé-public qui illustrent parfaitement le problème de la gouvernance, c'est-à-dire la capacité à expérimenter et à apprendre collectivement en orientant son action institutionnelle. N'oublions pas que nous nous trouvons alors en plus dans des lieux d'expérimentations sociales d'avant-garde ! Et dans ce cadre, ce n'est plus le parcours individuel, ce n'est plus le parcours collectif, qui pose question mais bien le parcours institutionnel. Une nouvelle séquence est occupée à prendre forme et devrait être le cœur des enjeux pédagogiques : partenariat de réseaux, gouvernance et parcours institutionnel.

« Formation certifiante » Si « formation certifiante » dit « évolution à l'intérieur du parcours professionnel-institutionnel », alors, comment l'institution s'adapte-t-elle à cette possibilité de certification et de promotion en lien avec des parcours de formation ? Les conséquences en sont tout à fait particulières et inattendues car, puisqu'il s'agit de parcours institutionnels, les institutions doivent dire ce qu'elles veulent trouver dans la formation. Et si la formation est certifiante, si la formation reçoit un subside dans un cadre déterminé, les évaluateurs vont aussi imposer un certain nombre de contraintes en termes de contenus de cette situation de formation. Je trouve cette situation relativement amusante, si on la regarde au deuxième degré : avoir tellement d'opérateurs qui savent ce qu'il faut mettre dans une formation... sans dispositif d'écoute, sans remise en question, sans avoir fait une grosse enquête auprès des bénéficiaires potentiels pour savoir de quoi ils ont besoin aujourd'hui...alors qu'on sait très bien que ces publics ont complètement évolué dans les trente dernières années.

Et donc nous voilà, par exemple - je balaie devant ma porte - en train d'écrire un cahier des

charges pour un cours d'action collective. Mais attention, il ne faut pas mélanger action collective avec communication ! Il est donc impératif de diviser et de segmenter des compétences. Communiquer, c'est une chose, agir c'est une autre. Mais avant d'agir, il y a d'abord une année où l'on va réfléchir, identifier une question, une situation à modifier. Ensuite, on va se dire : « Attention, on ne réfléchit pas tout seul » ! Et puis, peut-être qu'en troisième année, n'étant pas tout seul et ayant commencé à réfléchir, on va alors se demander : « Qu'est-ce qu'on peut faire concrètement...pour retransformer la situation insatisfaisante...qu'on a oubliée et qu'on avait choisie au départ » ?

Cette aberration, ressentie autant par l'étudiant en formation, le militant ou le professionnel, est tout aussi bien ressentie par le formateur. Quant aux institutions qui coordonnent, elles ne font que répondre à des attentes qui permettent d'institutionnaliser et de subsidier une formation. Néanmoins, on a commencé à disséquer et à décomposer un processus dont on voudrait qu'il soit mental, social et politique. On veut tout ça mais en le disséquant et en n'ayant pas la moindre garantie que, s'il est disséqué, il pourra encore vivre.

Dans un tel cadre, il est important de se redemander, par exemple, à quoi peut servir, pour des étudiants, un sous-groupe à l'intérieur d'un groupe de formation. En effet, il est parfois étonnant, dans les situations d'aujourd'hui - et pas d'hier - d'identifier des solitudes dans des groupes en formation. D'identifier même, par exemple, des personnes qui, parties en congé de grossesse, ne recevront pas la moindre information sur ce qui s'est passé dans différents endroits où elles « auraient dû être ».

Nous sommes donc dans cette situation de déliquescence interne de groupes qui sont confrontés à des commandes institutionnelles lourdes, dont les formateurs - inévitablement et même involontairement - sont mis en position d'opérateurs avec un cahier des charges, un contrat pédagogique et des engagements... Et pourtant, on trouvera toujours bien quelqu'un qui se demandera s'il y a une adéquation entre ce qu'il y a dans le contrat pédagogique, le ca-

hier des charges et ce qui s'est réellement fait. (Il y a quand même un engagement déontologique, moral !) Mais dans ces situations de transition, dans la société que j'ai décrite tout à l'heure, sans savoir soutenable, sans identité politique, sans force objective, qui a pris le temps d'identifier d'abord de quoi ont besoin les acteurs auxquels nous nous adressons aujourd'hui ? Qui a pris le temps de mesurer l'évolution de ces besoins ? Ne fût-ce que parce que l'institution elle-même a dû évoluer et que ce fait n'est pas anodin et ne vaut certainement pas que pour l'institution formative.

Il y a trop de lieux qui prédéfinissent, aujourd'hui, ce qui doit être parcouru, analysé, puis organisé - et encore, avec la forme pédagogique adéquate et le mode d'évaluation - sans qu'à aucun moment, on ait pu réellement prendre le temps d'interroger ces personnes qui sont, je vous le rappelle, en identité transitionnelle et qui sont déjà en question par rapport à leur propre milieu professionnel, par rapport à des questions identitaires fondamentales comme « d'où elles viennent » et « où elles pourraient aller ». Et ces personnes, pour moi, ne sont, en aucun cas, des marqueurs de désespoir, au contraire. S'il y a des repères, s'il y a des ressources qui permettent encore - malgré tout ce que je viens de dire - à un formateur d'être un constructeur de savoirs et pas l'opérateur d'un cahier de charges, c'est bien précisément les attentes réelles des personnes qu'il va rencontrer. Je crois que, s'il y a vraiment un travail à fournir, c'est de croiser tout ce que nous sommes aujourd'hui en capacité d'apprendre, nous les formateurs, des personnes que nous formons. Enfin, nous reparlerions d'éducation permanente !

Expérimenter ses propres pratiques

Voici trois choses qui m'interpellent comme formateur, et qui me mettent et qui m'obligent à me mettre en situation d'apprentissage. La première chose qui me frappe chez les étudiants que je rencontre, c'est un besoin d'expérimenter leur propre pratique. Dès le moment où, dans une formation, on prend le temps de rejoindre les terrains des personnes en formation, là où

elles sont vraiment, au quotidien, confrontées à leurs impasses, où on tente de mieux analyser et comprendre ce qui se passe à ces endroits-là, on se rend compte qu'on touche un point de respiration qui est aujourd'hui beaucoup plus névralgique qu'il ne pouvait l'être il y a dix ou vingt ans. Parce que ce point de respiration sur le terrain n'existe quasiment plus. Ce besoin d'expérimenter ses propres pratiques, c'est quelque chose qu'il faut arriver à construire, à intégrer directement dans les offres institutionnelles. C'est la création d'une respiration par rapport au lieu d'action professionnelle.

Un regard au deuxième degré

Une deuxième chose qui me frappe beaucoup en termes d'apprentissage, c'est qu'on n'est plus devant des croyants militants convaincus des bienfaits de l'action sociale et de la transformation possible. Par contre, on est devant un public de personnes qui ont un intérêt pour un regard au deuxième degré et qui savent qu'entre le discours et la réalité, il y a du chemin. Ils ont donc un véritable intérêt pour une parole à distance de ce qu'on leur assène au quotidien comme l'utilité de ce qu'ils font et la pertinence des méthodes qu'ils doivent utiliser.

Pour moi, il est donc fondamental de leur proposer l'apprentissage d'un regard au deuxième degré, autant de ce qu'ils font que de ce qu'on est capable de leur proposer. Et cela demande aussi de remettre en question la croyance du formateur dans sa capacité à régler quelque chose sur un terrain sur lequel il n'est pas. Ce qui l'amène donc à prendre ses distances par rapport au cahier des charges et par rapport au contrat pédagogique et le stimule à sortir définitivement de la fausse science, de nos économistes, par exemple, qui nous disent ce qui va se passer, qui ne se passe pas, et qui nous décrivent pourquoi cela ne s'est pas passé. Arrêtons d'user de savoirs déconnectés ! Ce ne sont pas des savoirs soutenables ! Arrêtons de croire qu'il y a un lieu de la vérité qu'il faut absolument maîtriser pour pouvoir transformer la réalité. On ne sera jamais aussi forts, comme formateurs, que si on se laisse interpellé par des étudiants, par

des acteurs en formation, sur le besoin d'un regard au deuxième degré, y compris sur ce qu'on est et sur ce qu'on est capable de faire.

Trouver un lien entre des clés d'analyse et les réalités de terrain

Une troisième chose, à laquelle je crois beaucoup, qui revient dans les demandes sociales et qui mérite d'être analysée, c'est qu'il y a de l'intérêt pour ce qu'on appelle « des clés d'analyse plus générales »... ce que j'ai fait brièvement au début de mon exposé.

A cet égard, je n'interprète pas cette aspiration à utiliser des clés d'analyse complexes en visant la lecture du *Monde diplomatique* ou du *Courrier international*. Ce qui m'interpelle, par contre, profondément, c'est l'obligation qu'a le formateur de trouver un lien entre les clés qu'il propose sur des problèmes généraux et les réalités de terrain que les personnes vivent au quotidien. Car les participants ne sont pas en demande de discours sur les généralités du système capitaliste et ses méfaits, par exemple, mais ils trouvent un intérêt manifeste à comprendre quel est l'impact de ce capitalisme de catastrophe et de spéculation dans leur quotidien. En tant que formateur, comment intégrer à l'apprentissage que nous proposons, cette capacité de traduire, dans le concret, cette capacité de vouloir tester une force objective?

Un nouveau cadre pour définir l'Éducation permanente aujourd'hui Pour moi, ces trois choses : expérimenter ses propres pratiques, disposer d'un regard au deuxième degré (qui remet en question toute forme de croyance dans les capacités de changer parce qu'on aurait une vérité) ainsi que rencontrer un intérêt à lier les clés générales d'analyse avec des situations particulières, vécues au quotidien, offrent un

nouveau cadre pour définir ce qu'est l'Éducation permanente aujourd'hui. Nous, formateurs, devons expérimenter la recherche prioritaire d'un savoir soutenable, d'une identité politique et d'une force objective.

Faire de la formation, c'est élaborer un lieu de construction de la démocratie. De ce point de vue-là, peu importe que d'autres ne le fassent pas ou ne le voient pas comme ça. C'est à construire ! Partir des lieux de première ligne que l'on fréquente, souvent à travers l'expérience des personnes en formation, en essayant de travailler sur la manière dont ils peuvent agir dans les situations vécues, nous transforme tous, comme formateurs, en vecteurs de démocratie.

Nous sommes dans une situation de transition qui nous impose **de trouver** quel type de partenariat de réseaux doit fondamentalement être à la base d'un engagement en formation ; **de fixer** le type de gouvernance de formation qu'il faut mettre en place et **de définir** le type de parcours institutionnel ouvert qu'il faut construire. C'est comme cela que nous répondrons au premier pari démocratique de construire un savoir soutenable. Mais le premier partenaire d'une telle réponse formative, c'est le sujet en formation avec ses attentes de savoir, son identité politique et sa force sociale objective.

Nous sommes arrivés aux limites des types de savoirs que nous avons mobilisés au XXe siècle pour gérer le destin de notre société. Notre défi actuel exige une création collective qui part d'un pari sur l'intelligence de tous. Dans le cadre de l'identité politique, conduire un processus d'Éducation permanente, construire une forme nouvelle d'action collective, c'est constituer une force sociale objective capable d'identifier ce qu'elle veut demander, revendiquer, politiquement. Commençons donc par chez nous, dans la formation.



6

Former des acteurs de changement : partenariats et variations

Lors de cette table ronde, nous avons donné la parole à cinq personnes qui ont une place particulière au niveau institutionnel, pédagogique et de terrain afin de recueillir leurs avis complémentaires, éclairés par le point de vue spécifique de chacun.

Freddy CABARAUX, directeur général adjoint à la Fédération Wallonie-Bruxelles pour la Culture au service de l'Inspection et chargé des réseaux des partenariats autour des politiques culturelles.

Yannick SAMZUN, secrétaire général de PAC, Présence et Action Culturelles, mouvement d'Éducation Permanente et populaire, et Président du Conseil Supérieur de l'Éducation Permanente et partenaire de route du Ciep et des autres organisations reconnues dans le secteur.

Joseph PIRSON, ancien directeur de l'Ilfop, Institut Libre de Formation Permanente, centre de promotion sociale, membre du Cirtes¹ et membre du Conseil de l'Éducation et de la Formation.

Thierry DOCK, directeur de la Fec, mouvement d'Éducation Permanente, et responsable du service Formation de la CSC. Professeur d'Économie à l'ISCO.

Michel MERCIER, représentant des FUNDP où il dirige le département de Psychologie à la faculté de Médecine et professeur ainsi que président du jury de mémoires à l'ISCO.

Le rapprochement entre l'éducation permanente et les structures d'enseignement (FUNDP, promotion sociale) apporte-t-il une plus-value pour chacun des acteurs ?

Joseph Pirson²

- La question des rapports entre toutes les formes d'enseignement n'est pas suffisamment posée dans le cadre de la *Fédération Wallonie-Bruxelles*, tout comme dans le cadre européen. Un système de pensée unique se

cache derrière un discours lénifiant autour de valeurs humanistes.

- Le partenariat qui est en construction entre l'ISCO et la promotion sociale est, par contre, à l'opposé d'un mode de pensée unique car il est avant tout conflictuel autour d'éléments de consensus et de divergence.
- En matière de construction des savoirs, « il ne faut pas confondre éducation permanente et inculcation permanente »³. Il est important de faire un travail de déconstruction et de décodage des systèmes de représentations et de refuser les dogmes et les évidences tels que l'égalité hommes-femmes, l'intégration des étrangers, etc. En éducation permanente et en promotion sociale, il ne s'agit pas d'intégrer des injonctions mais bien de réaliser un travail qui aide à prendre distance, collectivement et individuellement.

1 Cirtes, Centre Interdisciplinaire de Recherche Travail, État et Société issu de l'association de trois entités : le CERISIS (Centre de recherche pour la solidarité et l'innovation sociale), la TRAV (Ecole des sciences du travail - TRAV & GRH) et la FOPES (Faculté ouverte de politique économique et sociale). Publication : LIENARD, (G.), PIRSON (J.), Agir dans la crise : enjeux de l'enseignement de promotion sociale, Cahier du Cirtes n°6, Presses universitaires de Louvain, décembre 2011, 44P. <http://www.uclouvain.be/cirtes.html>

2 Joseph Pirson fait référence à l'ouvrage de Claude Duneton intitulé « Je suis comme une truie qui doute », Editions du Seuil, Paris, 1976, qui posait la question du rapport entre un savoir formalisé universitaire et les parlers populaires.

3 Face à un public de responsables de mouvements d'éducation populaire, Yvette LECOMTE, inspectrice de la Communauté Française, parlait il y a plus de dix ans, du risque de confusion entre « éducation permanente et inculcation permanente ».

Enfin, une réflexion claire et rigoureuse autour de la question de la validation des savoirs est indispensable. Il est actuellement primordial d'interroger et de discuter la façon dont on classe les types d'enseignement et dont on met le rôle des différents acteurs en évidence. Alors que l'on cloisonne habituellement les EFT (Entreprises de formation par le travail) et OISP (Organismes d'insertion socioprofessionnelle) dans une catégorie de « préformation » (en affirmant que le travail sérieux de formation se ferait après), il faut plutôt considérer l'importance du travail de va-et-vient qui se fait entre les structures de formation. Ce travail d'aller-retour entre les secteurs ne devrait pas seulement exister dans le cadre de la reconnaissance du BES-Brevet d'enseignement supérieur d'animateur en action collective politique, culturelle et sociale. Un travail transversal de décloisonnement devrait rapprocher l'éducation permanente de la formation, le Conseil de l'Éducation et de la Formation et le Conseil de l'Éducation Permanente¹.

- Le débat entre l'individuel et le collectif mérite également d'être posé. L'Enseignement sanctionne des parcours d'individus alors que les témoignages des étudiants ISCO démontrent qu'un travail sur le collectif permet l'évolution des individus. Cette question se pose donc en amont, en cours et en aval de la formation et de l'enseignement. En promotion sociale, un travail se fait à ce sujet au niveau des stages où on essaie de trianguler et de collectiviser la réflexion entre pratique et formation. Cette question se pose également autour de l'épreuve intégrée.

Freddy Cabaraux

- Ce débat met en lumière la difficulté de l'identité et du rapprochement des champs

¹ CEF : Conseil de l'Éducation et de la Formation en Communauté Française de Belgique est un conseil consultatif rassemblant tous les acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle. C'est un lieu de rencontres et de synergies entre l'enseignement et la formation professionnelle. Il se penche sur l'avenir de l'enseignement et de la formation professionnelle dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. <http://www.cef.cfwb.be/>

de l'éducation permanente et de l'enseignement. Cette difficulté d'identité concerne aussi celle des métiers de l'éducation permanente et les formations qui y préparent mais également la difficulté conséquente de contrôler, du côté de l'inspection. Et bien que le décret de 2003 ait tenté de reclarifier le métier, ce n'est pas à coup de normes qu'on clarifie les choses, l'éducation permanente étant polymorphe.

- Le travail de formation des cadres et des permanents par des méthodologies d'éducation permanente constitue une plus-value car il met la tension sociale au cœur des apprentissages. Par exemple, ce brevet pourrait répondre à une grave crise de recrutement des cadres (de l'éducation permanente et des Centres culturels, Maisons de jeunes, AMO...) et d'animateurs à la fois capables d'appréhender des publics dans leurs diversités et possédant des méthodes ainsi que la dimension de la militance que le professionnel n'a pas nécessairement. Il y a eu une époque où les volontaires devenaient professionnels mais aujourd'hui, on a une génération de professionnels qui sont au-dessus des structures et qui permettent encore de tenir le cap mais on est aussi devant des professionnels qui ne sont plus des militants issus du sérail. Certes, on les forme mais ce n'est pas parce qu'on les forme que l'étincelle de ce qui fait la couleur particulière du secteur est imprimée. Donc, si l'on peut mettre en œuvre des cadres qui sont issus de l'école alors qu'on sait combien l'école confine et n'ouvre pas encore assez, c'est peut-être par les opérateurs du champ de l'éducation permanente qu'on peut former des cadres militants formés à la lucidité critique nécessaire à l'accompagnement des publics du secteur.

Michel Mercier

- L'Université aurait intérêt à collaborer avec des organisations comme les syndicats et l'ISCO car, actuellement, l'évolution des mentalités atténue l'élan vers un combat collectif porteur de mouvement social et de militantisme aux côtés des acteurs de terrain.

- On est dans une Université de publications avec « impact factor ¹ » pour certaines, contrôlées par des entreprises, donc avec une approche très individualiste de la réalité sociale et des carrières personnelles. La recherche-action est dévalorisée car elle ne donne pas cet « impact factor » utile aux nominations, ce qui fait que les jeunes chercheurs s'en désintéressent.
- Il est essentiel que des collaborations existent car les universitaires ne sont plus poussés à aller sur le terrain, ils prennent leurs distances pour faire de la recherche fondamentale. Il est très difficile de convaincre les gens de travailler avec le terrain. Il reste tout de même des pistes pour favoriser ces collaborations comme travailler avec des universitaires qui sont, eux-mêmes, militants et qui sont dans les mouvements. Il existe également des lieux institutionnels où il y a de l'espoir de travailler dans ce sens : la formation continuée subventionnée par la Communauté Française où l'Université rencontre des gens de terrain et les « pôles de compétence » (Ministre Marcourt) qui obligent les Universités à travailler avec les Hautes écoles et, par ce biais, collaborer avec l'ISCO dans sa nouvelle forme institutionnelle. Les Mouvements qui ont généré des projets tels que la FOPES² doivent se battre pour que les Universités y restent présentes. Il est donc essentiel de créer des pôles.

Thierry Dock

- Le rapprochement a du sens car l'Éducation Permanente est un élément d'oxygénation de la démocratie. Donc, cette dynamique d'Éducation Permanente ne doit pas seulement être le fait des organisations labellisées comme telles mais doit aussi être prise

¹ Impact factor: représenté, pour une année donnée, le rapport entre le nombre de citations sur le nombre d'articles publiés par un périodique, sur une période de référence de deux ans. Il mesure donc la fréquence moyenne avec laquelle l'ensemble des articles de ce périodique est cité pendant une durée définie.

² FOPES : Faculté Ouverte de Politique Économique et Sociale qui, à l'initiative du Mouvement Ouvrier Chrétien et de l'UCL, organise une formation du niveau « Master » à horaire décalé, depuis 1974. <http://www.uclouvain.be/opes.html>

à bras le corps par d'autres types d'acteurs. Car, si les associations d'Éducation Permanente étaient les seules à en faire, cela poserait un problème en termes de transformation de la société. Il y a donc un intérêt à collaborer avec des acteurs qui estiment que ce projet fait sens.

- La certification des parcours ISCO par des acteurs reconnus comme les FUNDP et la Promotion sociale est importante pour les personnes qui sont dans des parcours de formation ISCO qui demandent beaucoup de travail. La reconnaissance est stimulante, a fortiori si elle est amenée par des acteurs extérieurs. On sent qu'on est au départ d'un nouveau processus avec une nouvelle tonalité en termes de contraintes de procédures mais qui devraient s'assouplir au fil des collaborations.

On constate de plus en plus une pression pour un travail par modules et pour l'individualisation des personnes qui se construisent un parcours « à la carte ».

Les formes et les formules proposées méritent-elles d'être réfléchies ou questionnées ?

Yanick Samzun

- L'accord entre l'ISCO et la promotion sociale est à la fois réjouissant en termes d'avancée dans la reconnaissance et la certification mais décevant dans la mesure où il s'apparente à une forme de constat d'échec. En effet, dans un système qui intégrerait les valeurs que l'on poursuit, c'est le Ministère de la Culture qui aurait dû certifier les formations dans le cadre de l'Éducation permanente. Il n'est donc pas tout à fait normal que l'on doive se couler dans un moule moins approprié par le fait qu'en Belgique, seul le Ministère de l'Éducation a la légitimité de décerner des diplômes...alors que l'enseignement est loin d'avoir fait ses preuves notamment en matière d'égalité des chances et de promotion sociale. En ce qui concerne le Ba-

gic¹, par exemple, il revient bien au Ministère de la Culture de donner la certification mais sans être opérateur, c'est-à-dire qu'il ne doit pas, lui-même, donner cette formation.

- La formation est un marché qui s'est beaucoup développé dans ces 30 dernières années et notamment dans le champ social et culturel. Avec le pire et le meilleur. Avec des formations universitaires ou des formations dispensées par des escrocs. Ce marché générant beaucoup d'argent, il suscite une concurrence importante entre les institutions et entre les associations. Les formations qui collent à la façon dont les gens appréhendent l'organisation de leur vie, remportent un vif succès. Il est moins laborieux de passer d'un séminaire de trois jours à un autre que plusieurs années à l'ISCO. Un certain nombre d'acteurs ont donc bien perçu cette réalité et ont produit, parfois avec beaucoup de talent, une offre de formations courtes très diversifiées dans lesquelles les gens peuvent s'investir plus facilement mais dont les effets ne sont pas les mêmes en termes de promotion sociale et de mobilisation qu'un processus long, encadré et réfléchi. Cette dimension doit être prise en compte parce qu'il y a une pression des acteurs mais également des employeurs qui préfèrent détacher leur personnel ponctuellement que pour des formations longues qui vont nécessiter une réorganisation du travail de l'équipe.
- Ce n'est pas la même démarche non plus quand un travailleur décide d'aller se former ou quand c'est un employeur qui envoie ses travailleurs en formation. Ce n'est pas la même manière d'adhérer à une démarche et cela pose des problèmes dans les dispositifs longs, tels que le Bagic, qui font qu'un certain nombre de personnes ne les suivent pas avec la régularité requise parce qu'ils ont des contraintes professionnelles qui interfèrent

fortement. Or, on ne forme des acteurs de changement que dans des processus longs dans lesquels ils sont fortement impliqués et dont les processus collectifs induisent des transformations individuelles. Individuel et collectif vont donc de pair au sein de processus qui ont une cohérence globale. Par contre, à l'Université ou en promotion sociale, vous êtes obligé de segmenter les matières pour les faire entrer dans les cases de l'enseignement. Comment réalise-t-on cette segmentation pour garder une cohérence sur le projet politique ? Elle doit susciter une négociation avec l'institution et une réflexion transversale de la part des formateurs quant au fil rouge et à l'atteinte d'objectifs de transformation sociale.

- La force des dispositifs de formation, dans le cadre de l'éducation populaire, est qu'ils sont centrés aussi sur la capacité de critiquer le processus de formation dans lequel on se trouve. Si cette dimension fait défaut, on n'est plus dans l'éducation populaire. Or, cette approche est très difficilement assimilable par l'école et par l'Université parce que l'école est le lieu le moins démocratique du monde qui reproduit les inégalités sociales mais surtout qu'elle est le seul lieu où on ne peut pas parler du fonctionnement de l'institution. Or, en formation d'adultes, une des dynamiques centrales est d'interroger les espaces que l'on met en place pour la production collective du savoir. Il s'agit de la co-construction critique essentielle qui, si elle fait défaut, peut mener simplement à mettre en forme autrement les dispositifs traditionnels verticaux de dispensation du savoir. Or, le cœur de l'Education Permanente est de créer les conditions de l'autoproduction du savoir et donc la capacité, et des formateurs et des participants, à réinventer, en permanence, leurs propres contradictions à travers la production des savoirs. C'est une façon de travailler très peu compatible avec les logiques de l'enseignement.

¹ BAGIC : formation à la coordination de projets culturels et sociaux. Le brevet BAGIC est délivré par la Direction générale de la Culture de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les opérateurs reconnus sont le CIEP, le CESEP, le CBAI, La Fédération des Maisons de jeunes. http://www.ciep.be/documents/vade_mecum_bagic.pdf

Quel regard portez-vous sur le marché de la formation, la concurrence et les processus d'expérimentation conflictuelle à l'intérieur des dispositifs de formation ?

Michel Mercier

- Il y a une contradiction entre la rigidification des cahiers de charge, la pression de la concurrence et la coconstruction de la formation. Du côté de l'offre, il faut aller rechercher dans les professions où il y a du militantisme. Par exemple, les éducateurs et paramédicaux qui se battent autour de la question du tabou de la sexualité de la personne handicapée, ne se rendent pas compte qu'ils sont militants. Il faudrait partir des terrains où il y a des projets de militance et en faire des projets de formation.

Thierry Dock

- La formation de longue durée garde toute sa pertinence mais il faut rester attentif à ce que les publics que l'on souhaite toucher, soient bien ceux qui viennent en formation.
- Le déséquilibre hommes-femmes dans le public des formations à long terme est inquiétant. Il faut vérifier que les publics prioritaires que l'on vise, soient bien ceux que l'on rencontre en formation.
- Sur la question de la formation certifiante ou militante, il faut rester vigilant à ce que ce soit le Ministère de l'Éducation qui délivre les diplômes... et pas celui de l'Économie, par exemple.

Yanick Samzun

- Pour faire évoluer nos formations, nous devons recréer des espaces d'imagination et de transgression. On ne peut pas penser que cela va marcher simplement si on réifie l'histoire du Mouvement ouvrier. Dans les dispositifs renouvelés, il faut se demander comment maintenir ces espaces de transgression et création.
- Comment faire, aujourd'hui, pour que chacun puisse croire qu'il est en mesure de par-

ticiper à un vrai changement de société ? C'est là que se situe le véritable enjeu. Comment créer des espaces en formation pour réapprendre aux gens qu'ils sont capables de peser sur la petite et la grande histoire ? La démobilisation et la victoire de la pensée unique et généralisée tiennent beaucoup à cette perte de confiance. Pédagogiquement, que met-on en place pour permettre aux gens de ré-expérimenter des projets où on gagne et pas seulement où l'on résiste ?

Joseph Pirson

- Le secteur européen dont relève l'enseignement, est le secteur Ecofin (en lien avec la question de l'employabilité), il ne relève donc pas des ministres de l'Enseignement mais de ceux de l'Économie et des Finances. C'est un gros enjeu pour les mouvements populaires et pour les acteurs de l'enseignement.
- Il est important que les personnes disposent du temps nécessaire pour se former et construire des savoirs en groupe. Dans l'espace de la Promotion sociale et du BES, cela invite à s'interroger sur la notion de l'épreuve intégrée et sa préparation, sur la question des stages et sur ce que les dossiers pédagogiques appellent la « part d'autonomie » qui peut servir, elle aussi, à inscrire dans la formation elle-même, le temps nécessaire à prendre distance par rapport à la formation.

Freddy Cabaraux

- La formation n'est pas le seul processus de transformation sociale. Il ne faut pas négliger l'animation dans les quartiers qui permet également le changement et la prise de conscience. Mais il n'y a pas assez de gens sur le terrain. La formation doit donc former des professionnels qui, demain, iront dans les quartiers.

La diversité des interventions de ce panel nous rappelle qu'il faut travailler aux frontières et essayer de trouver des espaces nouveaux en termes de pédagogie et de public.





Conclusions politiques... Regard sur les moyens à notre disposition

Par **Frédéric LIGOT**, secrétaire politique du MOC

On m'a confié le soin de « conclure » cette journée d'étude et je voudrais, simplement, vous faire part de quelques considérations générales, qui ont leur importance politique et qui sont évidemment directement en lien avec le sujet qui nous a occupés toute la journée, à savoir la formation des adultes sous l'angle de l'action et de l'émancipation collective.

L'Education Permanente, nous le savons, ce n'est ni un concept ni un ensemble de pratiques historiquement figées. C'est un processus d'action et de réflexion qui engage des femmes et des hommes d'aujourd'hui, sur des enjeux d'aujourd'hui, dont ils tentent d'avoir la maîtrise collective dans une perspective d'approfondissement continu de la démocratie.

Cela nécessite des temps de mise à distance, d'évaluation des acquis (et des défaites, aussi), de réévaluation des enjeux, de repositionnement stratégique et de reconfiguration des alliances. Cette journée d'étude a voulu y contribuer et elle l'a fait avec succès.

En cinquante ans, des milliers de travailleurs, de militants, de cadres du mouvement ont été formés à l'ISCO. En matière d'Education Permanente des travailleurs, c'est l'une des plus belles réalisations du Mouvement Ouvrier Chrétien. Et nous pouvons vraiment en être très fiers. C'est vraiment l'un des fleurons du MOC.

Mais on sait aussi qu'une institution qui ne se remet pas en question, est une institution qui se sclérose et qui, à terme, s'épuise à pérenniser coûte que coûte son existence au détriment des objectifs initiaux qu'elle s'était donnés.

Nous avons, je crois, toujours évité ce piège, en adaptant au fil du temps cet outil de formation aux exigences des époques, sans jamais pour autant succomber à « l'air du temps », et en restant fidèles à l'idéal d'émancipation culturelle du monde du travail qui est le nôtre.

Mais le moment était venu de remettre de façon assez radicale l'outil sur le métier, parce que beaucoup d'éléments du contexte ont bougé ces derniers temps : les publics ont changé, de même que leur attente, leur formation initiale, leurs modes d'engagement.

Mais aussi parce que la reconfiguration de l'enseignement supérieur et les attaques répétées contre le Congé-éducation payé, nous a obligés à revoir fondamentalement l'organisation de l'ISCO et les relations avec nos partenaires.

Une réforme d'envergure de l'ISCO était donc devenue inéluctable. Cela a représenté un chantier de cinq ans, un véritable parcours d'obstacles, particulièrement lourd et complexe que l'équipe du CIEP a mené à bien.

Cette réforme de l'ISCO, et le nouveau partenariat avec la promotion sociale, est, à mon sens, une grande réussite pour plusieurs raisons. D'abord, parce l'ISCO n'a pas perdu son âme dans cette opération. L'ISCO reste, de bout en bout, une formation d'Education Permanente, qui garde ses spécificités organisationnelles et méthodologiques ainsi que ses finalités politiques propres. Son indépendance et sa spécificité sont sauvegardées. Ce n'était pas nécessairement évident, c'était un vrai challenge et

il a été rencontré. Ensuite parce que, via le dispositif de validation des acquis de l'expérience et ce nouveau partenariat avec l'Enseignement de promotion sociale, les étudiants ISCO qui le souhaitent, pourront acquérir un Brevet d'Enseignement Supérieur (BES) *d'Animateur en action collective politique, culturelle et sociale*. C'est une avancée considérable par rapport à la situation précédente puisqu'on offre désormais aux étudiants ISCO qui le souhaitent la possibilité de décrocher une véritable certification de l'Enseignement supérieur dans une logique de formation continue.

Par ailleurs, le fait d'avoir pu faire reconnaître un profil de formation *d'Animateur en action collective politique, culturelle et sociale* n'est pas politiquement anodin, ni pour l'ISCO, ni pour l'Enseignement supérieur de promotion sociale. Il y a là une situation nouvelle, assez inédite, où l'esprit de l'Education Permanente s'immisce dans le secteur de l'Enseignement de promotion sociale et vice et versa. On doit espérer que cette espèce de contamination commune servira l'une comme l'autre, en renforçant notamment la transversalité de l'Education Permanente et du travail de militance.

Enfin, et c'est important, cette réforme de l'ISCO a pu se faire sans perdre le partenariat historique que l'Institut entretient avec les Facultés Notre-Dame de la Paix de Namur. Les collaborations étroites que nous avons toujours eues, vont perdurer, notamment via l'implication de professeurs des Facultés dans la formation et dans la défense des mémoires-actions. C'était un souhait, et des responsables de l'ISCO et des Facultés. Il a été rencontré et nous nous en réjouissons.

Deux choses encore. Je l'ai dit, les raisons qui ont poussé à une refonte de l'ISCO, sont nombreuses. Mais il y en a une qui a été particulièrement décisive, c'est la succession des réformes du Congé-éducation payé. Et en fait de réformes, il s'agit plus exactement des attaques successives contre la Congé-éducation payé qui ont chaque fois imposé brutalement une nouvelle diminution des plafonds horaires admissibles, restreignant l'accessibilité à l'ISCO, comme à bien d'autres dispositifs de formation.

Si l'ISCO est accessible aux travailleurs et aux militants, c'est parce qu'une grande majorité de ceux-ci peuvent bénéficier du droit au Congé-éducation, qui est l'une des grandes conquêtes du Mouvement Ouvrier. Et c'est une grande conquête parce qu'il s'agit là d'un droit culturel individuel qui est sensé permettre aux travailleurs de se libérer du travail pour se former sans perte de salaire. Il s'agit en d'autres termes d'un dispositif légal sanctionnant le droit à l'émancipation sociale et culturelle des travailleurs, dans une logique de libération du travail.

Si ce droit à l'émancipation des travailleurs par la Culture a fait l'objet de restrictions toujours plus importantes (pour de mauvaises raisons que je ne vais pas détailler ici), on est, pour le moment, tout simplement, en train de le brader. Et on ne peut d'ailleurs pas dire que l'on s'en émeuve outre mesure au sein même du Mouvement Ouvrier.

On sait, en effet, et c'est une crainte que nous nourrissions depuis longtemps, que le dispositif du Congé-éducation payé fait partie du paquet de compétences vouées à être défédéralisées dans le cadre de la réforme de l'Etat négociée pour le moment.

Nous avons d'emblée plaidé pour que, à tout prendre, plutôt qu'à tout perdre, ce dispositif soit communautarisé et non régionalisé. Car, en faisant du Congé-éducation payé une compétence communautaire, on pouvait encore le maintenir dans le giron des politiques culturelles et d'Enseignement (aux côtés notamment de l'Education Permanente et de l'Enseignement de promotion sociale) dont la finalité reste la promotion de l'éducation tout au long de la vie et l'émancipation sociale et culturelle des citoyens et des travailleurs.

Il faut bien reconnaître que nous avons plaidé dans le vide, puisqu'il nous revient maintenant que ce droit culturel sera finalement bel et bien régionalisé.

C'est donc le scénario du pire qui semble se concrétiser et c'est un droit culturel fondamental pour les travailleurs qui risque d'être purement et simplement soldé au profit, notamment, des employeurs qui ont compris depuis

46

longtemps déjà l'intérêt qu'il y avait à réduire le Congé-éducation à un simple outil de politique d'emploi et de formation devant assurer, sur le dos de la collectivité, leurs besoins en matière de reconversion professionnelle et d'adaptation de leur main-d'œuvre.

Nous pouvons donc être pessimistes mais nous ne pouvons pas laisser tomber les bras. Il va falloir remonter au front (et pas seuls, je l'espère) et faire preuve d'imagination et de beaucoup de persuasion pour que l'essentiel, ou une part de l'essentiel, puisse quand même être sauvé.

Et enfin, une dernière chose concernant le financement du Décret Education Permanente. Nous avons eu une bonne nouvelle, assez inespérée d'ailleurs, lors de l'ajustement budgétaire 2011 puisque la Ministre a trouvé les moyens nécessaires pour opérer le phasage du décret de 89

à 91%. C'est très bien, nous en sommes heureux, d'autant que les temps sont difficiles, on le sait.

Reste que nous devons garder à l'esprit qu'il était convenu que le secteur soit financé à 100% dès 2010 et que nous en sommes donc encore très loin. Malgré cela, nous avons échappé de peu à des coupes sombres en début de législature et l'avenir reste très, très incertain. Nous devons donc, inlassablement et avec fermeté, continuer à revendiquer un financement juste et entier du secteur de l'Education Permanente. Il en va de sa viabilité et de la pérennité de son dynamisme. Et nul besoin de rappeler, devant vous, à quel point une Education Populaire forte est plus que jamais nécessaire en ces temps où les tenants du néolibéralisme et du nationalisme repassent à l'offensive avec une rage insoupçonnée et nous oblige à une contre-offensive qui soit à la hauteur des enjeux.



Avec le soutien



de Mouvement Social, scrl

Editeur responsable : Virginie DELVAUX, chaussée de Haecht, 579 - 1030 Bruxelles - 05/2012/mht-500 expl-