

## CONTRIBUTION AU DÉBAT n°5

### *Sur la recherche en éducation permanente / populaire*



## CONTRIBUTION AU DÉBAT n°5 – 2015/2016

### *Une édition*

Collectif Formation Société – CFS asbl  
Rue de la Victoire 26 – 1060 Bruxelles

Tél. : 02 543 03 03

E-mail : [info@cfsasbl.be](mailto:info@cfsasbl.be)

<http://www.cfsasbl.be>

<http://ep.cfsasbl.be>

### *Editeur responsable et coordinateur de la publication*

Alain Leduc  
CFS asbl  
Rue de la Victoire 26 - 1060 Bruxelles

### *Avec le soutien de :*



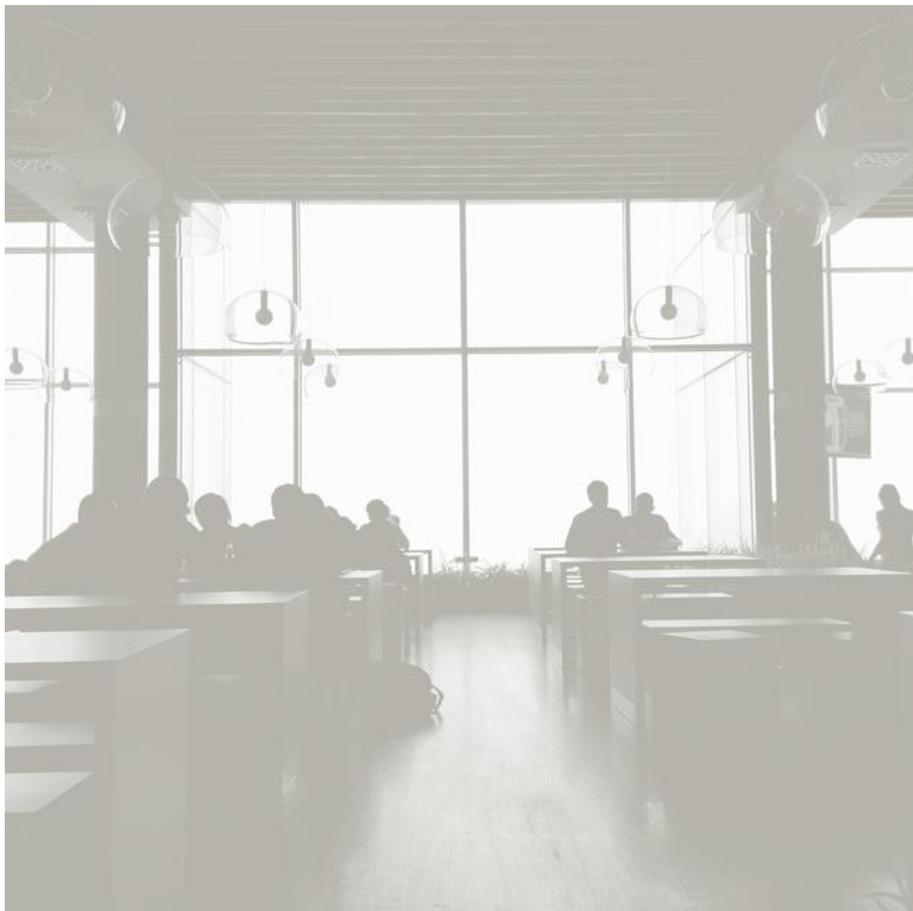
FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES



Commune de Saint-Gilles  
Gemeente Sint-Gillis

## CONTRIBUTION AU DÉBAT n°5

### *Sur la recherche en éducation permanente / populaire*





## Sur la recherche en éducation permanente/populaire

Depuis novembre 2014, le Collectif Formation Société (CFS asbl) est porteur d'une démarche de formation, de réflexion et d'analyse sur ce que seraient les caractéristiques d'une recherche en éducation permanente-populaire. Pour penser cette question de manière ouverte avec les « chercheurs » affirmés ou potentiels, notre association a proposé une formation de 10 journées, de novembre 2014 à septembre 2015. Ce numéro 5 de « Contribution au débat » relate et analyse cette expérience à laquelle ont participé plus d'une trentaine de personnes issues d'une vingtaine d'associations.

Dans le premier texte, nous relatons la démarche de formation à l'œuvre, de manière chronologique et analytique. Il s'agit ici de conserver une mémoire de la démarche entreprise.

Ensuite, plusieurs intervenants ont accepté d'alimenter notre travail d'écriture par des apports réflexifs : **Christian Maurel** sur « une éducation populaire à la dimension des enjeux de notre temps », **Jessy Cormont** sur « la recherche action matérialiste en sociologie », sur la nécessité de « choisir ses méthodes et son camp », **Yvette Moulin** sur « l'écriture comme transaction sociale dans l'éducation populaire » et **Alain Leduc** sur « la recherche comme terrain de coopération ».

Nous publions ensuite un certain nombre de textes produits en lien avec la formation, chaque participant étant appelé à produire une analyse (au sens de l'éducation permanente) prenant en compte des éléments apportés par la formation et la discussion de leur question de recherche avec leurs pairs.

C'est ainsi que **Baptiste De Reymaeker** et **Hugues Estéveny** questionnent la place du chercheur, sa légitimité et peut-être sa fonction de lanceur d'alerte ; **Philippe Vicari** le rôle de l'historien de la vie associative ; **Roger Herla** la position d'implication du chercheur engagé.

Quatre analyses questionnent plus spécifiquement le secteur de l'alphabétisation : **Maria Herraz** sur l'impact de l'état social actif sur l'accueil des personnes analphabète, **Mathieu Danero** sur le sens-même de l'alphabétisation aujourd'hui, sur le lien entre pouvoir et écriture, **Magali Joseph** sur la nécessité d'une recherche « permanente ». **Sylvie-Anne Goffinet** vise l'« auteurisation » des acteurs de terrain dans une publication de Lire et Ecrire, le Journal de l'alpha.

Plusieurs participant(e)s sont issu(e)s d'associations féministes et ont choisi de travailler un certain nombre de questions dans ce domaine : **Nicole Van Enis** propose une réflexion féministe sur la prostitution, **René Begon** et **Emilie De Dekker** analysent l'impact des mesures régressives du chômage sur les femmes. **Anne Delepine** questionne l'émergence de nouveaux savoirs féministes dans une démarche d'éducation permanente ; **Cécile De Wandeleer** questionne la réduction du temps de séjour en maternité, progrès ou recul ?

Dans le domaine du travail et de l'emploi, **Guillermo Kozlowski** examine, en contrepoint du travail, la question de la fainéantise ; **Esther Kouablan**, analyse la tension entre enjeu identitaire et enjeu existentiel dans l'engagement professionnel de femmes immigrées ; **Fanny Dubois** « l'invisibilité du travail d'aide-soignante en gériatrie ». **Sabine Beaucamp** vise à « retisser des liens entre patrons et travailleurs âgés ».

**Isabelle Franck** travaille la question de la mixité sociale imposée.

Enfin, **Renaud Maes** et **Amadou Ba** étudient le dispositif de reprise d'études pour des adultes, qui oscille entre démarche normative ou émancipatrice.

Trois textes ont été produits à l'issue de la formation, dans une logique de perspectives. **Luc Carton** apporte un certain nombre d'enseignements, de réflexions et de questions à l'issue de la formation. **Christian Verrier** propose de créer des « maisons de recherche en éducation populaire ». Nous proposons ensuite quelques éléments d'analyse et pistes opérationnelles.

Ce document de travail est une contribution au débat. Cette première publication a le mérite d'être exhaustive, de reprendre toutes les contributions des uns et des autres.

Il servira de base à l'édition d'un Fil rouge consacré au même objet et à éditer dans les prochaines semaines.

Nous vous en souhaitons bonne lecture !

**Alain Leduc,**

Animateur de la Formation à la recherche.

*A la mémoire de notre ami, Mouhamadou Touré, formateur en alphabétisation, qui suivait cette formation avec nous, et emporté en quelques mois par la maladie.*

## Table des matières

Sur la recherche en éducation permanente-populaire. Etude d'une démarche (1/2) Alain LEDUC	7
Pour une éducation populaire à la dimension des enjeux de notre temps. Christian MAUREL	31
Le courant de l'action-recherche matérialiste en sociologie : choisir ses méthodes et son camp Jessy CORMONT	37
L'écriture : une transaction sociale dans l'éducation populaire Yvette MOULIN	45
La recherche en éducation permanente/populaire, un terrain de coopération ? Alain LEDUC	55
Une redoutable aporie Baptiste DE REYMAEKER	65
Le chercheur en éducation populaire : un lanceur d'alerte ? Hugues ESTEVENY	73
Pour une histoire associative, sociale et populaire à Bruxelles Philippe VICARI	77
La position du chercheur engagé en éducation permanente Roger HERLA	83
L'accueil et l'orientation des personnes analphabètes en Région bruxelloise : une question de recherche Maria HERRAZ	95
Alphabétiser aujourd'hui ? Pour quoi faire ? Mathieu DANERO	103
La recherche en éducation populaire : une recherche « permanente » Magali JOSEPH	111
Résister aux formes dominantes de l'écrit et viser une « auteurisation » des acteurs de terrain via le Journal de l'alpha Sylvie-Anne GOFFINET	119
Prostitution, qu'apporte la réflexion féministe ? Nicole VAN ENIS	127
Mesures régressives concernant le chômage : une guerre civile froide contre les femmes René BEGON et Emilie DE DEKKER	137

<p>           Ecriture, pratiques d'éducation permanente et savoirs féministes            Anne DELEPINE         </p>	151
<p>           Réduction du séjour à la maternité : ce que les femmes ont à y perdre ... et à y gagner ?            Cécile DE WANDELEER         </p>	165
<p>           Le poids d'un fainéant            Guillermo KOZLOWSKI         </p>	171
<p>           Trajectoire biographique et engagement professionnel des femmes immigrées en éducation permanente : entre enjeu identitaire et enjeu existentiel ?            Esther KOUABLAN         </p>	177
<p>           De l'invisibilité du travail d'aide-soignante en gériatrie            Fanny DUBOIS         </p>	181
<p>           Retisser des liens entre patrons et travailleurs âgés            Sabine BEAUCAMP         </p>	187
<p>           Mixité sociale : l'imposer ou la réinventer ?            Isabelle FRANCK         </p>	197
<p>           La reprise d'études des adultes, entre normation et émancipation            Renaud MAES et Amadou BA         </p>	203
<p>           L'expérience de la Formation sur la Recherche en Education Populaire.            Quelques enseignements, réflexions et questions            Luc CARTON         </p>	233
<p>           Pour des « Maisons de recherches » en éducation populaire ?            Christian VERRIER         </p>	239
<p>           Sur la recherche en éducation permanente-populaire. Etude d'une démarche (2/2)            Conclusion et pistes de travail            Alain LEDUC         </p>	249

# Sur la recherche en éducation permanente/populaire

## Etude d'une démarche

Alain Leduc

### Introduction :

Depuis novembre 2014, le Collectif Formation Société (CFS asbl) est porteur d'une démarche de formation, de réflexion et d'analyse sur ce que seraient les caractéristiques d'une recherche en éducation permanente-populaire.

L'objectif de ce texte est de décrire cette démarche pour en garder une trace, mais aussi de l'analyser et de proposer des réorientations visant à rendre le projet structurel, en instituant un LABOCOOP, un laboratoire coopératif de recherche en éducation permanente-populaire.

### *Éléments de contexte dans l'éducation populaire*

#### Une longue filiation d'éducation populaire

Cette démarche de formation s'inscrit dans un triple héritage historique, qui a présidé à la création du Collectif Formation Société, et à son développement :

- **L'Université syndicale**<sup>1</sup> de la FGTB de Bruxelles, portée par René De Schutter dans les années 70, visant à donner aux militants et délégués syndicaux des outils d'analyse critique du capitalisme et de soutien aux luttes d'entreprises ;
- **L'Université ouverte**, portée par DEFIS dans les années 80, visant à créer des ponts en matière de certification des formations d'adultes entre le Ministère de l'éducation et des associations de terrain (à l'initiative de la FUNOC<sup>2</sup>). C'est de cette démarche que naît au niveau communautaire Lire et Ecrire, et à Bruxelles le Collectif Formation Société ;
- **L'Université populaire**<sup>3</sup> de Bruxelles, créée en 2009, à l'initiative du Collectif Formation Société et dans la lignée des « nouvelles » UP de France (Michel Onfray à Caen, en 2003),

---

<sup>1</sup> Cette période est évoquée dans le cadre du Fil rouge n° 1, « En quête de sens », téléchargeable gratuitement sur le site de CFS asbl <http://ep.cfsasbl.be/spip.php?article10>

<sup>2</sup> Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi, projet soutenu à l'époque par Pierre Vanbergen, secrétaire général du Ministère de l'éducation nationale.

<sup>3</sup> La préparation du projet fait l'objet du Fil rouge n° 12, « Pour une Université populaire à Bruxelles », téléchargeable gratuitement sur le site de CFS <http://ep.cfsasbl.be/spip.php?article19>

visant à permettre l'accès critique aux savoirs. Nous avons en 2010 analysé les démarches<sup>4</sup> très différentes de l'UP de Caen et de celle de l'UP de Bruxelles.

CFS s'inscrit donc dans cette longue filiation<sup>5</sup> de ces 3 projets, l'Université syndicale, l'Université ouverte et l'Université populaire, qui ont en commun un ancrage fort dans le monde du travail et une même volonté de lier savoirs et émancipation, dans le cadre d'une démarche d'éducation permanente-populaire.

## **2010 : pour une réappropriation de l'éducation populaire.**

Depuis 2010, le Collectif Formation Société (CFS asbl) s'est particulièrement intéressé à un retour aux racines, une forme de « radicalité » de l'éducation permanente / populaire en Belgique.

Cette démarche s'est appuyée sur 3 temps forts, et qui ont profondément questionné notre pratique :

- L'organisation du « **5ème Printemps des Universités populaires<sup>6</sup>** » françaises à Bruxelles en 2010, et l'approfondissement de la réflexion avec les porteurs de certaines UP de France, notamment Michel Tozzi (Philosophe, Narbonne), Christian Maurel (Sociologue, Aix-en-Provence), Philippe Corcuff (Sociologue, Lyon et Nîmes), Jean-Louis Le Grand (Dr Sciences de l'éducation, Paris), Hugo Fourcade (Mouvement étudiant, Bordeaux) ... ;
- L'organisation de 10 journées de formation en 2012, sur le thème « **Education populaire, émancipation et transformation sociale** ». Il reste des traces vidéo de cette formation, notamment les exposés de Christian Maurel (sur le lien entre éducation populaire et transformation sociale), de Miguel Benasayag (sur la complexité), d'Alexia Morvan (sur l'éducation populaire politique), de Geneviève Tardieu (sur l'université populaire quart-monde), de Luc Carton (sur l'actualité de l'éducation populaire), de Jean Louis Le Grand et Christian Verrier (sur les récits de vie et le caractère émancipatoire des reprises d'études). Cette formation a permis de mieux cerner la richesse du concept d'éducation populaire (en lien avec celui d'éducation permanente), et du puissant levier qu'il peut représenter dans une société inégalitaire et complexe.

---

<sup>4</sup> Analyse de Rose Marie Geeraerts et Alain Leduc in le Fil rouge n° 15 <http://ep.cfsasbl.be/spip.php?article28>

<sup>5</sup> Cette filiation est décrite dans l'analyse d'Alain LEDUC, « une expérience associative dans la mouvance de la FGTB de Bruxelles » [http://ep.cfsasbl.be/sites/cfsasbl.be/ep/site/IMG/pdf/en\\_ligne\\_analyse20104\\_en\\_l'absence\\_de\\_politique\\_publique\\_d\\_accueil.pdf](http://ep.cfsasbl.be/sites/cfsasbl.be/ep/site/IMG/pdf/en_ligne_analyse20104_en_l'absence_de_politique_publique_d_accueil.pdf)

<sup>6</sup> Fil rouge n° 15, « Autour du 5<sup>ème</sup> printemps des universités populaires, la rigueur de l'université sans élitisme, l'ancrage populaire sans populisme », téléchargeable gratuitement sur le site de CFS <http://ep.cfsasbl.be/spip.php?article28>

- Le renforcement du partenariat avec **l'Université populaire de Paris VIII**<sup>7</sup> (U2P8), entre 2009 et 2013. Il s'est agi dans ce projet remarquable de placer les adultes qui souhaitent reprendre des études certifiantes à Paris8 dans la posture d'« apprentis chercheurs » aboutissant à la production d'un Chef d'œuvre validé par un Jury et par une certification de niveau Licence 2 en Sciences de l'éducation (l'équivalent d'un 2<sup>ème</sup> Bachelor ou d'un Brevet d'Enseignement Supérieur de Promotion sociale en Belgique), avec des passerelles vers la Licence 3.

Ces 3 expériences ont fait l'objet d'une évaluation approfondie, et ont permis de créer un réseau de partenaires qui travaillent aujourd'hui de manière régulière ensemble.

### **Pourquoi une formation à la recherche ?**

La redéfinition de notre projet quinquennal en Education permanente en 2010 nous a interrogés plus fondamentalement sur notre pratique, qui nous semblait parfois plus être une pratique de services (de formations professionnelles de soutien) que d'analyse critique et émancipatoire. Cette réflexion nous a amenés à faire évoluer progressivement notre programmation des formations d'animateurs, formateurs, responsables associatifs (axe 2 du Décret sur l'éducation permanente) et à créer un pôle d'analyses et d'études issu de notre pratique.

CFS a ainsi été reconnue en 2012 pour la production d'analyses et d'études telles que définies à l'axe 3.2 du Décret Education permanente. Notre pratique implique de répondre au prescrit assez formel du Décret, à savoir produire des analyses de 8.000 signes et des études de 60.000 signes, contribuant à poser et travailler une question de société dans ces limites.

Il n'y a qu'exceptionnellement « recherche » en éducation permanente, c'est parfois le cas dans le cadre des études (60.000 signes). Les équipes de recherche de CFS et de Lire et Ecrire Bruxelles (où une mission « recherche » a été créée en 2013) se sont donc posé la question de la pertinence, de la place et des spécificités d'une recherche en éducation permanente.

C'est dans cet esprit que CFS a organisé en 2014-2015 un premier cycle de **Formation à la recherche en éducation permanente - populaire**. Une trentaine de « chercheurs », issus d'une vingtaine d'associations, pour la plupart agréées en Education permanente, y ont participé. Cette première expérience a permis de définir ce que seraient les caractéristiques d'une recherche en éducation populaire (au-delà des formats des analyses et études, mais s'inscrivant dans le cadre de l'axe 3.2 du Décret) : nous y avons défini les finalités et caractéristiques d'une telle recherche, les conditions d'émergence d'une question de recherche (QDR), et travaillé ces QDR, aboutissant à la production – finalisée à géométrie variable - par chaque participant d'une analyse ou d'une étude.

---

<sup>7</sup> Fil rouge n° 18, « L'université populaire de Paris8 Saint-Denis, dernière utopie vincennoise ? L'éducation populaire, une utopie pour le XXIème siècle », téléchargeable gratuitement sur le site de CFS  
<http://ep.cfsasbl.be/spip.php?article172>

## Implication

Nous avons activement participé à l'ensemble des démarches décrites depuis les années 70, avec trois autres personnes qui continuent aujourd'hui à contribuer activement aux projets de CFS et de l'UP : il s'agit de Mateo ALALUF (formateur à l'université syndicale, président de DEFIS, formateur à CFS et fondateur de l'UP de Bruxelles), Valter CORTESE (directeur de DEFIS, fondateur de CFS, fondateur de l'UP), Mohamed EL YAHYAOUÏ (délégué syndical, cours d'alphabétisation dans l'université syndicale, fondateur de CFS et de l'UP). Nous avons participé comme formateur en alphabétisation à l'Université syndicale, comme directeur de DEFIS, et fondateur de CFS et de l'Université Populaire de Bruxelles. La présence de la FGTB est assurée depuis une dizaine d'années par Eric BUYSENS.

Notre étude est donc sans doute traversée par les apports successifs d'un courant non formel de l'éducation permanente-populaire, dans lequel le lien avec le mouvement ouvrier est essentiel. Nous assumons pleinement cet engagement.

### *En ouvrant un certain nombre de questions*

Le travail de recherche en éducation permanente / populaire est traversé par un certain nombre de questions qui ont structuré notre démarche de formation. La première question étant sans doute « *en quoi cette recherche en EP serait-elle différente d'une recherche académique* » classique ? Nous avons tenté d'apporter des points de vue contradictoires, alternatifs.

Sans être exhaustifs, nous sommes partis des questions posées dans le projet de formation :

- **Quant au chercheur** : qui cherche ? faut-il un diplôme (universitaire<sup>8</sup> ? un doctorat ?) pour être habilité à chercher ? de quel point de vue l'auteur aborde-t-il une question, quels sont les forces et les biais de son point de vue ? comment traite-t-il la question de « l'objectivité » et la « subjectivité » ? travaille-t-il un point de vue associatif ou personnel ? quelle est son « implication » dans la recherche ? quel est son objectif personnel, qu'a-t-il à gagner en cherchant ? un salaire ? un diplôme ? une utilité sociale ? satisfaire sa curiosité personnelle ? un engagement militant ? peut-on être à la fois chercheur et militant ?
- **Quant à l'objet de la recherche** : qu'est-ce qu'on cherche ? quelle est la question de recherche ? est-elle compréhensible ? validée avant de commencer la recherche ? validée par qui ? d'où émane la question de recherche ? comment faire valider une question de recherche

---

<sup>8</sup> Ni Louis PASTEUR, ni Gaston BACHELARD n'en avaient ...

« par » le peuple et garantir que son objet bénéficie aux classes populaires (« pour le peuple »)?

- **Quant au commanditaire** : pour qui on cherche ? quel est le commanditaire ? qui « paie » la recherche, et comment oriente-t-il la recherche ? que ce soit une boîte de produits pharmaceutiques, un cabinet ministériel ou le Décret « Education permanente » ? qu'attendent les commanditaires ? dans notre cas à la fois l'association (où on travaille) et le pouvoir subsidiant (qui finance et contrôle l'association) ? sommes-nous toujours « instrumentalisés » par un commanditaire de recherche ? est-ce « mal » ? a-t-on un espace de liberté par rapport aux attentes du commanditaire ?
- **Quant à l'objectif de la recherche** : est-ce pour avoir les subsides, « à cause du décret de 2003 » ? par intérêt intellectuel ? pour « s'émanciper » ? quel est notre « intention » ? est-ce pour donner la parole à une population « sans voix » ? pour leur offrir des perspectives ? pour produire de nouveaux savoirs alliant savoirs académiques et savoirs d'expérience ? pour travailler les « savoirs en creux » ? pour construire des « savoirs stratégiques » ? pour étayer des revendications ? pour (contribuer à) transformer quelque chose ? quel est l'effet attendu de la recherche ? et donc comment évalue-t-on la recherche ? chercheur est un métier ? ou une pratique ?
- **Quant aux méthodes de recherche** : comment on cherche ? de manière académique, « scientifique » ? de manière coopérative, « ensemble », par l'échange des expériences et des savoirs ? en fondant la recherche dans l'action (recherche-action de manière globale, ou outils spécifiques de la recherche action) ? selon des démarches structurantes (comme l'entraînement mental) ? en confrontant savoirs « chauds » (de terrain, populaires, d'expérience) et savoirs « froids » (savoirs théoriques, académiques, livresques) ? que devient la « nécessaire rigueur » dans ces différentes options ? et l'opposition objectivité / subjectivité ?
- **Quant à la diffusion** : *in fine* la recherche est-elle « lisible », « accessible », « diffusable » ? comment diffuser nos recherches et à qui ? comment permettre une appropriation des résultats des recherches ? qui s'approprie la recherche ? comment « vulgariser » sans simplifier ?
- Enfin, comment **évaluer** nos recherches ? à qui sont-elles effectivement destinées en lien avec nos objectifs déclarés ? le plus pertinent est parfois de parler de nos échecs ? des limites rencontrées ? des projets interrompus ?
- Plus formellement, quant au **format de la recherche** en EP : il ne s'agit ni de simples « articles de journaux » visant à soutenir l'objet social de l'association, ni de recherches approfondies

sur plusieurs années, mais de textes d'analyses (8.000 signes) ou d'études (60.000 signes). Comment définir une « politique » de recherche associative en EP en valorisant ces formats spécifiques ? Comment donner « sens » « commun » aux analyses que nous produisons, et aussi aux centaines d'analyses produites chaque année par les associations agréées à l'axe 3.2?

***In fine, quelles sont les spécificités d'une recherche « en éducation permanente / populaire » ? Est-ce l'objet, le champ ? ou est-ce l'approche, la méthode ?***

***En mobilisant un certain nombre de ressources***

Les principales ressources mobilisées sont issues de notre expérience de ces dernières années en lien avec un « renouveau » de l'éducation populaire.

Nous avons commencé nos travaux avec **Luc CARTON**<sup>9</sup>, Directeur à l'Inspection générale de la culture de la FWB, pour nous donner sa vision de la « recherche en éducation populaire ». Il a par ailleurs amplement contribué au renouveau de l'éducation populaire en France, notamment dans le cadre des « Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire » initiées par Marie-Georges Buffet<sup>10</sup>, et définissant « **l'éducation populaire comme le travail de la culture dans la transformation sociale** ».

L'objectif de la formation est de préciser ce que serait pour nous une recherche en Education Permanente « idéale », avec comme angle d'entrée la vision engagée de **Christian MAUREL**<sup>11</sup>, c'est-à-dire celle d'une **éducation populaire** « du peuple, par le peuple et pour le peuple ». Il s'agit donc d'aboutir à définir et à nous approprier des repères, individuels et associatifs, sur les caractéristiques d'une recherche en éducation populaire. Christian Maurel est aujourd'hui un des animateurs de l'Université populaire du Pays d'Aix.

Sur le plan pédagogique, la formation a été préparée avec **Jean Louis LE GRAND** (Professeur en Sciences de l'éducation à Paris8) et **Christian VERRIER** (Docteur en sciences de l'éducation et initiateur du projet U2P8, puis animateur de l'école de la recherche de l'Université coopérative<sup>12</sup> de Paris, et enfin membre du Labocoop.org à Paris). Une dizaine d'autres participants à la démarche de l'U2P8 ont apporté leur contribution, notamment **Nicolas FASSEUR, Christiane ETEVE, Yvette MOULIN...** Un des « pères » de ce courant des Sciences de l'éducation, **René**

<sup>9</sup> Voir à son sujet l'exposé structurant qu'il avait donné dans le cadre de notre cycle « Education populaire, émancipation et transformation sociale » <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article86> ; et le texte des Rencontres de 1998 sur le site [www.labocoop.be](http://www.labocoop.be)

<sup>10</sup> Ministre communiste de la Jeunesse et des Sports du Gouvernement Jospin (1997-2002)

<sup>11</sup> Voir dans le cadre du même cycle la contribution de Christian Maurel <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article70>

<sup>12</sup> Université coopérative de Paris, dans la lignée des Collèges coopératifs initiés par Henri DESROCHE.

**BARBIER**, a été interviewé par nos soins à Paris et son travail a ainsi pu être présenté lors de la formation.

Nous avons aussi invité **Luc VAN CAMPENHOUDT**, sociologue (UCL), dont les livres font autorité en matière d'approche de la sociologie « classique », et **Jessy CORMONT**, cofondateur de Phare-pour-l'égalité avec **Saïd BOUAMAMA**, qui ont une approche « engagée près des premiers concernés » de la sociologie.

Une expérience de recherche en éducation permanente dans le secteur des entreprises d'économie sociale a été présentée par Quentin Mortier (Solidarité des Alternatives Wallonnes et Bruxelloises).

La formation a alterné des apports théoriques de personnes ressources identifiées, mais aussi un important travail en sous-groupe d'analyse critique de nos propres recherches, réalisées, en cours ou en devenir. Chaque participant a ainsi contribué à un travail d'écriture aboutissant à une publication commune. Une des finalisations attendue de la formation est aussi la création d'un « **Laboratoire de recherche en éducation populaire** », qui sortirait les chercheurs de leur isolement pour initier ensemble un travail coopératif.

À noter également que Luc CARTON et Christian VERRIER, ont accompagné l'ensemble de la démarche.

***Cette démarche est questionnée par Luc Carton***

Au départ, la démarche portée par CFS est une formation approfondie à destination des chercheurs « professionnels » engagés à l'axe 3.2. Cette vision est vivement critiquée par Luc CARTON, ce qui nous a amenés à modifier notre approche. Suite à cette discussion avec lui, une « mise en garde » est publiée en introduction à la formation.

***La recherche n'est pas réservée aux chercheurs ! La division du travail dans notre société se retrouve dans le décret EP de 2003. L'axe 1 pour les animateurs, l'axe 2 pour les formateurs et l'axe 3 pour les chercheurs. Et si les questions de travail et les savoirs d'expérience étaient plutôt détenus par les animateurs ? Et si on recherchait un nouveau mode d'écriture entre animateurs et chercheurs ? La formation n'est donc pas réservée aux chercheurs, mais souhaite cibler un groupe mélangé d'animateurs, de formateurs et de chercheurs.***

***Poser les bonnes questions de recherche : à quelles questions n'a-t-on pas de réponse ? Quels savoirs stratégiques nous manquent ? Ces questions émergent le plus souvent de la pratique de 1<sup>ère</sup> ligne avec le public : comment sont-elles relayées et prises en compte ? La***

*formation visera donc d'abord à formuler des questions de recherche issues des pratiques de terrain.*

*L'objectif de la recherche est de **produire de nouveaux savoirs stratégiques** ! De nouveaux savoirs ? Oui, des savoirs issus d'un travail commun entre « public », « animateurs », « formateurs » et « chercheurs », des savoirs chauds et des savoirs froids, de l'émergence des savoirs assujettis, ... La formation visera donc à équilibrer les apports académiques et les apports expérimentiels, à les confronter et à construire de nouveaux savoirs ... voilà un objectif ambitieux ...*

***Stratégiques ?** ces nouveaux savoirs seront issus d'un processus collectif d'élaboration, de production et de mobilisation qui doit aboutir à contribuer à la transformation sociale, qui répondent à des questions qui se posent « au peuple », ...La formation devra se préoccuper de l'aval de la recherche, elle devra outiller les participants à contribuer – par la recherche – à la transformation sociale ...*

*Il nous invite aussi à dépasser le cadre fonctionnel et sectoriel de la recherche, pour la **réinscrire dans une certaine universalité**. Que chacun écrive et prenne du recul par rapport à son expérience, par exemple par le récit de vie, puis le chef d'œuvre, c'est bien. Mais c'est aussi limité, chaque animateur restant souvent dans son propre secteur. La formation devra penser le dépassement des expériences personnelles et sectorielles pour comprendre l'universalité de ce qu'on a découvert ...*

*In fine, la formation s'adresse donc à tous les acteurs de l'éducation permanente qui souhaitent s'engager dans un processus de recherche. Et *notamment*, aux « chercheurs en éducation permanente », c'est-à-dire à celles et ceux qui produisent, dans le cadre du Décret EP de 2003, des « analyses et études » à l'axe 3.2. Elle est *aussi* ouverte aux chercheurs professionnels intéressés par la spécificité d'une démarche EP, à des travailleurs associatifs *non chercheurs*, mais souhaitant produire des écrits de critique sociale contribuant à l'art 1 du Décret et *encore plus largement* à des « autodidactes » qui souhaiteraient contribuer à une démarche d'EP par la production d'écrits. La posture de travail de chacun sera – modestement - celle d' « apprenti chercheur », telle qu'elle a été définie par le projet U2P8 que nous avons analysé dans le Fil Rouge n° 18.*

## *Mise en place du dispositif*

### **Constitution du groupe :**

La première étape a été de constituer un groupe, comprenant bien sûr des chercheurs 3.2 (en quête de sens), mais aussi des travailleurs du secteur en lien direct avec le public (qui voient émerger des questions de recherche potentielles, mais dont le métier n'est pas la recherche). Un groupe de 30 personnes a été constitué, issues **d'associations très diverses**<sup>13</sup> (secteurs de l'insertion socio-professionnelle, de l'alphabétisation, de la santé, de la culture, de l'exclusion sociale, de la reprise d'études, du troisième âge, de la cohésion sociale, des solidarités nord-sud, du handicap) dont l'action est traversée par des mécanismes de domination, d'exploitation et d'aliénation). Si on rajoute les animateurs, ce sont près de 40 personnes qui travaillent ensemble, parfois en grand groupe, parfois en sous-groupes d'une douzaine de participants.

### **La place de l'animateur :**

Notre rôle était dans ce contexte de créer un **cadre de travail** « rassurant » (« soutenant et convivial », disait l'équipe de l'U2P8). Le programme n'est pas linéaire, et tente d'intégrer à chaque étape les éléments apportés par les séances précédentes, les propositions des participants et des « initiateurs ». N'étant pas nous-même un chercheur « professionnel », nous étions sur ce plan dans la même disposition d'apprentissage et de partage de savoirs que tous les autres participants.

Pour permettre au groupe d'avancer, l'animateur doit tenter de « **faire vivre ensemble** » le groupe, dans une démarche dynamique, en essayant que chacun soit pris en compte et que l'ensemble qui en résulte ait une certaine cohésion. Il tente de rester dans une logique de co-construction avec les participants, et d'insuffler un esprit de coopération peu présent a priori entre associations très cloisonnées dépendant de dispositifs très sectorisés.

---

<sup>13</sup> Par ordre alphabétique : l'Association socialiste de la personne handicapée, l'asbl Barricade, l'asbl Bravvo, le Centre familial belgo-immigré, la Chom'hier, le Collectif contre les Violences Familiales et l'Exclusion (CVFE), le Collectif Formation Société, Culture et Démocratie, Espace seniors – Solidaris, la Fédération des Maisons médicales, le Grain asbl, Lire et Ecrire (communautaire, Bruxelles, Wallonie et Luxembourg), la Maison médicale santé plurielle, la Mission locale de Saint-Gilles, Présence et Action culturelles, Rencontre des Continents, Vie féminine et Vivre Ensemble...

## La création d'un Labocoop :

Un Labocoop en ligne est créé d'emblée, avec comme objectif structurel de favoriser l'échange de pratiques et la coopération entre les participants et de futurs contributeurs. Deux outils de travail distincts sont ainsi mis à disposition :

- Un site (désormais accessible au public) [www.labocoop.be](http://www.labocoop.be), hormis la liste des participants accessible seulement par code d'accès.
- Une plateforme pédagogique Claroline, accessible seulement par code d'accès, avec ses principales rubriques « forum », « documents » et « travaux ».

Il est à noter que plusieurs « chercheurs » en FWB et plusieurs centres de recherche en EP français ont proposé d'être associés, en tant que participants ou en réseau. Ce questionnement sur le travail en réseau plus large fera notamment l'objet de la dernière séance.

### *Description et analyse du déroulement de la formation*

Il nous semble utile de décrire et d'analyser pas à pas la démarche de 10 journées de travail telle qu'elle a été mise en œuvre.

**La première séance du 4 novembre 2014**, est centrée sur un « **exposé introductif**<sup>14</sup> de **Luc Carton** », Directeur à l'Inspection générale de la Culture et militant de l'éducation populaire<sup>15</sup>.

Après avoir rappelé la place des analyses et études dans le cadre de l'axe 3.2 du Décret de 2003 et de ses modifications de 2014, le groupe constate que ce Décret vise à la production d'analyses et d'études qui ont souvent une fonction légitime et utile de « plaidoyer » - ou d'expression raisonnée de la politique éditoriale de l'association- ce qui n'est pas contesté. Sous cet angle, l'axe 3.2 nourrit implicitement une politique publique de soutien à la presse associative. Mais ce cadre ne prévoit pas, ne favorise pas, de **faire de la recherche** en éducation permanente / populaire, qui est un processus beaucoup plus long et qui doit répondre à des exigences supplémentaires que Luc Carton formulerait ainsi :

*L'objectif de la recherche est de **créer de nouveaux savoirs sociaux stratégiques**. Il s'agit tout d'abord, dans un **champ** de travail déterminé, de « repérer » le **savoir à conquérir**. Puis*

<sup>14</sup> <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article181>

<sup>15</sup> Voir les deux docs de 1998 et 2002 en ligne dans la bibliothèque du Labocoop <http://www.labocoop.be/spip.php?rubrique3>

de clarifier nos hypothèses en une **question de recherche**, à travailler « pour, avec et par » le peuple. Il s'agit notamment d'examiner comment chaque question est traversée par les concepts d'**exploitation** (économique), de **domination** (sociale) et d'**aliénation** (culturelle).

Cela implique de **lutter contre la division du travail** dans le secteur de l'éducation permanente entre les animateurs en contact avec le public (axe 1), les formateurs d'animateurs (axe 2), les chercheurs (axe 3.2). Une des formules évoquées serait de prévoir des « **résidences intellectuelles** » (de chercheurs axe 3.2 dans des pratiques populaires de l'axe 1).

Au-delà de l'intérêt du « chercheur », l'investissement nécessaire implique aussi **d'identifier les acteurs de la négociation institutionnelle**, et d'obtenir leur accord sur une telle démarche.

Le principe de la formation étant de faire le lien entre des apports plus théoriques et la production individuelle et collective, une première demi-journée est consacrée à la tentative de définir une question de recherche répondant aux exigences formulées par Luc Carton. Ce travail s'avère extrêmement difficile, mais chacun sort de la première journée avec une **ébauche de question de recherche**.

Les deux séances suivantes visaient à alimenter les questions de recherche par deux apports très différents : une approche universitaire de la recherche en sociologie avec Luc Van Campenhoudt (plutôt « top > bottom »), et une approche pédagogique de la recherche du projet de l'Université de Paris 8 (plutôt « bottom > top »).

**La deuxième séance, du 2 décembre 2014**, est donc toute entière consacrée à l'apport théorique de la recherche en sociologie, il s'agit du **Cours de sociologie<sup>16</sup> de Luc Van Campenhoudt**. Il ressort de cette séance 9 principes d'analyse des phénomènes sociaux.

1. Connaître, c'est d'abord se connaître
2. Considérer toute manière de vivre comme normale et sensée
3. S'affranchir des catégories de pensée instituées
4. Mettre au jour les logiques objectives du social
5. Comprendre le sens des actions sociales
6. Dévoiler la conflictualité des rapports sociaux
7. Saisir la constitution symbolique du social
8. Historiciser les structures sociales
9. Etudier les relations

---

<sup>16</sup> Luc VAN CAMPENHOUDT et Nicolas MARQUIS, *Cours de sociologie*, Paris, Ed. Dunod, 2014.

Philippe Vicari, un des participants et animateur de sous-groupe, reformule ainsi les apports plus spécifiques de ces 9 « principes » à la démarche d'alimentation d'une question de recherche :

**1. Connaître, c'est d'abord se connaître : s'impliquer et privilégier l'empirisme**

*Ne pas refouler son « héritage », ses « savoirs d'expérience » personnels mais réfléchir à leur influence et aux conditions pour pouvoir les exploiter : quel est mon rapport au phénomène étudié ? Pourquoi l'étudier ? Quel est l'intérêt que je lui porte ? Quelle est mon « implication » ? Quels sont, le cas échéant, les biais induits par ma position ?*

**2. Considérer toute manière de vivre comme normale et sensée : tenter d'expliquer sans juger**

*Ne pas rejeter des comportements dans l'irrationnel mais appréhender leur logique propre et saisir les stratégies d'« adaptation secondaire » : quel est le contexte du phénomène observé ? Quel est le fonctionnement interne de l'institution dans laquelle il se manifeste ?*

**3. S'affranchir des catégories de pensée instituées : renverser les étiquettes**

*Ne pas s'enfermer dans des approches d'analyse consensuelles du phénomène mais violer la « hiérarchie de crédibilité » des problématiques institutionnalisées : quel est le vocabulaire utilisé ? Quels sont les acteurs ciblés ? Quels préjugés me menacent ?*

**4. Mettre au jour les logiques objectives du social : dépasser les apparences et les perceptions**

*Prendre de la distance par rapport aux données observables concrètes pour en faire ressortir la « cohérence implicite » : qu'est-ce qui se cache derrière le vécu ? Quelles sont les causes sociales d'un acte individuel ?*

**5. Comprendre le sens des actions sociales : identifier les singularités**

*Analyser les interactions entre les phénomènes sociaux et les actions individuelles pour « désubstantifier » les entités collectives : quelles sont les spécificités des situations concrètes ? Quels sont les acteurs derrière les catégories ?*

**6. Dévoiler la conflictualité des rapports sociaux : repérer les enjeux**

*Identifier les contextes de mobilisations qui concourent aux mouvements sociaux pour apprécier les « processus d'acquisition collective » : quelle est la succession des événements aux niveaux micro, méso et macro ? Quelles contradictions les traversent ?*

### 7. Saisir la constitution symbolique du social : pénétrer les univers

Envisager la dimension symbolique d'un phénomène pour comprendre comment il structure l'ensemble de la vie collective et constitue un « fait social total » : comment les gens construisent leurs réalités ? Quelles sont leurs représentations ?

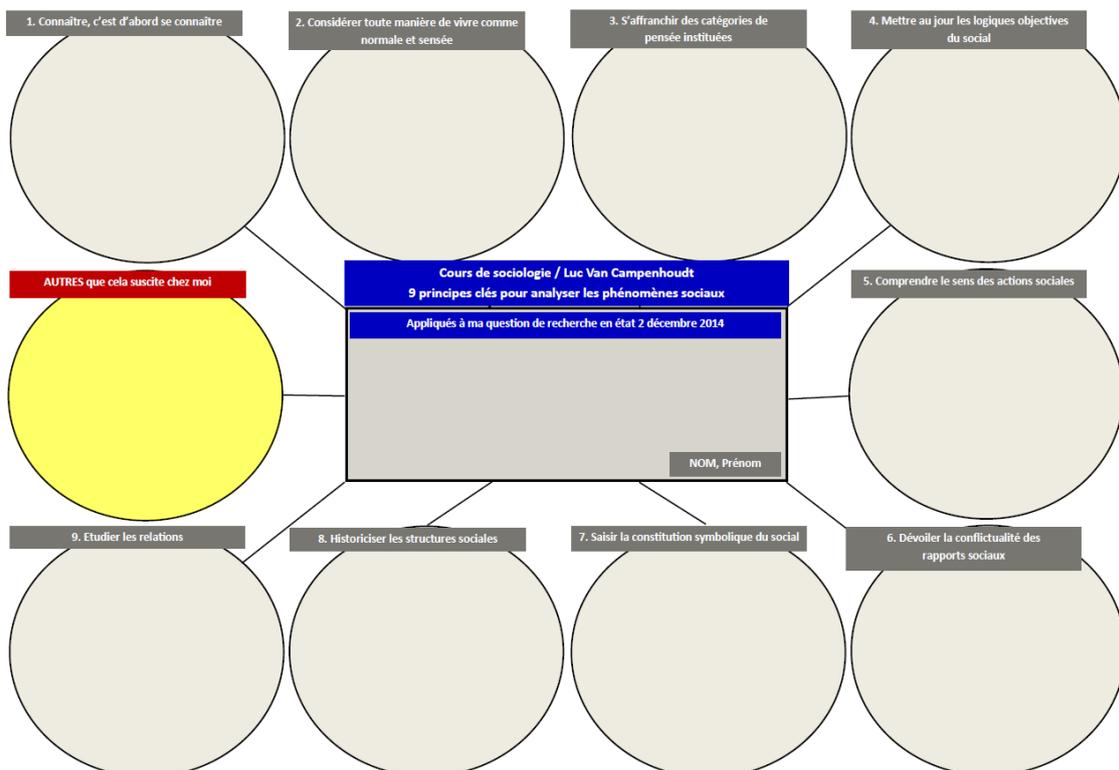
### 8. Historiser les structures sociales : relever les configurations

Déterminer un « tout concret » qui rassemble les informations témoignant des interdépendances entre les éléments formant les phénomènes sociaux : quel est le développement historique des structures sociales ? Jusqu'où pousser l'historicisation ?

### 9. Étudier les relations : interroger les interactions

Examiner ce qui se passe « entre » les acteurs ou les groupes sociaux pour approcher la relativité de la vie sociale : comment les éléments sont déterminés les uns par rapport aux autres ? Quelles sont les formes empruntées par leurs relations ?

Au fur et à mesure de l'exposé, chaque participant a été invité à préciser/à penser sa question de recherche en tenant compte de ces 9 principes sociologiques. Un outil de progression du travail a été proposé.



Les participants ressortent de cette séance avec une question de recherche plus étoffée, prenant en compte de manière systématique un certain nombre d'éléments structurants.

**La troisième séance du 16 décembre 2014** voit l'invitation de 10 participants, « toutes les composantes », « tous les acteurs » **de l'expérience de l'Université populaire de Paris 8 (U2P8)**. Cette journée est voulue en contrepoint de l'exposé sociologique du 2 décembre. Ce projet est entièrement co-construit avec des participants non-chercheurs, mis d'emblée en position d'« **apprentis chercheurs** ». Elle illustre aussi la *diversité des acteurs de la négociation*. Pour rappel, l'expérience est largement décrite dans le Fil rouge n° 18 et les présentations de chaque participant sont visibles dans la vidéothèque du site Labocoop ([www.labocoop.be](http://www.labocoop.be)).

Le groupe en a retenu les éléments structurants suivants :

1. la posture d'apprenti chercheur
2. l'importance du cadre soutenant et convivial, de la démarche coopérative
3. la mobilisation du récit de vie et de l'implication des apprentis chercheurs dans leur QDR
4. tout en recontextualisant leur histoire personnelle dans le contexte social général avec des animations de type « petite histoire, grande histoire »
5. la pédagogie du chef d'œuvre
6. le postulat de l'égalité des intelligences, et le processus émancipatoire à l'œuvre
7. la valorisation des savoirs d'expérience
8. l'impact à la fois individuel et collectif
9. la certification comme « compromis institutionnel »

Là aussi, un canevas visant à alimenter progressivement les questions de recherche a été proposé, facilitant l'enrichissement des QDR de chacun(e).

**La quatrième séance, du 13 janvier 2015** est une journée de travail en sous-groupes sur l'**appropriation** des 3 premières séances, et la **reformulation de leur QDR autour de 5 questions** qui font lien entre les 3 premiers exposés :

1. De quelle manière suis-je impliqué dans ma question de recherche ?
2. Comment situer l'objet de ma recherche dans l'Histoire ?
3. Quelles conflictualités traversent ma question de recherche ?
4. Quel est le nouveau savoir que je veux conquérir en menant cette recherche ?
5. Comment ma recherche mobilise-t-elle les savoirs académiques et populaires ?

Cette séance se termine par un temps d'évaluation en sous-groupes et reformulé en grand groupe. La demande essentielle est de mettre le travail sur les QDR au centre de la suite du processus, les apports théoriques ne venant qu'en complément et en réponse à des préoccupations précises.

**La cinquième séance du 10 février 2015** répondant à une demande plus ancienne du groupe, est consacrée à de nouveaux apports de Luc Van Campenhoudt, sur la MAG<sup>17</sup> (**méthode d'analyse en groupe**). Cet exposé pose la question de la neutralité du chercheur dans une telle méthode. C'est cette réflexion qui motivera l'invitation de Jessy Cormont lors de la 7<sup>ème</sup> séance sur la sociologie d'intervention, dans laquelle le chercheur est pleinement « engagé ».

Dans la lignée des discussions en sous-groupes et grand groupe, Luc Carton envoie un document « à propos de *l'ambivalence des résistances aux forces et aux formes contemporaines du capitalisme* », « entre collaboration et résistance » (reformulé dans certaines questions de recherche ainsi « entre normalisation et émancipation »). Ce questionnement complet et prolonge la formulation de « stratégique » ou de « transformation sociale ». L'analyse de la tension entre « intégration, normalisation », « résistance » et « émancipation » dans nos pratiques de l'éducation permanente et de nos approches de la recherche sera transversale à l'ensemble des questions de recherche.

Un temps d'organisation du travail aboutit à programmer les 3 prochaines séances autour d'apports externes ciblés, avec une **priorité sur le travail en groupes sur l'avancement des questions de recherche de chacun(e)**. Les exposés et les questionnements qu'ils suscitent seront très cadrés dans le temps, pour permettre des temps de travail équilibrés entre tous les participants. Le temps est fixé à 45 minutes (10 de présentation, 30 de relances dynamiques, 5 de reformulation par le participant).

La posture attendue des auditeurs est une écoute à la fois empathique et critique : leur rôle n'est pas de contester le contenu de la question, mais de l'interroger, de proposer des angles de vue ou des approches complémentaires, en vue de permettre au présentateur d'enrichir sa démarche de recherche.

**La sixième séance du mardi 17 mars 2015** : répond à une autre préoccupation du groupe, celle d'« écrire avec ... » le peuple.

Comment faire émerger les questions de recherche avec les « premiers concernés », et ensuite comment mener un travail d'écriture « avec » les premiers concernés, voire soutenir le processus d'écriture « par » les premiers concernés, et si possible jusqu'au texte final.

Le groupe a analysé deux expériences :

**Celle d'Yvette Moulin<sup>18</sup>**, ancienne présidente du Mouvement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs en France, et coordinatrice pédagogique U2P8, qui dans ce cadre a soutenu le travail

---

<sup>17</sup> Un document de base et descriptif : <http://sociologies.revues.org/2968>

<sup>18</sup> « **Etre sujet de son développement, ou comment « s'auteuriser » entre savoir intégrateur et pouvoir émancipateur ?** »

Par Yvette Moulin, Les cahiers du Fil Rouge n°18, pp 32 à 45

[http://ep.cfsasbl.be/sites/cfsasbl.be/ep/site/IMG/pdf/fil\\_rouge\\_18\\_web.pdf](http://ep.cfsasbl.be/sites/cfsasbl.be/ep/site/IMG/pdf/fil_rouge_18_web.pdf)

d'écriture des apprentis chercheurs. Elle a aussi contribué à plusieurs ouvrages d'écriture collective avec des professions peu valorisées ou des femmes d'un quartier.

À l'issue de la séance, Yvette MOULIN produira pour nous une analyse « **L'écriture : une transaction sociale dans l'éducation populaire** », (page 45)

**Et celle de Quentin Mortier**<sup>19</sup>, auteur de l'étude 2014 de SAWB sur la vision de l'économie sociale par les travailleurs du secteur « et qu'est-ce que ça change ». Sur base d'un travail approfondi avec 3 associations membres de SAW, il a produit 3 fascicules de témoignages, aboutissant à une étude globale. Au-delà de la participation des premiers concernés, il a aussi mis en évidence la difficulté de les associer à l'écriture jusqu'à la production finale de l'étude.

Une demi-journée de travail en sous-groupes sur l'avancement des recherches a suivi, les invités extérieurs assistant aux présentations de questions de recherche.

**La septième séance du 21 avril 2015** est consacrée à « la sociologie d'intervention ».

Après l'avoir rencontré dans le cadre d'une activité de soutien mémoriel aux fils et filles de mineurs près de Hénin-Beaumont, fief du FN, dans le cadre du projet avec Ch'faïd, nous avons invité **Jessy Cormont**<sup>20</sup>, sociologue à « [Phare pour l'égalité](#) » (Lille), sur diverses questions pendantes, issues de nos travaux, et reformulées ainsi :

---

**« La Chanc'elles, paroles de femmes des quartiers nord de Bourges »**

Ouvrage collectif créé en ateliers d'écriture animés et coordonnés par Marie-Hélène Biguier et Yvette Moulin  
*Un quartier disparaît, il reste des traces dans la mémoire vive de ses habitants, des textes, des dessins, des récits de vie*  
**« J'écris pour tous les enfants que j'ai gardés »**

Jeanne Choiquier, Yvette Moulin, et un groupe d'Assistantes maternelles.

Quand les Assistantes Maternelles de l'Aide sociale à l'Enfance (DASS) osent prendre la plume pour exprimer leurs expériences, leurs joies et leurs peines, on comprend mieux tout à coup les difficultés et les richesses de leur métier. Celui-ci demande à être mieux connu et reconnu.

**« Assistante familiale, les risques d'un beau métier »**, ouvrage collectif réalisé sous la direction de Jeanne Choiquier et Yvette Moulin.

<sup>19</sup> « **...Et qu'est-ce que ça change ?** » - Livret principal.

Récits de l'économie sociale.

Auteurs : Quentin Mortier (SAW-B), en collaboration avec Philippe De Leener et Marc Totté (Inter-Mondes).

« **...Et qu'est-ce que ça change ?** » - Livret annexe 1.

Récit de LA FERME NOS PILIFS.

« **...Et qu'est-ce que ça change ?** » - Livret annexe 2.

Récit de FORMA.

« **...Et qu'est-ce que ça change ?** » - Livret annexe 3.

Récit de CHERBAI.

<sup>20</sup> « **Dictionnaire des dominations** », Dictionnaire des dominations de sexe, de race, de classe ; Collectif Manouchian (Saïd Bouamama, Jessy Cormont, Yvon Fotia), Utopie Critique, Editions Syllepse, 2012

« **La république à l'école des sans-papiers** », Trajectoires et devenir de sans-papiers régularisés ; Comité des Sans-Papiers 59, Immigration et Droits des Migrants, Collectif Afrique ; L'Harmattan, 2008

- Qu'est-ce que la **sociologie d'intervention** ? Quel serait un mode d'intervention d'intellectuel en « soutien » à ce que vivent des classes populaires ?
- Comment travailler **concrètement** avec des associations de première ligne comme Ch'faïd à Libercourt (France) ou des groupes de sans-papiers à Roubaix ? En distinguant aussi pratique « professionnelle » et pratique « militante » ? En Fédération Wallonie Bruxelles, le secteur est profondément professionnalisé ... ce qui interroge évidemment la place de l'engagement militant ...
- Le chercheur doit-il être « neutre » ? Sinon, comment un **sociologue « engagé »** peut néanmoins produire des outils « scientifiques » et « incontestables » ?
- Nous travaillons nos questions de recherche au-travers de l'analyse des processus d'exploitation / domination / aliénation, ce que Jessy CORMONT synthétise (avec Saïd BOUAMAMA et Yvon FOTIA, au sein du Collectif Manouchian) dans un « **dictionnaire des dominations de classe / race / sexe** ». Que nous apporte cette approche ?

À l'issue de cette journée de travail, nous renvoyons à l'analyse de Jessy CORMONT « **Le courant de l'action-recherche matérialiste en sociologie : choisir ses méthodes et son camp** » (page 37)

Ici aussi, une demi-journée de travail en sous-groupe est dédiée à l'avancement des recherches. L'invité assistera aux présentations de questions de recherche.

**La huitième séance du 12 mai 2015** se passe en compagnie de **Christian Maurel**, sociologue, co-animateur de l'Université populaire du Pays d'Aix.

Il est l'auteur de « EDUCATION POPULAIRE ET PUISSANCE D'AGIR, Les processus culturels de l'émancipation » et de « ÉDUCATION POPULAIRE ET TRAVAIL DE LA CULTURE, Eléments d'une théorie de la praxis ».

---

« **De la tête baissée à la conquête de la dignité** », Histoire de l'A.M.M.N, Saïd Bouamama, Jessy Cormont, Association des mineurs et anciens mineurs marocains du Nord/Pas de Calais, 2010

« **L'accès au(x) droit(s) des étrangers dans le département du Nord** », Analyse et préconisations, Saïd Bouamama, Jessy Cormont, Olivier Gaignard, Michel Plumecocq et Yvon Fotia ; IFAR (Intervention Formation Action Recherche), Diagnostic commandé par le CDAD et publié avec le soutien de l' ACSE, Octobre 2007

« **Les discriminations multifactorielles genre –« race » - classe** », Repères pour comprendre et agir ; Yalodès, l'IFAR, juillet 2010

« **Les centres sociaux à l'épreuve de l'égalité** », « Mémoire d'une expérience de lutte contre les discriminations racistes », Jessy Cormont, Olivier Gaignard, Yvon Fotia, sous la direction de Saïd Bouamama (IFAR), Union Régionale des Centres Sociaux du Nord pas de Calais/IFAR/ACSE, 2007

« **Les Luites du Comité des sans-papiers : analyse de sa littérature militante** » Tome 1 – 1996-2000, Groupe de recherche du CSP 59 (sous la direction de Saïd Bouamama), G.R.C.S.P., 2010

« **Les Luites du Comité des sans-papiers à travers sa littérature militante** » Tome 2 –2000-2005, Avec un documentaire en DVD : « Apprentis Utopistes » de Tribu, Groupe de recherche du CSP 59 (sous la direction de Saïd Bouamama), G.R.C.S.P., Mai 2011

Il anime le [réseau](#) « Education populaire et transformation sociale ». Suite aux événements récents en France, il a lancé un appel <sup>21</sup> aux associations d'éducation populaire. Il est un des animateurs de [l'Université populaire du Pays d'Aix](#).

Le contenu de son intervention du matin porte sur un rappel de sa conception de l'éducation populaire, ainsi qu'une approche de la praxéologie<sup>22</sup>, des analyses d'expériences aboutissant à concevoir des lignes procédurales d'action (des épures, des manières de faire)

L'après-midi, il illustre la position d'un sociologue « en résidence » dans un important projet artistique d'Armand Gatti (Avignon, quartier de la « Croix des Oiseaux »), et dans le projet d'Hip'Opéra à Martigues.

---

<sup>21</sup> **Aux associations d'éducation populaire et citoyennes**

**Déclaration.**

**CONSIDÉRANT** que l'état actuel de notre société est parvenu à un point de blocage et de tension tel qu'il met en danger son avenir même,

Que les choix d'un développement matériel sans retenue et d'une course à la croissance insensée contribuent à l'augmentation régulière des inégalités et s'opposent à la construction d'une citoyenneté pleine et entière,

Que les valeurs qui fondaient notre République sont communément foulées aux pieds par ceux-là même qui devraient les défendre et donner l'exemple dans leur mise en œuvre,

Qu'en conséquence, elles ne peuvent plus être respectées ni transmises par quiconque,

Qu'ainsi, au-delà des discours, les faits témoignent de l'abandon par les pouvoirs publics de leur mission de garantie de la cohésion sociale,

Qu'en conséquence, les intentions affichées ne peuvent plus être crédibles et sont tenues comme une imposture,

Que le sentiment d'injustice vécu par de nombreuses parties de la population est réel et fondé suite aux renoncements successifs imposés par une démocratie délégataire impuissante à prendre en compte les aspirations du peuple,

**NOUS DEMANDONS AVEC FORCE** aux pouvoirs publics de prendre leurs responsabilités en contribuant à organiser la mise en débat généralisée d'un projet de société à même d'inventer une politique centrée sur l'individu, la relation à l'autre, les biens communs et les valeurs de coopération, de solidarité et d'émancipation,

**POUR CELA NOUS ENGAGEONS** les organisations et les réseaux avec lesquels nous travaillons à accompagner cette libération de la parole, l'élaboration de propositions alternatives concrètes et demandons aux services de l'État de mobiliser des moyens humains et matériels conséquents pour ce faire.

**NOUS INVITONS** les acteurs historiques de l'éducation populaire à solliciter toute la richesse des pratiques et des savoirs qu'ils ont accumulés et enrichis à travers leurs engagements pour contribuer activement à reconstruire une manière de faire société qui puisse redonner sens et beauté à la vie de tous, sous peine de la disparition progressive de ce qui fait notre humanité.

Jean BOURRIEAU, Yves GUERRE, Christian MAUREL, Madeleine ABASSADE, Marc LACREUSE, Alain MANAC'H, Francis LE HERISSE (février 2015)

<sup>22</sup> La **praxéologie** (de *praxis*) est une discipline qui se donne pour objet l'analyse de l'action humaine : juste les faits et rien que les faits, sans jugement de valeur. Le philosophe français [Éric Weil](#) et le sociologue [Pierre Bourdieu](#) ont également employé le mot au sens d'une « théorie de la pratique ».

À l'issue de la journée, Christian MAUREL a produit une analyse « **Pour une éducation populaire à la dimension des enjeux de notre temps** » (page 31)

Il assiste lui aussi à des présentations de questions de recherche en sous-groupe.

Pour Renaud Maes, directeur du pôle Education populaire de CFS et participant, les apports de Jessy Cormont et de Christian Maurel permettent de mettre en évidence quelques caractéristiques d'une démarche de recherche d'inspiration sociologique en éducation populaire :

1. Elle nécessite une réflexion approfondie du chercheur sur lui-même, qui inclue une attention particulière sur les effets que son statut social provoque tant dans sa manière de se positionner que de recueillir des témoignages ;
2. Elle nécessite une présence sur place du chercheur : elle ne peut se mener depuis un bureau, ou via une série d'interviews « hors cadre » ;
3. Elle prend sens dans une temporalité longue : l'analyse praxéologique nécessite de suivre un processus créatif des premières épreuves jusqu'à sa réalisation ;
4. Elle s'appuie sur une multiplication des angles d'analyse : en confrontant plusieurs points de vue (responsables institutionnels, public visé, animateurs, etc.), elle peut identifier les stratégies de résistance à l'aliénation dans leur complexité ;
5. Elle prend particulièrement sens en ayant recours à des techniques de mobilisation collective (par exemple, les récits de vie collectifs).

**La neuvième séance du 16 juin 2015** est principalement **consacrée à la discussion des travaux personnels**.

Un certain nombre de participants décident de contribuer au présent numéro de Fil rouge. D'autres estiment que leur question de recherche n'est pas suffisamment aboutie, ou qu'elle va nécessiter un temps de recherche plus long. Le fil conducteur du numéro est ce qui fait lien, à savoir « *l'éducation populaire entre collaboration et résistance* », sur ce qui distinguerait « éducation permanente » et « intégration sociale ».

L'après-midi, un travail en sous-groupe a porté sur les **pratiques coopératives** du groupe, s'appuyant sur les pratiques issues des travaux d'Henri Desroche.

Parallèlement à ce travail, nous avons produit une analyse à la demande du Journal de l'alpha, « **La recherche en éducation permanente/populaire, un terrain de coopération ?** » (page 55)

### **La dernière séance du cycle, du 15 septembre 2015,**

La séance commence par la présentation par **Christian VERRIER** de l'interview de **René BARBIER** sur la recherche-action existentielle (évolution). Elle est visible en ligne sur le site du Labocoop ([www.labocoop.be](http://www.labocoop.be)).

Cette dernière séance devait aussi permettre d'atterrir sur les points suivants :

Comment poursuivre « entre nous » qui avons suivi ces 10 journées, un processus de coopération dans le cadre de nos recherches en éducation populaire, avec des échanges d'expériences en réel et sur Labocoop ?

Le cas échéant, de quelles journées de formation continuée aurions-nous besoin, et à quel rythme ?

Comment intégrer dans cette démarche d'autres « (apprentis)-chercheurs » pour leur permettre de venir renforcer notre démarche en y participant (il y a déjà plusieurs demandes en attente) ?

Comment « faire réseau » avec les dispositifs similaires en Belgique et en France, et avec lesquels nous sommes en contact : l'Université populaire de Liège (recherche-action-formation), le Labocoop issu de l'U2P8 (Paris), l'École de la recherche (de l'Université coopérative de Paris), le réseau « Education populaire et transformation sociale » (Aix), le projet « La Trouvaille » (Expériences, savoirs et stratégies communes pour l'égalité, Rennes, issu de scop Le Pavé), l'association « Phare pour l'égalité » (Lille), etc ...

Une note de synthèse est déposée par Alain LEDUC le 15 septembre 2015 :

***Finalemment, ... quelles seraient les spécificités d'une recherche en éducation populaire ?***

### **Contexte :**

Cette recherche a lieu dans un contexte de complexité du monde, de politiques d'austérité et de marchandisation en Europe, d'Etat social actif en Belgique, européen et mondial de marchandisation et de financiarisation, qui convergent pour définir des normes de plus en plus limitantes pour l'action d'éducation permanente / populaire.

Et pourtant, notre société a « un immense besoin d'éducation populaire » ...

## **Le Décret EP :**

Le Décret sur l'Education permanente est sans doute un des moins normatifs, il laisse de larges espaces de liberté avec lesquels nous pouvons vivre. Même si nous y voyons des limites – notamment la division du travail en axes et métiers.

*Dans tous les cas, notre démarche de définition de la recherche dans le cadre de la FREP ne peut en aucune manière contribuer à devenir une nouvelle norme !*

### Au-delà de l'éducation permanente, l'éducation populaire :

Au-delà des intentions et des obligations liées à l'article 1 du Décret :

#### **Objet**

**Article 1<sup>er</sup>. - § 1<sup>er</sup>.** Le présent décret a pour objet le développement de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente visant 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.

**§ 2.** Cet objet est assuré par le soutien aux associations qui ont pour objectif de favoriser et de 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.

**§ 3.** La démarche des associations visées par le présent décret s'inscrit dans une perspective d'égalité et de progrès social, en vue de construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire qui favorise la rencontre entre les cultures par le développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle.

... l' « éducation populaire » a des exigences supplémentaires : la rupture avec l'éducation tout au long de la vie dans sa vision utilitariste, la reconnaissance des savoirs populaires, la volonté d'une transformation sociale profonde, au-delà de la « participation active », la volonté d'éduquer PAR le peuple, de faire des assujettis des acteurs, et enfin sans doute, au-travers des définitions concentriques du mot « peuple », d'en revenir à une analyse de classes sociales dominantes et dominées.

#### **La recherche n'est pas prévue dans le cadre du Décret :**

La recherche n'est pas spécifiquement prévue au Décret ; il s'agit plutôt de la production d'analyses et d'études, utiles comme plaidoyer pour les associations.

Une démarche de recherche en Education permanente / populaire implique plus de temps et de moyens. Elle nous semble néanmoins possible, si :

- plusieurs analyses et études sont menées dans le cadre d'une même ligne éditoriale, sur des thématiques cohérentes, internes à l'association, éventuellement négociées au sein

d'un laboratoire de recherche ou bénéficiant d'un appui « en réseau », au niveau européen, voire transnational

- au-delà des analyses sociales critiques, il s'agit de construire des questions de recherche, « visant à créer de nouveaux savoirs sociaux stratégiques », traversées par les « dominations de race, classe, sexe » qui s'entrecroisent
- elle vise à la transformation sociale, d'où la question de l'ambivalence de nos travaux, entre « intégration sociale », « normalisation », « collaboration », et « résistance » et « émancipation ».

### **Refusant la division du travail en axes et métiers :**

Le Décret subdivise l'éducation permanente en 4 axes, auxquels correspondent 4 types de métiers : l'axe 1, animation avec le public (animateurs), l'axe 2 formation des animateurs (formateurs), l'axe 3 analyses et études (chercheurs) et l'axe 4 des campagnes de sensibilisation (communicants).

Or l'Education permanente / populaire nécessite de faire lien entre ces axes et métiers, notamment entre la recherche et les pratiques de première ligne. Or, on peut même être agréé à l'axe 3.2 sans contact direct avec le public (si on n'a pas d'agrément axe 1). L'axe 1 devrait être le fondement de toute reconnaissance à d'autres axes.

Cette division peut même exister en interne de mouvements où les 4 axes sont présents.

### **Une recherche professionnelle, rigoureuse et/mais impliquée :**

La problématique de la professionnalisation de la recherche en éducation populaire soulève de nombreuses questions : comment éviter la dissociation entre recherche et action collective ? Comment combiner rigueur et implication ? Comment conquérir le temps indispensable pour mener une recherche « militante » (engagée aux côtés de), « lente » (slow sciences), « humble », une démarche « d'apprenti chercheur » ? Comment construire un rapport de forces face aux exigences de production/productivité qui peuvent décourager ou miner les dynamiques d'éducation populaire ?

Notre recherche devrait à la fois allier la rigueur scientifique (les principes de base de la sociologie par exemple), et à la fois reconnaître que la « neutralité » du chercheur est un leurre.

Le chercheur en éducation permanente / populaire est « impliqué », c'est-à-dire qu'il travaille et annonce de quel point de vue il parle et ce qui biaiserait son analyse, tout en visant un travail le plus « objectif » et « scientifique » possible.

### **Une recherche transdisciplinaire :**

En Fédération Wallonie Bruxelles, l'éducation permanente soutient l'action associative dans de très nombreux champs et secteurs des fonctions collectives, à tous niveaux de pouvoir, indiquant par là qu'elle est une démarche, un processus, et pas un terrain d'action spécifique.

Du coup, l'éducation permanente / populaire ne peut que chercher à contribuer à construire des logiques trans-disciplinaires, avec comme approches de base les sciences de l'éducation et la sociologie, avec des apports spécifiques de la philosophie, de l'histoire, de l'économie politique, de la psychologie ... et des champs spécifiques de travail (médecine pour les Maisons Médicales par ex).

### **« Par » le peuple :**

La principale spécificité est sans doute de vouloir éduquer « par le peuple », pas seulement par sa participation citoyenne active (Décret) mais, au-delà, par la subjectivation. Dans le domaine de la recherche, cela va depuis l'émergence des questions à l'axe 1, le travail des questions, l'écriture « avec », la maîtrise de ce qu'on fait de l'écriture, bref la capacité pour les premiers concernés de s' « auteuriser », de s'autoriser à être auteur.

### **Un Laboratoire de recherche :**

L'objectif est de sortir le chercheur de son isolement, de lui permettre d'exister dans une démarche collective « en réseau », de créer un contexte de recherche non-concurrentielle (sur le « quasi marché » de l'Education permanente instituée), voire coopérative, d'où le concept de Labocoop.

Au-delà de ses obligations spécifiques de production d'analyses et études, ce collectif pourrait produire de la recherche s'il travaille sur des problématiques communes, ou des angles d'approche communs, avec des processus concertés ou communs.

Le travail en réseau plus large en Fédération Wallonie Bruxelles, voire à l'international, serait stimulant.

### **Outils de recherche en éducation permanente/populaire :**

Les outils de la recherche allient donc animation / formation / et recherche, et puisent donc principalement dans le domaine de la recherche action, et de toutes ses diversifications (recherche action, action recherche, recherche action formation, recherche action institutionnelle, recherche action existentielle, ...)

### **Approches pédagogiques :**

S'appuyant sur l'égalité des intelligences, la recherche en éducation permanente / populaire vise à confronter les savoirs d'expérience et les savoirs théoriques pour co-construire de nouveaux savoirs / pouvoirs.

Certains pédagogues font référence, comme par exemple Paulo Freire ou Célestin Freinet.

### ***La production du groupe***

Un des objectifs était d'allier « apprentissages » en « co-construction » et production individuelle du travail d'une question de recherche. Fin 2015, 25 textes (analyses ou études au sens de l'éducation permanente) ont ainsi été produits par les participants à la formation.

Ces analyses et études font l'objet de la présente publication.

Le lien entre ces analyses et les apports de la formation n'a pas été analysé de manière systématique. Nous pouvons néanmoins affirmer que les QDR ont évolué de manière significative entre l'hypothèse de départ et le travail produit.

Christian VERRIER a aussi produit des textes distanciés, s'appuyant chaque fois sur les apports de chaque séance. Ses dix « **retentissements** » feront eux aussi l'objet d'une publication à Paris.

Un **LABOCOOP** a été créé en ligne : [www.labocoop.be](http://www.labocoop.be). Il est constitué d'une partie publique capitalisant les apports de la FREP, et d'une plateforme pédagogique Claroline. Ce type d'outil implique de disposer d'un « animateur » (actualisation de la partie publique, animation de la partie forum et travail sur les recherches). De plus, une telle plateforme n'est pas viable seule et implique des temps de présentiel.

## Pour une éducation populaire à la dimension des enjeux de notre temps

Christian Maurel

Nous vivons une période à la fois bouleversée et ouverte sur tous les possibles, si bien que nous ne savons pas par quel bout « attraper les choses » tant la pelote d'un monde globalisé échappe à tout modèle explicatif rassurant. Doit-on réfléchir encore en termes de « classes sociales » déterminées par les « rapports de production économiques » quand le travail rémunéré se fait rare et que des migrants tentent chaque jour et au péril de leur vie de fuir leur pays pour gagner la vieille Europe ? Peut-on encore oser le terme de « contrat social » quand le redéploiement des inégalités tue dans l'œuf tous les efforts de « vivre ensemble » et de « faire société » ? Peut-on continuer à parler de démocratie quand celle-ci a dérivé vers une aristocratie élective qui donne l'image d'une oligarchie dans laquelle les citoyens se reconnaissent de moins en moins ? Les valeurs cardinales de l'imaginaire républicain – liberté, égalité, fraternité, laïcité – peuvent-elles encore rassembler des populations en situation d'exclusion et soumises à ce qu'il faut bien désigner de l'expression paradoxale d' « individualisme de masse » ?

Les bouleversements sont d'une telle ampleur et dans tous les domaines (économiques, technologiques, sociaux, environnementaux, comportementaux...) que nous n'avons d'autre issue que de reprendre individuellement et collectivement notre destin en main. Une telle nécessité qui résonne comme une obligation est la manière la plus sûre de combattre le « déclinisme » de ceux qui, par une telle attitude de pensée, ne visent qu'à reproduire les rapports sociaux au bénéfice de ceux qu'ils servent et qui savent s'en servir. Dans le même temps, les interconnaissances que permettent les nouvelles technologies et les initiatives citoyennes créatrices d'alternatives dans tous les domaines d'activité indiquent qu'il est possible de construire un monde nouveau et que, pour le dire avec les mots de Hegel (Préface de la *Phénoménologie de l'Esprit*), le « lever du soleil » tant attendu est appelé à en « dessiner la forme ».

Et c'est précisément à ce « lever du soleil » qu'une éducation populaire à la dimension des enjeux de notre temps doit contribuer. Se posent alors deux questions essentielles : que faire et comment faire ? Autrement dit : quelles missions doit se donner l'éducation populaire en ce début de 21<sup>ème</sup> ? Et que doivent être ses modes d'action les mieux appropriés à la poursuite de ses missions ?

Interrogeons-nous sur les missions et la question des méthodes s'imposera d'elle-même. Certaines ne sont pas nouvelles. Elles doivent être repensées et réactualisées. D'autres demandent des éclaircissements au regard de la situation présente, tant dans la formulation que dans leurs attendus et contenus. A ce jour, nous identifions cinq missions convergentes de l'éducation populaire qu'elle devrait pouvoir partager avec d'autres acteurs éducatifs, sociaux, culturels et

politiques, sous réserve qu'ils se posent les bonnes questions du contexte de société dans lequel ils sont appelés à intervenir : les enseignants, les travailleurs sociaux, les artistes, les syndicats de salariés, les partis politiques, les responsables associatifs...

La première des missions d'une démarche d'éducation populaire est la « **conscientisation** », plus précisément l'« éveil des consciences » dans le sens d'une « lecture critique » des réalités sociales. Il s'agit par des méthodes appropriées (et nous sommes déjà dans les modes d'action et les procédures éducatives et culturelles telles que la co-construction des savoirs, l'enquête participative, le débat contradictoire, le séminaire thématique multi-acteurs, l'arpentage, la conférence populaire sans conférencier...) de comprendre les rapports sociaux, de saisir la place que l'on y occupe, que l'on pourrait ou devrait y occuper, tant dans ce qu'ils sont que dans leur devenir. Cette mission de conscientisation n'est pas nouvelle. « Substituer l'ambition d'éclairer les hommes à celle de les dominer » disait déjà Condorcet en 1792. « Avoir la science de son malheur » dira cent ans plus tard Fernand Pelloutier, secrétaire général des Bourses du travail alors en développement en France.

Mais cet éveil de la conscience critique n'a véritablement de sens que s'il ouvre les portes de l'« **émancipation individuelle et collective** » qui est déjà un acte, une manière autre d'être au monde, un dépassement de la résignation vers la prise de position, la mobilisation et l'engagement. Il s'agit pour tout un chacun de sortir, aussi modestement que cela soit (une première prise de parole en public pour celui qui n'a encore jamais osé, une première participation à une délégation pour obtenir ou défendre un droit...), de la place qui nous est assignée par les rapports sociaux, l'âge, le genre, le handicap, la maladie, les accidents de la vie, quelques fois notre culture d'origine... Comme les « petites perceptions » de Leibniz, ces milliards de gouttelettes d'eau que l'on ne distingue pas mais qui font la grande perception de la vague qui nous assourdit et nous submerge, les petites émancipations suscitées et accompagnées au quotidien par l'éducation populaire peuvent conduire aux grandes émancipations qui éclairent le monde d'une lumière nouvelle et changent le cours de l'Histoire. C'est ainsi que les fameux « cahiers de doléances » de 1788-1789 sont un grand moment d'éducation populaire dont Jaurès dira qu'ils annoncent les changements à venir et « tracent avec précision le plan administratif et politique de la société nouvelle » (*Histoire socialiste de la Révolution française* I).

L'émancipation éclairée par la conscience des réalités, des autres et de soi-même se caractérise alors par ce que nous appelons une « augmentation de la **puissance individuelle, collective et démocratique d'agir** ». C'est précisément parce que l'émancipation est déjà un acte dont on est l'« auteur » (voir Yves Guerre, *Vers l'âge d'or de l'éducation populaire. Le peuple éducateur*) et non le simple exécutant, que notre puissance d'agir se révèle à nous même et aux autres, et augmente en possibilités et en force. Le « pouvoir sur » qui nous est imposé et que souvent nous imposons sans en avoir toujours conscience (par exemple dans l'acte éducatif autoritaire et arbitraire si bien décrit par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *La Reproduction*), se fait « pouvoir de », autrement dit capacité autonome à dire et à faire ce qui jusqu'à présent nous paraissait impossible ou interdit, très souvent par intégration de la domination. Mais cette puissance d'agir pour être

telle – c'est-à-dire, « pouvoir de » ne dérivant pas vers son contraire : le « pouvoir sur » et la « volonté de puissance » - doit s'inscrire dans des pratiques démocratiques, notamment associatives, qui en constituent, en quelque sorte, son liquide amniotique lui permettant de vivre, grandir et prospérer pour le bien de tous. Alors, pour le dire avec les mots de Spinoza dans *l'Éthique*, les individus passent des « passions tristes » aux « passions gaies », ce que les militants, éducateurs et animateurs d'éducation populaire savent bien identifier lorsqu'ils prennent le temps de décrire et de juger un processus éducatif : on peut en effet apprécier sur les visages et dans le comportement des participants la réussite de ce qui a été entrepris et réalisé. Et cela peut aller quelques fois jusqu'à la joie et à la jubilation, au point que les groupes et les individus en sortent transformés.

« Transformé ». Le mot vient d'être prononcé, presque comme une évidence découlant d'un processus dont les individus sont à la fois bénéficiaires, auteurs et acteurs. Il nous semble bien que nous tenons là le fil de l'éducation populaire dans ses missions comme dans sa posture ouvrant sur des modes d'action qui la distinguent des autres formes d'éducation procédant par inculcation des savoirs, du savoir-faire et du savoir-être. En effet, comme le disait Paolo Freire dans sa *Pédagogie des opprimés*, « personne ne s'éduque seul, personne n'éduque autrui, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ». C'est pour cela, que cette éducation populaire qui se revendique « éducation du peuple, par le peuple, pour le peuple » n'est pas un projet de « reproduction sociale » (encore Bourdieu et Passeron !) ni de « répétition » (Cornélius Castoriadis), mais au contraire de **transformation des individus et des rapports sociopolitiques**, et qu'à ce titre, elle est bien plus un « travail culturel » - c'est-à-dire dans lequel la culture de chacun est au travail - qu'une transmission de savoirs et de manières de faire instituées auxquelles il convient de se conformer.

Parler de transformation individuelle, sociale et politique peut paraître ambitieux, et une tâche démesurée pour les faibles forces de l'éducation populaire. Mais ce n'est pas parce que l'obstacle paraît insurmontable que l'éducation populaire - qui, sous des formes diverses, a sa place dans les différents espaces où les femmes et les hommes vivent, travaillent, souffrent et luttent - doit réduire ses ambitions et refuser de prendre ses responsabilités. Comme à d'autres moments de l'Histoire et bien avant qu'on la désigne sous le vocable communément admis aujourd'hui - par exemple au moment des Cahiers de doléances de 1788-89, de l'émergence du mouvement ouvrier et du christianisme social, également lors des grandes grèves de 1936 en France et de la résistance au fascisme et au nazisme dans de nombreux pays de la planète - l'éducation populaire doit créer des alliances avec les autres organisations qui pensent que le monde ne peut rester plus longtemps sur les rails qui le conduisent à sa perte. Il nous apparaît à ce jour que cette indispensable sortie d'une route menant à la barbarie, passe par l'élaboration patiente mais résolue d'**un nouvel « imaginaire social »** sans lequel toute transformation démocratique et radicale de la société s'avèrera impossible.

Où en sommes-nous aujourd'hui en matière d' « imaginaire social », notion que nous empruntons à Cornélius Castoriadis (*L'institution imaginaire de la société*) ? Où en sommes-nous des valeurs,

représentations et pratiques socioculturelles largement partagées qui, en s'incarnant dans des institutions politiques et civiles, font que des individus « tiennent ensemble », font société autour de ce que Renan aurait appelé une « communauté de destin » ? Il nous apparaît que notre imaginaire social hérité des Lumières et de la Révolution Française, et qui plonge ses racines profondément dans l'Histoire (La Renaissance, le Moyen-âge et peut-être même la Grèce antique) est remis en cause, bousculé, mis à mal d'un coté par un libéralisme économique omnipotent qui ne pense, ne juge et n'agit qu'en termes d'économie, de croissance, de marché et de compétitivité, et d'un autre coté par une floraison d'imaginaires sociaux identitaires, parcellaires pour certains, fondamentalistes, nationalistes et ségrégationnistes pour d'autres. Toutes ces oppositions difficilement conciliables sont génératrices de violences destructrices comme en témoignent les conflits armés et les actes terroristes récents, en France comme un peu partout dans le monde. Et ce n'est pas l'appel répété à la libre expression et au respect des valeurs fondamentales des droits de l'homme qui pourra préserver un humanisme démocratique auquel il ne reste souvent que l'habillage du nom.

Nous sommes aujourd'hui confrontés à un choix auquel ne peut échapper l'éducation populaire elle-même. Soit nous contribuons à redonner légitimité et force à un imaginaire social qui a fait son temps et qui par sa faiblesse autorise toutes les dérives économiques, sociales et politiques ; soit nous nous attachons par notre réflexion et par nos comportements et actions, à donner forme à un nouvel imaginaire social pouvant s'incarner dans des institutions répondant de droits humains et civiques redéfinis. Les institutions publiques et les pouvoirs en place attendent que nous fassions le premier choix et que l'éducation populaire vienne en appui, notamment en France depuis les évènements tragiques de janvier 2015, d'une Ecole attachée à « l'apprentissage des valeurs de la République ». Une autre voie est possible et plus conforme aux missions d'une éducation populaire de conscientisation, d'émancipation, d'augmentation d'une puissance démocratique d'agir au service d'une nécessaire transformation sociale et politique d'un monde qui ne peut rester encore longtemps en l'état. Cet imaginaire social d'auto-institution d'une société nouvelle dans laquelle les hommes et les femmes deviendraient auteurs/acteurs d'une nouvelle page de leur histoire est vraisemblablement en germe dans les plis et replis de notre présent bouleversé. Nous hésitons encore sur les mots pour le dire, le définir et le revendiquer. Mais le lexique est en construction et s'enrichit tous les jours d'expériences alternatives concrètes (Le « million de révolutions tranquilles » dont parle Bénédicte Manier), de propositions de démocratie radicale délibérative engageant des citoyens réellement autonomes à décider de ce qui est bon pour eux, de manières coopératives de produire et de consommer en protégeant mieux l'environnement, de l'affirmation du commun comme principe économique, social et politique d'une révolution dont notre 21<sup>ème</sup> siècle pourrait être le moment, comme l'argumentent avec conviction Pierre Dardot et Christian Laval (*Commun, Essai sur la révolution au 21<sup>ème</sup> siècle*).

Le débat sur cette question essentielle de la configuration du monde de demain et de la fonction instituante de l'éducation populaire doit largement s'ouvrir chez ceux qui s'en réclament. Ce débat devrait aboutir à des choix réfléchis porteurs de nouveaux modes d'action. Il réveillera les clivages

et les contradictions de toutes sortes qui traversent les individus et nos sociétés complexes. Ainsi, sera-t-il nécessairement conflictuel et devra gagner tous les domaines d'activités où se joue la configuration des rapports entre chacun d'entre nous. Il semble que peu de domaines ne puissent et ne doivent y échapper. Ce débat salutaire devrait être un grand moment d'éducation populaire.

**Christian Maurel**, sociologue. Derniers ouvrages parus : *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, L'Harmattan, 2010 ; *Horizons incertains. D'un monde à l'autre*, L'Officine, 2013 (roman).



# Le courant de l'action-recherche matérialiste en sociologie : choisir ses méthodes et son camp

Jessy Cormont  
sociologue à P.H.A.R.E. pour l'Égalité<sup>23</sup>

« Si tu es neutre en situation d'injustice,  
tu as choisi le camp de l'opresseur. »,

Desmond Mpilo Tutu

Après notre intervention<sup>24</sup>, le CFS nous a demandé de présenter notre positionnement sur les enjeux de « *neutralité/objectivité/engagement* ». S'inscrire dans un travail de production de savoir et/ou scientifique dans une société structurée par les dominations suppose une lucidité humble sur les déterminants sociaux du savoir produit. La science est une construction sociale non indépendante des propriétés sociales des chercheur-euses et leurs « *idées scientifiques sont en partie façonnées par l'idéologie dominante de leur époque* »<sup>25</sup>. La science et le savoir ne peuvent échapper à la question de leur contribution dans le maintien ou dans la remise en cause d'un ordre social inégalitaire.

## D'où parlons-nous : Origines familiales, métier, engagements

Les membres de P.H.A.R.E. pour l'Égalité ont en commun 3 ancrages. Nous sommes 1) socialement issu-es des classes populaires et de l'immigration (coloniale ou non) (ce qui structure notre expérience de la domination, notre besoin de la penser et de la renverser), 2) sociologues développant avec Saïd Bouamama<sup>26</sup>, le courant qu'il a fondé de l'action-recherche matérialiste, 3) militant-es des luttes des quartiers populaires et des immigrations. Ces 3 ancrages ont des incidences sur notre positionnement quant à « *l'impossible neutralité* »<sup>27</sup> (scientifique, professionnelle, et politique) dans un monde structuré par l'inégalité et la domination.

---

<sup>23</sup> <http://phare-pour-l-egalite.org>, [Jessy.cormont@phare-pour-l-egalite.org](mailto:Jessy.cormont@phare-pour-l-egalite.org)

<sup>24</sup> Jessy Cormont, « *Action-recherche, éducation populaire, sociologie d'intervention : Retour sur expériences. Besoin « d'émancipation(s) » et brutalités des inégalités de classe, « race », sexe, âge* », formation à la recherche en éducation permanente / populaire », Collectif Société et Formation, Bruxelles, 2015.

<sup>25</sup> Nancy Krieger, « *Discrimination and Health* », in. L.F. Berkman, I. Kawachi (eds), *Social Epidemiology*, Oxford University Press, 2000.

<sup>26</sup> Auteurs de nombreux ouvrages dont *Figures de la révolution africaine, De Kenyatta à Sankara*, La Découverte, 2014. *Les discriminations racistes : une arme de division massive*, Harmattan, 2010, *Les classes et quartiers populaires. Paupérisation, ethnicisation et discrimination*, Cygne, 2009, *De la galère à la citoyenneté. Les jeunes, la cité, la société*, Desclée de Brouwer, 1993. *Vers une nouvelle citoyenneté. Crise de la pensée laïque*, La Boîte de Pandore, 1991.

<sup>27</sup> Howard Zinn, *L'Impossible Neutralité*, 2013.

## 1) L'inexistante neutralité de la recherche

### **Le savoir est un rapport de pouvoir**

« Toute connaissance est le produit d'une situation historique, qu'elle le sache ou non »<sup>28</sup>

Nous appuyons notre pratique sur les acquis de l'épistémologie<sup>29</sup> qui a montré que la « neutralité » et l'objectivité pure n'existent pas. Pas plus hier qu'aujourd'hui la science est indépendante des enjeux historiques et politiques (des effets de la colonisation, du capitalisme, du patriarcat). Qu'il/elle l'admette ou non, tout chercheur-euse est confronté-e aux poids des représentations, des stéréotypes, des idéologies sur son regard scientifique. La science a par ailleurs, toujours été mobilisée pour peser dans le cadre des affrontements sociaux et des rapports de force existant dans la société. Le savoir est aussi un rapport de pouvoir : « *s'il y a une vérité, c'est que la vérité est un enjeu de luttes* »<sup>30</sup>.

Le processus même de production de savoir est soumis à des biais méthodologiques et épistémologiques. Si chaque chercheur-e tente d'élaborer un dispositif pour réduire leurs incidences, quelles que soient les méthodes ou les techniques<sup>31</sup> utilisées, toute science est socialement déterminée. Les choix même des chercheur-euses (centres d'intérêts, affinités théoriques, capacités de comprendre, impensés et cécités, etc.) sont le fruit de déterminations sociales qui agissent en nous, sur nous et parfois malgré nous.

### **Savoir et appartenance(s) sociale(s)**

« On ne pense ni aux mêmes choses, ni de la même façon selon que l'on vit dans une chaumière ou dans un palais »<sup>32</sup>.

« On ne connaît que ce qu'on a intérêt à connaître, on ne comprend que ce qu'on a besoin de comprendre, le besoin de savoir crée le savoir »<sup>33</sup>.

Un autre pilier de l'épistémologie sur laquelle nous nous appuyons est que le savoir est lié aux propriétés sociologiques des chercheur-euses inséré-es dans les rapports sociaux<sup>34</sup> de classe, de sexe, de « race »<sup>35</sup>. Le savoir que nous produisons est influencé par notre trajectoire sociale de classe (matérielle et idéale), mais aussi par nos positions de sexe/genre qui ont une incidence sur

<sup>28</sup> Christine Delphy, *L'ennemi principal. I, Économie politique du patriarcat*, Syllepse, Nouvelles questions féministes, 1999.

<sup>29</sup> Science de la science ou étude critique de la connaissance et des méthodes scientifiques.

<sup>30</sup> Pierre Bourdieu, « Une classe objet », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°17/18, 1977.

<sup>31</sup> Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron, « la fausse neutralité des techniques », in *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*, Mouton de Gruyter, 1968.

<sup>32</sup> Thomas Sankara, « *Sauver l'arbre, l'environnement et la vie tout court* », Conférence pour la protection de l'arbre et de la forêt, 1986.

<sup>33</sup> Abdelmalek Sayad, *L'immigration ou le paradoxe de l'altérité, L'illusion du provisoire, Tome 1, Les enfants illégitimes, Tome 2, Raison d'Agir*, 2006.

<sup>34</sup> Jessy Cormont, « rapports sociaux », in Saïd Bouamama, Jessy Cormont & Yvont Fotia, *Dictionnaire des dominations de sexe, de « race », de classe*, Syllepse, 2012.

<sup>35</sup> Il s'agit ici du concept sociologique. Si les « races » biologiques n'existent pas, le racisme comme système inégalitaire (idéal et matériel) existe et fait exister socialement la race.

nos cécités scientifiques<sup>36</sup>. Cette épistémologie est en « rupture avec des sciences sociales [...] « normâles » [...] qui pensent au masculin sans en avoir conscience [...] en imprégnant, à des résultats ou des théories censés être « objectifs », une « neutralité » de fait marquée par son aveuglement aux inégalités entre les hommes et les femmes et, plus profondément encore, à la domination des secondes par les premiers »<sup>37</sup>. La théorie du point de vue situé et du savoir situé doit son émergence aux militantes<sup>38</sup> et chercheuses afro-américaines qui ont permis de « démystifier l'objectivité scientifique des élites masculines et blanches »<sup>39</sup>.

## **2) Pratique professionnelle**

### **L'action-recherche matérialiste**

La méthode d'action-recherche part de l'action (du réel et de ses besoins), pour remonter vers un travail d'analyse et d'élaboration théorique à visée pratique, pour revenir à l'action. Le travail « théorique désigne trop souvent des textes inaccessibles, apanage d'une élite sociale. Théorique équivaut à hermétisme. Cette équation, nous voulons la briser. [...] qu'elle soit l'affaire de tout le monde, que tout le monde puisse non seulement la consommer mais aussi la produire. Car est théorique tout discours, quel que soit son langage, qui tente d'expliquer les causes et le fonctionnement, le pourquoi et le comment de l'oppression »<sup>40</sup>. Toute pratique repose sur une vision du monde (avec ses soubassements idéologiques), et sur une finalité et un projet de société en devenir. Toute analyse a des conséquences pratiques. L'action-recherche matérialiste vise, par l'analyse et/ou l'action, la remise en cause des rapports sociaux de domination et d'inégalité pour contribuer à l'égalité et à l'émancipation.

Les formes d'intervention ou la méthodologie peuvent varier en fonction des nécessités du terrain<sup>41</sup>. L'action-recherche matérialiste part des conditions matérielles d'existence pour expliquer les faits sociaux, économiques, culturels, psychologiques ; reconnaît l'existence des inégalités, discriminations, dominations ; des rapports sociaux (classe, race, sexe, âge) à la fois

---

<sup>36</sup> Danièle Kergoat, *Se battre, disent-elles*, La Dispute, Le genre du monde, 2012.

<sup>37</sup> Danielle Chabaud-Rychter, Virginie Descoutures, Anne-Marie Devreux, Eleni Varikas (sous dirs.), *Sous les sciences sociales, le genre. Relectures critiques de Max Weber à Bruno Latour*, La Découverte, 2010.

<sup>38</sup> Elsa Dorlin, *Black Feminism. Anthologie du féminisme africain-américain*, Harmattan, 2007.

<sup>39</sup> Horia Keababza, « L'universel lave-t-il plus blanc ? : Race, racisme et système de privilèges », in Jules Falquet, Emmanuelle Lada, Aude Rabaud, *(Ré)articulation des rapports sociaux de sexe, classe et race*, Cedref, n°14, 2006. Joyce Ann Ladner, *The Death of White Sociology*, Random House, 1973.

<sup>40</sup> Christine Delphy, « Variation sur le thème commun », *Question Féministe*, n°1, Nov.1977.

<sup>41</sup> Recherche,diagnostic, formation, analyse des pratiques, accompagnement de politiques publiques, groupe de paroles et d'analyse populaire, aide à l'écriture, « porte plumes », atelier d'(auto)éducation populaire, techniques pédagogiques (rap, théâtre de l'opprimé, jeux de rôles, chansons populaires, collage-découpage, photo langage, journal de quartier,).

pluriels, autonomes et interdépendants, et enfin des systèmes sociaux (historiquement constitués et en évolution constante) desquels ils proviennent.

Sans être exhaustif, illustrons notre pratique qui se réalise dans des contextes différents, aux attentes variées, et aux contraintes et libertés inégales selon nos commanditaires.

### **Diagnostic en contexte institutionnel**

Dans les recherches ou diagnostics pour des acteurs en charge de politiques publiques<sup>42</sup>, nous mobilisons les méthodes « classiques » des sciences sociales<sup>43</sup>. Il s'agit de rassembler un maximum de faisceaux de preuves permettant d'objectiver (le plus possible) l'état du réel avec toutes les limites et prudenances méthodologiques et épistémologiques. Dans ces contextes, notre pratique implique d'être vigilant :

- à diversifier *l'espace des points de vue représentés* en s'assurant soient inclus-e-s des habitant-es et professionnel-le-s de terrain afin d'éviter que l'enquête ne finisse par adopter le point de vue de l'institution sur elle-même
- de soumettre (autant que faire se peut) nos travaux au contrôle par les 1<sup>er</sup>-es concerné-es : présence dans les instances de travail et/ou de décision, restitution publique pour « rendre des comptes »).

### **Des formations**

Dans le cadre des formations, il s'agit de faciliter l'accès aux acquis des sciences humaines et sociales, mais aussi s'appuyer sur les savoirs des 1<sup>er</sup>-es concerné-es. Si pédagogiquement, le processus peut être descendant et transmissif parce que les commanditaires nous le demande (besoin d'apports de contenus, de « cadrages »), il peut être ascendant en partant des savoirs et expériences situés des « stagiaires » pour fabriquer (ou renforcer) des savoirs stratégiques collectifs ou collectivisés.

### **Groupes de paroles et d'analyses populaires**

Dans les groupes de paroles et d'analyses populaires, il s'agit de prendre au sérieux le fait que les savoirs populaires existent et que « *la théorie doit être récupérée par tout le monde, ne serait-ce que parce que tout le monde en fait, qu'on s'en rendre compte ou non.* »<sup>44</sup>. Cela implique d'accompagner des acteurs à faire émerger, à confirmer, légitimer, formaliser leur propre savoir

---

<sup>42</sup> Jessy Cormont, *Pour une politique d'égalité (classe, race, sexe) en santé*, 2013, Saïd Bouamama, Jessy Cormont, Yvon Fotia, *Les discriminations racistes, et sexistes*, 2006, 2008, 2010, *Politiques éducatives locales*, 2007,

<sup>43</sup> Entretien individuel et collectif, groupe focus, statistiques, archives et littérature scientifique ou institutionnelle, analyses des médias, etc.

<sup>44</sup> Christine Delphy, « *Un féminisme matérialiste est possible* », *Revue Nouvelles Questions Féministes*, n°4, automne 1982.

social sur leur réalité, sur les injustices qu'ils/elles subissent, et sur les leviers de transformation et d'action qu'ils identifient<sup>45</sup>.

### **L'aide à l'écriture des 1er-es concerné-es**

Notre rôle peut prendre la forme d'une aide à l'écriture par les 1<sup>er</sup>-es concerné-es eux/elles-mêmes, mais sans aucune participation à l'écriture de notre part<sup>46</sup>. En apparence plus simple, mais en réalité l'auto-écriture est la plus soumise aux déterminants sociaux, à l'autocensure sociale, et au sentiment d'illégitimité sociale.

### **Prendre en compte les besoins des acteurs, des compromis sans compromissions**

Nos interventions visent à transformer le réel. Nous devons prendre en compte ce que les « commanditaires » veulent mais aussi peuvent faire. Selon les contextes professionnels, les contraintes sont parfois importantes. Il s'agit de prendre en compte les contradictions existantes entre l'espace du souhaitable et l'espace des possibles. Notre rôle n'est ni de proposer des orientations « idéalistes » mais irréalisables, ni de passer d'une logique de compromis acceptable, à celle d'une compromission inacceptable. Si nous ne disons pas tout, nous ne portons jamais des thèses ou orientations en contradiction avec les intérêts sociaux des 1<sup>er</sup>-es concerné-es<sup>47</sup>. Il nous arrive donc de répondre défavorablement à des demandes d'intervention.

### **Nos espaces professionnels sont insuffisants pour changer le monde**

Quoiqu'il en soi, du fait même de l'existence de différents niveaux de contraintes pesant sur les espaces professionnels, l'analyse matérialiste nous amène à penser qu'on ne peut pas changer le monde dans et par le cadre professionnel. Pas dans la société dans laquelle nous vivons. Nombreux sont les acteur-e-s qui étouffent dans leurs métiers, qui sont déchiré-es entre ce à quoi ils/elles participent et ce à quoi ils/elles croient éthiquement et politiquement. Bien souvent, ils/elles sont restés emprisonné-es dans une croyance en une « stratégie de changement de l'intérieur ». C'est pourquoi l'action-recherche matérialiste affirme la nécessité de l'engagement militant (et bénévole) en dehors du travail. Mais il y a également d'autres raisons.

---

<sup>45</sup> Ex : Jessy Cormont, *Appui à l'analyse collective de locataire HLM en quartier populaire*, 2015 ; Saïd Bouamama et Jessy Cormont, *Du bled aux corons, un rêve trahi*, 2008, Saïd Bouamama, *Femmes des quartiers populaires, en résistance contre les discriminations*, 2013.

<sup>46</sup> Article 1<sup>er</sup>, *Un jour pays des droits de l'homme*, Le geai bleu, 2009.

<sup>47</sup> Ex : renforcement de la stigmatisation, des discriminations, des inégalités, données pouvant servir des stratégies managériales.

### **3) De la nécessité de militer en dehors de sa pratique professionnelle**

#### **Ségrégation, distance sociale avec la réalité**

Un « jeune » de quartier nous disait : « *dis-moi qui tu fréquentes, je te dirais qui tu es* ». Ce matérialisme populaire met en garde contre les risques d'éloignement avec la réalité matérielle de nombreux professionnel-les. Il s'agit ici d'être lucide sur nos déterminations sociales qui conduisent à ne plus percevoir les personnes véritables mais seulement leur reflet. Inévitablement, les fractures inégalitaires et les processus de ségrégations nous pousseront petit à petit toujours plus loin des dominé-es. La seule possibilité est donc l'adoption de mesures concrètes contraignant à combattre le décalage social produit systématiquement.

#### **Maintenir un ancrage aux côtés des quartiers**

Il est nécessaire de maintenir un ancrage populaire pour préserver une intériorité sociale et politique. Il va de soi que pour nous cette (relative) intériorité est aussi une condition pour que notre sociologie de l'action-recherche matérialiste ne finissent pas par être déconnectée. Ce sont aussi dans les endroits de luttes que nous perdons nos privilèges de « rang » ou de métiers, quand les dominé-es rappellent au réel de la violence inégalitaire et des contradictions ou complicités des espaces professionnels avec l'oppression.

#### **A propos de l'économie politique de la domination**

Enfin, si il est tout à fait légitime de gagner sa croûte en travaillant, il n'est pas concevable d'affirmer « *militer par le travail* » quand nous participons directement d'une économie politique de la domination sociale qui donne de la main gauche du système (« solidaire » ou charitable) ce qu'elle reprend au centième et avec violence de la main droite (répressive et voleuse) au profit des classes dominantes. Et parce que nous prenons au sérieux celles et ceux qui dénoncent que : « *les discriminations (ou la misère) nous la vivons, vous en vivez* ». Non sans ironie et lucidité, ils/elles cernent l'ambiguïté des classes d'encadrement (« les classes moyennes ») (et autres professions de « l'aide » humanitaire ou sociale) qui, d'un point de vue historique et structurelle en « aidant » les dominé-es se sont souvent surtout aidé-es eux/elles-mêmes.

### **4) Pratiques militantes**

#### **Dettes, don et contre-don vis-à-vis des dominé-es**

En conséquence de cette économie politique, des conclusions s'imposent. La 1<sup>ère</sup>, est de reconnaître que nous sommes « endetté-es ». Le 1<sup>er</sup> remboursement de notre dette pour PHARE pour l'Égalité est un versement régulier d'une partie de notre budget professionnel au financement (sans contrepartie) des luttes militantes et autonomes des quartiers populaires et des immigrations qui résistent à la domination. La seconde manière de « rendre » consiste en une

implication militante dans les luttes sociales. Notre militantisme prend alors de deux formes dans deux espaces distincts. Le Collectif Manouchian et les luttes de l'immigration et des quartiers populaires..

*Le collectif Manouchian, use du savoir de façon militante. Il s'agit alors de rendre accessible à la fois au grand public et aux chercheurs des définitions clés de mots ou concepts qui soit, renforce les dominations soit, renforce les émancipations. « Il n'y a pas pour les membres de ce collectif de connaissances qui ne soient situées, ni de subjectivité qui pourrait se prétendre au-dessus de la mêlée des affrontements sociaux. Tant que subsiste la domination, il n'existe pas de tierce position qui ne se situe soit du côté des dominants, soit du côté des dominés. Les luttes sociales se menant également dans la sphère des idées, chacun est inévitablement sommé de choisir son camp ; ainsi, le fait de refuser de choisir un camp, ou de se prétendre extérieur aux batailles en cours est en soi un positionnement, un choix ».* Notre engagement au travers de ce collectif passe également par la réalisation d'action-recherche militante (bénévoles) pour des collectifs (militants)<sup>48</sup>.

Le second espace d'implication militante au sein des luttes des quartiers populaires se réalise dans des formes de luttes plus traditionnelles. Sans détailler tout le répertoire d'action des milieux militants, il s'agit aussi d'éviter de s'engager uniquement dans les formes de l'intervention sociologique au risque de rejouer des rapports de domination inscrites dans la division sociale du travail militant (classée, genrée, racisée).

## **Conclusion**

L'action-recherche matérialiste considère qu'il est incontournable de ne jamais perdre de vue ce qu'est la réalité des violences inégalitaires que font subir aux habitant-es des quartiers populaires le capitalisme, le racisme et le patriarcat. C'est pour cela qu'il est nécessaire de vivre et de lutter aux côtés de ceux/celles dont on partage tout ou partie des origines et/ou des conditions d'existence, et un positionnement social et politique commun : une colère et révolte contre les dominations, une insatiable faim d'égalité.

L'objectif est double : peser davantage sur les rapports de force, mais également nous alimenter, et recadrer sans cesse notre pratique et notre pensée professionnelle. S'il faut savoir choisir ces méthodes, il faut surtout choisir son camp. La recherche au service des dominant-es ou la recherche au service des dominé-es.

---

<sup>48</sup> *Droit au logement pour tous. Combattre contre les discriminations racistes 2015, La République à l'École des sans papiers, Harmattan, 2009,*



## L'écriture : une transaction sociale dans l'éducation populaire

Yvette Moulin

L'écrit est un outil de communication symbolique que l'on acquière grâce à des techniques répétitives, un préalable à toute production écrite de sens. Le plus souvent les exercices de type scolaire n'ont pas comme but premier d'exprimer, de "faire sortir" ce que l'on pense ou ce que l'on vit mais d'apprendre à respecter les symboles, les accords, la syntaxe... Bref d'abord écrire "comme il faut". L'écriture apparaît comme un processus de socialisation, un exercice de normalisation que beaucoup d'entre nous pour des raisons multiples ne pourront s'approprier parfaitement. Certains vont se retrouver gênés, handicapés, voire s'exclure eux-mêmes de ce mode de communication pourtant central dans nos sociétés modernes.

Nous savons que l'écrit, celui des autres (lire) et le sien propre (écrire) est un passage obligé pour acquérir une certaine maîtrise du monde qui nous entoure, mais aussi pour construire d'autres mondes. Nous savons aussi que résister aux normalisations médiatiques, culturelles, communautaires nécessite une activité intellectuelle permanente, en particulier d'écriture et de lecture. Dans la vie quotidienne, comme dans toute activité de recherche, l'écrit est l'outil par excellence qui permet la problématisation du réel. C'est souvent à travers lectures et écritures que s'élabore la prise en compte des causalités de ce qui nous apparaît comme une fatalité naturelle ou une évidence.

La question de l'écriture est donc celle de la construction de la pensée, tout autant qu'elle est celle d'une domination normative et d'inégalités personnelles ou collectives. S'impose à nous une anthropologie de l'écriture. On sait que les premières écritures (Chine, Egypte, Amérique pré colombienne) sont apparues dans des civilisations urbaines aux pouvoirs fortement centralisés. De nos jours nous savons que l'impérialisme est aussi porté par les langues. L'écriture a d'abord été captée par les clercs, les pouvoirs religieux ou politiques et les textes les plus diffusés sont "sacrés", "intouchables". Encore aujourd'hui l'écriture apparaît comme un acte qui engage plus la personne que la parole, une responsabilité. Malgré une forte scolarisation, écrire apparaît encore aujourd'hui comme un "don", un privilège.

Dans le cadre de l'éducation populaire nous tentons d'aborder l'écriture comme un objet transactionnel, c'est à dire comme un processus social de négociation qui renvoie autant à des conflits d'intérêts qu'à des conflits de valeurs, mais qui doit déboucher sur un compromis pratique entre reproduction des normes et créativité pour et par tous.

La relation entre écriture(s) et éducation populaire est donc à travailler tant dans ses dimensions émancipatrices individuelles que dans ses dimensions formatrices de collectifs, de liens sociaux et ce bien au-delà des dynamiques d'alphabétisation plus fréquemment approchées par les sciences sociales.

Les propos recueillis sur le site de CNEP<sup>49</sup> résumant assez bien ma propre démarche je m'en fais l'écho : "Les exclus sont maintenus, par un véritable "rapt du pouvoir d'écrire", dans l'incapacité d'élaborer et de diffuser les savoirs et les cultures nécessaires à leur promotion collective. Si une

---

<sup>49</sup> [http://archives.la-cen.org/coopérative de la nouvelle éducation populaire](http://archives.la-cen.org/coopérative%20de%20la%20nouvelle%20éducation%20populaire)

(Re)conquête est nécessaire c'est d'abord celle de l'apprentissage des pouvoirs d'écrire et de lire (...)

Cette reconquête s'avère douloureuse, du fait même des infirmités provoquées par la violence symbolique de l'école, de formes d'apprentissage qui peuvent être invalidantes pour les dominés. Mais même les "appliqués des lignes" font de grands paralytiques de l'écriture, beaucoup d'entre nous pensent qu'ils ne sont pas capables d'écrire.

Il faut remonter la pente de l'"inécriture" au sein d'actions de résistance et d'invention d'autres mondes. Faire que soient écrits par les "citoyens de base", en particulier les plus dominés, des pièces de théâtre, de la poésie, des journaux, des livres... est une des clés de la conquête de l'émancipation collective et individuelle. C'est une mission pour l'éducation populaire nouvelle.

### **Comment je me suis retrouvée engagée dans cette dynamique d'écriture et éducation populaire ?**

Après 17 ans d'un travail social qui ne m'avait guère satisfaite, je participe à un projet d'éducation populaire sur ma commune, les RERS<sup>50</sup>. Nés dans les années 1980, les réseaux d'échanges réciproques de savoirs se diffusent à grande vitesse en France et en Europe, entraînant la mise en place d'une coordination nationale (le MRERS<sup>51</sup>) dont je deviens l'une des animatrices.

Bref rappel des principes de bases des RERS : tout le monde a des savoirs, tout le monde est capable de transmettre, tout le monde est capable d'apprendre, les savoirs doivent circuler gratuitement. Tout offreur de savoir est aussi demandeur de savoir (principe de la réciprocité ouverte).

Des temps d'accueil, de repérage des savoirs, de mise en relation et des temps d'évaluation des transmissions sont organisés par les équipes d'animation de ces réseaux. Le MRERS diffuse l'idée, aide à la mise en place de tels projets d'échanges par des habitants, dans les écoles, les centres sociaux...

Ce repérage des savoirs du quotidien, cette prise de conscience des potentiels individuels et des processus d'apprentissages provoque une montée en puissance d'initiatives collectives sur les territoires. Au-delà du rôle de "validation" du MRERS attendu par les initiateurs locaux, nous souhaitons mettre en valeur ces expériences sociales innovantes que nous rencontrons.

Une formation spécifique d'ateliers d'écriture est mise en place afin que les intéressés parlent eux-mêmes d'eux-mêmes, nous approchant modestement du processus de conscientisation tel que mis en place par Paulo- Freire<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> C. Heber-Suffrin (1998) *les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer.

<sup>51</sup> MRERS = Mouvement national des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs.

<sup>52</sup> *"l'éducation doit permettre aux opprimés de prendre conscience d'eux-mêmes, de leur possibilité d'action sur leur environnement. Il s'agit d'apprendre à l'homme à se libérer lui-même, à s'affranchir de la "colonisation de l'esprit", en proposant une "conception humaniste et libératrice de l'éducation"* Paulo Freire: *La Pédagogie des opprimés*, rééditions La Découverte, 2001

Ces écrits (qui seront diffusés dans le réseau et parfois annexés à des bilans financiers) nous montrent qu'une expérience (individuelle ou collective) mise en récit est un apport pour les acteurs qui visualisent mieux les causes et les effets de leur action mais également pour les personnes extérieures. Ces récits/vécus vont permettre de rendre visibles des pratiques invisibles à nos propres yeux ou difficiles à théoriser. Ils donnent consistance aux discours, permettent de comprendre, de questionner, de s'approprier des vécus. Ceux qui les ont ainsi relatés se sentent peu à peu capables de prendre la parole en public, de réfléchir localement à partir d'autres expériences, d'étendre leurs réflexions et de mieux prendre conscience de ce qui leur est cher. "*Ce ne sont pas les abstractions qui nous touchent au cœur mais certains récits*" disait déjà C. Rogers<sup>53</sup>

En 2001, je quitte le MRERS et poursuis mes activités dans l'éducation populaire. Avec un groupe d'amis je mets en place des ateliers d'écriture pour des professionnels (travailleurs sociaux, assistantes familiales, TISF<sup>54</sup>...) mais aussi avec des habitants, des parents, des bénévoles participants à des projets collectifs. A chaque fois les écrits individuels trouvent sens dans une production collective : livre, revues, CD, pièce de théâtre... Il est aussi important pour nous de tenter de s'exprimer "sur soi" que de rechercher ensemble ce qui questionne et réunit le groupe.

Pour approcher cet aspect de la réflexion collective à partir d'écrits individuels j'ai choisi de présenter trois situations parmi les ateliers que j'ai co-animés.

### **L'atelier d'écriture des métiers**

Nous commencerons nos ateliers avec des assistantes sociales dans le Loir et Cher, puis dans en Seine Saint Denis. Nous avons appréhendés ce travail d'écriture un peu à la façon de P. Chamoiseau<sup>55</sup> et l'idée d'écrire "en pays dominé". Ces métiers ayant la particularité de produire des écrits extrêmement normés, codifiés qui mettent à distance subjectivité et créativité des professionnels. Nous accompagnons chacun vers une possible écriture "de soi" afin qu'il ose communiquer sur "le vif de son métier" : empathie, antipathie, sentiment d'impuissance, tensions souterraines...

Entre rires, pleurs, peurs, naissent alors des textes qui étonnent par leur véracité, leur honnêteté. Peu à peu en écho, des pratiques professionnelles se dévoilent, se questionnent. Les participantes choisissent de retravailler ces textes pour les faire connaître, pour communiquer autrement sur leur métier, pour pouvoir en discuter avec d'autres...

---

<sup>53</sup> C. ROGERS, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod 1968.

<sup>54</sup> TISF = technicienne d'intervention sociale et familiale.

<sup>55</sup> P. CHAMOISEAU. *Éloge de la créolité*, Gallimard, 1989.

**Il en sera de même avec les assistantes familiales du service de l'aide sociale à l'enfance.** (Un groupe de 12 volontaires réunis chaque mois pendant 3 ans). Ce groupe à l'initiative de l'une d'entre elles est né à partir d'une phrase qu'elle avait formulée devant moi : "nous sommes les serpillères des travailleurs sociaux !" et que je souhaitais retravailler avec elles. Après un travail d'écritures courtes sur les vécus du quotidien afin de rendre visibles les compétences de leur métier, l'atelier se prolonge presque "naturellement" par leurs récits de vie et le sens qu'elles donnent à l'accueil de ces enfants au sein de leur propre famille...

Grâce à ces écrits courts mais personnels, à la lecture systématique au groupe des pairs, à des temps d'oralité qui accompagnent ces écrits, ainsi qu'au travail de recherche universitaire entrepris parallèlement sur ces écrits<sup>56</sup>, ces onze femmes et un homme mettront au jour le sens et les effets d'une implication professionnelle très particulière, pour eux, pour leur famille, pour l'enfant accueilli mais aussi pour une société solidaire et citoyenne. Deux ouvrages seront publiés- ce sont avant tout leurs vécus. Leurs réflexions ? Elles sont aujourd'hui élaborées dans des associations professionnelles, des syndicats ou des formations.

La recherche entreprise en partie sur ces écrits met en évidence une réelle "communauté de pratiques"<sup>57</sup> dans les familles d'accueil étudiées, véritable résistance à une approche technicienne et psychologisante de l'enfant. Leur implication relève d'un monde sensible, leur temporalité est bien différente des autres professionnels... En résumé il apparaît que leurs valeurs, leurs pratiques, leurs ruses une fois exprimées, formalisées, fédérées, travaillent autrement le processus de professionnalisation engagé à ce jour (grâce à des pédopsychiatres et des éducateurs). Ces salariés ont toutes les capacités pour devenir les principaux acteurs de leur propre processus de professionnalisation si on leur donne espaces, temps et légitimité pour l'écrire.

L'idée de ces ateliers est de se sentir forts ensemble afin de pouvoir écrire et dire. Oser travailler de façon bienveillante entre "soi" jusqu'à ce que les formes d'expression nous correspondent assez pour être "diffusables" à l'extérieur du groupe restreint et protecteur.

Néanmoins, produire les deux ouvrages de ces "sans voix" sans les mettre en péril nous a obligé à renforcer la dignité et la pertinence de leur parole en demandant une préface à des responsables politiques. Ainsi ils ont légitimé cette prise de parole un peu déstabilisante pour certains lecteurs et ont protégé ces salariés de violences institutionnelles toujours possibles.

---

<sup>56</sup> Y. MOULIN; Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris8 Saint-Denis, Reconnaissance et éducation informelle, 2010.

<sup>57</sup> E. WENGER, "Genèse et perspectives des communautés de pratiques": Entretien in *Pratiques de formation, Analyses*, Paris8, n°54, 2008 (pp 177-190)

## Un atelier d'écriture avec les travailleuses familiales (TISF)

L'ouvrage collectif *Voyages singuliers, carnet de bord de onze TISF*<sup>58</sup>, a été publié en 2003, sur la proposition de la fédération ADMR du Loir et Cher, afin d'offrir une reconnaissance personnelle et professionnelle à ces "actrices de l'ombre". Cet ouvrage tente de dévoiler le quotidien de onze professionnelles qui interviennent au domicile des familles en difficulté pour des raisons médicales, économiques ou éducatives. Ces écrits vont au cours des mois montrer la façon particulière dont ces femmes ont rejoué et transformé leur "part contributive" dans un monde productif :

Alors qu'elle lit au groupe son texte sur "pourquoi ce métier-là ?" l'une d'entre elle affirme haut et fort "qu'elle ne voulait surtout pas être agricultrice comme sa mère et sa grand-mère ! Pourtant elle a parfois l'impression d'être comme ces femmes, celle qui écoute, qui console, qui prend le temps d'être disponible, un rôle de pilier" dit-elle. A partir de cette réflexion, la majorité des femmes du groupe vont décrire un parcours migratoire entre la condition de femme en milieu rural et un travail salarié qualifié. C'est en l'écrivant et en le lisant aux autres qu'elles prennent conscience de ce cheminement particulier qui les réunit. Cette idée d'un *voyage singulier* sera d'ailleurs reprise, à leur demande, dans le titre de l'ouvrage.

Ces onze femmes qui ont choisi un parcours professionnel dit "sexué" puisqu'il reste essentiellement féminin, ont à la fois intégré et reproduit une construction sociale qui veut que les femmes aient les qualités éducatives et ménagères requises pour "travailler dans la famille", [occupations invisibles relevant trop souvent pour la société de la "nature" d'être femme] mais elles ont à la fois rompu avec ce "destin de femme".

Assumant cette rupture avec la culture rurale de leur enfance, elles vont renégocier ces mêmes compétences comme centre et valeur d'une profession technique salariée. Le statut de salariée alors nouveau dans ce milieu rural leur apporte une sécurité financière, une relative liberté, des droits sociaux et une reconnaissance sociale (même si celle-ci reste partielle).

Pour autant, et ceci sera très visible dans leurs écrits, elles n'auront de cesse de dépasser la relation de service contractualisée par leur employeur en privilégiant le rapport humain sur le rapport technique<sup>59</sup>. Par mille petites ruses et négociations elles font de ce métier ce qu'elles en attendent, gardant en tension constante les deux pôles, celui du souci de l'autre (acquis comme une valeur d'usage) et celui de la technicité professionnelle (acquise lors de leur formation). Elles vont choisir de travailler en milieu rural et leurs écrits dévoilent une oscillation entre idem et alter vis à vis des femmes agricultrices, entre normalisation et émancipation...

---

<sup>58</sup> Le diplôme de TISF (1999) atteste des compétences acquises pour effectuer une intervention sociale préventive et réparatrice à travers des activités d'aide à la vie quotidienne et à l'éducation des enfants.

<sup>59</sup> Elles disent ne pas aimer ce nouveau titre de "technicienne d'intervention sociale et familiale" qui leur a été attribué, par contre elles disent apprécier ce processus de professionnalisation et de formation diplômante.

L'une d'elle écrira par exemple qu'elle n'osait pas dans ses débuts "*dire aux mères de familles qu'elle partait en vacances parce qu'elle savait que ces fermières n'avaient jamais de vacances*". Plus tard, élue et militante, elle travaillera avec des associations en milieu rural afin de construire de nouveaux espaces de négociations et de formation avec ces femmes.

Les deux espaces culturels (l'un rural/bénévole et l'autre salarial/contractualisé) vont continuellement coexister, ils se questionnent, se repoussent, s'enrichissent mutuellement. C'est à travers leurs écrits que sont apparues des transactions multiréférentielles (historiques, culturelles, affectives, inconscientes..) des oppositions structurantes, des temporalités qui ont confirmés le sens de leur engagement.. Ces femmes, par une rupture volontaire, ont opéré un processus d'émancipation culturelle au sein du milieu rural qui est le leur.

A travers ces expériences et beaucoup d'autres, l'écriture apparaît comme un outil transactionnel de dévoilement des tensions internes à l'individu tout comme des tensions entre l'individu et son environnement. Il est donc temps d'approcher ce concept de *transaction sociale* qui permet de rendre plus visible l'ambivalence du processus émancipateur de l'écriture, ces tensions internes et externes qu'elle suscite.

### **Le concept de transaction sociale**

Il nous offre une approche herméneutique qui dévoile la complexité de l'expérience d'écrire. Nous nous appuyons sur l'approche sociologique de ce concept par Maurice Blanc<sup>60</sup>, Bernard Fuselier et Christophe Gibout. Il prend sa source dans la sociologie du conflit (Simmel, 1917) selon laquelle la vie sociale est structurée par des couples de tensions opposées et dans celle de l'École de Chicago pour laquelle les redistributions de l'espace urbain induisent du conflit et des accommodations entre les générations successives.

Nous avons vu que l'écriture n'annule pas les tensions et souvent même s'en nourrit, conformément à l'approche de Simmel. De même, ce long travail d'écriture, de la pensée jusqu'aux traces sur le papier, n'est-il pas un espace d'accommodations successives ? "*C'est l'écriture et non la parole qui encourage à distinguer consciemment ce que je dis de ce que je veux dire*" (Olson)<sup>61</sup>.

Si le terme "transaction" relève à la fois du marché et du jeu des valeurs, il montre que les individus construisent la société dans laquelle ils vivent et que, dans le même temps, la société re-produit ces individus, en ce sens ce terme se situe dans la lignée de l'interactionnisme de Goffman. Ainsi pouvoir diffuser un écrit personnel implique que celui-

---

<sup>60</sup> Née de trois sociologues Jean Rémy, Liliane Voyé et Émile Servais, (1978), *la transaction sociale* a été élaborée théoriquement dans le cadre de l'Association internationale des sociologues de langue française. Elle a fait l'objet de nombreux travaux, en particulier sous la direction de Maurice Blanc (1992, 1994, 1998)

<sup>61</sup> OLSON, *l'univers de l'écrit*, Ed Retz. 1998.

ci soit socialement normé, ce faisant il reproduit les règles, les normes et les pouvoirs du monde de l'écrit.

La pertinence sociologique de la *transaction sociale* dans l'acte d'écrire en éducation populaire réside pour nous, dans son invitation à lire les phénomènes sociaux en prenant en compte leur caractère pluridimensionnel et processuel.

Les variables ou les dimensions à prendre en compte dépassent la situation présentée (le texte final). En effet l'acteur ou les acteurs font face tout au long de l'exercice d'écrire à des logiques d'appropriation (reproduction des normes) et à des logiques de production (s'auteuriser<sup>62</sup>) qui s'expriment conjointement.

La *transaction sociale* est définie comme un processus qui comprend de l'échange et de la négociation, du rapport de force et de l'imposition. Elle nous renvoie tout autant à des *conflits d'intérêt* qu'à des *conflits de valeur* intériorisés par l'acteur (quels intérêts ai-je à accepter certaines normes pour défendre mes valeurs ?). Elle suggère des négociations complexes, plus ou moins formelles, plus ou moins conscientes, qui vont déboucher sur un compromis pratique - pour nous l'écrit final individuel et collectif. La transaction sociale provoquée par l'écriture pousse à la fois vers une socialisation et vers une émancipation.

L'idée première de ces ateliers d'écriture est de s'autoriser à la subjectivité des textes, favorisée par des exercices où le "je" s'exprime (j'aime/ j'aime pas, quand j'étais petit, etc). Ceci impliquant déjà de nombreuses négociations internes entre ce que je veux dire et ce que je peux dire.

L'écriture transformant le langage en objet de pensée, aide au développement de la conscience de soi, en ce sens tout acte d'écriture est formation et autoformation. Le texte peut être appréhendé comme une certaine forme de "moi". Elle est considérée comme le troisième stade d'identification par Vygotski<sup>63</sup> (1 - *Je suis ce qu'on dit de moi.* 2- *Je suis ce que je dis.* 3 - *Je suis ce que j'écris et qui me lit.*)

Ensuite avec l'aide du groupe, il s'agit de rendre compréhensibles les vécus personnels dans leurs contextes spécifiques. Les réflexions, idées, questions qui émergent de l'ensemble de ces lectures sont confrontées à des réalités, à des temporalités différentes. Il ne s'agit pas d'écrire "La" vérité, mais d'oser approcher "ma" vérité, celle d'aujourd'hui que j'ai le droit d'exprimer et de confronter à d'autres. Le travail de distanciation et d'objectivation permettant l'élargissement de la pensée est entrepris grâce à l'écriture et à la lecture en groupe.

L'exercice d'écriture vu comme une transaction sociale élargit l'analyse à tout ce qui ne se dit pas, ne se voit pas, ne s'écrit pas. Qui n'a pas eu conscience en écrivant du surgissement d'éléments informels, sensibles, relationnels, structuraux, linguistiques, etc, qui obligent à

---

<sup>62</sup> J. ARDOINO, "l'écriture s'autoriser entre soi et les autres" in *Pratiques de formation- Analyses*, n°44, Paris8, 2002.

<sup>63</sup> L. VYGOTSKI *Pensée et Langage*, éditions La Dispute, 1997.

diverses négociations internes et externes qui seront laissées dans le silence ? Ces tensions n'ont pas vocation à se dissoudre, mais bien au contraire à perdurer, produisant en elles-mêmes de nouvelles dynamiques personnelles (intérieures) et sociales (extérieures) perturbatrices certes mais aussi structurantes.

Ces écritures et lectures stabilisent des vécus souvent flous et sensibles comme certains dénis de reconnaissance, elles permettent d'approcher un positionnement critique plus collectif, de "se reconnaître" soi et entre soi, mais aussi de (re)connaître le rôle de l'institution qui nous cadre et nous "oblige". En ce sens, suivant A. Honneth<sup>64</sup>, ces dénis de reconnaissance, formalisés, partagés, peuvent apparaître comme une dynamique créatrice de pensées nouvelles pour un groupe.

Ainsi l'écriture, certes toujours tatonnante, permettrait d'approcher ce à quoi "tiennent" les individus (ou les groupes) dans le double sens de ce qui est perçu comme important et de ce qui nous attache, nous relie aux autres, à notre environnement, à notre époque.

Combattre l'"inécriture" comme disait le CNEP, c'est peut-être créer des espaces où écrire n'est pas du seul ressort de l'intérêt et du calcul, des enjeux de pouvoirs ou de l'analyse stratégique (écrire au-delà de la commande ? Apprendre à différer les normes pour oser s'exprimer ? Oser transmettre le sensible ? S'apprendre ensemble à lire entre les lignes ? Travailler l'art de partager tout en acceptant l'infinitude du texte comme de l'homme ? ) Nous pouvons voir dans le produit transactionnel qu'est l'écriture (contrairement à l'idée reçue) un caractère instable, provisoire et *re-négociable* tant au niveau personnel qu'au niveau collectif. Il est peut-être plus profitable d'écrire ensemble des brouillons toujours perfectibles plutôt que de laisser quelques graveurs graver dans le marbre ?

L'expérience des ateliers d'écriture montre qu'un chemin à la fois individuel et collectif d'observations critiques et constructives sur nos vécus est possible. Il y a dans l'écriture, ensemble rassemblés, les affres et les plaisirs de la production, du processus identitaire et de la communication, de possibles émancipations individuelles et collectives.

Nous avons tenté de montrer l'acte d'écrire dans son double mouvement d'émancipation et de socialisation. Une soumission culturelle que nous régénérons en nous l'appropriant afin de nous sentir plus libres !

Mais l'écrire ne suffit pas ! Car comme il nous a fallu trouver des appuis institutionnels pour soutenir la prise de parole des assistantes familiales lors de la sortie de leur premier ouvrage, reste la question de la légitimité des écrits ainsi produits, de leur diffusion, de leur impact à l'extérieur des groupes déjà sensibilisés, de leur temporalité... C'est peut-être une autre histoire à écrire ?

---

<sup>64</sup> A. HONNETH, *La société du mépris, vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte 2006,

## **BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE**

BIGUIER M.- H., MOULIN Y. (dir.), 2006, *La chanc'elles, Paroles de femmes des quartiers nord de Bourges*, Les milles univers, Ouvrage collectif du RERS Bourges.

BLANC M. (dir.), 1994, *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale*, L'Harmattan, Paris.

BOROCCO N., MOULIN Y. (dir.), 2003, *Journal de bord de onze TISF*, ouvrage collectif ADMR de Blois.

BRONCKART J.-P. 1997, *Activités langagières, pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne, Delachau&Niestlé.

DEWEY J., 1990, *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Paris (première édition 1916).

MORINET C., 2012, *Du parlé à l'écrit dans les études*, L'harmattan, Paris.

REMY J., VOYE L., SERVAIS E., 1978, *Produire ou reproduire ? Une sociologie de la vie quotidienne*, De Boeck, Bruxelles.

WATIER P., DEROCHE GURCEL L. (dir.), 2002, *La Sociologie de Georg Simmel*, PUF, Paris.

### **Sitographie**

FUSULIER Bernard, MARQUIS Nicolas, 2009, « Faire une sociologie de la transaction sociale ou de la transaction sociale une sociologie ? ». Dans : *Recherches sociologiques et anthropologiques* (En ligne), 40-2 , mis en ligne le 15 octobre 2010, consulté le 03 janvier 2012. URL : <http://rsa.revues.org/159>

GIBOUT Christophe et al., 2009, « Transactions sociales et sciences de l'homme et de la société ». Dans : *Pensée plurielle* 1/ (n° 20), p. 7-11. URL : [www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2009-1-page-7.htm](http://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2009-1-page-7.htm)



# La recherche en éducation permanente/populaire, un terrain de coopération ?

Alain Leduc

*En novembre 2014, le Collectif Formation Société (CFS asbl) initiait un cycle de formation à la recherche en éducation permanente/populaire (FREP). Dans ce cadre, la formation est un contexte dans lequel chacun adopte une position d'apprenti-chercheur, avec l'objectif de coconstruire de nouveaux savoirs. Après huit mois de travail, nous pouvons déjà synthétiser, dans les grandes lignes, ce que seraient les spécificités d'une recherche en éducation populaire développée dans une optique coopérative.*

Au fur et à mesure de l'avancement du cycle, la définition se précise : il s'agit de **faire émerger des questions de recherche** en phase avec « **ce dont le peuple pâtit** »<sup>65</sup>, qui devraient déboucher sur la **production de nouveaux savoirs sociaux stratégiques**. Ces nouveaux savoirs seraient construits à partir du métissage<sup>66</sup> entre **savoirs froids** (théoriques, académiques, livresques) et **savoirs chauds** (populaires, d'expérience).

Il s'agit aussi d'analyser comment ces questions de recherche sont traversées par les **dominations de classe, de 'race' et de sexe**, et de mesurer en permanence le contexte d'**ambivalence du travail produit**, entre collaboration (adaptation au système actuel) et résistance (émancipatrice).

La posture commune des participants est celle de l'**apprenti-chercheur**, même si certains sont formellement des chercheurs professionnels. Elle consiste à se mettre volontairement dans une posture humble d'écoute, de découverte et de délibération des savoirs issus de l'expérience.

## L'apport d'un courant coopératif français

En cohérence avec cet objectif ambitieux, le programme de départ s'est inspiré d'une démarche portée par des partenaires français, basée sur la **coopération**. Nous pensons plus particulièrement à trois apports complémentaires et concordants.

---

<sup>65</sup> Selon la conception de Miguel Benasayag, philosophe, psychanalyste et chercheur.

<sup>66</sup> Franck Lepage parle, lui, d'un 'orage' lorsqu'il définit les conférences gesticulées comme outil d'éducation populaire, comme « *mélange de savoirs chauds (vécu personnel, expériences professionnelles, anecdotes...) et de savoirs froids (fonctionnement d'une institution, analyse de pratiques, théories savantes...)*. *La rencontre des deux ne donne pas un savoir tiède, mais un orage, du savoir politique...* ».

1. L'expérience de l'**Université populaire de Paris 8** (U2P8) a, pendant près de 4 ans (de septembre 2009 à fin 2012), placé ses participants (étudiants)<sup>67</sup> dans une posture d'apprentis-chercheurs. C'est ici la **recherche** qui était le **moteur de l'apprentissage**, et non un dispositif de formation. Il n'y avait pas de programme de cours à priori, mais des séquences de formation à la demande, en soutien au projet de recherche des étudiants.

La coopération entre étudiants, formateurs et chercheurs était omniprésente, et le processus défini comme 'coopératif'.<sup>68</sup>

2. Cette expérience n'a pas pu être poursuivie dans le cadre de l'Université de Paris 8 faute de moyens et de volonté de l'Université de soutenir un tel projet peu 'rentable'. En 2012, les porteurs du projet ont alors créé, à l'extérieur de l'université et au sein du Collège coopératif de Paris, l'**Université coopérative de Paris** (UCP), « *une université expérimentale fondée sur le **principe de coopération*** », « *ouverte à tous et dont les intervenants sont bénévoles* », « *totallement indépendante des universités d'État et des ministères* ». <sup>69</sup> L'UCP est un lieu de formation pour tous, y compris pour ses intervenants : « *L'esprit coopératif de l'UCP fait en sorte que le partage d'expériences et de connaissances soit le vrai moteur, et non des différences de niveaux préalables. Dans l'esprit de l'UCP, une personne diplômée à bac+5 ou même détentrice d'un doctorat peut coopérer et produire avec une personne non diplômée débutante dans l'enseignement supérieur. Sous le signe de la coopération, elles peuvent accomplir ensemble des travaux de recherche de haut niveau, dans l'échange et le partage.* »<sup>70</sup>

Un **écart** existe cependant **entre les intentions et les faits**. L'UCP analyse pour le moment sa pratique en menant, avec René Barbier<sup>71</sup>, une recherche-action portant sur la coopérativité. Cette recherche est réalisée dans une perspective compréhensive en comparant les idées mises en avant lors de la création de l'UCP et les faits que révèle la collecte de données qualitatives.

3. Enfin, les mêmes promoteurs ont créé un outil commun de recherche, le **Labocoop**, qui s'appuie sur une **vision radicale de l'éducation populaire**, très éloignée de l'éducation tout au long de la vie. Elle comprend l'éducation populaire comme « *le travail de la culture dans une visée de transformation sociale, économique et politique* », en lien avec « *les dynamiques et mises en mouvement de nos sociétés* ». Il s'agit de « *produire de la matière à penser l'éducation populaire* », au sein d'un « *laboratoire de réflexions, d'expérimentations, un réservoir d'idées alimenté par un réseau ouvert, où il sera possible à tous d'apporter sa*

---

<sup>67</sup> Cette formation équivalait à une deuxième année de baccalauréat ou à un brevet d'enseignement supérieur (BES) en Promotion sociale. Le diplôme délivré était celui d'un niveau bac+2.

<sup>68</sup> Ce dispositif et les pratiques qui en ont découlé ont été amplement analysés dans le *Cahier du Fil rouge* n°18 (juin 2013), coproduit par les équipes de l'U2P8 et de CFS : **L'université populaire de Paris 8, dernière utopie vinciennaise ? L'éducation populaire, une utopie pour le XXI<sup>e</sup> siècle** (en ligne : [www.universitepopulaire.be/wp-content/uploads/2013/06/fil-rouge-18-web.pdf](http://www.universitepopulaire.be/wp-content/uploads/2013/06/fil-rouge-18-web.pdf)).

<sup>69</sup> Le Collège coopératif de Paris ayant cessé d'exister un an plus tard, l'UCP est indépendante depuis 2013.

<sup>70</sup> [www.ucp-paris.org](http://www.ucp-paris.org)

<sup>71</sup> CFS a interviewé René Barbier, professeur émérite en sciences de l'éducation (Paris 8), sur sa conception de la recherche (vidéo en ligne : [www.rhizome-tv.be/spip.php?rubrique96](http://www.rhizome-tv.be/spip.php?rubrique96)).

*contribution quel que soit son niveau d'études* ». La production de connaissances « *n'est pas réservée aux experts, ni aux élites, elle est, par ses formes et ses objets, populaire* ». <sup>72</sup>

En lançant l'expérience de la formation à la recherche en éducation permanente/populaire (FREPE) à Bruxelles, le programme de base reprend ces références et tente de se les réapproprier. Christian Verrier, qui a cofondé les trois expériences parisiennes, participe à l'ensemble de notre formation et contribue à l'alimenter, notamment par ses 'retentissements', « *restitutions écrites qui se veulent réflexives et libres de s'en aller là où elles en ont l'envie, sur des sentiers plus ou moins balisés des savoirs et de l'inspiration relatifs à l'apprentissage de la recherche* ».

### **Quelques références-clés en matière de coopération**

Nous nous limiterons ici à quatre auteurs dont se revendiquent les projets coopératifs français et qui alimentent, parfois de longue date, notre vision de la coopération.

Tout d'abord **Célestin Freinet** qui, dans *Pour l'école du peuple*<sup>73</sup>, dépasse une vision réductrice de la coopération, ne la limitant pas à « *des processus de coopération permanente dans la classe* », mais l'étendant à la « *constitution d'une coopérative scolaire* », soit « *une vraie société d'enfants capable d'administrer la presque intégralité de la vie scolaire* ».

En Belgique, nous faisons souvent référence aux processus coopératifs d'apprentissage prônés par **Paulo Freire**, qui montre la limite d'une vision individualiste de l'apprentissage et lui donne une visée de nécessaire coopération lorsqu'il affirme, dans *Pédagogie des opprimés*<sup>74</sup>, que « *personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde* ».

**Albert Jacquard** complète cette vision par une exigence encore plus grande lorsqu'il affirme, dans *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*<sup>75</sup>, qu'« *il faut prendre conscience de l'apport d'autrui, d'autant plus riche que la différence avec soi-même est plus grande* ». Il s'agit donc aussi de coopérer avec ceux qui sont les plus différents de nous.

---

<sup>72</sup> **Le Labocoop, pourquoi ?**, in *Les causeries du Labocoop*, n°0, juin 2014  
[www.labocoop.org/uploads/1/9/5/3/19533061/revue\\_labocccop.pdf](http://www.labocoop.org/uploads/1/9/5/3/19533061/revue_labocccop.pdf)

<sup>73</sup> Éditions François Maspero, 1969 (éd. posthume).

<sup>74</sup> Éditions François Maspero, 1974 (écrit en 1969 en brésilien).

<sup>75</sup> Rédigé avec la participation d'Huguette PLANÈS, Calmann-Lévy, 1997.

Nos partenaires français fondent quant à eux leur conception de la coopération notamment sur les travaux d'**Henri Desroche**<sup>76</sup> qui s'est consacré, dans la deuxième partie de sa vie, à l'étude du coopératisme et l'a relié aux projets utopistes.

### **Principes coopératifs et pédagogie coopérative**

Henri Desroche a travaillé sur le coopératisme de manière générale, notamment les coopératives de production et de services. C'est dans cet héritage que des auteurs ont récemment fait le point sur l'application des principes d'Henri Desroche au terrain de la pédagogie. Nous pensons par exemple à Alain Penven et Maurice Parodi<sup>77</sup> dont nous empruntons ici deux tableaux permettant de mieux cerner les fondements d'une pédagogie coopérative.

---

<sup>76</sup> Pour les autres influences, voir : Christian VERRIER, **La coopération dans l'éducation et la pédagogie : perspective historique**, in Malini Sumpth et François Fourcade (dir.), *Oser la pédagogie coopérative complexe. De l'école à l'université*, Chronique sociale, 2013, pp. 29-47.

<sup>77</sup> Voir : Lurdes BARRATA, Véronique HUENS et Alain PENVEN, **Pédagogie coopérative : les outils du formateur**, Projet Pilote Objectif 2 (2005-2007), Programme européen Leonardo da Vinci, Université Coopérative Européenne, 2007 [www.ccra.asso.fr/images/ccra-ressources-doc/pedagogie-cooperative.pdf](http://www.ccra.asso.fr/images/ccra-ressources-doc/pedagogie-cooperative.pdf)

Le premier propose une **transposition des principes coopératifs au terrain spécifique de la pédagogie**.

Principes coopératifs	Transposition aux principes pédagogiques
<p><b>1. Libre adhésion</b> (ou entrée libre, libre sortie)</p>	<p>L'entrée dans un cursus de formation ne peut être que le résultat d'une libre démarche de « l'apprenant » qui renvoie à ses motivations et à son projet personnel. → « Liberté pour apprendre » de Carl Rogers</p>
<p><b>2. Gestion démocratique</b> (un homme, une voix)</p>	<p>Dès lors que l'apprenant est reconnu comme un sujet (et non comme un objet) et comme l'acteur principal de sa formation dans une interdépendance active avec ses pairs (les autres apprenants de son groupe), on doit admettre que le « groupe-classe » doit être gouverné et régulé démocratiquement. Ce principe renvoie donc aux droits et devoirs des apprenants individuels et à la responsabilité collective du groupe. → La coopération à l'école, Célestin Freinet, ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), OCCE (Office Central de la Coopération à l'École) → Pédagogie des opprimés, Paolo Freire</p>
<p><b>3. Principe de lucrativité limitée</b> (coopératives) <b>ou de non-lucrativité</b> (mutuelles, associations) ou <b>Finalité de service aux membres ou à la collectivité</b> plutôt que de profit</p>	<p>Sans exclure le bénéfice personnel que l'apprenant pourra retirer de sa formation (en termes de qualification, de professionnalité et de promotion), le profit escompté (attendu) d'un dispositif de formation des entrepreneurs sociaux est avant tout l'enrichissement collectif du groupe d'apprenants et aussi de leurs entreprises sociales elles-mêmes. Le profit retiré de la formation est donc à la fois « partageable » entre les membres individuels du groupe et « non partageable » au niveau des entreprises sociales et du capital social du réseau.  La formation n'est pas un produit mais un processus individuel et collectif d'acquisition de connaissances, de développement de capacités dans une perspective de transformation.</p>
<p><b>4. Principe d'intercoopération</b>  → « Les équitables pionniers de Rochdale »<sup>78</sup></p>	<p>Ce principe trouve aisément son application dans les échanges intergroupes du réseau UCE (Université Coopérative Européenne). C. Freinet l'avait appliqué aux correspondances interclasses (au niveau national et international). → Coéducation (coéducation entre les classes sociales et entre les sexes) : concept développé par Francisco Ferrer, pédagogue et anarchiste espagnol fondateur de l'école moderne en Espagne</p>
<p><b>5. L'éducation coopérative des membres</b> (adhérents)  → Les équitables pionniers de Rochdale</p>	<p>L'ambition du projet UCE va au-delà d'un objectif de formation professionnelle des entrepreneurs sociaux. Par la confrontation des pratiques aux valeurs, principes et règles de l'économie sociale, on s'engage bien dans un projet éducatif qui vise les managers et à terme aussi, les « dirigeants » élus et les adhérents.</p>

<sup>78</sup> *The Rochdale Society of Equitable Pioneers* est une société coopérative fondée en 1844 par 28 tisserands de Rochdale (Angleterre), souvent considérée comme fondatrice du mouvement coopératif.

Dans un second tableau, les mêmes auteurs dégagent les **principes fondamentaux d'une pédagogie coopérative**.

1. La pédagogie coopérative est fondée sur une interaction entre action et réflexion (recherche) ou entre pratique et théorie (savoir ou connaissance).
  - L'action (ou la pratique) renvoie au vécu de l'apprenant, à ses expériences, ses savoir-faire, à son trajet et à son projet.
  - La réflexion (ou la théorie) renvoie au stock de connaissances capitalisées dans les divers champs du savoir (sciences, disciplines).
  - La recherche-action et la formation-action (ou formation-développement) sont particulièrement appropriées à la relation dialectique entre action et réflexion (H. Desroche).
2. La personne adulte en formation est le sujet de son histoire et l'acteur premier de sa formation dans une interdépendance positive avec les autres (les pairs de son groupe et les formateurs).
3. La relation entre la personne en formation et le formateur (l'accompagnateur) est fondée sur le respect mutuel et la coopération.
4. Le formateur est un accompagnateur et un « facilitateur d'apprentissage » :
  - Il n'a pas de position dominante par rapport à « l'apprenant ».
  - Il apprend lui-même de l'expérience et des savoirs ou savoir-faire de l'apprenant.
  - Il facilite l'accès à la connaissance des savoir-faire capitalisés.
  - Il facilite la mutualisation des expériences et des savoir-faire des apprenants du groupe par une organisation des échanges au sein du groupe et entre les groupes du réseau.
5. Les échanges entre pairs (apprenants) du « groupe d'apprentissage coopératif » ou « groupe-classe » et entre les groupes du réseau (ici l'UCE) sont au cœur d'une pédagogie coopérative ; les échanges entre les formateurs-accompagnateurs de chaque équipe pédagogique et entre les équipes pédagogiques du réseau le sont tout autant. Ces échanges sont intégrés (font partie intégrante) dans le dispositif et la démarche de formation.
6. La pédagogie coopérative permet d'atteindre les objectifs suivants :
  - Diversifier les situations pédagogiques – autoformation, coformation, hétéroformation, écoformation –, créer une pluralité d'opportunités formatives.
  - Maximiser les apprentissages en assurant la participation de tous les étudiants (recherche d'efficacité, démarche d'implication).
  - Développer les compétences coopératives : communication, mutualisation, coproduction, coapprentissage.
  - Renforcer les logiques collectives d'entraide et de solidarité et modérer les logiques individualistes.
  - Offrir des temps de régulation.

Ces grands principes nous donnent des clés d'entrée précieuses pour l'évaluation des processus coopératifs.

### **Pourquoi avons-nous besoin de coopérer dans la recherche en éducation populaire ?**

Le secteur de la recherche en éducation permanente/populaire a besoin de processus coopératifs pour de multiples raisons réfléchies avec Luc Carton lors de la préparation de la formation à la recherche en éducation permanente/populaire mise en œuvre à Bruxelles en 2014.

Relevons 6 raisons principales :

**1.** Chaque association produit des analyses et études sans lien organique les unes avec les autres, sans discussion collective critique des textes produits. La Fédération Wallonie-Bruxelles vient de créer une base de données en ligne de l'ensemble des analyses et études produites, avec un moteur de recherche par mots-clés. Au-delà de cette collectivisation des textes sur le web, ne devons-nous pas aussi créer des **dynamiques coopératives de discussion** entre associations, notamment sur base de notre définition de la recherche en éducation populaire en cours d'élaboration ? Notre projet de Labocoop<sup>79</sup> pourrait-il structurellement avoir cette fonction ?

**2.** La nécessité de clarifier ensemble le rôle de l'axe 3.2 du décret Éducation permanente. Si le 'format' des analyses et études correspond bien aux besoins du plaidoyer ou de la rédaction d'articles pour les publications associatives, il n'offre pas le temps et les moyens suffisants pour permettre de véritables recherches. Nous voulons questionner la place donnée à la recherche, sa légitimité, sa **spécificité dans le cadre de l'éducation permanente**<sup>80</sup> (par rapport à la sociologie, à la philosophie, aux sciences de l'éducation,...), et rechercher des pistes d'**interdisciplinarité**, voire de **transdisciplinarité**.

**3.** Si le décret EP se veut artisan d'émancipation, il est souvent mis en application comme les autres sources de financement, à savoir : normes du décret > cahier de charges > financement > association > direction > chercheur. Le chercheur se retrouve alors comme le dernier maillon d'un modèle vertical dans lequel il y a un grand absent : le peuple. Le décret permet cependant (en tout cas n'empêche pas) de travailler des questions de recherche issues de **problématiques qui affectent le peuple**, de les travailler **avec le peuple**, de confronter les savoirs populaires et d'expériences aux savoirs académiques. De construire

---

<sup>79</sup> Faire vivre un laboratoire coopératif de recherche en éducation populaire est une des finalités de la formation [www.labocoop.be](http://www.labocoop.be)

<sup>80</sup> Dans un *Journal de l'alpha* sur la recherche en alphabétisation, Catherine Bastyns, chercheuse à Lire et Ecrire, définissait ainsi les points communs aux différentes recherches présentées dans le numéro : « *Elles donnent des arguments pour que soient prises en compte les personnes analphabètes (...) quant à leur participation pleine et entière à la vie sociale, économique, culturelle,...* ; *elles contribuent directement au développement et à l'amélioration de nos pratiques (...)* ; *elles sont partagées, discutées avec toutes les personnes et organismes participant à un titre ou l'autre à l'observation et à l'analyse.* » (n°149, octobre-novembre 2005, en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja149](http://www.lire-et-ecrire.be/ja149)).

ainsi de nouveaux savoirs émancipateurs venant alimenter le sens du travail associatif et l'interpellation politique. On est alors dans une démarche coopérative qui peut renforcer la puissance d'agir et contribuer à la transformation sociale.

4. Par sa division en différents axes, auxquels correspondent des métiers différents, le décret induit une forte division du travail : des animateurs en contact avec le public pour l'axe 1 (participation, éducation et formation citoyennes), des formateurs de ces animateurs pour l'axe 2 (formation d'animateurs, de formateurs et d'acteurs associatifs), des chercheurs pour l'axe 3.2 (production d'analyses, de recherches et d'études critiques sur des thèmes de société). Si on a la conviction que nombre de questions de recherche intéressantes émergent des pratiques développées à l'axe 1, il nous semble que nous devons plaider pour une conception d'un **chercheur en immersion**, soit travaillant étroitement avec les animateurs de projets de l'axe 1 dans sa propre association, soit pratiquant une forme de **résidence intellectuelle** dans d'autres associations en contact avec le public. La similitude de ce concept avec celui de 'résidence d'artiste' dans un centre culturel fait référence au travail en réseau de l'artiste avec des associations locales.

5. Nous sommes partisans d'un mode de production basé sur l'**égalité entre les chercheurs** débutants et chevronnés, porteurs de savoirs chauds et froids, expérientiels et académiques, comme proposé au sein de l'UCP et du Labocoop parisien. Seule cette égalité permet de progresser dans des processus de **coconstruction** : comment pourrions-nous tirer profit des relations avec autrui si nous ne sommes pas persuadés de ses apports potentiels ?

6. Les processus de coopération doivent permettre de nous questionner ensemble sur l'**ambivalence de notre travail de recherche critique**. Pour Luc Carton, l'enjeu de la recherche en éducation populaire réside dans le fait de « *discerner, dans l'ambivalence des savoirs sociaux stratégiques, les points de 'bifurcation' ou de 'déséquilibre' qui augmentent, restaurent ou confortent l'horizon de la résistance plutôt que celui de la collaboration ?* » Michel Tozzi (Université populaire de Narbonne) résume la même problématique lorsqu'il dit qu'« *une Université populaire qui ne dérange pas le système l'arrange* ».

Pour toutes ces raisons, nous avons besoin de plus de coopération.

### **Les formes de coopération mises en œuvre dans la FREP**

La formation à la recherche en éducation permanente/populaire ne s'est pas donné comme objectif principal d'être un projet coopératif. Les promoteurs avaient néanmoins conscience de l'absence de coopération dans le secteur de la recherche, et de la nécessité de coopérer. Cela s'est traduit par des modes de coconstruction et de coopération qui se sont progressivement mis en place.

**1. Dans la composition-même du groupe** en formation, notre critique de la division du travail a modifié notre public-cible. Au départ uniquement composé de chercheurs professionnels en éducation permanente (axe 3.2), nous avons activement cherché à le rééquilibrer en intégrant des acteurs de première ligne. Il a ainsi été ouvert à des intervenants à l'axe 1 (animateurs), ainsi qu'à des apprentis-chercheurs issus d'autres champs que celui de l'éducation permanente instituée. Même si les chercheurs restent aujourd'hui majoritaires dans le groupe, cet élargissement de la composition du groupe a favorisé l'interdisciplinarité et le décloisonnement des fonctions.

**2. Dans la construction du programme de formation** : le rythme de la formation (un jour par mois pendant un an) a permis des formes de coconstruction. Seules les trois premières séances étaient programmées dès le départ et donnaient de grandes balises (par ailleurs hétérogènes, voire partiellement contradictoires). Les suivantes ont été organisées sur base d'un catalogue de ressources mobilisées progressivement en fonction des demandes et des besoins.

Parmi les ressources mobilisées, les apports de Christian Maurel sur la confrontation de l'éducation populaire aux enjeux actuels de société, et de René Barbier sur la recherche-action existentielle.

**3. Dans la posture de chacun** : d'emblée, et sans que cela ne soit planifié, les animateurs, les intervenants et les participants se sont mis **au service du projet** commun. Les animateurs se sont mis dans une posture de facilitateur, et d'apprenant comme les autres participants. Luc Carton et Christian Verrier sont intervenus par des contributions orales et écrites en soutien au projet, et jamais en imposant leur leadership (qu'ils auraient pu légitimement prendre vu leurs compétences). Les intervenants externes ont pour la plupart accepté de s'inscrire dans notre démarche, sans valorisation personnelle excessive. Les animateurs de sous-groupes ont eux aussi été des facilitateurs, en léger retrait pour permettre une expression en confiance. Ils ont défendu leur question de recherche comme chaque participant, au sein de leur groupe. Chacun a contribué par ses apports et ses questionnements à faire progresser l'ensemble de la formation. Personne ne s'est approprié abusivement la parole. Chacun écoutait chacune – et inversement –, chacun a tenté de contribuer au progrès de tous.

**4. Dans les sous-groupes** : la formation était structurée autour de trois groupes d'une douzaine de personnes chacun. Le sous-groupe a sans doute été le lieu central de la coopération. Chaque participant a été amené à y présenter sa question de recherche. La fonction du groupe était de soutenir une réflexion collective autour de la question de chacun. Plusieurs questions de recherche ont ainsi été profondément modifiées dans un climat empathique et de soutien.

**5. Dans les outils technologiques** : en tant qu'organisateur, nous avons d'emblée prévu un lieu structurel de coopération sur internet, le site [www.labocoop.be](http://www.labocoop.be), et surtout une **plateforme pédagogique** qui y est associée. Si nos amis français ont l'habitude des cours à distance et des processus coopératifs via ce genre de plateforme, les tentatives de

coopération en ligne sont rares chez nous en éducation permanente. L'utilisation de la plateforme est riche mais encore irrégulière, et devra être évaluée pour la suite du projet.

6. Enfin, les processus coopératif comportent des **phases d'investissement**, de **capitalisation**, et de **retours sur investissement**. L'investissement est celui des participants (et de leurs employeurs), des organisateurs et des animateurs. La capitalisation se fera par une publication commune consacrée à la formation et dans la poursuite (encore à définir) d'un travail commun structurel, via le Labocoop. Le retour sur investissement est la progression de chacun dans sa conception de la recherche et de l'écriture, voire une mobilisation pour infléchir l'action collective.

### **Non-conclusion : vers un approfondissement du processus coopératif...**

La coopération est un **processus** lent, difficile à mettre en place, et qui montre partout ses richesses et ses limites.

Les projets français sont par exemple portés par des bénévoles, des militants, des coopérateurs libres qui acceptent de reprendre le dispositif de coopération à zéro, bien en amont : Que voulons-nous faire ensemble ? Comment allons-nous le faire dans un lieu où nous serions égaux, et comment allons-nous coconstruire ? C'est à la fois lié à leur système de valeurs et à la précarité du secteur de l'éducation populaire en France. Faut-il être 'pauvre' pour ressentir fortement le besoin de coopérer ? Bonne question...

En Belgique, le secteur s'est professionnalisé, dans un contexte de division du travail et de pression à la production sur les équipes. Dans ce contexte, y a-t-il une place, le désir, du temps, l'accord des institutions,... pour approfondir un processus coopératif soutenant la recherche en éducation populaire ? Quel rôle pourrait jouer un collectif coopératif, un véritable 'labocoop', au-delà de la formation ? Comment travailler en réseau et y associer d'autres chercheurs et apprentis-chercheurs, de Belgique et de France, qui tentent eux aussi de favoriser ce travail coopératif ?

Ce questionnement doit encore faire l'objet d'une évaluation dans le groupe en formation. Il est par ailleurs travaillé sous des angles complémentaires par les questions de recherche de Luc Carton et de Christian Verrier qui accompagnent la formation. Nous aurons donc l'occasion d'y revenir.

# Une redoutable aporie

Baptiste De Reymaeker

*La question fondamentale, quasi métaphysique, est de savoir ce que c'est que de parler pour des gens qui ne parleraient pas si on ne parlait pas pour eux.*

Pierre Bourdieu

En 2014 et 2015, CFS asbl organisa une formation à la recherche en éducation permanente. Public principalement visé : les chercheurs-journalistes qui, dans des associations reconnues « éducation permanente » par la Fédération Wallonie-Bruxelles, remplissent les missions de l'axe 3.2 telles que définies dans le décret de 2003. Mais pas uniquement : animateurs (axe 1), formateurs (axe 2) étaient vivement invités à prendre part à la formation. *Il n'y pas que les chercheurs qui sont habilités à chercher* pouvait-on lire dans la présentation de la formation. En filigrane, une critique de la spécialisation des métiers inhérente au décret et de l'abstraction dans laquelle risque de tomber le travail des chercheurs de l'axe 3.2, soumis à des impératifs de productivité assez ahurissant et, en conséquence, déconnecté « du terrain ».

Dans la perspective d'un changement d'axe de reconnaissance (du 3.1 vers le 3.2 justement) négocié par l'asbl Culture & Démocratie à l'occasion de sa demande de renouvellement de contrat programme, je me suis inscrit à cette formation, estimant que j'y trouverai de quoi améliorer les pratiques – débutantes – d'analyses et d'études de l'association. Non pas des techniques apportées clé sur porte, mais des pistes de questionnements qui pousseraient à affiner le positionnement de l'association qui m'emploie.

Je proposerai ici l'esquisse d'une réflexion sur la posture du chercheur, et plus largement de la figure de l'intellectuel : considérant d'où il parle, prenant en compte l'ensemble des déterminations sociales dont il est le nœud singulier, est-il raisonnable d'espérer qu'il élabore, avec des personnes vivant des mécanismes de domination, les conditions d'une démarche apte à produire des nouveaux savoirs sociaux stratégiques eux-mêmes capables de sortir ces personnes de leur sort de dominés ? Les concepteurs de la formation ont en effet donné au travail de recherche en éducation permanente un tel objectif.

Lors de la formation nous avons beaucoup insisté sur « le récit de vie » comme préalable nécessaire à toute démarche honnête de recherche. *Connaître c'est d'abord se connaître* affirme le sociologue Luc Van Campenhout. Mais une certaine lucidité ne devrait-elle pas pousser tout chercheur qui nourrit l'ambition de contribuer à la transformation sociale de s'arrêter là, et cela qu'il vienne de l'université ou d'une structure militante ? Qu'il soit un héritier ou qu'il se soit approprié l'héritage ?

Telle est la question à laquelle nous allons tenter de répondre avec l'apport de deux auteurs : Alain Brossat et Charlotte Nordmann (qui elle-même mobilise la pensée de Pierre Bourdieu et de Jacques Rancière).

## Une redoutable aporie

Dans l'ouvrage *Autochtone imaginaire, étranger imaginé*, au chapitre « L'archéologie d'un silence, suivi de l'expérience du CADA » Alain Brossat<sup>81</sup> nous parle, de la *redoutable aporie* à laquelle est confronté le chercheur qui s'intéresse aux témoignages des personnes issues des catégories de la population (détenus, fous, étrangers, sans-papiers, chômeurs, jeunes,...) que nos gouvernements confinent au silence, conformément à leurs politiques de cohésion par exclusions – geste fondateur de la Modernité politique dévoilé par Michel Foucault au travers de ses analyses sur l'institution pénitentiaire et psychiatrique notamment.

Quand bien même l'ambition du chercheur serait celle de contrer les discours sur ces populations exclues qui, en les surexposant, les prend en otage et leur impose le mutisme (et non l'invisibilité) – *le silence des uns n'est en effet jamais que l'autre face du bavardage des autres* –, et, pour ce faire, de travailler à une collecte honnête de la parole libérée des individus catégorisés afin de faire entendre *qu'ils pensent, parlent, écrivent, (...) ont toutes sortes de points de vue et d'opinions sur le monde en général et sur toutes sortes de questions essentielles en particulier* et de dévoiler le caractère pertinent, raisonné, mais aussi diversifié, singulier de cette parole ; quand bien même, donc, telle serait l'ambition du chercheur, il reconduirait, malgré lui, le dispositif général *dont le propre est de neutraliser la présence et d'annuler la parole singulière de ceux qui sont désignés comme relevant de cette catégorie* [des exclus].

En effet, *c'est toujours*, écrit Brossat, *par l'entremise d'un dispositif de collecte, voire de capture de ces voix que celles-ci accèdent à des espaces publics de dimensions variables. La bonne volonté du chercheur et son désir de faire entendre ces locuteurs témoigner d'expériences dont les récits demeurent habituellement retenus à la source ne suffisent pas à abolir la situation même dont sont captives ces personnes.*

La permanence du sort de ces personnes dont le propre est d'être parlées par les autres (par les médias, les classes dominantes) pourrait faire croire qu'il y a là l'œuvre d'un destin. Or, c'est l'activité d'un processus de naturalisation (lui-même non-naturel, donc culturel) qui permet cette permanence. Il faut ainsi entendre par naturalisation, l'incorporation, par les catégories dominées, des raisons mêmes de la nécessité de leur situation et de l'impossibilité de toutes transformations.

*Plus ces catégories sont parlées par tous ces autres, et mises à leur place par ces discours et ces paroles et plus elles se trouvent privées d'une capacité propre à être porteuses d'un récit de soi, d'une faculté de témoigner de leur propre condition, d'enchaîner du faisceau des expériences qui tissent la singularité de chacune d'entre elles sur les récits susceptibles de créer des conditions d'un partage, d'une mise en commun de ce qui fait la texture de leur vie.*

Alain Brossat diagnostique une fracture qu'il qualifie de biopolitique séparant les *insiders* des *outsiders*. Cette fracture c'est celle, *grosso modo*, que Pierre Bourdieu constate entre dominés et dominants. La question politique est de savoir comment abolir cette frontière, réparer la fracture. C'est notre question. Mais qui sommes-nous ? Que pouvons-nous ?

Il n'y a pas uniquement les discours produits par les pouvoirs politique, économique, culturel, médiatique et religieux qui confinent « les dominés » ou « les exclus » au silence, à l'enfermement. Ceux qui, se sentant investis d'une mission authentiquement démocratique, égalitaire – donner voix aux sans voix de manière à travailler sans cesse la ligne de partage

---

<sup>81</sup> Alain Brossat, *Autochtone Imaginaire Etranger Imaginé*, Bruxelles, Editions du Souffle, 2012

entre les discours reconnus comme valables dans l'agora démocratique et ceux qui y sont considérés comme inaudibles, bruyants, grognards et à ce titre malvenus – et se veulent du côté des radiés, œuvrent encore à la reproduction du dispositif qui exclut.

Parce que le chercheur qui passe la frontière séparant les *insiders* – dont il fait partie – des *outsiders*, confirme que l'intermédiaire d'un dominant – lui, le chercheur – est nécessaire pour que ceux qui sont enfermés dans leur position de défaits accèdent à l'espace démocratique où leur parole sera entendue et considérée comme égale, libre et responsable – digne de considération. En soi, leur parole ne vaut rien. L'intérêt (même un intérêt pour le désintéressement !) du chercheur est nécessaire pour lui donner de la valeur. La doxa démocratique qui, pour fonctionner, doit baigner dans l'illusion du principe selon lequel chaque individu est égal politiquement (à défaut de pouvoir l'être économiquement), ne peut supporter un tel dévoilement car il égratigne justement l'illusion fondatrice, l'illusion de l'égalité.

Autre élément dévoilé par Brossat : l'inévitable distorsion qui s'opère entre la parole partagée à la source et celle transmise par le chercheur. La simple transposition de contexte suffit à en modifier l'essence et la portée : *Il [le chercheur] rencontrera une qualité d'écoute très satisfaisante auprès de ses pairs et collègues (...) lorsqu'il exposera (...) l'objet de sa recherche et les enjeux méthodologiques que celle-ci engage, ceci à l'occasion d'un colloque international consacré à ces enjeux ; mais pour autant, il n'échappera pas à tout ce qui, dans sa condition propre de bourgeois, d'Européen, « d'autochtone » imaginaire, tend à le rendre toujours plus étranger...*

Comment alors garantir la possibilité d'une rencontre et d'une communauté d'intérêt (la transformation sociale) entre l'exclu et le chercheur ? Il s'agit peut-être de trouver une commune extériorité à leur condition respective et tristement «complémentaire». Extériorité toujours singulière, qui n'est pas là et qu'il faudrait investir, mais encore à trouver, à construire.

L'établissement de cette extériorité doit être le premier but de la rencontre et elle se produira si telle est son véritable but. Mais cette entreprise demande de la permanence, de la confiance, de la souplesse. Brossat parle de disponibilité – *une disponibilité proprement infinie pour ce qui échappe à tout calcul d'intérêt*. Une disponibilité qui aboutisse à *un dispositif d'échange dans lequel la parole d'un incompté puisse se faire entendre au point soudain de compter*.

C'est ce dispositif d'échange que nous cherchons à inventer, nous chercheurs cherchant la transformation sociale. Nous cherchons à *apprendre à nous voir par les yeux de [l'exclu]*. *Ce n'est pas seulement un geste moral ou une posture éthique, c'est un travail de discernement, une ascèse intellectuelle et politique destinée à nous conduire au cœur de notre condition historique*. « L'autre » n'est jamais ici qu'un « nous-mêmes » auquel les circonstances n'ont pas souri, un nous-mêmes « déplacé » dont la différence n'est jamais qu'une variante de notre condition propre.

Dans son chapitre, Brossat nous décrit, au départ de sa propre expérience d'échec, - il a mené une recherche avec des immigrés d'un centre d'accueil du centre de la France - des moments où le chercheur, l'enquêteur écrit-il, a l'intuition de ce que pourrait être ce dispositif. De ce que pourrait être le résultat de cet apprentissage.

C'est par exemple quand il comprend *que ce n'est pas lui qui décide de la tournure que prendra l'investigation, c'est l'enquête elle-même qui dicte les conditions, qui pose les questions.*

Ou quand, en plein entretien, pris dans ses pensées et n'écoutant qu'à moitié son interlocuteur, il se rend compte qu'il aurait fallu *établir une toute autre relation, durable, amicale, fondée sur une solide connaissance réciproque susceptible de nourrir la confiance pour que les entretiens prennent une autre tournure et deviennent plus libres. A l'évidence, se dit-il, sa bonne volonté et sa conviction intime d'être dans cette entreprise tout différent du fonctionnaire ne suffisent pas à défaire ce que la configuration établit – il faut que s'y ajoutent une endurance, une persévérance, une installation de la relation (...) dans la durée pour qu'il puisse espérer voir des inflexions se produire, susceptibles de réduire la fracture biopolitique qui rejette brutalement « arrivants » et supposés « appartenants » sur des bords opposés.*

Plus tard, sur son vélo, rentrant chez lui, le chercheur reformulera ses pensées pour que d'autres apparaissent. Il se dira que, ce qu'il faut faire *c'est faire partie du paysage* ; que son visage, son nom, ses habitudes soient devenues familiers aux personnes qu'ils questionnent, interrogent, observent ; qu'il est impératif de renoncer à sa présomption de « questionneur » pour apprendre sur la durée à échanger avec eux ; *que le défi c'est de substituer le séjour auprès à la technique inquisitrice de l'interrogatoire ; de trouver en lui la ressource de descendre de son socle de dominant dominé pour tendre vers cette égalité des quelconques dépris de leurs statuts respectifs et esquissant les contours de la communauté désœuvrée des voisins, voir des amis, qui échangent et refont le monde à propos de tout et de rien, en dépit de leurs parcours propres si divers.*

Le chapitre que nous suivons se termine terriblement, brutalement. Du coq à l'âne, l'auteur, dans le dernier paragraphe, mentionne une dépêche du *Monde*. Elle vient de tomber. Une rumeur. Des mafieux auraient infiltrés des demandeurs d'asile afin de s'établir en toute légalité en France et y bâtir les succursales de leurs entreprises délictueuses... *Le monde du « on » a de beaux jours devant lui*, conclut Brossat.

Soudain, on mesure l'écart. Tandis que le chercheur s'applique à réfléchir aux conditions d'un échange véritable, et donc émancipatoire, avec des personnes pourtant exclues, afin de rendre un travail honnête, un témoignage réel sur ces personnes, qui révèle leur place dans l'égalité, qui fasse *in fine*, espère-t-il, bouger les mentalités, qui questionne les représentations, un journaliste (tout aussi mal payé !), faisant un grossier copié/collé d'une dépêche de l'AFP, reconduit – et avec quel impact ! – le dispositif scandaleux de dépossession, de fracture contre lequel le chercheur se bat !

### **Un paradoxe central**

C'est en lisant en parallèle le chapitre d'Alain Brossat dont je viens de parler et le livre de Charlotte Nordmann : *Bourdieu / Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*<sup>82</sup> que je me suis aperçu que ces deux textes parlaient de la même chose. Evoquaient une même expérience. On retrouve en concentré dans le texte de Brossat l'oscillation entre Bourdieu et Rancière que cherche à mettre en scène, dans son ouvrage, la philosophe.

---

<sup>82</sup> Charlotte Nordmann, *Bourdieu/Rancière, La politique entre sociologie et philosophie*, Paris, Editions Amsterdam, 2006

Cette dernière identifie, dans la suite d'autres critiques, un paradoxe central dans la sociologie de Bourdieu. Ce paradoxe, c'est cette redoutable aporie dont parle Brossat ci-dessus.

En effet, les rouages de la domination décrits par Bourdieu – la dépossession que subit les dominés des capacités qui définissent leur humanité : capacité de penser en premier lieu, capacité de parler qui en découle, capacité politique – sont tels qu'un déterminisme implacable semble rendre impossible toute émancipation, toute remise en cause de l'ordre établi par les dominés eux-mêmes, qui le sont jusque dans leurs corps (incorporation de l'ordre social qui paraît alors naturel – *habitus*).

En montrant comment les dominés ne parviennent pas à s'approprier un discours rationnel et une approche critique de leur situation, étant toujours pris dans l'urgence des nécessités matérielles et développant en conséquence un mode de pensée exclusivement pratique ; ou en illustrant comment les dominés qui parviennent à s'approprier ce discours et la culture légitime qui va avec, légitiment toujours la domination (Brossat donne l'exemple du rap *labellisé comme alternative à l'émeute : parole d'exclus soumise aux conditions disciplinaire des industries culturelles.*) Bourdieu semble condamner les dominés à leur sort collectif. Sauf si...

Sauf si un chercheur (un sociologue, un intellectuel) intervient, dans le champ politique, en faveur des dominés. Ceux-ci, en effet, n'ont pas accès à la vérité sur leur situation, sur leur pratique. Cette vérité, seul le théoricien doit pouvoir leur livrer.

Ainsi, pour avoir une parole politique, les dominés doivent-ils s'en remettre à des représentants. Cette délégation quasi obligatoire, loin d'être émancipatrice, fait endurer une aliénation supplémentaire aux dominés. Se taire ou être parlé : voici l'alternative. Et elle aboutit au même résultat, la dépossession. Seuls les intellectuels peuvent interpréter les plaintes, cris, grognements et autres récits de vie des dominés. Ils sont les médiateurs incontournables, le pont nécessaire pour accéder à l'espace politique, démocratique. Les dominés n'ont pas de parole, n'ont pas de voix. C'est un scandale.

Bourdieu dévoile ainsi le vrai visage de la démocratie : *contre le préjugé qui veut que tous possèdent une opinion politique qui demanderait qu'à être prise en compte par les gouvernants, Bourdieu affirme que seuls peuvent avoir une opinion politique ceux dont le discours est légitimé par la hiérarchie sociale.* Contre la doxa démocratique qui affirme que tous les citoyens sont égaux politiquement, il montre qu'il existe des conditions sociales, économiques et culturelles à la participation politique, et que l'ignorance de cette vérité contribue à empêcher la démocratie d'être autre chose que formelle.

Combattre cette ignorance. C'est précisément la raison d'être de l'intellectuel, ce dominant dominé, celui qui n'est pas expert, mais libre, désintéressé et critique, solidaire car éprouvant une homologie de situation (toute illusoire puisse-t-elle être) avec les dominés.

Le chercheur ou le sociologue dont le capital culturel est le garant de sa place parmi les dominants, est lucide sur les fondements de sa propre position, il les critique. Il connaît ses propres déterminations : il se sait produit d'une histoire. Il peut concevoir la possibilité d'un enrayement des processus de naturalisation des statuts sociaux. Il a en outre la maîtrise du langage, des codes pour intervenir dans les champs politique, médiatique, culturel. Capable de ces analyses sur ses propres situations, l'intellectuel peut suivre une même méthode scientifique, rigoureuse pour comprendre la domination, comment elle opère sur

les dominés, et sur les plus dominés des dominés ; pour concevoir une stratégie d'enrayement du processus de dépossession en cours.

Mais la reconquête de la démocratie doit-elle être un combat contre la technocratie mené par des technocrates ? Faut-il vraiment défendre les intellectuels quand ils sont partie prenante de processus qui reproduisent la dépossession ?

L'impression dominante, face aux travaux de Bourdieu qui s'attachent à dévoiler l'état de la domination, c'est que la possibilité d'une rupture de ce régime est un doux rêve : parler hors d'un lieu de pouvoir est inconcevable. Pour accéder à ce lieu, il faut *déjà* avoir du pouvoir, c'est-à-dire du capital économique, culturel, social.

C'est ici que Nordmann fait entrer en scène Jacques Rancière et son cinglant commentaire sur la sociologie de Bourdieu. Certes, les deux penseurs s'accordent sur une chose. Ils pensent que le problème auquel se confronte la politique démocratique est la division sociale des fonctions qui confère à certains le droit de penser et de parler et exclut les autres de la communauté des êtres pensants.

Pour Rancière, la sociologie est néanmoins incapable de comprendre la dynamique de la politique d'émancipation. Tout le travail de cette science consiste à diagnostiquer l'inégalité afin d'y remédier. Alors que pour cela, il faudrait, selon le philosophe, procéder à l'inverse : poser l'égalité et imposer sa réalisation. Il n'y a pas d'autre moyen de faire advenir l'égalité que de la supposer. Il n'est donc rien en quoi le discours de la sociologie puisse être utile aux dominés. Au contraire, la défiance, le soupçon à l'égard des institutions est moins ce qui les fait vaciller, comme le prétend le sociologue, que ce qui en assure la pérennité : *le plaisir de se croire éclairer sur la méconnaissance qui frappe les autres et particulièrement ceux qui occupent un rang inférieur, maintient chacun à sa place.*

La démonstration de l'inégalité reproduit de l'inégalité, elle bloque tout processus égalitaire. En dévoilant l'hypocrisie démocratique, en estimant que la croyance en l'égalité maintient, car elle la dissimule, la vérité de la dépossession, le sociologue ne participerait aucunement à un projet d'émancipation.

Chez Rancière, le terme d'intellectuel dit à la fois l'égalité intellectuelle de tous et le tort qui lui est fait par l'ordre social. Que doit donc faire le chercheur qui voudrait chercher à faire advenir l'égalité en la supposant ? Il doit refuser et combattre la représentation sociale de l'intellectuel qui confère à ce dernier une si bonne place parmi les dominants. Il doit salir la pureté scientifique : des enjeux politiques, concrets, locaux peuvent être moteurs pour le développement de la connaissance.

En fait, le chercheur ne cherche pas la transformation sociale, ce n'est pas l'objectif de ses études. Non, il doit la réaliser en cherchant, et pour cela il a besoin que les gens avec qui il recherche pensent et, pour reprendre le mot d'Etienne Balibar, qu'ils soient le plus nombreux possibles à penser le plus possible.

## Conclusion

C'est à ce moment, celui où on réfléchit à des manières de penser des dispositifs de recherche et de transmission qui supposent l'égalité, que Brossat, dans son chapitre, fait soudain tomber, fracassante, la dépêche du *Monde*. C'est bien beau de réfléchir les conditions de possibilité d'un dispositif de rencontre/recherche réalisant l'égalité, reste à voir son efficacité : ce qu'il réussit à produire. Cette référence à la dépêche du *Monde* qui conclut le chapitre de Brossat met clairement fin aux ardeurs égalitaires dans lesquels l'auteur était pris. La force du « on », la force des représentations, des préjugés, des dispositifs qui reconduisent, même en douceur, les exclusions ne peut pas ne pas être prise en compte. Le philosophe est un être situé et déterminé, ses pratiques (sa philosophie) également. Sa puissance généreuse de pensée ne peut être séparée de son impuissance, celle qui naît de sa confrontation aux idéologies dominantes. Voilà à mon avis ce que Brossat veut nous dire quand il mentionne cette dépêche à la fin de son article. Une sorte de confiance lucide d'impuissance.

Pour ne pas être déconnecté, et pour avoir l'ambition d'un peu d'efficacité, le chercheur doit pouvoir penser et faire avec ses propres déterminations, et les déterminations des personnes avec qu'il cherche. Toute prise en compte des déterminations sociales qui confinent les individus dans des situations de dominations et d'inégalités ne veut pas dire la reconduction de ces dernières.

Si on comprend cette impossibilité de se défaire de ses déterminations et de penser hors un contexte inégalitaire comme un retour de la sociologie, cette dernière doit toutefois prendre en considération les critiques émises par Rancière et reformuler ses ambitions, moins descriptives, moins scientifiques. *Il s'agirait de cerner ce qui s'oppose au déploiement de notre puissance de penser ensemble, et être en même temps conscients de la possibilité de son augmentation.*

Une conception trop monolithique de la domination peut-être, du côté des chercheurs, un élément qui s'oppose à notre puissance de penser. La domination n'est pas posée, là, une fois pour toute, en un seul bloc. Elle est biopolitique. Elle est continuellement reproduite, recrée. Chaque acte qui assure la domination est aussi l'occasion d'un décalage, d'une subversion. Le trouble structurel dont l'ordre est affecté rend la transformation possible, pensable. Même l'appropriation de la culture légitime peut-être l'occasion d'une inadéquation à l'ordre. Penser les déterminations n'implique pas de conclure à leur infinie reproduction et il importe au contraire à chercher à cerner les conditions historiques de l'émancipation. Celle-ci se développe quand on reconnaît à la vie pratique une parole propre, une réflexivité propre, une puissance propre.



# Le chercheur en éducation populaire : un lanceur d'alerte ?

La démarche de recherche au service des droits collectifs présents et futurs

Hugues Estéveny

Cette contribution résulte d'une interrogation ancienne : de très nombreuses mesures sont adoptées par nos gouvernements, qui remettent en cause nos droits collectifs. Avant d'être adoptées et de produire leurs effets, ces dispositions ont été des idées portées par des courants politiques, des groupes d'intérêts ou des 'spécialistes' écoutés (et appointés)... Comment se fait-il que ces dispositions et mesures ne font pratiquement l'objet d'aucun grand débat et ne suscitent que très peu de réactions ? Les citoyens concernés ne les découvrent que lorsqu'elles commencent à produire leurs effets, c'est-à-dire bien après leur adoption. Force est de constater que les pratiques de l'éducation permanente n'offrent que très peu d'outils pour endiguer l'offensive contre les droits collectifs des populations.

Régulièrement, les acteurs de l'éducation permanente déclarent que le travail avec les publics doit toujours partir de ce qu'ils vivent. Dans ces conditions, comment parler de mesures qui n'ont pas encore produit leurs effets, ou qui sont en voie d'être adoptées ou simplement portées par des courants conservateurs, des groupes d'intérêts influents ? *Faut-il attendre que les publics vivent les effets de ces mesures pour enfin pouvoir travailler sur elles ?*

Il semble que de nombreux acteurs de l'éducation permanente continuent de fonctionner sur base d'une idéologie qui n'a plus le vent en poupe : *le progrès pour tous*. Aux acquis d'aujourd'hui viendraient nécessairement s'ajouter ceux de demain. Les premiers sont des socles sur lesquels prendre appui et construire l'avenir (qui ne pourra qu'être meilleur que le présent). Le problème c'est que, depuis 30 ans, de plus en plus de réformes (de contre-réformes) s'en prennent aux acquis eux-mêmes (ou sont de nature à les remettre en cause). Les socles sur lesquels nos publics et nous-mêmes prenions appui pour avancer ne sont plus très sûrs.

L'idéologie du progrès qui s'est diffusée (pour le meilleur et pour le pire) au cours des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles n'avait pas que de bons côtés, mais elle promettait, parfois mesures progressistes à l'appui, un avenir meilleur pour tous. A la notion de progrès a succédé celle de modernisation. Il n'est plus question de reconnaître des droits sociaux *supplémentaires* aux dominés (assortis d'un déploiement de moyens pour les rendre effectifs) mais de moderniser la société. On parlera alors en termes d'efficacité, de gestion responsable, de conditionner davantage les droits sociaux existants ou d'en réduire l'amplitude, de compresser les dépenses de l'Etat, de rationaliser la gestion publique et d'assurer aux contribuables que l'Etat ne vivra plus au-dessus de ses moyens.

L'émancipation des publics et des personnes dominées repose beaucoup sur l'existence de ces droits collectifs. Les acteurs de l'éducation permanente vont devoir *anticiper* et s'intéresser aux contre-réformes (en gestation et à venir) afin d'apporter leur contribution à la préservation des droits collectifs (encore nombreux) existants, quitte à devoir passer au

cas par cas alliance avec les organisations syndicales et autres structures attachées à la défense des droits collectifs (tout en continuant à faire le travail qu'ils font déjà).

Travailler à l'émancipation des personnes *dans l'ignorance des réformes en cours* revient à les tenir à distance (voire à les détourner) de questions qui les concernent au premier chef.

### **Mener recherche pour mettre en débat des questions qui intéressent nos droits collectifs**

Les exemples ne manquent pas de lois, de traités...etc. défavorables aux populations qui n'ont jamais fait l'objet, avant d'être adoptés ou ratifiés, de larges débats publics à la hauteur des enjeux qu'ils recouvrent.

La recherche en éducation permanente a sans doute un rôle à jouer pour amener la population à se mêler de questions qui la regarde même si, dans un premier temps, elle ne se sent pas concernée.

*Proposition opérationnelle : faire du chercheur un « lanceur d'alerte »*

Prenons l'exemple des négociations autour du Traité transatlantique. En Belgique, tout commence en mai 2011 : Bruno Poncelet et Ricardo Cherentti publient un livre : « Le Traité transatlantique contre la démocratie ». Les auteurs portent à la connaissance du lecteur l'existence de ce traité et les menaces qu'il fait peser, en cas de ratification, sur nos droits collectifs.

Nous sommes en 2015 et les négociateurs du traité veulent aboutir à un accord pour décembre de cette année. Cela fait près de quatre ans que ce sujet est sorti du secret mais, étonnamment, il reste ignoré de l'immense majorité de la population. Les enjeux sont énormes et pourtant, ces négociations ne suscitent pas de débats à l'échelle de la société et la mobilisation reste très faible.

Comment amener davantage de personnes à s'intéresser à ce sujet et comment susciter un large débat de fond sur ce traité ? Le chercheur en éducation permanente peut sans doute jouer un rôle dans ce sens. Il ne s'agit pas pour celui-ci de produire un savoir de type sociologique, mais plutôt de produire au cœur de la mêlée un savoir (presque à chaud, mais respectueux des faits) en lien avec les intérêts des populations dominées et susceptible peser dans les débats.

Si les personnes ressources bien au fait du sujet ne peuvent être sollicitées constamment, nous ne devons pas pour autant ambitionner de devenir nous-mêmes des « spécialistes » pour commencer à sensibiliser à notre tour d'autres publics. Cela peut prendre beaucoup de trop de temps.

Il s'agit ici d'entreprendre un travail de recherche qui ambitionne d'abord de favoriser l'éclosion de débats autour d'une problématique importante (largement inconnue du grand public) par rapport au devenir des populations dominées. Ce travail doit être le fait d'un chercheur ou d'une équipe dont les membres partagent une même démarche de recherche.

Il ne s'agit pas ici d'observer un fait social, de le comprendre et de l'expliquer le plus justement possible en prenant en compte l'ensemble des points de vue, des pratiques et ressentis des acteurs impliqués. Il s'agit plutôt de chercher à évaluer l'impact possible sur la vie des gens de tel ou tel projet, mesure, loi ou traité, s'ils étaient adoptés ou ratifiés.

### *Une recherche pour mettre en débat une réforme*

Le chercheur en éducation permanente, convaincu à partir d'éléments sérieux, qu'un projet de loi risque de nuire au public de l'association (voire aux classes populaires) doit pouvoir, sans trop tarder, entreprendre dans une même démarche un travail de recherche et de sensibilisation.

L'ambition première du chercheur : susciter le débat à partir des éléments qui lui semblent les plus contestables dans la mesure proposée. Pas besoin, dans un premier temps, d'avoir une connaissance complète du projet de loi pour commencer à en parler. Il doit se donner une question de recherche qui lui permette de structurer sa démarche, d'avancer de façon cohérente et de ne pas se disperser.

Il devra pouvoir, en cours de recherche, être en mesure de produire et diffuser des outils (documents, matériel didactique, pédagogique, ...) utiles au débat et à la compréhension des enjeux.

Pour mettre rapidement le sujet en débat et avancer dans son travail, le chercheur va s'efforcer de réunir un certain nombre de personnes intéressées par le sujet (de par leur fonction ou engagement personnel<sup>83</sup>), disposées à apporter leur contribution par rapport à sa recherche. Ces personnes sont susceptibles de porter le débat dans d'autres lieux et d'élargir ainsi le cercle des personnes sensibilisées à la nécessité d'engager un large débat sur le sujet.

Outre quelques lectures indispensables, le chercheur va commencer par sélectionner deux ou trois articles (ou textes pertinents) relativement courts (moins de 20 pages) en lien avec sa question de départ, en maîtriser les contenus et les partager avec les personnes qu'il entend sensibiliser et avec lesquelles il veut échanger et débattre.

Ce temps d'échange en groupe va permettre au chercheur d'apporter des contenus aux participants et de mettre ces contenus en perspective à partir des réflexions des uns et des autres. Le chercheur, à partir de sa question de départ et sur base des apports des personnes sollicitées (et d'éléments d'actualité), va ensuite prendre le temps de sélectionner deux ou trois autres textes, de s'en approprier les contenus et de répéter la démarche avec (pour partie) les mêmes personnes. Ces dernières doivent pouvoir progresser dans leur connaissance du sujet et le chercheur avancé dans son travail de recherche. Ce dernier, au fil des rencontres et au fur et à mesure de l'état d'avancement de son travail, devra se risquer à produire et diffuser des textes didactiques sur l'objet du débat ou sur certains de ses aspects.

---

<sup>83</sup> Par exemple : formateurs, animateurs, artistes, militants, d'autres chercheurs, personnes directement visées par la mesure... susceptibles de traduire la problématique en outils didactiques, pédagogiques... qui s'inscrivent toujours dans la démarche d'éducation populaire.

Il convient de répéter l'opération aussi longtemps que la mesure reste à l'état de projet. Le choix des textes à discuter doit revenir au chercheur, car ils se rapportent à sa question de départ et assurent une cohérence à la démarche. Sous l'angle de la vie démocratique, la production finale de la recherche compte moins que les temps d'échanges et les productions intermédiaires (presque à chaud, mais pas sans recul), qui viennent susciter, stimuler et alimenter les débats sur le sujet.

Arrivé à un certain stade de sa démarche le chercheur pourra lui-aussi faire office de personne ressource et répondre à des sollicitations pour présenter le sujet devant des publics qu'il ne connaît pas nécessairement.

## Pour une histoire associative, sociale et populaire à Bruxelles

Philippe Vicari

*Certaines associations s'accommodent difficilement des obligations de plus en plus strictes inhérentes au financement dont elles dépendent pour subsister mais qui les éloignent de leur projet initial. Sont-elles pour autant condamnées à une impasse ? En guise de réponse au malaise qui les affecte, le Collectif Formation Société promeut un projet centré sur l'histoire associative bruxelloise dans ses dimensions sociale et populaire. Cette analyse se propose d'en esquisser la trame à travers une série de questionnements.*

La présente analyse, son intitulé l'indique voire le revendique, a vocation de plaider, à tout le moins de programme ; une posture assumée pour ce qu'elle puise sa légitimité dans le constat récurrent que des travailleurs associatifs pâtissent d'une perte de sens dans leur pratique professionnelle et que des associations éprouvent une dénaturation de leur mission dont les fondements se retrouvent aux prises avec les injonctions croissantes des politiques publiques qui financent leur action et l'orientent vers une logique de marché.

Partant du postulat que l'histoire associative est à même de fournir des repères et réaffirmer des valeurs propices au dépassement de cette situation aporétique, que sommeille en elle les potentialités d'une créativité renouvelée, les ferments d'un renforcement critique de l'action sociale et d'un réinvestissement du champ politique, l'ambition du Collectif Formation Société (CFS) est d'œuvrer au développement d'une conscience collective, militante et citoyenne apte à questionner, analyser et dénouer l'ambivalence dans laquelle se trouvent ces travailleurs et ces associations, entre indignation et résignation, entre résistance et collaboration voire entre révolte et soumission, à l'égard de leurs pouvoirs subsidiaires.

Sur base de l'hypothèse selon laquelle le contexte institutionnel caractéristique à Bruxelles, dans le cadre de la fédéralisation de la Belgique en marche depuis les années 60, a fortement conditionné le devenir de son secteur associatif, s'impose à l'évidence un examen des modalités de structuration de ce secteur en regard des dispositifs mis en place par les autorités pour assurer la gestion d'une série de questions sociales. Mais au-delà du paysage événementiel du projet d'histoire associative du CFS, notre propos est plutôt ici d'en apprécier l'environnement conceptuel qui se trouve être à la fois rétrospectif et prospectif. L'écriture de l'histoire institutionnelle de Bruxelles a été largement réalisée<sup>84</sup>. Celle de son histoire associative, à l'inverse, reste par trop lacunaire et méconnue. Sans doute, aussi, est-elle trop passéiste et manque-t-elle d'horizon que pour pouvoir être envisagée en termes de devenir. Peut-être, surtout, n'offre-t-elle aucune piste de transformation susceptible d'être transférée dans le présent. À quelles conditions, dès lors, travailler l'histoire associative bruxelloise pourrait-il contribuer à « la construction de nouvelles intelligences et

---

<sup>84</sup>Voir par exemple Pieter VAN CAMP, Daphné PARÉE, Xavier CLAUS, Hilde VAN ONGEVALLE et Rolande DEPOORTERE, *Les institutions bruxelloises : histoire, compétences, organisation et fonctionnement*, Bruxelles, Archives Générales du Royaume, 2005.

représentations collectives du monde permettant de donner un avenir au futur »<sup>85</sup> ou, dit autrement, constituer un outil d'éducation populaire ?

### **Une hypothèse de travail historique**

L'hypothèse de travail sur laquelle repose le projet du CFS renvoie aux relations en jeu depuis près d'un demi-siècle entre institutionnel et associatif pour apporter une réponse à une série de questions sociales à Bruxelles.

La réforme de l'État belge de 1970 a donné naissance à trois communautés (la Communauté française, la Communauté flamande et la Communauté germanophone) et prévoyait, à terme, la création de trois régions (la Région Wallonne, la Région flamande et la Région bruxelloise). Lors de la réforme de 1980 pourtant, seules deux régions virent le jour : celle de Bruxelles, tant son statut était l'objet de désaccords, fut mise "au frigo" ; il faudra attendre la réforme de 1988-1989 pour que prenne forme la Région de Bruxelles-Capitale. Dans l'intervalle, l'Agglomération de Bruxelles constituée elle aussi en 1970 pour coordonner les 19 communes de l'actuelle Région ne disposa que de compétences limitées. Or depuis les années 60, le désir de l'État belge d'affirmer sa capitale comme pôle administratif en concevant de grands projets urbanistiques transformait profondément la physionomie de Bruxelles au détriment de ses habitants les plus vulnérables.

Face à la déficience de prise en charge de quantité de problèmes découlant de cette carence institutionnelle touchant Bruxelles, des associations se développèrent dans la foulée du mouvement progressiste de 68 pour remplir un rôle normalement dévolu à l'État en matière de lutte contre les exclusions et les inégalités. Ce n'est qu'au prix d'un militantisme pugnace que leur action se verra peu à peu subventionner par les pouvoirs publics. Lorsque, enfin, la Région bruxelloise se matérialisa en 1989, elle s'appuya sur ces associations en mettant en place et en finançant des dispositifs directement inspirés de leur travail. Progressivement, des politiques publiques ont été définies et les critères de réalisation de ce travail ont été précisés, le réglementant jusqu'à le formater, le standardiser. Les mandats confiés aux associations sont désormais parfois ressentis par ces dernières comme de la pure sous-traitance des pouvoirs publics, un rôle d'exécutant qu'elles ne peuvent généralement s'offrir le luxe de refuser pour des raisons de sauvegarde d'emplois notamment, ce qui, le cas échéant, constitue une véritable pression comminatoire. Quelle marge de manœuvre les associations conservent-elles réellement ?

À l'heure actuelle, la Commission communautaire française concède volontiers que dès sa création, elle « a travaillé à la mise sur pied d'un service public fonctionnel en déléguant certaines de ses missions à un tissu associatif particulièrement riche », considérant que « les professionnels du non-marchand jouent un rôle de premier rang dans le maintien du tissu social » et qu'il est « particulièrement important de reconnaître et soutenir ces secteurs (...) dont la valeur sociale ajoutée est incontestable »<sup>86</sup>. La Fédération Wallonie-Bruxelles estime

---

<sup>85</sup> Christian MAUREL, « Un immense besoin d'éducation populaire », *Le Monde*, 2 février 2011 : [http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/02/02/un-immense-besoin-d-education-populaire\\_1473891\\_3232.html#MFA3s9b9I7J1U3kS.99](http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/02/02/un-immense-besoin-d-education-populaire_1473891_3232.html#MFA3s9b9I7J1U3kS.99).

<sup>86</sup> Commission communautaire française, *Déclaration de l'accord politique [2014-2019]*, p. 4 : <http://www.cocof.be/documents/general/AccordCOCOF.pdf>.

quant à elle que « le secteur associatif est un partenaire privilégié des pouvoirs publics pour la réalisation du bien commun dans le cadre des politiques publiques et d'innovation sociale »<sup>87</sup>. De la reconnaissance à l'idéologie, cette légitimation du travail accompli par les associations n'est pas sans équivoque.

En effet, comme le soulignait récemment le dirigeant associatif Jean Blairon, les associations se retrouvent désormais dans un « rapport homologique avec le pouvoir » puisqu'elles travaillent "avec" lui, "par" lui à travers les subventions qu'il leur octroie, ainsi que "pour" lui de par les missions qu'il leur confie, ce qui n'empêche pas, précisait-il encore, qu'elles doivent aussi travailler "contre" lui pour garantir une réflexivité suffisante du pouvoir par rapport aux demandes sociales : « elles doivent dans ce contexte entretenir avec elles-mêmes un rapport réflexif "interne" pour se donner les moyens de penser les tensions impliquées par les positions "avec, par, pour et contre" »<sup>88</sup>. Dans quelle mesure la convocation de l'histoire serait-elle alors à même de nourrir cette réflexion et, partant, de proposer quelque levier à ces tensions ?

### **Un travail d'éducation populaire historienne**

En vue de rendre opératoire cette histoire associative bruxelloise, d'en faire un instrument permettant aux acteurs associatifs de recouvrer du sens, le projet du CFS est conçu dans une perspective d'éducation populaire.

Éducation "pour" le peuple et surtout "par" le peuple, l'éducation populaire telle que formulée par le sociologue Christian Maurel vise « l'ensemble des pratiques éducatives et culturelles qui œuvrent à la transformation sociale et politique, travaillent à l'émancipation des individus et du peuple et augmentent leur puissance démocratique d'agir »<sup>89</sup>. Elle semble donc une approche toute indiquée pour atteindre les objectifs que le CFS s'est fixés, même s'il serait illusoire de penser qu'elle se résume à une recette qu'il suffirait d'appliquer : « L'éducation populaire ne saurait supporter ni une définition fermée de ce qu'elle est, ni un inventaire rassurant de ses bonnes manières d'agir »<sup>90</sup>, conclut Maurel, elle consiste en effet davantage en des pratiques dont la caractéristique première est d'être constamment mises à l'épreuve. La réflexion de ce théoricien et praticien de l'éducation populaire invite donc en elle-même à la mettre à l'épreuve du projet d'histoire associative.

La question de départ de ce projet rejoint en réalité celle qui préside à la recherche de Maurel : « Comment faire pour que les hommes qui sont le produit de l'Histoire – selon les cas et les moments, bénéficiaires ou victimes [et dans le cas qui nous intéresse, à la fois bénéficiaires et victimes, c'est là toute l'ambivalence] – puissent individuellement et collectivement faire l'Histoire et construire leur devenir commun ? »<sup>91</sup>. En effet, et nonobstant la controversée "faisabilité" de l'Histoire, comment faire pour que les acteurs

---

<sup>87</sup>Fédération Wallonie-Bruxelles, *Fédérer pour réussir. [Déclaration de politique communautaire] 2014-2019*, p. 51 : <http://gouvernement.cfwb.be/d-claration-de-politique-communautaire-2014-2019-f-d-rer-pour-r-ussir>.

<sup>88</sup>Jean BLAIRON, « Associations : rencontres pour un contre-pouvoir critique », *Espace de libertés*, janvier 2014, n° 425, p. 16 : [http://www.laicite.be/downloads/rqrcw/edl\\_425.pdf](http://www.laicite.be/downloads/rqrcw/edl_425.pdf).

<sup>89</sup>Christian MAUREL, *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 82.

<sup>90</sup>*Ibid.*, p. 217.

<sup>91</sup>*Ibid.*, en quatrième de couverture ainsi qu'en introduction de « Un immense besoin... », *Le Monde*, op. cit.

associatifs en (re)deviennent des auteurs conscients et décisifs, pour qu'ils ne demeurent pas voués à jouer un rôle normalisé et prescrit ? Comment donc les amener à s'autoriser à sortir de la place qui leur a été assignée, c'est-à-dire à s'émanciper ?

Maurel définit plus précisément la fonction anthropo-culturelle de l'éducation populaire comme étant la « reconfiguration d'eux-mêmes et du monde » des hommes<sup>92</sup>. Mais ne conviendrait-il pas au préalable de donner les moyens de se configurer dans le monde et à cet égard de se figurer avant tout ce qu'est le monde associatif au travers de son histoire ? Si l'appropriation de l'histoire associative dans laquelle les acteurs associatifs s'inscrivent débouche sur une conscientisation des possibles en termes d'intervention sur le terrain et dans le champ politique, permettra-t-elle alors de transformer la violence de la contradiction qu'ils subissent par rapport à leur situation en une conflictualité assumée qui, en produisant de l'intelligibilité sur les évolutions de cette situation, générerait du sens et leur prodiguerait quelque puissance d'agir ?

Sociale par son objet, populaire dans son approche, cette histoire associative relève également de la socio-histoire dans sa démarche : elle cherche à explorer la dimension historique de l'action associative dans ses différentes configurations et ses diverses formes d'interdépendances afin de « mettre en lumière l'historicité du monde dans lequel nous vivons, pour mieux comprendre comment le passé pèse sur le présent »<sup>93</sup>. À ce titre, engager les travailleurs associatifs à historiciser les mécanismes d'exploitation économique, de domination sociale et d'aliénation culturelle auxquels ils sont confrontés en ayant recours à la mémoire qu'ils conservent des ruses individuelles et collectives déployées au fil du temps pour détourner ces mécanismes, pourrait s'avérer un processus d'émergence de savoirs sociaux et stratégiques dont ils sont porteurs, soit, comme les décrit le philosophe et militant de l'éducation populaire Luc Carton, « des savoirs que les individus et les groupes produisent sur, dans et pour, le milieu et les conditions dans lesquels ils vivent »<sup>94</sup>. Est-ce à dire combien l'expérience des travailleurs associatifs, leur implication dans des actions sociales qui ont jalonné l'histoire associative, forme le terreau les autorisant à repenser leur marge de manœuvre vis-à-vis des pouvoirs publics ?

L'histoire en tant que production culturelle de l'activité humaine est éminemment subjective malgré son exigence d'objectivité. Ils importeraient par conséquent que cette dynamique d'anamnèse s'accompagne d'une exploration de la "fidélité" que la mémoire entretient à l'égard du passé et qui se traduit inévitablement par des aménagements et accommodements propres à chaque évocation de par son enracinement dans le présent. Cet approfondissement, incontournable s'il en vient à dévoiler lesdits savoirs sociaux et stratégiques, ne pourrait pour le coup faire l'économie de « l'opération historiographique » détaillée par l'historien Michel de Certeau, à savoir une opération inhérente à une histoire qui se donne pour but d'être critique en ayant à l'esprit qu'il s'agit toujours d'une fabrique d'abord ancrée dans un lieu social et de ce fait personnellement connotée, d'une pratique ensuite qui suppose la maîtrise de techniques dites scientifiques d'analyse et de redistribution des informations supposant une prise de distance, et enfin d'une écriture

---

<sup>92</sup>Christian MAUREL, *Éducation populaire...*, op. cit., p. 141.

<sup>93</sup>Gérard NOIRIEL, *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte, 2006, p. 4.

<sup>94</sup>Pierre-Jean BRASIER, « L'éducation populaire ça cartonne ! Entretien avec Luc Carton », *Mouvements*, n° 81, 2015, p. 167.

considérée en tant que construction langagière, narrative, discursive<sup>95</sup>. Il ne s'agit certes pas de faire des travailleurs associatifs des apprentis-chercheurs en histoire associative. Quoique... "faire de l'histoire" en vue de "faire l'Histoire", ne serait-ce pas là la clef d'une éducation populaire traitant le passé avec justesse pour construire les transformations sociales de l'avenir ?

Si nulle conclusion n'est envisageable à ce stade du projet, une citation du sociologue Robert Castel en reflète le positionnement avec d'autant plus de pertinence qu'elle procède précisément de ses investigations sur le passé du rapport au travail : comme il entend faire de « l'histoire du présent », il précise vouloir fournir « l'effort pour ressaisir le surgissement du plus contemporain en reconstruisant le système des transformations dont la situation actuelle hérite. (...) [Car] le présent n'est pas seulement le contemporain. Il est aussi un effet d'héritage, et la mémoire de cet héritage nous est nécessaire pour comprendre et agir aujourd'hui. »<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> Michel DE CERTEAU, *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1975, pp. 63-120.

<sup>96</sup> Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995, p. 12.



# La position du chercheur engagé en éducation permanente

Roger Herla

*Le questionnement de soi comme préalable nécessaire à la coopération avec le public populaire dans la démarche du chercheur s'inscrit ici dans le cadre de la préparation d'un travail de groupe qui sera source d'écriture collective.*

En vue de préparer un travail en groupe centré sur la notion de dignité, j'ai pris l'option de partir de ce à quoi j'ai accès (dans une certaine mesure), c'est-à-dire écrire à propos de ce qui travaille à l'intérieur de moi avant même la fondation d'un groupe (de travail). En formulant l'hypothèse que ce mouvement intérieur et les aspirations et convictions qu'il entraîne sur ce qui pourrait constituer les contenus à travailler concerne tout-e intervenant-e impliqué-e en éducation permanente et populaire.

En espérant que cette mise à jour de mes propres motivations et convictions, en tant que travailleur et que membre du groupe à constituer, constitue une étape instructive pour l'intervenant que je suis, être utile au groupe et suscite des réflexions chez le-la lecteur-trice.

Ce texte ne s'attarde pas sur une trajectoire personnelle qui expliquerait mes positions (histoire familiale et professionnelle, statut socio-économique par exemple), mais traite au présent de ce qui bouillonne en moi et me pousse à initier, de ma place singulière, une démarche d'éducation permanente et populaire.

## **1. Avant la recherche collective, l'élan individuel**

Je travaille au Collectif contre les Violences Familiales et l'Exclusion de Liège depuis douze ans, voyageant entre le terrain (aux côtés des femmes et dans une moindre mesure de leurs enfants) et ses coulisses (aux côtés de mes collègues intervenant-e-s).

Aujourd'hui, je suis assistant de direction au sein du département d'accueil et d'hébergement qui prend part comme les autres services de l'association à des activités d'éducation permanente. Une part de mon temps de travail reste consacrée à l'intervention clinique.

Fin 2014, j'ai entamé la formation à la recherche en éducation permanente/populaire au CFS (Collectif Formation Société) de Bruxelles avec le désir et la mission de nourrir un mouvement déjà lancé au Collectif : la critique et le questionnement constructif de nos pratiques d'écriture. Mes collègues et moi-même voulons *réfléchir* sur et *pratiquer* une écriture qui inclue plus directement encore les personnes dont nous parlons dans ces analyses, notamment les femmes et enfants victimes de violences conjugales, familiales et de genre.

Pour être précis, cette volonté d'écrire *avec les personnes* et non plus seulement à *propos d'elles* est le fruit d'un double mouvement : à la fois celui de notre association (dont les membres impliqué-e-s directement en EP se forment dans cette optique depuis 3 ans en interne puis à présent au CFS) et celui qui me traverse en tant que personne.

Quelques-unes de nos productions ont bien été (co-)écrites par des femmes bénéficiaires de nos services, mais de façon générale, nous avons beaucoup rédigé ces dernières années à *propos des femmes* (et de leurs enfants).

Certes nous l'avons fait en abordant de nombreuses thématiques et toujours dans l'objectif de partager des savoirs, des idées, des questionnements avec le plus grand nombre de personnes possible. Mais tout de même, quel que soit le thème abordé ici, il me semblait indispensable de profiter de la formation pour « produire » une analyse (ou au moins lancer un processus intégrant l'écriture) qui se frotte aux exigences de l'éducation populaire, telles que les formule Christian Maurel quand il parle de « *principes et processus qui éclairent, guident et sous-tendent les procédures et procédés pédagogiques* »<sup>97</sup>.

Soit principalement :

- « Voir, comprendre, agir » : la compréhension ne doit pas être un but en soi ; elle est une étape qui suit l'observation du monde à partir d'une place particulière ; et elle tend vers la réalisation d'une action ;
- « Partir de ce qui affecte et indigne les personnes » : donc être à l'écoute avant tout de ce que les femmes vivent, expérimentent, ressentent de leurs places respectives.

Or, tendre vers le respect de ces « principes et processus » est, dans ce cas précis et de mon point de vue actuel, un réel défi. Car ces principes impliquent de substituer à des réflexions principalement menées en solo (même si elles se nourrissent des lectures et rencontres) un travail collectif et de coopération. Ils impliquent en cela lâcher-prise, modestie et ouverture d'esprit. Ils demandent de mettre mes valeurs en pratique, de confronter mon point de vue (mes croyances, mes théories) à celui des autres au-delà des conversations informelles et des entretiens individuels. D'aller au contact du monde et des contradictions et conflits qui le traversent.

## **2. Une connaissance située du monde**

Ce texte veut mettre en lumière ce qui précède la rencontre avec les femmes que nous côtoyons dans notre travail, avant le retour vers elles. C'est-à-dire ce qui traverse la tête, le corps et le cœur d'un travailleur social dont l'éducation permanente et populaire n'est pas la mission première, mais vers laquelle le porte régulièrement son parcours personnel et professionnel.

---

<sup>97</sup> Christian Maurel, « Un immense besoin d'éducation populaire », in *Le Monde*, 2/02/2011.

Mettre en lumière une partie de mon cheminement intérieur récent, qu'il soit rationnel (lectures, convictions) ou sensible (émotions, doutes, espoirs). Ce qui me mobilise, me motive et me freine aussi parfois. Mettre en mots ce qui fonde mon implication<sup>98</sup>, le bagage invisible avec lequel je me présenterai à mes collègues et aux femmes intéressées, au moment de lancer un projet.

Avec l'espoir d'éviter ainsi, en les révélant, de laisser mes propres aspirations et *a priori* prendre une place insidieuse dans un projet que j'aurai participé à initier. D'échapper à ce que Jessy Cormont appelle l'« imposition sociale » et qui revient à tenter plus ou moins consciemment d'imposer un savoir à partir d'une place dominante, en l'occurrence à des personnes dont par ailleurs on souhaite sincèrement l'émancipation<sup>99</sup>.

Les rencontres avec les chercheuses/-eurs dans le cadre de la formation suivie au CFS ont mis l'accent sur l'importance du « connais-toi, toi-même », précisément en tant qu'humain en recherche.

Elles ont mis en avant également combien les rapports sociaux et les axes de domination qui y sont liés (de genre, de classe, de race, d'orientation sexuelle) restaient des grilles de lecture pertinentes de nos réalités sociales<sup>100</sup>.

Je garde donc à l'esprit la place d'où je parle et certains des avantages (des privilèges) d'être blanc, homme, hétérosexuel et relativement autonome dans mon rapport au travail salarié. Toutefois, en tant qu'être humain, citoyen et travailleur social, j'observe, je ressens, j'apprends, je découvre, j'entre en empathie, je m'indigne et j'ai des idées et désirs. Mon point de vue est « situé » et il est important de ne pas oublier cette place qui est la mienne. Mais une fois prise en compte cette situation spécifique et dévoilés les traits marquants de l'identité sociale de l'auteur (sa *blanchité*<sup>101</sup>, par exemple), ne peut-on pas faire quelque chose de ce regard-là ? Sachant aussi que personne ne se réduit à l'une de ses appartenances (fût-elle potentiellement opprimante) et qu'il existe plusieurs façons d'être homme (des masculinités) ou d'être blanc (des blanchités), ce point de vue peut-il constituer le point de départ d'un travail collectif et d'éducation populaire ? Et si oui, à quelles conditions ? Comment faire pour que le discours que j'élabore, idéalement critique, lucide et argumenté, ne passe pas tout simplement au travers des personnes qu'il pourrait concerner au premier chef ?

L'un des défis d'une démarche d'éducation permanente et populaire n'est-il pas justement de permettre que travaillent (pensent, écrivent, inventent, agissent) ensemble des « éducateurs/-trices » (globalement issus ou ayant accédé à des statuts de « dominants ») et des hommes, femmes et enfants majoritairement situé-e-s à l'intersection de plusieurs axes

---

<sup>98</sup> Cf. interview en vidéo de René Barbier pour la formation à la recherche en éducation populaire/permanente (<http://www.labocoop.be/spip.php?rubrique7>).

<sup>99</sup> Intervention dans le cadre de la même formation.

<sup>100</sup> *Dictionnaire des dominations*, par le Collectif Manouchian, Paris, Ed. Syllepse, 2012, 331 pages.

<sup>101</sup> *Ibidem*, pages 70-74.

de domination ? Peut-on faire le pari que les intuitions qui émergent de ma place spécifique pourraient faire écho chez les femmes que nous rencontrons ? Peut-on imaginer qu'un des enjeux du projet à naître serait de permettre la rencontre entre, d'un côté, ce point de vue situé, en effet, mais dévoilé et décrit comme tel et, de l'autre, ceux des femmes composant le groupe ?

### 3. Assumer ou non des choix de priorités

Je me retrouve ici au cœur d'une tension sans doute propre à beaucoup d'intervenant-e-s sociaux et d'animateurs/-trices. Elle se joue entre la volonté de « *partir des indignations perçues par les gens* » et celle d'assumer qu'en tant qu'acteur d'éducation permanente, fixer des zones prioritaires d'intervention semble primordial. Christian Maurel, par exemple, le formule ainsi : « *Autant serait-il erroné de réduire le champ d'action de l'éducation populaire à quelques domaines de prédilection souvent imposés par l'urgence et par les choix de pouvoirs publics (la jeunesse, l'insertion, le lien social,...), autant apparaît-il nécessaire de hiérarchiser ses priorités d'intervention au regard des domaines où se cristallisent les enjeux de la société* »<sup>102</sup>.

Cette analyse essaye de mettre au travail la question des zones prioritaires d'intervention. En pariant qu'il est juste, d'un point de vue éthique, qu'une hiérarchisation subjective se joue déjà à l'avance chez le travailleur-chercheur. Mais en soulignant aussi qu'indépendamment de toute prise de position éthique sur cette question, l'auteur, au même titre que tout-e intervenant-e, hiérarchise inévitablement (c'est-à-dire qu'il le veuille ou non) les questions prioritaires à aborder. Et, dans tous les cas, cette hiérarchie intérieure mérite d'être conscientisée.

Peut-être faut-il aussi être attentif à une confusion possible entre *animation* (pour reprendre le vocabulaire du décret réglementant l'éducation permanente en communauté française et à Bruxelles) et *recherche* (en tant que processus individuel et collectif d'éducation populaire). L'identité de la démarche dont il est question ici et qui est à peine ébauchée pourrait se situer quelque part entre ces deux modes d'intervention. La façon de choisir les points prioritaires à appréhender en dépend-elle ? Et si oui, de quelle manière ?

D'autres questions découlent de ces réflexions qu'il nous faudra prendre à bras le corps : comment les hiérarchies conscientisées par le travailleur social peuvent-elles venir inspirer, entrer en résonance ou en conflit avec les hiérarchies qui émaneront des échanges *entre* bénéficiaires et *avec* elles ? Comment les unes et les autres peuvent-elles se répondre et éviter de s'écraser ou de se rejeter mutuellement ? Autrement dit, comment savoirs intellectuels et savoirs expérientiels (pour dire les choses simplement<sup>103</sup>) peuvent-ils faire alliance (y compris dans le désaccord) ? Comment éviter de chercher à plaquer sur les

---

<sup>102</sup> Christian Maurel, *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan, coll. « Le travail du social », 2010, page 219.

<sup>103</sup> Cette division des savoirs est un artifice utile pour clarifier le propos, mais qui ne doit pas cacher que des savoirs issus de l'expérience et de l'émotion cohabitent chez chacun-e avec les savoirs intellectuels.

réalités des femmes que nous rencontrons des représentations issues des livres et de notre propre vécu ? Comment permettre que les femmes se confrontent à ces (à nos) représentations, les apprivoisent, les rejettent ou les transforment ? Comment les mettre en situation « d'auteur-acteur » des représentations qu'elles se font d'elles-mêmes et du monde<sup>104</sup> ?

#### 4. Interdépendance et posture profémiste

« Si tu viens pour m'aider, passe ton chemin ! Mais si ta libération passe par la mienne, commençons ! » (Lily Walker).

Ma libération passe par celle des autres. Ce qui ne signifie pas que nous, les travailleurs-animateurs-formateurs, soyons libres et que notre mission consiste à libérer d'autres personnes. Non, la liberté n'est jamais gagnée, elle est une lutte, un mouvement jamais fini de subjectivation. Simplement, elle passe par la possibilité que nous nous donnons collectivement de questionner le sens de nos comportements et des normes qui souvent les orientent, ainsi que les situations d'injustice que (certains-e-s d'entre) nous subissons et le monde plus juste que nous désirons. « Je ne puis être libre tout seul, ni dans n'importe quelle société »<sup>105</sup>.

Je sais pertinemment, je sens au plus profond de moi, que ma liberté dépend de celle des autres -de tous les autres- et que ma place est à leur côté – au moins à certains moments négociés. Il s'agit, dans ces moments-là, de nous rassembler et d'augmenter ensemble, dans cette société qui nous en laisse la possibilité, notre pouvoir d'imaginer *autre chose* et d'agir en ce sens.

Ce parti pris ne va pas de soi. Tout d'abord parce que la tentation existe de rester dans mon coin à écrire ou réfléchir, en étant plus ou moins directement inspiré par « le terrain » que j'espère toucher un tant soit peu en retour via l'écrit. Mais aussi et surtout parce que je travaille au sein d'une association féministe dans laquelle des temps de réunions et des ateliers entre femmes sont un outil important, dans laquelle le regard reste critique quant au rôle que les hommes se revendiquant du féminisme (c'est mon cas) veulent parfois jouer au sein des mouvements d'émancipation des femmes<sup>106</sup>.

Le pari qu'il est possible pour moi de jouer un rôle au sein d'un groupe de femmes, sans tenter d'y imposer un point de vue et sans abuser d'une position privilégiée à plus d'un titre,

---

<sup>104</sup> Christian Maurel, *op. cit.*, p.109.

<sup>105</sup> A propos de la liberté et de la subjectivation comme processus toujours possible, jamais gagné et qui illustre l'interdépendance entre les humains, voir Cornelius Castoriadis, *Le Monde Morcelé (Les carrefours du labyrinthe, tome III)*, 1990 (Paris, Seuil, coll. Points-Poche, 2000).

<sup>106</sup> On peut lire à ce propos la publication en 2012 sur le site *Les Mots sont Importants* d'un texte de 1977 de Christine Delphy (« Nos amis et nous : fondements cachés de quelques discours pseudo-féministes») dans lequel elle fustige ces hommes « amis » tentés de penser et de parler en lieu et place des femmes. Texte publié dans *L'ennemi principal (1. Economie politique du patriarcat)*, Paris, Syllepse, coll. « Nouvelles questions féministes », 2009, pages 171-173.

passer par l'utilisation d'une méthodologie spécifique favorisant notamment la discussion ouverte sur ces enjeux de pouvoir.

La méthodologie en question n'existe pas à l'heure actuelle. Elle devra s'appuyer sur ce que m'a appris la pratique d'intervention au sein de la maison d'accueil et les feedbacks des femmes et collègues au fil des ans. Mais elle pourrait aussi s'inspirer des principes fondamentaux de la pédagogie coopérative<sup>107</sup> ou encore du « Petit guide de 'disempowerment' pour hommes proféministes » de Francis Dupuis-Déri dans lequel il rappelle par exemple à ces hommes, dont je suis, qu'ils « *ne sont pas essentiels et parfois même indésirables* » auprès des femmes ou encore que « *contrairement au sens commun* », les hommes parlent plus que les femmes, « *surtout en présence de femmes* »<sup>108</sup>.

Cette méthodologie aujourd'hui en chantier devra quoi qu'il en soit rester modulable en fonction du processus qui naîtra, de la forme que prendra le projet. Elle pourra être ajustée au fil du temps avec collègues et participantes. Avant d'être présentée dans le cadre d'une seconde analyse à venir.

## 5. Ce que je pense, ce qui me meut et m'émeut

Au moment d'initier quelque chose d'un point de vue collectif, voici ce que j'écris à mes collègues :

« *Idées/désirs:*

*J'ai des idées et des désirs, ils sont à la base de ce projet naissant et de ce courriel. Je vous les expose même si je sais que par définition un projet d'éducation populaire va évoluer en fonction des personnes présentes. Si j'essayais de le "cadenasser", même avec les meilleures intentions, il perdrait d'emblée son identité.*

*a) J'ai envie d'ouvrir un espace de pensée "gratuite", (...), sans que personne ne soit obligé d'être là si ce n'est parce qu'elle s'y est/sent engagée. Avec la conviction que la pensée, la réflexion collective est un des éléments qui fondent notre humanité et qu'à ce titre elle mérite d'être proposée (y compris dans un cadre de travail comme le refuge). Avec l'idée aussi que -si la méthodologie est adaptée!- chacun-e est susceptible d'apporter sa pierre à la réflexion collective et d'y trouver de la joie et un espace de reconnaissance.*

*b) J'ai envie de proposer de travailler sur la question de la dignité, d'inviter des femmes à penser ensemble autour de cette notion et donc de la notion de "bonne*

---

<sup>107</sup> Alain Penven et Maurice Parodi, *Pour une pédagogie coopérative*, Université Coopérative Européenne, 2003 (<http://www.ccb-formation.fr/telecharger/PedagogieCooperative.pdf>).

<sup>108</sup> Francis Dupuis-Déri, « Petit guide de 'disempowerment' pour hommes proféministes », publié sur le blog *Scènes de l'avis quotidien, en finir avec le masculinisme*, le 25/7/2014 (<http://scenesdelavisquotidien.com/2014/07/25/petit-guide-de-disempowerment-pour-hommes-profeministes/>).

*vie". J'ai moi-même lu et écrit un peu sur la dignité à partir des textes de l'une ou l'autre philosophe et je trouve que ce serait dommage de laisser les autres prendre le temps (hier, aujourd'hui, demain) de penser ce qu'est une vie digne à notre place. Envie donc de partir à la rencontre des femmes pour élargir les points de vue sur une question: quels sont, à nos yeux, les ingrédients d'une vie digne d'être vécue?*

*c) J'ai envie aussi que ce groupe ne soit pas pour autant centré uniquement sur lui-même : on peut penser ensemble tout en assumant notre interdépendance et reconnaître que d'autres (dont c'est le métier par exemple) peuvent nous aider à penser (allons à leur rencontre ou invitons-les!).*

*d) Relier pensée et action. Il me paraît essentiel que nous essayions de relier activement les idées que nous aurions (les ingrédients d'une vie digne, par exemple) à des besoins/désirs concrets (qu'est-ce qui nous manque pour accéder à cet ingrédient de la vie digne?) et à des actions possibles liées à ces besoins/désirs (par exemple si un des ingrédients est d'avoir accès à une nourriture de qualité et peu chère, l'action pourrait consister à participer à un groupe d'achat commun - mais là je pars de mes propres représentations bien sûr).*

*(...)*

*Avec, de notre place d'intervenant-e-s des questions sous-jacentes fort intéressantes, du genre : quels sens des femmes qui ont été exclues –plus ou moins violemment, plus ou moins radicalement- des espaces de débat (quand il y en avait) donnent-elles à leur participation à ce type d'échanges, à ces démarches d'auto-éducation collective ? Quelle possibilité que s'y jouent des mécanismes essentiels de reconnaissance, de déploiement de la confiance en soi et du plaisir/désir d'apprendre (cf. les idées reprises dans Le maître ignorant du philosophe français Jacques Rancière) ? »*

Ces envies sont le fruit d'un parcours professionnel et personnel. Elles ne prétendent pas être particulièrement originales ou nécessairement rassembleuses (même si, bien sûr, j'espère qu'elles fassent écho chez d'autres et nourrissent des envies). Simplement, elles disent quelque chose du tissu intime de mes convictions. Et c'est en cela seulement qu'elles méritent sans doute d'être mises en lumière pour deux raisons : en tant que matériau personnel (intériorité) à tenir à l'œil pour éviter de chercher à l'imposer à quiconque, mais aussi en tant que matière première possible pour le groupe à venir (extériorité), « point de vue » à malaxer, apprivoiser, rejeter à partir d'autres « points de vue ».

Pour aller plus loin dans ce dévoilement, voici les idées, convictions, hypothèses, propositions qui surgissent quand je me fie à la fois à ma raison et à mon sentiment, quand j'essaie de laisser l'une et l'autre libres de s'associer pour m'orienter dans le travail. J'y repère trois thématiques distinctes et complémentaires :

#### a) Reliance

- Ma souffrance (ou peut-être plus exactement, comme me le fait remarquer une collègue, mon sentiment d'impuissance) rejoint celles de nos bénéficiaires en certains points qui sont autant de portes d'entrée pour travailler ensemble *à un moment donné* (d'autres interventions peuvent être plus urgentes) *et dans un contexte donné* (le cadre propre à ce type d'intervention en Education Permanente doit être soigneusement réfléchi et évalué) ;
- La dignité et la justice passent aussi par la pensée et l'imagination ; penser avec d'autres est un des ingrédients d'une vie humaine qui soit digne.

#### b) Éducation permanente et travail social

- Il y a quelque chose *d'aberrant, d'aliénant, d'indigne* dans le fait d'accompagner des femmes victimes de violences diverses dans leur (ré-) insertion au sein d'une société qui nous semble courir à sa perte. Ou en tout cas, il y a quelque chose de triste et de paradoxal, peut-être même d'hypocrite, dans le fait de ne faire *que* cela, de le faire sans dans le même temps questionner joyeusement cette société et ses façons (donc nos façons) dominantes d'y « vivre ensemble » ;
- Nous devons travailler à partir des demandes des personnes, mais nous ne pouvons pas nous *contenter* d'y répondre, nous ne pouvons pas nous contenter de travailler sur les violences conjugales (qui constituent logiquement la première demande explicite de nos bénéficiaires) ;
- Se donner les moyens de *critiquer* le monde dans lequel nous vivons (penser) est essentiel et *dessiner* - si possible jusque dans l'action concrète - le monde désirable que cette critique porte en elle (imaginer, revendiquer et créer) l'est tout autant ;
- L'éducation populaire et permanente est *complémentaire* d'un travail social et clinique de qualité centré sur les personnes et les familles, si celui-ci permet d'observer et de comprendre collectivement les contextes dans lesquels les femmes - et leurs enfants- parviennent à gagner en liberté (de choix). C'est-à-dire s'il permet d'aborder les questions conjointes de la puissance des normes et du conformisme (qui nous tiennent et nous limitent mais auxquelles dans le même temps nous tenons) et des inégalités de genre, de race et de classe. Sans oublier, dans cette perspective systémique critique, de relier ces questions-là à celle de la crise écologique et de la façon dont elle impacte plus ou moins directement nos vies ;

- Autrement dit l'éducation populaire et permanente est aussi un moyen de mettre en lumière les *intersections* et interdépendances entre émancipation individuelle, d'une part, et justice sociale et environnementale, d'autre part<sup>109</sup>.

### c) Croiser les questions féministes et écologiques

- Intégrer les relations entre les humains en souffrance et le monde naturel est un *défi majeur* pour le travail social – et ce même quand les demandes des femmes ne portent pas explicitement sur ce domaine à la base ;
- Il ne s'agit pas de convoquer la nature pour ramener femmes et hommes à leur identité biologique ou leur essence, ni de se détourner des luttes sociales. Il faut aussi éviter de dériver vers un discours *moralisateur* et coupé des réalités du type « *Pensez à la planète, à vos petits-enfants : cessez de gaspiller et mangez bio, bon sang !* ». Car l'enjeu est bien de « *coupler la question écologique aux enjeux de justice, de pouvoir et d'émancipation* »<sup>110</sup> ;
- Dans une réflexion sur la dignité et la justice sociale en éducation permanente tout comme dans une intervention en dévictimisation, la question de notre relation à la nature (celle dont nous faisons partie en tant qu'êtres vivants et que l'activité humaine dominante ravage et non celle que l'Occident a cru pouvoir observer et exploiter sans fin) ne devrait plus rester *anecdotique*. Que ce soit la relation des personnes à ce qu'elles mangent, boivent, sentent ou regardent, ou plus largement les habitudes de fonctionnement de nos communautés d'appartenance dans leur rapport à l'environnement dont elles dépendent au quotidien<sup>111</sup> et qui dépend d'elles ;
- Il y a enfin l'intuition encore fragile qui peut être formulée librement ainsi : considérer notre relation à la nature dans sa quotidienneté, « ramener l'écologie à la maison », redéfinir l'environnement comme un espace intime, dont nous avons besoin, qui nous impacte et que nous impactons, c'est aussi potentiellement retrouver de la maîtrise, une certaine *qualité de relation* au monde et des sources de

<sup>109</sup> Cf. Giovanna Di Chiro, « Ramener l'écologie à la maison », in collectif, *De l'univers clos au monde infini (textes réunis et présentés par Emilie Hache)*, Paris, Ed. Dehors, 2014.

<sup>110</sup> Michel Maxime-Egger, *Soigner l'esprit, guérir la Terre. Introduction à l'écopsychologie*, Paris, Labor & Fides, 2015, page 265.

<sup>111</sup> « *Plutôt que de considérer la nature comme un ailleurs exotique à l'écart de nos vies quotidiennes, que nous pourrions visiter en vacances ou étudier pendant un cours de biologie, (situons) la 'nature' et 'l'environnement' dans les géographies de la vie quotidienne : 'les endroits dans lesquels nous vivons, travaillons, jouons, apprenons et pratiquons des cultes'. Cette perspective de la quotidienneté de la nature ramène l'écologie à la maison, si l'on peut dire (...)* » (Giovanna Di Chiro, *loc. cit.*, p.213). « Ramener l'écologie à la maison », c'est aussi, pour G. Di Chiro, inviter les plus pauvres à considérer les impacts concrets des dégâts écologiques sur leurs lieux de vie, notamment dans les villes et leur alimentation et à les dénoncer comme injustes.

joie (prendre soin des autres humains et non-humains, proches et moins proches, tout en prenant de soi)<sup>112</sup>.

## 6. Et maintenant ?

A l'heure de boucler ce texte, un groupe de femmes co-animé par une collègue et une animatrice extérieure à l'association s'est lancé dans la création d'un spectacle inspiré de la *commedia dell'arte*. J'y suis invité pour nourrir les débats sur le thème central du projet : la dignité. Il s'agit du premier espace dans lequel les questions, les intuitions et les idées déposées ici vont pouvoir être « mises à l'épreuve ».

Cette aventure collective en cours, à la fois recherche et création théâtrale, sera je l'espère au cœur d'une analyse prolongeant celle-ci. Au-delà du récit d'un parcours de groupe, elle devrait, si elle veut effectivement *analyser* et *prolonger*, tenter de décrire comment certains risques ont été ou non déjoués et comment l'élan intérieur et personnel décrit dans ce texte-ci a ou non trouvé sa place dans une situation singulière : celle du projet d'un groupe de femmes au sein d'une association qui lutte contre les violences familiales et contre l'exclusion sociale, culturelle et économique, ici et maintenant.

## 7. Pour conclure, éléments de contexte

Le texte qui prend fin ici et celui qui suivra s'inscrivent dans une logique de rapprochement et de complémentarité entre la recherche et le terrain, donc l'animation.

Souvenons-nous que le *Décret de l'éducation permanente* de 2003, en réformant le premier Décret de 1976, a formalisé quatre axes de travail, qui représentent quatre métiers différents. Parmi eux, l'animatrice/-eur en axe 1 et la/le chercheuse/-eur en axe 3.2. Or, le risque de cette nouvelle division des modes d'action de l'éducation populaire en métiers distincts<sup>113</sup>, c'est d'organiser une distance artificielle entre l'axe « recherche » et l'axe « animation », mais aussi plus largement entre réflexion et terrain.

Il importe que cette distance ne devienne pas irréductible, au risque de pervertir l'enjeu premier du Décret. C'est pourquoi nous portons une attention particulière aux liens entre ces différents niveaux de réalité ainsi qu'aux modalités de coopération entre métiers : ceux de l'éducation permanente bien entendu, mais aussi ceux de l'action sociale qui sont au cœur de notre association, en lien étroit avec les personnes les plus discriminées.

---

<sup>112</sup> Avec deux perspectives sous-jacentes qui prêtent à débat et demanderaient à être développées (c'est-à-dire pensées collectivement et/ou étayées grâce à celles et ceux qui les ont déjà mises au travail) : 1) élargir la conception de l'« environnement » en y réintroduisant les humains et 2) élargir la portée du « care » en permettant que celles qui prennent soin s'accordent le droit à cette sollicitude (sur ce point précis, voir par exemple Fabienne Brugère, *L'éthique du care*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je », 2014, 128 pages).

<sup>113</sup> « Il y a selon nous trois domaines regroupant des manières de faire essentielles à l'éducation populaire : la production et la socialisation des savoirs, l'acte artistique, l'engagement social et associatif. Ces trois domaines (...) ne sont pas exclusifs les uns des autres. (...) ces trois domaines de pratiques reposent sur trois figures distinctes de l'homme engagé : l'intellectuel, l'artiste, le militant » (Ch. Maurel, *op.cit.*, page 174).

C'est donc dans cette optique qu'est née la démarche réflexive dépeinte dans cette analyse. Elle constitue une étape dans un processus de recherche et de création collective qui vise notamment à ce que les connaissances élaborées ensemble obtiennent une reconnaissance dans l'espace public et une légitimité en tant que « savoir »<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> Il s'agirait d'appliquer aux processus aboutissant à la production d'analyses et études les mêmes intentions que développe Ch. Maurel à propos de projets de productions artistiques avec le public populaire, qui aboutissent à une œuvre présentée dans l'espace public : « (...) *ne doit-on pas considérer 'les processus, et non seulement l'œuvre, ou peut-être les processus en tant qu'œuvre', mais aussi se convaincre que, sans la création émergeant sur la place publique – en ce sens, il s'agit aussi d'un acte politique -, le parcours et tout le processus qui le structure perdraient une grande partie de leur sens et de leur portée* » (op.cit., page 184).



# L'accueil et l'orientation des personnes analphabètes en Région bruxelloise : une question de recherche

Maria Herraz

## Introduction

Lorsque l'on observe les statistiques de Lire et Ecrire Bruxelles sur la manière dont les candidats/apprenants sont arrivés aux services d'accueil et Orientation de Lire et Ecrire Bruxelles<sup>115</sup>, on constate qu'en 2014 « (...) 776 personnes sur un total de 2008 ( 39%) ont été orientées vers les points d'accueil et d'orientation par un organisme extérieur : 458 par un organisme public (CPAS, Actiris) et 318 par un organisme d'un autre type tel que les maisons médicales, les crèches, les écoles, les Missions locales et les services ALE de différentes communes et services communaux divers »<sup>116</sup>

Si le « bouche à oreilles » est évoqué le plus souvent comme la voie préférentielle pour justifier l'arrivée aux points d'accueil et d'orientation de Lire et Ecrire Bruxelles, les chiffres qui se dégagent du statut socio-économique des apprenants nous indique une toute autre réalité : « (...) sur les 1570 apprenants dont le statut socio-économique a été identifié, 37% ( 584 ) étaient des usagers du CPAS, 15% (241) étaient chômeurs complets indemnisés et 24% étaient des hommes ou des femmes »<sup>117</sup>.

Par ailleurs, les personnes qui déclarent avoir été envoyées par Actiris ou les CPAS semblent venir à Lire et Ecrire sous la pression voire la contrainte de perdre leurs allocations.

Dans cet article, nous faisons l'hypothèse que les pratiques d'accueil et d'orientation du public ainsi que celles des travailleurs sociaux sont largement inspirées des politiques d'activation sur le public.

Ce travail de réflexion est le fruit de lectures diverses mais aussi de ma propre expérience et de celles des autres agents d'accueil de Lire et Ecrire Bruxelles. J'ai été, en effet, agent d'accueil depuis 2008 à Schaerbeek et je suis actuellement coordinatrice de la Mission « Accueil et Orientation » de Lire et Ecrire Bruxelles.

---

<sup>115</sup> Il y a actuellement 5 points d'accueil et d'orientation organisés par Lire et Ecrire Bruxelles.

<sup>116</sup> Rapport annuel 2014, Centre Régional pour le développement de l'alphabétisation et l'apprentissage du français pour adultes ( CRÉDAF)

<sup>117</sup> Rapport annuel 2014, Centre Régional pour le développement de l'alphabétisation et l'apprentissage du français pour adultes ( CRÉDAF)

## 1. Qu'est-ce que la Mission « Accueil et Orientation » ?

*« La Mission « Accueil et Orientation » du CréDAF<sup>118</sup> recouvre des actions de première ligne visant à accueillir le public à la recherche d'une formation pour apprendre le français en la précisant par un test de positionnement linguistique, à informer sur les conditions et possibilités d'accéder à une formation, à l'orienter, à lui chercher et idéalement trouver des places disponibles en formation. L'orientation concerne prioritairement le public Alpha<sup>119</sup>, Alpha-FLE<sup>120</sup> et FLE de base<sup>121</sup> »<sup>122</sup>*

Le travail des agents d'accueil comporte un bilan de compétences qui commence par un entretien qualitatif pour connaître la situation de la personne, ses besoins et ses attentes en termes de formation. La question de la motivation et le parcours qui ont amené le candidat jusqu'à Lire et Ecrire sont questionnés et analysés avec lui.

Ainsi l'expérience du terrain se base concrètement sur plus de 2000 entretiens par an réalisés par ces travailleurs. En 2014, ces derniers ont accueilli et orienté 2008<sup>123</sup> candidats.

Cette information se complète avec le travail réalisé par la coordination de la Mission qui a multiplié les interventions auprès des Missions locales, des services ISP des CPAS, des antennes d'Actiris et des ALE à leur demande pour répondre à leurs questionnements sur les différents éléments à prendre en compte dans l'identification et l'orientation des publics en difficulté de lecture et d'écriture.

## 2. L'Etat social actif, un paradigme social et économique

Le néolibéralisme est une idéologie politique qui a comme principe de base la non-intervention de l'Etat dans l'économie et la société. Cette philosophie s'appuie sur une théorie économique qui prône une autorégulation du marché par sa propre dynamique. C'est ainsi que les réglementations et lois imposées par l'Etat ne seraient que des entraves à l'efficacité et à la création de richesses. Un autre aspect fondamental de l'idéologie néolibérale est la valorisation de l'individualisme et de la responsabilité individuelle au détriment des formes coopératives et solidaires d'organisation sociétale.

Ainsi le néolibéralisme, comme toute théorie économique, implique une forme de gouvernement et un projet de société. En effet, au fil des époques, les différentes sociétés sont allées de pair avec les types de d'économie au sein de celles-ci. L'économie est le composant dominant qui détermine le rôle de l'Etat dans l'histoire de l'humanité et des

---

<sup>118</sup> Centre Régional pour le développement de l'alphabétisation et l'apprentissage du français

<sup>119</sup> Public francophone n'ayant pas acquis les compétences de base du CEB (certificat d'études de base) ou équivalentes

<sup>120</sup> Public non francophone n'ayant pas acquis les compétences de base du CEB (certificat d'études de base) ou équivalentes

<sup>121</sup> Public non francophone ayant acquis au maximum les compétences du CEB ou équivalentes

<sup>122</sup> Rapport annuel 2013 du CréDAF.

<sup>123</sup> Rapport Annuel 2014 du CréDAF (Données statistiques)

sociétés, du moins en Occident. Ceci a donné suite à une série de paradigmes sociétaux qui ont changé au fur et à mesure de l'Histoire.

Jusqu'au début du 20<sup>ème</sup> siècle, les points d'inflexion qui produisent un changement couvraient de grandes périodes mais à partir de la Révolution Industrielle ces processus se sont accélérés. Avant les années 30, la théorie dominante était celle du libéralisme économique qui laissait libre cours au marché et ceci malgré les fortes inégalités sociales qui se sont développées à l'époque. La "Grande Dépression" et la Première Guerre Mondiale produisent le premier changement de paradigme du 20<sup>ème</sup> siècle : une discréditation de la pensée libérale et l'implantation d'un nouveau système économique fondé sur les idées de Keynes<sup>124</sup> : le keynésianisme. Le point principal de la pensée keynésienne est l'augmentation des dépenses publiques pour favoriser la croissance économique. En s'appuyant sur cette théorie et favorisés par les luttes sociales de l'époque, les Etats développent des programmes sociaux et des services publics comme moyens régulateurs du marché et qui ont comme objectif l'amélioration des conditions de vie de la population. Le processus donne naissance à l'Etat social basé sur la création de la sécurité sociale et la redistribution des richesses.

Les chocs pétroliers des années 70 amèneront une grande crise économique qui aura comme conséquences un taux de chômage et d'inflation très élevés mettant à mal les idées keynésiennes et l'Etat social. Le libéralisme économique fait son retour en force appuyé par les théories de Milton Friedman et l'école de Chicago<sup>125</sup> et entame ce renouveau sous le nom de néolibéralisme qui prône un Etat minimal réduisant drastiquement les politiques interventionnistes et privilégiant la régulation de l'économie selon les lois du marché. À la fin des années 1970, le néolibéralisme apparaît donc comme la nouvelle idéologie dominante et elle sera mise en application d'abord en Grande-Bretagne avec l'arrivée au pouvoir de Margaret Thatcher, puis aux États-Unis avec le président Ronald Reagan, avant de se propager dans le reste du monde.

A la fin des années 90 au Royaume Uni, le retour des sociaux-démocrates au pouvoir et le gouvernement de Tony Blair apporteront une autre conception de l'Etat, la « troisième voie » : l'Etat social actif (ESA). A ce moment, le chômage de masse a commencé à faire son apparition dans les pays les plus riches de l'Europe occidentale. Comme Magali Joseph et Lise Valckenaers l'expliquent, l'argumentation de base de ce nouveau système social est que l'État ne peut pas « supporter » les coûts des services sociaux<sup>126</sup>. Les personnes doivent « s'autonomiser » par rapport à l'État, se « responsabiliser » concernant leurs besoins. Bref, les chômeurs doivent travailler et les personnes pauvres doivent recevoir le minimum possible d'aides sociales. Ce paradigme

---

<sup>124</sup> John Maynard Keynes, né le 5 juin 1883 à Cambridge et mort le 21 avril 1946 à Firle. Diplômé en mathématiques et économie de l'Université de Cambridge. Il est le fondateur de la macroéconomie keynésienne.

<sup>125</sup> L'école de Chicago désigne un groupe de plusieurs économistes libéraux. Ce nom vient du fait que bon nombre de ces économistes furent des professeurs du département Economie de l'Université de Chicago.

<sup>126</sup> JOSEPH Magali et VALCKENAERS Lise, « Contexte sociopolitique de l'Etat social actif (ESA) », *Le Journal de l'Alpha*, n° 189, 2013, pp. : 15-16.

« oublie » le principe que le travail est un droit et que le chômage massif indique que beaucoup de personnes ne peuvent pas obtenir ce droit. L'État social actif met en place des systèmes d'accompagnement et de formation des personnes sans emploi, en échange les chômeurs doivent prouver qu'ils cherchent activement un emploi sous peine d'éventuelles sanctions<sup>127</sup>. De cette façon, l'ESA se positionne contre les politiques dites « passives » de protection sociale défendues par l'Etat social.

En Belgique, le concept d'Etat social actif fût introduit en 1999 par F. Vandenbroucke, alors Ministre des Affaires Sociales et des Pensions, SPA. Dans l'un de ses discours, il apporte l'idée d'une nouvelle forme d'Etat évoquant la volonté de mener une politique active de formation et d'emploi visant à augmenter le « taux d'activité », ce qui se traduit par une plus grande disponibilité de la main d'œuvre sur le marché du travail.

Pour ce faire, l'Etat ne doit pas se contenter d'assurer les revenus des individus après un "incident social" mais bien *"d'augmenter les possibilités de participation sociale, de façon à accroître le nombre des personnes actives dans la société (...)"*<sup>128</sup>; un Etat qui *"insiste davantage sur les investissements dans les personnes, sur le travail sur mesure, sur la responsabilité personnelle des différents acteurs intervenants sur le terrain social."*<sup>129</sup>

Cette nouvelle conception a transformé la politique de l'emploi et d'aide sociale en Belgique et applique désormais ce qu'on appelle les "politiques d'activation".

### **3. Etat social actif et « capital humain »**

La théorie de l'Etat social actif et sa conception de l'Etat se complète avec la théorie du "capital humain" qui fût élaborée entre autres par le prix Nobel d'économie Théodore Schultz<sup>130</sup>. Cette théorie considère le salaire du travailleur non pas comme un prix de vente mais comme une source de revenu. Ainsi le salaire est considéré comme un produit ou un rendement et en conséquence il serait le produit d'un revenu d'un capital ; ce capital est constitué de tous les facteurs physiques et psychologiques qui permettent à une personne de gagner un salaire. En termes économiques, le travail comporte un capital qui se constitue d'une aptitude et des compétences dans lesquelles il faut investir pour le rendre plus rentable. De cette manière, le travail est individualisé et chaque travailleur responsable de la gestion de son capital humain.

D'autre part, le Conseil européen s'est fixé une stratégie pour que l'Union Européenne devienne "l'économie de la croissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde". L'éducation et la formation professionnelle deviennent des outils pour atteindre le taux d'emploi de 75% pour les femmes et les hommes âgés de 20 à 64 ans pour 2020.

---

<sup>127</sup> *Ibid.*

<sup>128</sup> Vandenbroucke, Frank. Op cit

<sup>129</sup> Vandenbroucke, Frank. Op cit

<sup>130</sup> Théodore William Schultz (né le 30 avril 1902 à Arlington, mort le 26 février 1998) est un économiste américain spécialisé en économie du développement. Une grande partie de sa carrière se déroulera à l'Université de Chicago. Il partage le prix Nobel d'économie 1979 avec Arthur Lewis.

Le « capital humain » devient ainsi un champ d'investissement des politiques d'emploi de l'Union Européenne et en conséquence de chaque état membre.

#### **4. Les dérapages de l'Etat social actif sur le terrain de « l'accueil et de l'orientation » du public**

Dans un contexte d'Etat social actif et d'investissement en « capital humain » où convergent différents acteurs et qui ont en même temps des intérêts divergents (insertion professionnelle, vivre ensemble, insertion sociale, intégration), les agents d'accueil et d'orientation de Lire et Ecrire Bruxelles ont constaté la prolifération de services qui encadrent et orientent les usagers vers des formations à finalité multiples (Mission Locale, ARAE<sup>131</sup>, service ISP des CPAS, Actiris, CPAS, etc).

##### **a) Une multiplicité d'acteurs qui orientent les personnes**

Tous ces services qui sont mis à la « disposition » des usagers ont comme mission d'aider, orienter ou établir un parcours de formation en collaboration avec eux pour leur permettre de “réussir” leur insertion sociale ou professionnelle.

Toutefois, il se trouve que peu de ces services disposent de personnes ressources en matière de connaissances du public analphabète. Cette méconnaissance empêche le développement d'une approche spécifique qui pourrait permettre un accueil et une orientation adaptés aux personnes peu ou pas scolarisées.

Déterminer les compétences nécessaires pour pouvoir construire un projet de vie et/ou professionnel est indispensable pour entamer ce cheminement car la détection des carences dans les savoirs et compétences de base dès le premier entretien se révèle des plus importants car cela permettrait de faire gagner du temps aussi bien à l'utilisateur qu'au professionnel et ainsi éviter la frustration de part et d'autre.

Il est de autant plus important car l'orientateur prend conscience des limitations et des difficultés que la personne pourrait trouver dans une formation “classique” ce qui éviterait de mettre la personne dans des situations embarrassantes face à un groupe en formation avec la perte conséquente de confiance en soi et la certitude d'un échec qui est souvent interprété par l'orientateur comme un manque d'implication de la part de la personne.

En outre et malgré la prise de conscience des difficultés de ces personnes, les orientateurs oublient - ou ils ne sont pas conscients - que l'alphabétisation est un processus qui ne donne pas de résultats immédiats pour une mise à l'emploi ou une entrée rapide en formation qualifiante comme c'est le cas pour les personnes qui ont pu bénéficier d'un parcours scolaire “normal”.

---

<sup>131</sup> Atelier de Recherche Active d'emploi.

Toutefois si certaines difficultés peuvent être repérées par l'orientateur celui-ci est souvent démuné face à la problématique de l'analphabétisme et en même temps perdu parmi une offre diversifiée et peu visible offerte par le réseau.

Ceci est dû au fait que l'offre proposée par le secteur vise des réalités et des finalités différentes telles que la Cohésion sociale, l'Education Permanente, la Promotion Sociale ou l'Insertion Professionnelle.

Par ailleurs, il est important de tenir compte des aspects socio-économiques de ce public et qui donnent un éventail des situations sociales complexes et diverses qui font que leur parcours d'alphabétisation soit un chemin non linéaire en termes pédagogique, parcours non linéaire qui va à l'encontre de l'image que la société se construit de l'acquisition des savoirs.

En conséquence, cette réalité nécessite de mettre en œuvre un accueil individualisé qui puisse prendre en compte tous ces paramètres et spécificités pour pouvoir offrir à la personne une formation adaptée à ces besoins mais aussi qui tient compte de la finalité qu'elle veut atteindre via cette formation : émancipation ou mise à l'emploi. Il va de soi que les deux perspectives peuvent se croiser et s'imbriquer pour donner un résultat final idéal en termes sociétaux.

#### ***b) Des postures de soumission, d'adaptation ou d'intégration des candidats apprenants***

La multiplicité d'acteurs qui de près ou de loin interviennent dans l'accueil et l'orientation joue donc un rôle important dans le choix des formations des candidats/apprenants.

Selon C. Corniquet, les apprenants peuvent alors adopter une posture de soumission à toutes directives/demandes des organismes orientateurs. Souvent pour des raisons économiques (par peur de perdre leurs allocations de chômage ou le RIS), les personnes analphabètes osent assez peu contester les propositions d'orientation et se retrouvent parfois dans des formations qui ne leur conviennent pas. Nous supposons, tout comme C. Corniquet, que cette posture de soumission provient, en partie, de ce paradigme de l'ESA.

*« En six ans, H. aura fait pas moins de quatre formations différentes, sans qu'il ne puisse décider de les poursuivre ou de les arrêter. Bien qu'il n'ait subi aucune obligation « directe », il n'a, jusqu'à présent, jamais remis en question l'avis de professionnels de l'accompagnement. »<sup>132</sup>*

---

<sup>132</sup> Présentation de Claire Corniquet « Travailleurs analphabètes : avec ou sans emploi, condamnés à la galère ? », Colloque 1er avril 2015 Lire et Ecrire Bruxelles.

Autre exemple : A. est née au Maroc et a 53 ans. L'assistante sociale du CPAS l'oriente vers un opérateur de Français Langue étrangère. A. décide d'arrêter la formation après trois mois de formation : *« je reste pour rien faire, c'est pas la peine. Donc, c'est moi qui suis partie »*<sup>133</sup>

Suite à une formation de 6 mois en couture choisie par elle-même, son assistante sociale l'oriente vers une « formation ISP » (module de détermination professionnel). Le niveau étant trop élevé, A. parle à son assistante sociale mais celle-ci lui demande de continuer. A. décrit la situation comme ceci : *« l'écriture. Parce que moi, je viens de faire à lire et écrire, de parler, comme ça. Mais là-bas, ils étaient très forts. Et parfois c'est le professeur qui écrivait pour moi. »*<sup>134</sup> A. a continué la formation malgré ses difficultés.

Au vu de ces exemples, nous pouvons constater que le public se trouve face à des enjeux qui leur échappent parfois et que des postures de soumissions voire de résignation se mettent à l'œuvre. Toutefois, il est aussi possible que des stratégies d'adaptation ou d'intégration soient développées par les propres candidats/apprenants face à un système dont ils ont compris certains enjeux.

*Que la posture du public soit la soumission, l'adaptation ou l'intégration ou encore d'autres logiques d'action, nous faisons l'hypothèse que les pratiques d'accueil et d'orientation jouent un rôle non négligeable sur celles-ci. Ces pratiques d'accueil et d'orientation étant imprégnées de politiques néolibérales et en particulier de l'état social actif. Il serait donc intéressant de questionner ces pratiques car les agents d'accueil ne sont pas toujours conscients de l'imprégnation des politiques d'activations sur leurs actions ni de leur l'impact sur les personnes.*

### **Conclusion : notre projet de recherche**

Dans le cadre de notre recherche, nous nous poserons la question suivante : quels sont les besoins des personnes analphabètes et comment changer les pratiques d'accueil et d'orientation pour qu'elles y répondent au mieux et ce, sans tomber dans le travers de l'activation ? Vaste question !

Malgré l'intérêt qui pourrait avoir la réalisation d'une recherche « classique », il nous semble plus pertinent de s'engager dans un processus de recherche-action. Cette méthode qualitative de recherche sociale a la particularité d'associer les acteurs concernés depuis le début jusqu'à la fin du processus d'investigation ; c'est ce qui la distingue des autres méthodes dites « classiques ».

Entamer une recherche-action suppose que chaque participant apprenne quelque chose à travers la mise en œuvre d'un processus qui permet de raisonner, percevoir, agir et se

---

<sup>133</sup> Entretien réalisé par Claire Corniquet (Etude sur les enjeux et défis pour le secteur de la formation ISP-Alpha, septembre 2014)

<sup>134</sup> Entretien réalisé par Claire Corniquet (Etude sur les enjeux et défis pour le secteur de la formation ISP-Alpha, septembre 2014)

positionner dans les rapports sociaux au sein du groupe. En conséquence, ce genre de méthode contribue à produire de la connaissance, à développer la capacité à analyser un contexte, à poser des enjeux et enfin, à transformer des situations (ou positions) individuelles ou sociales. L'idée étant de questionner les pratiques d'accueil et d'orientation, cette méthode nous paraît particulièrement pertinente. Ainsi et selon K. Lewis<sup>135</sup> « *des recherches qui ne produisent rien d'autre que des livres ne suffisent pas. Cela n'implique en aucune façon que la recherche nécessaire soit moins scientifique ni moins noble que ce qui serait demandé pour la science pure dans le champ des événements sociaux. Je pense que c'est le contraire qui est vrai* ».

---

<sup>135</sup> Kurt Lewis (1890-1947), psychologue américain spécialisé dans la psychologie sociale et le comportementalisme

# Alphabétiser aujourd'hui ? Pour quoi faire ?

Mathieu Danero

*(...) Le temps irréversible est le temps de celui qui règne ; et les dynasties sont sa première mesure. L'écriture est son arme. Dans l'écriture, le langage atteint sa pleine réalité indépendante de médiation entre les consciences. Mais cette indépendance est identique à l'indépendance générale du pouvoir séparé, comme médiation qui constitue la société. Avec l'écriture apparaît une conscience qui n'est plus portée et transmise dans la relation immédiate des vivants : une mémoire impersonnelle, qui est celle de l'administration de la société. « Les écrits sont les pensées de l'État ; les archives sa mémoire » (Novalis).*

Guy Debord, La société du spectacle, 131.

## Avant-propos

Initialement, l'objet de mon analyse devait porter sur la question du lien entre pouvoir et écriture. Pour faire vite, mon hypothèse était que l'écriture était un instrument *du* pouvoir... mais également *de* pouvoir, et qu'ainsi il s'agissait de maîtriser au mieux cet instrument afin de lutter contre le pouvoir des dominants à armes égales. C'est ainsi que j'en venais à questionner certaines pratiques de l'alphabétisation, notamment les ateliers d'écriture. Ceci parce qu'ils remettent en cause l'enseignement, dit *scolaire*, de la lecture et de l'écriture, par exemple en autorisant une entrée dans l'écrit par une expression écrite des apprenants libérée des contraintes des règles de l'écrit, grammaire et orthographe, vues comme un frein possible à l'émancipation de la parole de ceux-ci.

Suite aux commentaires de mes relecteurs, que je remercie par ailleurs, cette tension s'est posée comme un obstacle... La maîtrise des codes de l'écrit est-elle ou non un préalable à la production écrite ? Pourquoi fallait-il finalement que l'une ou l'autre des méthodes soit meilleure ? Cependant, l'éclairage sur cette possible contradiction ne me donnait pas plus de réponse à ce qu'il conviendrait de faire ? C'est ainsi que ma réflexion a pris une toute autre tournure : pour savoir comment alphabétiser, il faut savoir pourquoi. Pour savoir pourquoi et comment alphabétiser, il faut se demander ce qu'est l'écriture et à quoi elle sert ? Et pour se demander à quoi elle pourrait servir, reste encore à se demander qui alphabétise qui, où et quand.

L'article qui suit ne prétend pas répondre à ces questions, il tente justement de les poser.

## L'écriture, instrument *du* pouvoir et *de* pouvoir

L'écriture, d'après les découvertes archéologiques, est née il y a plus de 3500 ans en Mésopotamie au pays de Sumer. Les Sumériens commencèrent à utiliser des signes, des idéogrammes, pour indiquer ce qu'ils avaient, ce qu'ils achetaient et ce qu'ils vendaient.

L'écriture naît ainsi pour la retranscription du mouvement naissant de la marchandise. Les hommes s'emparent parallèlement de ces signes pour écrire les chants, les récits mythiques et les prières. Quelque part, d'abord profane, l'écriture produit son double sacré comme pour tenter de rétablir un équilibre à l'aube des premiers échanges marchands. Elle installe en même temps l'assise de l'organisation sociale qu'ont produite les diverses sociétés, chacune à leur manière, avec leurs spécificités propres en des lieux et des temps différents.

Ne pouvant inventer ou retenir les idéogrammes pour les milliers de choses à signifier, les sons que l'on produisait pour formuler les idéogrammes existants ont servi à formuler d'autres mots, de la même façon que l'on invente des rébus aujourd'hui. Ce corpus de signes et son articulation sémantique, à retenir et à comprendre pour la maîtrise des rapports sociaux créés par l'échange et le mouvement de la marchandise, par conséquent des rapports de pouvoir en lien avec la possession des biens et du culte, et notamment des formules du droit chez les Romains, impliquait dès lors un apprentissage, une initiation, à laquelle tous n'avaient pas forcément accès puisque réservée à la relève des nouvelles classes dominantes. L'écriture, au fil du temps, est devenue un instrument *du* pouvoir dont l'apprentissage était réservé à ceux appelés à gouverner : les lettrés, possédants et producteurs organisant les échanges, religieux et juristes organisant le culte et le droit, dont les rôles d'ailleurs ont pu se confondre<sup>136</sup>. Ceux-ci détenaient un savoir qu'ils gardaient secret et qu'ils ne transmettaient qu'à ceux qu'ils avaient choisis pour leur succéder. Ce processus, issu des temps les plus reculés de l'histoire, s'est perpétué à travers les époques en divers endroits du monde jusqu'à une époque pas si éloignée de la nôtre<sup>137</sup>.

Ainsi, depuis des siècles, l'écriture s'est constituée comme instrument *de* pouvoir et *du* pouvoir. La situation a-t-elle fondamentalement changé aujourd'hui ? Depuis les révolutions industrielles et la création de l'école et de l'instruction publique, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'est démocratisé progressivement. Les mouvements ouvriers du 19<sup>e</sup> siècle ont également organisé l'alphabétisation des adultes afin de s'instruire, de s'éduquer, dans l'espoir de reprendre un certain pouvoir sur leurs vies une fois jetés dans la machine capitaliste métamorphosée et grandissante.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Qui sont les personnes que nous accueillons en formation d'alphabétisation ? Quelle intention avons-nous quand nous engageons avec eux un

---

<sup>136</sup> Le *pontifex maximus* en est un exemple romain, il était le *juge et l'arbitre des choses divines et humaines* (*Quod iudex atque arbiter habetur rerum divinarum humanarumque*). Le droit étant pour les premiers Romains la science des choses divines et humaines.

<sup>137</sup> Sans doute qu'une étude historique qui ciblerait spécifiquement le développement de l'écriture et de son rapport avec le pouvoir dans notre société européenne (prise dans son anthropologie), puis francophone, pourrait commencer par l'étude des sociétés latines, de leur caractère anthropologique particulier, et notamment du rapport que l'écriture entretenait avec leur conception du droit, pourrait être des plus pertinentes. Le droit qui est d'applications dans nos sociétés, et qui fait loi, n'est-il pas en lien étroit avec le droit romain, ses termes et ses formules ? Toute comme le latin a été la langue de l'Eglise et de la science pendant des siècles dans nos régions. Ensuite l'étude des échanges avec la littérature grecque, par la philosophie et le théâtre. Enfin, le rencontre avec les monothéismes juifs et chrétiens jusqu'à nos jours. Bref... un beau chantier.

processus d’alphabétisation ? Pourquoi décidons-nous de leur apprendre à lire et à écrire ? Pourquoi des associations se fixent-elles cette mission au cœur de leur action ? Comment répondre à ces questions ?

### **Qui sont les analphabètes ? Et qui sommes-nous, formateurs et éducateurs ?**

Le public que nous accueillons dans nos classes bruxelloises<sup>138</sup>, que l’on se dise en ISP ou en EP<sup>139</sup>, vient, lui, pour les mêmes raisons : apprendre la langue française, à la lire et à l’écrire. Ces personnes, soit arrivées plus ou moins récemment en Belgique, soit issues d’anciennes vagues migratoires, présentent certaines caractéristiques constantes : le français n’est pas leur langue maternelle, elles sont peu (voire pas du tout) scolarisées et se trouvent dans un pays où ils ne sont pas nés et dont les références culturelles ne sont pas intégrées ou connues. Concrètement, les personnes en formation d’alphabétisation vivent avec nous sans connaître ce que nous, formateurs, éducateurs, citoyens belges nés ici, scolarisés et qui nous sommes construits ici, maîtrisons sans difficulté. La langue, l’écrit et les modes de vie en Belgique vont, pour nous, de soi. Pas forcément pour ces personnes fraîchement arrivées, ou restées longtemps en vase clos dans des quartiers desquels elles sortent peu. Aussi, la plupart des personnes que nous accueillons dans nos centres de formation d’alphabétisation n’ont que très peu, voire pas du tout, de réseau où ils exerceraient des activités (quelles qu’elles soient) avec des locaux, avec des Belges qui ne soient pas issus de leur communauté. Les uns arrivent pour travailler, ne maîtrisant pas la langue ni l’écriture, ils sont renvoyés dans nos centres avec l’espoir d’y trouver une place dans un réseau qui sature progressivement. D’autres quittent leur pays pour rejoindre une partie de leur famille ou pour fuir des situations de conflits. Ces dernières, ayant besoins d’être aidées financièrement pour survivre, sont à leur tour activées et introduites dans le processus de mise à l’emploi, et donc également orientés vers nos centres de formations.

Voilà avec qui nous travaillons : des personnes qui, en plus des situations précaires dans lesquelles elles sont amenées à vivre, n’ont pas les ressources que sont la langue, l’écriture et les références culturelles que nous, qui parlons ici, possédons. Pour montrer le phénomène sous un autre angle, qui parmi nous, une fois sortis de nos associations et de nos classes, partagent des moments de vie avec ces personnes ? Le temps et l’espace qui nous rassemblent sont concentrés dans les lieux de formation et lors d’événements organisés et programmés par le tissu associatif ou politique. Une fois en dehors, les gens dont nous parlons ne sont plus avec nous. Même si nous les croisons en rue, dans le métro, dans les lieux publics, qui d’entre nous entretenons réellement des relations d’amitiés avec nos apprenants ? Organisons-nous avec eux des activités telles que celles qui occupent nos

---

<sup>138</sup> Nous nous limiterons ici à une réflexion sur le contexte bruxellois, la situation en Wallonie ne se reflète sans doute pas de la même façon.

<sup>139</sup> Nous ne ferons pas ici de distinction entre ISP et EP, puisque les apprenants, dans le contexte de chômage et d’activation actuel, prennent les places en formation qu’on leur donne. Les apprenants en formation dans le cadre de l’EP y arrivent pour diverses raisons : pas de projet professionnel, réseau alpha ISP saturé, pas le temps de s’y consacrer à temps plein pour raisons familiales. Aucun d’entre eux n’y arrive avec l’idée d’entamer un travail critique sur leur situation ayant pour but la transformation sociale.

loisirs, comme aller dîner au restaurant, boire un verre, se promener en forêt un dimanche, s'inviter entre amis chez soi, aller jouer au football (sans qu'une association l'organise)? Pour pousser encore plus loin, imaginons-nous que nous puissions tisser des liens plus qu'amicaux, par exemple... tomber amoureux et construire une famille avec les personnes que nous recevons dans nos classes ?

Je ne me base ici sur aucun texte, sur aucune étude sociologique qui traiterait de ces questions<sup>140</sup>. Cette réflexion, ce constat, ne sont issus que de ma propre expérience de vie et professionnelle. Des exceptions existent sans doute, et c'est heureux, mais je pense, malheureusement, qu'en règle générale, apprenants/stagiaires et travailleurs de l'associatif vivons dans des sphères qui ne se rencontrent que très ponctuellement, et ce dans un cadre délimité par le travail associatif. En d'autres mots, nous ne travaillons avec eux que pour gagner notre salaire. Hors des heures rémunérées, quel temps passons-nous avec ces personnes ? Ce qui, par ailleurs, ne remet pas en cause la sincérité de l'engagement que l'on peut montrer dans ce type de travail.

Il ne s'agit pas ici d'un quelconque jugement, d'une quelconque accusation, mais du constat d'une situation dans laquelle le travailleur du social, que je suis, se trouve personnellement impliqué. C'est ce dans quoi je suis.

### **Pourquoi alphabétiser ?**

Dans ce contexte, quelles sont les raisons qui nous poussent à engager des actions d'alphabétisation ? Si nous avons le désir d'apprendre à ces personnes à parler notre langue, à lire et à écrire, dans quel but précis le faisons-nous ?

Peut-être faut-il, avant de pouvoir répondre à cette question, revoir la position que nous avons en tant que personne ancrée dans un territoire où nous avons nos racines et dans lequel nous nous sommes faits adultes, mais revoir également les modes de vie et les pratiques quotidiennes que nous menons en nous défaisant des étiquettes de travailleur du social que nous brandissons. A partir de cela, il faut ensuite pouvoir revoir dans quel cadre s'inscrit notre action d'alphabétisation avec ces personnes : un cadre professionnel, rémunéré, soit une action encadrée par la rétribution en salaire de ce que nous faisons avec elles<sup>141</sup>.

A ce point précis, selon moi, se situe une zone-clé de tension et de contradiction. D'une part, la vie intime, affective, que nous vivons hors du cadre professionnel révèle une fracture, même involontaire, entre le public analphabète et nous, d'autre part l'investissement que

---

<sup>140</sup> On peut néanmoins signaler ici que cette question a été posée par Saul Alinsky dans « Comment être radical ? » lorsqu'il parlait des conditions pour que les community organizers puissent réaliser un travail de fonds au sein des communautés avec qui ils étaient en contact.

<sup>141</sup> La question du bénévolat mériterait ici d'être posée. Il s'agirait alors de voir quelles sont caractéristiques des personnes exerçant une activité bénévole et des ressources dont elles disposent pour se permettre de travailler sans être rémunérées.

l'on réalise pour l'alphabétisation de ces personnes est produit dans le cadre délimité et réservé de notre activité professionnelle. Il me paraît difficile de faire l'économie de cette tension si l'on souhaite appréhender de façon précise l'objet du processus d'alphabétisation qui nous préoccupe, cette zone de contradiction est sans doute une base sur laquelle s'appuyer pour poursuivre la réflexion.

### **Écriture et éducation populaire ?**

Ainsi, pour reprendre, redemandons-nous ce qu'est l'écriture et pourquoi elle devrait être apprise. Rappelons-nous les éléments caractéristiques de l'écriture : elle naît avec les premiers échanges marchands entre les communautés d'hommes, elle est appréhendée par ceux qui possédaient les biens, par ceux qui détiennent les secrets du pouvoir religieux, elle était réservée à une élite et a produit enfin le mouvement historique. Donc, pas d'histoire sans écriture... ni de temps, pour revenir à la citation de Debord.

Ce qui, par ailleurs, nous sauve avec l'écriture, c'est qu'elle nous permet, grâce aux archives millénaires qu'elle renferme, de retrouver la langue (et donc la pensée) des hommes qui ont écrit. Elle reste, malgré tout, un lien qui nous rattache à la longue file des hommes qui ont écrit l'histoire. Même si la file des hommes qui les ont précédés est encore bien plus longue... Elle est, quelque part, l'une des clés qui nous ramène à l'humanité d'avant le fétichisme de la marchandise.

L'écriture est également ambivalente, d'un côté elle sert à maintenir l'exercice du pouvoir, de l'autre elle peut devenir contre-pouvoir quand elle le dénonce, quand elle décrit ses causes et ses origines : le présocratiques (Héraclite, Parménide), Hegel, Marx, Debord, pour les plus connus d'entre eux, même si je n'ai pas eu le temps de tous les lire.

Et l'éducation populaire dans tout ça... ? Qu'est-ce que l'éducation populaire si ce n'est une histoire d'*amour* ? Paulo Freire n'explique-t-il pas que la pédagogie des opprimés ne peut se faire sans *amour* ? La révolution, d'après Ernesto Che Guevara, est-elle possible sans *amour* révolutionnaire ? Cet *amour*, que les scribes ont traduit par *agapè* dans la Bible, n'est autre que la capacité de chacun à se défaire, en conscience, d'une partie de son pouvoir, de sa puissance sur l'autre, plus faible, afin de se mettre avec lui. Cette posture radicale d'égalité, comme la traduction de la reconnaissance que l'on a de l'autre, quel qu'il soit, d'où qu'il vienne et quoi qu'il pense, qu'il est un être humain comme soi, est une condition sine qua non si l'on veut agir *avec* les autres. Sans cela, le développement de la pensée critique et de l'action pour une transformation sociale radicale n'est qu'une illusion.

Si l'on s'en tient à ces façons de considérer l'écriture et l'éducation populaire, pourquoi enseigner l'écriture et s'il faut le faire, pourquoi le ferait-on dans une perspective d'éducation populaire, et si oui comment ?

## Et donc... pourquoi alphabétiser ?

Une fois posées les conditions de l'écriture et de son instrumentalisation dominante, nous pouvons nous demander en quoi son apprentissage peut servir à la libération des hommes dominés que nous sommes. L'impuissance d'agir des personnes que nous retrouvons dans nos classes, n'est-elle pas, finalement, le reflet de notre propre impuissance. Pourtant, nous, lettrés, formateurs, enseignants, travailleurs du social, nous possédons cet instrument *de* pouvoir qu'est l'écriture. Que pouvons-nous donc en faire ?

Le pouvoir marchand, par la force des choses à l'ère de l'industrialisation, a dû nous céder l'instrument de l'écrit pour nous introduire comme main d'œuvre instruite dans la machine économique lancée dans son mouvement constant de complexification accélérée. Quand surgit l'instruction publique ? Quand et par qui se posent les premières questions au sujet de l'école et de l'éducation ? Quand et par qui la question de la formation de la classe ouvrière commence-t-elle à se poser<sup>142</sup> ?

Sommes-nous instruits et alphabétisés au départ pour répondre aux besoins économiques du système marchand ? Sinon pourquoi ? D'ailleurs, les pays où l'analphabétisme est encore une réalité très répandue ne sont pas les pays qui dominent sur le plan économique, mais bien ceux qui survivent en périphérie des démocraties capitalistes développées économiquement depuis le mouvement industriel. Le taux d'alphabétisation d'une population donnée dépend-il d'autres choses que de la main d'œuvre qualifiées dont l'économie marchande a besoin ? Pour poser la question autrement, quels sont les missions que se donnent l'école aujourd'hui dans nos pays développés économiquement, et dans quels buts les programmes politiques de nos pays subventionnent-ils la formation de la main d'œuvre que représentent les personnes qui passent la porte de nos associations ?

L'indispensable préalable à la question de l'alphabétisation est de se demander sur quoi porte précisément la transformation sociale qu'envisage l'éducation populaire. Que décidons-nous de transformer ? Concrètement ? De quel état à quel autre état vise à opérer cette transformation ?

Si l'option radicale que l'on définit est de mener une lutte contre le capitalisme, contre le primat de la marchandise et de l'argent, et donc contre les rapports sociaux qu'entraîne le salariat, il s'agit dès lors de se demander et de comprendre comment la maîtrise de cet instrument *de* pouvoir qu'est l'écriture peut nous aider à construire une action collective de résistance et de libération face à ces éléments qui nous maintiennent en état de domination, nous lettrés comme eux illettrés. Si nous arrivons à définir les raisons pour lesquelles la maîtrise ou non de l'écrit est un outil de lutte dans les rapports de classe, nous aurons dans le même temps défini les conditions de son apprentissage et les méthodes pour arriver.

---

<sup>142</sup> Une fois de plus, toutes ces interrogations demanderaient une étude approfondie sur les conditions et le contexte social et politique de ces périodes historiques qui ont exigé que se pose la question de l'instruction des masses.

### **En résumé...**

La question de savoir s'il d'agit de maîtriser ou non les codes et les normes de l'écriture, n'est finalement qu'une question secondaire, voire dénuée de sens si l'on n'est pas au clair avec les préalables. Qu'importe finalement si les ateliers d'écriture mettent de côté la grammaire et l'orthographe pour libérer l'entrée dans l'écrit, qu'importe que l'on enseigne le Bescherelle à nos apprenants : l'essentiel est que nous soyons conscients de l'intention que nous portons, de ce que vers quoi nous tendons, de ce vers quoi nous dirigeons notre action. La transformation sociale dont nous parlons... que doit-elle transformer ? La question du sens de l'alphabétisation réside dans la compréhension de la place qu'occupe l'écriture dans la représentation du monde des hommes et de l'Histoire qu'elle fait naître, dans l'utilisation que l'on fait de cet instrument *du* pouvoir pour en faire un instrument *de* pouvoir, et dans la façon dont on transmet cet instrument avec une intention de transformation radicale des rapports sociaux, et donc de classes, établis par les démocraties capitalistes et marchandes dans lesquelles nous vivons... depuis un certain moment.



## La recherche en éducation populaire : une recherche « permanente »

Magali Joseph

Sociologue, je travaille depuis une dizaine d'années à Lire et Ecrire Bruxelles comme « chercheuse » ou « chargée de projets ». A plusieurs reprises, j'ai eu l'occasion de mener des recherches /recherches-action/recherches-formations-actions avec un public peu lettré notamment dans le cadre du décret « éducation permanente ». Ces projets portaient la plupart du temps sur le système scolaire en communauté française de Belgique, comme « machine » à reproduire les inégalités sociales. Suite à la formation et à mes expériences, je tente ici de me positionner quant à ce qu'est une recherche en éducation populaire, ses écueils, ses méthodes, ses questionnements et ses potentialités. Comme la pensée évolue au gré du vécu, des lectures, des rencontres (...), cette tentative de positionnement pourrait donc être différente demain, dans trois mois, six mois, un an... C'est bien en cela que l'on peut parler de recherche « permanente ».

### La recherche en éducation populaire : une définition non définitive...

Pour moi (aujourd'hui !) et comme le dit L. Carton, l'objectif de la recherche est de produire de nouveaux savoirs « stratégiques », *des savoirs issus d'un travail commun entre public des associations d'alphabétisation, « animateurs », « formateurs » et « chercheurs », des savoirs « de l'expérience et du vécu » et des savoirs « théoriques »*. « Ces nouveaux savoirs seront issus d'un processus collectif d'élaboration, de production et de mobilisation qui doit aboutir à contribuer à la transformation individuelle et sociale ». Plus précisément, selon L. Carton, il s'agit « d'attendre des savoirs sociaux stratégiques qu'ils contribuent à «déménager les problèmes», à changer les angles d'approches, les points de vue, les représentations » et... de tendre vers un changement social, objectif extrêmement ambitieux (qui est parfois vécu par les chercheurs et les acteurs de terrain comme inatteignable et donc frustrant ou stressant). Dans la recherche, il y a en effet l'idée et la nécessité de rendre compte des vécus de domination et de les analyser avec les principaux intéressés. C'est en cela que je comprends le mot « stratégiques » car en faisant émerger les vécus de domination, l'objectif est bien le changement individuel et social, le changement de position sociale et, dans l'idéal, un changement radical de la structure économique-sociale de notre société.

Cet objectif rencontre-t-il l'objectif de l'axe trois du décret « éducation permanente » ?

Selon moi, il est extrêmement compliqué de réaliser cet objectif dans le cadre de ce décret et ce, pour plusieurs raisons.

La première concerne le nombre d'études et d'analyses à réaliser par année. Comme nous sommes très souvent dans cet objectif de « productivité », il est impossible de réaliser trente

analyses et deux études de manière participative et/ou en co-rédaction ce qui implique de manière fréquente de laisser aux seules mains des « chercheurs » la réalisation des celles-ci. Ceci dit, il n'est pas impossible de réaliser quelques projets de ce type, comme nous le verrons plus loin.

Le deuxième écueil est que ce décret ne permet pas réellement de mettre en place des collaborations entre chercheurs, animateurs, formateurs et apprenants dans la mesure où il est structuré en quatre axes cloisonnés. Les questions « chaudes », c'est-à-dire les questions qui touchent notre public émergent le plus souvent dans les groupes en formation, là où le chercheur ne se trouve pas (toujours)... Les formateurs ont eux aussi un cahier des charges bien rempli, ce qui leur laisse peu de temps – voir pas du tout – pour un projet de recherche en éducation populaire qui implique un engagement sur le long terme. En outre, nous sommes évalués sur les résultats et peu sur les processus (pour l'axe 3.2. en tout cas). Processus qui peuvent parfois être extrêmement émancipatoires pour le public. Comme le dit A. Leduc, la division du travail dans notre société se retrouve dans le décret « Education permanente » : l'axe 1 pour les animateurs-formateurs, l'axe 2 pour les formateurs de formateurs-animateurs, l'axe 3 pour les chercheurs et l'axe 4 pour les sensibilisateurs. Ce décret n'est sans doute pas sans lien avec le contexte social et politique actuel : nous sommes de plus en plus dans une logique de contrôle, d'activation des individus et des organismes (qu'ils soient publics, privés ou associatifs) ainsi que dans une logique d'évaluation quantitative et « objectivante ». Comment évaluer quantitativement et objectivement un processus d'éducation populaire si ce n'est en le « saucissonnant » ? C'est bien, selon moi, la logique qui prévaut dans ce décret. Or, il aurait été tout à fait possible de faire autrement, notamment en laissant aux asbl le soin de choisir elles-mêmes les critères d'évaluation et de proposer des délais plus longs. Ceci dit, ce décret, unique en son genre, a le mérite d'exister car il permet légalement, et ce n'est pas rien de le dire, aux publics précaires de critiquer le politique !

### **La recherche en éducation populaire peut-elle être considérée comme « scientifique » ?**

Dans le cadre du paradigme sociologique de l'actionnalisme, la réponse est oui ! Et je pense qu'il est fondamental de se poser cette question dans la mesure où, selon moi, la recherche en éducation populaire doit aussi tendre vers une certaine rigueur méthodologique et scientifique pour avoir une certaine crédibilité et une efficacité auprès des participants. On sait que toute méthode possède des affinités électives avec un paradigme, une certaine définition de l'acteur. Les démarches de recherche-action s'inscrivent plus particulièrement dans le paradigme de la sociologie de l'action dont les principaux sociologues sont A. Touraine, F. Dubet et M. Wieviorka.

Dans le cadre de l'actionnalisme, l'acteur social est défini comme étant capable de distances critiques et d'autoréflexion. L'action sociale est définie par un sens subjectivement visé par l'acteur, peu importe que ces significations soient vraies ou fausses. L'actionnalisme se base donc sur les présupposés selon lesquels 1) chaque acteur est en mesure de dire ce qu'il fait et pourquoi il le fait et 2) que ce travail de signification ne se déroule pas dans un vide social puisque le sens subjectif vise autrui et s'inscrit dans une relation sociale qui implique nécessairement des rapports de collaboration ou de domination. Puisqu'autrui n'est pas toujours celui qui confirme ou partage les mêmes significations, il est aussi un obstacle, un adversaire qui oblige l'acteur à s'affirmer à se poser comme sujet. 3) En outre, si l'acteur est un acteur social c'est aussi parce qu'il oscille entre des logiques et des principes d'action différents. Il n'y a pas un seul principe qui conditionnerait l'action. Et c'est en cela qu'il se constitue en sujet puisqu'il doit hiérarchiser ses logiques et faire des choix sans savoir les effets que ces choix auront dans le futur. C'est en cela que l'acteur est autoréflexif et n'est pas uniquement défini par son rôle, sa position sociale, sa fonction ou son calcul utilitariste, il est celui qui met en œuvre ces diverses logiques et peut en parler et s'en expliquer.

L'objectivité et la neutralité ne sont pas à l'ordre du jour dans ce genre de démarche. Elles doivent être remplacées par la réflexion subjective qui devient dès lors un critère de scientificité de la recherche. La réflexion sur soi et le dialogue réflexif vont devenir un besoin et un indicateur de la qualité de la recherche participative. Cette démarche fonde donc sa validité scientifique sur l'intersubjectivité.

### **Quelle(s) méthode(s) pour l'alpha?**

Il peut y avoir plusieurs méthodes mais toutes ont certaines caractéristiques en commun, comme on l'a vu en formation. Ce genre de recherche se caractérise par l'implication des acteurs dans le processus de recherche (dans l'idéal en tout cas !). Toutes les personnes concernées participent à la production des connaissances. Selon L. Van-Campenhoudt<sup>143</sup>, le rôle du sociologue ne consiste pas à réaliser les analyses à la place des acteurs, mais bien à optimiser le travail d'analyse des acteurs. Et cela pour des raisons de connaissances mais aussi pour des raisons pratiques. 1) Les chercheurs sont rarement impliqués eux-mêmes dans les expériences qu'ils étudient et les résultats de leurs recherches prennent rarement en compte les contraintes réelles des pratiques quotidiennes. 2) Les interprétations que les acteurs font de leurs propres expériences constituent un mode de connaissance irremplaçable si tant est que le chercheur prenne un certain recul critique notamment sur leurs conditions de production et la position sociale des acteurs. 3) Concernant les raisons pratiques : les analyses produites par les acteurs eux-mêmes ont beaucoup plus de chance d'être prises en compte par ceux-ci dans la vie quotidienne. Ce qui est essentiel dans une dynamique de transformation individuelle, collective et sociale.

---

<sup>143</sup> Van Campenhoudt, L., Chaumont, J-M. et Franssen, A., *La Méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Éditions Dunod, 2005.

Pas question de dire que l'un a plus de savoirs que l'autre ou que son savoir est « meilleur ». Ce sont juste des savoirs différents. Par contre, l'un maîtrise mieux les savoirs « dominants » que l'autre. Il faut être bien conscient qu'en tant que chercheur, nous faisons quelque part partie de la culture dominante, nous arrivons (plus ou moins) à naviguer dans celle-ci. Nous en connaissons les codes et savons plus ou moins bien comment y être « gagnants » ou s'y adapter. En outre, les apprenants nous mettent aussi dans une position de « ceux qui savent ». Comme le dit J. Cormont, il ne faut pas croire que nous pouvons nous débarrasser comme cela de notre position sociale. Il faut donc être bien au clair avec cette position quitte à l'explicitier et la déconstruire avec le groupe d'apprenants. A l'inverse, ce genre de démarche implique une remise en question incessante du chercheur et de son « identité professionnelle ». Lui aussi entre dans la démarche dans une visée de changement individuel et social. La difficulté (qui vaut aussi pour les apprenants), c'est que l'on n'est pas toujours à même ou capable (pour diverses raisons personnelles ou autres) de se remettre en question.

### ***La méthode d'analyse en groupe***

La méthode d'analyse en groupe peut être fort pertinente pour plusieurs raisons : 1) elle part de récits concrets, vécus. On est dans « ce qui m'est arrivé » et non dans l'abstraction ou le « tout le monde le dit » ou encore le « je pense que » 2) les personnes sont constituées en groupes, ce qui est déjà le cas des groupes de formation. Par contre, elle propose plutôt de créer des groupes hétérogènes<sup>144</sup>, constitués d'acteurs sociaux différents pour permettre la confrontation, riche de changements de points de vue. Cette hétérogénéité permet la confrontation des idées, essentielle à plusieurs égards. Comme le dit J. Cormont, le fait de dire son avis permet à l'autre de se positionner. Le consensualisme est parfois plus « confortable » tant pour le chercheur que les apprenants mais il appauvrit le contenu et l'analyse. Or, les publics analphabètes ou illettrés ont souvent des difficultés à s'exprimer face à certaines personnes. Et ce, souvent parce qu'ils ressentent de la honte, qu'ils se responsabilisent de leur situation ou qu'ils ont peur qu'on leur renvoie une image négative d'eux-mêmes... On l'a très souvent rencontré dans nos précédentes recherches sur l'école notamment, les apprenants se disent souvent responsables de leur « échec scolaire » et ont peu d'estime d'eux-mêmes. Difficile donc d'oser prendre la parole, de dire son avis ou de contester celui d'une autre personne qui plus est si c'est un acteur scolaire. En outre, ce genre de méthode demande du temps, surtout avec des personnes peu lettrées, temps que nous n'avons pas toujours.

### ***La démarche de « l'écrivain »***

La démarche présentée par Y. Moulin peut aussi être intéressante avec des personnes en difficultés avec l'écrit. Yvette Moulin parle « d'écrivains » : « une formation « d'écrivains » est

---

<sup>144</sup> Si le projet concerne l'école, par exemple, la méthode suggère de constituer des groupes « hétérogènes », c'est-à-dire des groupes constitués d'acteurs sociaux différents : des apprenants, des formateurs et des enseignants par exemple.

mise en place afin que les intéressés parlent eux-mêmes d'eux-mêmes. L'idée première est de travailler, s'autoriser à la subjectivité des textes, favorisée par des exercices où le "je" s'exprime (j'aime/ j'aime pas, quand j'étais petit...). Puis avec l'aide du groupe de rendre visible les idées, les confronter à des réalités, à des rencontres. Ce n'est pas "La vérité, mais c'est MA vérité aujourd'hui et j'ai le droit de l'exprimer et de la confronter à d'autres. Une histoire vécue racontée est intéressante pour les acteurs mais aussi pour les partenaires ou les politiques. On peut d'ailleurs dire que le vécu est plus parlant que certains écrits scientifiques ». Comme dit C. Rogers cité par Y. Moulin dans le cadre de la formation, «ce ne sont pas les abstractions qui nous touchent au cœur mais certains récits».

Selon Y. Moulin, « l'idée est de se sentir forts ensemble pour pouvoir écrire et dire. Oser travailler de façon bienveillante entre «soi» jusqu'à ce que les formes d'écriture nous correspondent assez pour être "diffusables" hors du groupe restreint ». Selon moi, passer de « l'entre soi », de l'intimité du groupe à une posture d'expression publique est essentielle comme vecteur d'émancipation individuelle et collective.

### ***Les méthodes artistiques, performatives ou visuelles***

Selon J. Bergold et S. Thomas<sup>145</sup>, les personnes appartenant à des groupes marginalisés ou précarisés ont souvent des capacités verbales et écrites limitées, mais ils ont d'autres stratégies de communication. La langue ne devrait pas être un obstacle, mais elle l'est très souvent, le processus d'éducation populaire implique un accouchement de la pensée : un travail réflexif sur ce qu'on veut vraiment dire. Il faut donc envisager la possibilité d'utiliser d'autres méthodes de collecte de données comme des méthodes visuelles ou performatives par exemple.

Les récits racontés, écrits ou déclarés devant un public peuvent permettre aux apprenants d'acquérir de la confiance en eux et parfois, du pouvoir. Il suffit de voir la pièce de théâtre « C'est pas du jeu » réalisée par le Cedas dans le cadre du Festival Arts et Alpha 2015<sup>146</sup> pour comprendre ce propos. Les apprenants ont joué leur propre rôle et se sentaient à l'aise de prendre la parole en public, ce qui est déjà un grand pas vers l'émancipation selon C. Maurel. Pour ma part, je ne doute absolument pas de la pertinence et même de l'importance des méthodes artistiques dans l'alphabetisation. Ceci dit, il me semble qu'il y a une différence entre *l'éducation populaire* et la *recherche en éducation populaire*. A ce stade de ma réflexion, je pense que faire de la recherche implique nécessairement la rédaction d'un rapport ou d'une production écrite. Il y a des choses qui, selon moi, ne peuvent pas s'analyser en profondeur autrement. Déformation professionnelle peut-être ?

---

<sup>145</sup> Bergold, J. et Thomas, S., "Participatory research methods: A methodological approach in motion", in FQS. Forum : qualitative social research, Volume 13, No. 1, Art. 30, January 2012.

<sup>146</sup> Le Festival Arts et Alpha, coordonné par Lire et Ecrire Bruxelles, a pour objectif de présenter et valoriser auprès d'un public large des réalisations existantes issues d'ateliers collectifs de création/d'expression menés avec des apprenants en alphabetisation. Pour plus de détails, voir le lien suivant : <http://www.artsetalpha.be/>

### ***La méthode « porte-voix »***

Faut-il toujours écrire les recherches ensemble ? Car, comme nous l'avons vu plus haut, il est difficile de réaliser l'ensemble des analyses et études prévues par le décret « éducation permanente » de manière participative. Selon J. Cormont, il ne faut pas forcément que les gens écrivent mais il s'agit alors de bien vérifier que les apprenants-chercheurs sont d'accord avec ce que le chercheur a écrit. Il faut donc bien relire à chaque fois pour voir si tout le monde est d'accord. Il me semble, en tout cas, que le minimum à atteindre est l'objectif d'être « porte voix » auprès du grand public, des partenaires ou du politique. Autrement dit, de mettre en exergue la voix des « sans voix » et dans notre cas, des public en difficultés avec le français.

### ***Une méthode inspirée de la théorie de Pierre Bourdieu***

Oui, on peut s'inspirer de P. Bourdieu et l'utiliser dans une démarche « actionnaliste » ! Avec Lire et Ecrire Communautaire<sup>147</sup>, j'ai travaillé sur l'école avec une trentaine d'apprenants en alphabétisation venant de tous horizons (Wallonie-Bruxelles). Constitués en « réseau », ils sont venus nous voir avec une demande : « *l'école en Belgique, ça ne va pas : il faut changer les choses. On veut faire des actions dans les écoles ! Mais pour ça, il faut qu'on comprenne mieux le système scolaire* ». Alors, nous avons opté pour une démarche multi-axes. 1) Partir du vécu « scolaire » individuel des personnes. 2) Se rendre compte ensemble qu'il y a des points communs entre nos vécus (on passe alors de l'individuel au collectif). 3) renforcer la connaissance des apprenants sur le système scolaire pour qu'ils puissent à la fois y être « gagnants » (par exemple, aider leurs enfants dans leur scolarité) et pour pouvoir le critiquer et mettre en place des actions. 4) Le chercheur apporte une analyse en termes d'inégalités sociales et apporte donc une vision de la société en termes de position sociale et de rapports de forces entre classes dominantes et dominées. Ce qui n'est pas sans créer certaines émotions comme les larmes ou la révolte. On peut alors parler de « savoirs stratégiques », mélange inédit de vécus, d'émotions et d'analyse en termes d'inégalité sociales. Mais pour ce genre de travail, il faut avoir les « reins solides » car ça déménage ! C'est, en effet, assez remuant tant pour l'apprenant que pour le chercheur, qui lui aussi se remet en question.

### **Conclusion**

Je suis persuadée de la pertinence sociale et scientifique de la recherche en éducation populaire. Cependant, je pense que, dans le contexte actuel, ce genre de méthode est difficile (mais pas impossible !) à mettre en œuvre. L'octroi de multiples subsides avec des objectifs différents rend le travail des asbl plus compliqué. Ces dernières ainsi que les travailleurs de l'associatif sont mis en concurrence et le « management par projets » requis

---

<sup>147</sup> Bulens, C. et Joseph, M., « Comprendre et analyser le système scolaire avec les apprenants », in Journal de l'Alpha, n°194, Lire et Ecrire en Communauté française, 2014.

par les pouvoirs publics rend le travail collaboratif difficile voire impossible, chacun ayant « son » projet à réaliser.

Une autre difficulté est le manque de temps, temps nécessaire pour mettre en œuvre ce genre de démarche. Notamment pour permettre aux apprenants de passer du vécu de l'individuel - à l'abstraction-au collectif -. Et l'abstraction est nécessaire pour naviguer ou critiquer le système économique et social dominant. Le « je » reviens souvent et c'est bien légitime lorsque l'on a vécu tant de galères !

Le niveau d'alphabétisation des apprenants à Bruxelles (majoritairement « oral débutant » en tout cas à Lire et Ecrire Bruxelles), le turn-over dans les groupes (chaque année, ce sont de nouveaux apprenants), le nombre d'heures suivies par semaines (entre 3 et 9 heures) et le cahier des charges des formateurs sont incontestablement des limites au vu des objectifs définis par le décret « éducation permanente » même si celles-ci peuvent être dépassées pour partie.

Pour conclure, je pense qu'il n'y a pas de recettes miracles, pas de méthodes « clés sur portes », il y a seulement quelques ingrédients. La méthode est à inventer et à réinventer tout le temps, c'est une recherche *permanente*.



## Résister aux formes dominantes de l'écrit et viser une « auteurisation » des acteurs de terrain via le Journal de l'alpha

Sylvie-Anne Goffinet

Le *Journal de l'alpha* est le périodique de Lire et Ecrire, mouvement d'éducation permanente qui vise une transformation sociale à travers une alphabétisation populaire. Pourtant, ses modalités de rédaction diffèrent peu de celles de la toute grande majorité des revues. Des modalités qui bien souvent reproduisent le rapport social dominants-dominés qui traverse la production des écrits : d'un côté ceux qui écrivent et de l'autre ceux à qui sont destinés ces écrits ; d'un côté ceux qui transmettent leurs savoirs et leurs réflexions sur le monde, la société, de l'autre ceux qui reçoivent ces savoirs et ces réflexions sans pouvoir diffuser les leurs. Est-il possible de rompre avec ce modèle en promouvant une écriture plus populaire, voire en recourant à l'oral, pour que le *Journal de l'alpha* soit davantage en phase avec le projet d'émancipation collective de Lire et Ecrire ?

Comme chacun des participants à la formation *Recherche en éducation permanente/populaire*, j'ai été invitée à choisir une question de départ « émergeant de la pratique de terrain » et amenant à « réfléchir à la manière de construire de **nouveaux savoirs stratégiques pour contribuer à la transformation sociale** ». Travaillant à Lire et Ecrire comme secrétaire de rédaction du *Journal de l'alpha*, et mon contact avec le terrain<sup>148</sup> se faisant principalement dans ce cadre, j'ai formulé une question de départ orientée vers la recherche d'une plus grande participation des acteurs de première ligne à la rédaction du périodique : *Quel type de rapport à l'écrit mettre en œuvre à travers un Journal de l'alpha 'revisité', en lien avec un projet d'écriture permettant aux contributeurs de 's'auteuriser' dans une perspective d'éducation populaire, en phase avec le projet de Lire et Ecrire ?*

Ce n'était en réalité pas un chantier neuf. D'une part parce que lors du lancement d'un numéro, tous les travailleurs de Lire et Ecrire, quelle que soit leur fonction, sont invités à apporter leur contribution au *Journal de l'alpha*<sup>149</sup>, et ce quel que soit le thème. Certains qui n'ont jamais pris la plume dans une revue participent à la rédaction suite à cet appel. D'autre part parce qu'il y avait déjà eu des tentatives réussies de pratiques d'écriture alternatives ayant abouti à la publication d'articles : contribution sous forme d'un texte patchwork initié et mis en forme par un comité de rédaction formé pour l'occasion, table ronde et interviews retranscrits, texte coécrit par des travailleurs de terrain et des chercheurs de Lire et Ecrire

---

<sup>148</sup> Par 'terrain', j'entends l'ensemble des travailleurs en contact direct avec le public. J'ai pour ma part peu de contacts avec le public, le *Journal de l'alpha* étant destiné prioritairement aux intervenants du secteur.

<sup>149</sup> Via les relais régionaux du *Journal de l'alpha* ou les responsables des coordinations régionales.

(ou un membre du comité de rédaction), autres formes de soutien à l'écriture...Cependant, parce que minoritaires, ces pratiques restaient encore marginales.

Le comité de rédaction du *Journal de l'alpha* était par ailleurs en réflexion sur le sujet depuis quelques années. C'est une des raisons qui nous avait conduits à mener en 2013 une double enquête auprès des auteurs ayant participé à la rédaction de l'un ou l'autre numéro et auprès des régionales de Lire et Ecrire, enquête par questionnaires et rencontres avec les équipes de terrain. Via ces enquêtes, un certain nombre de freins à l'écriture avaient été mis en évidence : crainte de la page blanche, manque d'intérêt pour le travail d'écriture, crainte que l'article entraîne un jugement négatif sur la forme ou sur le fond... Dès lors, pourquoi ne pas mettre en réflexion et expérimenter plus avant les pratiques alternatives, celles qui par exemple permettent de sortir de la solitude de l'écrivain par la coécriture, le travail collectif sur un texte..., afin d'augmenter la part d'articles produits par ceux qui d'habitude n'écrivent pas (et dont les savoirs ne sont dès lors pas transmis au-delà de leur groupe de pairs, de collègues). Et afin que le principe 'tous écrivants' défendu par le comité de rédaction devienne davantage réalité en permettant à tous de 's'auteuriser'.

### **L'écriture, un quasi-monopole**

L'écriture d'articles en vue d'une publication dans une revue est habituellement monopolisée par ceux que l'on nomme 'les intellectuels', les 'chercheurs' ou autres habitués de l'analyse réflexive. Citons Jean Foucambert<sup>150</sup> qui dit que « *l'écrit est du côté du système, du méta-physique, du monde re-pensé, re-créé par l'effort de le concevoir dans les contraintes du texte* ». Autrement dit : « *L'écriture est du côté du pouvoir, non seulement parce qu'elle manipule du langage* » – langage que J. Foucambert qualifie de 'matériau politique' – « *mais aussi parce qu'elle oblige, pour naître, à regarder autrement le réel, à le distancier, à le théoriser, à travailler sa cohérence, à exprimer son ordre. C'est en cela qu'écrire est une autre manière de penser, celle qui permet de passer de la régulation et de l'analyse de l'action à la recherche et à la reconstruction de ce qui fait que les choses sont ce qu'elles sont.* »

De ce fait, ce sont ceux qui écrivent les ouvrages, les articles de revues... qui, par leurs pratiques, déterminent les normes de l'écriture. Les personnes qui n'ont pas l'habitude d'écrire, quand elles décident de franchir le pas, sont ou se sentent obligées de se soumettre à ces normes fixées par d'autres. Cette domination/soumission qui se joue à travers les normes/codes de l'écriture est forte puisqu'elle opère à la fois au niveau du contenu, du fond – analyse réflexive appuyée sur une argumentation ou sur une mise en perspective de faits – et au niveau de la forme – construction de phrases, enchaînements et liens logiques, syntaxe, vocabulaire, orthographe, citations, références bibliographiques, etc.

---

<sup>150</sup> Jean FOUCAMBERT, in Paul LÉON et Jeannette ROUIDER, *L'écriture. Préalables à sa pédagogie*, AFL, 1988, Préface, p. 5 (en ligne : [www.lecture.org/ressources/ecriture/prealables\\_LEON/PREFACE\\_LEON.pdf](http://www.lecture.org/ressources/ecriture/prealables_LEON/PREFACE_LEON.pdf)).

Même l'orthographe participe à ce processus de domination/soumission comme l'explique Benoit Wautelet<sup>151</sup> : « Historiquement, à la moitié du XVII<sup>e</sup> siècle, l'orthographe française a été fixée pour exclure. Le Dictionnaire de l'Académie ne s'en cachait pas : il s'agissait de 'distinguer l'honnête homme des ignorants et des simples femmes'. C'était un savoir de savants sachants, la chasse gardée d'une élite férue d'étymologie et jalouse de son pouvoir. » Et il poursuit, montrant combien la norme a été rigidifiée pour être imposée au peuple au moment où celui-ci a eu accès à l'écriture : « L'orthographe n'a pas toujours eu l'importance sociale qu'on lui connaît et assigne aujourd'hui. Il fut un temps où une grande tolérance était de mise : de grands auteurs pouvaient écrire un même mot de différentes manières dans leur œuvre sans que personne ne s'en offusque. Actuellement, depuis l'obligation scolaire, l'orthographe constitue un acteur social de tout premier plan : c'est un vecteur de reconnaissance (ceux qui maîtrisent l'orthographe et qui peuvent parfois en éprouver une fierté arrogante) et de rejet (ceux qui ne savent ni lire ni écrire et en nourrissent qui un complexe d'infériorité qui un réflexe de repli sur soi-même). »

Et que dire de la règle grammaticale du masculin qui l'emporte ? Cette règle ne participe-t-elle pas à la domination hommes-femmes dans les rapports sociaux ? De nombreux auteurs parlent de 'genre' pour signifier la socialisation du sexe à travers des rapports de pouvoir<sup>152</sup>. 'Accorder en genre est donc loin d'être anodin, particulièrement dans le *Journal de l'alpha* puisque la plupart des travailleurs de l'alpha sont des femmes (remarquez l'emploi du masculin pour désigner un groupe majoritairement féminin). La définition de Christine Delphy<sup>153</sup> –« Le genre est le système de division hiérarchique de l'humanité en deux moitiés inégales » – trouve ici une application grammaticale : il suffit d'un seul élément masculin pour que celui-ci l'emporte. Bonjour l'inégalité...

### 'Écrivants', 's'autoriser' : de nouveaux mots pour de nouvelles pratiques

La perspective de produire de 'nouveaux écrits' me semble correspondre à l'émergence de 'nouveaux écrivains' tels que Roland Barthes<sup>154</sup> les définit (en opposition aux écrivains) : « Les écrivains sont des hommes 'transitifs' ; ils posent une fin (témoigner, expliquer, enseigner) dont la parole n'est qu'un moyen ; pour eux, la parole supporte un faire, elle ne le

---

<sup>151</sup>Benoit WAUTELET, **Pour une orthographe démocratique et sociale**, in *La Libre.be*, 26 janvier 2014, [www.lalibre.be/debats/opinions/pour-une-orthographe-democratique-et-sociale-52e53e8a3570e5b8eee799bc](http://www.lalibre.be/debats/opinions/pour-une-orthographe-democratique-et-sociale-52e53e8a3570e5b8eee799bc)

<sup>152</sup> « Le genre est un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir. » (Joan SCOTT, **Genre : une catégorie utile d'analyse historique** (traduction), in *Les Cahiers du GRIF*, n°37-38, 1988, p. 141, en ligne : [www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/grif\\_0770-6081\\_1988\\_num\\_37\\_1\\_1759](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/grif_0770-6081_1988_num_37_1_1759)).

<sup>153</sup> Christine DELPHY, **L'ennemi principal. Tome 2 : Penser le genre**, Syllepse, 2001, p. 52 (cité par Saïd BOUAMAMA et Yvon FOTIA, in *Dictionnaire des dominations*, Syllepse, 2012, p. 180).

<sup>154</sup> Roland BARTHES, **Écrivains et écrivains** (1960), in *Essais Critiques*, Seuil, 1964, p. 151 (extrait en ligne : [http://juliengautier.net/dbtext/download.php?texfname=barthes\\_ecrivainecrivant.pdf](http://juliengautier.net/dbtext/download.php?texfname=barthes_ecrivainecrivant.pdf)).

constitue pas. Voilà donc le langage ramené à la nature d'un instrument de communication, d'un véhicule de la 'pensée'. Même si l'écrivain apporte quelque attention à l'écriture, ce soin n'est jamais ontologique : il n'est pas souci. » L'écrivain s'il est centré sur la communication n'est pas centré sur l'aspect technique de la forme écrite, comme le style par exemple.

Comme le dit Yvette Moulin<sup>155</sup>, « l'important n'est pas dans la belle littérature mais dans la proximité entre ce que l'on voudrait dire et ce que l'on écrit ». Pour rendre compte de cette 'écriture de proximité', Y. Moulin utilise le terme 's'autoeuriser' dans lequel on entend 'auteur' et 's'autoriser', et qui signifie donc 's'autoriser à être auteur' : « L'écriture est un véritable processus d'autorisation grâce auquel, de façon malgré tout distincte, je deviens auteur de moi autant que de ce que je produis. » (Jacques Ardoïno<sup>156</sup>). S'autoeuriser c'est se donner la légitimité d'écrire. C'est s'autoriser à travers l'écrit à prendre de la distance par rapport à la norme qui définit ce qu'est un écrit réflexif (contenu/fond) et les formes à appliquer/respecter. C'est produire un écrit, témoin et trace de son propre ancrage dans la société. « Écrire c'est d'emblée bien plus qu'écrire », dit Omer Arrijs<sup>157</sup>. Avec l'écriture, c'est sa propre identité que l'on engage, c'est sa place que l'on redéfinit dans les rapports sociaux.

S'autoeuriser en s'emparant du pouvoir d'écrire implique un changement de paradigme, de s'orienter vers un paradigme alliant résistance et libération par rapport aux normes dominantes dans un rapport continu entre fond et forme :

- au niveau du fond : se placer dans une perspective de production d'écrits populaires dont le critère n'est plus la rigueur scientifique mais le Sincère, le Vrai, le Juste au sens où l'entend Majo Hansotte<sup>158</sup>, une adéquation avec le vécu (le Sincère), avec le contexte (le Vrai), avec le 'Nous toutes et tous' (le Juste) ;

- au niveau de la forme : entrer en résistance par rapport à l'imposition des normes dominantes de l'écriture, viser une libération, une re-création de la forme écrite.

Ce qui ne signifie pas qu'il s'agit de créer une ou des 'nouvelle(s) norme(s)'. Nous sommes persuadés que la diversité des écrits est signe de richesse, de 'valeur ajoutée', comme l'est la diversité culturelle dans une société. Chacun doit pouvoir trouver une manière de s'exprimer en accord avec son origine de classe, son genre, sa culture<sup>159</sup>.

---

<sup>155</sup> Yvette MOULIN, **La coordinatrice pédagogique : être sujet de son développement, ou comment 's'autoeuriser' entre savoir intégrateur et pouvoir émancipateur ?**, in *Les Cahiers du Fil Rouge*, CFS, n°18, juin 2013, p. 37 (téléchargeable à la page : [http://ep.cfsasbl.be/spip.php?page=rubrique&id\\_rubrique=19](http://ep.cfsasbl.be/spip.php?page=rubrique&id_rubrique=19)).

<sup>156</sup> Jacques ARDOÏNO, **L'écriture : s'autoriser entre soi et autres** (Éditorial), in *Pratiques de formation-Analyses*, Université Paris VIII, n°44, 2002, pp. 5-12, cité par Yvette MOULIN, op. cit., p. 37.

<sup>157</sup> Omer ARRIJS, **Ateliers d'écriture, écriturisation, écrivains... quel jeu ?**, in *Journal de l'alpha*, n°98, mai-juin 1997, p. 7 (téléchargeable : [www.lire-et-ecrire.be/ja98](http://www.lire-et-ecrire.be/ja98)).

<sup>158</sup> Majo HANSOTTE, **Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes**, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1<sup>er</sup> trimestre 2014, p. 27 (téléchargeable : [www.lire-et-ecrire.be/ja192](http://www.lire-et-ecrire.be/ja192)).

<sup>159</sup> Dans son livre *L'écriture comme un couteau* (Stock, 2003), livre-entretien avec l'écrivain mexicain (d'origine française) Frédéric-Yves Jeannet, Annie Ernaux dit qu'elle se devait de trouver une manière de s'exprimer en accord avec son origine populaire. Pour cette raison, elle a importé dans la littérature quelque chose de dur, de lourd, de violent même – mais toujours quelque chose de réel – lié aux conditions de vie, à la langue du monde

## Faire une place à l'oralité

Reprenant le titre et le sous-titre d'un ouvrage de Jack Goody<sup>160</sup>, Jean-Marie Privat<sup>161</sup> dit que « *la raison graphique*<sup>162</sup>, *c'est la domestication de la pensée sauvage* ». Pour entrer dans l'ordre graphique, il faut accepter de spatialiser sa pensée, mais aussi de faire entrer son langage dans un ordre géométrique, d'aplatir le monde. Ce qu'illustre physiquement le plan qui met à plat un univers en trois dimensions. C'est également valable pour tout passage à l'écrit qui implique une rationalisation, une réduction de la complexité du réel. Pour certains, insoumis et résistants souvent issus de la tradition et de la culture populaire, « *l'écrit, c'est silencieux, muet, immobile, calibré, standardisé, anonyme parfois, noir et blanc, intemporel, éternel. C'est mort ! (...), l'écrit c'est comme un déni de réalité, c'est l'absent, ce n'est pas la photographie du réel, encore moins son expérience sensible et immédiate* »<sup>163</sup>. En recourant préférentiellement à la 3e personne de la conjugaison plutôt qu'à la 1re ou la 2e, du singulier ou du pluriel, l'écrit réflexif dépersonnalise, décolorise le réel. Et J.-M. Privat de formuler la dualité permanente entre l'écrit et l'oral de la façon suivante : « *Que gagne la pensée à se géométriser et qu'est-ce qu'elle y perd, eu égard à ce qu'est la vitalité, la multilatéralité de la communication orale, par exemple ?* »<sup>164</sup>

Ne faut-il pas aussi faire place à l'oralité dans le *Journal de l'alpha*, s'ouvrir à la production et la publication de documents plus en phase avec des formes de langage issues de l'oralité ? Pour que les résistants, les insoumis à l'ordre graphique y trouvent aussi la possibilité de partager leur réflexion et leur pratique ? Poser la question c'est déjà y répondre...

## Vers un Journal de l'alpha 'revisité'

De 'nouveaux' outils d'écriture – y compris les réalisations graphiques (dessins/BD, photomontages, schémas/graphiques,...) –, le recours à l'oral nous paraissent susceptibles de faire émerger un processus d'auteurisation de toutes et tous ceux qui veulent/voudront partager leur pratique et leur réflexion. Il s'agit d'une part d'investiguer les pistes qui ont déjà été expérimentées mais en leur donnant plus d'ampleur, d'autre part d'en expérimenter de nouvelles, à rechercher tous azimuts, sans (auto)censure, sans les écarter en raison d'une soi-disant inadéquation à une publication de type 'revue'. Avec une

---

ouvrier et paysan qui a été le sien jusqu'à ses dix-huit ans. On peut facilement concevoir que cette relation à l'écriture, comme arme ou expression de soi, dans un ancrage historique, social, culturel ou politique, ne devrait, pour aucune raison, être limitée à l'écriture littéraire.

<sup>160</sup> Jack GOODY, **La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage**, Éd. de Minuit, 1979.

<sup>161</sup> Jean-Marie PRIVAT, **La raison graphique à l'œuvre**, in *Les Actes de Lecture*, n°108, décembre 2009, pp. 45-54 (en ligne : [www.lecture.org/revues\\_livres/actes\\_lectures/AL/AL108/AL108\\_p045.pdf](http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL108/AL108_p045.pdf)).

<sup>162</sup> Modes de pensée, processus cognitifs et rapports au monde induits par la maîtrise et l'incorporation du geste graphique.

<sup>163</sup> J.-M. PRIVAT, op. cit., p. 47.

<sup>164</sup> Ibid., p. 50.

ouverture vers les formes mixtes oral/écrit – ‘dictée au scripteur’<sup>165</sup> par exemple –, le recours à la mise en ligne pour les productions audios et vidéos – enregistrement audio d’une prise de parole, vidéo d’une (d’extraits de) séance d’animation,... Les contributions issues d’un tissage d’apports individuels (texte choral) et les productions coopératives, comme la rédaction par une équipe locale d’un texte collectif, une vidéo réalisée par des collègues travaillant sur un même projet, la coconstruction d’une contribution par un formateur et son groupe d’apprenants..., sont également des pistes à investir.

Les auteurs sont par ailleurs invités à se donner la liberté de se dégager d’un maximum de contraintes. Que ce soient les contraintes de fond : caractère réflexif/analytique de l’article, articulation des idées,... Ou que ce soient les contraintes formelles comme le nombre de signes, les formes conventionnelles de l’écriture d’articles : titre, chapeau, corps du texte organisé en paragraphes, respect des formes ‘académiques’ de l’écriture, références bibliographiques, y compris la grammaire et l’orthographe, etc. Les auteurs sont encouragés à déterminer eux-mêmes la forme de leur écrit et à contribuer ainsi, s’ils le souhaitent, à un processus de déconstruction des normes existantes/(re)construction de nouvelles normes.

Nous avons choisi de mettre cette recherche en œuvre par la pratique, l’expérimentation, la confrontation directe avec le terrain. Via leurs réponses à un ‘questionnaire-guide’ diffusé pour la première fois en juin 2015, les candidats-auteurs sont dorénavant invités à constituer une sorte de ‘cahier des charges’ en vue de spécifier ce qu’ils/elles attendent de la rédaction. Le rapport entre la rédaction et les auteurs se trouve de ce fait inversé puisque jusqu’ici c’était la rédaction qui fournissait un ‘cahier des charges’ aux auteurs<sup>166</sup>. Ce questionnaire-guide est accompagné d’un document d’information clarifiant préalablement le cadre du travail collaboratif mis en place pour la publication des contributions, que ce soit dans le *Journal de l’alpha* lui-même ou sur le site de Lire et Ecrire, en lien avec le sommaire du numéro auquel ces contributions se rattachent.<sup>167</sup>

Il reste néanmoins des balises non négociables, afin de ne pas faire dévier le *Journal de l’alpha* de son objectif, à savoir la publication et la diffusion de réflexions, débats et pratiques de terrain en lien avec l’alphabétisation des adultes, et ce dans le respect de la charte du Mouvement Lire et Ecrire dont il est la publication. Ainsi, comme par le passé, les contributions doivent :

---

<sup>165</sup> Texte écrit en binôme par l’auteur (amenant le fond) et un membre de la rédaction (en tant que soutien à la formulation).

<sup>166</sup> Ce document avait principalement pour objet de transmettre des consignes d’écriture aux auteurs et de les informer des modalités de rédaction et de publication des articles.

<sup>167</sup> La mise en œuvre de cette autre manière de concevoir la relation entre les auteurs et la rédaction a coïncidé avec la constitution du sommaire d’un numéro sur la pédagogie du projet, belle opportunité pour permettre une auteurisation des travailleurs de terrain puisqu’ils sont nombreux à pratiquer cette pédagogie, notamment en lien avec la préparation d’évènements comme le *Printemps de l’alpha* – qui cette année s’inscrivait dans le cadre du *Festival Pop Up* (Jemappes, mai 2015) axé sur l’expression des cultures populaires – et *Arts & Alpha* (Bruxelles, mai 2015 également).

- s'inscrire dans une perspective de construction d'une société plus juste et équitable, plus solidaire et démocratique ;
- être accessibles à un large public, en particulier les intervenants du secteur de l'alpha, qui ne sont pas nécessairement spécialistes des questions abordées ;
- se rapporter au thème du numéro dans lequel (en lien avec lequel, dans le cas d'une publication en ligne) la contribution sera publiée et contribuer à la construction d'un savoir-ressource sur la question traitée ;
- être lisible par tous car l'écrit étant une parole différée – il est « *produit hors de l'ici et maintenant inhérent à l'oral, adressé à un interlocuteur ne partageant pas forcément le même univers de référence* »<sup>168</sup> –, la marge de liberté dont dispose l'écrivain doit être négociée au cas par cas afin que son texte puisse être lu/compris à distance (distance géographique, professionnelle, culturelle...).

La lisibilité n'est cependant pas toujours celle que l'on croit. Les écrits universitaires, pourtant très bien écrits d'un point de vue formel et intégrant de manière optimale le caractère différé de l'écrit, sont souvent jugés rébarbatifs et inaccessibles. « *Il y a en cet endroit* », dit Christian Verrier<sup>169</sup>, initiateur du projet d'Université populaire expérimentale de Paris 8 (U2P8) et accompagnateur de la formation *Recherche en éducation* populaire – à laquelle le présent article est lié –, « *une réflexion à mener lorsque nous voulons écrire, non seulement 'avec', mais aussi lorsque nous voulons mettre nos écrits de recherche à la disposition/portée de celles et ceux avec qui nous sommes en éducation populaire, et qui éprouveraient des réticences de tous ordres à entrer dans des écrits de recherche. C'est bien là (surtout là ?) que l'invention d'écriture peut faire feu de tout bois, et même se passer de l'écriture conventionnelle.* »

## Un projet utopique ?

Expérimenter d'autres modes de production d'écrits, est-ce une utopie ?

Oui car le cadre social et culturel de la production et de la publication de revues risque de rester pour longtemps encore inchangé : les rapports sociaux de domination et de soumission continueront à œuvrer dans la quasi-totalité des publications et les pratiques marginales resteront minoritaires. Comme le dit Omer Arrijs parlant des ateliers d'écriture<sup>170</sup>, « *la hiérarchie culturelle n'est pas abolie. Quelle illusion ce serait de le croire !* ». Mais, poursuit-il, « *quelque chose s'est peut-être ouvert, un travail commencé s'est peut-être prolongé : (...) on se met à pouvoir écrire et, dans l'acte même de cet accès à l'écriture, on perçoit la distance à l'écriture qu'on espère, (...), on se retrouve devant le choix d'arrêter*

<sup>168</sup> Jacques BERNARDIN, **Distance et malentendus face à l'écrit**, in *Journal de l'alpha*, n°167-168, février-avril 2009, p. 74 (téléchargeable : [www.lire-et-ecrire.be/ja167](http://www.lire-et-ecrire.be/ja167)).

<sup>169</sup> Christian VERRIER, **Retentissement de la sixième séance** de la formation sur la recherche en éducation populaire organisée par CFS, séance sur le thème *Écrire avec...*, 17 mars 2015 (document interne).

<sup>170</sup> Omer ARRIJS, op. cit., p. 8.

*d'écrire ou d'écrire encore pour tenter de combler la distance et ainsi de suite. ». Il s'agit davantage d'un chemin que d'un aboutissement...*

Au niveau sociétal, changer le rapport à l'écrit participe au changement des rapports sociaux. Comme le dit Majo Hansotte à propos des intelligences citoyennes<sup>171</sup>, il s'agit d'un projet utopique, mais c'est une utopie nécessaire pour le combat démocratique : *« Ainsi l'égalité parfaite, permanente et absolue entre les humains, c'est une utopie, on ne l'aura jamais, il y aura toujours un écart entre cette exigence et les faits. Mais c'est une exigence combattive, indispensable à l'évolution démocratique, qui contribue à critiquer et à transformer la réalité, à maintenir le conflit indispensable à la dynamique démocratique. »*

Par la transformation du rapport à l'écrit dans le cadre du *Journal de l'alpha*, périodique de Lire et Ecrire, une brèche est peut-être en train de s'ouvrir, un travail neuf de s'amorcer, de s'orienter vers une écriture plus en phase avec les objectifs de l'éducation populaire. Dans l'espoir qu'il rencontre une attente et un désir de la part des acteurs de terrain et qu'il puisse s'ancrer dans leurs pratiques et se développer, s'affiner au fil des numéros. À ce stade, c'est encore un pari et un défi...

---

<sup>171</sup> Majo HANSOTTE, **Mettre en œuvre les intelligences citoyennes. Une méthodologie de Majo Hansotte**, Le Monde selon les femmes, 2013, p. 14 (en ligne : [www.rcentres.qc.ca/files/mettre-en-oeuvre-intelligences-citoyennes.pdf](http://www.rcentres.qc.ca/files/mettre-en-oeuvre-intelligences-citoyennes.pdf)).

# Prostitution, qu'apporte la réflexion féministe ?

Nicole Van Enis

## INTRODUCTION

Dans les années 60 Brassens chantait « La complainte des filles de joie » :

*« Bien que ces vaches de bourgeois*

*Les appell'nt des filles de joie*

*C'est pas tous les jours qu'elles rigolent*

*Parole, parole (...) La noce est jamais pour leur fiolle »*

Il mettait de la compassion dans ses paroles mais pas de romantisme. Pas de cette idée que l'amour du prochain puisse passer par un service sexuel rémunéré, encore moins un contrat satisfaisant pour les deux parties. Au contraire, dans les limites des paroles d'une chanson, il appelle à déconsidérer les profiteurs de leurs services et à les appeler « ces vaches de bourgeois ».

A cette époque l'idée de l'amour libre faisait son chemin et le slogan féministe des années 70 « mon corps m'appartient » n'allait pas tarder à réclamer le droit de disposer de son corps, revendication forte qui visait notamment les droits reproductifs et sexuels des femmes. Désormais les jeunes femmes bénéficient de ces droits comme s'ils étaient naturels.

Entre temps cependant la situation des prostituées<sup>172</sup> ne s'est pas améliorée. Les formes de prostitution – qui ont toujours été multiples - ont évolué<sup>173</sup> et les violences semblent avoir augmenté<sup>174</sup>. Si la prostitution de rue, les vitrines et les annonces dans les journaux sont toujours d'actualité, les annonces via le net et la prostitution étudiante se sont développées. Un important lobby pro-prostitution et de défense des droits des prostituées a vu le jour. La récente prise de position d'Amnesty International en faveur d'une décriminalisation de l'industrie de la prostitution en est une victoire.<sup>175</sup>

---

<sup>172</sup> Nous parlerons dans cet article presque toujours de prostituées au féminin car l'industrie du sexe utilise essentiellement des femmes. La prostitution masculine s'adresse également essentiellement aux hommes.

<sup>173</sup> Lire l'article très intéressant de Anne Van Haecht « De quelques objets qui blessent », 2007, <http://sociologies.revues.org/195> référencé par Renaud Maes dans son article « La prostitution au spectacle des vanités », 2014, <http://www.renaudmaes.be/2014/09/08/la-prostitution-au-spectacle-des-vanites/>

<sup>174</sup> Assertion entendue lors de débats et colloques mais aussi lors de rencontres personnelles.

<sup>175</sup> Amnesty condamne la traite à des fins d'exploitation sexuelle, l'exploitation sexuelle des jeunes de moins de 18 ans, mais affirme d'un même souffle vouloir demander aux États de décriminaliser l'industrie de la prostitution (soit les clients et les proxénètes, les propriétaires de lieux d'exploitation sexuelle et tout autre intermédiaire profitant de la vente des services sexuels d'autrui) afin de tenir compte du "choix" des femmes ou des hommes prostitué-es d'être dans cette industrie.

Face à cette situation, la question qui se pose actuellement est la suivante : « faut-il interdire, réglementer ou ignorer la prostitution et son exploitation ? » Et celle-ci, plus rarement posée : « A qui profite le commerce du sexe ? »

### **Quels sont les enjeux du débat sur la prostitution ?**

Le système prostitutionnel est composé de plusieurs acteurs : les gens qui organisent l'activité (les proxénètes), les propriétaires qui louent leurs immeubles, le système policier et judiciaire (par son rôle de contrôle via les accointances entre le milieu criminel et les lieux de prostitution, source d'indicateurs, etc), les intervenants sociaux, les clients et enfin les personnes qui se prostituent et dont la toute grande majorité sont des femmes. Femmes, précisons-le, dont les conditions d'exercice et statuts, sans entrer dans leurs descriptions, recouvrent des vécus et des réalités extrêmement divers mais qui ont en commun, quelles que soient ces conditions, d'être impliquées dans une des formes les plus inégalitaires de rapports de sexe, en l'occurrence la domination structurelle des femmes par les hommes.

Le débat ne porte généralement plus comme au siècle dernier sur la moralité – la prostitution est-elle un vice ? – mais sur des notions éthiques – la prostitution est-elle une forme d'exploitation ? Est-il éthique et responsable d'organiser la prostitution ?

Est-elle une forme d'exploitation – dont profitent les clients et d'autres acteurs - qui doit être abolie ou est-elle une activité professionnelle qu'il faut réglementer - avec ce que cela implique de l'honorabilité de tous les acteurs y compris ceux qui en tirent profit ?

Les prostituées sont-elles des victimes, des esclaves des temps modernes qu'il faut aider à changer de cap ou des travailleuses à part entière qui ont droit à la protection sociale à laquelle peut prétendre n'importe quelle travailleuse ? S'agit-il d'un métier comme un autre ?

Faut-il placer cette institution dans le champ plus vaste du trafic d'êtres humains ?

Le système prostitutionnel est-il l'épiphénomène de la société patriarcale et capitaliste dans laquelle nous vivons comme le présentent les abolitionnistes ?

Est-il possible de se poser (et de répondre à) ces questions sans prendre en considération les énormes profits que génère le commerce du sexe, et les bénéficiaires de ces profits ?

Sachant que le choix du cadre dans lequel s'exerce l'activité prostitutionnelle détermine le quotidien des personnes qui se prostituent, ces questions divisent partout dans le monde les intellectuelles, les politiques, les gens de terrain, les personnes prostituées, toutes catégories dans lesquelles se trouvent des féministes.

Certain-es se positionnent comme humanistes, croyant-es, philosophes, prostituées ou ex-prostituées, militant-es pour l'égalité entre femmes et hommes, militant-es de la dignité humaine.

## Deux camps qui proposent des solutions opposées

Pour résumer la situation, deux camps s'affrontent. Chacune des approches renvoie à un système de valeurs, à une vision de la personne prostituée, des relations hommes/femmes, de la sexualité masculine, etc.

L'approche **abolitionniste** considère la prostitution comme l'épiphénomène d'un système patriarcal et une des formes de violence faite aux femmes. Elle préconise la tolérance de la prostitution mais parallèlement la pénalisation de son exploitation : la prostitution, sans être souhaitable n'est pas illicite mais son exploitation par autrui est condamnable. La prostituée est considérée comme victime<sup>176</sup>. La prostitution est un acte privé, individuel mais ce qu'il faut abolir c'est son exploitation en pénalisant le proxénète. En signant la Convention de New York en 1949, des États<sup>177</sup> ont aboli le réglementarisme<sup>178</sup> en vigueur à l'époque et adopté l'abolitionnisme. Dans son préambule, la Convention dit ceci : « *La prostitution et le mal qui l'accompagne, le trafic des êtres humains, sont contraires à la dignité et au respect de la personne humaine* ».

Remarquons qu'il ne s'agit pas d'éradiquer la prostitution mais bien de l'abolir. « *L'esclavage n'a pas été éradiqué mais il a bel et bien été aboli. Aucun État n'oserait plus le justifier, l'organiser ou le laisser prospérer. Le même choix pour la prostitution serait une avancée de civilisation* ». <sup>179</sup>

Dans la même logique<sup>180</sup>, depuis 1999 la Suède<sup>181</sup> a introduit la notion de criminalisation de la consommation des services sexuels. Alors que dans les écrits antérieurs à 1960, le commerce du sexe semblait ne concerner que les prostituées, la répression vise maintenant le client, acteur principal du système prostitutionnel.

---

<sup>176</sup> Parler de victimes de la violence ne suggère « aucune passivité intrinsèque » de la part des personnes concernées mais une énonciation « *qui tient l'agresseur et non la victime responsable de l'abus* ».

<sup>177</sup> Dont huit pays européens : Finlande, Espagne, France, Italie, Luxembourg, Norvège, Portugal et la Belgique (en 1965).

<sup>178</sup> Le réglementarisme se fonde sur l'idée que la prostitution, mal nécessaire, peut et doit être régie, mais aussi contrôlée et canalisée : fichages, dépistages obligatoires, assignation à des lieux et horaires précis, etc. La position réglementariste vise non seulement à rendre la prostitution licite mais aussi à la reconnaître comme une activité ordinaire. C'est le régime mis en place au XIX<sup>e</sup> siècle sous Napoléon. L'ouverture de maisons closes avait pour but de juguler les problèmes de santé publique en instaurant des contrôles sanitaires obligatoires. Ces mesures se sont avérées inefficaces car on ne contrôlait pas les maladies vénériennes des clients. Un autre but était la surveillance des mâcs et des prostituées, potentiellement fournisseurs de renseignements.

<sup>179</sup> Claudine Legardinier dans la préface de Trine Rogg Korsvik et Ane Stø (dir.) : "Elles ont fait reculer l'industrie du sexe ! Le modèle nordique" Éditions Syllepse, janvier 2015, Nouvelles Questions Féministes.

<sup>180</sup> Appelée néo-abolitionniste

<sup>181</sup> Selon l'article de Alexandra Pelletier « Amnistie internationale et la normalisation des violences sexuelles », 2015 [http://quebec.huffingtonpost.ca/alexandra-pelletier/prostitution-travail-du-sexe-amnistie-internationale-decriminalisation\\_b\\_8003754.html](http://quebec.huffingtonpost.ca/alexandra-pelletier/prostitution-travail-du-sexe-amnistie-internationale-decriminalisation_b_8003754.html), la criminalisation des clients et des proxénètes a permis en Suède une diminution des trafics d'humains et des réseaux de proxénètes, ces derniers étant dissuadés de venir dans le pays.

L'approche **néoréglementariste** telle que pratiquée aux Pays-Bas et en Allemagne normalise la prostitution et son exploitation en les intégrant dans le droit commun du travail et de la sécurité sociale. Il s'agit de sortir du paradigme abolitionniste en ne considérant plus les prostituées comme des victimes mais en les reconnaissant comme des travailleuses ordinaires dont il faut respecter les droits. Les néoréglementaristes parlent en termes de « travailleur-euses du sexe ».

### **Quels sont les arguments des deux camps ?**

Lors de la Conférence Internationale des femmes à Pékin, en 1995, la distinction entre prostitution « libre » et prostitution « forcée » s'est imposée dans les textes des instances internationales sous la pression de groupes pro-prostitution. Le débat opposa les abolitionnistes qui voient dans la prostitution l'exploitation d'une vulnérabilité tandis que les néo-réglementaristes y voient un choix de vie.

Pour les tenants de l'abolitionnisme, la distinction entre prostitution « libre » et prostitution « forcée » est inopportune, voire insultante pour certaines ex-prostituées, aussi appelées « survivantes ». Cette distinction occulte l'impact considérable des conditions sociales et économiques, que sont la pauvreté, la marginalisation, l'absence de perspectives et l'antériorité d'abus sexuels qui rendent femmes et enfants plus vulnérables et en font des proies faciles pour les recruteurs du sexe, et cela partout, mais surtout dans les pays en développement. La lutte contre la prostitution « forcée » sous-entend la légitimité de la prostitution sur le principe. Les lois qui distinguent prostitution forcée et libre légitiment les relations patriarcales, la domination masculine.

Les tenants de la seconde tendance présentent les choses autrement : Si une personne préfère utiliser son corps de cette façon plutôt que de travailler pour un patron esclavagiste, et si les clients veulent bien la payer plus que des tarifs de misère, c'est leur droit. Si ce n'est ni votre corps, ni votre argent, ça ne vous regarde pas. L'ouvrier dans une usine chimique à qui son salaire permet à peine de survivre a-t-il la liberté de choix ? Pourquoi cette question du choix ne devrait-elle s'appliquer qu'à la prostitution ?

Ce dernier paragraphe suscite deux réflexions : la première concerne ce que certains<sup>182</sup> décrivent comme « l'inscription parfaite des néo-réglementaristes dans le modèle libéral du bien commun d'une société « ultra-démocratique » dans la mesure où les libres choix des individus y sont particulièrement déterminants. C'est donc pour eux une société individualiste dans le meilleur sens du terme : les personnes sont libres d'y explorer toutes sortes de possibilités et de préférences, notamment en matière de pratiques sexuelles, pratiques que des sociétés traditionnelles interdisaient au nom de valeurs dominantes. Des

---

<sup>182</sup> Description extraite d'un article de Jean-Michel Chaumont « Prostitution et choix de société, un débat éludé », [https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/Prostitution\\_et\\_choix\\_de\\_societe.pdf](https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/Prostitution_et_choix_de_societe.pdf)

visions du bien s'imposaient et prétendaient contraindre les comportements individuels dans le corset de normes rigides favorisant souvent de surcroît la domination culturelle de certains groupes ». La question du choix des plus faibles est ici éludée. L'absence de garde-fous profite aux plus forts, Lacordaire formulait cet apparent paradoxe – quoi de plus inattaquable que la liberté ? – en disant « Entre le fort et le faible, entre le riche et le pauvre, entre le maître et le serviteur, c'est la liberté qui opprime et la loi qui affranchit ». Par ailleurs, dans le système néo-libéral, la domination culturelle de certains groupes est présente de manière écrasante.

La seconde réflexion est la suivante : comment peut-on qualifier « d'ultra-démocratique » un système dans lequel le débat du choix collectif est éludé ? L'article<sup>183</sup> l'envisage dans ses conclusions : « La maîtrise de la société par elle-même, la possibilité d'influer ensemble sur sa destinée par l'expression de choix collectifs est un incontournable de la démocratie ».

Cette seconde réflexion introduit le mythe du choix.

### **Mythe du choix, fétichisme du consentement**

Peut-on consentir à son propre esclavage ? John Stuart Mill<sup>184</sup> affirme qu'on est toujours libre mais pas d'effacer sa propre liberté. On n'est pas libre de détruire le concept de liberté lui-même. Mais la prostitution est-elle un désir d'esclavage ? Est-elle une abdication de sa liberté ?

Les prostituées dont les témoignages sont relatés dans le livre édité par Espace P « Paroles de prostituées »<sup>185</sup> affirment ne pas renoncer à leur liberté. Elles revendiquent au contraire le droit de pouvoir « travailler » en sécurité pour des revenus décents, de pouvoir dire « non » à certaines pratiques sexuelles jugées dégradantes, de bénéficier d'un environnement de travail propre et financièrement accessible et de jouir de droits sociaux. Cependant de nombreuses personnes prostituées telles Ulla reconnaissent des années après être sorties de ce "métier" qu'elles n'avaient pas eu de libre choix mais que le reconnaître eut été se nier elles-mêmes.<sup>186</sup> Il lui a fallu ouvrir les yeux et ressentir son aveuglement comme une injustice. « Il n'est pas juste de vendre son corps et de s'apercevoir qu'au bout du compte c'est son âme qu'on vend » raconte Ulla.

Pour d'autres, parler de « liberté » en certaines circonstances socio-économiques notamment relève de domination idéologique :

---

<sup>183</sup> *Ibidem*

<sup>184</sup> Philosophe et père du libéralisme. Dans sa vie privée comme dans sa vie publique, il s'acharna à démontrer la nécessité d'accorder aux femmes l'égalité avec les hommes, combat dont l'apogée fut la publication de son livre en 1869 « L'asservissement des femmes ».

<sup>185</sup> Catherine FRANCOIS et RAES Françoise *Paroles de prostituées*, Luc Pire, 2002

<sup>186</sup> ULLA, *L'amour amer*, Éditions Garnier Frères, Paris, 1980, p.100. À la tête du mouvement des prostituées en 1975, Ulla se revendiqua libre avant d'avouer quelques années plus tard : Comment avez-vous pu me croire ?

« L'idéologie de la priorité à donner à l'épanouissement personnel est caractéristique des groupes sociaux assez privilégiés pour avoir accès à la culture et ne guère se sentir directement menacés d'être acculés au bas de l'échelle sociale. Vouloir étendre cette idéologie à tous les groupes sociaux est une forme subtile de domination idéologique ». <sup>187</sup>

Sheila Jeffreys <sup>188</sup> nuance le consentement en parlant de dissociation « Dans les pratiques journalistiques de l'industrie du sexe, les femmes doivent s'engager dans des actes qui sont sexuellement et physiquement dégradants et sont forcées de s'en dissocier émotionnellement par l'usage de drogues ou d'alcool pour survivre. Le « consentement » prend plutôt la simple forme de la dissociation ». D'autres auteures parlent encore de fantasmes de bourgeoises telles Catherine Deneuve dans « Belle de jour », de relations de domination romanesques.

Quant aux femmes immigrées prostituées, s'il semble pour certaines qu'elles savent ce qu'elles viennent faire, et ne seraient donc pas « victimes » du trafic et des réseaux mafieux, il est cependant fort improbable qu'elles connaissent à l'avance les conditions dans lesquelles elles devront exercer. De même que les ouvriers de la moitié du XX<sup>ème</sup> siècle venus en Belgique pour travailler dans les mines ne connaissaient pas les véritables conditions sanitaires et de logement – ainsi que le contexte de xénophobie – auxquels ils seraient soumis, elles se retrouvent dans des situations misérables. Les trafiquants leur fournissent un billet d'avion et tous les documents nécessaires (passeport et visa), vrais ou faux papiers, puis les contrôlent dans le pays hôte par le biais de la dette qu'elles sont tenues de rembourser. Et ceci n'est qu'un des cas de figure.

Dans leur ouvrage, Trine Rogg Korsvik et Ane Stø <sup>189</sup> mettent en garde contre les discours sur le consentement qui sont souvent lacunaires : « On ne trouvera pas ici un ouvrage universitaire visant à présenter une vision impartiale du débat sur la prostitution. Bien au contraire, en donnant la parole aux militantes elles-mêmes et à leurs récits personnels et hautement subjectifs, nous cherchons à documenter les actions féministes menées sur cette question depuis quelques décennies ». Cela vaut bien plus, précisent-elles, « que l'indigence de nombreux textes sociologiques qui omettent les rapports sociaux, les rapports de pouvoir, les clients-prostituteurs, qui parlent de choix ou de consentement, de sexualité et de travail, au nom d'une soi-disant vision « impartiale » ou « scientifique ». »

La capacité des personnes prostituées de défendre leurs droits humains est sérieusement handicapée par le mythe du choix. Dans un article récent <sup>190</sup>, un ensemble de collectifs témoignent : « Plusieurs femmes que nous côtoyons au quotidien, fréquentant notre

---

<sup>187</sup> FOUREZ Gérard, *Éduquer - Écoles, Éthiques, Sociétés*, Bruxelles, De Boeck, 1990, p.69

<sup>188</sup> JEFFREYS Sheila, SULLIVAN Mary, *Legalising Prostitution is Not the Answer : The Example of Victoria, Australia, 2001*, Coalition Against Trafficking in Women Australia : [www.catwa.com](http://www.catwa.com)

<sup>189</sup> "Elles ont fait reculer l'industrie du sexe ! Le modèle nordique" Éditions Syllepse, janvier 2015, Nouvelles Questions Féministes

<sup>190</sup> « Amnistie internationale invitée à entendre les femmes au cœur de la prostitution » article collectif, août 2015 <http://sisyphe.org/spip.php?article5137>

organisme et participant au travail que nous faisons, affirment être hantées par cette question de choix et se voient comme étant responsables de la situation dans laquelle elles se retrouvent. Plusieurs d'entre elles ne sont pas entrées dans la prostitution à cause d'un proxénète bien que plusieurs aient abouti dans le filet de telles personnes à un moment ou à un autre. Cette question de "choix", qui renvoie aussi à la notion de "consentement" et responsabilise les femmes pour leur situation de vie, fait en sorte que bien souvent elles ne font pas le pas pour aller chercher de l'aide et, lorsqu'elles le font, c'est un acte de courage immense (...). La grande majorité (des prostituées rencontrées lors de l'enquête) ne soutenait pas la décriminalisation totale d'une industrie qu'elles reconnaissaient, par ailleurs, comme étant un piège dans lequel elles avaient été attirées, généralement par une combinaison de différents facteurs : leur situation de pauvreté, le racisme et le sexisme systémiques ou des promesses d'une vie meilleure, d'un « amour » salvateur, etc. En d'autres mots, leurs paroles déconstruisaient le mythe de la prostitution choisie ».

### **Droit à la prostitution et liberté sexuelle**

Quand les féministes revendiquaient dans les années 70 le droit de disposer librement de leur corps, c'était pour se le réapproprier contre l'usage patriarcal qui en était fait, assignation à la maternité ou à la prostitution.

Cependant, les néo-réglementaristes taxent régulièrement les abolitionnistes de puritaines : le droit à la prostitution ressortirait de la liberté sexuelle. Ce faisant, ils détournent de son contexte le message libérateur du féminisme, celui de disposer de son corps librement. Il devient alors le droit de le vendre ou de le louer. Les luttes pour la libération sexuelle ont revendiqué la libération du plaisir, pas l'emprisonnement du sexe et son instrumentalisation au profit d'autrui. Où dispose-t-on moins de son corps que dans la prostitution ? Déplacer la question de la prostitution vers un débat sur la liberté sexuelle, c'est ne voir que le côté masculin de cette liberté.

Gisèle Halimi répond également à cette accusation de puritanisme en soulignant le combat féministe pour le droit au plaisir : *« (...) l'accusation de puritanisme portée contre les mouvements féministes abolitionnistes de la prostitution est tout simplement grotesque. Oublie-t-on que la lutte pour la contraception et l'avortement, revendication symbolique et unanime de tout le mouvement féministe, s'analyse d'abord comme la dissociation entre la procréation et le plaisir sexuel ? Donc un droit au plaisir.<sup>191</sup> »*

---

<sup>191</sup> Entretien réalisé par Mina Kaci « Gisèle Halimi : De quel féminisme parle t'on ? » juin 2003  
<http://www.humanite.fr/journal/2003-06-25/2003-06-25-374531>

## De qui défend-on les intérêts ?

La Coalition<sup>192</sup>, ONG abolitionniste, affirme que l'autre camp défend les intérêts des « maquereaux et des trafiquants ». Ce dernier répond que les abolitionnistes, enfermées dans la tour d'ivoire du féminisme universitaire, sont coupées du vécu quotidien des femmes prostituées.

La reconnaissance du secteur du sexe comme un secteur d'activité économique signifie l'institutionnalisation de l'achat et de la vente des femmes en tant que produits sur le marché, définit les femmes comme sources de services sexuels. L'hypothèse de Marie-Victoire Louis<sup>193</sup>, abolitionniste, est que le contrôle des corps est sans doute le principal enjeu politique de toutes les sociétés et sera probablement totalement institutionnalisé un jour ou l'autre. Reconnaître la prostitution comme un travail ne peut qu'augmenter l'expansion actuelle de l'industrie du sexe.

La logique capitaliste veut que le marché du sexe s'étende pour accroître les profits. On sait que la levée du tabou de l'illégalité lève tout scrupule aux hommes et provoque une augmentation croissante de la demande de services sexuels. C'est pourtant ce que le Conseil International d'Amnesty vient de faire. En tranchant maladroitement entre l'exploitation et le consentement, Amnesty tient un discours typiquement libéral qui fait en réalité l'impasse sur toute analyse sociale, politique ou économique qui influence pourtant grandement le « consentement » ou le « choix ».

En isolant les variables les plus idéalisées de la prostitution (choix, consentement, liberté d'exercer un « métier ») pour en normaliser son existence, cette organisation manque à son objectif de défense des droits humains.<sup>194</sup>

## Comment en est-on arrivé là ?<sup>195</sup>

En Europe, le fer de lance de la promotion de la législation de la prostitution est la Hollande. C'est à Pékin, en 1995, lors de la Conférence Internationale des femmes que le gouvernement hollandais s'est explicitement prononcé pour que l'on cesse de considérer que la prostitution est « en soi » une violence contre les femmes.

---

<sup>192</sup> La Coalition Contre le Trafic des Femmes est une organisation féministe non-gouvernementale (ONG), qui cherche à promouvoir les droits humains des femmes. Au niveau international, elle combat en particulier la prostitution, le trafic des femmes et l'exploitation sexuelle sous toutes ses formes.

<http://www.catwinternational.org/catwfr.html>

<sup>193</sup> Sociologue chercheuse au CNRS

<sup>194</sup> Ce point de vue est développé dans l'excellent article de Alexandra Pelletier « Amnistie internationale et la normalisation des violences sexuelles », 2015, [http://quebec.huffingtonpost.ca/alexandra-pelletier/prostitution-travail-du-sexe-amnistie-internationale-decriminalisation\\_b\\_8003754.html](http://quebec.huffingtonpost.ca/alexandra-pelletier/prostitution-travail-du-sexe-amnistie-internationale-decriminalisation_b_8003754.html)

<sup>195</sup> Paragraphe inspiré de l'article de Marie-Victoire Louis « Le code de la honte », <http://www.marievictoirelouis.net/document.php?id=500&themeid=>

Pour qu'on distingue la prostitution « forcée » de la prostitution « librement choisie » et que l'on parle désormais de « travailleurs-ses du sexe » plutôt que de prostitué-e-s afin qu'ils-elles puissent jouir des avantages liés à un contrat de travail, sécurité sociale, etc.

Le 15 avril 1997, les ministres des 15 pays européens ont signé un « code européen de conduite pour prévenir et combattre le trafic des femmes aux fins d'exploitation sexuelle ». Il a fallu une évolution des concepts dans les textes officiels pour en arriver au « système hollandais » de légalisation.

La convention abolitionniste de 1949 signée par 66 pays, dont 8 pays européens<sup>196</sup> était un obstacle pour toute politique visant à reconnaître la légitimité du commerce du corps humain. Et ce, parce qu'elle analyse la prostitution comme un système d'exploitation qu'il faut combattre et considère « la traite des êtres humains » comme une conséquence inéluctable de la prostitution. Il a donc fallu faire disparaître progressivement toute référence à cette convention.

Il a fallu aussi progressivement supprimer toute référence à la prostitution en elle-même pour lui substituer une politique centrée sur la seule dénonciation individuelle de ses conséquences jugées les plus inacceptables. Pour ce faire, le concept de « prostitution forcée » a été entériné par tous les gouvernements lors de la conférence onusienne sur les femmes de Pékin en 1995. Et, dès lors, en reconnaissant implicitement le principe de « prostitution libre », le traitement individuel de celle-ci est devenu possible, ouvrant la voie à la libération de la gestion de la prostitution. Quelques années de lobbying ont alors suffi pour passer de l'affirmation d'une volonté de lutter contre l'exploitation de la prostitution à une politique centrée désormais uniquement sur certaines de ses manifestations considérées comme les plus abusives, telles que contraintes, "traite des êtres humains" et violences. Et, enfin, s'incarner dans le seul trafic des femmes. C'est la technique utilisée par tous les systèmes de domination, consistant à justifier un système par la lutte contre ses « abus ». Affirmer vouloir combattre les formes de la prostitution définies comme les plus "inacceptables" par l'État c'est reconnaître et accepter le système qui les génère.

## **CONCLUSIONS**

Comme toute problématique éthique, la question de trancher s'il faut combattre le système prostitutionnel ou le réglementer dépend éminemment du bagage intellectuel que l'on a reçu et des valeurs que l'on veut défendre. La question interpelle toutes les femmes car le système prostitutionnel les met toutes un jour ou l'autre en position d'être « prostituables ».

---

<sup>196</sup> Belgique, Finlande, Espagne, France, Italie, Luxembourg, Norvège, Portugal.

Lorsque l'on pense un thème tel que celui de la prostitution au moyen du concept de patriarcat (système de domination masculine)<sup>197</sup>, on peut avoir rapidement l'impression d'être enfermée dans une logique qui interdirait de voir certaines données ou réalités. Je me réfère ici aux affirmations d'une partie des prostituées et des personnes qui les soutiennent revendiquant le choix légitime de vendre ses services sexuels en toute conscience.

Mais réfléchir au système prostitutionnel hors de ce cadre (le patriarcat) qui me permet de tenir compte de la majorité de ses composantes, me donne le sentiment de minimiser les énormes souffrances des femmes que j'ai rencontrées, ex-prostituées<sup>198</sup> ou femmes auto-nommées « survivantes » de la prostitution, de nier les rapports de force multiformes qui s'établissent entre les clients et les prostituées. Pour une minorité revendiquant une position, peut-on encourager une pratique qui laisse, de facto, des millions de femmes en danger ?

L'analyse féministe de la subordination, notamment économique, des femmes aux hommes permet de sortir d'une prédestination, d'une naturalisation de la situation et d'affirmer que cette subordination peut être vaincue par des choix politiques.

### **Pour aller plus loin**

Réfléchir à la notion de liberté dans un système où l'individu est constamment encouragé à consommer et dont les besoins sont manipulés dans ce but, la sexualité y compris.

Réfléchir à la notion de choix. Les discours romantiques sur le commerce du sexe gommant les aspects ravageurs de la pratique n'ont pas disparu, image de la prostituée véhiculée par une certaine littérature romantique, filmographie, l'homme sauveur de la prostituée.

Les comparer aux constats sur le terrain : problèmes de santé supérieurs à la moyenne, taux de mortalité précoce, taux de suicide plus élevé que la moyenne, perte d'estime de soi, dévalorisation et mépris qui restent le lot des femmes qui ont « choisi » de se prostituer.

Qu'est-ce qu'une relation égalitaire ?

---

<sup>197</sup> Cfr l'article de Nicole VAN ENIS « Universel patriarcat & légendaire matriarcat »

<http://www.barricade.be/publications/analyses-etudes/universel-patriarcat-legendaire-matriarcat>

<sup>198</sup> Rosen HICHTER, survivante de la prostitution (video de quelques minutes) :

[https://www.dailymotion.com/video/x153frw\\_rosen-hicher-survivante-de-la-prostitution-avec-les-jeunes-pour-l-abolition-du-systeme-prostituteur\\_news](https://www.dailymotion.com/video/x153frw_rosen-hicher-survivante-de-la-prostitution-avec-les-jeunes-pour-l-abolition-du-systeme-prostituteur_news)

## Mesures régressives concernant le chômage : une guerre civile froide contre les femmes

Emilie De Dekker et René Begon

*Quelles répercussions les mesures restrictives prises ces derniers temps par les gouvernements successifs ont-elles sur la vie des femmes de milieux populaires ? Comment ces femmes ont-elles vécu ces atteintes délibérées à leur niveau de vie et à leur statut social ? Ce sont les questions que nous désirons poser dans cet article, en prenant comme angle d'attaque les processus de domination repérables dans la situation de nos témoins.*

Après avoir consciencieusement déroulé le tapis rouge devant les entreprises et les multinationales pour leur permettre de payer un minimum d'impôts (sans doute pour les rendre susceptibles de créer de l'emploi), après avoir soigneusement évité de pourchasser la fraude fiscale pratiquée par les mêmes et les classes aisées, nos gouvernements successifs, qu'ils soient de centre-droit ou de centre-gauche (malheureusement), ont déclaré une « guerre civile froide » aux citoyens les plus précarisés et notamment aux demandeuses/eurs d'emploi<sup>199</sup>.

Toutes les mesures décrites dans cet article le prouvent à suffisance : les classes laborieuses constituent l'ennemi principal de nos dirigeants actuels. Pour plaire aux nationalistes de la N-VA, au patronat flamands, aux libéraux, à la droite du CD&V, il s'agit de mettre en cause les droits des personnes les plus précarisées de la société, avec au premier plan les femmes (et évidemment les enfants, quand ces femmes sont cheffes de famille).

L'objectif est clair : imposer à la population (pour les femmes, c'est déjà une vieille histoire) des niveaux salariaux rabotés, de sorte que le patronat puisse extraire sans sourciller un maximum de plus-value sur le dos des travailleuses/eurs. Et quand l'assurance-chômage aura cessé d'exister (ou sera réduite à la portion la plus congrue, pour rester un tant soit peu humain), alors on reviendra à la « *main invisible du marché* », chère à Adam Smith (qui, soit dit en passant, était plus humaniste que la plupart de nos personnalités politiques) et à la « *concurrence pure* », tellement appréciée par l'Ecole de Chicago et le général Pinochet.

---

<sup>199</sup> L'expression « guerre civile froide » est le titre d'un livre du journaliste André Fontaine publié peu après mai 1968. Cf. André Fontaine, *La guerre civile froide*, Paris, Fayard, coll. « Les grandes études contemporaines », 1969 (cf. le compte rendu d'Yves Florenne dans le *Monde diplomatique*, de mars 1969, page 10 : <https://www.monde-diplomatique.fr/1969/03/FLORENNE/28860>).

## I. CHOMAGE ET DOMINATION : LES FEMMES DANS LE COLLIMATEUR

Depuis plusieurs années, chaque gouvernement belge y est allé de sa mesure portant atteinte aux droits des demandeurs/-euses d'emploi<sup>200</sup>. La focalisation de la droite sur la « fraude sociale », la multiplication des mesures vidant peu à peu de son sens la notion d'assurance-chômage constituent le versant technocratique de l'idée que les demandeuses d'emploi sont des profiteuses et des paresseuses qui vivent aux crochets des honnêtes citoyen-ne-s. Toujours ce vieux réflexe réactionnaire, aujourd'hui malheureusement partagé par ce qui reste de la gauche, qui consiste à considérer que les « classes laborieuses » sont aussi « dangereuses » (c'est-à-dire entre autres paresseuses).

### Bref retour en arrière

Sous Guy Verhofstadt, l'introduction de la notion d'« état social actif », concept blairiste destiné à tourner la page de l'Etat Providence, s'accompagna de l'idée d'« activation du chômage » et déboucha, en juillet 2004, sur le « Plan d'accompagnement et de suivi des chômeurs », qui apparut très vite comme une diabolique « machine à exclure », dénoncée par les syndicats et par le Collectif Solidarité contre l'exclusion (CSCE).

Qu'on en juge : de 373 en 2005, le nombre des exclusions de chômeuses/-eurs a crû de façon exponentielle pour atteindre les 4000 exclusions annuelles dès 2009 et les 5000 dès 2011. Entre 2006 et 2012, 25875 demandeuses/-eurs d'emploi ont ainsi été exclu-e-s du bénéfice des allocations de chômage. L'auteur d'une étude de 2013 (portant sur les statistiques jusqu'à 2012) de l'Union des Villes et des communes a calculé qu'en sept ans, la progression a été de 1469%<sup>201</sup>.

Pour sa part, le gouvernement « papillon » d'Elio Di Rupo (actuellement président du Parti socialiste) s'est distingué par la mise en place d'une dégressivité renforcée des allocations de chômage, intervenue le 1<sup>er</sup> novembre 2012 pour les cohabitant-e-s et le 1<sup>er</sup> mars 2013 pour les chef-fe-s de ménage et les isolé-e-s. On a estimé qu'un tiers des 500.000 chômeuses/-eurs complet-e-s indemnisé-e-s sont concerné-e-s par cette mesure<sup>202</sup>. Autre mesure lancée par le même gouvernement : la limitation à trois ans des allocations d'insertion<sup>203</sup> à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2012 a produit ses effets le 1<sup>er</sup> janvier 2015. La FGTB wallonne annonçait 50.000 exclusions, dont 32.000 en Wallonie, parmi lesquelles 64% de femmes<sup>204</sup>.

---

<sup>200</sup> Dès maintenant, nous utiliserons quand c'est possible le féminin des substantifs, dans la mesure où notre public est exclusivement féminin. Il ne s'agit évidemment pas d'une marque d'indifférence envers les hommes qui partagent ce type de situation.

<sup>201</sup> Cherenti (Ricardo), *Les sanctions Onem. Le coût pour les CPAS, UVCW, Fédération des CPAS*, avril 2013, page 8.

<sup>202</sup> *La réforme du chômage pour les nuls*, Alter Echos, numéro spécial, mars 2014, page 18.

<sup>203</sup> Les allocations d'insertion (anciennement allocations d'attente) sont celles dont bénéficient les demandeuses/-eurs d'emploi « n'ayant pas pu assez travailler pour bénéficier des allocations de chômage complet » (cf. « Limitation des allocations d'insertion... 50.000 sans emploi exclus le 1<sup>er</sup> janvier 2015 », FGTB wallonne, janvier 2014).

<sup>204</sup> *Ibidem*.

## La pauvreté sévit partout, mais les femmes sont particulièrement touchées

Cette discrimination criante à l'égard des femmes n'a pas échappé à la Plateforme féministe socio-économique qui a réclamé l'abrogation de la mesure, tout en mettant en évidence que le quart des exclusions toucherait des femmes cheffes de famille monoparentales et avec elles, leurs enfants.

*« Plusieurs milliers de femmes seules avec enfants vont donc se retrouver obligées de recourir à l'aide sociale via le CPAS, expliquait cette plateforme dans un communiqué. Plus nombreuses encore, les cohabitantes vont se retrouver dans des situations de grande dépendance financière vis-à-vis de leurs parents ou de leurs compagnons, ce qui met à mal leur autonomie. Nous appelons cette situation une discrimination indirecte à l'égard des femmes, ce qui est contraire aux législations en vigueur dans notre pays »<sup>205</sup>.*

Les exclusions s'échelonnant dans le temps, quelle était la situation au début de l'année 2015 : *« Les CPAS wallons ont été amenés à traiter 5905 dossiers de personnes arrivées en fin de droit aux allocations d'insertion en janvier et février derniers. Parmi ces 5903 demandes, 4589 ont été acceptées, soit 22,3% de refus (...) Les dossiers traités par les CPAS touchent en majorité des femmes (62% contre 38% d'hommes) »<sup>206</sup>.* Au rythme de 3000 exclusions par mois, on atteindrait le chiffre de 36.000 en fin d'année, parmi lesquelles 22.320 femmes. Bonjour les discriminations !

Ces observations permettent de conclure que, si ces mesures régressives s'appliquent à toute la population, ce sont les femmes qui en sont et seront les principales victimes.

Bien sûr, toute l'Europe est touchée par ces politiques d'austérité : *« 'Un quart des Européens menacés de pauvreté ou d'exclusion en 2012', titrait Le Monde le 5/12/2013 (...) 10% des Européens sont par ailleurs 'en situation de privation matérielle sévère' et 10 autres % font partie de ménages à très faible intensité de travail (14% en Belgique) (...).*

*'Près d'un Wallon sur cinq en situation de pauvreté monétaire...': ainsi commence une étude de l'IWEPS sur la pauvreté en Wallonie<sup>207</sup>. Alors que le taux de pauvreté en Belgique (15,3%) la situe dans la moyenne des 195 régions de l'Union européenne, celui de la Wallonie (19,2%) la met au même niveau que la Pologne, le Portugal et la Lettonie, tandis que la Flandre (taux de 9,8%) est au niveau des pays où le taux est le plus faible (Islande, République tchèque,*

---

<sup>205</sup> « Une majorité de femmes exclues du chômage en 2015 : la Plateforme féministe socioéconomique appelle au retrait pur et simple de cette mesure », communiqué du 14 février 2014. Cette plateforme rassemble toute une série d'organisations féministes, dont le CVFE.

<sup>206</sup> *La Libre Belgique*, 22 avril 2015, page 7.

<sup>207</sup> Guio (Anne-Catherine), *Regards sur la pauvreté et les inégalités en Wallonie*, Namur, IWEPS, Working Papers n°16, 09/2013, page 7.

Norvège et Pays-Bas)<sup>208</sup>. La pauvreté est donc deux fois plus grande en Wallonie qu'en Flandre (19,2% vs 9,8%) »<sup>209</sup>.

### Quelles dominations vis-à-vis des femmes ?

Dans un tel contexte, on se doute bien que la situation des femmes touchées par ces mesures n'est pas rose. Mais, en leur donnant la parole, notre intention est justement de dépasser un peu les constats statistiques accablants pour envisager concrètement quels sont les problèmes matériels qui se posent à elle, ainsi que les façons dont il serait possible de réagir collectivement contre ces politiques indignes.

Pour analyser les entretiens que nous avons eus avec nos témoins, nous nous placerons sur le terrain des processus de domination dont ces femmes sont victimes, d'abord en tant que femmes, mais aussi comme chômeuses, mères de famille et travailleuses. Quelle que soit leur capacité de résistance (qui est réelle), ces femmes se trouvent dans un rapport de force extrêmement défavorable par rapport à la prégnance généralisée des dispositifs de contrôle social induits par l'alignement des états européens sur la question de l'état social actif.

Mais ce n'est qu'un aspect des choses – et peut-être pas le pire -, car la domination principale qui pèse sur elles, comme sur toutes les femmes à des degrés différents, c'est celle de la société patriarcale, bien moins technique, mais bien plus profondément ancrée dans les valeurs de la société occidentale.

Comment définir les rapports sociaux de domination ?

« Nous appelons donc domination le rapport social dans lequel une personne ou un groupe social est en situation d'exercer un pouvoir sur une autre personne ou un autre groupe social avec des effets d'avantages pour le premier et de désavantages pour le second. Inscrite dans un cadre social global, la domination n'est pas seulement et d'abord le résultat de relations interindividuelles mais reflète les modalités de reproduction de ce système social. Notre société globale ne se caractérise pas par l'existence d'une seule relation de domination mais en comporte de nombreuses qui se conjuguent pour la produire et la reproduire : entre hommes et femmes, entre générations, entre personnes issues de l'immigration et les autres, etc »<sup>210</sup>.

---

<sup>208</sup> Ibidem.

<sup>209</sup> *Accès au logement et empowerment pour les femmes victimes de violence conjugale : la démarche de l'équipe « pré-post-hébergement » du CVFE*, étude collective, CVFE, 2013, pages 9-11.

<sup>210</sup> Nous nous référons au glossaire du site *Les figures de la domination*, dû au Collectif Manouchian, également auteur du *Dictionnaire des dominations*, Paris, Editions Syllepse, 2012, 331 pages. Cf. aussi <http://lesfiguresdeladomination.org/index.php?id=288#tocto1n48>

## La domination, un rapport social

Comme toute relation de pouvoir, le rapport de domination est un jeu à somme nulle, c'est-à-dire que les dominant-e-s extorquent quelque chose aux dominé-e-s ou que les dominé-e-s cèdent quelque chose aux dominant-e-s. Le rapport de domination a quelque chose de concret : il « se traduit par un processus de chosification du dominé par le dominant, de réification. Les désavantages du dominé n'existent pas en eux-mêmes (par nature, par essence ou par incapacité), mais s'inscrivent comme résultats du rapport social et donc comme condition des avantages du dominant »<sup>211</sup>.

L'efficacité des rapports de domination tient à leur capacité à se présenter comme *légitimes* aux yeux des dominé-e-s : « La fonction idéologique a bien pour objectif de légitimer les dominations aux yeux des dominés en les faisant apparaître comme 'naturelles' (et/ou 'intangibles' et/ou 'inévitables'). Il s'agit d'agir sur la conscience du réel qu'ont les groupes dominés en présentant comme caractéristiques naturelles et invariantes des résultats sociaux et historiques »<sup>212</sup>.

Cette naturalisation n'exclut pas l'existence d'une contrainte : « Les dominés sont contraints de céder à la domination par la violence, la contrainte physique et psychique, la fausse symétrie entre dominants et dominés, l'imposition de normes et d'assignations, la désinformation et l'éducation, le manque de temps 'libre' pour pouvoir se mobiliser 'politiquement', etc. »<sup>213</sup>

Une autre approche de la naturalisation de la domination a été proposée par le sociologue Pierre Bourdieu à travers la notion de « violence symbolique », grâce à laquelle « les dominants ont (...) le pouvoir d'imposer leur vision du monde aux dominés : 'Le propre des dominants est d'être en mesure de faire reconnaître leur manière d'être particulière comme universelle »<sup>214</sup>.

De leur côté, les dominé-e-s peuvent résister à la domination ou décider de s'y soustraire : « Penser l'émancipation comme étant le développement de la puissance d'agir des dominés par la destruction du pouvoir d'appropriation des dominants, suppose de considérer que les dominés ont une puissance d'agir au sein même de la relation de domination »<sup>215</sup>.

---

<sup>211</sup> Dictionnaire des dominations, op. cit., page 11.

<sup>212</sup> Op. cit., page 17.

<sup>213</sup> Op. cit., page 18.

<sup>214</sup> Bourdieu (Pierre), *La domination masculine*, Paris, Le Seuil, 1998, page 69 (cité dans *Dictionnaire des dominations*, op. cit., page 20).

<sup>215</sup> Dictionnaire des dominations, op. cit., page 14.

## II. CINQ FEMMES SOUS INFLUENCE : AU-DELA DES STATISTIQUES, DES TEMOIGNAGES

Nous sommes donc allés à la rencontre de cinq femmes, concernées à différents niveaux par cette exclusion massive des demandeurs et demandeuses d'emploi, afin de leur rendre la parole quant aux impacts concrets de ces mesures sur leurs conditions de vie.

C'est à des personnes ayant fréquenté SOFFT, le service d'orientation et de formation du CVFE, que la parole a été donnée lors d'entretiens individuels d'une durée d'environ une heure et demi menés dans les locaux du service. Pourquoi ce choix ? Pour la connaissance mutuelle préexistant à cette enquête de terrain, susceptible d'apporter un cadre sécurisant au déroulement de ces entretiens<sup>216</sup>.

### **Apte au travail, tant que le médecin de l'Onem l'affirme**

Caroline a 42 ans et, si sa situation n'évolue pas d'ici 2016, elle perdra son droit aux allocations d'insertion. Elle a beau avoir travaillé toute sa vie en tant que repasseuse dans les services de nettoyage à sec et autres blanchisseries, il s'agissait toujours de contrats à temps partiels qui ne lui ont jamais permis d'ouvrir son droit aux allocations de chômage sur base du travail.

Cela est d'autant plus enrageant pour elle, que, non seulement elle prestait parfois dans la réalité jusqu'à 50 heures/semaine si l'on compte les heures non-déclarées et les avenants au contrat, mais aussi parce que ce régime de temps partiel était une nécessité face à ses ennuis de santé. En effet, Caroline souffre de fibromyalgie, un syndrome déclaré il y a six ans, qui se caractérise entre autres par des douleurs musculaires diffuses dont l'intensité varie d'un jour à l'autre et des troubles du sommeil<sup>217</sup>.

Caroline travaillait au sein de l'entreprise de formation par le travail (EFT) JEF, en tant que repasseuse et aide-ménagère, lorsque le médecin du travail lui a appris qu'elle ne pouvait plus postuler à ce type de poste en raison de sa maladie. *« C'est très dur parce que je n'arrive toujours pas à accepter que j'ai cette maladie. Il faut que je me mette des limites à moi-même parce que sinon, je vais en faire trop. »*

Lorsque des ennuis de santé empêchent une personne de travailler dans un domaine ou à un poste en particulier, il ne suffit pas que cela soit affirmé par la médecine du travail. Cette décision doit être validée par le médecin de l'Onem. *« La dame qui me suit m'a dit d'introduire une demande, mais il paraît que c'est très dur pour arriver à faire reconnaître cela... Et puis, je ne sais pas du tout comment je dois m'y prendre. »*

---

<sup>216</sup> Dans le texte qui suit, les prénoms ont été changés pour respecter l'anonymat des témoins.

<sup>217</sup> Il faut y ajouter une calcification de la hanche.

En admettant qu'elle introduise sa demande et que celle-ci soit approuvée, il faudrait alors se réorienter. Plus facile à dire qu'à faire : Caroline dispose pour tout diplôme du certificat d'enseignement secondaire du degré inférieur (CESI) en option boulangerie-pâtisserie, ce qui correspond à un métier physiquement très lourd.

Enfin, si la situation de Caroline ne se débloque pas d'ici 2016, il lui sera malgré tout impossible d'introduire une demande de revenu d'intégration sociale (RIS) auprès du CPAS, puisqu'elle vit avec son compagnon et leur fille âgée de six ans et que le salaire de celui-ci est plus élevé que 1100 euros/mois. *« Si on décompte le loyer, les factures, etc., ça ne va pas le faire du tout, ça va faire un gros trou dans le budget. On s'est posé la question de comment on allait faire. Moi, je me suis dit que... eh bien tant pis, il faudrait que j'accepte n'importe quel job et que je morde sur ma chique pour essayer de compenser la perte de mes allocations. »*

### **Le statut de cohabitant-e ou comment pousser les citoyens au mensonge !**

La problématique du statut de cohabitant-e a pris tout son sens lors de l'entretien mené avec Marie. Agée de 33 ans, celle-ci vient de perdre son droit aux allocations d'insertion qu'elle percevait depuis 2012, début de sa première période de chômage. Comédienne de formation, elle a beaucoup travaillé dans l'Horeca, à coups de temps partiels contraints auxquels s'ajoutaient de nombreuses heures non-déclarées (et relativement mal rémunérées) par l'employeur.

Célibataire sur papier, elle a néanmoins un compagnon dans sa vie depuis deux ans. Ils ont emménagé ensemble depuis peu et ils attendent aujourd'hui un enfant. A l'annonce de la perte de ses allocations d'insertion, Marie a déposé une demande de revenu d'intégration sociale (RIS) au CPAS, demande qui a été acceptée la veille de notre entretien.

Avant même la perte de ses allocations, les dispositions concernant le statut de cohabitant-e avaient eu un impact sur sa vie. En effet, lorsque Marie et son compagnon ont décidé de vivre ensemble, c'était notamment pour éviter de payer deux loyers alors qu'ils passaient leur temps chez l'un ou chez l'autre. Marie évoque de surcroît la hausse du prix des loyers : *« Maintenant, même en colocation à Liège, tu payes souvent 400 euros. A Bruxelles, n'en parlons pas ! »*

Consciente des implications que la vie commune pourrait avoir sur son statut de demandeuse d'emploi, Marie négociait déjà avec le propriétaire pour que l'appartement puisse être assimilé à deux logements de petite taille afin que son compagnon et elle soient tous les deux considérés comme des isolés vis-à-vis de l'Onem. *« Je trouve que ce n'est pas logique de n'avoir droit qu'à la moitié [des allocations normalement perçues en tant qu'isolé-e] parce que tu vis en couple ! Tu as cotisé autant quand tu travaillais, non ? »*

Avec la perte de ses allocations et l'introduction de sa demande de RIS au CPAS, sa situation s'est encore complexifiée. En effet, non seulement le CPAS opère comme l'Onem une

distinction dans les montants octroyés selon la situation d'isolé-e (711,56 euros/mois) ou de cohabitant-e (474,37 euros/mois), mais il est de surcroît « *autorisé à tenir compte de certaines ressources ainsi que [...] des ressources des personnes avec lesquelles [le/la demandeur/demandeuse de RIS] cohabite (le conjoint, mais aussi un ascendant ou un descendant)* », auquel cas il se peut que le RIS ne corresponde pas à l'intégralité du montant susmentionné<sup>218</sup>.

Cet aspect de l'octroi du RIS mène le CPAS à procéder à une enquête sur la situation de toute personne introduisant une demande : « *Officiellement, ils n'ont pas le droit de faire ça. Mais dès que tu arrives, on te demande de signer un papier qui les autorise à regarder ce que tes parents gagnent, la fiche d'imposition, etc. Je me suis dit 'Si je dis non, on ne va jamais me dire oui'. Et j'ai besoin d'eux.* »

Cette situation aurait pu en rester là si Marie n'était pas enceinte. Cela n'a pas manqué d'attirer l'attention du CPAS sur la présence éventuelle d'un partenaire dans la vie de Marie. Qui dit partenaire dit personne de ressources ; qui dit personne de ressources dit soutien financier ; qui dit soutien financier dit diminution voire suppression du RIS. « *Pour l'instant, ils m'ont dit qu'il y aurait une enquête pour vérifier qu'il n'était pas présent à mes côtés et ne voulait pas reconnaître l'enfant.* »

Mais quid à la naissance de l'enfant ? « *Bien sûr que mon copain a envie de reconnaître l'enfant. Mais on hésite à attendre que je ne sois plus sur le CPAS. Pour l'enfant, ce n'est pas cool, il ne va même pas porter le nom de son père.* » En définitive, lorsque Marie fait le bilan des choix qui s'offrent à elle : « *Le fait de dépendre du CPAS, ça me pousse soit à tricher et à dire que mon homme m'a abandonnée ou à l'abandonner réellement moi-même et devenir mère célibataire, soit à être totalement dépendante de lui.* »

#### **« Il faut arrêter les formations, vous nous coûtez trop cher. »**

A 51 ans, Dominique est cheffe de famille. Elle élève seule ses trois filles pour lesquelles elle reçoit une pension alimentaire de leur père, parti depuis 13 ans. Elle bénéficie des allocations de chômage, ayant ouvert son droit sur base du travail. Techniquement, elle n'est pas menacée de perdre ses allocations. Néanmoins, elle vit tous les jours dans la crainte que cette épée de Damoclès ne s'abatte sur elle à son tour. C'est en tant que personne concernée par la dégressivité des allocations et par le renforcement des contrôles quant à l'activation des demandeurs et demandeuses d'emploi qu'elle témoigne.

« *A 50 ans, on n'est pas fini. On retarde l'âge de la pension, donc on est obligé d'acquérir de nouvelles compétences. Et puis, il faut rester actif !* » Cette façon de penser, elle l'applique depuis des années. Sans discontinuer dans l'envoi de candidatures, elle a suivi plusieurs

---

<sup>218</sup>[https://www.socialsecurity.be/CMS/fr/citizen/displayThema/private\\_life/PRITH\\_5/PRITH\\_5\\_3/PRITH\\_5\\_3\\_3.xml](https://www.socialsecurity.be/CMS/fr/citizen/displayThema/private_life/PRITH_5/PRITH_5_3/PRITH_5_3_3.xml)

formations avant son programme de transition professionnelle (PTP)<sup>219</sup> qui a duré deux ans : un programme en orientation professionnelle à SOFFT, une formation qualifiante en tourisme en même temps qu'une formation en gestion, ainsi qu'une formation de quelques semaines en informatique.

Après son PTP, sa recherche d'emploi reste infructueuse. Comme elle l'affirme en entretien, « *[elle] n'aime pas rester inactive, il faut rester compétitif et avoir plusieurs flèches à son arc* ». Elle souhaite donc suivre une formation d'assistante logistique en milieu hospitalier, se rapprochant de sa formation initiale dans le domaine paramédical. Sa candidature à la formation est acceptée, mais cette dernière est retardée d'un an, ce qui pousse Dominique à entrer dans une autre formation, cette fois en bureautique, pendant ce laps de temps.

Après ces deux formations supplémentaires, Dominique est convoquée par sa conseillère Forem, auprès de laquelle elle évoque une fois encore des formations dont elle a entendu parler et qu'elle souhaiterait suivre si sa recherche d'emploi reste sans succès. La réaction de la conseillère est sans appel. « *Là, j'ai entendu : 'Il faut arrêter avec les formations, vous nous coûtez trop cher, cherchez de l'emploi et en dehors de ça, faites de la poterie ou du tricot'. Donc, je n'ai plus le droit de me former, de rester active, de me lever tous les jours avec un but.* »

Cet entretien de Dominique avec sa conseillère a ensuite été relaté dans la presse, occasion pour le porte-parole du Forem de répondre que les formations coûtent cher et que, s'il n'y a pas d'obligation de résultat, le ou la conseiller-e se réservait tout de même le droit de « dire stop » si plusieurs formations ne portaient pas leurs fruits<sup>220</sup>.

## I. ENJEUX SOCIAUX ET DISCRIMINATIONS ENVERS LES FEMMES

Bien qu'elles ne partagent pas toutes le même statut, Caroline, Marie, Dominique, Fanny et Régine, les cinq femmes que nous avons rencontrées, nous éclairent par leurs témoignages sur toute une série d'enjeux sociaux et de discriminations auxquels elles sont confrontées :

- Le statut de cohabitante qui pénalise les femmes depuis les années 80.
- Les discriminations à l'emploi qui pèsent sur les femmes (emplois « féminins » dévalorisés et recours aux temps partiels contraints assortis d'heures supplémentaires payées en noir).
- Le scandale des temps partiels dans lesquels les femmes sont ultra-majoritaires.

---

<sup>219</sup> « Le contrat PTP est un programme de transition qui lie à un employeur du secteur non-marchand (ASBL, écoles, CPAS, communes, ...) situé en Wallonie, pour une durée maximale de 24 mois, voire 36 mois sous certaines conditions. Il permet de bénéficier d'une formation qualifiante afin de développer une expérience professionnelle et des compétences techniques qui serviront dans un autre emploi par la suite. La formation est assurée, en fonction du poste de travail occupé au sein de l'entreprise, soit par un tuteur, soit dans un centre de formation agréé. L'employeur, quant à lui, bénéficie de certains avantages financiers. » (<https://www.leforem.be/particuliers/aides-financieres-programme-transition-professionnelle.html>).

<sup>220</sup> <http://www.rtl.be/info/vous/temoignages/dominique-a-abuse-des-formations-du-forem-on-m-a-dit-de-tuer-le-temps-en-faisant-du-tricot-ou-de-la-poterie--417732.aspx>

- Le manque d'information sur leurs droits et sur les réglementations qui caractérise les demandeuses d'emploi.
- Le rapport de sujétion qui les lie aux organismes publics chargés de la gestion du chômage, de la formation et de l'indemnisation des demandeuses/-eurs d'emploi.
- Les « dénis de droits » qui sont exercés sans contrôle par ces organisations.
- Les enquêtes de revenus intrusives qui accompagnent les demandes d'attribution du RIS par les CPAS.
- Le rôle de « contrôleurs de la vie privée » qui est de plus en plus joué par les travailleurs sociaux, notamment du CPAS.
- L'incidence que les décisions prises par ces organisations à leur égard ont sur leurs conditions de vie et sur celles de leur famille (enfants, conjoint).
- L'incidence que ces décisions ont sur leur rapport au travail et à la formation continuée.
- L'incidence que ces décisions ont sur leur estime de soi et leurs relations affectives.

### **Un millefeuille d'injustices sociales**

Nos interlocutrices perçoivent clairement la situation dans laquelle les mesures prises à leur égard en tant que demandeuses d'emploi les ont placées. Une lucidité assez désespérée leur indique qu'elles ne font pas le poids par rapport au pouvoir démesuré des organisations telles que le Forem et plus encore l'Onem : le rapport de force est par trop inégal. Elles ont une claire conscience du fait qu'elles se trouvent en situation de domination, sans savoir clairement ce qu'elles pourraient faire pour essayer de s'en déprendre.

Quelle est la nature de ce rapport de force ? Dans le contexte régressif d'un état social actif, ces organisations ont le pouvoir souverain de décider de quelles ressources financières les soi-disant bénéficiaires de leurs services vont disposer pour vivre, en fonction de règles édictées en concertation avec l'appareil de l'état, mais jamais en tenant compte des besoins des personnes concernées, ni de la question controversée du seuil de pauvreté.

Si l'on veut bien y réfléchir, ce pouvoir (avalisé par tous les partis de gouvernement) est exorbitant et arbitraire, notamment au vu des dégâts qu'il a déjà occasionnés, particulièrement chez les femmes<sup>221</sup>.

A aucun moment, ces organismes ne font mine de vouloir entretenir un rapport de négociation avec les bénéficiaires. Il s'agit d'un rapport vertical, du haut vers le bas (top-down), du maître à l'esclave qui a tout intérêt à ne pas broncher s'il ne veut pas connaître d'ennuis. En dépit des assurances démocratiques énoncées dans la Constitution, on finit par se demander si les demandeuses/-eurs d'emploi disposent encore de droits !

---

<sup>221</sup> Cf. *supra*, pages 2-3.

Les « bénéficiaires » vivent perpétuellement sous la menace de plusieurs épées de Damoclès que l'état a progressivement accumulées au-dessus de leur tête et dont la conséquence systématique est le basculement dans la déprivation et la pauvreté pour celles et ceux qui sont touchés par ces mesures<sup>222</sup>.

Nos interlocutrices sont confrontées directement à ce millefeuille d'injustices sociales, dont elles ne peuvent que subir la domination.

## Deux exemples de discrimination

A défaut de pouvoir détailler ici toutes les discriminations que nous avons mises en évidence à travers nos entretiens<sup>223</sup>, nous prendrons deux exemples flagrants vécus par nos interlocutrices :

### 1. Métiers « féminins » et discriminations

En amont de leur situation vis-à-vis des réglementations du chômage se pose la question de l'accès des travailleuses/-eurs au chômage sur base de l'emploi préalable.

Trois de nos témoins exercent des métiers considérés comme « majoritairement féminins », ce qui signifie mal payés (ce sont des secteurs comme l'Horeca, la vente, les soins aux personnes, les métiers de service comme techniciennes de surface, etc.), atypiques (caractérisés par leur précarité), généralement exercés à temps partiel contraint et sujets à induire des heures supplémentaires mal payées en noir (cumul de discriminations) :

- **Caroline et Marie**, l'une comme repasseuse, l'autre dans l'Horeca, ont longtemps presté des mi-temps, assortis d'une « obligation » de faire de nombreuses heures supplémentaires en noir.

Avant tout intéressant financièrement pour l'employeur, ce dispositif très répandu est absolument défavorable pour les travailleuses, aussi bien en matière d'ouverture du droit au chômage que d'années de carrières pour la pension.

Il s'agit d'un cas flagrant de discrimination envers les femmes, à la fois sur le plan de la durée du travail et sur celui du statut des heures supplémentaires.

Il est scandaleux que ces femmes soient pénalisées, alors qu'elles ont été victimes de patrons exploités qu'on laisse dormir sur leurs deux oreilles. Ces exemples amènent à conclure à une alliance objective au détriment des femmes entre les

---

<sup>222</sup> Cf. *Supra*, pages 3-4.

<sup>223</sup> Le présent texte constitue une version abrégée d'une étude que le CVFE publiera prochainement.

organisations dispensatrices des allocations (ainsi que l'ONP) et les patrons malhonnêtes.

- La situation de **Dominique (51)** semble moins difficile : elle perçoit des allocations de chômage sur base de son travail antérieur. Mais elle vit dans la crainte de sanctions, comme une malédiction divine qui pèserait sur elle ! Elle cherche à tout prix à se former pour augmenter ses chances de trouver du travail. Mais sa conseillère du Forem se contentera de la renvoyer, sinon à ses casseroles, du moins à son tricot. Un comble de la part d'une femme envers une autre !

## 2. Le scandale des temps partiels, encore aggravé par une mesure récente

En Belgique, les femmes sont 46% à travailler à temps partiel, contre 10% chez les hommes. Seules 11% des femmes ont choisi de travailler à temps partiel, c'est-à-dire que 89% des femmes travaillent à temps partiel contraint (dans l'Horeca, la grande distribution, la vente, les soins aux personnes).

Le travail à temps partiel des femmes est la principale cause de l'écart salarial entre les femmes et les hommes qui s'élève toujours à 20%. Les femmes gagnent un cinquième en moins que les hommes (sur la base du salaire brut, temps partiels compris, dans le privé). A ce rythme, elles doivent chaque année travailler 73 jours de plus que les hommes pour gagner la même chose. L'écart salarial entre femmes et hommes a tendance à se réduire, mais au rythme actuel, il faudra 32 ans pour qu'il se résorbe complètement<sup>224</sup>. Et s'il se réduit, ce sera peut-être que l'emploi industriel masculin aura diminué à cause de la crise, ce qui aboutirait à un nivellement salarial par le bas.

L'écart de taux d'emploi entre femmes et hommes n'évolue guère lui non plus. Selon une étude d'ONU-Femmes,

« A l'échelle mondiale, l'écart des taux de participation au marché du travail des hommes et des femmes n'a reculé que marginalement depuis 1995. Actuellement, environ 50% des femmes travaillent, contre 77% des hommes. En 1995, ces chiffres étaient respectivement de 52 et 80%. On estime que réduire cet écart des taux d'activité entre hommes et femmes de 25% dans les pays du G20 d'ici à 2025 permettrait de faire entrer 100 millions de femmes supplémentaires sur le marché du travail »<sup>225</sup>.

---

<sup>224</sup> Cf. <http://www.fgtb.be/web/guest/egalite-femmes-hommes>

<sup>225</sup> ONU-Femmes, « L'égalité hommes-femmes au travail ne progresse pas suffisamment, selon l'OIT », 6 mars 2015 (<http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=34387#.Vkp0r8ybaE>).

## Le gouvernement Michel s'acharne sur les femmes

Enfin, comme si la situation des femmes par rapport au temps partiel n'était pas encore assez défavorable, le gouvernement Michel a sorti de ses cartons un projet consistant à soumettre les travailleurs à temps partiel bénéficiant d'une allocation de garantie de revenu (AGR), qui sont principalement des femmes, « à une disponibilité active c'est-à-dire à l'obligation de prouver une recherche active d'emploi sous peine de sanction ». Une façon de les traiter purement et simplement comme des demandeurs d'emploi indemnisés, alors qu'ils/elles travaillent à temps partiel.

Cet automne, la mesure a, avec une série d'autres, été soumise par l'exécutif à la concertation sociale, en l'espèce au Groupe des Dix (rassemblant responsables patronaux et syndicaux). Sans être satisfaits du résultat obtenu, les syndicats ont cherché à modérer cette mesure imbuvable, le résultat de la négociation étant le suivant :

- « Pour les bénéficiaires d'une allocation de garantie de revenus dont le contrat est inférieur à un mi-temps, la disponibilité active s'applique mais uniquement durant les 12 premiers mois ; ensuite intervient la disponibilité adaptée (avec un contrôle au moins une fois par 24 mois).
- Pour les bénéficiaires d'une allocation de garantie de revenus dont le contrat est supérieur ou égal à un mi-temps, il s'agit d'une disponibilité adaptée (avec un contrôle au moins une fois par 24 mois).
- Pour tous les bénéficiaires d'une allocation de garantie de revenus âgés de 55 ans ou plus au 1er octobre 2015, seule la disponibilité passive est d'application »<sup>226</sup>.

Néanmoins, les employeurs ont refusé de revenir sur une autre mesure anti-sociale :

« ... les employeurs ont refusé de revoir la mesure du gouvernement qui entend diminuer de moitié l'allocation de garantie de revenus après deux ans. Et ce, malgré les alternatives concrètes proposées par la FGTB. La FGTB exige que le gouvernement revienne sur cette mesure qui pénalise injustement, et surtout les femmes »<sup>227</sup>

Dans un communiqué, Vie Féminine s'élève contre l'acharnement envers les femmes dont cette mesure témoigne, considérant que ce projet constitue :

« une nouvelle attaque subie de plein fouet par les femmes », et plus particulièrement « celles qui sont déjà les plus précarisées », les femmes étant

---

<sup>226</sup> Voir les communiqués de la CSC et de la FGTB : <https://www.csc-en-ligne.be/csc-en-ligne/Actualite/nouvelles-2015/projet-accord-groupe-des-dix.htm> et [http://www.fgtb.be/web/guest/press-releases-fr/-/press/4037766/&p\\_l\\_id=14124](http://www.fgtb.be/web/guest/press-releases-fr/-/press/4037766/&p_l_id=14124)

<sup>227</sup> [http://www.fgtb.be/web/guest/press-releases-fr/-/press/4037766/&p\\_l\\_id=14124](http://www.fgtb.be/web/guest/press-releases-fr/-/press/4037766/&p_l_id=14124)

surreprésentées parmi les personnes occupant un emploi à temps partiel. « *A ce stade, nous ne parlerons plus d'attaques des droits des femmes mais bien d'acharnement* », déplore le mouvement » (Belga)<sup>228</sup>.

## II. CONCLUSION : PATRIARCAT ET CAPITALISME

Nos entretiens font apparaître les multiples injustices sociales dont les femmes sont les premières victimes. Mais le pire, pour ce qui nous concerne, en tant qu'association féministe, c'est de constater l'articulation intime entre capitalisme et patriarcat.

Car, à travers toutes les avanies que nos témoins ont dû subir, c'est le patriarcat à l'haleine fétide qui parle aux femmes. C'est le patriarcat qui parle quand une (une !) fonctionnaire du Forem conseille à une femme qu'elle suit de « *faire du tricot et de la poterie* » au lieu de se former pour trouver un emploi ; c'est le patriarcat qui parle quand le CPAS enjoint implicitement à une future mère de se séparer de son conjoint et de ne pas le laisser reconnaître son enfant pour pouvoir bénéficier du RIS ; c'est le patriarcat qui parle quand des patrons sans scrupules engagent des femmes dans des contrats à temps partiel et considèrent qu'elles doivent être contentes de prester des heures supplémentaires en noir ; c'est le patriarcat qui parle quand la médecine du travail interdit à une femme de continuer à travailler comme repasseuse, sans qu'elle puisse savoir si cette décision sera avalisée par le médecin de l'Onem, alors que nombreux sont les cas de refus.

C'est le patriarcat qui parle à chaque fois que les femmes sont victimes d'inégalités et de discriminations de la part de la société capitaliste. Comme le soulignait la Plateforme féministe socio-économique : « *Nous regrettons une fois de plus que le principe de gender mainstreaming n'ait pas été appliqué en amont de la réforme du chômage dans son ensemble et tout particulièrement à celle concernant les allocations d'insertion. Nous rappelons donc l'importance de concerter systématiquement les organisations de femmes sur des réformes socioéconomiques ayant des conséquences aussi importantes* »<sup>229</sup>.

Pris en flagrant délit de reniement de son engagement pré-électoral consistant à appliquer la loi de 2007 sur le gender mainstreaming, le premier ministre Charles Michel a préféré se taire dans toutes les langues. Confirmant de la sorte que le mépris est l'une des expressions favorites de la domination...

---

<sup>228</sup> « Accord sur les temps partiels: un "acharnement" contre les droits des femmes » (<http://www.rtl.be/info/monde/france/accord-sur-les-temps-partiels-un-acharnement-contre-les-droits-des-femmes-763256.aspx>).

<sup>229</sup> « Une majorité de femmes exclues du chômage en 2015 : la Plateforme féministe socioéconomique appelle au retrait pur et simple de cette mesure », communiqué du 14 février 2014.

# Ecriture, pratiques d'éducation permanente et savoirs féministes

Anne Delepine

*Merci à Bijou Banza et Nadia Uwera pour le travail qu'elles ont mené et les réflexions qu'elles m'ont permis d'en tirer<sup>230</sup>.*

*Faire émerger de nouveaux savoirs féministes à partir des réalités vécues par les femmes aujourd'hui, ainsi peut se formuler un enjeu important de l'éducation permanente. Cette analyse témoigne d'une expérience de recherche menée avec un public de femmes victimes de violences conjugales, touchées par les lois de l'immigration, qui tente de montrer comment, à partir de l'écriture collective, pour peu qu'on ose s'y frotter, peut se déployer une forme de maîtrise du monde qui nous entoure et de sa propre vie. Cette analyse tire profit de l'excellente formation à la « recherche en éducation permanente », organisée par le CFS-Bruxelles en 2014/2015, centrée sur l'écriture propre à la recherche en relation avec les missions de l'éducation populaire.<sup>231</sup>*

Le dénominateur commun des champs professionnels investis par le CVFE - éducation permanente, insertion professionnelle et action sociale - est de s'adresser aux femmes avant tout. Créé en 1978 pour combattre les violences conjugales, le CVFE <sup>232</sup>a développé son expertise professionnelle dans ce domaine. La mission d'éducation permanente, reliée aux origines militantes de l'association, est censée créer les conditions d'émergence d'une analyse critique des réalités sociales par le public populaire et favoriser sa participation à l'action collective. La condition des femmes a changé. Les violences de genre sont reconnues. L'égalité a progressé. Mais les discriminations subies par les femmes parce

---

<sup>230</sup> Lire Violence conjugale et regroupement familial, des femmes se mobilisent pour une sensibilisation préventive, sur [www.cvfe.be/publications](http://www.cvfe.be/publications)

<sup>231</sup> Cette formation est une initiative d'Alain Leduc, directeur du CFS ([www.cfsasbl.be](http://www.cfsasbl.be)), avec le concours de Christian Verrier, pédagogue, ancien cheminot et Maître de Conférence en Sciences de l'éducation université Paris 8, chercheur au Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris et de Luc Carton, philosophe, directeur-inspecteur de l'Education permanente à la FWB. La formation fut une occasion de creuser la question de l'accès des publics populaires à l'écrit, en tant que cristallisation de savoirs d'expériences et discours critique des dominations ; et de mettre en question le « modèle largement partagé de l'attitude scientifique (...) [qui] exige que le savant –et le sociologue n'y échappe pas- construise son savoir en rompant (c'est la rupture épistémologique) avec les idées communes et avec les significations jugées purement subjectives que l'individu attribue aux situations qu'il vit et aux actions qu'il mène. » In Christian Maurel, *Education populaire et puissance d'agir, les processus culturels de l'émancipation*, coll. « Le travail du social », Paris, Ed. L'Harmattan, 2010, pages 177-178.

<sup>232</sup> CVFE : asbl Collectif contre les violences familiales et l'exclusion, fondée en 1978 à Liège en tant que « collectif femmes battues » axé sur la dénonciation des violences conjugales ([www.cvfe.be](http://www.cvfe.be))

qu'elles sont femmes, individuellement et en tant que groupe social, subsistent, exigeant encore des mobilisations.

### 1. Créer de nouveaux savoirs: rôle de l'écrit

Le féminisme des années 70, mouvement spontané et multiforme, a créé de nouvelles façons de penser l'égalité des sexes<sup>233</sup> et fait avancer l'émancipation collective. Le CVFE se situe dans cette lignée. Sa mission est d'accompagner les femmes victimes de violences conjugales et de multiples discriminations dans un parcours qui va de l'intégration à l'émancipation et de l'individuel au collectif<sup>234</sup>. Depuis ses débuts, le Refuge (maison d'hébergement pour femmes et enfants, gérée par le CVFE) développe des interventions basées sur le travail en groupe avec les femmes victimes de violences.

La transmission des savoirs féministes se fait aujourd'hui à travers un corpus de textes élaboré depuis que « *des femmes se sont mises à parler, à écrire, à penser, en plus grand nombre. Leurs œuvres se sont multipliées et publiées jusqu'à constituer déjà un corpus (seule version recevable du corps collectif ?) auquel d'autres femmes, les femmes, peuvent désormais se référer. Leurs œuvres ne sont plus isolées. Aussi les jeunes femmes, quand elles pensent, écrivent, agissent, peuvent-elles se référer à ce corpus, s'y alimenter et l'enrichir. Ce corpus n'est pas un objet isolé de son contexte ; il ne fait pas système, il n'est pas la base d'un savoir orthodoxe qui se construirait pierre par pierre jusqu'à l'achèvement de l'édifice, mais un espace de circulation qui traverse les diverses disciplines et les ranime* »<sup>235</sup>.

Plusieurs enjeux se dessinent actuellement au CVFE : la transmission et la réappropriation des savoirs féministes élaborés par les générations précédentes, l'élaboration de nouveaux savoirs par les nouvelles générations de femmes, engagées à titre privé et/ou professionnel dans le champ des recherches féministes. Enfin, en éducation permanente, l'enjeu est de construire de nouveaux savoirs pour, avec et par le public populaire ; au CVFE, pour, par et avec des femmes parmi les plus précaires, qui vivent des discriminations multiples.

---

<sup>233</sup> « La structure de domination des femmes par les hommes, la structure qui relie les sexes de manière hiérarchique – formulée ou non sous le terme de patriarcat - est en revanche transhistorique et transculturelle, présente dans toutes les cultures et dans toutes les périodes de histoire. C'est, comme le formulent les ethnologues, un 'invariant' constitutif de l'état social. Prétendre renverser cette structure, faire varier l'invariant qui couvre tous les temps et tous les lieux, constitue donc une véritable révolution, même si celle-ci ne prend pas la forme d'un événement violent (...) la question a été posée pour la première fois comme question générale et non, comme dans les mouvements féministes antérieurs, sur des points particuliers comme l'accès au travail ou le droit de vote », Françoise Collin, Irène Kaufer, *Parcours féministe*, Donnemari-Dontilly, Ed. iXe, 2014, page 30.

<sup>234</sup> Cf. Notes de formation : *L'évaluation en éducation permanente*, Cécile Paul (CESEP), CVFE, 2014.

<sup>235</sup> « Penser/agir la différence des sexes. Avec et autour de Françoise Collin », in *Transmission(s) féministe(s)*, n°1, Sophia, 2012, page 41 ([www.sophia.be](http://www.sophia.be)).

Pour ces enjeux - transmission et réappropriation, création de nouveaux savoirs féministes, création de savoirs par les personnes qui souffrent des injustices - l'accès à l'écrit est primordial.

Le Décret de l'Éducation permanente de 2003 réserve une belle place à l'écriture. L'axe 3.2 « rédaction d'analyses et d'études » organise la production et la publication de textes censés délivrer des points de vue et des connaissances originales. L'axe 1 « animations » soutient les activités collectives avec le public populaire, certaines sont des ateliers d'écriture.

Y a-t-il un lien entre les deux axes ? Non, car si « *le Décret de 2003 appelle à refonder l'éducation permanente (...), il structure une toute nouvelle division du travail entre animation (axe 1), formation (axe 2), recherche, pédagogie et didactique (axe 3) et communication publique (axe 4). Il attend des produits et non des processus ; c'est là son caractère quasi mimétique par rapport à ce dont il prétend chercher à s'émanciper* »<sup>236</sup>.

De fait, les compétences exigées dans chacun des axes sont distinctes. A nos yeux, le défi est d'amener des pratiquants de métiers différents à coopérer dans un but commun.

L'accès à l'écriture et à la lecture est vecteur d'émancipation, de création des nouveaux savoirs populaires, de savoirs « *procédant – ou préparant – les résistances, les stratégies d'exit ou l'élaboration d'alternatives* »<sup>237</sup>. Cependant, et c'est bien connu, l'écrit est aussi un outil de domination et d'exclusion.

« *(...), l'écrit, celui des autres (lire) et le sien propre (écrire) est un passage obligé pour acquérir une certaine maîtrise du monde qui nous entoure, mais aussi pour construire d'autres mondes. D'un autre côté, nous savons que résister aux normalisations médiatiques, scolaires, culturelles, nécessite une activité intellectuelle permanente, en particulier d'écriture et de lecture. Dans la recherche, mais aussi dans la vie quotidienne, l'écrit est l'outil par excellence de la problématisation du réel* »<sup>238</sup>.

Autrement dit, écrire permet de mettre à jour la complexité des problèmes auxquels nous sommes confrontés, d'en montrer les ressorts, donnant les moyens intellectuels de s'attaquer au réel, d'échapper aux sentiments d'impuissance et de fatalité.

Ces questions taraudent les organismes d'éducation permanente : les personnes les plus discriminées ont-elles la possibilité d'exprimer quelque chose à propos de leurs conditions de vie, ont-elles une chance d'être entendues ? Formuler ses idées de façon à ce qu'elles soient recevables constitue un enjeu aussi important.

---

<sup>236</sup> Luc Carton, « Recherche en éducation populaire, introduction au séminaire de CFS », Bruxelles, le 4 novembre 2014, p. 1.

<sup>237</sup> Ibidem.

<sup>238</sup> Yvette Moulin, « Ecrire avec... », Exposé du 17 mars 2015 au séminaire de CFS (recherche en éducation populaire), Bruxelles, 2014, page 1.

Un projet récent du CVFE a permis une analyse critique par un groupe de femmes migrantes de leurs conditions de vie (axe 1) et a abouti à une étude (axe 3.2.). Décloisonnant l'éducation permanente et le social, le projet a été mené par deux membres de l'équipe du Refuge, grâce aux liens professionnels qu'elles ont développés avec les femmes aidées.

## **2. Récit d'une expérience de recherche en éducation permanente avec un groupe de femmes migrantes**

Le projet a été mené par deux intervenantes : Bijou Banza Monga est juriste, Nadia Uwera est assistante sociale. Toutes deux sont belges, originaires du Congo et du Burundi. Avec les femmes migrantes victimes de violences conjugales, elles constatent les limites de leur intervention : la complexité inextricable des situations remet en question leur approche habituelle, qui permet aux femmes de dénoncer la violence, d'être reconnues comme victimes et de se reconstruire. Les intervenantes ont l'idée de créer des focus groupes avec une vingtaine de femmes, originaires de divers pays : Maghreb, Afrique noire, pays de l'est de l'Europe. Les participantes ont été hébergées auparavant pour des raisons de violence conjugale et ont pris du recul par rapport à la crise.

Les focus groupes réunissent des femmes ne se connaissant pas. Les intervenantes espèrent retirer de la mise en commun des expériences de nouveaux savoirs, qui amélioreront leur compréhension et leur intervention. Elles pensent aussi à mener des actions de prévention auprès des femmes immigrées ou candidates à l'immigration.

A l'époque où elles ont subi des violences et ont été aidées par le CVFE, toutes les participantes avaient immigré en Belgique depuis moins de trois ans grâce à la loi qui autorise le regroupement familial à condition que la cohabitation soit effective et durable. Victimes de violences conjugales, elles ont risqué de perdre leur droit de séjour en quittant le domicile. Ayant tout laissé de leur vie d'avant, peu informées des réalités du pays d'accueil, dépendantes à beaucoup d'égards du conjoint en question, leur vulnérabilité était très grande, constituant un terreau pour que s'installent des rapports de domination. Confrontées aux préjugés sur les unions de complaisance, aux rigueurs de la loi, à l'isolement, elles ont occupé une position différente des autres victimes. A travers l'application des lois, elles sont confrontées à une double violence<sup>239</sup>.

L'écriture a eu une place centrale : les deux intervenantes se sont réparti les rôles d'animation et de prise de note. Elles ont rédigé les comptes rendus. Tant les prises de note au tableau Padex, pendant les séances, que les comptes rendus rédigés a posteriori ont été partagés avec le groupe, discutés mot à mot, reformulés jusqu'à représenter l'idée exacte

---

<sup>239</sup> Cf. Sophie Kölher, *Victimes de violences conjugales en situation précaire sur le territoire : une double violence*, CVFE, 2009, 81 pages ([www.cvfe.be](http://www.cvfe.be)).

qui devait s'exprimer Il a été également demandé aux participantes d'écrire une lettre à une amie vivant au pays pour la mettre en garde sur les pièges dans lesquels elle pourrait tomber. La mise en écriture de la parole a voulu être précise, pour pouvoir constituer des thèmes d'analyse à approfondir ensemble, à partir de l'expérience vécue. Ces traces ont pris assez d'ampleur pour envisager la rédaction d'une étude. Une version a été proposée par les intervenantes et retravaillée dans deux séances collectives. Pour finaliser le texte, un accompagnement à l'écriture a été mis en place. Au cours du projet, la recherche a pu être présentée dans des colloques et au Parlement. L'étude a été publiée fin 2014 sur le site du CVFE.

Au terme du projet, les participantes ont constaté que le processus leur avait permis de se rendre compte que leur parcours personnel était similaire à celui des autres. Au lieu de banaliser les vécus, les paroles croisées au cours des séances ont formé un savoir collectif, qui a poussé les participantes à vouloir agir pour que d'autres femmes soient mieux informées et moins vulnérables quand elles se lancent dans un projet de migration par le mariage. La sensibilisation à mener a été soumise à la réflexion et les participantes ont conclu qu'elle devait avoir lieu aussi dans les pays d'origine. Les idées ont fusé sur les questions suivantes : que transmettre à propos des réalités de la migration pour déconstruire les mythes et les leurres ? Que transmettre à propos des violences conjugales perçues désormais comme universelles ? Quels sont les meilleurs canaux pour diffuser ces messages ?

Les intervenantes ont créé un lieu donnant la parole aux femmes et ont transposé un discours élaboré collectivement. « *C'est notre étude* » ont déclaré les participantes à la fin. La construction de nouveaux savoirs s'est faite en mettant l'acte d'écrire au centre du projet. Les participantes ont relu, commenté, corrigé le texte, pour se mettre d'accord et pouvoir s'y reconnaître. Elles l'ont fait en vue d'une large diffusion. Certaines ont été d'accord de porter publiquement le projet, pas toutes. Au départ, il a été convenu que toute parole émise dans le groupe ne sortirait publiquement qu'avec l'accord des participantes<sup>240</sup>.

L'étude n'est pas le point final. Des prolongements sont envisagés. Elle constitue une ponctuation pour les intervenantes, pour les participantes et pour le CVFE, par rapport à la mission de transformation sociale qu'il poursuit. L'étude transmet un nouveau savoir et constitue la trace d'une démarche de conscientisation et de dévoilement d'une double injustice, vécue individuellement et socialement organisée.

---

<sup>240</sup> Cette description du processus qui a eu lieu correspond à mon avis aux propositions de Pierre Roche, cité par Christian Maurel, à propos de la production et du partage des savoirs. Selon P. Roche, une démarche d'éducation populaire est un chemin en quatre étapes : paroles, savoirs, œuvres et émancipation. L'enjeu premier est de libérer la parole. In Christian Maurel, *Education populaire et puissance d'agir, les processus culturels de l'émancipation*, coll. « Le travail du social », Paris, Ed. L'Harmattan, 2010, pages 175 et sv.

### **a) Un contexte de travail qui soutient la prise de parole collective des femmes**

Ce projet a pris place dans une philosophie de travail qui considère que les femmes aidées sont les premières expertes de leur situation. Au Refuge, milieu de crise et de vie en collectivité, des discriminations subies de façon individuelle apparaissent comme des injustices collectives.

Dans le quotidien des services, les difficultés vécues dans les accompagnements sont discutées et analysées. Au sein des équipes peut naître le désir de développer un projet, un écrit, une production culturelle à propos d'une problématique émergente. Le temps de gestation n'est pas défini, certaines questions sont des « *works in progress* », qui donneront peut-être lieu à un projet de pièce de théâtre, de peinture collective, d'atelier.

La pression ne sera pas mise sur la nécessité de produire quelque chose dans un format et un délai précis. Une certaine liberté est indispensable, avec ce que cela peut comporter de créativité et d'aléatoire, pour produire un résultat qui soit authentique aux yeux de toutes les actrices et tous les acteurs du projet. La contrainte du résultat à obtenir devient une opportunité pour prendre/donner la parole et produire un discours avec les femmes.

### **b) La force du collectif**

La mise en œuvre de transversalités entre les axes au sein de l'éducation permanente et avec le travail social ouvre les possibles : au CVFE, c'est très souvent au Refuge, dans les entretiens en ambulatoire, à la crèche ou lors des activités extra-scolaires que la rencontre avec les femmes a lieu.

Au Refuge, les femmes migrantes dont le droit de séjour est menacé sont l'objet d'une attention particulière parce que l'intervention se retrouve dans des impasses. Ce souci a suscité chez les intervenantes l'envie de mener une recherche en groupe avec des femmes concernées.

La force du groupe est nécessaire pour que puisse se dévoiler et se partager l'indicible : violences vécues aux plans physique, économique, violences psychologiques et sexuelles. Séquestrations, humiliations, abandons, autant de faits cumulés où les sentiments de peur et le déni de son humanité détruisent une identité fragilisée par le processus d'adaptation au pays d'accueil.

Que le groupe soit constitué de femmes va de soi pour respecter la pudeur, la souffrance intime des participantes. Or, il ne s'agit pas d'un groupe thérapeutique, mais d'un projet dont la finalité est une question politique : les femmes qui immigrent en Belgique en se mariant et subissent des violences conjugales sont traitées comme des victimes de seconde zone. Elles sont forcées de donner priorité à leur situation administrative, au mépris de leur intégrité physique, psychique, de leur sécurité et de leur dignité.

C'est une forme de double violence, où l'Etat renforce (appuie son action sur) le rapport de domination d'un homme sur sa conjointe. La non-mixité du groupe est pertinente par

rapport à l'objectif, car l'application de la loi n'est pas neutre au point vue du genre, elle est critiquable en ce sens. La sensibilisation au pays d'origine devra ouvrir les yeux sur les discriminations envers les femmes contenues dans l'application des lois belges.

### **3. La construction de nouvelles compétences professionnelles par l'écriture d'une recherche**

Certains métiers du social, très féminisés, sont sous-estimés. Ils sont considérés comme «*ce 'prendre soin' dont on fait typiquement un 'don' des femmes, une véritable vocation - ce qui leur est si 'naturel' qu'il n'y a pas besoin d'en faire une qualification nécessaire pour certains emplois. Le dévouement des infirmières est inestimable. On peut donc les sous-payer*»<sup>241</sup>.

Les professionnelles de première ligne du secteur social, de la santé, même si elles sont munies d'un diplôme, sont souvent assignées à des interventions pragmatiques, et, sauf exception, ne reçoivent ni le temps, ni les moyens de faire de la recherche et de produire une critique sociale à partir des réalités de travail et avec le public concerné. Ce qui nous conduit à plaider pour la coopération entre métiers experts de champs professionnels du social et de l'éducation permanente.

Ce qui peut être transmis au sein du CVFE, c'est une forme d'aspiration à devenir compétente, une autorisation à se sentir habilitée à créer de nouvelles pratiques sociales dans le domaine de l'émancipation des femmes, en prise avec le monde de maintenant.

La qualification nécessaire pour exercer un métier social n'interdit pas de développer ses propres compétences pour réaliser son projet professionnel et celui de l'institution au sein de laquelle il s'exerce. Dans le contexte du Refuge, maîtriser le travail de groupe, les méthodes de l'intervention féministe, de la dévictimisation, approcher le corpus des savoirs féministes, gérer son implication personnelle en tant que femme, homme, femme migrante, etc., constituent des apprentissages, des processus d'individuation pour trouver sa propre place d'intervenant-e dans une équipe et dans un programme institutionnel. La qualification n'est pas suffisante, mais elle aide à se sentir à sa place. «*Qui se sait qualifié/e (...) est 'habilité/e', autorisé/e par les autres, et aussi par soi-même, à s'attribuer une compétence. Se savoir habilité/e : ni un don, mais pas non plus une dot, une construction sociale, une forme d'habitus reçu ou intériorisé (...). C'est une condition pour affronter ce qu'on ne sait pas, pour prendre des risques, pour apprendre. Pour devenir*»<sup>242</sup>.

---

<sup>241</sup> Vinciane Despret, Isabelle Stengers, *Les faiseuses d'histoires. Que font les femmes à la pensée ?*, Paris, Ed. Les empêcheurs de penser en rond/La découverte, 2011, page 168.

<sup>242</sup> *Ibidem*, p. 173.

« (...) la 'transmission' des savoirs doit, comme la fabrication de la brique, être pensée à la manière d'un 'corps à corps'. On n'acquiert pas de compétences en général, on 'devient' compétent au corps à corps avec ce qui demande compétence »<sup>243</sup>.

La recherche dont nous parlons s'est appuyée sur les compétences des intervenantes, qui se sont mises elles-mêmes en position d'apprentissage dans le groupe.

Les intervenantes ont permis que s'élabore le point de vue des femmes concernées sur leur propre situation. Ce faisant, elles se sont munies de nouvelles compétences, par leur aspiration à sortir de l'impuissance face à l'injustice de mécanismes sociaux et aux ambiguïtés des rôles professionnels qui sont assignés aux métiers du social.

#### **4. Un savoir utile à l'émancipation des femmes aujourd'hui est-il un savoir féministe ?**

Le mot «féminisme» n'a pas bonne presse aux yeux de l'opinion publique. Pour pouvoir valoriser les résultats d'une recherche comme celle-ci, ne pas afficher cette affiliation peut être une stratégie prudente.

Or, autant le projet dont il a été question dans cette analyse apparaît en adéquation avec les fondements du Décret de 2003, autant il correspond à une pratique féministe, comme toute action qui nourrit l'émancipation des femmes : *«Le féminisme n'est pas un mouvement homogène et statique. Il est doté d'une dynamique historique reflétant les questions posées aux femmes par une époque mais aussi les questions posées par les femmes concrètes qui se mettent en mouvement. L'ensemble des actions et des mouvements remettant en cause les constructions sociales, politiques et historiques qui légitiment les dominations et exploitations qui touchent les femmes peuvent être qualifiées de 'féministes'. Il en est de même pour toutes les actions tentant d'agir sur les oppressions et les exploitations spécifiques par le biais d'une auto-organisation des femmes elles-mêmes»*<sup>244</sup>.

L'éducation permanente pensée sans les femmes, sans une visée émancipatrice pour les femmes et une visée critique du caractère patriarcal de nos institutions, peut devenir une entreprise normalisatrice, une éducation du peuple éloignée des objectifs de l'éducation populaire<sup>245</sup>. Il est donc à souhaiter que, dans la mise en œuvre de l'axe 3.2, le Décret de l'éducation permanente s'intéresse davantage aux études de genre, en prise avec les réalités vécues et favorisant l'émancipation des femmes par la construction de nouveaux savoirs.

---

<sup>243</sup> *Ibidem*, p. 173.

<sup>244</sup> Collectif Manouchian, *Dictionnaire des dominations*, Paris, Ed. Syllepse, 2012, page 169.

<sup>245</sup> Cf. Christian Maurel, *Education populaire et puissance d'agir, les processus culturels de l'émancipation*, coll. « Le travail du social », Paris, Ed. L'Harmattan, 2010.

## **ANNEXE**

### **Entretien avec Bijou Banza et Nadia Uwera (4 juin 2015)**

#### **Anne Delepine (A)**

*Aviez-vous d'emblée pensé à rédiger un texte ? A quel type de texte aviez-vous pensé ?*

#### **Nadia & Bijou (N.&B.)**

Au départ, nous avons pensé à rédiger une analyse. A un moment donné, René nous a fait constater que nous étions en train de rédiger une étude. Nous avons été emportées par l'ampleur du projet.

Au départ, nous avons pensé à une analyse parce que nous voulions quelque chose de sérieux, pas la photocopie de textes de femmes récoltés en animation. Nous voulions pousser la réflexion, produire quelque chose avec une rigueur méthodique, quelque chose de construit qui soit pris au sérieux.

#### **A.**

*L'éducation populaire, cela peut se formuler comme « agir pour le peuple, avec le peuple et par le peuple ». La recherche en éducation populaire, cela peut se décliner comme cela aussi.*

#### **N.&B.**

Notre démarche intègre le « pour » et l' « avec », mais je me demande si le « par » y est aussi. C'est nous deux qui avons rédigé toute l'étude. Les participantes n'ont pas écrit.

#### **A.**

*A la lecture, on ressent pourtant que c'est le résultat d'une analyse formulée collectivement.*

#### **N.&B.**

Il est vrai de dire que les femmes ont eu accès à l'écriture de l'étude dans des temps de relecture, individuels et collectifs. Elles ont été associées, elles ont commenté, proposé, modifié. Elles avaient le dernier mot sur tout ce qui a été écrit. Nous nous étions engagées à cela avec elles.

L'écriture nous a pris beaucoup de temps au cours de l'élaboration collective des contenus : nous étions très attentives à transposer de façon fidèle et juste la parole des participantes, le point de vue qu'elles exprimaient. Nous avons fait de nombreux allers-retours entre ce que nous écrivions et les notes que nous avons prises pendant les animations. Nous avons aussi enregistré les séances. Nous avons questionné beaucoup notre écriture et vérifié dans les notes, dans les enregistrements et auprès des participantes elles-mêmes, à la séance

suiuante. Etre deux nous permettait de nous questionner l'une l'autre. « *Es-tu sûre que c'est cela que ça veut dire ?* ». Nous auons fait de nombreux va-et-vient.

Nous prenions des notes intensiuement pendant les séances de focus groupe. Les notes étaient écrites sur un tableau Padex, toutes les participantes pouuaient les lire et réagir, nous posions souuent la question : « *Est-ce juste, est-ce que c'est cela qui a été dit, auons-nous bien compris ?* ». A la séance suiuaente, nous pouuions encore modifier, repréciser des formulations de la séance précédente.

Les participantes ont écrit chacune une lettre à une amie imaginaire, encore au pays, pour l'amener à réfléchir et mieux préparer son projet d'immigration.

Nous auons dû nous questionner beaucoup l'une l'autre pour dépasser nos représentations : de soi, de l'autre, de la femme immigrée, du couple ... Nous auons des hypothèses au départ, nous les auons remises en question au cours du projet, en nous accrochant fermement à la volonté de transposer la parole des femmes. A chaque étape, à de nombreuses reprises, nous auons demandé l'autorisation des participantes, que ce soit par rapport à la formulation des idées, ou à leur diffusion. Rien n'a été publié sans leur autorisation.

Nous auons constamment le souci de ne pas faire peser notre regard sur le récit des femmes, de ne pas nous projeter. Nous nous sommes beaucoup préparées. Nous en auons besoin, pas au même degré l'une et l'autre.

En rédigeant, nous auons pris beaucoup de temps pour être sûres de ce que nous écrivions, nous auons beaucoup travaillé à deux, ce qui favorisait la remise en question par les échanges, par l'obligation de s'ajuster l'une à l'autre. Ce processus amène à se faire confiance en fonctionnant à deux, puis à se faire confiance à soi et à l'autre. On a beaucoup écrit à deux, puis on a été capables d'écrire chacune de notre côté.

Finalement, les participantes se reconnaissent dans l'étude. Elles ont dit : « *C'est notre livre* ». Elles nous ont demandé d'y intégrer des phrases qu'elles ont exprimées, parce qu'elles jugeaient que l'analyse toute seule, c'était trop sec.

Elles se reconnaissent dans le discours commun, elles ont dit chacune s'y retrouver.

Nous sommes restées dans quelque chose que nous maîtrisons assez bien : la démarche de groupe. Faire participer, c'est une pratique professionnelle que nous maîtrisons.

## **A.**

*Par rapport à votre pratique professionnelle, vous introduisez l'étude en rapportant que les situations de femmes immigrées, en séjour précaire, victimes de violences conjugales, vous renvoient aux limites de votre intervention. Est-ce que l'écriture de cette étude vous a apporté des ouvertures, des nouvelles réponses ?*

**B.&N.**

La conviction que c'est vers le niveau politique qu'il faut aller. Les femmes victimes de violences conjugales ont besoin d'être reconnues comme victimes. C'est le point de départ du processus de dévictimisation. Les femmes migrantes, lors du premier accueil, sont centrées sur elles-mêmes, elles ne se préoccupent que de leur statut de victimes. Quand nous leur disons que leur droit de séjour est menacé, elles découvrent qu'elles doivent mettre la priorité là-dessus, que le péril qu'elles encourent est là aussi. Elles ont une carte de cinq ans, et elles ne savent pas que cette période est conditionnelle à la cohabitation avec le conjoint.

Elles ont d'abord besoin d'être reconnues comme victimes. Après, elles peuvent éventuellement rentrer au pays, mais la tête haute, sans se sentir stigmatisées à la fois ici et là-bas.

**A.**

*Ce travail d'écriture est différent de ce que vous faites habituellement. Vous êtes-vous senties légitimes quand vous rédigez cette étude ?*

**B.&N.**

Effectivement, à part l'expérience du TFE (travail de fin d'études), nous n'avions pas beaucoup rédigé ce type de texte. Bijou a déjà écrit des analyses. Rédiger un texte plus long, c'est une découverte : nous en sommes capables ! Par rapport au TFE, ce n'est pas le cadre scolaire ici, nous avons eu beaucoup plus de plaisir à écrire cette étude.

L'accompagnement de nos collègues Roger et de René nous a beaucoup aidées : ils nous ont mis des contraintes de délai et de forme, pour que notre expression puisse être comprise de la façon la plus exacte possible. Ces contraintes ont été soutenantes et nous ont aidées à finaliser le texte, à y mettre un point final. A un moment donné, c'était nécessaire d'en finir, relativement plus pour l'une que pour l'autre. Leur accompagnement, les appréciations positives qu'ils ont faites tout au long de notre travail, ont été soutenant.

Nous avons eu du temps pour faire ce travail. Nous avons été dégagées de notre travail habituel pendant une partie de la semaine, pendant quelques mois.

Nous avons voulu partager l'expérience avec nos collègues avant les conclusions, avant que l'étude soit finalisée et diffusée. Nous faisons partie d'un groupe externe, organisé par le Ciré, qui commençait à en parler autour de lui. Nous avons donc fait une présentation à l'équipe avec un Powerpoint, nous avons été écoutées, mais nous n'avons pas eu le sentiment d'un échange dynamique. Après la publication de l'étude, plusieurs collègues sont revenus vers nous individuellement, avec de l'intérêt et une appréciation positive. On ne lit pas beaucoup ce qu'on écrit en interne, pas assez... Avec les actualités du site internet, on lit un peu plus souvent les publications des autres.

Par contre, nous avons reçu beaucoup de retours positifs de l'extérieur et cela nous a légitimées. Nous avons été invitées dans des colloques à deux reprises et une fois au Parlement. Nous voulions attirer l'attention sur cette problématique et nous avons réussi, l'étude est lue à l'extérieur du CVFE.

**A.**

*En quoi ces connaissances sur lesquelles le projet a débouché constituent-elles de nouveaux savoirs utiles aux femmes ?*

**N.&B.**

Les participantes ont été désillusionnées en ce qui concerne les droits des femmes en Europe. Elles imaginaient que l'égalité y était acquise grâce aux lois. Elles ne pouvaient imaginer que les discriminations pouvaient venir de l'application des lois. Elles se sont aussi rendu compte que d'autres femmes, qui ne sont pas migrantes, subissent ici la violence conjugale, en souffrent, vivent des difficultés importantes et trouvent difficilement de l'aide ou une réponse de la justice. Elles ont compris le côté universel des violences faites aux femmes.

Nous avons reçu des soutiens de la part d'associations féministes. Ces associations se préoccupent de la question des femmes avant tout, cela dépasse la problématique « sans papier ».

Les propositions faites par les participantes peuvent aller à l'encontre des idées bien-pensantes : quand elles demandent que l'inscription à des formations soient rendue obligatoire à l'arrivée dans le pays d'accueil, c'est pour que les femmes aient une occasion d'échapper à l'isolement conjugal, qu'elles puissent se socialiser, connaître les ressources auxquelles elles peuvent accéder en cas de problème, connaissent mieux la culture du pays, la langue. Mais cela peut sembler contradictoire avec le point de vue qui refuse qu'on mette des contraintes supplémentaires, des obstacles à l'accueil des migrants. Nous devons rester très vigilantes, pouvoir expliquer et nuancer.

Pour les participantes, c'est très important d'avoir accès à l'extérieur via cette publication, cela valide le bien-fondé d'avoir osé exprimer des histoires très personnelles, de s'être affranchies des tabous qui les maintiennent dans le silence. Elles nous ont dit : « *On a ce livre, c'est très bien. Mais après ? Qui va le lire ?* ». Il faudrait que les politiques le lisent.

**A.**

*Qu'est-ce qui a contribué à la réussite du projet ? A quoi devrait-on penser pour améliorer le dispositif ?*

## **N.&B.**

L'attitude de respect avec laquelle le groupe a fonctionné, le respect de chacune était très important. Nous avons mis l'accent sur « *chacune a le droit de dire son point de vue comme elle l'entend* ». Les parcours individuels et les visions particulières doivent être respectés pour pouvoir aboutir à l'expression d'un vécu commun. Au début, nous avons proposé un exercice portant sur l'identité de chacune, avant, pendant et après la migration, avant, pendant et après la vie de couple. Les participantes devaient se présenter deux par deux. Cela a contribué à se connaître soi et à connaître les autres, à prendre conscience des histoires et de la vision de chacune. Elles ne se connaissaient pas entre elles avant le groupe.

Un facteur favorable, c'est qu'elles nous connaissaient bien, toutes (sauf une) ayant été hébergées. Elles connaissent notre point de vue, notre façon de travailler. Elles nous faisaient confiance. Elles étaient également déjà habituées au processus de travail en groupe, utilisé tout au long de l'hébergement.

Nous avons proposé le projet à des femmes hors de la crise. Les événements évoqués, les analyses faites provoquent des émotions douloureuses. A la fin, nous avons proposé l'exercice du « *choc culturel* », chacune racontait une anecdote, le plus souvent très drôle. Nous avons pu nous détendre, rire ensemble.

Il était parfois difficile de conduire l'animation du groupe, parce qu'à certains moments, les besoins d'expression individuelle étaient très forts. Ou parce que les participantes ressentaient que nous allions trop vite. Quelques absences nous ont mis dans l'embarras (les femmes s'étaient trompées de jour). Une femme ne maîtrisait pas bien la langue française, cela pouvait créer des difficultés.

Nous avons fait très attention au rythme, hebdomadaire et aux horaires, afin qu'ils soient compatibles avec les horaires scolaires, pour favoriser la participation dans la continuité et le confort.

Nous avons veillé à respecter notre engagement : ne pas les prendre de court, demander leur avis avant de diffuser les textes. Sauf avec L., elle n'est plus venue, on a perdu sa trace, on n'a pas pu tenir notre engagement avec elle.

Par rapport à notre organisation professionnelle, nous avons parfois eu des difficultés à gérer le temps, à conjuguer ce projet avec notre travail habituel. Il pouvait être très difficile pour nous de nous reconnecter sur le projet, de retrouver la concentration nécessaire.



## Réduction du séjour à la maternité : ce que les femmes ont à y perdre... et à y gagner ?

Cécile De Wandeleer

Dans ses mesures d'économie, le Gouvernement a décidé de réduire d'un jour la durée moyenne du séjour en maternité pour un accouchement « normal ». Arguments avancés : la durée moyenne de ce séjour en Belgique est plus importante que celle de l'OCDE (un peu plus de 4 jours contre 3), le séjour à l'hôpital doit être consacré aux soins et pas au repos. La réduction d'un demi-jour est effective depuis janvier 2015 et sera renouvelée en 2016. Pour le moment, aucune mesure alternative et systématique d'accompagnement des femmes concernées n'a été prise<sup>246</sup>.

Pourtant, le KCE, centre d'expertise indépendant en soins de santé, qui défend cette mesure, a insisté sur la nécessité de prévoir une trajectoire de soins pré- et postnatale (notamment via les sages-femmes) qui assure la continuité entre l'hôpital et le domicile et entre les différent-e-s professionnel-le-s.

Dans le contexte actuel de détricotage des droits sociaux, il est difficile de ne pas voir cette mesure comme une énième attaque, en particulier contre les droits des femmes. Pour des raisons essentiellement économiques, on limite l'accès des femmes aux soins, au soutien et aux conseils dont elles peuvent avoir besoin dans des jours cruciaux pour leur santé et celles de leur enfant nouveau-né. On les culpabilise en laissant penser qu'elles profitent du système pour se « reposer ». La collectivité les renvoie à leur vie ordinaire, sans se soucier de leurs charges domestiques et familiales, de leurs conditions de vie parfois précaires (logement, chauffage, quartier, etc.) ou même simplement de leur état d'esprit.

Pour approfondir cette question, nous avons invité des femmes concernées à débattre du sujet. Finalement, se sont retrouvées autour de la table essentiellement des sages-femmes exerçant avec des statuts différents (libérale, salariée, mixte) et deux jeunes femmes engagées dans un collectif citoyen « oeuvrant pour la transmission d'informations autour de la naissance », toutes de la région liégeoise. Il en est donc ressorti une analyse plus globale et nuancée de la question, qui met aussi l'accent sur des points critiques du dispositif actuel, mais aussi sur des leviers existants.

### IMPACTS DE LA REDUCTION DU SEJOUR EN MATERNITE

*« Je trouve ça très grave dans le sens où à partir où on diminue le séjour en maternité sans mettre de l'autre côté la phase d'accompagnement et de suivi pour le retour à*

---

<sup>246</sup> La Ministre de la Santé, Maggie De Block, a néanmoins organisé le financement de projets-pilotes permettant d'organiser la transition entre soins à l'hôpital et accompagnement à domicile.

*domicile, c'est mettre les mamans dans des situations très compliquées, très précaires. Pour certaines, la question est déjà travaillée parce qu'elles ont fait tout un cheminement, et pourtant on se le prend quand-même en pleine face. Mais pour celles qui arrivent sans aucune préparation ? Ouh la la ! C'est vraiment créer de la précarité, surtout émotionnelle, parce qu'il n'y a pas de prévention : de la fatigue, de l'allaitement, de l'accompagnement, de s'assurer que le réseau familial, amical est là pour soutenir la jeune maman. Moi, je me dis que si je m'étais retrouvée dans des situations pareilles, ça aurait été catastrophique. »*

Même s'il a été imaginé, planifié, parfois organisé concrètement par la future maman, le retour à domicile reste une phase assez difficile dans le contexte de notre société. Pourquoi ? Parce que les femmes se retrouvent très souvent seules, une fois qu'elles rentrent chez elles. La présence des pères n'est pas forcément garantie et les personnes proches (familles, amis) sont souvent prises par leurs occupations professionnelles ou n'habitent pas dans l'entourage immédiat. Le contraste avec les soins, assez intensifs, donnés en maternité, peut aussi paraître violent. Parce que les préparations à la naissance sont souvent concentrées sur l'accouchement, parfois un peu sur l'allaitement, mais très peu sur la période qui suit, notamment en matière de prévention de la fatigue et de la surcharge des tâches (domestiques et de soins aux autres). Parce que les images véhiculées par la société montrent des mamans épanouies et des bébés souriants, des femmes qui se débrouillent toutes seules et qui jonglent entre maternage, sorties et temps pour soi, alors que ces premiers temps sont surtout des temps de bouleversements émotionnels, d'adaptation aux besoins de l'enfant, de fatigue, etc. Parce que la plupart des femmes ont aujourd'hui une activité professionnelle, à l'extérieur, avec un certain rythme « social », souvent en décalage avec le rythme de vie de cette période d'accueil du nourrisson.

*Chez nous, l'hôpital a mis sur pied un service de visite à domicile. Financièrement cela les arrange, sinon cela va être récupéré par les sages-femmes libérales. Il y a pas mal de mamans qui sont surprises d'être rentrées si vite et que rien ne soit prévu. Nous on passe, mais on passe quoi une heure grand maximum : 2 ou 3 fois en cas de retour précoce. Mais tout ça, à mon avis, ça va être réduit.*

Face à des séjours qui se raccourcissent de plus en plus, les structures de soins s'adaptent et développent de nouveaux services, notamment le passage à domicile de sages-femmes de la maternité. Il y a bien sûr un souci de suivi et d'accompagnement des patientes et l'avantage de cette solution se situe dans la continuité des soins (connaissance du dossier médical, relations déjà établies avec la patiente...). Mais les enjeux économiques ne doivent pas être sous-estimés. Avec le raccourcissement du séjour en maternité, l'organisation du travail dans le service change, notamment en matière d'occupation du personnel. Certains actes ou soins doivent être réalisés à l'extérieur de l'hôpital : il s'agit en quelque sorte d'un nouveau marché qu'il faut « conquérir ». Mais l'équilibre entre ces logiques - économiques et de soin

- est fragile. L'autonomie qui est actuellement laissée aux professionnel-le-s de ces nouveaux services risque de ne pas durer.

*Il fallait absolument une sage-femme lors des retours précoces (début des années 2000) parce que ça ne se faisait pas beaucoup. Depuis que l'Etat a décidé un jour en moins, je suis de moins en moins appelée. Mais on sait que les femmes en ont besoin. On se pose des questions. L'hôpital ne nous appelle pas, les femmes ne nous appellent pas.*

Il est clair que dans cet affrontement entre logique économique et logique de soin, pour le moment, les femmes sortent perdantes. En effet, la réduction généralisée du séjour en maternité amène les hôpitaux à devoir réduire leur offre de soins et de suivi. Dans ce cadre, les sages-femmes indépendantes (qui ne travaillent pas pour une structure hospitalière) pourraient jouer un rôle complémentaire, comme cela a été le cas jusqu'ici, mais certaines constatent au contraire une baisse de la demande. Au point de se sentir, encore plus qu'auparavant, écartées ou même en concurrence avec les hôpitaux dont certains, nous l'avons vu, mettent sur pied leur propre service de soins à domicile. Cette nouvelle norme amène donc une forme de banalisation du retour précoce et renvoie une part des soins post-partum à la responsabilité individuelle des femmes, comme s'il s'agissait de soins de « confort ».

*Les mesures d'économies touchent aussi des équipes comme ça (les sages-femmes à l'hôpital). Je trouve dommage qu'il y ait des combats comme ça, pour des raisons purement économiques alors qu'il faudrait être centré sur l'enfant et la maman et qu'il y ait une logique de sens<sup>247</sup> et que chaque acteur trouve la position la plus juste.*

Du point de vue des femmes concernées, la concurrence entre soins hospitaliers et sages-femmes libérales est dommageable puisqu'elle amène plutôt une diminution de l'offre de soins, mais aussi des conceptions des soins qui se centrent donc plus sur les logiques économiques que sur la « logique de sens ».

Du point de vue des professionnel-le-s, il y a aussi des impacts dommageables, sur leurs conditions de travail et leurs revenus. Les sages-femmes hospitalières connaissent un turnover de patientes plus importants et doivent concentrer un maximum de soins et d'accompagnement dans un minimum de temps. L'intensité du travail augmente donc et empêche parfois la sage-femme, par manque de temps, de prendre en compte et de « traiter » un problème qui apparaît, mais qui dépasse le strict protocole de l'hôpital. De leur côté, les sages-femmes indépendantes connaîtraient une baisse de la demande qui émanait des hôpitaux. Comment cela va-t-il affecter leurs revenus ? Qu'en est-il d'ailleurs aujourd'hui ?

---

<sup>247</sup> Par « logique de sens », la participante évoque les raisons qui doivent orienter la décision en la matière, à savoir les soins, les services et le soutien à la maternité, par opposition à la logique économique (concurrence, rentabilité, rationalisation,...)

## REVELATION D'UN PROBLEME PRE-EXISTANT

*Ce n'est pas le fait qu'il y ait un jour en moins, car je ne pense pas que la maternité est nécessairement le lieu idéal. Mais par contre ça a un avantage de poser la question à des gens ou des mouvements comme le vôtre. Les femmes se disent : « On est passé de 4 jours à deux. Finalement on accouche et on part. Il y a quelque chose qui ne va pas. » Je pense que tout l'accompagnement était déjà nécessaire à développer avant ! Cette mesure-là vient mettre en lumière qu'il y a une question qu'il faut absolument qu'on se pose.*

Du point de vue de ces femmes engagées professionnellement ou socialement dans l'accompagnement de la naissance, le problème n'est pas tellement la réduction du séjour en maternité lui-même, mais plutôt, en général, la manière dont notre société organise les soins et l'accompagnement des femmes avant et après la naissance. Elles dénoncent les conceptions, notamment médicales, qui infantilisent et contrôlent les femmes, qui les culpabilisent ou créent des anxiétés inutiles, qui véhiculent des représentations restreintes et stéréotypées de ce qu'est une grossesse, un accouchement, une naissance aujourd'hui. Dans leurs environnements, elles ont rencontrés de nombreuses femmes qui se sentent « traumatisées », parce qu'elles ont subi un accouchement violent ou un suivi de grossesse pénible ou encore parce qu'elles ont été surprises par le décalage entre les images sociales et la réalité de ce que c'est de prendre soin d'un nourrisson. Pour elles, une grande partie de ces souffrances pourraient être évitées aujourd'hui en centrant beaucoup plus les soins et l'accompagnement sur les besoins de la femme et de l'enfant et en travaillant sur les représentations des femmes et de la société à l'égard de la période de la naissance.

*De quoi la femme a besoin quand elle revient à 3 jours ? Elle a besoin de savoir à l'avance qu'elle doit se préparer pour le retour. On se prépare à l'accouchement, etc. Mais après on se dit : « Je vais pouvoir repeindre mon hall, refaire mon potager, ... » On ne se rend pas compte que le bébé va manger toutes les 3 heures et que parfois ça dure une heure.*

*Et il y a cette obligation pour la jeune accouchée d'être une super maman, comme on lui demande d'être une super professionnelle, une super femme dans le couple. Elle doit assumer à mort. Donc être dans une logique d'aller chercher de l'aide à l'extérieur, c'est donner une image de maman faible.*

Les femmes sont aussi particulièrement mal préparées à la période postnatale, qui ne s'arrête pas à 3 ou 4 jours. Au-delà d'une information assez massive sur les bienfaits de l'allaitement au sein et parfois sur les effets du baby blues, il y a assez peu de conseils et de suivi proposés aux femmes. Et surtout, les représentations sociales sur cette période sont totalement erronées. «Le « congé » ou « repos » de maternité porte particulièrement mal son nom. En Belgique, l'aide à la jeune accouchée repose aussi strictement sur la solidarité familiale ou la responsabilité individuelle, sauf dans des cas spécifiques (très jeunes femmes,

problèmes sociaux ou mentaux, etc.). Dans d'autres pays, comme les Pays-Bas (où l'on accouche d'ailleurs plus souvent à domicile), tout un réseau institutionnel d'aide existe et constitue même un droit : soins à domicile, aide familiale, aide-ménagère, etc.

## INFORMER ET FAIRE EMERGER UN CHANGEMENT

*Mais c'est aussi une opportunité pour des personnes comme moi qui militons pour plus d'accompagnement autour de la femme enceinte, son accouchement et son post-partum parce que un besoin va être accru. C'est l'occasion de se remobiliser, de proposer quelque chose de beaucoup plus concret, rentrer dans une autre dimension de notre engagement. Mais c'est un problème pour celles aujourd'hui qui sont entre les deux : elles vont beaucoup en pâtir. On fait les choses à l'envers.*

Il y a très peu de débat public aujourd'hui en ce qui concerne l'accompagnement et les soins autour de la naissance. Est-ce que cela signifie que toutes les femmes en sont satisfaites et reçoivent un accompagnement de qualité et adapté à leurs besoins ? Ce n'est apparemment pas vraiment le cas, à entendre les femmes que nous avons rencontrées. Mais surtout, la situation risque de se détériorer suite aux nouvelles mesures.

C'est peut-être une chance à saisir, d'une part pour informer les femmes de ce qui existe, de ce qui est à leur disposition, déjà aujourd'hui ! Les sages-femmes insistent en particulier sur les services qu'elles peuvent offrir, en matière d'accompagnement et de continuité entre périodes pré- et postnatales. Les sages-femmes indépendantes, en particulier, se positionnent comme uniquement au service des besoins de la mère et de l'enfant. Elles ne doivent pas respecter de protocole hospitalier et peuvent facilement s'adapter à chaque situation. Ces soins sont de plus très bien remboursés, mais ils restent méconnus et sous-utilisés<sup>248</sup>. Une sage-femme parle même de soins « hyper-privés très bon marché ». Mais attention à ne pas « attiser » une tension entre ces deux catégories de professionnel-le-s car ce sont les femmes qui en sortent d'office perdantes.

Certaines idées devraient également faire leur chemin. Par exemple, plusieurs participantes se retrouvent dans le concept de « 4<sup>ème</sup> trimestre », c'est-à-dire comme un temps qui prolonge la grossesse et où la femme peut récupérer, privilégier l'attachement, lancer un allaitement. Dans cette optique, des choses doivent être prévues pour l'y aider, pour qu'elle puisse vraiment se consacrer à ça. Evidemment, elles insistent sur l'équilibre à trouver entre une nécessité de prévention et d'accompagnement pour les femmes et le respect de leur autonomie. Pas question d'imposer le même schéma à toutes ou d'être intrusif. Une des participantes pose aussi le constat que le système actuel bénéficie plutôt à des femmes « favorisées » et pas à celles qui en auraient le plus besoin. Il faudrait donc améliorer l'accessibilité des soins et des services, voire les généraliser sous la forme de « droits ».

---

<sup>248</sup> A ce sujet, voir notamment dans *axelle*, n°183 (novembre 2015), p. 41-42 : « Je suis enceinte : à quels soins et à quels remboursements ai-je droit ? »

Enfin, de nombreuses initiatives « alternatives » existent. Chacune à leur manière tente de répondre à un problème, un manque dans le système actuel : mise sur pied de maisons de naissance, associations de sages-femmes avec des spécialités multiples, création de nouveaux lieux de soutien (ex. Babibar à Liège) dans la lignée d'initiatives collectives plus anciennes (cafés poussette, maisons vertes, etc.), émergence d'organisations « citoyennes » qui travaillent à la fois sur du soutien concret mais aussi sur les représentations et les discours autour de la naissance,...

### **QUESTIONS EN SUSPENS**

Les échanges avec les femmes présentes ont jeté la lumière sur certains pans de la réalité : potentiels besoins non rencontrés des femmes, conditions de travail des professionnel-le-s, mise en concurrence entre ces professionnel-le-s, primauté des logiques économiques, conceptions et pratiques autour de la naissance qui aliènent les femmes, émergence (ou plutôt renouveau) d'alternatives à l'hôpital,...

Mais certaines questions restent en suspens et mériteraient d'être creusées :

- Quels sont les vécus, les représentations, les mots des femmes elles-mêmes sur cette période du séjour à l'hôpital et du retour précoce à domicile après une naissance ? Et comment capter, faire exprimer ces réalités ?
- Comment replacer la dynamique actuelle de privatisation (au sens marchand comme au sens de « désocialisation ») des soins autour de la naissance dans une histoire plus large de la maternité et de la place des femmes dans la société ?
- Quels pourraient être les risques d'« alternatives » à la prise en charge hospitalière de la naissance pour les femmes, l'égalité hommes-femmes ou l'égalité entre femmes ? Dans quelle mesure ces alternatives déchargent-elles les pouvoirs publics de leur responsabilité en matière de droits : droits sociaux, droit à la santé, droit à l'égalité, etc. ? Dans quelle mesure peuvent-elles renforcer les femmes ?
- Les rapports des femmes avec les institutions sont parfois difficiles (inaccessibilité, méfiance, logique de contrôle, discriminations et préjugés, etc.). A quelles conditions les femmes seraient-elles prêtes à laisser entrer chez elles des services, des professionnel-le-s de la naissance ?

# Le poids d'un fainéant

À Naples le mot *lavoro* n'existait pas...

Guillermo Kozlowski

Lorsqu'on demande à quelqu'un ce qu'il ou elle fait dans la vie, on attend comme réponse, « je travaille comme... »

Le travail social a désormais un objectif et un seul; l'avancée de cet objectif date des années 1980, mais il s'est consolidé et devenu universel à partir des années 1990 : mettre les gens au travail. Pour y arriver, toujours la même approche : rendre employable. C'est la seule façon « sérieuse » de s'occuper de la société.

D'une part le chômage est assez largement envisagé comme le problème central par les gouvernants et les gouvernés, les entreprises et les syndicats. Et, d'autre part, le travail est conçu comme le seul véritable mécanisme d'intégration sociale. Dès lors, s'occuper de la société, c'est rendre employables les individus.

Intégrer les jeunes, les handicapés, les prisonniers, ou n'importe quelle autre minorité... c'est les rendre employables. Diagnostic unique, universel et sans appel : le lien social est fragilisé, délité ou détruit par le chômage et le remède (ou l'antidote) est le travail. Si une personne ne peut s'adapter au marché du travail, au point d'être au moins potentiellement employable, c'est qu'elle n'est pas intégrée dans la société.

Par exemple : le racisme serait un effet du manque de travail et la solution, évidemment, serait le travail<sup>249</sup>. Autre exemple : il est légitime de tenter quelque chose sur le réchauffement climatique... dans la mesure où l'économie verte créera des postes de travail. Encore un autre exemple : le temps libre doit servir à développer des compétences, son réseau de connaissances, etc. Le travail est à la fois le problème et la solution universelle.

## Travail et statut social

Et pourtant, le travail comme mode unique ou privilégié de socialisation est loin d'être une évidence. Jusqu'au XVIII<sup>ème</sup> siècle, la noblesse, française notamment, ne travaille pas, et revendique ce non-travail (inutile d'insister sur le fait qu'il ne s'agit pas là d'un vécu douloureux, ressenti comme un manque cruel) comme un temps de créativité indispensable. Cette pensée n'est pas très éloignée de celle des citoyens de la Grèce ancienne qui inventèrent la démocratie.

---

<sup>249</sup> Dans ce cas le diagnostic est encore plus ambigu, on ne comprend pas très bien si cela implique que les victimes du racisme génèrent le racisme parce qu'elles seraient au chômage ; si au contraire c'est parce que les racistes sont au chômage qu'ils sont racistes ; ou si tout ceci est mélangé. Il reste que si on est sérieux, la cause du racisme est le chômage, et du coup il faut mettre tout le monde, raciste ou pas, au travail...et puis on verra bien.

Au Moyen-Âge, appartenir à la société, c'est faire partie d'un lignage, un désaffilié peut travailler comme journalier ici où là, avoir éventuellement un métier, il restera cependant un marginal. Dans beaucoup de cultures, le lien passe par le fait d'appartenir à une terre, c'est l'ancrage à un paysage qui organise le lien social. Pendant plusieurs siècles et dans beaucoup de régions d'Europe, ce sera la paroisse qui occupera une place centrale dans la vie sociale.

Bien entendu, dans tous ces cas, la plupart de la population travaille, y compris les enfants, mais l'inquiétude politique pour faire travailler les « vagabonds » naît seulement vers le XVIII<sup>ème</sup> siècle, au moment où d'autres vont vouloir acheter le travail.

Dès le XIV<sup>ème</sup> siècle des groupes de plus en plus importants de vagabonds (mendiants, saltimbanques, bandits, fous...) sillonnent l'Europe. « Vagabonds sont gens oiseaux, faitsnéantz, gens sans adveu, gens abandonnés, gens sans domicile, mectiers en vacation et, comme l'indique l'Ordonnance de la police de Paris, gens qui ne servent que de nombre, *sunt pondus inutilae terrae* »<sup>250</sup> « Un poids inutile sur la terre », c'est ainsi que sont définis les vagabonds par un juriste lyonnais en 1566. Dans cette définition, le manque de travail n'est qu'un élément, et le principal problème n'est pas celui-ci. Éventuellement on contraindra ces vagabonds aux travaux forcés, aux galères, ou on les déportera dans les différentes colonies, parfois on les chassera simplement vers une ville voisine ; bref, on s'en sert, on s'en débarrasse ou on les ignore, mais il n'y a pas de « politique de l'emploi ». L'aide sociale menée par l'Église vise surtout à rattacher ceux, parmi ces mendiants, qui ne sont pas complètement déracinés à leur lieu d'origine.

Les choses changent cependant autour du XVIII<sup>ème</sup> siècle: en 1764 l'Ordonnance qui s'occupe du vagabondage est amendée, « A la clause "tous ceux qui n'ont ni profession ni métier", l'ordonnance ajoute "depuis plus de six mois". Ces mots soulèvent une montagne de problèmes. C'est une tentative pour dissocier un pur vagabond, adepte invétéré d'une vie oisive, de ce que nous appellerions aujourd'hui des situations de chômage involontaire, ou de recherche de travail entre deux occupations »<sup>251</sup> Ce n'est qu'un indice, mais son sens est clair : depuis longtemps les travaux forcés étaient une des « solutions » au problème, mais ici apparaît autre chose, commence à se former le regard avisé de l'acheteur de force de travail. Le capitaliste saura regarder dans cette masse et voir autre chose que les juristes, les généraux, les princes, les propriétaires terriens, les commerçants, ou les artisans de l'époque, il n'aperçoit pas un « poids inutile » ou une masse d'hommes, car peu à peu il apprendra à transformer cette masse en une force, une main d'œuvre salariée, qui fera sa fortune. Le travail est désormais au centre de la problématique politique parce qu'il devient source de richesse. Seulement, comme Marx va le décrire plus tard, il est source de richesse pour celui qui l'achète et non pour celui qui le vend ; le salariat est un rapport social et non un échange. Ce n'est pas un hasard si, jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale, la

---

<sup>250</sup> CASTEL, Robert. Les métamorphoses de la question sociale, Fayard, 1995, p 91.

<sup>251</sup> CASTEL, Robert. Les métamorphoses de la question sociale, Fayard, 1995, p 92.

grande majorité des organisations ouvrières a comme revendication principale l'abolition du salariat.

Par ailleurs, le travail que les manufactures puis les usines vont acheter n'est qu'une manière de gagner leur journée pour les « vendeurs », il n'y a aucun statut social à la clé. Être salarié n'est alors qu'une absence de statut.

Suivant Robert Castel, c'est seulement entre la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et le début du XX<sup>ème</sup> que le travail salarié commence à devenir une sorte de statut social. Ce sont les différentes assurances sociales qui produisent cet effet, puisqu'elles instaurent dans le contrat de travail des éléments obligatoires. Le contrat de travail comporte désormais des clauses qui ne sont pas discutées entre le salarié et le patron, mais imposées par la société (législation sur les accidents de travail, cotisation pour la retraite, congés payés, horaire légal de travail...). Et ce n'est qu'après la deuxième Guerre Mondiale qu'il devient un statut social attirant dans certains contextes.

Mais, suivant les mêmes travaux de Robert Castel, il est aussi manifeste que depuis la fin des années 1980 le statut que représentait le contrat de travailleur salarié est de moins en moins solide. Il est d'une part attaqué par toutes sortes de flexibilisations, d'amendements, de sous-statuts, de dérogations... D'autre part, il devient minoritaire parmi ceux qui accèdent au marché de l'emploi. Un jeune sera rarement embauché en CDI à temps plein, et statistiquement la possibilité qu'il le soit un jour diminue de plus en plus.

Dans les deux cas, la justification est précisément l'affirmation que ces politiques augmentent la compétitivité et permettent donc une mise à l'emploi des chômeurs, ou du moins une réduction du taux du chômage. Notamment à travers toutes sortes de diminutions de la partie sociale du salaire, devenue depuis une charge, un poids (*pondus inutilae terrae?*), qui pèse sur les entreprises. Or ces charges constituent le statut social du travail. Pourquoi l'intégration se ferait par le travail, alors justement que le travail n'est plus, ou est de moins en moins, un statut ? Alors même qu'il semblerait que statut et travail s'opposent. En tout cas, les politiques de l'emploi, depuis bon nombre d'années semblent toutes affirmer que si on veut du travail il faut moins de statuts et que le prix du statut est le chômage. Dans ce cas, pourquoi les politiques sociales, prônés par les mêmes acteurs sociaux, affirment que l'intégration passe par le travail ?

### **Fainéants**

Pour avancer un peu, pour pouvoir aborder les choses un peu différemment, on peut tenter de prendre le contre-point, aller poser la question en filigrane : non pas « qu'est-ce que le travail ? Est-ce qu'il intègre ou non ? », mais « qu'est-ce que des « faitsnéantz » » ? Car, au fond, c'est bien d'être « des fainéants » qu'on accuse ceux dont le travail social doit s'occuper.

On a réfléchi une heure à cette question dans le cadre d'un cours de remise à niveau français en insertion socio-professionnelle (ISP). Ceci n'a aucune valeur statistique, ni ne prétend représenter qui que ce soit, chacun parle pour soi. Par ailleurs les avis ne sont pas convergents.

### **C'est quoi un fainéant ?**

*-Celui qui dort à la maison. Il se lève à 13hs. Il mange et regarde la télé. Il ne fait pas de formations.*

*-Des fois il n'y a pas de travail, ça peut rendre fainéant.*

*-Peut-être il n'y a pas de travail, mais il y des gens qui ne bougent pas aussi. Parce qu'il y a trop d'aides ici.*

*-Moi, depuis que je suis en Belgique, j'ai travaillé tout le temps. Au début dans la boîte d'intérim j'allais tous les jours, après deux mois presque 4 intérim m'ont appelé ensemble. Ils marquent dans ton dossier que tu veux travailler, donc ils t'appellent. Je pense que c'est la volonté d'un homme.*

*-Toi parce que tu es un homme... (c'est une femme qui parle).*

*-Moi j'aime être indépendante, je n'aime pas travailler pour les autres. C'est pas possible d'aller chaque jour dans les intérim. C'est pour cela que j'ai fait la formation en esthétique et d'autres formations, je sais qu'un jour je serai indépendante, pour toute ma vie.*

*-Fainéant? C'est moi.*

*-Je connais une personne qui touche le CPAS depuis 5 ans mais elle n'a jamais fait de formations. À chaque fois elle a une excuse. C'est ça un fainéant.*

*-Mon ex-mari, il n'aime pas travailler. Il reste à la maison dormir, le CPAS lui donne de l'argent. Puis il est tombé dans les escaliers, et il a demandé un certificat médical. À Chaque fois il a mal au dos.*

*-Pourquoi, alors qu'ils restent des années au CPAS ils n'ont pas de problème. Alors que toi tu restes 6 mois au chômage, tu es convoquée... pourquoi cette différence ?*

*Il y a beaucoup de gens au chômage aussi. Ça dépend de l'âge.*

*-Mais la dame qui fait le ménage ici, quel âge elle a ?*

L'image de ce qu'est un fainéant est très parlante, et finalement assez commune, on la trouve facilement, elle fonctionne. Lorsqu'on a quelques secondes, ou 140 caractères pour envoyer un message, ce genre d'images est idéal.

Fainéants, ceux qui ne travaillent pas ? Pas vraiment, ce n'est pas tout à fait ceci qui est visé. Même dans les textes de base de l'État social actif, ce n'est pas ce qui est mis en avant : fainéants ceux qui ne cherchent pas de travail, qui ne se forment pas, qui ne veulent pas travailler ; fainéants surtout ceux qui ne veulent pas se rendre employables.

Les choses sont plus compliquées, mais il faut bien 15 ou 20 minutes pour arriver à ceci, à déplacer la question. Car, dès qu'on se demande « quel âge à la dame qui fait le ménage ici ? », l'ambiance change, on commence vraiment à penser. La dame à l'air assez âgée, elle a un contrat précaire, elle travaille ici, elle va nettoyer la salle quand on sera partis..., et on voit bien que ses jambes sont lourdes.

Lorsque la question porte sur le travail, sur ce qu'est le travail, sur sa rémunération, sur ce qu'il produit, tout d'un coup c'est autre chose. Mais ce débat en général est arrêté, parce qu'il « vaut mieux avoir un travail que rien du tout ». Dès que les choses deviennent concrètes, réapparaît une couche de valeurs généraux, de morale. Ça vaut mieux pour qui ? Comment se construit cette valeur ? Si un emploi précaire, mal payé, abrutissant, se fait au prix de la vie sociale, et de la santé : ça vaut toujours mieux ?

### **Le poids inutile sur la terre**

Notre époque est obsédée par le poids, perdre du poids est aujourd'hui une préoccupation centrale. Perdre du poids partout, perdre du poids soi-même mais aussi sa compagne, ses enfants, son téléphone portable, son ordinateur, ses bagages dans l'avion, et bien entendu alléger le poids des charges...

Il paraît qu'on ne peut accueillir tous les poids inutiles de la terre, qu'il est beaucoup trop cher de payer une aide sociale à toutes sortes de poids inutiles. Face à cette hystérie idéologisante, les pragmatiques néolibéraux ont toujours un regard connaisseur... « Non, tout ceci n'est ce n'est pas du poids inutile. » ; « Il y a toujours quelque chose qui peut servir, pas un travailleur entier, il y aurait beaucoup de déchet, mais des compétences ici où là...qui peuvent toujours servir de temps en temps », ... Ne plus avoir de poids est un idéal, devenir pure information qui circule, sans inerties, sans frottement, sans qualités. Avec les compétences, on n'a pas la charge (le poids) d'une personne, mais le seul moment où il emploie son énergie ; en plus les compétences sont universelles, transmissibles, évaluables... bref, elles sont de l'information...

D'un côté la volonté de se débarrasser des inutiles ; de l'autre une utilité possible. Le travail social s'est massivement porté sur la deuxième alternative. Le problème est que ce sont peut-être deux mauvaises alternatives. D'autant plus que dans ce choix c'est désormais le statut du travail social qu'on tente de protéger. C'est la volonté du travail social de se rendre utile qui justifie cette position.

Le poids est ce qui résiste, et le fait d'être inutile au néolibéralisme, ce n'est pas une si mauvaise chose... Peut-être que la question serait de faire peser de tout son poids ce qui résiste, questionner « l'utilité » avant de « s'occuper » des inutiles.

Dit autrement, la question se pose de la manière suivante. Dans une vision assez classique du libéralisme, il n'y a pas de place pour un secteur non-marchand avec un financement public. Dans ce cas, est-ce que la seule justification d'un secteur non-marchand public peut être, en fin de compte, de montrer que ce qu'on appelle « non-marchand » peut devenir un secteur marchand, ou du moins fonctionnel au secteur marchand ? C'est là l'hypothèse centrale de l'État social actif, tel que Vandenbroucke, notamment, l'a théorisé. Ou alors il y a une alternative, il y a une place possible pour un secteur non-marchand comme un des lieux de fabrication d'une critique sociale ?

Le premier élément d'une position critique est toujours de se situer, et dans ce cas situer les conditions de possibilité du non-marchand subventionné. Dès lors, un regard critique sur l'étrange rapport qui s'est lié entre le non-marchand et le marchand à travers le marché du travail est une modeste contribution à la possibilité de cette troisième hypothèse, celle d'un secteur non-marchand qui n'a rien à vendre et qui n'a pas son utilité dans le fait de transformer les gens en marchandises.

## **Trajectoire biographique et engagement professionnel des femmes immigrées en éducation permanente : entre enjeu identitaire et enjeu existentiel ?**

Esther Kouablan

Dans le cadre de cette analyse, nous nous sommes intéressés en particulier à la fonction de formatrice en alphabétisation du secteur associatif en éducation permanente. Nous avons fait le constat qu'un grand nombre de formatrices en alphabétisation étaient issues de l'immigration. Afin de mener au mieux cette analyse, nous avons réalisé des entretiens avec des formatrices en alphabétisation (de Lire et Ecrire Bruxelles) dans l'objectif de comprendre les motivations de leur engagement dans cette fonction, en lien avec leur trajectoire biographique. Mais également de voir si ces motivations comportaient des enjeux identitaires et existentiels et à quels niveaux.

Certes les constats et conclusions que nous tirons de ces entretiens ne nous permettent pas de généraliser, car l'échantillon sur lequel a porté l'analyse des entretiens ne nous semble pas suffisant au vu du nombre de personnes interrogées, ni même pour implémenter au niveau d'autres fonctions occupées en éducation permanente par des femmes immigrées. Cependant, ils nous permettent de saisir le lien entre leur trajectoire biographique et leur engagement professionnel, et de nous imprégner des enjeux qui se jouent chez elles, tant au niveau identitaire qu'existentiel.

### **Rupture biographique et quête d'un nouvel environnement professionnel**

La trajectoire biographique des formatrices en alphabétisation est émaillée de crises vécues dans leur pays d'origine ou de situations difficiles vécues sur le sol belge. Les guerres, avec ses corollaires l'immigration et la perte du lien familial engendré par les deuils vécus, de près ou de loin, par ces travailleuses, ont profondément meurtri un grand nombre des personnes rencontrées. Pour beaucoup d'entre elles, sortir de leur espace de vie antérieure fut un parcours violent et parfois blessant. Partir, tout abandonner, se départir de ses habitudes tant ancrées, se défaire de sa vie sociale d'antan, oublier le temps d'un parcours, amis, familles, travail, projets, pour aller à la rencontre de quelque espoir, incertain, et espérer vivre, survivre ailleurs... Pour ces formatrices en alphabétisation, la rupture a aussi été vécue comme un abandon douloureux de leur situation socioprofessionnelle: « *J'ai été obligée de quitter mon pays du fait de la guerre, et j'ai perdu tous mes diplômes en fuyant* ». Comment reconquérir les acquis passés ? Comment s'approprier un nouvel espace de vie inconnu, différent, parfois effrayant et certaines fois en contradiction avec les espoirs longtemps couvés, longtemps entretenus ? Travailler, oui, mais comment et avec quelles compétences

professionnelles quand on a tout abandonné pour pénétrer un monde qui nous reconnaît assez pauvrement dans les savoirs qui sont les nôtres ?

Beaucoup de formatrices en alphabétisation interrogées nous disent que le choix du métier s'est imposé pour certaines comme une continuité de ce qui était leur profession dans le passé : « *pour moi, il fallait travailler, et quand j'ai eu l'information que je pouvais me former pour devenir formatrice en alphabétisation, je n'ai pas hésité* », « *J'ai travaillé comme assistante sociale dans mon pays. Devenir formatrice en alphabétisation c'était un peu faire le métier que j'avais fait dans mon pays* ». Pour d'autres, devenir formatrice en alphabétisation est un travail comme un autre qui permet de vivre sans devoir dépendre d'une aide quelconque, d'être indépendantes économiquement. Car ici, rien ne se donne. Il faut travailler pour vivre, pour payer les factures, pour aider les parents restés au pays. Dans tous les cas, il apparaît que pour ces personnes en rupture biographique, devenir formatrice en alphabétisation reste une quête professionnelle. Et cette quête passe par l'appropriation d'un nouvel espace de travail, d'un nouveau secteur d'activité. Par la réalisation de cette quête professionnelle concrétisée par un emploi comme formatrice en alphabétisation, les travailleuses interrogées semblent nous dire qu'elles souhaitent retrouver une meilleure image d'elles-mêmes, en se sentant réellement intégrées dans une communauté de pratique. L'éducation permanente offre l'occasion à ces travailleuses de restaurer une certaine identité perdue.

Les valeurs édictées par le décret éducation permanente semblent coïncider avec leurs nouveaux projets professionnels. Institutrices, assistantes sociales, ou même simples fonctionnaires de services publics dans une vie passée, le présent leur offre l'opportunité de renouer avec des valeurs humanistes, de proximité, de solidarité, de partage et de citoyenneté en général, avec un public dans lequel elles se reconnaissent pour avoir été fragilisées à un moment de leur trajectoire de vie, de leur parcours biographique.

### **Enjeu identitaire : le public comme support de reconquête de soi**

Selon Erik Erickson (1972) : « *L'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significative ; en même temps, il juge leur façon de le juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et les types qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige* »<sup>252</sup>. Les formatrices en alpha interrogées se jugent en se comparant souvent à leur public. Public miroir ? Sympathie ? Professionnalisme ? Ce qui ressort des discours semble assez clair à ce sujet. Le public en alphabétisation étant composé en majorité de personnes issues de l'immigration, il ressort une certaine facilité pour les formatrices issues elles aussi de l'immigration de faire le parallèle entre leur vécu et le vécu de leur public. Elles voient en ce public, la copie de ce qu'elles ont été dans le passé : « *moi aussi quand je suis arrivée ici, ce*

---

<sup>252</sup> Erickson, E. 1972. *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris : Flammarion. P. 17.

*n'était pas facile. Je devais me battre pour avoir les papiers* ». A leur arrivée en terre nouvelle, quand perdues dans les méandres des démarches administratives, elles essayaient tant bien que mal de s'accrocher à toutes les informations utiles pour trouver une solution à leur établissement, socialement et professionnellement. Elles voient dans les publics qu'elles côtoient en face à face dans leur pratique professionnelle, des personnes en proie aux mêmes peurs, aux mêmes doutes qu'elles.

Si certaines semblent avoir vécu des réalités moins difficiles, d'autres disent avoir connu des situations délicates au niveau des titres de séjour par exemple. En effet, entre demande d'asile, regroupement familial et séjour illégal, les personnes interrogées ont parfois été à bout d'espoir. Découragées, épuisées, violentées mentalement et psychologiquement, la conquête d'un espace professionnel a été la première vraie victoire de leur trajectoire de vie en Belgique. Même si, le titre de séjour reste l'élément incontournable à toute activité professionnelle, légalement parlant, cela s'entend. Aussi, le public qu'elles rencontrent régulièrement dans les salles de cours d'alphabétisation, semble leur renvoyer l'image d'elles-mêmes. Ce métier est pour elles l'occasion d'aider ces femmes et ces hommes à se prendre en charge pour un futur plus attrayant que celui vécu présentement, car les espoirs nourris par ce public sont les mêmes espoirs qu'elles ont nourris pour elles-mêmes.

Les tensions vécues par le public en alpha ressemblent fortement aux tensions vécues par les formatrices en alphabétisation. A ce propos une formatrice nous dit : « *Moi je me sentais diminuée tant que je n'avais pas trouvé de travail* ». Ou encore une autre qui nous dit : « *Je me demandais comment j'allais m'en sortir parce que je n'avais plus de travail quand je suis arrivée ici* ». Comme on peut le voir, la quête du travail reste un but opératoire derrière lequel se cache des tensions identitaires. Ici, l'image de soi des formatrices en alphabétisation a été mise à mal du fait que la rupture biographique, qu'on pourrait qualifier pour certaines d'accident biographique, les a mises dans une situation de sans emploi à leur arrivée en Belgique. Mais comment en ayant vécu ces tensions, et en les ayant régulé, les formatrices interrogées parviennent à aider ces femmes et ces hommes dans leurs cours d'alphabétisation?

### **S'engager comme formatrice en alphabétisation : un enjeu existentiel à la croisée des valeurs d'éducation populaire**

S'engager comme formatrice en alphabétisation en éducation permanente semble représenter un gage sur soi, sur ses valeurs et sur l'implication de la formatrice pour son public. Si comme dit Christian Maurel, il s'agit « *de faire sortir le peuple et ses fractions les plus opprimées de la place qui leur est assignée* »<sup>253</sup>, les discours des formatrices en alphabétisation semblent bien révéler les germes d'une éducation populaire en action. Du moins, cela semble être le souhait de ces formatrices quand elles affirment : « *mon souhait est d'amener le public à croire en lui, à croire en un avenir meilleur* », « *le public doit se*

---

<sup>253</sup> Maurel, C. 2015. *L'éducation populaire et puissance d'agir*. Paris : L'Harmattan. P24

*battre car il y a toujours de l'espoir pour celui qui ne baisse pas les bras* ». Les formatrices nourrissent des valeurs et des idéaux qui ont sous-tendu leur quête identitaire dès leur arrivée en Belgique.

Ces valeurs s'imbriquent pour ainsi dire dans leur posture de professionnelles en éducation permanente faisant d'elles des actrices d'éducation populaire. Grâce à ces valeurs, elles créent des liens avec leurs apprenants en mettant un accent particulier sur ce qui les lie à ces derniers : l'humanité. Les valeurs qu'elles évoquent pour justifier leur engagement comme formatrices en alphabétisation, « *bienveillance, solidarité, aide, compréhension, confiance en soi ...* », ressemblent à un engagement ferme envers elles-mêmes mais également envers leur public. En effet, elles semblent déterminées, dans la fonction qu'elles occupent, à réussir le pari de conseiller, d'accompagner ces hommes et ces femmes à se prendre en charge en tant qu'êtres humains pour se poser comme des acteurs essentiels de la transformation de leur propre identité et de leur existence. Cela semble apparaître comme un enjeu majeur, un enjeu existentiel qui leur permet de continuer à vivre et à espérer pour elles et pour des publics présents et futurs public. Car, n'est-ce pas que ces publics, sans cesse renouvelés, conservent pour la grande majorité, des caractéristiques communes, celles d'être le maillon fragilisé d'un système qui n'a de cesse de l'humilier, le violenter, jusqu'à lui faire perdre le plus petit espoir ?

Quand l'enjeu identitaire et l'enjeu existentiel font front commun, la posture de professionnelle en alphabétisation revêt un intérêt encore plus grand pour l'acteur en éducation permanente et populaire. Aussi, la question que nous sommes amenés à nous poser est comment mobiliser ces savoirs, ces ressources, ces valeurs issues de ces trajectoires biographiques de formatrices issues de l'immigration en éducation permanente, pour en faire un levier puissant pour le changement et l'émancipation des publics. Comment aider ces formatrices dans leurs pratiques professionnelles pour leur permettre de faire de leur vécu une ressource utile pour les apprenants en alphabétisation ? Est-il possible de penser un accompagnement spécifique pour cette catégorie de travailleuses/travailleurs (formateurs/formatrices en alphabétisation) pour leur permettre de transformer leurs expériences antérieures (acquises hors de la Belgique), afin d'alimenter les cours d'alpha et leur permettre de mettre au service de leur fonction, ces « agis » sociaux qui se distillent subrepticement dans les salles de cours ? Utopie ou réalité à construire ? La question reste posée et mériterait peut-être d'être approfondie.

# De l'invisibilité du travail d'aide-soignante en gériatrie

Fanny Dubois

## Résumé

L'objectif de cette analyse consiste à éclairer la question de la division morale et psychique du travail à travers la relégation sociale du « sale boulot ». Je tente de comprendre ce processus de domination et d'aliénation qui participe à la souffrance professionnelle de soignants en gériatrie. Cet article provient d'une recherche que j'ai menée lorsque j'étais aide-soignante en activité, au moment de ma formation comme sociologue, donc au cœur du vécu de soignante.

## Introduction

Dans les services hospitaliers gériatriques ou en maisons de repos, les aides-soignantes, plus que quiconque, sont chargées d'aider les personnes en perte d'autonomie dans les actes de la vie quotidienne tels que la toilette, l'élimination, l'alimentation... afin que ces dernières puissent conserver une bonne estime d'elles-mêmes. Si la société pourrait se passer de certaines professions grassement payées<sup>254</sup>, nul doute que les métiers soignants sont indispensables et ce, d'autant plus que la population vieillit. Personne ne peut nier non plus la part humaine qui caractérise ce métier et le contacte chaleureux, rieur, inventif... qu'il procure aux personnes malades ou en fin de vie. Dans le champ de la psychologie sociale, nous ne comptons plus le nombre de productions littéraires consacrées à la mise en lumière de cette part d'humanité construite dans l'acte de soin (relation d'aide, théorie de l'humanité, care, projet de vie, question de respect...).

La question que je voudrais soulever ici a trait à une part plus silencieuse, parce que moins valorisée du travail, celle qui consiste à être quotidiennement et physiquement confrontée aux matières qui peuvent inspirer du dégoût (souillures, odeurs désagréables, déjections, escarres, corps morts...). Ce qu'Hugues avait déjà nommé, dans les années 70, le « dirty job » (sale boulot) dans ses études relatives aux secteurs professionnels que sont l'industrie du déchet, égouts, hôpitaux, prisons, polices...<sup>255</sup> Si je ne mets pas en doute le fait que beaucoup de ces femmes<sup>256</sup> aiment le métier (c'est, par ailleurs, une question qui pourrait être soulevée dans une autre analyse), l'hypothèse selon laquelle cette part de « sale boulot » n'est pas toujours facile à supporter moralement et à assumer socialement peut

---

<sup>254</sup> Voir théorie des bullshits jobs : GRAEBER D., (2013) « On the phenomenon of bullshit jobs », Strike Magazine, 17 août

<sup>255</sup> Hugues E-C., (1951, 1956, 1958, 1970), 1996, « Le regard sociologique, Essais choisis, Paris, EHESS.

<sup>256</sup> En Belgique, on compte 95% de femmes aides-soignantes, signe que la ségrégation professionnelle en fonction du sexe est encore une réalité de nos jours.

être posée. Dans la confirmation de cette hypothèse, nous pourrions considérer que ce « sale boulot » est un élément intéressant à prendre en compte dans l'analyse de la souffrance soignante. Cette hypothèse est d'autant plus intéressante que la dimension humaine et d'utilité sociale du métier est perpétuellement rappelée dans les manuels de la profession, les discours idéologiques des associations représentantes de patients, les colloques consacrés aux soignants... Ces discours dominants servent (plus que dans d'autres métiers) de piqure de rappel symbolique de toute l'importance et du sens réel de cette profession. Une prédominance significative de la « menace identitaire » qui pèse sur ces professions ? En témoignent les déclarations de mon entourage recueillies lorsque je travaillais comme aide-soignante : « j'admire ce que vous faites, moi je ne pourrais pas », « quel courage ! », « j'espère quand-même que tu ne t'enfermeras pas dans cette profession, tu vaux plus »... et des silences qui plombent l'atmosphère lorsque vous tentez d'expliquer à des personnes non-initiées à la profession que votre boulot consiste notamment à changer des personnes âgées.

Le rôle de l'aide-soignante consiste donc, en partie, à faire ce qu'une majeure tranche de la population ne voudrait ou ne supporterait pas faire. Ce que Anne-Marie Arborio, sociologue, auteure de l'ouvrage « Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital »<sup>257</sup>, nomme la **relégation sociale du « sale boulot »**. A l'hôpital, cette relégation confirme la hiérarchie symbolique de prestige des métiers<sup>258</sup>. D'où la question soulevée dans cette analyse : comment les aides-soignantes et plus particulièrement celles travaillant en service hospitalier gériatrique, vivent-elles cette relégation sociale ? Comment l'identité professionnelle se construit-elle dans ces épreuves socialement peu valorisées ? Je tenterai de proposer des idées de réponses à ces questionnements par quelques éléments théoriques articulés à mon expérience pratique d'aide-soignante gériatrique.

### **Travail prescrit et travail réel**

Le travail prescrit est la tâche donnée au travailleur. Le travail réel est la part invisible réalisée dans le terrain des situations pour répondre à la tâche prescrite. La réalité du travail ne correspond jamais à sa prescription. Par exemple, lorsque j'étais à l'école, je n'ai pas appris comment dompter mes nausées ou mon odorat dans les situations qui inspirent du dégoût. Cet apprentissage s'effectue par un travail d'adaptation du corps et des sens. Le travail à partir du regard de la sociologie clinique selon Christophe Dejours, « est ce qu'implique, du point de vue humain, le fait de travailler : des gestes, des savoir-faire, un engagement du corps, la mobilisation de l'intelligence, la capacité de réfléchir, d'interpréter

---

<sup>257</sup> ARBORIO A-M. (2012), « Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital », Paris, Economica.

<sup>258</sup> Le groupe professionnel des aides-soignantes se situe à l'échelon le plus bas de la hiérarchie hospitalière. Dans les années 50-60, le métier d'infirmière est en pénurie. La gestion économique de l'institution hospitalière exige alors que ce corps professionnel soit déchargé des tâches qui ne nécessitent pas de qualification. C'est par ce mouvement de relégation des tâches les moins prestigieuses (toilette du malade, change, aide alimentaire...) que le métier d'aide-soignante est né et non pour répondre à des besoins institutionnels nouveaux

et de réagir à des situations, c'est le pouvoir de sentir, de penser et d'inventer... »<sup>259</sup>. Et l'auteur d'ajouter que « même si le travail est bien conçu, même si l'organisation du travail est rigoureuse, même si les consignes et les procédures sont claires, il est impossible d'atteindre la qualité si l'on respecte scrupuleusement les prescriptions ». La plupart des situations de travail sont en effet jalonnées par les imprévus (organisationnels, matériels, relationnels...) auxquels les aides-soignantes doivent faire face. Il existe donc des décalages entre la prescription du travail de l'aide-soignante et sa réalité. Comme déjà constaté ci-dessus, des discours héroïques à tendance humanistes peuvent masquer la réalité pénible du travail du dégoût et conjointement, des discours dévalorisants peuvent masquer la réalité joyeuse et désirable de la profession. Cette réalité joyeuse dont nous ferons état ci-après, ne constitue pas pour autant des actes de résistance vers une meilleure répartition sociale du « sale boulot ».

### **Processus de civilisation**

Norbert Elias (1897-1990) a étudié les processus de civilisation. Cette notion de civilisation a été créée au XVIII<sup>e</sup> par les bourgeois qui cherchaient à s'intégrer dans la société aristocrate, celle notamment de Versailles. Il constate que le développement de la pudeur s'est réalisé à cette même époque. Pour ne prendre qu'un exemple, là où les supplices des condamnés étaient rendus publics avant le XVI<sup>e</sup> siècle, prendre plaisir à voir la souffrance d'un autre devient un acte de barbarie, de perversité de nos jours<sup>260</sup>. Le processus de civilisation implique un contrôle des émotions et des corps, une gestion de soi qui devient donc un élément de distinction sociale. Les sentiments de honte et de dégoût pour l'autre vont se prononcer dans les situations jugées grossières ou déplacées. En ce qui concerne les aides-soignantes à l'hôpital, l'empathie à l'égard du patient étant de mise, les sentiments de honte ou de dégoût à l'égard de l'autre, doivent être tenus sous silence au risque d'être catégorisées d'inhumaines ou de défaillantes dans leurs capacités professionnelles. Or, comme nous venons de le montrer avec Elias, dans la société contemporaine et le processus de civilisation qui l'accompagne, il est socialement convenu d'en faire état dans les situations « déplacées ». Une injonction paradoxale qui risque d'alimenter la souffrance professionnelle des soignants et la dégradation de leur identité.

On constate, dès lors, chez cet auteur que **structures sociales et psychiques** sont intimement liées. Il montre également que le dégoût peut être un marqueur utilisé par les classes supérieures pour se distinguer socialement. Notre civilisation ne nous apprend-elle pas à prendre distance par rapport à nos émotions ? L'hygiénisme, parfois forcené, présent à l'intérieur des institutions de soin, ne participe-t-il pas à entretenir l'idée de mise à l'écart des personnes « malades », « contaminées »... ? Elias le disait donc : la honte et le dégoût accompagnent toute étape dans le procès de civilisation. Mais ce qu'il oubliait souvent de dire, c'est que leur poids ne porte alors pas également sur tous. Nul ne démentira

---

<sup>259</sup> Dejours C., "subjectivité, travail et action", mai 2001

<sup>260</sup> Van Campenhoudt L., « Cours de sociologie », Dunod, Paris, 2014, p.155

effectivement, qu'à l'hôpital, les médecins et gestionnaires des ressources humaines sont moins en contact physique avec les matières repoussantes<sup>261</sup>. La norme hygiéniste, s'intensifiant dans le secteur hospitalier depuis ces dernières années, est un élément constitutif de ce processus de civilisation. Elle influence les conduites et interactions sociales à l'intérieur de cet environnement et donc la division du travail.

Toute une série de dispositifs prescrits du travail soignant tels que les outils managériaux de gestion des soins peuvent participer à la mise sous silence de la douloureuse expérience des dégoûts. Les « transmissions » (passations d'informations entre infirmières) objectivées et ciblées, les dossiers et plans de soins devenus depuis peu informatisés, le principe consistant à définir des hypothèses pour répondre à des besoins types avec des moyens types, les échelles de mesures de l'élimination... sont autant de dispositifs à caractère positiviste qui occultent l'expérience du travail des dégoûts et privent les soignants de la « réflexivité indispensable à la digestion de la fréquentation mortifère et de la misère humaine concentrée dans les institutions de soins »<sup>262</sup>.

### **Division sociale du travail et solitude soignante**

Dans certains moments, on constate effectivement que ces prescriptions extérieures empêchent de réfléchir à l'intériorisation de cette norme hygiéniste. Des soignantes (y compris moi, lorsque je me sentais plus fragile) tentent de se décharger des tâches qui inspirent du dégoût et de s'en mettre à distance ou de reléguer à leur tour le « sale boulot » à d'autres collègues, aux nouveaux venus ou aux stagiaires, par exemple. Ce processus peut avoir comme conséquence la désolidarisation des soignants entre eux. Les sociologues parleront alors d'une hiérarchie informelle se constituant à l'intérieur même du groupe des soignants. Il ne faut évidemment pas considérer ces praticiennes comme « méchantes » ou « moins capables » de supporter la pénibilité de la tâche que les autres (le sociologue n'adresse jamais de jugement moral, il tente de comprendre) mais bien leur pratique comme révélatrice de malaises professionnels et de pénibilité physique et psychique du travail.

### **Histoires de l'ombre**

Paradoxalement, lorsque la hiérarchie et les dispositifs censés construire de la « bientraitance » ne sont plus présents comme les dimanches, le soir ou la nuit, la créativité des aides-soignantes se déploie. Des complicités avec des patients s'observent pendant ces moments « désinstitutionnalisés ». Les aides-soignantes s'accordent alors le droit d'écouter un air de musique tout en dansant au beau milieu du couloir, elles invitent le patient dément pris de chagrin à venir s'installer près d'elles ou encore ne s'affolent pas face à un vieillard désorienté qui a oublié de s'habiller. Ces histoires ne se retrouvent pas dans les manuels de la profession. Elles auront plutôt tendance à choquer ceux qui n'ont pas confiance dans la

---

<sup>261</sup> A l'exception des chirurgiens mais la technicité, l'objectivation et le prestige héroïque de l'acte chirurgical leur permet une protection de soi à laquelle les soignants n'ont pas accès.

<sup>262</sup> PERRAUT SOLIVERES A. (2004). *Infirmières, le savoir de la nuit*, Paris, Presses Universitaires de France.

« capacité de penser » des aides-soignantes. Or ce dont elles témoignent en ces moments, c'est de leur capacité à préserver des rapports remplis de dignité. En outre, elles montrent à quel point le poids du contrôle moral peut parfois faire plus de mal que de bien.

Lorsque les aides-soignantes sont en corps à corps avec les patients souffrants, elles développent des savoirs qui leur sont propres : une « éthique en acte » que les médecins ne peuvent développer derrière leurs bureaux, analyses biologiques et autres chiffres rationnels. Ces travailleuses pourraient alimenter les réflexions éthiques faites autour des patients (notamment celles qui concernent la mort et la vie) mais par le mécanisme de relégation sociale, l'institution les pousse à rester muettes (elles sont, par exemple, peu conviées aux réunions multidisciplinaires). Une meilleure reconnaissance de ces savoirs d'expérience construits dans le terrain de travail permettrait alors la construction d'autres mondes plus heureux en gériatrie. D'autant plus que dans ces services, beaucoup de patients témoignent qu'ils préfèrent mettre de la vie aux années plutôt que l'inverse.

## **Conclusion**

J'ai tenté de proposer une réflexion relative à la réalité vécue du travail de l'aide-soignante en gériatrie. Les enjeux de lutte pour l'accès à de meilleures conditions matérielles de travail sont assez faciles à définir et les revendications qui en découlent également. Il n'en est pas de même pour les enjeux symboliques qui concernent des questionnements beaucoup plus enfuis et intimes relatifs aux reconnaissances morales et identitaires socialement ordonnées. On pourrait penser que cette reconnaissance symbolique est secondaire, or force est de reconnaître que les taux de burn out augmentent considérablement dans les institutions de soins et d'hébergement pour personnes âgées. Des lieux d'expression de cette réalité invisible du travail doivent être construits dans les services de gériatrie (comme il en existe déjà dans les services de soins palliatifs). Il faudrait alors qu'une part du temps de travail des aides-soignantes soit octroyée à des fins de réflexion partagée autour du travail réel et désiré. Ces lieux ne devront pas seulement servir de défouloir cathartique. La part active et heureuse de la parole collective produite doit prendre le pas sur le refoulement passif, donnant alors prise sur des changements institutionnels potentiels. Que cette idée de création de lieux d'expression de la souffrance au travail puisse inspirer les asbl d'éducation permanente œuvrant dans le champ de la santé publique !

Dans le contexte de vieillissement de la population actuel, où nos gouvernements instaurent de nouvelles politiques relatives à la gestion hospitalière, au développement du paysage des maisons de repos et des soins à domicile, à l'assurance autonomie... il serait bon de réfléchir également aux conditions psychiques de travail des personnes qui accompagnent les publics fragilisés par la maladie et la fin de vie. Sans quoi, ce taux d'invalidité professionnelle pour raisons psychiques risque de continuer dans sa lancée croissante et, par ailleurs, représenter un coût important pour la collectivité. A bon entendeur, salut !



## Retisser des liens entre patrons et travailleurs âgés (1/2)

Sabine Beaucamp

*Comment reconstruire des rapports plus sereins et plus sains entre les travailleurs âgés et le patronat ? Quels sont les pièges à éviter, les stratégies à mettre en place ? Aujourd'hui, plus que jamais des questions comme l'allongement du temps de travail, la remise en circuit des prépensionnés, le rappel au pays des retraités à l'étranger, le gel des pensions, la remise en cause des crédits-temps, la pénibilité et les souffrances au travail, le tutorat, les travaux d'intérêts publics... sont des mesures souterraines qui agitent le monde patronal. Aujourd'hui est-il incongru de considérer la notion de travail comme étant un ensemble de modes d'exploitation actuels du travail ? Ces réalités font malheureusement systèmes. L'évolution technologique avec ses avancées, ses performances et ses effets divergents en matière de conditions de travail fait qu'il est important d'en comprendre les logiques.*

Mais au fond, comment redéfinir la notion de travail et de travailleur ? Le vocabulaire est symptomatique : on parle davantage d'emploi que de travail, or l'emploi renvoie aux employeurs et aux employés- c'est-à-dire aux utilisés. On voit dans ces termes toute la charge de possession et de mépris de la part du dominant et de l'exploiteur. Tout comme le mot de « repreneurs » ; qui reprennent-ils ? Dès lors, le patronat aurait tort de se priver de manier les humains comme des pièces jetables. D'autant qu'il réussit à nous imposer son vocabulaire et à travers celui-ci ses concepts et donc à écraser ainsi notre faculté de nous définir par nous-mêmes. Le mot « travail » renvoie aux travailleurs et ne dit pas que l'on ait besoin ni d'actionnaires ni de patrons. On peut concevoir que le travail est produit par tout ce qui fait société et qu'il produit finalement de la société, des biens comme de la connaissance et des rapports sociaux. Il faut aussi réexaminer la manière dont la société se sent responsable de tout le parcours social des individus. D'après de nombreux sociologues du travail, personne ne travaille uniquement selon les directives qui lui sont données. Tout travailleur prend plus ou moins de libertés avec elles.

### **LA DESTRUCTION DE LIEN SOCIAL**

Le capital a encore en sa faveur quelque chose de fondamental : la propriété des moyens de production et d'échanges. Celle-ci désapproprie les individus de leur travail et donc d'une part d'eux-mêmes. Aujourd'hui, elle conjugue cela à de nouveaux modes de domination et d'exploitation, deux réalités qu'il est impossible de dissocier. La destruction des anciens collectifs de travail qui avaient fini par créer des solidarités et un sentiment de classe, engendre la forme actuelle de l'aliénation. Comment ? Par le biais de processus d'individualisation des problèmes et donc de désocialisation des individus: exemples : salaire au mérite, séances d'auto-évaluation. Nous sommes dans une société de méritocratie. Le management n'est rien d'autre que la prise en compte des processus d'individualisation

pour recourir à la mobilisation des énergies, de l'esprit d'initiative mais évidemment sans et en ne mobilisant ni le sentiment de groupe, ni les appétits sociaux ni encore le besoin de démocratie.

### **COMPRENDRE LE SENS DES ACTIONS SOCIALES**

Le lien social doit se retravailler à tous les niveaux. Par exemple, sans réforme profonde de la gestion de l'entreprise et en ne s'attaquant qu'aux seules *ressources humaines*, il n'y aura pas d'amélioration durable. Cessons de croire aussi que l'action collective et la solidarité sont des menaces. Que l'indignation et la révolte n'ont qu'un pouvoir de destruction. Elles ont aussi le pouvoir de mobiliser des forces qui s'épuisaient, de réveiller ceux qui renonçaient, et d'imprimer un changement de trajectoire là, où une logique toute tracée était de mise. La crise frappe dur, les délocalisations de grandes entreprises se multiplient, les cadres ne sont plus épargnés. Leur meilleure résistance au stress, liée à leur bagage de formation, n'est plus un bouclier suffisant. Ils sont des victimes potentielles comme les autres.

### **LA CONFLICTUALITE DES RAPPORTS SOCIAUX**

Certes, le salariat ne disparaît pas (il reste même la forme dominante de l'organisation du travail), c'est la condition salariale qui se dégrade fortement. En effet, le salarié bénéficie de moins en moins de toutes les prérogatives du droit du travail et de la protection sociale (allocation chômage, droit à la retraite) auxquels il a droit contre la mise à disposition de sa capacité de travail à un employeur.

C'est donc la part des droits sociaux qui se réduit à peau de chagrin. Ces phénomènes vont notamment favoriser des processus, non pas d'exclusion (situation où les gens seraient coupés du monde), mais de fragilisation que Castel nomme « désafiliation ». C'est-à-dire à une cassure du lien social. La refondation de l'État social est urgente face à « la montée des incertitudes ». Il faut réaliser un nouveau compromis social, l'ancien étant largement devenu caduque, l'actualité sociale le dépeint bien.

Un des facteurs fondamentaux réside dans la transmission du savoir-faire et de la culture d'entreprise, elle est essentielle à la pérennité des organisations. Pourtant, très peu d'organisations semblent avoir mis en place des pratiques de transfert des connaissances. Toutefois, autant les entreprises, la fonction publique que les représentants de travailleurs se préoccupent de plus en plus de la problématique du vieillissement de la main-d'œuvre et des enjeux qui la sous-tendent. Généralement, les milieux de travail exercent des pressions pour exclure les travailleurs âgés afin de laisser la place aux jeunes. Les mesures les plus fréquentes favorisent la retraite anticipée. Par exemple, lors de changements technologiques, les organisations encouragent généralement le départ anticipé de leur main-d'œuvre vieillissante en abolissant certains postes jugés caducs. Qui plus est, le personnel vieillissant est souvent marginalisé et exclu du marché du travail, par des pratiques discriminatoires telles que le peu de formation offerte à cette catégorie d'âge.

Notons que les pratiques de rétention de la main-d'œuvre vieillissante ne seraient mises en branle que lorsque les conditions économiques sont bonnes et que le taux de chômage est faible, et qu'elles concordent avec les objectifs organisationnels exigeants du personnel expérimenté. Les grandes organisations se préoccupent davantage que celles de petite taille du départ des travailleurs âgés. De leur côté, les entreprises syndiquées sont quelque peu plus actives dans la mise en place des mesures visant le renouvellement de leur main-d'œuvre. Par ailleurs, le secteur public est plus actif que le secteur privé quant aux mesures de renouvellement de sa main-d'œuvre ainsi qu'aux enjeux liés à la retraite. Près du tiers des travailleurs âgés de 45 à 64 ans expliquent qu'ils ont pris leur retraite à cause d'une forme, d'éviction de la part de leur employeur.

Il est intéressant de constater qu'en période de croissance économique et en situation de pénurie de main-d'œuvre, le travailleur âgé sera perçu comme important à l'organisation, on cherchera à le retenir et on lui reconnaîtra son expérience. A l'opposé, en période de crise, le personnel vieillissant sera jugé comme moins productif, plus souvent malade, absent et accidenté, et on cherchera à l'exclure du marché du travail.

La notion du travailleur âgé est relative, elle résulte d'un construit social qui suit une logique économique et qui évolue dans le temps. Auparavant, la notion de retraite n'existait pas et la vie de travail se poursuivait jusqu'à ce que l'individu soit physiquement incapable de continuer ses activités. Aujourd'hui, la retraite sert souvent de politique de rationalisation de la gestion de la force de travail en excluant le travailleur âgé du marché de l'emploi. On parle de discrimination envers les travailleurs vieillissants. A l'égard de la compétitivité mondiale et des changements technologiques, l'avantage compétitif des organisations et des nations réside, du moins en partie, dans la qualification de la main-d'œuvre et la formation des travailleurs âgés.



## Retisser des liens entre patrons et travailleurs âgés (2/2)

Sabine Beaucamp

### DES FORMATIONS, DES COMPETENCES, UN RENOUVELLEMENT DES SAVOIRS

*La formation représente un enjeu important pour les travailleurs qui peuvent, lorsqu'ils en bénéficient, augmenter leur salaire, améliorer leur sécurité d'emploi ou la capacité d'insertion professionnelle et assurer la transférabilité de leurs compétences. Toutefois, tant les employeurs que les travailleurs âgés, la tranche des quinquagénaires hésitent à recourir à la formation, les premiers préférant encourager la retraite anticipée et embaucher des jeunes et les seconds étant souvent licenciés sans compétences reconnues ni transférables. Il n'est pourtant pas négligeable de considérer que le suivi d'une formation pour un travailleur âgé va au-delà de l'apport purement individuel. Les compétences qu'il a acquises tout au long de son parcours professionnel doivent être réactualisées. Ce n'est pas une question de méconnaissance ou d'inefficacité, mais bien un besoin de mettre à jour son logiciel mental. De plus, il existe bien là une connotation sociale qui ressoude les rapports intergénérationnels si souvent détricotés dans les milieux professionnels. Entrée dans le vif du sujet.*

Il est certain que les travailleurs âgés, de même que les travailleurs précaires, les femmes et les jeunes de moins de 30 ans, reçoivent moins de formation que ceux arrivés au cœur de leur vie active. En effet, les entreprises préfèrent généralement embaucher du personnel déjà qualifié que d'investir en formation par crainte de voir leurs employés aller monnayer leurs compétences nouvellement acquises chez un autre employeur.<sup>263</sup>

Les travailleurs vieillissants peuvent être discriminés à l'occasion d'une embauche ou d'une promotion puisque leurs compétences ou qualifications sont parfois dépréciées, particulièrement en situation où le taux de chômage est élevé et où les employeurs ont à leur disposition un large bassin de main-d'œuvre. L'évolution technologique très rapide fait en sorte que les techniques et les savoirs deviennent obsolètes tout aussi rapidement, nécessitant une remise à jour constante des connaissances. Il est aussi intéressant de noter que l'appréciation de l'expérience est variable dans les organisations, notamment en fonction du niveau hiérarchique et du niveau de scolarité, où les détenteurs de postes de direction minimisent l'importance de l'expérience par rapport à ceux détenant des postes d'encadrement ayant été promus à l'ancienneté. Les stéréotypes associés au personnel vieillissant (moindre performance, absentéisme, et nombre plus élevé d'accidents de travail, etc.) contribuent au fait que les organisations dispensent moins de formation à cette catégorie de travailleurs qu'au personnel plus jeune. De nombreux travailleurs âgés ont intériorisé une image d'eux-mêmes comme étant incapables de renouveler leurs savoirs,

---

<sup>263</sup> Les nouvelles réalités du travail- Des organisations de temps de travail et de vie- Actes des colloques « Tempi »

minant leur volonté à se former et contribuant à leur perception que la formation est ardue et inutile à la veille du départ à la retraite. Les perspectives d'avenir associées aux avantages de la formation, telles les augmentations salariales, la transférabilité des connaissances apprises, la sécurité d'emploi et la possibilité d'une promotion, sont des incitants à suivre une formation.

Avec l'âge, l'investissement en capital humain s'avérera donc souvent moins payant, les perspectives qu'il offre s'avérant plus étroites. Bien souvent, les travailleurs de plus de 55 ans refusent de suivre une formation la jugeant inutile, comparativement aux 45 à 54 ans<sup>264</sup>. La façon d'annoncer et d'organiser la formation ainsi que la prise en compte de l'expérience par la valorisation des acquis favoriseront la réussite de la formation du personnel âgé. Plusieurs travailleuses et travailleurs âgés de plus de 45 ans ont des compétences recherchées sur le marché du travail, les protégeant des licenciements ou favorisant leur réinsertion professionnelle, particulièrement en situation de pénurie de main-d'œuvre. Lorsque les travailleurs sont détenteurs de savoirs stratégiques aux yeux de leur employeur, dont le poste occupé demande une formation poussée, l'âge est rarement un facteur de discrimination à l'égard de la formation et l'expérience constitue un atout valorisé. Enfin, la formation représente un moyen d'action contre l'éviction prématurée des travailleurs âgés puisqu'elle participe au rehaussement de leur taux d'activité. Les plus âgés peuvent entretenir leur capacité d'apprentissage en ayant l'occasion de suivre une formation continue, adaptée au niveau du contenu et des méthodes, et lorsque ceux-ci occupent des emplois pour lesquels la rotation des postes, la polyvalence ainsi que les capacités cognitives sont sollicitées.

## **LE MARCHÉ DU TRAVAIL A CHANGE**

Un changement d'attitude et de comportement des acteurs du marché du travail par rapport à la main-d'œuvre vieillissante doit se concrétiser pour que cette partie de la population active, victime de préjugés, puisse bénéficier d'une offre de formation comparable aux autres groupes d'âge. Les entreprises des sociétés postindustrielles, aux prises avec une pénurie de main-d'œuvre appréhendée, auront à offrir aux travailleurs vieillissants des conditions d'exercice de travail satisfaisantes pour les maintenir en emploi.

Ainsi, les travailleurs âgés se voient exclus du marché de l'emploi au lieu de se voir offrir un aménagement de travail leur permettant d'allonger leur vie active.

Autre aspect négatif dans le milieu de travail, ce sont les organisations qui n'offrent pas un bon environnement de travail et qui dès lors peuvent être aux prises avec des problèmes d'absentéisme et de rétention de leur personnel pouvant avoir des conséquences néfastes sur leur productivité et leur rentabilité.

---

<sup>264</sup> « Recension des écrits sur les pratiques d'entreprises à l'égard de la main-d'œuvre vieillissante », Beausoleil Julie sous la direction de Mars-André Deniger, Frédéric Lesemann et Eric Shragge, INRS- Culture et société.

Il est impératif que les organisations tiennent compte des effets de l'environnement physique du travail sur la santé des travailleurs vieillissants. En effet, ceux-ci expriment être les plus affectés par les contraintes physiques du travail.

Les travailleurs œuvrant au sein d'organisations offrant des espaces de liberté dans le travail ont une meilleure qualité de sommeil que les salariés travaillant au sein d'organisations dont les tâches sont très parcellisées, où la séparation de la conception et de l'exécution des tâches est forte.

Certaines recherches ont révélé une baisse de productivité de la main-d'œuvre vieillissante, qui s'expliquerait principalement par une diminution de leur motivation<sup>3</sup>. Situation dans laquelle les conditions de travail ont un impact déterminant. En fait, les perceptions selon lesquelles l'âge est la cause du déclin de la santé des travailleurs vieillissants sont souvent erronées. En effet, bien souvent on ne distingue que le facteur le plus visible, comparativement aux situations de travail mal adaptées aux salariés, qui elles sont les vrais déclencheurs de mal-être<sup>265</sup>.

### **AVEC L'ÂGE UN AUTRE TYPE D'INTELLIGENCE**

On le constate, tandis que les capacités physiques diminuent avec l'âge, les capacités sociales et mentales telles que « la capacité à relativiser la réflexion avant l'action, la créativité, le sens des responsabilités »<sup>266</sup> tendent à se renforcer avec l'âge. Ainsi, avec l'âge s'accroît un autre type d'intelligence basé sur l'expérience vécue.

En effet, l'expérience des travailleurs âgés permet de compenser la diminution de leurs capacités fonctionnelles par une meilleure connaissance de la tâche. Par le biais de stratégies de prudence et de réflexion, minimisant le risque d'erreurs, on peut anticiper les aléas de production afin d'éviter de gérer des crises, créer des réseaux de coopération, répartir stratégiquement les tâches entre collègues, planifier la fin de carrière et la mobilité vers des postes adaptés, etc.

### **LA TRANSMISSION ET LE PARTAGE DES SAVOIRS : DES INCONTOURNABLES ENTRE GENERATIONS**

Afin d'encourager l'extension de l'activité professionnelle des travailleurs âgés, les organisations devront déployer beaucoup d'efforts pour éviter l'usure professionnelle prématurée de leurs travailleurs vieillissants.

Aménager la fin de carrière, notamment par la planification d'un projet de carrière, des formations adaptées, des mouvements de main-d'œuvre appropriés et l'attribution d'un nouveau rôle tel que celui de « mentor ou tutorat » sont autant de pistes à mettre en place.

---

<sup>265</sup> Burn-out au boulot et à la maison –Dossier N° 110- Editions feuilles familiales asbl

<sup>266</sup> Prendre l'initiative de redéfinir le travail par Pierre Zarka in « Les cahiers de l'éducation permanente N°42 »

Le télétravail ou la retraite progressive représentent une seconde stratégie de rétention de la main-d'œuvre expérimentée. Une mise en garde est cependant à observer, favoriser la formation des personnes plus âgées ne signifie pas pour autant vouloir qu'elles travaillent nécessairement plus longtemps, et succomber à la nouvelle politique du gouvernement fédéral. Celle de travailler jusqu'à 67 ans voire plus !

D'autre part, 5 types de bonnes pratiques à l'égard du personnel vieillissant sont à observer. Ils consistent à donner un accès égal quant à l'embauche, à dispenser de la formation et à offrir des promotions, à flexibiliser l'organisation du travail, à redéfinir les tâches en fonction de l'ergonomie et à favoriser une perception positive de la main-d'œuvre âgée.

Des mesures telles que la retraite progressive, le tutorat et le temps partiel pourraient être des mesures favorisant le maintien en emploi des travailleurs détenteurs de savoirs stratégiques ainsi que la transmission de ces savoirs. Il sera important de conserver pendant plus longtemps les connaissances, les compétences et l'expérience précieuses des travailleurs plus âgés. Pourquoi ne pas revoir la fin de carrière avec une nouvelle organisation du temps de travail de façon à ce qu'elle soit choisie et volontaire, et orientée vers le transfert de l'expérience ? La rétention du personnel vieillissant passe par la capacité de l'organisation à offrir aux travailleuses et aux travailleurs âgés des possibilités d'épanouissement tout au long de la carrière, ainsi que des postes qui leur permettront d'exploiter au maximum leurs capacités acquises par l'expérience. L'adaptation des postes de travail et la diminution des charges et du rythme de travail représentent une des solutions envisagées pour prévenir les troubles de la santé et ainsi maintenir les travailleurs âgés en emploi. L'expérience acquise au fil du temps aurait un impact positif sur les attitudes prudentielles et préventives au travail et sur une utilisation plus avisée des ressources disponibles. L'incapacité des travailleurs expérimentés à faire reconnaître leurs compétences et à valoriser leur savoir-faire, à cause de l'absence d'un dispositif adéquat les gêne souvent dans une démarche de maintien ou de réintégration en emploi.

Le maintien en emploi des travailleurs âgés est une condition essentielle au transfert des connaissances. Il faut toutefois s'assurer que le pont puisse se faire entre les générations et qu'il y ait des formes d'interaction entre celles-ci. Ainsi, les recherches actuelles s'intéressent de plus en plus aux rapports intergénérationnels en regard des enjeux liés au vieillissement de la main-d'œuvre notamment, car les interactions entre générations peuvent être déterminantes lors de la transmission des savoirs<sup>267</sup>. En effet, la gestion des rapports entre générations est l'un des enjeux capitaux afin de favoriser le partage des connaissances et la transmission des savoirs organisationnels. D'un côté, l'harmonie des rapports intergénérationnels stimule la création de lignes de transmission et de l'autre, les programmes formels de transmission des savoirs représentent un moyen de tisser des liens étroits entre les différentes générations. Ainsi, une saine gestion des rapports

---

<sup>267</sup> La gestion de la relève et le choc des générations » dans *Gestion*, vol. 29 N°3, Audet Michel, automne 2010

intergénérationnels permet de minimiser le risque de perdre une partie considérable de savoirs, et donc d'étioler la mémoire organisationnelle.

### ***Ressources bibliographiques***

- Crise du travail, crise dans le travail- chômeurs et travailleurs dans la même galère- « Les cahiers de l'éducation permanente »- Editions PAC, Juin 2013 ;
- Pour en finir avec le management efficace, François Fourcade, René Barbier, Christian Verrier- Éditions Pearson, 2015 ;
- «Génération et âges de la vie », Attias-Donfut, Claudine- Collection Que sais-je ? 2570, Paris, PUF, 2011 ;
- Editorial : « Protégez-vous votre capital savoir » dans Transfert intergénérationnel des savoirs : Comment survivre au départ massif de vos employés « seniors » ? Audet Michel- Réseau CEFRIO, vol. 5 N°1, juin 2010 ;
- « Synthèse des interventions » dans La gestion des âges. Face à face avec un nouveau profil de main-d'œuvre, Beaumont Marie-Pierre, et Corinne Blanchette sous la direction de Fernande Lamonde, Les Presses de l'Université Laval, 2009 ;
- « Les seniors entre formation et éviction » dans Connaissance de l'emploi, Behaghel Luc- N°14 ;
- « Vieillesse emploi, préretraite : les facteurs sociaux économiques influant sur la gestion de la main-d'œuvre vieillissante » dans Relations industrielles, Bellemare, D., L. Poulin Simon et D.-G Tremblay, vol. 50, N°3.
- Travailler après 45 ans... Des mythes à la réalité ! Colloque du 11 juin 2015- Espace seniors. [www.espace-seniors.be](http://www.espace-seniors.be)



## Mixité sociale : l'imposer ou la réinventer ?

Isabelle Franck

*Dans les logements sociaux, à l'école, dans les villes, politiques et acteurs sociaux cherchent à établir une certaine mixité sociale. À première vue louable, le projet se heurte à des résistances. De plus, il ne résout en rien le problème de fond : les inégalités sociales croissantes.*

Si la mixité sociale fait défaut, c'est que les inégalités vont croissant et qu'elles se marquent de plus en plus dans l'espace : riches et pauvres ne fréquentent plus les mêmes lieux, ne vivent plus dans les mêmes quartiers, n'étudient plus dans les mêmes écoles, ne font plus leurs courses dans les mêmes commerces, ne partagent plus les mêmes loisirs... Les jeunes, en particulier, en viennent à limiter leurs déplacements à un ou deux quartiers qu'ils connaissent et où ils se sentent en sécurité<sup>268</sup>.

A l'occasion de la Zinneke Parade, des enfants vivant à Saint-Josse ont découvert la Grand-Place de Bruxelles. Cette place qu'on vient voir depuis le bout du monde, ils ne l'avaient jamais vue, alors qu'elle est située à moins d'un kilomètre de leur maison !

Ce phénomène n'est pas propre à Bruxelles : une récente étude<sup>269</sup> confirme que la ségrégation sociale s'accroît dans de nombreuses capitales européennes.

### MIXITÉ SOCIALE : POURQUOI ?

Mais pourquoi la mixité sociale est-elle désirable ? Pourquoi, en effet, ne pourrait-on pas vivre chacun sur son territoire, les riches sur leur avenue de villas quatre façades et les pauvres dans leurs quartiers délabrés ? Les uns chez Séquoia<sup>270</sup> et les autres chez Lidl ? L'été, à la Côte d'Azur ou à Molenbeek ou Marcinelle ?

Pour une raison éthique, d'abord. Parce que le « **chacun chez soi** » accentue les inégalités en renforçant la méconnaissance de l'autre et en fermant des portes aux moins favorisés. La ségrégation, géographique et scolaire notamment, approfondit les inégalités en termes de mobilité, d'accès au patrimoine culturel, d'accès aux possibilités qu'offre la société : comment rêver un avenir différent de celui de ses parents si l'on n'en a même pas idée, ou si

---

<sup>268</sup> Jeunes en ville, Bruxelles à dos ? L'appropriation de l'espace urbain bruxellois par des jeunes de différents quartiers, Inter-environnement Bruxelles, 2008. <http://www.samarcande.be/IMG/pdf/jeunesenville-bruxellesados.pdf>

<sup>269</sup> Socio-Economic Segregation in European Capital Cities. Lien raccourci : <http://miniurl.be/r-z9n>. Citée dans Le Vif du 7/9/2015. Lien raccourci vers l'article : <http://miniurl.be/r-z9o>

<sup>270</sup> Supermarché bio

l'on est convaincu, à force d'y être confiné, qu'on ne sortira ni de son quartier ni de sa condition d'exclu ou, en tout cas, de dominé ? Comment développer l'imagination, la créativité, l'intelligence si l'on est confiné dans un quartier, un village avec pour seule ouverture sur le monde des écrans publicitaires, des images à sensation et des émissions de télé-réalité ?

A l'école, on constate que lorsque des élèves de différents milieux travaillent ensemble, l'hétérogénéité sociale est bénéfique pour tout le monde : émulation et entraide se mettent en place et, en termes de réussite scolaire, c'est positif pour tout le monde. On peut aisément imaginer que la course aux marques et aux gadgets technologiques dernier cri peut être tempérée par la présence dans l'école d'élèves issus de divers milieux sociaux.

## **DANGEREUX PRÉJUGÉS**

La méconnaissance réciproque est un terreau fertile pour les **préjugés et les stéréotypes**. Et plus il y a de stéréotypes (sur les étrangers, les chômeurs, les bénéficiaires du CPAS...), plus il est facile à certains partis politiques de mettre à mal les dispositifs de solidarité collective qui limitent l'ampleur de la pauvreté dans notre pays et garantissent le respect des droits humains. Si la majorité de l'opinion publique est convaincue que les chômeurs sont des profiteurs, le pouvoir n'aura aucun mal à appliquer des mesures restrictives en matière d'allocations de chômage. S'il est largement admis que les étrangers prennent les emplois et les logements des Belges – ou des Français en France -, un parti très à droite rassemblera sans peine un nombre significatif de citoyens-électeurs autour de la notion de « préférence nationale ». **Moins de mixité sociale, c'est moins de cohésion sociale, donc moins de solidarité, donc moins de droits humains.**

Mais les raisons de vouloir la mixité sociale ne sont pas qu'éthiques. Elles concernent aussi la société dans son ensemble, car elles touchent aussi à la sécurité... et à la compétitivité. Une trop nette séparation géographique des habitants en fonction de leur classe sociale, cela n'est bon pour personne. L'étude citée plus haut le confirme : *« Selon les scientifiques, cet éloignement favorise "l'incompréhension et les troubles sociaux". Ils estiment également que la ségrégation sociale affaiblit la compétitivité. Les quartiers désertés par les personnes plus aisées sont en effet plus sensibles aux troubles sociaux et donc moins attirants pour les entreprises. Aussi, les auteurs de l'étude estiment-ils qu'il faut éviter ces extrêmes en investissant dans l'enseignement et la mobilité sociale.<sup>271</sup> »*

La non-mixité sociale résulte donc directement des fortes inégalités qui élèvent des barrières entre les gens - au sens figuré, mais parfois aussi au sens propre, comme quand les millionnaires se barricadent dans leur Square au bout de l'avenue Louise à Bruxelles.

---

<sup>271</sup> Le Vif, 7/9/2015 Lien raccourci : <http://miniurl.be/r-z9o>

## UN PANSEMENT, MAIS PAS DE CHANGEMENT

Imposer la mixité sociale dans une société très inégalitaire est, on le devine, une entreprise difficile, pour ne pas dire vouée à l'échec. C'est éponger l'eau qui coule sans fermer le robinet. D'autant plus difficile qu'il ne s'agit pas simplement de faire vivre ensemble des gens différents, mais des personnes appartenant les uns à une classe dominante et les autres à une classe dominée.

Le succès mitigé du décret « inscriptions » dans l'enseignement secondaire le montre : si la mixité sociale n'est pas ressentie comme bénéfique par les personnes concernées, elle a peu de chances de voir le jour. Les écoles élitistes le sont restées : si elles ne parviennent pas à éviter l'inscription de leur quota d'élèves « à faible indice socioéconomique », elles auront tôt fait de rétablir la situation antérieure par les frais réclamés aux parents, par le niveau d'exigence scolaire sans possibilité d'aide en cas de difficulté, par l'atmosphère régnant dans l'école, qui engendrera chez certains le sentiment de se trouver en terre étrangère – vêtements, loisirs, vacances, gadgets électroniques onéreux...

**La seule manière sûre de favoriser la mixité sociale**, c'est de prendre le problème à l'endroit et de **combattre les inégalités sociales**. Pour y parvenir, il y a l'embarras du choix : réduire les écarts de revenus, imposer une fiscalité réellement progressive et sur tous les revenus<sup>272</sup>, réduire au minimum les frais scolaires et investir dans l'accompagnement des élèves qui en ont besoin, réguler le marché locatif privé et promouvoir le recours à des agences immobilières sociales...

En attendant que ce vaste chantier prenne forme – et la composition du gouvernement fédéral actuel ne rend pas optimiste quant à l'avancement des travaux -, d'autres initiatives peuvent être prises pour **favoriser les rencontres** et interactions au sein de la société. A condition que les premiers concernés en soient les acteurs, et non des pions que l'on déplacerait sur un échiquier.

## SUR LE TERRAIN

Pour les uns, il importe de **renforcer les personnes de milieux défavorisés** dans leur estime de soi, sous peine de ne pas pouvoir sortir d'une relation dominant-dominé lorsqu'elles sont amenées à côtoyer des personnes plus aisées et plus formées. C'est la conviction de Noëlle De Smet, qui a travaillé de longues années dans l'enseignement professionnel<sup>273</sup>, prouvant inlassablement à ses élèves, par des projets audacieux, qu'elles valaient beaucoup plus que ce qu'elles croyaient et que ce que la société leur disait<sup>274</sup>.

---

<sup>272</sup> Les revenus du travail, mais aussi ceux du capital mobilier et immobilier.

<sup>273</sup> Avant de diriger Changement pour l'Égalité, mouvement sociopédagogique. [www.changement-egalite.be](http://www.changement-egalite.be)

<sup>274</sup> Voir « La mixité sociale peut-elle se décréter ? », Vivre Ensemble, 2012. <http://www.vivre-ensemble.be/ECOLE-La-mixite-sociale-peut-elle>

## DOMINANTS-DOMINES, ENCORE ET TOUJOURS ?

Notons que cette lecture de la société en termes de classes dominante et dominée, si elle n'est pas, comme certains le pensent, surannée, appelle des adaptations au contexte du XXI<sup>e</sup> siècle. D'une part, **les extrêmes s'éloignent** : les sommes brassées par les hyper-riches dépassent l'imagination du *commun des mortels* et *a fortiori* des plus pauvres. Inversement, une personne vivant dans la pauvreté est une abstraction pour ceux qui jonglent avec les millions. La domination existe bel et bien, plus que jamais probablement, mais elle est en quelque sorte **dématérialisée**, à l'image des milliards d'euros et de titres qui circulent sur la planète financière. C'est également vrai du point de vue géographique : au début du XX<sup>e</sup> siècle, le patron vivait à proximité de son usine ou de sa mine. Un contact direct était possible. Aujourd'hui, le magnat de l'industrie a peu de chances de croiser un jour l'ouvrière qui travaille pour lui au Sri Lanka ou au Bangladesh.

D'autre part, **la classe des dominés n'est pas aussi homogène** que pouvait l'être la classe ouvrière. Petite classe moyenne en voie de paupérisation, *quart-monde*, immigrés de longue date ou tout récents, sans-abri, réfugiés, demandeurs d'asile ou sans-papiers, d'origines et de religions diverses... Là aussi, il y a un travail à mener pour favoriser la rencontre, la connaissance mutuelle, la solidarité, sous peine de voir se renforcer une concurrence destructrice que l'on observe déjà, que ce soit aux portes des abris de nuit ou dans les files pour la distribution des colis alimentaires<sup>275</sup>.

A cet égard, soulignons la belle aventure menée par Jean-François Lenvain avec des élèves de l'enseignement professionnel : après la visite d'un centre de jour pour sans-abri, les élèves ont pris l'initiative d'utiliser leurs compétences en électricité pour améliorer, hors du cadre scolaire, l'état des locaux et donc les conditions de vie des bénéficiaires du centre. Une solidarité se crée à l'égard de moins favorisés que soi, et les élèves en ressortent avec la preuve de l'utilité de leur futur métier – donc de leur place dans la société – alors que certains étaient convaincus que « *leur vie était finie* » parce qu'ils étaient « *tombés* » en professionnelles<sup>276</sup>.

Pour d'autres, enseignants ou responsables d'associations, **la mixité sociale est avant tout affaire d'expérience**. En mettant en place des lieux et des moments de rencontre, il est possible de franchir ces murs invisibles qui séparent ceux qui ont et ceux qui n'ont pas les outils exigés par notre société pour prétendre à l'existence sociale : un diplôme, des revenus, un emploi, du pouvoir (à commencer par le pouvoir d'agir librement sur sa propre

---

<sup>275</sup> Au sujet de l'aide alimentaire, voir l'analyse « De la lasagne industrielle à la soupe du jardin... Colis alimentaires ou jardin coopératif ? », Vivre Ensemble, 2011. [http://www.vivre-ensemble.be/IMG/pdf/2011-05\\_aide\\_alimentaire.pdf](http://www.vivre-ensemble.be/IMG/pdf/2011-05_aide_alimentaire.pdf) Lien raccourci : <http://miniurl.be/r-zv0>

<sup>276</sup> Voir le récit de cette expérience dans « La mixité sociale peut-elle se décréter ? », Vivre Ensemble, 2012. <http://www.vivre-ensemble.be/ECOLE-La-mixite-sociale-peut-elle> lien raccourci : <http://miniurl.be/r-zv1>

vie). Les associations de terrain le soulignent<sup>277</sup> : **des occasions de rencontre**, c'est ce qui manque le plus pour favoriser le vivre-ensemble - autre façon de nommer la mixité sociale.

Cette rencontre se produit déjà au sein de nombreuses **associations locales**, entre bénéficiaires qui viennent d'horizons parfois très divers. Elle se produit aussi lorsque des bénévoles, par exemple des personnes retraitées de la classe moyenne, découvrent, sous les clichés et les jugements hâtifs, ce que cela implique réellement de vivre dans la pauvreté. Elle peut aussi avoir lieu avec les habitants de la ville ou du village dans lequel se trouvent les locaux de l'association, à l'occasion d'une fête de quartier, par exemple.

Les potagers communautaires sont également des lieux qui suscitent la rencontre. Ils ont notamment ceci de positif que ce ne sont pas nécessairement les plus diplômés ni les plus aisés qui sont les meilleurs jardiniers.

Favoriser ainsi la mixité sociale, à partir de la base, par l'expérience et la rencontre vécues, renforce bien plus sûrement la **cohésion sociale** que certaines mesures politiques imposées.

## LUTTER ENSEMBLE

Et si la mixité sociale, en plus d'assurer une certaine cohésion dans la société *malgré* les inégalités qui la minent, pouvait **devenir un outil pour combattre ces inégalités sociales** ? Et si, en coalisant les exclus de l'emploi, les exclus de la citoyenneté, les exclus de l'agriculture, les exclus de la culture, les exclus de la santé mentale (burn-out et dépression), les exclus du logement, les exclus de la joie de vivre... on pouvait peser plus lourd dans la balance politique et économique ?

Car si la classe des dominés est, comme on l'a dit, de plus en plus hétéroclite, elle est aussi de plus en plus large. Elle rassemble en fin de compte, pour schématiser, tous ceux et celles qui pensent que les droits humains et – donc - l'avenir de la planète passent avant le droit au profit d'une élite économique-financière.

Bien sûr, lutter ensemble pour des objectifs aussi vastes, cela n'a rien d'évident quand on a des préoccupations quotidiennes aussi différentes que celles d'un bénéficiaire du RIS et d'un ingénieur au salaire confortable, par exemple. Vivre Ensemble a déjà consacré plusieurs analyses à ce défi<sup>278</sup>. Mais quand le Réseau wallon de lutte contre la pauvreté et le Réseau pour la justice fiscale manifestent ensemble, on sent qu'on avance dans la bonne direction. Quand ces derniers rejoignent les syndicats, les agriculteurs et les travailleurs du secteur culturel dans une même lutte contre les mesures d'austérité, itou.

---

<sup>277</sup> 35 d'entre elles ont été consultées par Vivre Ensemble au 1er semestre 2015 dans le cadre de la préparation son étude « Vivre ensemble des lendemains qui changent » (septembre 2015).

<sup>278</sup> Voir notamment « Pauvreté subie, simplicité choisie : à la recherche d'un nouveau vivre-ensemble ». Lien raccourci : <http://miniurl.be/r-zfh> et « Associations de lutte contre la pauvreté et simplicitaires : ensemble vers une autre société ? ». Lien raccourci : <http://miniurl.be/r-zfi>

Ainsi, la mixité sociale, de vœu pieux politique destiné à faire tenir ensemble une société que les inégalités sociales détricotent toujours plus, pourrait devenir **un outil citoyen** pour contrer ces inégalités et remettre la solidarité à sa place, c'est-à-dire au centre de la société.

# La reprise d'études des adultes, entre normation et émancipation

Renaud Maes et Amadou Ba

## 1. Introduction

En Belgique francophone, de plus en plus d'adultes, dont une part importante de travailleurs peu « qualifiés », s'inscrivent dans des démarches de reprises d'études. Jusqu'au milieu des années 2000, *les conditions d'accès* à l'enseignement supérieur se sont avérées un frein pour la plupart d'entre eux : ne possédant pas le diplôme du secondaire supérieur (CESS)<sup>279</sup>, « sésame » pour entreprendre la grande majorité des études supérieures universitaires ou non universitaires<sup>280</sup>, ils auraient dû suivre des cursus de plus de 5 à 6 ans jalonnés d'examens de sélection ou passer les épreuves de jurys centraux dont le taux d'échec étaient particulièrement élevés, perspective amenant les potentiels candidats à la reprise d'études à renoncer *a priori* à leur projet. Ceux d'entre eux qui, malgré tout se lançaient dans la démarche, étaient en majorité confrontés à l'échec face à l'impraticabilité des épreuves.

Le décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen d'enseignement supérieur et refinançant les universités du 31 mars 2004, adopté dans le cadre du « Processus de Bologne », large mouvement « d'harmonisation » des systèmes d'enseignement supérieur au niveau européen lancé à la suite de la conférence interministérielle de 1999, a largement modifié – conjointement avec une série d'autres dispositions légales, dont l'arrêté du gouvernement dit « arrêté passerelles » de 2006 (revu en 2008) – les possibilités de reprise d'études pour les adultes, notamment avec une plus grande ouverture et plus de visibilité des modalités d'accès ne nécessitant pas d'être détenteur du diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Ce décret s'inscrit en effet dans la philosophie « européenne » de « reconnaissance » par les structures scolaires des « savoirs informels et non-formels », acquis hors des cadres strictement scolaires.

On peut considérer que ce décret constitue une relative avancée en termes de démocratisation d'accès, en particulier lorsqu'on considère qu'il institue le processus de « valorisation des acquis de l'expérience » (VAE), inspiré de la « *validation* » à la française. Cette « validation » telle que définie par la loi française de 2001 avait en effet été présentée par le Ministre Mélenchon (PS) comme répondant avant tout à un objectif de « justice sociale » en permettant aux exclus du système scolaire d'avoir une « seconde chance » de suivre des études<sup>281</sup>. Mais plus largement, la reconnaissance de savoirs acquis hors du

---

<sup>279</sup> CESS : Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur

<sup>280</sup> Des exceptions existaient, par exemple certaines filières de ce qui était alors l'Ecole ouvrière supérieure de Bruxelles (EOS), certains graduats spécifiques (éducateur, infirmier), l'Institut des Sciences du Travail de l'Université libre de Bruxelles – alors localisé à Nivelles – et les facultés ouvertes organisées par l'Université catholique de Louvain et le Mouvement ouvrier chrétien.

<sup>281</sup> M.-H. Jacques, « Validation des acquis de l'expérience et accompagnement: «seconde chance» ou

système scolaire est une opportunité inédite de fragiliser la vieille frontière entre « savoir académique » et « savoir commun »<sup>282</sup>, qui sous bien des aspects est une distinction artificielle. Plus encore, comme le souligne Hugues Lenoir, la procédure mise en place suppose que « l'université renonce à être le seul lieu légitime de construction de la connaissance et de son évaluation »<sup>283</sup>. Ce faisant, elle permet aussi des échanges nouveaux et ce faisant, ouvre une possibilité très concrète de transformation amenant une « ouverture » des institutions sur les réalités sociales. En particulier, par ce type de dispositif, émergent des « zones de dialogue » nouvelles qui, pour reprendre les mots d'Angela Davis, « reconnectent les universitaires se voulant militants aux réalités des mouvements militants ».

Pourtant, les motifs politiques qui ont présidé à la mise sur pied de ces dispositifs dans la majeure partie des pays européens sont bien plus « pragmatiques » et centrés sur l'hypothèse d'une nécessaire « augmentation du niveau de qualification » dans le cadre du modèle « d'économie de la connaissance » vanté tant par l'OCDE que par les instances européennes, ainsi que dans la perspective d'une flexibilisation accrue des travailleurs – en leur imposant une « formation tout au long de la vie » visant à maximiser continûment leur employabilité<sup>284</sup>. Par ailleurs et très concrètement, d'une part, le taux d'accès aux études supérieures au travers de ce dispositif reste encore extrêmement faible, d'autre part, vu l'organisation du dispositif, on peut se demander s'il n'amène pas à la constitution de filières de relégation.

Il faut noter, dans le cas du législateur de ce qui était alors la Communauté française de Belgique que « l'objectif politique de l'introduction de la VAE était pour le moins nébuleux<sup>285</sup> » et doit surtout être compris comme une forme de mimétisme dans le cadre du grand mouvement d'alignement « à la bolognaise ». Le texte décretaal souffrait d'ailleurs d'une contradiction intrinsèque : à suivre son article 60, la VAE pouvait permettre l'accès à *un second cycle* de l'enseignement supérieur d'une personne ne disposant pas des « titres requis » pour l'admission mais elle n'a à l'époque pas été envisagée pour l'accès *au premier cycle*.

La donne a depuis changé, avec le décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. Celui-ci prévoit un cadre relativement strict à la VAE :

---

nouveau risque d'inégalités ? », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 38, No. 2, 2009, pp. 161-181, p. 163.

<sup>282</sup> J.-M. De Ketele, « VAE : des logiques en tension », in *Cahier de la Fopes*, n°7, 2008, pp. 115-123.

<sup>283</sup> H. Lenoir, « La VAE : une nouvelle donne pour l'Université. », in *Connexions*, No. 78, 2002, pp. 91-108.

<sup>284</sup> R. Maes, « VAE : l'université au service de la compétitivité des entreprises », in M. Hamzaoui (dir.), *Les enjeux de la formation tout au long de la vie pour l'intervention sociale : promotion sociale et citoyenne ou gestion de l'employabilité*, Coll. « REFUTS », Marcinelle, Editions de l'IEIAS, 2013.

<sup>285</sup> R. Maes, *L'action sociale des universités à l'épreuve des mutations de l'enseignement supérieur en Europe*, thèse de doctorat, Bruxelles, ULB, 2014, p. 372.

Article 119.-§1er. Aux conditions générales que fixent les autorités de l'établissement d'enseignement supérieur, en vue de l'admission aux études, les jurys valorisent les savoirs et compétences des étudiants acquis par leur expérience professionnelle ou personnelle.

Cette expérience personnelle ou professionnelle doit correspondre à au moins cinq années d'activités, des années d'études supérieures ne pouvant être prises en compte qu'à concurrence d'une année par 60 crédits acquis, sans pouvoir dépasser 2 ans. Au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités de l'établissement d'enseignement supérieur, le jury juge si les aptitudes et connaissances de l'étudiant sont suffisantes pour suivre ces études avec succès. Au terme de cette évaluation, le jury détermine les enseignements supplémentaires et les dispenses éventuelles qui constituent les conditions complémentaires d'accès aux études pour l'étudiant.

§ 2. En vue de l'admission aux études via la valorisation des savoirs et compétences des étudiants acquis par leur expérience professionnelle ou personnelle, l'établissement d'enseignement supérieur organise un accompagnement individualisé visant à informer l'étudiant sur la procédure à suivre telle que fixée par les autorités de l'établissement et précisée dans le règlement des études, et à faciliter les démarches de l'étudiant jusqu'au terme de la procédure d'évaluation visée au § 1er. [...]

### **1.1 Les nouveaux dispositifs institutionnels**

De l'ouverture de nouvelles possibilités d'accès via la VAE a découlé des initiatives émanant de certaines universités. Lancé en 2003, avant même l'entrée en vigueur du décret « Bologne », le premier projet, VALEX, associait l'ULB à des universités britanniques et françaises, dans le cadre d'un programme Grundtvig (financement européen). Ce projet a abouti en 2005 à la mise sur pied d'une forme « standardisée » de processus de VAE inspirée des « bonnes pratiques des partenaires européens » (selon la terminologie consacrée), et au « recrutement » d'adultes en reprise d'études. Pour autant, ce recrutement a concerné principalement des filières de formation continue n'offrant pas de diplôme (mais plutôt des certificats, titres universitaires n'amenant pas d'effets de droit), ce qui montre bien la relative réticence des institutions vis-à-vis du dispositif.

Par la suite, en 2006, deux projets-pilotes financés directement par la Ministre en charge de l'enseignement supérieur (Marie-Dominique Simonet, cdH) ont été octroyés aux académies autour de l'ULB et de l'UCL. Le projet associant les trois universités membres de (feu) l'Académie Wallonie-Bruxelles, (feu) l'Université de Mons-Hainaut, (feu) les Facultés polytechniques de Mons et l'Université libre de Bruxelles, connut un certain enthousiasme de la part des autorités institutionnelles. Il faut bien percevoir que l'origine d'un tel engouement est avant tout le fait que ce projet était censé démontrer la bonne entente des

universités partenaires, permettant d'augurer d'une « fusion » qui n'arriva jamais<sup>286</sup>. Cependant, cet enthousiasme permit le « recrutement actif » d'étudiants, en partenariat avec les organismes régionaux en charge des politiques de l'emploi (ACTIRIS et FOREM) directement vers des filières diplômantes. Les filières « privilégiées » étaient toutefois des « masters orphelins », c'est-à-dire des seconds cycles auxquels des premiers cycles ne préparent pas directement (comme les Sciences du Travail à l'ULB). Du côté de l'Académie louvaniste, le financement servit avant tout à formaliser les pratiques déjà existantes au niveau des deux « facultés ouvertes » de l'UCL, FOPA et FOPES, organisées en collaboration avec le Mouvement ouvrier chrétien et à les faire diffuser au sein de l'ensemble des institutions partenaires.

Enfin, de 2008 à 2014, deux projets FSE « VAE-Universités convergence » et « VAE-Universités compétitivité » ont été obtenus, associant toutes les universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi qu'un projet « VAE-haute école » associant toutes les hautes écoles sur base d'une structure « inter-réseaux » et de guichets « locaux » correspondant déjà à la logique territoriale du décret « paysage ».

Ces projets ont abouti à des dispositifs similaires, dont les traits saillants sont les suivants<sup>287</sup> :

1. Après une phase « d'information/positionnement » se bornant pour l'essentiel à la description de contenus des filières et de la procédure d'admission, les candidats VAE sont amenés à composer un dossier visant à la fois à attester de leur expérience et à mettre en exergue la « compatibilité » de cette expérience avec la filière à laquelle ils candidatent. Pour ce faire, ils peuvent solliciter le soutien de « relais VAE » ou de « conseillers VAE » (dénomination qui fluctue entre institutions). Cet accompagnement, mis en place dans toutes les institutions, est parfois obligatoire dans les universités (par exemple à l'UMons), et obligatoire dans les hautes écoles. Notons que le décret « paysage » prévoit l'obligation pour l'institution de fournir un accompagnement de ce type (article 119, §2), bien que celui-ci soit plutôt limité à des aspects administratifs qu'à des aspects plus « pédagogiques » ou, surtout, de « décodage » des codes institutionnels.
2. Le dossier ainsi composé est introduit auprès des jurys de filières, fréquemment après avoir été contrôlé par un responsable administratif chargé de vérifier la valeur des pièces et la conformité des contenus avec le cadre légal.
3. Le jury prend une décision motivée qui est communiquée au candidat. Dans le cas où il est admis à l'inscription, il peut alors s'inscrire au programme pour lequel il a candidaté ou vers lequel le jury l'a réorienté.

### **1.2 L'éducation permanente aussi...**

Le Collectif Formation Société asbl (ci-après CFS), en partenariat avec Lire & Ecrire Bruxelles asbl (ci-après LEE) et l'Université populaire de Bruxelles asbl, soutiennent la reprise d'études des travailleurs associatifs « peu qualifiés ». Ces associations visent dans ce dispositif de

---

<sup>286</sup> Voir à ce sujet J-E Charlier & M. Molitor, *Les dynamiques de fusion dans l'enseignement supérieur francophone de 1999 à 2009*, « Courrier hebdomadaire du CRISP », n° 2268, Bruxelles, CRISP, 2015.

<sup>287</sup> M. de Lamotte, *Rapport sur la valorisation des acquis de l'expérience (VAE) – Enjeux et perspectives*, Parlement de la Communauté française, 10 septembre 2013. Doc 539 – N°1, pp. 15-16.

formations collectives à donner des outils d'analyse critique, de construction de l'autonomie intellectuelle, d'émancipation individuelle et collective, rejoignant les objectifs du décret « éducation permanente » du 17 juillet 2003 :

Art. 1 – Le présent décret a pour objectif le développement de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente visant 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 des publics visés et l'expression culturelle<sup>288</sup>.

Cette initiative bruxelloise s'inspire de celle de l'Université populaire de Paris 8 (U2P8) qui, a dispensé, de 2008 à 2013, des savoirs académiques ancrés dans le champ de l'éducation populaire visant la conscientisation, la citoyenneté, l'émancipation et la transformation sociale. Le public y entre sans diplôme et sort avec un DUPC<sup>289</sup> sanctionnant la formation d'« apprentis-chercheurs » correspondant au niveau de Licence 2 (2ème année Bachelor en Belgique). Ce modèle expérimental de Paris 8 se définit comme « un défi de construction de l'autonomie intellectuelle d'une certaine catégorie de classe sociale souvent exclue »<sup>290</sup>, sa devise étant « Ecrire, lire, agir, produire, ensemble et en réseau, de la pensée pour le présent et le futur ». Une des finalités de cette filière était de faire en sorte que l'institution universitaire elle-même s'ouvre à des partenaires territoriaux et plus spécifiquement aux associations à visée culturelle d'éducation populaire.

Dans le dispositif porté par CFS/LEE, il s'agit également de partir des savoirs d'expérience d'adultes désireux de reprendre des études, les accompagner à construire de nouveaux savoirs sociaux stratégiques lors de leur reprise d'études et de les mettre dans une posture « d'apprentis chercheurs ». Le dispositif s'organise selon un mode collectif avec une approche favorisant le travail de groupe et l'autosociconstruction de savoirs. Une démarche pédagogique qui s'appuie beaucoup sur l'expérience vécue par le groupe et se démarquant de l'approche scolaire. La formation vise à doter aux participants les « fondamentaux » de l'éducation permanente, des outils d'analyse critique, de construction de l'autonomie intellectuelle, d'émancipation individuelle et collective.

---

<sup>288</sup> Décret sur l'action associative dans le champ de l'éducation permanente du 17 juillet 2003.

<sup>289</sup> DUPC : Diplôme universitaire de premier cycle

<sup>290</sup> Extrait de la brochure « *Université populaire de Paris8. Contribuer à l'éducation populaire du XXIème siècle, 2010-2011* », disponible en ligne (<https://lc.cx/4iE9> consulté le 21/12/2015). Voir aussi N. Fasseur, Y. Moulin & A. Leduc (dir.) *L'Université populaire de Paris 8 Saint-Denis, dernière utopie vincennoise ? L'éducation populaire, une utopie pour le XXIème siècle*, « Cahier du Fil rouge », n°18, Bruxelles, CFS, 2013 (disponible en ligne : <https://lc.cx/4iEt>, consulté le 21/12/2015)

La formation est composée des modules suivants :

- Module 1 « déterminisme socio-éducatif » : Comprendre les mécanismes favorisant les inégalités éducatives et prendre conscience de ses capacités de progression.
- Module 2 « S'émanciper » : Comment formaliser un projet de reprise d'études qui permette de s'émanciper et devenir acteur de son propre devenir.
- Module 3 « Analyse en groupe d'une question sociale » Comprendre ce qu'est une question au sens épistémologique du terme et comment faire une analyse à partir d'une question ?
- Module 4 « Traitement critique de l'information » : S'initier à la démarche du questionnement critique à partir de l'information que l'on reçoit et de l'information que l'on donne.
- Module 5 « Clés d'entrée pour comprendre les enjeux des sciences humaines » : se donner les clés pour aborder les grandes disciplines des sciences humaines.
- Module 6 « Des outils pédagogiques pour l'action » : se doter des grilles d'analyse et des compétences pour renforcer sa puissance d'agir.
- Module 7 « l'éducation permanente, un décret pour l'action » : Comprendre comment l'émancipation peut passer par l'accès au savoir en vue de s'extraire du rapport dominant/dominé.

### **1.3 La reprise d'étude, entre normation et émancipation**

Le dispositif de soutien à la reprise d'études de CFS se veut inscrit dans une démarche d'éducation populaire. Il sort du cadre du présent texte de définir univoquement ce qu'est l'éducation populaire, mais nous devons souligner quelques traits qui nous en semblent fondamentaux et que résumait Christian Maurel :

L'éducation populaire travaille dans ce passage entre l'asservissement (le statut de « serviteur » et la maîtrise (la position du « maître » avec la puissance d'agir que cela suppose). En configurant et reconfigurant le monde, elle transforme et reconfigure l'individu [...] Elle tient ses capacités des processus culturels qu'elle met en œuvre, processus dans lesquels les hommes, individuellement et collectivement, sont à la fois des sujets acteurs et les objets de la reconfiguration d'eux-mêmes et du monde<sup>291</sup>.

Comme le souligne Luc Carton, l'éducation populaire récuse la segmentation entre économique, social et culturelle, issue de la division du travail dont il considère qu'elle est propre au capitalisme<sup>292</sup> : ambitionnant une émancipation simultanément individuelle et collective, elle mène une lutte contre l'exploitation, la domination et l'aliénation considérées comme participant d'une même logique.

---

<sup>291</sup>C. Maurel, *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, l'Harmattan, 2010, p. 141.

<sup>292</sup> Propos recueillis par Brasier Pierre-Jean, « L'éducation populaire ça cartonne !. Entretien avec Luc Carton », in *Mouvements* 1/2015 (n° 81), pp. 165-180, p. 170.

Cependant le cadre institutionnel de l'enseignement ne partage pas forcément la même optique. Pire encore, la démarche d'éducation populaire en elle-même est marquée par une série « d'ambivalences », dont Christian Maurel propose une typologie<sup>293</sup>. À l'instar de toute démarche d'éducation populaire, le dispositif mis en place par CFS est lui aussi marqué par ces « ambivalences »<sup>294</sup>, qui forment autant de « zones de tension » :

- La démarche de reprise d'étude participe-t-elle d'une reproduction ou d'une transformation des modes de production, en particulier de la production des savoirs ?
- La démarche de reprise d'étude participe-t-elle d'une démarche « d'intégration » aux institutions caractéristiques d'un ordre social spécifique ou d'une démarche de « subversion<sup>295</sup> » de ces institutions ?
- Enfin, la démarche de reprise d'étude est-elle un apprentissage de la démocratie ou des techniques de pouvoir ?

C'est l'ensemble de ce questionnement que nous résumons par la formule « La reprise d'études des adultes, entre normation et émancipation ». **L'objet de cette étude est donc étudier ces « ambivalences » en tentant, autant que faire se peut, d'identifier les éléments qui font « basculer » le pendule de torsion entre normation et émancipation dans le sens de l'émancipation ; et, partant, de dégager quelques pistes pour l'action.**

Largement inspirée de l'analyse praxéologique de Christian Maurel, notre approche se veut effectivement « praxéologique », au sens où elle entend s'ancrer dans l'étude des pratiques. Il est en effet une évidence : si les questions que nous posons sont cruciales, les pistes de réponse ne tomberont pas du ciel des idées. Elles ne peuvent que venir du terrain, il s'agit de suivre l'optique marxiste : « monter de la terre vers le ciel », « *von der Erde zum Himmel steigen* »<sup>296</sup> - qui revient finalement à faire chuter ce ciel des idées.

Mais ce ne sont pas toutes les pratiques qui nous intéressent, c'est précisément celles qui font la praxis au sens qu'en donne Castoriadis, à savoir « un à faire spécifique » qui est « le développement de l'autonomie de l'autre ou des autres », « ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme être autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie »<sup>297</sup>.

---

<sup>293</sup> C. Maurel, *Education populaire...*, *op. cit.*, pp. 49-63.

<sup>294</sup> Nous reprenons ici en les adaptant les hypothèses n° 1, n° 2 et n°5 de Christian Maurel développées dans *Education populaire...*, *op. cit.*, pp. 50, 60, 63.

<sup>295</sup> Nous désignons par « subversion » le fait de provoquer des modifications, parfois radicales, du système de valeurs lié à un ordre social porté par les institutions – en l'occurrence les institutions d'enseignement et singulièrement d'enseignement supérieur.

<sup>296</sup> K. Marx & F. Engels, *L'idéologie allemande. Première partie : Feuerbach (thèses sur Feuerbach)*. (1848).

<sup>297</sup> C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société* (1975), Paris, Point/le Seuil, 1999, p. 112.

La praxis est une activité consciente et ne peut exister que dans la lucidité ; mais elle tout est autre chose qu'un savoir préalable (...). Elle s'appuie sur un savoir, mais celui-ci est toujours fragmentaire et provisoire<sup>298</sup>.

Plus encore, d'après Dardot & Laval, « la praxis émancipatrice est praxis instituante ou activité consciente d'institution ». Ils soulignent : « instituer, qui consiste avant tout à établir des règles de droit, n'est ni créer *ex nihilo* de telles règles, ni officialiser *post factum* des règles qui existaient déjà sans être encore reconnues comme règles de droit »<sup>299</sup>. La praxis instituante est « l'autoproduction d'un sujet collectif dans et par la coproduction continuée de règles de droit ». Ils soulignent largement que cette autoproduction s'inscrit dans une historicité dont elle doit tenir compte, et qu'il « n'est de praxis instituante émancipatrice que celle qui fait du commun la nouvelle signification de l'imaginaire social. » La question de l'ambivalence entre « normation » et « émancipation » renvoie finalement à la question de savoir si l'on peut dégager des pratiques de reprise d'études une forme de « praxis instituante émancipatrice » comme la définissent Dardot & Laval.

#### **1.4 Petit avertissement sur notre méthodologie**

Dans le cadre de cette étude, nous nous basons sur un corpus très divers, composé de plusieurs séries d'entretiens menés notamment dans le cadre de recherches antérieures menées au sein de l'Université libre de Bruxelles, de réponses à des questionnaires visant spécifiquement les participants au dispositif de CFS/LEE, de notes sur nos pratiques. Nous mobilisons aussi des descriptions de programmes, des morceaux de textes légaux, des évaluations des dispositifs, des travaux de recherche plus théorique, etc. Si nous croisons ainsi les sources, c'est que notre volonté est de proposer une analyse dynamique de ce que nous serions tentés d'appréhender comme « dispositif », c'est-à-dire comme « articulation » entre tous ces éléments disparates qui composent une forme de « réseau » thématique.

Notre approche se veut aussi profondément *ancrée* dans les luttes pour l'émancipation : nous rejoignons en effet l'hypothèse de Pierre Bourdieu qui veut que toute analyse du monde social est forcément un enjeu de luttes dans le monde social. Cela nous amène forcément à développer un point de vue spécifique qui n'est, en aucune manière, compatible avec la « neutralisation sociologique » et ses stratégies d'euphémisation souvent conçues comme gages de « l'objectivité scientifique ».

---

<sup>298</sup> C. Castoriadis, *op. cit.*, p. 113.

<sup>299</sup> P. Dardot & C. Laval, *Commun. Essai sur la révolution au XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, la Découverte, 2014, p. 440.

## 2. Qu'est-ce qu'un adulte en reprise d'étude ?

On ne peut évidemment pas poser la question des tensions intrinsèques à la démarche de reprise d'études sans s'intéresser à ceux qui l'entreprennent ! Ceux-ci sont qualifiés usuellement « d'adultes en reprise d'étude » (ARE). Or si dans la littérature, on retrouve beaucoup d'écrits sur la reprise d'études des adultes, leur engagement en formation, il n'y a pas de définition commune d'un adulte en reprise d'études.

Tenant une jonction entre la littérature anglosaxonne et la littérature francophone, Gilles Vertongen et al. ont proposé une première synthèse,

Classiquement, la littérature distingue la population des adultes en reprise d'études (ARE) de celle des étudiants classiques *via*, d'une part, une interruption dans le cursus de formation, souvent pour occuper un emploi et, d'autre part, un âge minimal de 25 ans<sup>300</sup>.

Cette définition n'est cependant pas forcément la plus universelle : l'âge de 25 ans semble en particulier un critère fort arbitraire – en réalité, il provient de l'âge limite de perception des allocations familiales en Belgique. À l'instar de cette limite, une grande majorité des définitions rencontrées sont fréquemment liées au cadre légal, aux conditions d'accès aux dispositifs, ou pire encore, au comptage pour le financement. C'est par exemple le cas de la définition souvent donnée en Fédération Wallonie-Bruxelles qui entend qu'un adulte en reprise d'étude est une personne répondant à au moins l'un des critères suivants (idéalement aux deux)<sup>301</sup> :

- (1) Avoir interrompu son parcours éducatif durant au moins un an ;
- (2) Être disponible sur le marché du travail (au travail ou chômeur).

Cette définition n'en est pas une : ces critères ont pour seul but le « comptage » des « ARE » afin de « monitorer » les projets évoqués dans l'introduction. Elle est donc forcément insatisfaisante sinon inadéquate. Son origine tient dans ce qui, pour le coup, était une tentative de définition, adoptée par le Conseil interuniversitaire francophone en 2005 : « les adultes en reprise d'études sont les personnes qui, après avoir terminé ou quitté avant son terme un parcours d'éducation et de formation initiale, reprennent des études ». On remarque un glissement intéressant avec le recours aux critères de comptage, qui est l'inclusion de la « disponibilité sur le marché du travail », montrant la lente adaptation du

<sup>300</sup> G. Vertongen, E. Bourgeois, F. Nils, F. Viron and Jacqueline Traversa, « Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/1 | 2009, 25-44, p. 25

<sup>301</sup> Voir *Note relative à l'Harmonisation des titres en matière de Formation continue et d'Adultes en Reprise d'Etudes* proposée par la Commission « Education tout au long de la vie » et adoptée par le Conseil Interuniversitaire francophone (CIUF) du 21 septembre 2010.

dispositif à une logique d'activation<sup>302</sup>. Le problème de la définition « de comptage » est qu'elle est évidemment extrêmement réductrice – dans sa version opérationnelle, en sont d'ailleurs exclus les « aînés de plus de 65 ans qui reprennent des études » et « les primo-étudiants qui interrompent leurs études entre le secondaire et leur entrée à l'université »<sup>303</sup>.

A l'autre bout du spectre des définitions, selon Michel Sylin<sup>304</sup>, « un adulte en reprise d'études est quelqu'un qui n'est pas normal ». Il pointe les limites des définitions usuelles : généralement on considère qu'un « adulte » en reprise d'études est fatalement « un vieux ou une vieille » par rapport aux étudiants habituels. Mais à quel moment on est vieux ou vieille ? Cette première piste est donc inadaptée ; raison pour laquelle on se tourne souvent vers le « parcours » des personnes. Définir une personne en reprise d'études, ce n'est donc plus tellement de définir la personne, son identité propre, mais plutôt son parcours.

Qu'est-ce qui caractérise ce parcours de l'adulte en reprise d'études ? Il souligne qu'un point commun est le fait de prendre des chemins de traverse, d'aborder des études supérieures par des entrées différentes de celles qui étaient jusque-là normées et bien protégées. Très prosaïquement, le fait de considérer qu'il faille une interruption d'un an ou plus, implique que l'on puisse qualifier ce parcours « d'anormal ».

La définition de Michel Sylin a un grand mérite : elle met en exergue le fait que l'adulte en reprise d'études est généralement défini par rapport à ce qu'on considère comme « l'étudiant normal », « l'étudiant lambda » - qui est un « jeune », qui « ne travaille pas », qui « n'a pas interrompu son cursus scolaire », etc. Or dès lors que l'on considère les situations réelles des étudiants, on se rend compte que ces « étudiants normaux » sont finalement une minorité à l'échelle de l'ensemble de l'enseignement supérieur (en intégrant l'ensemble des filières de plein exercice – universités, hautes écoles et écoles supérieures des arts, types long et type court – et de promotion sociale, et en ne considérant pas la seule université). Plus encore, cette « normalité » n'est pas tellement statistique : elle est avant tout le produit des représentations collectives qu'ont les professeurs et les autorités académiques de ce qu'est un étudiant normal<sup>305</sup>.

Il faut également soulever que la définition de Michel Sylin rencontre bien mieux la définition usuelle des pays anglo-saxons, qui incluent les « *Adult Learners* » parmi les « *Nontraditional students* » (utilisant souvent un terme pour l'autre)<sup>306</sup> : la chose est plus

---

<sup>302</sup> Voir à ce sujet R. Maes, « VAE : l'université... », *op. cit.*

<sup>303</sup> Voir *Note relative...*, CIUF, *op. cit.*

<sup>304</sup> M. Sylin, Journée d'information de CFS ASBL et Lire et Ecrire Bruxelles « *Réflexions sur le dispositif de reprises d'études* », mai 2015.

<sup>305</sup> R. Maes, C. Sztalberg & M. Sylin, « Acknowledgment of Prior Experiential Learning to Widen Participation at the Université Libre De Bruxelles: The Challenge of the Institutional Message », in Liz Thomas, Malcolm Tight (ed.) *Institutional Transformation to Engage a Diverse Student Body*, coll. International Perspectives on Higher Education Research, vol. 6, Londres/New-York, Emerald Group, 2011, pp.187-198.

<sup>306</sup> J. M. Ross-Gordon, "Research on Adult Learners: Supporting the Needs of a Student Population that Is No Longer Nontraditional", in *Peer Review*, 2011, vol 13, n°1, disponible en ligne : <http://lc.cx/ZzVs> (consulté le 10/12/2015)

claire encore, les « ARE » sont des étudiants qui ne correspondent pas aux *traditions* des institutions. Comme le souligne Vicki Trowler,

De la même façon que « l'autre » a été distingué de la « norme » dans bien d'autres contextes (par exemple, « non-white », utilisé comme terme global pour désigner l'ensemble des personnes qui ont comme caractéristique commune de ne pas être « blancs » (white), ou « non-académique », qui est toujours utilisé dans nombre d'universités pour désigner tout le personnel dont la seule caractéristique commune est qu'ils ne jouissent pas des conditions de travail liées au statut académique), les étudiants « non-traditionnels » n'existent comme groupe qu'en présence d'étudiants « traditionnels ». Ces étudiants « traditionnels » sont souvent considérés, dans le contexte de l'enseignement supérieur britannique comme des britanniques « natifs », principalement des jeunes gens blancs de traditions chrétiennes (au sens large), en parfaite santé, issus de la classe moyenne ou supérieur, hétérosexuels, dont les parents ont suivi un cursus d'enseignement supérieur, provenant directement d'écoles publiques ou d'état « respectables », [...] sans charge de famille, étudiant à plein temps, formant une distribution genrée entre les disciplines<sup>307</sup>.

Ainsi, on peut déjà suggérer que les « adultes en reprise d'études », simplement *par ce qu'ils sont*, interrogent fondamentalement les représentations académiques. Leur simple « présence », à l'université en particulier, provoque une « mise en tension » entre traditions historiques et réalité contemporaine.

### **2.1 Catégories de parcours**

Partant de l'hypothèse que ce sont avant tout les parcours qui permettent d'identifier les adultes en reprise d'études, Michel Sylin identifie trois grandes catégories :

La première catégorie correspond à des gens ayant une formation initiale de type court ou long, diplômés voire surdiplômés qui sont des professionnels dans un domaine précis qui souhaitent s'engager dans des études inaccessibles à eux car n'ayant pas les titres requis à la base, et qui décident de replonger leur nez dans les bouquins et les cours via la VAE pour tenter une nouvelle aventure, réaliser un projet, changer de cap, ou tout simplement exercer le métier de leur rêve.

La seconde catégorie correspond à des gens qui ont peu ou pas du tout de diplôme. Des gens qui ont eu des parcours accidentés, des histoires de vie accidentées pour des raisons externes et internes à leurs réalités qui ont fait qu'ils n'ont pas pu, ou pas eu la possibilité, ou pas voulu à un moment de leur vie prolonger leurs études ; et ceux-là forment une partie relativement importante du contingent ou de la cohorte qui arrive en général par la VAE.

---

<sup>307</sup>V. Trowler, "Negotiating Contestations and 'Chaotic Conceptions': Engaging 'Non-Traditional' Students in Higher Education." In *Higher Education Quarterly*, N°69, 2015, pp. 295-310.

Une autre catégorie qui est importante, est composée de gens qui n'ont pas de diplômes reconnus en Belgique ou dans le pays hôte. Cela implique la question des équivalences de diplômes, même si le décret Bologne a apporté une partie de solution au problème de l'équivalence par une harmonisation des diplômes entre les pays membres de l'Union européenne, quelques problèmes continuent encore à persister dans ce sens. Les personnes issues des pays non membres de l'Union européenne sont amenées à exercer des métiers en dessous de leurs diplômes obtenus dans leurs pays d'origine. Par exemple, on observe que quelqu'un qui est médecin ou infirmier dans son pays, exerce le métier d'auxiliaire soignant.

Il faut toutefois noter, comme le souligne le député Michel de Lamotte dans son rapport au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles au sujet de la VAE à l'université, qu'« en matière de titres antérieurs, on voit qu'énormément de candidats sont déjà titulaires d'un diplôme de premier cycle<sup>308</sup> ». Plus encore, dans de nombreux cas, les équivalences de diplôme pour l'accès à l'emploi ne sont pas automatiques même pour des ressortissants européens.

Par ailleurs, cette catégorisation, pour informative qu'elle soit sur les mécanismes de régulation des diplômes, ne donne toutefois que peu d'informations sur les adultes en reprise d'études eux-mêmes. Elle n'est d'ailleurs pas tellement fondée sur les parcours : elle l'est avant tout sur le diplôme, qui devient dans cette approche une sorte de « révélateur » dénotant d'un parcours. Elle confond donc dans un même objet le rite d'institution de la diplomation et le parcours qu'elle sanctionne, renvoyant la légitimité du parcours lui-même à celle que lui confère la légitimation par l'institution. Ainsi, le point nodal de cette catégorisation est finalement la mission institutionnelle de désignation des élites, ce qui réduit aussi l'institution académique à un rôle unique d'opérateur de sélection dans une société « méritocratique » - et donc forcément inégalitaire, selon le schéma républicain inspiré de Condorcet<sup>309</sup> -, en n'y intégrant que peu le rapport à la production et la transmission de savoirs, mais aussi – ce qui est finalement un comble lorsqu'on évoque un dispositif qui procède d'une « individualisation » des parcours d'étude – en ignorant les caractéristiques intrinsèques de ces parcours.

## **2.2 Du parcours à la démarche de l'ARE**

On pourrait, en regard de cette catégorisation liée au diplôme, suivre une autre piste pour définir « l'adulte en reprise d'études » : il s'agirait de partir des enjeux portés par la démarche de reprise d'étude (c'est-à-dire le sens attribué par les ARE à la reprise d'études), enjeux qui sont finalement la résultante des parcours individuels. Cette seconde piste a un

---

<sup>308</sup> M. de Lamotte, *op.cit.*, p. 24

<sup>309</sup> Voir N. de Condorcet, *Nature et objet de l'instruction publique, Premier mémoire sur l'instruction publique* (1791), en particulier, la 6<sup>ème</sup> partie.

autre mérite évident : elle permet de ne plus définir l'adulte en reprise d'études en premier lieu par rapport aux « normes » de l'institution scolaire.

Elle permet donc de prendre « à rebours » la définition de Michel Sylin posant « l'adulte en reprise d'études » comme anormal, en posant que ce sont les normes propres à l'institution scolaire – et en particulier les normes universitaires – qui sont « anormales » par rapport à l'ensemble de la société. L'enseignement supérieur, et singulièrement l'université, reste en effet largement l'apanage des classes dominantes – et ce ne sont pas les « miraculés du système » qui changent le constat à l'échelle générale du système scolaire. En particulier, la déconnexion entre les caractéristiques sociologiques de la population et celles des étudiants universitaires, ne fût-ce qu'en termes d'origine socio-économique, fait que c'est quelque part l'université qui est « anormale » et pas les candidats à l'admission (qu'ils soient adultes en reprise d'études ou non).

Rappelons en effet qu'en 2000, il était « plus de 3 fois plus probable de trouver un ouvrier dans la population active de 40 à 60 ans que dans la population des pères d'étudiants » et il y avait « plus de 5 fois plus de chances de trouver un père d'étudiant titulaire d'un diplôme du supérieur que de trouver un homme âgé de 40 à 60 ans titulaires d'un diplôme du supérieur »<sup>310</sup>. La Belgique francophone faisait d'ailleurs office de « valeur extrême » parmi les pays européens : son système d'enseignement supérieur apparaissait en effet comme le plus inégalitaire de quelques 8 pays participant à l'enquête « Eurostudent ». La situation s'est sans doute dégradée depuis :

Si la « chance » d'être détentrice d'un diplôme de l'enseignement supérieur (universitaire ou non) était, en 1997, 4 fois plus élevée parmi les mères des nouveaux étudiants de l'UCL et de l'ULB que dans la population féminine de référence, elle est presque 6 fois supérieure en 2008. L'amélioration du niveau d'instruction de la population de référence ne semble donc pas avoir induit, bien au contraire, un élargissement de l'accès à l'université aux jeunes dont les parents ne sont pas diplômés du supérieur<sup>311</sup>.

Repartir de la *démarche* de l'ARE permet aussi d'éviter le piège d'un sociologisme réifiant qui emprisonne les individus dans leurs parcours segmentés en catégories « découpées sur papier », tombant dans une lecture mécaniciste de la reprise d'études. Ainsi, l'analyse des parcours implique de regrouper des « paquets de trajectoires » qui aboutissent à mettre en évidence des régularités, mais elle ne peut en aucun cas être utilisée pour prédire le parcours d'un individu et lui assigner, dès lors, un « label » *a priori*. Or c'est précisément le type d'usages performatifs (l'assignation d'une étiquette catégorielle revenant à assigner

<sup>310</sup> R. Maes, *op. cit.* p. 360.

<sup>311</sup> C. Vermandele, C. Plaigin, V. Dupriez, C. Maroy, M. Van Campenhout & D. Lafontaine, « Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études », in *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, No. 78, Louvain-la-Neuve, GIRSEF/UCL, 2010, p. 18.

une probabilité de réussite qui finit par être vérifiée) qui va croissant, dans le souci explicite de réguler le dispositif (« de toute façon, vous n'avez que « x% » de chances d'aboutir »). Il ne s'agit évidemment pas de nier les mécanismes de reproduction scolaire ou de démocratisation (très relative) des institutions par la massification de l'accès à l'enseignement, mais de rappeler que ceux-ci ne se manifestent que comme processus émergents, à des échelles statistiquement significatives.

### **2.3 Une première synthèse**

Dans cette seconde partie, nous sommes partis de la question « Qu'est-ce qu'un adulte en reprise d'étude ? ». Nous avons vu que la question de cette définition est lourde de significations : telle définition permet à certaines institutions de garder ces « ARE » à distance, telle autre permet de les « labelliser » pour les orienter vers des filières spécifiques, telle autre, enfin, permet de rappeler quel *doit être* le profil de « l'étudiant normal ». Comme toute catégorisation<sup>312</sup>, cette définition a un effet performatif, notamment en termes d'assignation d'une « place dans la société » (miraculé, repent). En la fondant sur des caractéristiques pensées comme extrinsèques à l'individu, on peut en faire un outil de pouvoir particulièrement efficace. D'où la nécessité de repartir de l'individu en considérant non pas son parcours – qui permet, par des effets d'accumulation de parcours, de retomber dans un référentiel « externe » - mais plus fondamentalement, du sens même qu'elle ou il assigne à la reprise d'études, c'est-à-dire *aux enjeux de sa démarche*.

---

<sup>312</sup> Voir les notes du premier cours retranscrit dans Pierre Bourdieu, *Sociologie générale, Cours au collège de France 1981-1983*, Paris, le Seuil & Raisons d'Agir, 2015.

### 3. Les enjeux individuels d'une démarche de reprise d'études

Dans un premier temps, nous distinguerons deux niveaux d'enjeux – individuels et collectifs. Cette distinction est forcément insuffisante dans la mesure où, comme le rappelle Norbert Elias, l'individu socialisé porte par le procès de socialisation « le collectif en lui » et que le collectif est formé par des individus<sup>313</sup>. Nous échapperons dans un premier temps à ce nœud gordien de la sociologie et de l'économie politique, qui est de recomposer le collectif au travers des individus et réciproquement en posant qu'il s'agit de deux échelles entre lesquelles s'opère une forme de « changement dimensionnel », si bien que les traiter séparément est possible<sup>314</sup>.

#### 3.1 Motifs d'engagement

En ce qui concerne les enjeux individuels de la reprise d'études, il est intéressant de se plonger dans l'abondante littérature traitant des « motifs d'engagement » des adultes en reprise d'études. Le modèle le plus fréquemment cité dans le monde francophone est dû à Philippe Carré, qui distingue deux axes sur lesquels se répartissent les motifs d'engagement des ARE : le fait de se former pour apprendre ou de se former pour participer à un groupe et le fait que ces motifs soient intrinsèques (liés au fait même d'être en formation) ou extrinsèques (liés à des objectifs que la formation permet d'atteindre). Sur base de ces deux dimensions, il dégage une taxonomie de quelques dix motifs d'engagement. Vertongen *et al.* ont montré que parmi ceux-ci, dans le cas de cursus d'études supérieures, ce sont principalement quatre types qui dominent : les motifs épistémiques, les motifs d'autopromotion, les motifs vocationnels et le motifs « professionnels opératoires ». Maes & Sylin ont proposé et vérifié une catégorisation du même ordre, retenant « motifs épistémiques, économiques, identitaires (au sens d'une reconnaissance sociale) et vocationnels »<sup>315</sup>.

Les adultes en reprise déclarent le plus souvent s'engager en formation pour des motifs épistémiques : l'envie de se nourrir, d'acquérir des connaissances et des outils pour l'action en se donnant des grilles d'analyse et des compétences pour renforcer leur puissance d'agir – par exemple, la compréhension de certains concepts liés à des disciplines comme la sociologie, la pédagogie, la physique, la philosophie.

Mais cette catégorie de « motifs épistémiques » peut être trompeuse : derrière l'expression d'un motif épistémique peut se dissimuler l'objectif d'acquérir les compétences perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques dans le champ du travail. Ce type de motif est parfois dicté par le développement des sociétés fortement industrialisées suscitant des emplois nouveaux qui exigent de plus en plus de connaissances, renforçant

---

<sup>313</sup> Voir évidemment le classique de N. Elias, *Die Gesellschaft der Individuen* (1983), Berlin, Suhrkamp, 1999.

<sup>314</sup> Nous ne sommes pas loin de rejoindre là certaines hypothèses d'Elinor Östrom (voir M. A. Janssen & E. Ostrom, *Empirically based, agent-based models*. *Ecology and Society* Vol. 11 No. 2, art. 37, 2006).

<sup>315</sup> R. Maes, L. Linden & J. Bruyère, « Une grille d'analyse intersectionnelle pour la VAE », in IDEAL – Identifier, Evaluer et Valider - Actes du colloque final IDEAL (25-27 septembre 2013), Vilnius, 2013.

ainsi la relation entre les diplômes obtenus et le statut social<sup>316</sup>. Ce phénomène fait que, pour reprendre la catégorisation de Maes & Sylin, l'on peut difficilement disjoindre ces « motifs épistémiques » des « motifs vocationnels », qui font eux fréquemment référence à une « vocation professionnelle », à un « vieux projet » de pouvoir mener une activité professionnelle spécifique, et des motifs « économiques ». Dans la terminologie de Vertongen et al., c'est la frontière entre « motifs vocationnels » et « professionnels opératoires » qui se voit ainsi fortement fragilisée. Les motifs des formateurs en alphabétisation suivant des études en Sciences de l'éducation oscillent ainsi clairement entre ces deux types motifs.

Un autre cas mérite une attention particulière : pour certains, l'engagement dans une nouvelle formation s'explique aussi par un « sentiment de vide ». Ainsi, quelques participants du dispositif de l'UPB soulignent qu'ayant été « habitués à étudier tout en travaillant » dans le cadre d'une première formation, ils ont été amenés à se demander « ce qu'ils allaient faire » une fois celle-ci terminée, et à lui faire succéder une autre formation, voire tout un cursus de l'enseignement supérieur. Ces cas-là sont particulièrement intéressants : en effet, l'engagement en formation suscite un phénomène « d'accrochage » qui se prolonge dans une démarche de reprise d'études.

A côté de ces facteurs, il y a des motifs plus instrumentaux, « économiques » : les gens reprennent des études pour acquérir un diplôme en vue de trouver un emploi ou de changer d'emploi (les personnes peu qualifiées occupant généralement des emplois précaires) ou d'obtenir une promotion, un statut professionnel plus valorisant. Ce dernier cas de figure rejoint la dimension identitaire et montre que la rupture entre « motif économique » au sens de Maes & Sylin et « motif identitaire » est assez artificielle. Cela n'est évidemment pas surprenant, dans la mesure où le « rapport au travail » est un fondement de l'identité sociale dans notre société<sup>317</sup>.

### **3.2 Revanche sociale et enjeux de reconnaissance**

Ces modèles catégoriels de motivations tirées de la littérature doivent également être confrontés aux constats empiriques que peuvent formuler les « praticiens » de l'accompagnement. Nous nous basons ici sur la pratique du Collectif formation société et de Lire et Ecrire Bruxelles. Même si celle-ci n'est peut-être pas « représentative » au sens statistique du terme, elle permet cependant de mettre en évidence des dynamiques particulièrement intéressantes dans le but de tester ces modèles de motivation – ne fût-ce qu'éventuellement par l'apport de contre-exemples permettant de complexifier le point de vue sur ces motivations. Nous observons en effet qu'au fur de l'accompagnement, les motifs de départ évoluent et que, lorsque la relation de confiance est établie entre

---

<sup>316</sup> M. Durut-Bellat, « L'école pourrait-elle réduire les inégalités ? », Sciences humaines, n° 136, 2003.

<sup>317</sup> Nous entendons ici le « rapport au travail » au sens d'une série structurée de représentations liées au travail et à l'emploi. Voir, pour un usage proche du notre de cette notion : D. Méda & P. Vendramin, « Les générations entretiennent-elles un rapport différent au travail ? », in *SociologieS, Théories et recherches* (en ligne) : <http://sociologies.revues.org/3349> mis en ligne le 27 décembre 2010, consulté le 29 octobre 2015.

'accompagnateur/formateur et les participants, apparaissent des questions liées à la construction ou la reconstruction identitaire. À la question « pourquoi se lancer dans les études » se substituent ainsi des questions existentielles - « qui suis-je ? », « de quoi suis-je capable ? ».

La construction d'une démarche de reprise d'étude est complexe, et le formateur doit instaurer un cadre sécurisant en vue de restaurer la confiance en soi. Ce cadre sécurisant est important car pour la plupart, les études rappellent les mauvais souvenirs de l'école. La peur de l'échec, le manque de confiance en soi, le regard des autres, l'absence de soutien des autres « significatifs » (parents, conjoint(e)) sont autant de facteurs qui entraînent à la résignation et à l'abandon d'un projet de reprise d'études. Les participants disent que le dispositif est le seul espace où ils se sentent valorisés, où il y a quelqu'un qui leur dit qu'ils sont « capables ». Ils évoquent avoir vécu dans leur trajectoire de vie des situations très désagréables allant de « l'absence de reconnaissance » au « mépris ». Ces situations les affectent psychologiquement par la perte totale de confiance en soi qui se traduit par exemple par le fait de ne plus entreprendre un projet, par peur d'échouer, de ne pas pouvoir faire face aux critiques des autres, de ne pas se sentir à la hauteur, et d'être dans le nihilisme total. Pour certains, le dispositif au-delà de la formation qu'il dispense, ne fût-ce que le fait d'être dans un groupe et de partager entre pairs leurs expériences de vie suscite un désir de s'engager dans un processus de reprise d'études tout en persévérant en vue de décrocher ce « sésame » qu'est le diplôme.

La reprise d'étude est vécue comme une forme de revanche sur un destin (conçu en tant que *fatum*, subi et inexorable), participant d'une forme de « reprise en main » de sa propre destinée et d'une « réparation » d'un « parcours blessé ». Cette « blessure » identitaire se vit au travers de la superposition d'une série d'images de soi négatives, elle est finalement fort « transversale » à différentes dimensions, qui vont du regard des proches jusqu'à la question des compétences dans le travail. Le sociologue Francois Dubet, dans ses travaux sur les inégalités sociales à l'école<sup>318</sup>, a interviewé des ouvriers d'une usine de montage en leur demandant « pourquoi êtes-vous ouvriers ? ». Les réponses obtenues vont dans le même sens : les ouvriers interrogés sont ouvriers parce que leurs parents étaient ouvriers et/ou parce qu'ils n'avaient pas bien travaillé à l'école. Se mêlent donc dans ces témoignages une forme de « renoncement a priori » face aux mécanismes de reproduction, de « transmission » du statut familial et paradoxalement, une impression de n'avoir pas « fourni tous les efforts » pour « s'en sortir » : la négativité se marque à la fois dans la transmission familiale, le jugement porté sur son milieu, et dans l'évaluation des « capacités » et « mérites » individuels.

La reprise d'études se transforme dans ce cadre en moyen d'obtenir une forme de « reconnaissance » *transversale à ces dimensions et symbolisée par le diplôme*. Le but des

---

<sup>318</sup> F. Dubet, « *Les paradoxes et les épreuves de l'égalité des chances* », conférence à l'Université de Créteil, mai 2009.

personnes qui s'engagent c'est d'avoir un diplôme qui est une revanche à la fois sociale, sur soi-même, sur l'adversité et une preuve *matérielle* d'une forme de reconnaissance. Axel Honneth, en prenant appui sur les hypothèses de Fichte et d'Hegel sur la socialisation des individus, a proposé un modèle de la « reconnaissance » dont le cadre s'adapte particulièrement bien à la question des adultes en reprise d'études. Partant du principe que la « formation pratique de l'identité individuelle se rapporte à l'expérience d'une reconnaissance intersubjective<sup>319</sup> » distingue trois formes de cette reconnaissance intersubjective : l'amour, vu dans un sens très large, le droit et l'estime sociale. Cette dernière dimension est, d'après Honneth, le fondamental d'une solidarité dans les sociétés modernes : « s'estimer, en ce sens, c'est s'envisager réciproquement à la lumière des valeurs qui donnent aux qualités et aux capacités de l'autre un rôle significatif dans la pratique commune<sup>320</sup> ».

Honneth fait sienne l'hypothèse que la notion de « reconnaissance » ne prend sens que dans le cadre d'une *lutte pour la reconnaissance*, naissant de conflits avec « l'autre » ou plus souvent, « l'autrui généralisé ». C'est cette lutte qui est centrale dans la constitution des institutions – il reprend la thèse suivante qu'il attribue à Hegel : « la lutte des sujets pour la reconnaissance mutuelle de leur identité produit au sein de la société un mouvement tendant irrésistiblement à établir sur le plan politique et pratique des institutions garantes des libertés<sup>321</sup> ».

La lutte provient généralement de l'expérience du « mépris » aboutissant à un sentiment de « honte », qui joue alors un rôle moteur :

On peut en effet parler de honte quel que soit le côté par où se trouve enfreinte la norme morale qui manque pour ainsi dire au sujet pour qu'il puisse poursuivre son acte comme à l'accoutumée. Le contenu émotionnel de la honte consiste d'abord, comme la psychanalyse et la phénoménologie s'accordent pour le constater, dans une sorte d'affaiblissement du sentiment que l'individu a de sa propre valeur ; éprouvant le contrecoup de son acte, il a honte de lui-même parce qu'il découvre qu'il ne possède pas la valeur sociale qu'il s'attribuait jusque-là. D'un point de vue psychanalytique, cela signifie que l'atteinte à une norme morale, par où l'action se trouve entravée, produit des effets négatifs sur les idéaux du moi plutôt que sur le surmoi. [...]

A travers de telles réactions de honte, l'expérience du mépris peut fournir le motif déterminant d'une lutte pour la reconnaissance. L'individu, en effet, ne parvient à se libérer de la tension affective provoquée en lui par des expériences humiliantes qu'en retrouvant une possibilité d'activité. Mais ce qui permet à cette nouvelle praxis de

---

<sup>319</sup> A. Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Editions du Cerf, 2000, p. 113.

<sup>320</sup> *Ibidem*, p. 157

<sup>321</sup> *Ibidem*, p. 11

prendre la forme d'une résistance politique, c'est le potentiel discernement moral qui constitue le contenu cognitif de ces sentiments négatifs<sup>322</sup>.

D'une certaine manière, le besoin de reconnaissance qu'expriment les adultes en reprise d'études couvre les deux dimensions d'estime sociale et de de droit : reconnaissance juridique d'un statut (lié aux « effets de droit » du diplôme) et reconnaissance « sociale » d'un statut (lié à la réussite des études) se mêlent dans la démarche individuelle. On pourrait dès lors proposer l'idée qu'un adulte en reprise d'étude pourrait être caractérisé comme une personne qui, ayant fait l'expérience du mépris social, trouve dans son expérience un motif d'engagement dans une lutte pour la reconnaissance au travers des institutions académiques, vécues à la fois comme organe instituant la reconnaissance et comme instrument de cette lutte.

Mais on voit aussi, au travers de la possibilité d'une mise en commun et d'une approche réflexive de « l'expérience du mépris », la possibilité d'ouvrir des pistes d'engagement collectif (nous y reviendrons).

### **3.3 Posture réflexive et ascension sociale**

Comme le souligne le sociologue Jules Naudet dans un ouvrage de sociologie comparative consacré à des « parvenu-e-s » de trois pays (Inde, France, USA), deux postures dominent fortement dans l'énonciation des récits de réussite sociale : le « légitimisme » qui consiste à considérer les hiérarchies sociales comme légitimes et à déprécier les normes des classes dominées dont ces parvenus sont originellement issus et « l'attachement aux racines », qui consiste au contraire à valoriser les normes des classes dominées et à affirmer une forme de différence par rapport au « milieu d'arrivée ». Mais il identifie également une troisième posture énonciative : l'effort de réflexivité.

Il existe en effet une posture énonciative qui consiste en un effort de raconter sa mobilité en se situant ni du côté du milieu d'origine, ni du côté du milieu d'arrivée mais dans une extériorité à soi-même. Le caractère « insituable » d'une telle posture énonciative ouvre à la fois la possibilité d'une tentative d'auto-analyse comme il ouvre la possibilité d'une mystification prenant les apparences de l'auto-analyse. (...) L'effort de réflexivité, s'il peut aider à mieux comprendre la place « bâtarde » occupée dans l'espace social, ne peut dispenser de l'affrontement du dilemme moral qu'implique toute trajectoire de forte mobilité. Tout au mieux peut-il apaiser les effets les plus gênants de ce dilemme en ce qu'il donne l'illusion de l'avoir réglé ou de ne pas y être soumis<sup>323</sup>.

---

<sup>322</sup> *Ibidem*, pp.168-169.

<sup>323</sup> N. Jules, *Entrer dans l'élite. Parcours de réussite en France, aux Etats-Unis et en Inde*, Paris, PUF, 2012, p. 30.

La reprise d'étude s'effectue effectivement sur base d'une certaine reconnaissance par l'institution académique d'une forme de « valeur » à des « savoirs d'expérience » se traduisant par l'admission et qui fragilise de fait la distinction entre « savant » et « profane ». Cela permet aux « miraculé-e-s » de tenir des discours soulignant que même les plus dominé-e-s (dont elles et ils étaient) produisent des savoirs dignes d'intérêt pour les universitaires (auxquels elles ils tendent à s'identifier). Elles et ils se trouvent de ce fait « mécaniquement » poussés entre la posture légitimiste et la posture d'attachement aux racines, cet « entre-deux » qui peut quelque part prédisposer au « point de vue archimédien » dont Max Weber considérait qu'il était un moyen d'amorçage de la réflexivité<sup>324</sup>.

Il faut mettre cette analyse en termes de « posture » en regard d'une dimension importante dans la démarche de reprise d'étude : comme nous l'avons déjà montré, les adultes en reprise d'études constituent des étudiant-e-s particulièrement *impliqué-e-s* (par exemple par des prises de parole lors de cours) dans l'institution mais, simultanément, *perpétuellement étrangers*<sup>325</sup>. La communication institutionnelle de la toute grande majorité des institutions d'enseignement supérieur est pensée quasi-exclusivement pour des étudiants « jeunes » fraîchement émoulus de l'enseignement secondaire, la plupart des services ouvrent selon des horaires « classiques », en journée, et en particulier, les adultes en reprise d'études dans des filières prestigieuses où ils sont peu nombreux sont fréquemment confrontés à des discours ouvertement hostiles de la part d'enseignants. Cette double dimension amène à une forme de « porte-à-faux » entre fidélité à l'institution et dénonciation de ce qui est perçu comme des dysfonctionnements<sup>326</sup>, voire des expressions nouvelles du « mépris » qu'elles et ils ont déjà ressenti antérieurement.

Cette oscillation entre « fidélité à l'institution » - ou plus exactement, puisqu'elle résulte d'un processus spécifique d'admission, « sentiment d'affiliation à l'institution » - et « critique de l'institution » fait écho à l'oscillation entre la posture légitimiste et la posture d'attachement aux racines liée à l'ascension sociale en cours (ou à ce qui est vécu comme tel). Par cette homologie entre les « tiraillements » du lien à l'institution et les « tiraillements » dans leur identité sociale, les adultes en reprise d'études sont amenés à développer une posture vis-à-vis de l'institution académique dans laquelle ils peuvent appréhender avec une « clarté » toute particulière la manière dont les mécanismes de la reproduction sociale qui *structurent* l'institution sont aussi des mécanismes qui *traversent* l'institution. Ainsi, ils peuvent tout particulièrement appréhender les rôles et fonctions de

---

<sup>324</sup> M. Weber, « Essai sur le sens de la « neutralité axiologique » dans les sciences sociologiques et économiques » (1917), in *Essais sur la théorie de la science*, trad. fr. de Freund J., Paris, Éditions Plon, 1965, pp. 399-477.

<sup>325</sup> Voir par exemple R. Maes, C. Sztalberg & M. Sylin, *Acknowledgment of...*, *op. cit.*

<sup>326</sup> P. Bourdieu, « La Mauvaise foi de l'Institution ». In P. Bourdieu (ed.), *La Misère du Monde*. Paris, Le Seuil, 1993, pp. 377-381 ; P. Bourdieu & G. Balazs, « Porte-à faux et double contrainte », In P. Bourdieu (ed.), *op. cit.*, pp. 383-395.

l'institution dans la dynamique générale des rapports sociaux et donc des luttes de classes et de classements.

### **3.4 Une deuxième synthèse**

Dans notre seconde partie, nous partions de la question « Qu'est-ce qu'un adulte en reprise d'étude ». Nous avons répondu, dans un premier temps, qu'il s'agissait d'une personne dont la trajectoire scolaire était « anormale », pour ensuite suggérer que c'était plutôt dans la démarche subséquente à et fondée dans ce parcours qu'il fallait trouver des clés pour une définition.

À l'issue d'un premier examen des enjeux individuels de la démarche, examen mené dans cette troisième partie, nous proposons dès lors de définir l'adulte en reprise d'étude comme suit : « une personne qui, ayant fait l'expérience du mépris social, trouve dans son expérience des motifs multiples d'engagement dans une lutte pour la reconnaissance au travers des institutions académiques, vécues à la fois comme organe instituant la reconnaissance et comme instrument de cette lutte, et dont la situation objective l'amène à une forme de porte-à-faux en termes d'affiliation à l'institution ».

Cette situation de porte-à-faux peut favoriser le « déchiffrage » du « jeu » de l'institution dans le cadre plus général de la dynamique des rapports sociaux ». Pour autant, peut-elle amener à une intervention dans cette dynamique ? C'est sans doute au niveau des enjeux collectifs que cette seconde question doit être examinée.

#### 4. Vers les enjeux collectifs

Pour Christian Maurel<sup>327</sup>, la reprise d'études est une action sociale car il n'y a pas qu'une seule personne qui s'y investit, c'est un travail collectif, global, lié au contexte social et familial. Il précise que selon Max Weber, toute action sociale amène trois questions, ce qui nous amène à nous poser les interrogations suivantes :

- Qu'est-ce qu'on veut faire avec la reprise d'études ?
- Qu'est-ce qui est utile de savoir pour atteindre les objectifs visés par rapport à la reprise d'études ?
- Toute action sociale produit toujours d'autres effets qu'elle vise : qu'est-ce que la reprise d'études a produit comme effets qu'on n'avait pas visés pour soi et pour le monde ?

Les actions que l'on mène sont souvent ambivalentes et la reprise d'études est à envisager dans ce sens. Les adultes reprennent des études pour s'adapter à la logique normative de la relation entre l'appropriation de savoirs et l'adaptation au monde du travail tel qu'il est, mais aussi dans le but de s'adapter à un monde qui n'est pas encore construit, d'un monde qui est en devenir. La reprise d'études est l'accession à une forme de normalité, c'est-à-dire au fait de respecter, de conformité aux structures de normes telles qu'elles existent, telles qu'elles s'imposent. Dans le parcours d'études, il y a une envie souvent explicite de devenir « normal », de se fondre dans le paysage des normes telles qu'elles existent.

Mais l'autre mission que l'on se donne dans ce parcours de formation c'est de « créer des normes nouvelles en sortant de la norme dans laquelle on s'était et devenir acteur de son propre itinéraire, de son propre devenir, être capable de construire pour sa vie ses propres règles en soi, sans accepter de les faire imposer par les autres. »<sup>328</sup> Le désir d'autonomie s'inscrit dans des logiques d'émancipation qui participent de la construction d'une alternative aux modèles dominants de l'humain et singulièrement à la fabrique de l'homme-entrepreneur.

La difficulté est d'appréhender dans quelle mesure cette démarche individuelle peut ne fût-ce que contribuer à une dynamique collective d'émancipation... Et si son ambivalence intrinsèque n'empêche pas toute possibilité de « passage au collectif ».

##### **4.1 Le savoir participe-t-il vraiment à l'émancipation collective ?**

Les bienfaits de la démocratisation scolaire apparaissent comme une évidence aux « progressistes », et trouvent racine dans un raisonnement parfaitement synthétisé par Bakounine en 1869. Dès la première ligne de son article « *L'instruction intégrale* », il pose la question suivante :

---

<sup>327</sup> C.Maurel, Journée d'information de CFS ASBL et Lire et Ecrire Bruxelles « *Réflexions sur le dispositif de reprises d'études* », mai 2015

<sup>328</sup> *Idem.*

L'émancipation des masses ouvrières pourra-t-elle être complète, tant que l'instruction que ces masses recevront sera inférieure à celle qui sera donnée aux bourgeois, ou tant qu'il y aura en général une classe quelconque, nombreuse ou non, mais qui, par sa naissance, sera appelée aux privilèges d'une éducation supérieure et d'une instruction plus complète ?

La réponse est, pour lui, évidemment négative. Il faut donc, à le suivre, que le peuple puisse disposer de « *l'instruction intégrale, toute l'instruction, aussi complète que la comporte la puissance intellectuelle du siècle, afin qu'au-dessus des masses ouvrières, il ne puisse se trouver désormais aucune classe qui puisse en savoir davantage, et qui, précisément parce qu'elle en saura davantage, puisse les dominer et les exploiter* ». Bien évidemment, Bakounine envisage cette transformation du modèle scolaire de manière globale et radicale, tournant d'ailleurs en ridicule les « socialistes bourgeois » qui demandent « de l'instruction » et non « l'instruction intégrale ».

Mais suffit-il vraiment d'une « instruction intégrale » pour provoquer l'émancipation ? N'y a-t-il pas là un raccourci qui fait l'impasse sur la nature même des savoirs ? Miguel Benassayag rappelle ainsi que...

Cela fait plus d'un siècle que l'on associe savoir et émancipation. Avec l'idée que les gens doivent accéder aux savoirs pour pouvoir s'émanciper. En réalité penser que si les peuples opprimés, ceux qui vivent dans la grande pauvreté, accédaient au savoir, à la conscience, ils se mettraient à agir est une illusion. Ce n'est pas si simple que ça. Preuve est faite que la déferlante des moyens d'information peut, au contraire, affaiblir les gens et les rendre encore plus impuissants<sup>329</sup>.

Christian Maurel, en abordant cette question suggère<sup>330</sup> que « les savoirs et la culture ne sont pas en soi émancipateurs, ils peuvent être aliénants. C'est souvent les processus dans lesquels on est inscrit qui nous amènent à l'émancipation ou à la normalisation c'est-à-dire les pratiques pédagogiques, les modes d'action, la praxis ».

Cette « praxis émancipatrice » tient dans la démarche elle-même. Ainsi, au fondement de l'éducation populaire, le principe « d'égalité des intelligences » posé par Jacques Rancière amène à poser primordialement le rapport au savoir comme une question liée au rapport de l'individu à lui-même. Il faut rappeler que le principe d'égalité des intelligences que Rancière attribue à Jacotot est une *hypothèse à vocation opératoire*, c'est-à-dire qu'il est posé comme axiome du développement d'une *pratique* « pédagogique » spécifique qui se veut

---

<sup>329</sup> M. Benassayag, « *L'Université populaire Quart Monde La construction du savoir émancipatoire* ». Presses Universitaires de Paris Ouest Nanterre, 2012.

<sup>330</sup> C. Maurel : Journée d'information de CFS ASBL et Lire et Ecrire Bruxelles « Réflexions sur le dispositif de reprises d'études », mai 2015

émancipatrice<sup>331</sup>. Ce principe s'accompagne d'une autre hypothèse : l'acte d'intelligence (au sens d'une démarche intellectuelle) est un acte de volonté. Mais contre les lectures simplistes qui substituent aux inégalités d'intelligence des inégalités de volonté, retombant dans l'idéologie méritocratique (y échappe-t-on jamais ?), il faut rappeler que cette hypothèse renvoie la volonté à *l'individu dans son rapport à lui-même* et pas à *l'individu dans son rapport aux autres*.

Un individu peut tout ce qu'il veut, proclame (...) l'enseignement universel. Mais il ne faut pas se méprendre sur ce que vouloir veut dire. L'enseignement universel n'est pas la clef du succès offerte aux entreprenants par l'exploration des prodigieux pouvoirs de la volonté. [...] Ce qui nous intéresse ce n'est pas cet effet de théâtre. Ce que les ambitieux gagnent de pouvoir intellectuel en ne se jugeant inférieurs à quiconque, ils le reperdent en se jugeant supérieurs à tous les autres. Ce qui nous intéresse, c'est l'exploration des pouvoirs de tout homme quand il se juge égal à tous les autres et juge tous les autres égaux à lui. Par volonté, nous entendons ce retour sur soi de l'être raisonnable qui se connaît comme agissant. C'est ce foyer de rationalité, cette conscience et cette estime de soi comme être raisonnable en acte qui nourrit le mouvement de l'intelligence. L'être raisonnable est d'abord un être qui connaît sa puissance, qui ne se ment pas sur elle<sup>332</sup>.

L'enjeu collectif de « l'accès au savoir » ne peut sans doute pas être séparé de l'enjeu individuel porté par « l'acte d'intelligence » : pour atteindre l'objectif d'une émancipation collective, il est nécessaire de découvrir sa propre puissance. Mais cet « acte d'intelligence » peut être facilité par l'existence d'un « groupe » amené à constituer un intellectuel collectif, c'est-à-dire un collectif « d'intellectuels » agissant comme une « équipe », mettant à l'épreuve les idées de chacun-e dans un cadre de confiance et de construction d'un « commun » : cet intellectuel collectif, par les échanges qu'il permet autour des savoirs, peut amener à une forme de réappropriation collective des savoirs, sur un mode profondément *politique*.

#### **4.2 Un groupe en résistance**

Nous poserons ici l'hypothèse que l'expérience du *mépris* au sens qu'en donne Honneth, c'est-à-dire d'un déni de reconnaissance, peut prendre sous certains aspects la forme de ce que Kant<sup>333</sup> désigne par « *Anschauung* », d'expérience-savoir immédiat, de « savoir d'impression », un peu comme l'expérience du temps qui passe ou de l'espace qui s'étend

---

<sup>331</sup> En particulier, la pédagogie de Jacotot abandonnerait le « mythe de l'explication », qui divise le monde entre « esprits savants et intelligents » et « esprits immatures et ignorants ». J. Rancière, *Le maître ignorant*, Paris, 10/18-Fayard, 1987, p. 16.

<sup>332</sup> J. Rancière, *op. cit.* pp. 96-97.

<sup>333</sup> I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 1781, KdrV A 48, disponible en ligne : <http://www.korpora.org/Kant/aa04/048.html> [consulté le 10 novembre 2015].

autour de nous. Cette expérience du mépris et la frustration qu'elle génère libère une forme de désir de changement qui est manifeste dans le discours des adultes en reprise d'études.

Dès lors que collectivement, des adultes en reprise d'études sont amenés à échanger autour de cette expérience du mépris, ils peuvent se constituer comme « groupe en résistance » partageant ce « savoir d'impression ». L'intellectuel collectif prend ici une autre dimension que le simple débat, il prend le sens de la construction de véritables alternatives ancrées dans les réalités décrites par ses membres.

Ainsi, le groupe mène un travail minutieux d'auscultation des « failles » de l'institution scolaire, ces failles qui permettent de « faire prise », « d'agripper » l'institution. Dans la recherche des brèches, des anfractuosités, une forme de savoir stratégique collectif se forge : les « trucs » qu'on se donne pour réussir les examens, les conseils quant à l'interlocuteur le plus adéquat dans l'administration, etc. Pour autant, l'objectif de transformation sociale n'est pas explicite à ce stade : le groupe en résistance n'est pas forcément en train de produire un *savoir politique* sur l'institution scolaire. Il agit plutôt comme un groupe d'échange de « saboteurs », d'individus conscients des failles, qui entrent en résistance, mettent en place des techniques leur permettant à chacun de « mieux tenir », mais sans forcément donner un sens plus large à la démarche.

#### **4.3 Nommer les conflictualités**

Nous voudrions suggérer que le moteur qui amène à la construction d'un *savoir politique* est le fait précisément de donner une dimension *collectivement subversive* à la démarche de reprise d'étude, ce qui nécessite de transformer l'expérience de la « honte » au sens d'Honneth en une forme de colère partagée, d'explicitier les ambivalences de la démarche de reprise d'études et de nommer clairement les mécanismes structurels à l'œuvre dans l'enseignement en général et l'enseignement supérieur en particulier – en réfutant systématiquement et rigoureusement les discours qui laissent accroire par exemple dans une « véritable démocratisation scolaire ».

L'objectif des associations d'éducation populaire, qui apparaît en filigrane de leurs modes d'actions et de leurs pratiques pédagogiques, est que les gens s'approprient un savoir leur permettant de penser par eux-mêmes et d'agir par eux-mêmes. Par contraste, les institutions d'enseignement et d'enseignement supérieur fonctionnent selon des règles préétablies concernant tant les prérequis que le rapport aux contenus qu'elles proposent : il s'agit avant tout de préparer des examens, de répondre à une série de règles spécifiques extérieures à l'étudiant. Il faut noter que cette logique de fonctionnement est, dans le cas spécifique des universités, largement liée au rôle régulateur que prend le diplôme dans l'organisation de la société et n'est pas forcément centrale à certains « idéaux universitaires » historiques<sup>334</sup>. La fonction d'un dispositif de soutien à la reprise d'études

---

<sup>334</sup> On pensera par exemple au célèbre (et mythique) idéal « humboldtien » de l'université, ou à « l'idée d'université » de John Henry Newman. Voir R. Maes, *L'action sociale...*, op. cit.

ancré dans une perspective d'éducation populaire est précisément de mettre en évidence l'opposition entre ces deux logiques, mais aussi l'origine de cette opposition.

Il ne peut être question de l'aborder en ignorant les mécanismes par lesquels les groupes sociaux se séparent, se hiérarchisent et s'opposent. Bref, il est nécessaire de nommer les « conflictualités sociales » qui structurent la société et dans lesquelles les institutions sont amenées à jouer un rôle « d'euphémisation » : par la conception même de l'institution scolaire, à laquelle une certaine autonomie continue à être laissée, les inégalités sociales structurales sont renvoyées à des inégalités individuelles de « don », de « mérite ».

Expression la plus aboutie de cette violence symbolique, l'échec aux examens est toujours conçu comme la « faute de l'étudiant », incapable de se (con)former pour réussir. Il faut ainsi nommer ce qu'est un examen dans la toute large majorité des cas : une manière de faire un « tri » basé avant tout sur des codes qui ont souvent été décrits de manière implicite dans les contenus de cours, de sorte que seuls ceux qui possédaient d'emblée des grilles de lectures *ad hoc* ont pu les « déchiffrer » et les assimiler. Si considérés individuellement, les témoignages des adultes en reprise d'études concernant les examens sont particulièrement éclairants du processus d'intériorisation de l'échec, une fois qu'ils trouvent un cadre d'expression collective, ils prennent une dimension d'expérience concrète d'un mécanisme structurel de discrimination : du « j'ai échoué parce que je n'avais pas les capacités », on arrive rapidement à « j'ai raté parce que je n'avais pas les moyens de réussir » pour aboutir à « je n'ai pas pu me conformer aux attentes parce que concrètement, rien n'a été pensé pour que je puisse les comprendre ». D'où la possibilité ensuite de travailler sur le décodage de ces attentes, d'en appréhender à la fois la portée et les limites, les implicites pratiques et les impensés symboliques.

Pour prendre un exemple, l'utilisation d'une locution latine dans l'énoncé d'une question d'examen en sociologie n'est pas neutre : elle vise à susciter « l'émoi » de l'étudiant devant les « connaissances supérieures » du professeur qui prend soit le sens d'inciter à l'usage, en regard, d'un style enlevé dont la maîtrise est envisagée comme « allant de soi », soit de faire comprendre à l'étudiant incapable d'en comprendre le sens qu'il n'a *définitivement* pas « le niveau ». Mais une fois que l'adulte en reprise d'études constate l'absence de cours de Latin dans le cursus, l'absence de travail sur le style attendu des futurs sociologues – on prodigue des cours d'Anglais scientifique, mais jamais de Français scientifique –, il met en évidence le fait que cette marque d'élévation du professeur revient à l'expression d'une connivence – généralement inconsciente – avec ceux qui maîtrisent ces codes, propre à favoriser une sélection fondée sur « l'affinité des habitus », bien éloignée de « l'évaluation des connaissances » supposée être l'objet de l'examen. La réflexion prend alors un autre tour : quels groupes le signe de la locution latine permet-il de distinguer ? Que signifie-t-il en termes de légitimation d'une fracture entre des groupes sociaux ? Comment ce petit signe, finalement dérisoire, peut-il aboucher en des différences abyssales dans l'espace social (par

exemple, parce qu'il participe à entraîner le renoncement aux études de certain-e-s étudiant-e-s) ?

D'une certaine manière, l'auto-analyse des difficultés du parcours ramenées par les participants au dispositif d'accompagnement à la reprise d'étude qui soude le groupe en le transformant « en groupe en résistance » amène, une fois que sont nommées ces conflictualités – c'est-à-dire une fois que l'on pose le problème en termes de mécanismes de distinction, de création d'une hiérarchie des groupes sociaux, bref, en termes de dominations – , à l'émergence d'une forme de « conscience de classe », au sens d'une conscience *politique* dépassant même les frontières du groupe et mettant en exergue des antagonismes structurels de la société : « on peut parler de classe lorsque des hommes à la suite d'expériences communes (qu'ils partagent ou appartiennent à leur héritage), perçoivent et articulent leurs intérêts en commun et par opposition à d'autres hommes dont les intérêts diffèrent des leurs<sup>335</sup> ».

#### **4.4 Une troisième synthèse**

Ayant défini l'adulte en reprise d'étude comme « une personne qui, ayant fait l'expérience du mépris social, trouve dans son expérience des motifs multiples d'engagement dans une lutte pour la reconnaissance au travers des institutions académiques, vécues à la fois comme organe instituant la reconnaissance et comme instrument de cette lutte, et dont la situation objective l'amène à une forme de porte-à-faux en termes d'affiliation à l'institution », nous en sommes arrivés à la question de savoir dans quelle mesure cette situation spécifique de l'adulte en reprise d'études peut contribuer à le constituer comme sujet agissant d'une transformation sociale.

Suggérant que cette transformation s'opère au niveau collectif et qu'elle ne résulte pas mécaniquement de la démocratisation de l'accès au savoir, nous avons questionné la constitution progressive d'un « collectif intellectuel en résistance ». Il nous semble que c'est précisément dans ce collectif que peut naître une forme d'auto-appropriation de la démarche de reprise d'étude comme « stratégie collective de subversion » ancrée dans une forme de conscience politique proche de la « conscience de classe ».

---

<sup>335</sup> E. P. Thompson, *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, Points, 2012, p. 16.

## 5. Conclusion : « praxis instituante » et transformation institutionnelle

Les institutions académiques sont traversées par différents régimes de rationalité, qui marquent profondément leur organisation. Le premier régime que nous identifions ici est un « ancien » régime, en ce sens qu'il trouve racine dans le redéploiement des universités au XIXe siècle : il s'agit de la logique de sélection et de légitimation d'une élite au travers du rite d'institution du « diplôme ». Cette fonction prend un sens particulier dans le courant du XIXe avec la conjonction nouvelle de l'idéologie charismatique (idéologie « du don »), aristocratique, et de l'idéologie ascétique (idéologie de « l'effort »), bourgeoise. L'université du XIXe conjugue en effet ces deux idéologies, en organisant des examens qui évaluent à la fois « le travail de la matière » (l'effort) et « la beauté du style » (le talent), assurant le recrutement et la formation des futurs hauts fonctionnaires d'état, talentueux et travailleurs. Cette conjonction donne naissance à une forme spécifique de rationalité méritocratique, qui va se marquer à tous niveaux dans l'organisation des institutions, des premiers degrés de l'enseignement obligatoire jusqu'au doctorat.

Le second régime que nous mentionnerons est un « nouveau » régime, puisqu'il prend racine dans des conceptions de la société dont les fondements sont jetés dans les années 60, et affinées largement depuis. Au travers de théories économiques, dont la plus célèbre est sans doute celle du « capital humain », l'institution académique se voit chargée de contribuer directement non plus à la sélection et à la désignation des élites gouvernantes, mais à la croissance économique au travers de formations d'un maximum de travailleurs. Ce régime de rationalité utilitariste, marqué par l'ambition de produire des travailleurs actifs, autonomes, adaptables... s'ancre dans divers dispositifs, comme par exemple les descriptifs des « *learning outcomes* » d'une formation, pensés avant tout comme des outils facilitateurs du « *management* des ressources humaines », de la sélection d'un futur travailleur à son envoi en « formation continuée ».

Ces deux régimes de rationalité, qui correspondent au glissement d'un capitalisme pour la production vers un capitalisme pour le produit<sup>336</sup>, se « télescopent » au sein des institutions, ouvrant des espaces de confrontation. Mais aucun de ces deux régimes de rationalité ne porte en lui les germes d'une transformation sociale radicale : de la discipline au contrôle, la question de l'émancipation collective est bel et bien absente de ces modes de pensée institutionnelle. L'enjeu est de ne pas se laisser prendre au piège de ces « faux espaces de débat », de ces « fausses failles », qui répondent à des antagonismes entre dominants d'hier et dominants de demain, à mesure que le capital culturel perd en puissance par rapport au capital économique<sup>337</sup>.

---

<sup>336</sup> G. Deleuze, « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », in *L'autre journal*, n°1, mai 1990.

<sup>337</sup> P. Bourdieu, *Raison pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, le Seuil, 1994. Voir en particulier le second chapitre, « le Nouveau capital ».

La démarche de reprise d'études peut, sous certaines modalités, s'apparenter à une forme de subversion de l'institution : parce qu'elle est une forme de lutte pour la reconnaissance qui, pour aboutir, nécessite la réappropriation des règles de l'institution, elle permet aussi d'ouvrir les espaces pour ruser, pour se conformer sans se perdre. Cette démarche – ambivalente – est d'autant plus *puissante* qu'elle s'ancre dans un groupe en résistance, capable d'un déchiffrement collectif des lignes de force et des espaces « d'infiltration ». Mais peut-elle, pour autant, amener à une transformation sociale ?

Si la capacité d'action d'un groupe de quelques adultes en reprise d'études reste marginale face à la force des luttes de classes et de classements, nous osons toutefois l'hypothèse, à l'issue de cette étude, qu'au travers de la réflexion sur l'expérience de ce qui, sous bien des aspects, est une confrontation directe aux mécanismes de domination, peut émerger un véritable espace d'invention d'un « imaginaire institutionnel » alternatif, et donc d'un troisième régime de rationalité, fondé sur « l'expérimentation du commun ». Mais surtout, par l'expérience de la subversion de l'institution, se déploie une pratique qui permet de nourrir et d'ancrer continûment cet imaginaire institutionnel alternatif. D'une certaine manière, la constitution d'un groupe d'adultes en reprise d'étude peut amener à l'autoproduction d'un sujet collectif capable de concevoir des normes communes.



# L'expérience de la Formation sur la Recherche en Education Populaire (FREP)

Quelques enseignements, réflexions et questions

Luc Carton

## Comment conduire une recherche en éducation populaire/éducation permanente ? La construction de la question initiale

C'était la question initiale, conçue comme une (relative) inconnue à travailler en séminaire, de manière coopérative, à travers le dispositif de la F.R.E.P., porté par le Collectif Formation Société.

D'emblée, ce questionnement initial a fait débat, ce qu'exprime notamment, au plan symbolique, l'usage conjoint des notions d'éducation permanente et d'éducation populaire. En peu de mots, éducation permanente renvoie, en Belgique francophone, à un cadre décréteil (1976 et 2003) ; éducation populaire renvoie, ici, à une certaine conception de l'action collective, notamment théorisée par Christian Maurel, dans « Education populaire et puissance d'agir<sup>338</sup> ».

Ces deux « mondes » sont évidemment partiellement communs, comme en témoigne le décret de 1976 (transformé en 2003), instituant, pour le dire en peu de mots, la reconnaissance d'utilité publique des démarches associatives procédant de la démocratie culturelle (« *Rendre la société, par l'action culturelle, plus consciente d'elle-même* », Marcel Hicter).

Le décret de 2003 appelle à refonder l'éducation permanente, mais il structure une toute nouvelle division du travail entre animation (axe 1), formation (axe 2), recherche, pédagogie et didactique (axe 3) et communication/campagne publique (axe 4).

Si cette division du travail est prise au sérieux, on peut craindre qu'elle postule que l'action associative délivre des produits plutôt que de déployer des processus. Ce serait là, à l'évidence, une sorte d'enfermement dans le modèle dominant que l'éducation populaire conteste.

L'axe 3, a priori porteur implicite de l'exigence de la recherche en Education populaire, tend au contraire à l'instituer séparément du cœur de métier de l'éducation populaire : l'animation, voire la formation. Sauf exception(s), la production de la connaissance risque donc de rester entre les mains intellectuelles, spécialisées, isolées, voire en surplomb.

---

<sup>338</sup> Christian Maurel, « Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation », L'Harmattan 2010

L'économie de l'axe 3, la quantification des produits et les normes-seuil à atteindre, est un obstacle essentiel à son potentiel d'émancipation : difficile d'imaginer la création participative de 30 analyses et de 2 études par an.

Par ailleurs, les associations ne peuvent être reconnues au maximum que sur deux axes, et, dans l'état actuel de la réglementation, l'axe 1, « matrice » de l'EP, n'est pas obligatoire.

Il nous a donc semblé, dans la discussion initiale de la FREP, que le questionnement sur la recherche en Education populaire ne pouvait s'inscrire dans le seul cadre de l'axe 3 du décret de 2003 : il se devait d'associer animateurs, formateurs et chercheurs et, surtout, chercher à surmonter la division du travail entre « méthode de recherche » et « démarche d'action collective ».

Des étapes ont été franchies en ce sens, et dessinent un chemin encore long, comme on l'analyse ci-après.

### **L'accouchement des « savoirs sociaux stratégiques », finalité des pratiques de recherche en éducation populaire ?**

L'hypothèse générale présentée en début de séminaire situe « *l'immense besoin d'éducation populaire* » (Christian Maurel) dans le contexte d'une crise générale de la représentation du monde.

Le capitalisme informationnel contribue à faire émerger « la culture » (au sens large, de la Déclaration de Fribourg sur les Droits culturels) comme nœud du paradigme émergeant des sociétés libérales (Touraine, 2006).

Les processus de mondialisation, marchandisation et tertiairisation (globalisation) déstabilisent la représentation du monde, désormais inconnue, instable, problématique, ouverte, au cœur d'un conflit potentiellement central : le conflit entre les savoirs procédant de la domination, de l'aliénation, de l'exploitation et les savoirs procédant -ou préparant- les résistances, les stratégies d'exit ou l'élaboration d'alternatives (économie marchande contre économie plurielle, par exemple).

Plus précisément, nous attendons des savoirs sociaux stratégiques qu'ils contribuent à « *déménager les problèmes* », à changer les angles d'approches, les points de vue, les représentations (les questions relatives au sens du travail et au sens de la production sociale des entreprises, par exemple)

La nécessité de l'éducation populaire est d'autant plus grande que la profusion des opinions et l'industrialisation de leur diffusion/multiplication / dissémination, constituent des obstacles de taille à la perspective d'une création/production culturelle propre, raisonnée, de savoirs sociaux stratégiques.

## De la question de la *méthode* à l'inconnue de la *démarche*, au cœur de la dynamique de la FREP ?

La FREP s'est déployée autour d'une préoccupation centrale de méthode, le « *comment* » conduire une recherche en éducation populaire, notamment à la lumière de différents apports des sciences sociales et de différentes initiatives apparentées à l'éducation populaire, qu'il s'agisse de l'expérience de l'Université populaire de Paris VIII ou de démarches d'écriture au sein de collectifs.

Les apprentis-chercheurs de la FREP, ainsi nourris à diverses sources intellectuelles/sociales, étaient appelés à définir et à travailler une « question de recherche » (un savoir à conquérir / à construire) dans leurs champs d'action respectifs, en choisissant un objet de recherche de manière stratégique, à la croisée de processus d'aliénation, d'exploitation, de domination.

L'effet d'apprentissage intellectuel de ce double travail est évident : les apprentis-chercheurs de la FREP en sortent renforcés ... dans leurs capacités « *virtuelles / potentielles* » de déployer, sur le plan de la méthode, des dynamiques de recherche en éducation populaire. Virtuel signifie ici que seules en effet les questions de recherche ont réellement pu faire l'objet d'une élaboration, exprimée peu ou prou dans les textes présentés dans la publication finale.

L'effet d'apprentissage social de ce double travail est également patent : les apprentis-chercheurs de la FREP ont travaillé, tout au long d'une année, dans un « collectif » de recherche qui transgresse les frontières habituelles des connivences associatives, souvent cloisonnées dans des champs, dans des mondes, dans des piliers, dans des registres séparés.

Mais au-delà de ces acquis, *la démarche* de recherche en éducation populaire (la dynamique sociale qui la porte ou la porterait) reste, à ce stade, relativement impensée dans le cadre de la FREP, et cette inconnue semble logique : comment les travailleurs épars, rassemblés dans la FREP, pourraient-ils porter une exigence d'éducation populaire sans interroger le système productif de l'association qui les emploie, le rapport de ce système productif aux groupes sociaux dont on parle et le rapport de ce système productif à l'Etat et aux rapports de forces économiques, sociaux et politiques qui les cernent ? Le caractère relativement « atomistique » (individuel) de l'inscription des apprentis chercheurs dans ce premier cycle de la FREP est certainement l'un des facteurs de cette « réduction d'angle du 'comment' » de la démarche à la méthode.

C'est donc la *distance* des participant-e-s de la FREP à leur association et aux groupes sociaux populaires qui n'est pas interrogée, ou interrogée exclusivement sur le registre de la méthode. Quand j'évoque la distance, je vise non pas à interroger la généalogie sociale des participants mais leur inscription professionnelle, organisationnelle et institutionnelle, individuelle et collective, dans le tissu associatif de la Belgique francophone, avec son

histoire propre, remarquablement institutionnalisée/pilarisée/subventionnée, dans le champ de l'éducation permanente, en particulier.

Il n'est donc pas étonnant que nous ayons pu découvrir ensemble un aspect transversal aux différentes questions de recherche des participant-e-s de la FREP : leur sens commun serait l'ambivalence des résistances aux forces et aux formes contemporaines du capitalisme : « *la résistance aux formes et aux forces contemporaines du capitalisme serait donc, pour une part, « adjacente » à la collaboration à ces formes et forces du capitalisme. Le qualificatif « adjacent » désigne ici l'ambivalence de la résistance à une forme d'oppression qui intègre elle-même une part de cette résistance comme sa propre force* ». (Luc Carton, « *A propos de l'ambivalence des résistances aux forces et aux formes contemporaines du capitalisme* », essai, 20 février 2015)

Cette note concluait en ces termes : « *A la lumière de ces quelques précisions, l'enjeu de la recherche en éducation populaire pourrait alors être précisé : comment discerner, dans cette ambivalence des savoirs sociaux stratégiques, les points de « bifurcation » ou de « déséquilibre » qui augmentent, restaurent ou confortent l'horizon de la résistance plutôt que celui de la collaboration ?* ». Question à explorer, assurément !

### **Les conditions d'une approche de la *démarche* de recherche en éducation populaire, vers une FREP 2 ?**

La difficulté de dépasser la question de recherche pour entrer dans une démarche d'éducation populaire est évidemment constituée par *la césure* qu'introduisent le temps et le lieu de la FREP par rapport aux associations d'origine des apprentis-chercheurs.

L'équation « définir une question de recherche en éducation populaire/réaliser la recherche/rédiger une analyse ou une étude » s'avèrera évidemment généralement impraticable, le temps et les moyens de la recherche ne se situant pas dans les dix journées de la FREP, mais à l'extérieur, dans l'exercice ordinaire du salariat associatif dans lequel s'inscrivent les apprentis-chercheurs, et que cette relation entre « l'extérieur » et « l'intérieur » n'a pas été définie/négociée.

L'inconnue ne relèverait en effet pas tellement de l'ordre de la méthode intellectuelle (les choix sont riches et très ouverts, on a pu le constater) ; l'inconnue, voire la difficulté parfois rédhibitoire, ne relève-t-elle pas davantage de la *méthode sociale*, néologisme désignant la procédure ou plus exactement la dynamique d'action ou la démarche collective, autorisée / tolérée / proscrite au sein de l'association où se situe la question de recherche, voire même au sein du champ sociopolitique où se situe l'association (l'insertion socioprofessionnelle en Wallonie, par exemple), voire même au sein du champ de l'éducation permanente où se situent presque sans exception les associations d'origine des participant-e-s de la FREP, fut-ce pour 'une part' de leur objet social.

Les rapports de domination, d'aliénation et d'exploitation à l'œuvre (subtilement, massivement, variablement, ...) dans nos métiers « associatifs » (ou parapublics, voire publics) expliqueraient la difficulté de déployer réellement ces recherches en éducation populaire. L'ambivalence évoquée plus haut n'est pas seulement celle du *génie plastique* du capitalisme, son extraordinaire capacité de s'adapter, c'est aussi et d'abord celle des associations où se déploie le salariat d'éducation permanente, à *distance respectable* (?) des exigences de l'éducation populaire, telles qu'on les imaginait autour des *savoirs sociaux stratégiques*, à l'orée du séminaire, en novembre 2014.

La négociation autour de cette césure entre travail associatif et FREP, sur un plan individuel comme sur un plan collectif, est donc clairement une piste d'avenir. Cette négociation viserait à définir les conditions générales et particulières des « résidences intellectuelles » que porteraient les apprentis-chercheurs, au service d'une dynamique d'éducation populaire, dans différents champs. L'intuition est d'inviter les apprentis-chercheurs à se regrouper dans différentes équipes de recherche, structurées chacune autour d'un champ de recherche (santé, insertion, alpha, par exemple), de manière à y définir, de manière concertée, des projets « contigus/voisins/cousins » de recherche en éducation populaire. Ces projets pourraient donc être porteurs d'une grappe d'« études », au sens de l'axe 3.2 du décret de 2003.

### **L'Université ouverte, l'université populaire, l'horizon de la FREP, à terme ?**

L'expérience de la FREP est porteuse d'autres enseignements majeurs.

Le premier enseignement est *tout simplement* celui de la joie / du plaisir de se retrouver en « équipe hétérogène », un jour par mois, pendant une année, en marge du salariat, un peu à l'écart du travail quotidien, en un lieu/temps protégé, précieux. Au-delà des acquis intellectuels déjà évoqués, ce plaisir mérite une attention sociale et politique : n'exprime-t-il pas l'immense besoin, pour les salariés des professions intermédiaires, pour les salariés associatifs, pour les salariés des secteurs publics et parapublics, de pouvoir prendre individuellement et surtout collectivement du « recul » « réflexif » sur les tenants et aboutissants de leur travail/profession/métier, dans les innombrables contradictions du monde ?

Cette joie n'est-elle pas le symptôme d'un immense besoin d'éducation populaire...de nous-mêmes ou, pour le dire avec d'autres mots, de l'immense nécessité d'un exercice généralisé des droits culturels, dans toutes les circonstances de la vie sociale ?

Ce plaisir et cette joie n'éclairent-ils pas l'immense nécessité d'une démocratie approfondie, où l'exercice des droits civils et politiques, comme des droits économiques, sociaux et culturels, mobiliserait mieux et plus qu'aujourd'hui, le travail de la culture ?

A quand un débat sociétal pour un élargissement des « congés sociaux, culturels ou politiques » permettant aux travailleurs, aux citoyens ou aux usagers des fonctions collectives d'y investir leur intelligence collective ?

Le second enseignement de la FREP, découlant très logiquement du premier, est de laisser entrevoir mieux qu'avant l'immense besoin d'un **autre enseignement supérieur des adultes**, qu'on l'appelle Université ouverte, comme à la fin des années soixante, ou Université populaire, dans l'héritage, ancien et toujours contemporain, des utopies sociales/culturelles du dernier quart du XIXème siècle.

Que la FREP 1 génère progressivement une FREP 2, puis une FREP 3, et peut-être une pré-FREP..., serait-il le signe que s'esquisse le programme de travail d'une Haute Ecole Populaire dont on négocierait, un jour, la capacité de décerner des diplômes ?

Bel horizon, non ?!

## Pour des « Maisons de recherches » en éducation populaire ?

Christian Verrier

Cette question de recherche est une sorte d'essai de prospective éducative, ou encore un début de recherche-réflexion-proposition, à poursuivre et améliorer. Spéculation il y a naturellement, mais qui s'appuie sur de la réalité observée, à la fois du monde comme il va et de la formation bruxelloise à la recherche en EP que nous vivons. De façon inductive, et m'inspirant d'un peu de futurologie compréhensive<sup>339</sup>, j'essaie de construire l'idéal-type d'une nouveauté en EP, qui pourrait aussi être utile à d'autres espaces du social en mouvement.

Ce que nous sommes en train de devenir en suivant cette formation, la façon dont nous nous formons à la recherche en EP, ce que nous en acquérons de connaissances, sont-ils des éléments susceptibles d'être de quelque utilité pour les structures d'EP d'aujourd'hui et surtout de demain? Plus avant, ma question de recherche est : *Notre formation serait-elle susceptible de participer, grâce aux outils de la recherche, à de nouvelles formes de mobilisation collective (EP incluse) se prenant elles-mêmes comme objets de recherche? S'étendant, l'initiative pourrait déboucher sur un réseau de lieux de formation à la recherche utiles à l'EP et aux mouvements proches, qui pourraient à leur tour se doter laboratoires de recherche pour mieux se comprendre et développer des pertinences nouvelles.*

### Etat des lieux diagnostic

Je pose cette question en un moment d'incertitude grandissante de nos sociétés contemporaines occidentales (et plus largement du monde), dont l'avenir paraît de moins en moins assuré et engageant. A l'image des grandes institutions de nos sociétés de ce début de millénaire, qui s'enfoncent sans plus réagir dans l'idéologie d'un capitalisme ivre de lui-même, une bonne partie de l'EP est épuisée, attend une réinvention salutaire.

La crise de l'EP se développe sur fond de crise politique générale, syndicale aussi, et plus largement sur fond de difficultés rencontrées par les courants ayant historiquement œuvré pour une société plus juste, plus fraternelle, plus égalitaire, plus libre, plus éduquée. Beaucoup des institutions qui ont contribué au développement de la démocratie et à l'avancée sociale de l'après Seconde Guerre mondiale sont aujourd'hui en attente de renouveau.

---

<sup>339</sup> La futurologie compréhensive, l'une des méthodes qualitatives des sciences humaines, est « constituée d'un ensemble de méthodes qui aident à projeter dans l'avenir les aspects dynamiques du présent pour y découvrir des images possibles de la société de demain » (Alain Gras, « La futurologie compréhensive », in Alex Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives*, Paris, A. Colin, 2013, pp. 101-102).

La démocratie, à laquelle l'EP est attachée avec l'idée d'une citoyenneté active, n'a plus de démocratie que le nom, dépossédée de ses possibilités virtuelles. Le corps politique, devenu très souvent calamiteux, est largement incapable de produire des idées nouvelles, la politique lui est devenue comme étrangère et sans doute étrange, il n'est quasiment plus qu'une machine à conquérir des postes de pouvoir (ou à les conserver) pour mieux occuper le politique (calculs, stratégies, tactiques...). La démocratie qui l'élit est l'ombre d'elle-même, à mille lieux de ce qu'elle pourrait être. Des pans entiers de nos sociétés s'effritent sous les coups d'un ultralibéralisme/capitalisme sans barrières, ce qui avait été conquis pendant des décennies de conflictualité sociale fond peu à peu sous nos yeux. Le citoyen lui-même, en majorité, semble sans volonté démocratique, noyé sous le déluge de la communication et de la consommation (s'il a encore la "chance" de pouvoir consommer).

L'éducation, au sens large - y compris l'EP - élaborée hier, ne correspond plus aux réalités contemporaines. L'école et l'éducation (clés de voute de l'ensemble-société, d'où tout devrait descendre et remonter pour les améliorer), sont comme paralysées, incapables de se réinventer. Alors qu'elles nécessiteraient une refondation de fond en comble, instruction et éducation se voient gratifiées de timides réformettes sans réelle portée, qui pour la plupart seront de toute façon très probablement dévoyées sur le terrain. Les décideurs secouent la montre en espérant qu'elle va fonctionner à nouveau. Au niveau "supérieur", l'université elle-même n'assume pas (l'a-t-elle jamais fait?) son rôle critique de la société. De plus en plus de jeunes gens lui préfèrent les grandes écoles privées, gages, pensent-ils, de plus de réussite (mais de quelle réussite s'agit-il donc?).

A son tour, l'EP historique, issue des grands courants du XXe siècle (et même du XIXe dans certains cas) n'est plus en mesure d'assumer son rôle d'aiguillon de l'éducation et de la société, les idéaux qui furent les siens semblent englués dans de la professionnalisation, une forme certaine de bureaucratisation et de clientélisme. Ses acteurs sont souvent pris dans des contradictions entre ces anciens idéaux auxquels ils peuvent sincèrement se rallier et la réalité des contextes sociaux et économiques dans lesquels ils évoluent, sans évoquer la simple usure temporelle des grands courants de l'EP. Prise dans tout un ensemble qui la dépasse, l'EP subit comme d'autres institutions la crise générale des sociétés occidentales, elle semble en position d'attente de quelque chose qui ne vient pas, ou plutôt qu'on ne verrait pas encore tout à fait venir, qui lui donnerait de nouvelles impulsions.

Nos sociétés, et le monde dont elles font partie et qu'elles font, ont un besoin des plus urgents de se régénérer (ce qui ne se régénère pas dégénère). Cette régénération nécessite la participation du plus grand nombre possible des exclus (volontaires ou involontaires) de la démocratie, de ceux qui n'y croient plus vraiment, s'abstiennent non seulement des élections mais aussi du social.

Les vieux types d'action des syndicats, des partis politiques, et même partiellement des associations, sont rouillés<sup>340</sup>. On le sait depuis longtemps, mais nous peinons à inventer d'autres façons de faire, qui seraient mieux ancrées dans notre temps, quelque peu durables au-delà d'une lutte, d'une action momentanée, éphémère (combien de mouvements intéressants sur le fond et la forme se sont-ils dissouts sans laisser de traces, ou presque?).

Mais bien heureusement il existe dans cet ensemble déprimant des divergences, des productions singulières, des émergences, des originalités, des tentatives inattendues, elles-mêmes suscitées par la crise. Dans un paysage allant vers de la dégénérescence, on repère aussi une multitude d'initiatives, encore minoritaires et éparses mais originales et positives, creusant au quotidien du renouvellement sociétal, en politique (à ce jour au moins la Grèce et l'Espagne), en économie (économie solidaire), en écologie (énergies propres, lutte contre les pollutions), dans les écoles (alternatives avec de nouvelles pédagogies), les médias (internet), l'alimentation (circuits courts et bio), dans l'agriculture (cultures sans pesticides dangereux, rationalisation de l'utilisation des terres), dans le monde du travail (les scops, le télétravail mesuré), etc.<sup>341</sup> Malgré leur énorme ankylose, nos sociétés ne sont pas tout à fait inertes, tétanisées par les dogmes de compétitivité et de croissance, de nombreuses initiatives associatives ou coopératives le font savoir, parallèlement à l'immobilisme et à l'aveuglement de la plupart des décideurs politiques. Des pensées et des modes d'action progressistes émergent malgré tout. Même si minoritaires ils sont là, à l'intérieur même du système dominant, dans ses espaces "libres", et c'est en fait là qu'existe notre monde. Il y a trente ans, André Gorz écrivait déjà : « *La société n'existe plus que dans les interstices du système, où de nouveaux rapports, de nouvelles solidarités s'élaborent et créent de nouveaux espaces publics dans la lutte contre la mégamachine et ses ravages ; elle n'existe que là où les individus assument l'autonomie à laquelle la désintégration des liens traditionnels et la faillite des interprétations transmises les condamnent, et où ils se donnent pour tâche d'inventer, en partant d'eux-mêmes, des valeurs, des buts et des relations sociales qui puissent devenir des germes d'une société à venir*<sup>342</sup> ».

Ces autonomisations (une des finalités de l'EP) se développant dans les interstices peuvent être fragiles de l'intérieur et de l'extérieur. Il doit être possible d'inventer des outils leur permettant de se mieux connaître (elles-mêmes ainsi que leur environnement bio-éco-historico-socio-psycho), de se mieux consolider, d'atteindre à encore davantage de

---

<sup>340</sup> Naturellement, le paysage est plus contrasté dans le micro, il existe bien entendu des initiatives dignes d'intérêt, avec des personnes engagées sans lesquelles notre monde serait encore plus terne et désespérant qu'il ne l'est. Comme dit plus haut, il s'agit avec cette question de recherche et les justifications qui l'accompagnent de tenter de construire un idéaltype de ce qui est et de ce qui pourra être, idéaltype qui par nature gomme la plupart des jeux de lumière et d'ombre, se fixe sur les saillances les plus remarquables pour pouvoir produire un portrait d'ensemble le plus distinct possible. Le travail du chercheur consiste ensuite à remettre de la complexité dans le tableau en fonction des différents contextes.

<sup>341</sup> Edgar Morin dans *La voie. Pour l'avenir de l'humanité* (Paris, Fayard, 306 p.) recense un nombre important de ces déviations de la norme, qui produiront peut-être à terme un monde nouveau.

<sup>342</sup> André Gorz, *Métamorphoses du travail. Critique de la raison économique*, Paris, Folio, 1988, p. 284.

pertinence pour mieux s'analyser, s'agrandir, se reproduire. C'est sans doute là, entre autres, que notre expérience bruxelloise a son mot à dire.

Ce serait dans ces interstices qu'il s'agirait pour l'EP d'aller développer des formations à la recherche en EP (s'inspirant de la nôtre), des laboratoires de recherche coopératifs, afin de contribuer à la venue indispensable d'une société responsable, reliée, humaniste, pour davantage de justice et de bonheur pour tous.

### **Hypothèses/propositions**

L'EP, en partant de formations nouvelles comme la nôtre, qui iraient se systématisant, pourrait essayer d'apporter sa pierre à l'édifice divergent-émergent. Elle pourrait aider les actions d'EP naissantes (ou des mouvements sociaux voisins) afin qu'elles se connaissent mieux, se développent le plus harmonieusement possible, s'éduquent et s'entre-éduquent en même temps qu'elles grandissent. Sans doute des savoirs et des pratiques issus des sciences humaines pourraient-ils participer activement à ce développement, à côté d'un travail sur l'expérience vécue dans ces émergences.

Il serait possible de créer dans l'EP des lieux nouveaux où penser la crise de façon autre et nouvelle, en s'appuyant sur des recherches à base de sciences humaines franchement multidisciplinaires et multiréférentielles. Du côté des sciences et techniques, les *Petits débrouillards* mettent les savoirs scientifiques à la portée de tous, en une démarche d'EP ils y initient enfants, adolescents et adultes. Pourquoi ne pas faire la même chose, mais cette fois avec les sciences humaines susceptibles de nous éclairer sur nos vies sociales<sup>343</sup>? Non pas seulement donner des conférences ou des cours d'information sur les sciences humaines, mais vraiment transmettre ces sciences de façon pratique afin que chacun puisse s'en servir à son tour en chercheur (apprenti-chercheur d'abord).

Comme les universités ronronnent et produisent une recherche de plus en plus fade, pauvre, dénuée d'élan créateur et social (même si des exceptions existent toujours, qui peuvent être parfois prometteuses), l'EP peut aisément jouer le rôle qu'elles ne jouent pas (ou ne jouent plus, ou mal), dans la production de savoirs sociaux novateurs. Ce serait un pas supplémentaire, ne serait-ce qu'avec les Universités populaires (ou certaines d'entre elles jouant cette carte), l'EP a déjà un pied dans ce qui est de l'ordre d'un certain "enseignement supérieur", apanage des universités traditionnelles et des grandes écoles. L'art et la manière de chercher seraient mis à la portée de tous, sans conditions d'accès.

Par le biais de l'apprentissage de la recherche et des sciences humaines il serait possible de contribuer à éclairer chacun (dont ceux qui ne sont pas passés par l'université ou n'y ont pas

---

<sup>343</sup> Ce qui ne signifie pas se couper des sciences de la nature, qui doivent aussi être connues autant que possible, cette connaissance - y compris épistémologique - étant utile dans la formation d'esprits éclectiques et ouverts. En fait, les ponts entre sciences de la nature et sciences humaines sont plus nombreux qu'on pourrait le supposer.

trouvé leur compte, déçus - à tort ou à raison - par cet univers) plus en profondeur sur les réalités culturelles, sociales et politiques, d'une manière différente de ce que font d'autres institutions (les partis politiques, les syndicats, et même, pourquoi pas, l'EP traditionnelle).

Afin de mieux jouer son rôle citoyen, chacun, parmi ses autres compétences, pourrait devenir un peu chercheur, avoir l'esprit de recherche en tête, avoir appris à réfléchir en chercheur, en observant les situations (et s'observant lui-même), les analysant sous plusieurs angles, élaborant des hypothèses, avec un minimum de méthode éprouvée, avec aussi un sens aiguisé de la critique et de l'auto-critique<sup>344</sup>.

Ce qui permettrait aussi aux membres de l'EP (ou de mouvances proches<sup>345</sup>) de s'interroger plus avant (car ils s'interrogent déjà, le contraire serait préoccupant) et avec des outils robustes sur ce qu'ils "fabriquent" de social avec leurs collectifs, d'évaluer de façon critique leurs actions en apprenant à connaître leurs implications. En plus de leurs activités habituelles, peu à peu les collectifs deviendraient des lieux de recherches animés par celles et ceux qui y seraient devenus de bons connaisseurs de la recherche (ce qui n'exclurait pas de faire appel ponctuellement à un chercheur extérieur à l'EP). Les centres de pouvoir, les entreprises, nombre d'organisations, font depuis longtemps appel aux ressources de la recherche en sciences humaines, à des chercheurs spécialisés. La démarche serait aussi pour l'EP de recourir à la recherche, mais en y formant le plus grand nombre possible de ses acteurs en vue de l'amélioration de leurs pratiques éducatives, et d'un meilleur vécu de tous dans ces pratiques (je place le mot "éducation" au premier rang du duo "éducation populaire", mais sans méconnaître pour autant l'importance du mot "peuple" derrière "populaire", et toutes les recherches qui peuvent y être associées).

Compte tenu de cette nécessité atteignable, l'EP pourrait ainsi développer des formations à la recherche, puis constituer des laboratoires de recherche (pourquoi laisser ce privilège aux seules universités et autres lieux prestigieux?).

Par exemple, les UP, nombreuses maintenant<sup>346</sup>, pourraient être de ces lieux de recherche, et aussi d'essais de cette stratégie de formation, comme pourraient l'être également, pourquoi pas, des "Maisons de recherches" à la disposition des associations. Ce serait des lieux d'apprentissage de la recherche et de production de savoirs/connaissances (les savoirs

---

<sup>344</sup> Ce qui bien entendu devrait être enseigné dès l'école, mais comme cela n'est pas prêt d'arriver, que l'EP s'en charge, la formation bruxelloise vient de montrer que c'est possible (l'U2P8, d'une autre façon, l'avait montré également).

<sup>345</sup> On sait ici la difficulté qu'il y a à définir ce qu'est l'EP, ses limites. Comme l'écrit Jean-Marie Mignon : « *On peut en effet imaginer une nouvelle EP moins directement éducative, plus réactive aux émotions sociétales, quelles qu'elles soient, aux dysfonctionnements de la société. Cette situation serait-elle exemplaire de l'avenir de l'EP, ou ne serait-elle pas plutôt une nouvelle forme d'activisme politique? Encore une fois la définition de l'EP ne nous glisserait-elle pas entre les doigts, rendant toujours impossible une définition fermée?* » (Jean-Marie Mignon, *Une histoire de l'éducation populaire*, Paris, La Découverte, 2007, 259 p. p. 235).

<sup>346</sup> Mais pas seulement elles. Tout mouvement d'EP peut être concerné.

d'action inclus bien sûr), des endroits guillerets, volontaristes, conviviaux dans le sens d'Ivan Illich, agréables à vivre, des lieux réflexifs de la société et d'eux-mêmes, sur la base de ce que l'on sait et saura des sciences humaines (les connaissances qu'elles dégagent mais aussi leur façon de procéder, du plus classique au plus novateur et inventif).

Cet idéal-type pour demain n'est pas tout à fait une utopie, il existe déjà des lieux où il est plus ou moins en marche. Plusieurs institutions d'EP se sont déjà essayées à la recherche : les UP de Ris Orangis ou de Paris avec l'U2P8 puis l'UCP, et maintenant Bruxelles, et sûrement d'autres qui ne me viennent pas à l'esprit mais qui pourraient tout à fait être citées. Il s'agirait d'étendre le mouvement entamé, de l'accentuer, de l'optimiser.

Ces lieux pourraient devenir des sortes de laboratoires d'idées nouvelles sur le monde et d'analyse de ces idées à partir des sciences humaines et de leurs méthodes et techniques, par de la multiréférentialité (personnelle et collective). La connaissance produite, tirée de groupes d'action eux-mêmes, serait une connaissance rigoureuse (ayant pris le parti de l'être selon des critères éprouvés venus des sciences humaines canoniques, sans oublier la recherche-action et la valorisation de la clinique qui seraient passées au crible de l'analyse). Ces connaissances permettraient aux groupes intéressés de mieux se connaître individuellement et collectivement, d'agir et de vivre leurs actions en en comprenant pleinement le sens (au besoin en leur prêtant du sens) et la résonance sociale, voire en changeant leur regard habituellement porté sur ces actions, travaillant leurs représentations.

Avec des sortes de "laboratoires volants" (en allusion aux "équipes volantes" de l'EP dans les maquis de la Résistance) il s'agirait aussi, ponctuellement et pour des durées assez courtes généralement, de participer à des élans sociétaux plus éphémères, issus de problématiques d'engagement local (des actions d'épidémiologie sociale par exemple<sup>347</sup>), d'apporter des "plus d'intelligence", ou des intelligences "autrement", de façon à ce que le sentiment de puissance d'agir se développe encore et soit en même temps pris comme objet de réflexion et de production de connaissances. Aussi pour que ces mouvements et ceux qui les animent se comprennent mieux eux-mêmes ainsi que leurs actes militants<sup>348</sup>. On se rapprocherait

---

<sup>347</sup> Voir article dans n° 0 *Causeries du Labocoop* :

[http://www.labocoop.org/uploads/1/9/5/3/19533061/revue\\_labocccop.pdf](http://www.labocoop.org/uploads/1/9/5/3/19533061/revue_labocccop.pdf)

<sup>348</sup> Les acteurs des mouvements auxquels j'ai participé jadis (que ce soit dans des grèves ou des actions de plus long terme) étaient je crois parfaitement capables de comprendre ce qu'ils faisaient et étaient, l'intelligence de chacun le permettait (nous n'étions pas des idiots culturels selon la formule de l'ethnométhodologie). Seulement cela n'était jamais *réellement* fait, sous la pression immédiate des événements l'occasion ne s'en présentait pas, ou bien était évoquée au passage et toujours remise à plus tard, ce qui signifiait jamais. Ici, proposition en serait faite directement au mouvement en cours, directement aux acteurs. Il s'agirait vraiment de tenter d'instituer plus largement de telles réflexions-recherches "à chaud" (en n'ignorant pas les problèmes dus au manque de recul, ce qui serait pris en compte). En s'inspirant partiellement de Christian Maurel, on approcherait alors d'une définition possible de la recherche en EP qui serait la recherche (avec participation possible à la production collective) de savoirs d'action actifs dans les transformations sociales dans les groupes

alors quelque peu de la socioanalyse et de l'intervention sociologique, mais ça ne serait qu'à la marge des laboratoires créés, en fonction d'urgences particulières.

Comme l'écrivait à nouveau André Gorz, l'important de ces mouvements (ou pour nous de l'EP active dans la transformation sociale) n'est pas facilement accessible à la connaissance objective, « *mais seulement à une recherche-intervention par laquelle le discours sous-jacent et d'abord informe sera amené à devenir parole et consciences articulées*<sup>349</sup> ». Ces formations à la recherche, l'activité de ces laboratoires, ces recherches avec les groupes, consisteraient (entre autres, afin de ne pas limiter les recherches à une seule thématique) à mettre à jour des savoirs sociaux stratégiques, à les penser : savoir-faire et savoirs "techniques" relatifs aux actions. Et surtout à dégager de la connaissance sur ces savoirs : comment sont-ils produits, en quelles occasions, quelles sont leurs caractéristiques, comment évoluent-ils, quelles sont leurs efficacité et performances? Et surtout que changent-ils au monde, comment les personnes se les approprient-elles, qu'est-ce que cela vient changer en elles, comment leurs vies en sont-elles affectées ?

L'objectif, grâce à ce type de savoirs mieux étudiés, serait aussi de lutter contre les classiques divisions internes des groupes en donnant les outils pour qu'ils saisissent bien et travaillent leur conflictualité, leur existentialité interne, leur sens de la poétique beauté "d'être ensemble", leur dynamique générale. D'où l'attention constante qui serait apportée durant les recherches aux perspectives multiréférentielles concernant les personnes, les interrelations, le groupe. Sans oublier les dimensions essentielles de l'existentiel et de l'imaginaire.

Et il s'agirait de former des chercheurs novateurs, imaginatifs, créatifs, qui iraient ensuite essaimer un peu partout où ce serait possible en vue de transformations socio-politico-existentielles qui ne reproduiraient pas de l'hier, mais du changement positif dans des groupes institués, et du support pour des groupes nouveaux.

### **Imaginaire et existentiel**

Imaginaire et existentiel seraient deux dimensions à travailler plus particulièrement dans ces formations, laboratoires et recherches. Elles sont souvent oubliées au profit d'autres dimensions (sociologiques et politiques fréquemment, elles-mêmes indispensables). Sans au départ de l'imaginaire et de l'existentiel (du vouloir-être), il ne peut exister d'action sociale novatrice et donc pas de savoirs sociaux d'action qui vaillent.

Sans imagination, sans imaginaire, rien de nouveau n'est envisageable. Et précisément il semblerait bien que notre imaginaire social (au sens de Cornélius Castoriadis) soit en panne,

---

d'EP (mais aussi des collectifs et autres mouvements proches), et ce serait également leur analyse collective approfondie.

<sup>349</sup> André Gorz, *Ibid*, p. 28.

lui qui fut longtemps, au moins depuis la Révolution, le moteur de transformations sociales d'envergure (ne serait-ce que la démocratie et l'instruction pour tous, et même l'idée d'éducation permanente).

S'il est en panne aujourd'hui, cet imaginaire social pourrait être d'un grand secours pour l'EP, à la fois pour relancer la machine créative en notre période de crise, pour créer de nouvelles formes d'actions et de pensées, mais aussi pour créer de nouvelles façons sociales d'être ensemble et de tisser de la politique.

Un aspect des recherches pourrait être une tentative de réanimation de l'imaginaire social qui peine aujourd'hui à sortir du social-hérité, en en passant d'abord par l'imaginaire collectif étudié par Florence Giust Desprairies<sup>350</sup>, plus à notre portée dans nos activités

Notre niveau d'intervention en recherche pouvant être celui de groupes petits et moyens, il pourrait être possible d'en passer d'abord par ce niveau intermédiaire de l'imaginaire collectif, celui-là même des groupes petits/moyens (par exemple des écoles, des scops, des associations et autres organisations). Travaillant à prendre en compte cet imaginaire intermédiaire (le faisant émerger, l'analysant, lui offrant des perspectives), les recherches dans/avec les groupes contribueraient idéalement et à leur mesure à la remise en marche de l'échelon suivant, l'imaginaire social.

L'un des outils utilisé pour approcher l'imaginaire des groupes en pédagogie des adultes est le blasonnement. Nos recherches (et apprentissages de la recherche) pourraient s'en emparer, et même en améliorer la technique. Des merveilles en sortent parfois<sup>351</sup>. On peut y ajouter l'analyse en groupe des représentations imaginaires de chacun quant aux rôles tenus dans les collectifs, les engagements dans l'action, et quant à l'EP elle-même.

L'existential, quant à lui, est généralement délaissé par l'EP, peut-être perçu comme vaguement suspect. Pourtant l'épanouissement existentiel de chacun pourrait être une formidable finalité de l'EP. De nouvelles institutions de recherche en EP ne devraient pas l'occulter à leur tour puisqu'il est de façon sous-jacente une des données fondamentales de nos vies, individuelles et collectives, en EP comme partout ailleurs. Il faudrait travailler cette dimension, autant théoriquement que pratiquement, dans ces nouveaux laboratoires-écoles de recherche. On peut l'approcher et la travailler à l'aide de nombreuses techniques, avec des journaux de soi dans le monde, des histoires de vie (individuelles et de groupe), du psychodrame de formation, de la recherche-action existentielle...

---

<sup>350</sup> Florence Giust Desprairies, *L'Imaginaire collectif*, Paris, Erès, 2003, (rééd 2009), 256 p.

<sup>351</sup> Pour un travail de recherche de significations nouvelles et imaginaires en EP, il serait effectivement judicieux d'utiliser la technique inspirée du blason, basée sur les images/symboles produites dans les groupes (pas d'imaginaire ne possédant à la base un stock d'images mentales - pour l'éducation, la Caverne de Platon en est un bon exemple), technique pédagogique initiée par André de Peretti et reprise par Patrice Galvani dans : *Quête de sens et formation. Anthropologie du blason*, Paris, L'Harmattan, 1997, 229 p.

Envisager l'existentiel revient à travailler l'individualité, le soi, mais dans une perspective de reliance. Le travail de la dimension existentielle de la personne n'est pas repliement narcissique, tout au contraire il est autoexamen critique qui favorise la prise de conscience de soi-dans-le-monde, il est aussi par conséquent appréciation de l'existentialité de l'autre, il est au cœur éducatif du savoir-être/devenir et du savoir-vivre. La dimension existentielle n'est pas un renforcement de l'individualisme néolibéral, elle est son inverse en ce qu'elle favorise et améliore le rapport humain et la relation éducative. Il se peut qu'elle soit celle demandant la plus grande et la plus profonde attention à soi et à autrui, elle est finalement au service d'un mieux vivre et d'un mieux être-connaître-ensemble, gage d'un mieux agir dans l'EP qui nous concerne. D'où l'importance que des recherches s'y intéressent. Sans des femmes et des hommes conscients de leur équilibre existentiel (qu'ils peuvent travailler, améliorer, au moins mieux comprendre grâce à des recherches en EP le prenant en compte), comment vouloir atteindre à de l'émancipation qui vaille, comment vouloir grâce à elle transformer le monde, sans risquer de déboucher sur des impasses, des erreurs d'aiguillages dommageables? (on a changé la société mais les hommes y sont restés les mêmes ; je ne deviens pas automatiquement un "homme de bien" en me libérant des déterminismes qui m'entravent).

La recherche en EP en son pôle existentiel serait la prise en compte des moments/situations forts de l'existence qui traversent nos vies, que l'on soit auditeur du peuple ou éducateur (y compris venant du peuple lui-même). Trop souvent ignorés (par peur de quoi?) par la plupart des éducations, cet existentiel est tout aussi important pour la personne et son émancipation que la culture et la politique, et sans doute en partie conditionne-il la façon dont celles-ci vont se déployer chez chacun puis dans la société.

### **Pour finir**

*Ma question était : Notre formation serait-elle susceptible de participer, grâce aux outils de la recherche, à de nouvelles formes de mobilisation collective (EP y compris) se prenant elles-mêmes comme objets de recherche? S'étendant, l'initiative pourrait déboucher sur un réseau de lieux de formation à la recherche utiles à l'EP et aux mouvements proches, qui pourraient à leur tour se doter laboratoires de recherche pour mieux se comprendre et développer des pertinences nouvelles.*

Après ces courtes considérations, ma réponse serait pour l'instant positive. On peut imaginer des expériences comme cette formation bruxelloise se multipliant en la prenant comme patron et l'améliorant, l'adaptant en fonction des contextes. L'idée demeurant que former son public (et ses professionnels/bénévoles) à la recherche est pour l'EP un gage de renouvellement de sa pensée et de son action pour un nouvel élan.

Ce serait un moyen d'à la fois former différemment les publics, et de donner aux actions un potentiel pratique et réflexif qu'elles ne possèdent peut-être pas toujours à un degré suffisamment poussé.

Ce n'est pas un idéal-type tout à fait utopique, des démarches proches existent déjà, certaines ont été mentionnées ci-dessus. Il s'agirait de systématiser la démarche au plus grand nombre possible, de multiplier les formations et les laboratoires de recherche.

Ma réponse anticipée pourrait donc être : oui, cela doit être possible, mais il y aura besoin de nombreuses bonnes volontés convaincues, et tout commencerait raisonnablement par une interrogation sur nous-mêmes en profondeur, prenant à bras-le-corps le questionnement sur nos implications, nos existentiels et imaginaires. Les questions logistiques et économiques sont finalement toujours secondaires et dépassables si l'envie et le désir sont là.

# Sur la recherche en éducation permanente/populaire

## Conclusion et pistes de travail

Alain Leduc

Comme en témoigne l'enthousiasme suscité par la formation, **il y a un potentiel de « chercheurs » en éducation permanente qui souhaite « faire de la recherche en éducation populaire » et travailler ensemble de manière coopérative.** Nous avons rencontré ce même potentiel en France, lors du week-end des 24-25 octobre 2015, sur « l'éducation populaire en recherche(s) » organisé par l'UCP et le Labocoop.org, et auquel une trentaine de jeunes chercheurs ont participé.

Les seuls « **décrochages** » étaient liés à des problèmes de maladie, de surcharge professionnelle et de burn out. Sur 40 participants, 20% des se sont retrouvés en difficulté de santé sur une période d'un an : c'est énorme.

Au-delà des témoignages généralement positifs des participants à la FREP, les **obstacles à la participation structurelle à une démarche coopérative de recherche** relevés lors de notre formation sont les suivants :

- La **question du temps** nous a donc semblé centrale : le conflit entre le travail coopératif approfondi et les exigences de production et de productivité qui ne diminuent pas, la « pression professionnelle »
- De plus les véritables recherches que nous souhaitons entreprendre nécessiteront outre le temps de formation (10 jours) un véritable temps d'immersion dans des projets-démarches ou lieux où récolter les questions de recherche d'un public de « 1ers concernés ». Ce qui amène Luc Carton à plaider pour une **nouvelle forme de congé-éducation**<sup>352</sup> et pour introduire dans le décret ou ses arrêtés un **nouveau format de travail approfondi, la recherche**, avec une équivalence avec les formats existants : par exemple 1 recherche = 2 études = 8 analyses.
- Les **raisons institutionnelles**, posées par Luc dès la séance n°1, et relevées dans de nombreuses évaluations, jamais explicitées : sans doute distance entre les « obligations de production » des institutions et l'ambition de notre vision de la recherche en éducation populaire.

Mais au-delà des obstacles, quasi tou(te)s les participant(e)s expriment la volonté de « garder le contact », « raccrocher ensuite » : il existe une véritable volonté de coopérer entre

---

<sup>352</sup> Luc Carton, « 2035, L'ère d'une démocratie de délibération ? » in AlterEchos, n° spécial XXème anniversaire

chercheur, mais le cadre n'y est pas favorable : le manque de temps (de la recherche) et le nécessaire appui institutionnel (lié aussi aux formats actuels).

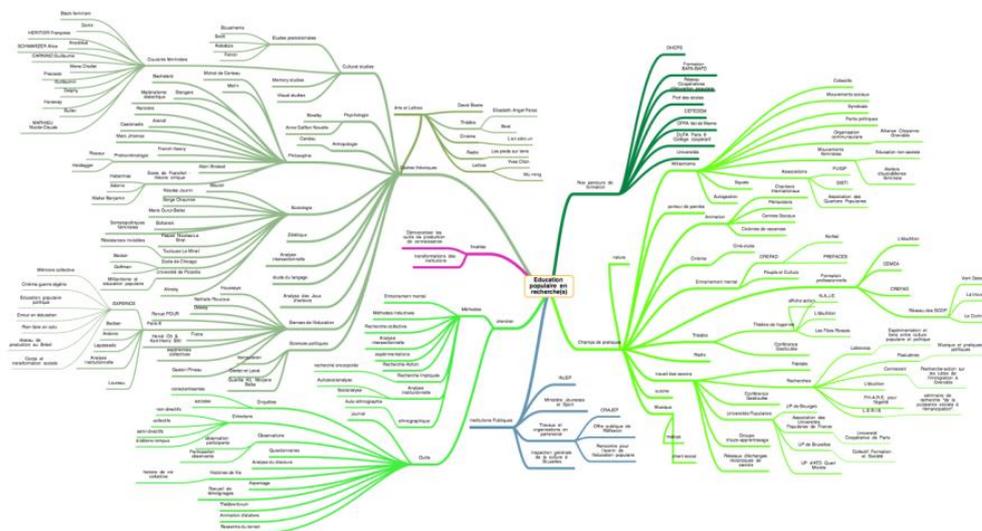
Sur la manière d'analyser le dispositif a posteriori et de voir sa poursuite, deux analyses plus distanciées sont proposées par **Luc CARTON** et **Christian VERRIER** :

- Christian VERRIER, « **Pour des "Maisons de recherches" en éducation populaire ?** » (page 239)
- Luc CARTON, « **L'expérience de la Formation sur la Recherche en Education Populaire (FREP) : quelques enseignements, réflexions et questions** » (page 233)

**Christian MAUREL plaide pour que l'éducation populaire soit « trans-champs ».** En FWB, le Décret permet ces approches transchamps. Plus largement encore, Luc CARTON pense de l'éducation permanente est appelée à devenir un Décret généraliste : quel champ serait en effet *a priori* exclu de la mobilisation de la citoyenneté culturelle, sociale et politique ?

Nos travaux ont permis d'en approcher **un périmètre**, par deux outils complémentaires.

Tout d'abord, une carte mentale (voir quatrième de couverture) réalisée par le Labocoop parisien à l'occasion du WE des 24-25 octobre 2015. Celle-ci fait un relevé des champs de travail des auteurs de références, des méthodologies utilisées, des structures d'intervention des 30 participants.



Le second outil, proposé par Renaud Maes (voir page 252 et troisième de couverture), est une analyse lexicométrique utilisant la technique d'analyse de similitudes réalisée à partir de l'ensemble des textes produits par les participants à l'issue de la FREP au moyen du logiciel « Iramuteq ». Il s'agit ici de relever les fréquences de mots, et les relations entre mots proches dans une même phrase ou un même paragraphe. Une « réduction racinaire » a été imposée : par exemple, « social », « sociaux » et « sociale » sont réduits à l'adjectif « social ». L'objectif d'une analyse de similitude est de mettre en évidence des structures d'associations de formes (mots) fréquemment utilisés dans un corpus donné. En tant que telle, elle permet de mettre en évidence les différentes composantes d'une « représentation collective » de l'éducation populaire/permanente telle qu'elle transparaît du corpus. Le graphique ci-dessous, représentant le graphe de similitude de l'ensemble des textes des participants, ne reprend que les formes qui apparaissent au minimum dix fois dans le corpus.

La taille des mots est une indication de la fréquence d'apparition dans le corpus, la taille des liens une indication de la fréquence des associations. Le principe de l'analyse de similitude est de ne garder que les liens les plus forts entre les mots, il faut donc noter que l'absence de lien entre deux mots ne signifie pas qu'ils ne sont pas associés dans les textes du corpus.

Les zones de couleur reprennent les « communautés » de mots connexes : ce mode de représentation graphique de l'analyse de similitude vise à rendre plus explicite la distribution en « paquets » des associations de mots.

On constate que le terme le plus fréquent d'où découlent les arbres d'association est social, adjectif qui renvoie à l'ensemble de l'action en EP. Deux verbes d'action qui constituent des « nœuds » d'où partent des communautés de mots sont ainsi liés à « social » (« prendre », « mettre »), ainsi que des termes comme « étude », « travail », « éducation ». On voit aussi que la question des rapports de sexe prend une place importante dans les préoccupations des chercheuses et chercheurs.

Si l'éducation populaire est trans-champs, une **approche interdisciplinaire** s'impose. Et ce d'autant qu'un certain nombre de questions traversent les questions posées. Citons par exemple l'ambivalence « entre émancipation et normalisation », l'analyse sous l'angle des multiples dominations, ou encore l'analyse sous l'angle du contexte socio-économique et politique (par exemple de l'impact de l'état social actif sur chacune des questions posées ?)

Seule une **dynamique collective** peut répondre à l'ensemble de ces exigences, il s'agit de créer un « intellectuel collectif », une dynamique coopérative capable de porter une telle ambition.



- **Le Labocoop sera rendu structurel**, élargi (une première liste de 50 personnes est déposée) à toute personne en situation de recherche qui souhaite y apporter ses connaissances et y cherche un lieu de soutien, que ce soit en ligne (site, plateforme pédagogique) ou en présentiel. Il sera la plaque tournante, le lieu d'animation des différentes démarches de recherche, en favorisant les interactions de manière systématique.
- **Un partenariat régulier avec les chercheurs** mobilisés par le Labocoop parisien, ainsi qu'avec d'autres chercheurs porteurs d'une même démarche sera mobilisé chaque fois que possible.
- **Une publication** (à définir) pourrait contribuer à la diffusion des travaux du Labocoop, qui soit un outil de travail plus qu'un produit « fini » comme els Fil rouge. (cfr « pratiques de formation » à Paris8 ou Causeries du Labocoop).

L'initiative prise en 2014 est donc appelée à connaître de nombreux développements prometteurs.

A suivre donc ...

## **Bibliographie sommaire**

Cette bibliographie sommaire reprend les livres et publications utilisés pour préparer la FREP. Certains ont effectivement été cités. D'autres font partie des « ressources » potentielles.

-----

BOUAMAMA, Saïd. CORMONT, Jessy. *De la tête baissée à la conquête de la dignité, Histoire de l'A.M.M.N*, Association des mineurs et anciens mineurs marocains du Nord-Pas-de-Calais, 2010 p 165

CORMONT, Jessy. GAINARD, Olivier. FOTIA, Yvon. *Les Centres Sociaux à l'épreuve de l'égalité, Mémoire d'une expérience de lutte contre les discriminations racistes, Union régionale des centres sociaux du Nord pas de Calais*, 2007 p 76

BOUAMAMA, Saïd. CORMONT, Jessy. PLUMECOCQ, Michael. FOTIA, Yvon. IFAR. Acsé. *L'accès au(x) droit(s) des étrangers dans le département du Nord, Analyse et préconisations, CDAD*, 2007 p 99

IFAR. Yalodès. *Les discriminations multifactorielles, genre - « race » - classe, Repères pour comprendre et agir*, Acsé, 2010 p 123

**BOUAMAMA, Saïd. CORMONT, Jessy. FOTIA, Yvon. Collectif Manouchian. *Dictionnaire des dominations, Editions Syllepse, 2012 p 331***

BOUAMAMA, Saïd. BOUYER, Violaine. CORMONT, Jessy. CHALALI, Fatiha. DIAGNE, Adramé. FOTIA, Yvon. LAMBERT-TILMONT, Dominique. LUMANISHA, Eva. SESTACQ, Roseline. THELLIER, Béatrice. *La république à l'école des sans-papiers, Trajectoires et devenir de sans-papiers régularisés*, L'Harmattan, 2008 p 284

BOUAMAMA, Saïd. BRICOUT Laurène, CORMONT, Jessy. DIAGNE, Adramé. FOTIA, Yvon. KEBOUCHI, Saïd. LAMBERT-TILMONT, Dominique. LUMANISHA, Eva. MALMI, Nadia. MOUSSOUNI, Rabah. MUSUNGU, Vincent. NWATSHOCK, Armand. NYANGUILE, Albert. TETKA, Jacques. THELLIER, Béatrice. VANDEWEGHE, Brigitte. VANDEWEGHE, Élodie. *Les luttes du comité des sans-papiers : analyse de sa littérature militante. Tome 1 : 1996-2000*, Edition DARNA, 2010, p102

BOUAMAMA, Saïd. BRICOUT, Laurène. CORMONT, Jessy. FOTIA, Yvon. KEBOUCHI, Saïd. LAMBERT, Dominique. LUMANISHA, Eva. MALMI, Nadia. MOUSSOUNI, Rabah. MUSUNGU, Vincent. NWATSHOCK, Armand. NYANGUILE, Albert. TETKA, Jacques. THELLIER, Béatrice. VANDEWEGHE, Brigitte. VANDEWEGHE, Élodie. *Les luttes du comité des sans-papiers 59 : à travers sa littérature militante. Tome 2 : 2000-2005*, Edition DARNA, 2011, p152

-----  
MORTIER, Quentin. DE LEENER Philippe. TOTTE, Marc. Saw-B Asbl. Inter-Mondes. ...*Et qu'est-ce que ça change ? Récits de l'économie sociale*, Solidarité des alternatives wallonnes et bruxelloises, 2014 p 136

BIGUIER, Marie-Hélène. MOULIN, Yvette. *La chanc'elles, Paroles de femmes des quartiers nord de Bourges*, Réseau d'échanges réciproques de savoirs, 2006 p 158

CHOIQUIER, Jeanne. MOULIN, Yvette. *Assistante familiale, les risques d'un beau métier*, Les Editions de La Tour Gile, 2009 p 192

CHOIQUIER, Jeanne. MOULIN, Yvette. *J'écris pour tous les enfants que j'ai gardés*, Les Editions de La Tour Gile, p 220

-----  
SUMPUTH, Malini. FOURCADE, François. *Oser la pédagogie coopérative complexe, De l'école à l'université*, Chronique sociale, 2013, p 256

ALBARELLO, Luc. *Apprendre à chercher, L'acteur social et la recherche scientifique*, Editions De Boeck Université, 2007 p 207

CHAMBAT, Grégory. *Pédagogie et Révolution, Questions de classe et (re)lectures pédagogiques*, Libertalia, 2011 p 210

PINEAU, Gaston. LE GRAND, Jean-Louis. *Les histoires de Vie*, Presse Universitaires de France, 4e édition mise à jour, 2007 p 128

BERTAUX, Daniel. *Le récit de vie, L'enquête et ses méthodes*, Armand Colin, 3<sup>e</sup> édition, 2013 p 128

VERRIER, Christian. *Jacques Ardoino, Pédagogue au fil du temps*, Téraèdre, 2010 p 246

**VAN CAMPENHOUDT, Luc. MARQUIS, Nicolas. *Cours de sociologie*, Dunod, 2014 p 352**

DE GAULEJAC, Vincent. LEGRAND, Michel. *Intervenir par le récit de vie, Entre histoire collective et histoire individuelle*, Editions érès, 2010 p 335

KIM, Sun-Mi. VERRIER Christian. *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, Implication et pédagogie*, Editions De Boeck Université, 2009 p 225

ARINO, Martine. *La subjectivité du chercheur en sciences humaines*, L'Harmattan, 2007 p 225

CHAMPY, Philippe. ETEVE, Christiane. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, 3<sup>e</sup> édition, 2005 p 1104

BOURDIEU, Pierre. *La misère du Monde*, Editions du Seuil, 1993 p 1468

FREINET, Célestin. *Pour l'école du peuple*, Librairie François Maspero, 1969 p 183

HESS, Remi. *La pratique du journal, l'enquête au quotidien, Téraèdre, 2010 p 156*

VERRIER, Christian. *Autodidaxie et autodidactes, L'infini des possibles, Anthropos, 1999 p 232*

QUIVY, Raymond. VAN CAMPENHOUDT, Luc. *Manuel de recherche en sciences sociales, Dunod, 2<sup>e</sup> édition, 1995 p 291*

MEIRIEU, Philippe. *Le plaisir d'apprendre, Editions Autrement, 2014 p 160*

CHOSSON, Jean-François. *L'entraînement mental, Editions du Seuil, 1975 p 192*

Ouvriers de l'Entraînement Mental, PEUPLE ET CULTURE. *Penser avec l'Entraînement Mental, Agir dans la complexité, Chronique sociale, 2003 p 251*

FELDMAN, Jacqueline. CANTER KOHN, Ruth. *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes, L'Harmattan, 2000 p 300*

DEFRAIGNE TARDIEU, Geneviève. *L'université populaire Quart Monde, La construction du savoir émancipatoire, Presses Universitaires de Paris-Ouest, 2012 p 378*

POURTOIS, Jean-Pierre. DESMET, Huguette. *L'éducation postmoderne, Presses Universitaires de France, 3<sup>e</sup> édition, 2012 p 325*

FELDMAN, Jacqueline. FILLOUX, Jean-Claude. LECUYER, Bernard-Pierre. SELZ, Marion. VICENTE, Manuela. *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme, L'Harmattan, 1996 p 204*

VAN CAMPENHOUDT, Luc. *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux, Dunod, 2007 p 261*

BEAUD, Michel. *L'art de la thèse, La découverte, 2006 p 202*

ILLIADE, Kareen. HESS, Remi. *Cultures et sociétés, Les formes de l'écriture impliquée, Téraèdre, 2009 p 131*

DESROCHE, Henri. *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente, Les éditions ouvrières, 1971 p 200*

COLIN, Lucette. LE GRAND, Jean-Louis. *L'éducation tout au long de la vie, Anthropos, 2008 p 169*

**MAUREL, Christian. *Éducation populaire et puissance d'agir, Les processus culturels de l'émancipation, L'Harmattan, 2010 p 242***

ARDOINO, Jacques. *Propos actuels sur l'éducation, L'Harmattan, 2004 p 171*

KORCZAK, Janusz. HESS, Remi. ILLIADE, Kareen. *Les Moments pédagogiques, Suivi de Moment du journal et journal des moments, Anthropos, 2006 p 128*

LESOURD, Francis. *Pratiques de formation - Analyses, Le journal pédagogique : outil de conscientisation de l'expérience*, Université Paris 8, 2013 p 298

LESOURD, Francis. *Pratiques de formation - Analyses, Usager - Experts : la part du savoir des malades dans le système de santé*, Université Paris 8, 2010 p 261

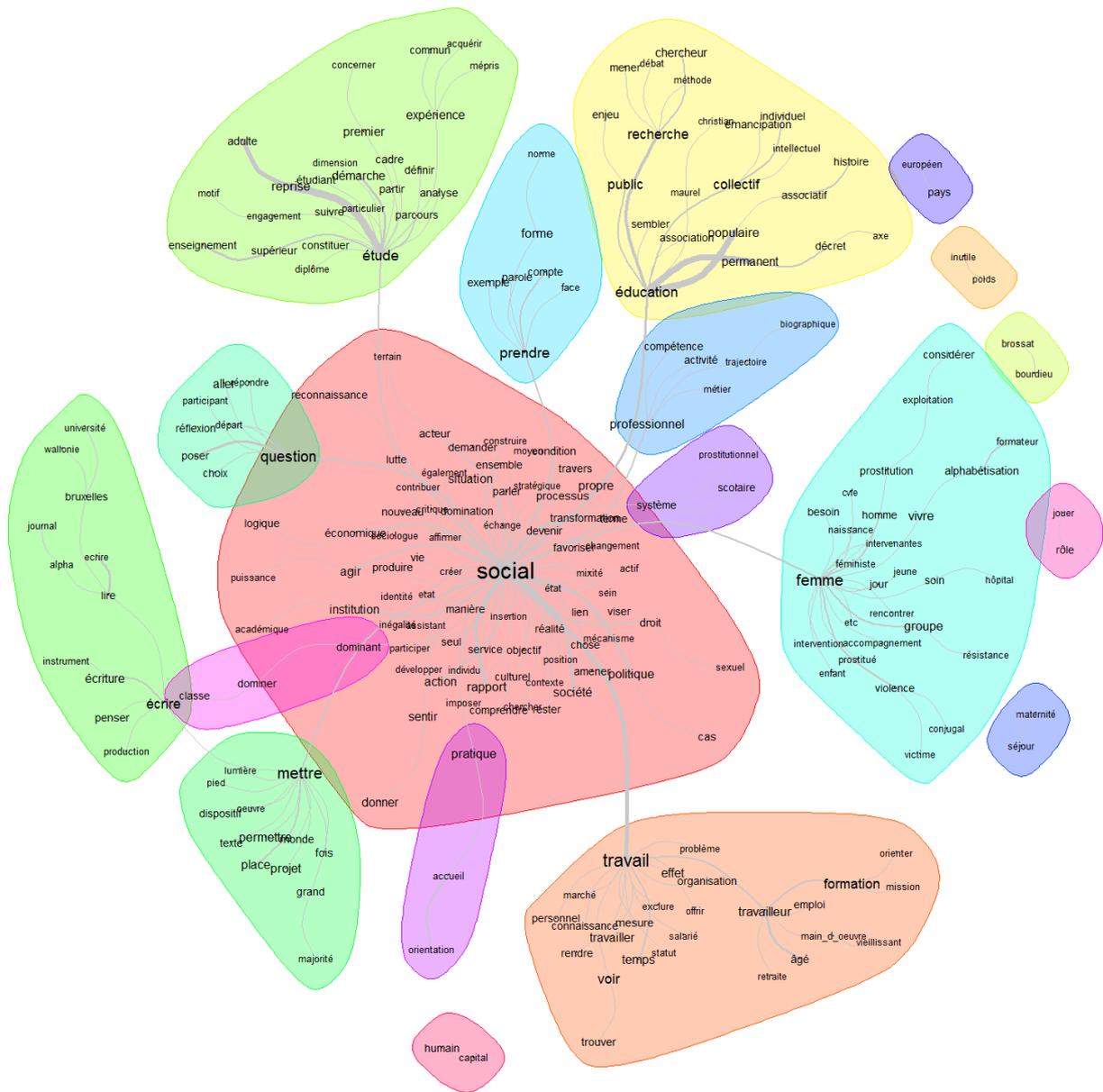
LE GRAND, Jean-Louis. VERRIER, Christian. *Pratiques de formation - Analyses, Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire*, Université Paris 8, 2005 p 194

LIRE ET ECRIRE Communauté française asbl. *Le journal de l'alpha, Récits de vie*, Catherine STERCQ, 2008 p 106

LIRE ET ECRIRE Bruxelles. *Le journal de l'alpha, CEB, Chef-d'œuvre*, Alain LEDUC, 2000 p 31

MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*, Ellébore, 1998 p 224

MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Le travail de la culture dans la transformation sociale, Rapport d'étape 1<sup>e</sup> janvier 2001, p 108*



Analyse lexicométrique (pp. 251-252)

