

## L'éducation populaire... conflit et émancipation

Réflexion sur le conflit comme opportunité pédagogique et condition à l'émancipation

Myriam Azar

*Quand dans un Etat, vous ne percevez le bruit d'aucun conflit, vous pouvez être sûr que la liberté n'y est plus.*

*Edouard Herriot*

*Le conflit est la mouche du coche de la pensée. Il stimule l'observation et la mémoire.*

*John Dewey*

### Introduction

Durant l'année 2012, le CFS asbl a initié et organisé un cycle long de formation au titre ambitieux : « Education populaire, émancipation et transformation sociale ».

Il s'agissait de proposer un programme nous permettant, nous acteurs de l'éducation permanente, de réfléchir collectivement à nos conceptions de l'éducation permanente, d'analyser nos pratiques à l'aune des apports de spécialistes et praticiens... mais aussi et surtout de tordre le cou à un sentiment qui nous envahit trop souvent ces derniers temps : celui d'agir entre « résignation et résistance », avec parfois un peu, beaucoup... de résignation et parfois aussi un peu, beaucoup, pas du tout... de résistance. L'objectif de la formation trouvait aussi son origine dans notre volonté de repenser, de nous réapproprier notre vocabulaire de base et les fondamentaux de l'éducation permanente incarnés par l'objet du décret à savoir « *développer principalement chez les adultes, une prise de conscience et de connaissances critiques des réalités de la société ; des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique* ». En effet, l'idée était de réinjecter du sens et de la force à des concepts sur-sollicités aujourd'hui, voire faisant partie du « kit de l'ingénierie socioculturelle » comme par exemple la participation, l'émancipation, la citoyenneté... et quelques autres... Au cours de cette formation, nous avons privilégié la démarche participative : chacun des participants fut invité à exprimer son point de vue, ses constats, son analyse, ses questionnements par rapport à l'état de l'éducation populaire... sur base de ses expériences de terrain et observations. Pour ce faire, nous avons été accompagnés par différents experts, philosophes, sociologues, pédagogues... qui ont enrichi les débats et proposé de nouveaux modes d'appréhension des réalités que nous décrivions. Nous avons découvert bien des points communs entre les différents travailleurs présents, notamment le souci et la volonté de participer de manière concrète à l'émancipation des publics accompagnés. Au-delà des différences de pratiques et de combats, tous se reconnaissaient autour

d'un socle commun : celui de vouloir concrétiser « un acte social, politique, éducatif et culturel dans lequel du savoir est construit et transmis, mais pas octroyé et imposé »<sup>1</sup>.

Bien des questionnements jaillirent de cette démarche collective. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de nous attarder sur deux thématiques qui se sont dégagées de façon transversale tout au long du cycle, et que nous allons croiser dans la présente contribution. Il s'agit des questions du conflit et de l'émancipation.

Faut-il faire conflit ? Et si oui, qu'est-ce qu'un conflit dans le champ de l'éducation populaire ? S'émanciper, est-ce faire conflit ? Si on s'appuie sur la définition de l'acte de s'émanciper telle que formalisée par Christian Maurel : « *s'émanciper, aussi modestement que possible, c'est sortir de la place qui nous a été assignée par les conditions sociales, la culture d'origine, la religion, le genre, le handicap*<sup>2</sup> », on pressent de suite la dimension conflictuelle que sous-tend cette vision, mais aussi la capacité de résistance et la volonté de sortir des sentiers battus et des chemins imposés que requiert l'acte d'émancipation pour un individu.

Et si l'on affirme que l'un des enjeux, voire l'enjeu essentiel de l'éducation populaire est de viser l'émancipation, le conflit est-il inhérent à ce processus en tant que moteur d'une transformation possible ? Cela dans le chef des participants, mais aussi dans celui des animateurs ? Et selon quelles pratiques pédagogiques ? Selon quelle « imagination praxéologique » pour citer à nouveau Maurel ? Autrement dit, existe-t-il des pédagogies émancipatrices et en quoi font-elles « conflit » ?

A travers cette réflexion, nous allons tenter d'analyser deux situations particulières qui font conflit aujourd'hui dans le champ de l'action sociale et socioculturelle : d'abord, l'action en situation multiculturelle ; ensuite nous décrirons les mutations subies par le travail social dans le paradigme qui nous est commun à tous, celui d'Etat social actif. Dans les deux cas, les fondements de nos valeurs et de nos pratiques sont questionnés et demandent à être évalués, repensés, réaffirmés ou modulés... c'est selon ?

Pour tenter de répondre à ces questions, cette réflexion s'articulera autour de deux grandes parties, une première qui proposera une espèce « d'état des lieux de la situation », et une seconde qui dégagera des pistes de travail et de réflexion.

## **Le conflit... pourquoi, comment ?**

### ***De la nécessité de faire conflit ? L'éducation permanente ou l'opportunité de créer des espaces de conflit créateur ?***

François Dubet a écrit : « nous avons des émeutes dans les banlieues parce qu'il n'y a plus de place pour le conflit ». Constat qui nous a poussé à nous poser la question suivante : traitons-nous les questions difficiles par « le conflit » ou en tentant de faire consensus ? Créons-nous, dans le cadre de nos actions d'éducation permanente, des situations de conflit créateur ou nous contentons-nous, bien souvent, de fabriquer du consentement ? Et pourquoi ? Dans son « Eloge du conflit », Miguel Benasayag nous explique qu'assumer un conflit ne consiste pas forcément en sa résolution mais dans l'acceptation qu'il est toujours partiel. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

---

<sup>1</sup> Maurel Christian, « Education populaire et puissance d'agir- les processus culturels de l'émancipation », Collection Le travail du social, L'Harmattan, 2010, p. 122.

<sup>2</sup> Intervention de Christian Maurel, journée d'étude du 17 juin 2011 au centre culturel d'Ottignies, in Education permanente : enjeux et perspectives- actes de la journée éducation permanente du 17 juin 2011, Collection Culture Education permanente n°17-2012.

D'abord qu'est-ce qu'un conflit, au sens commun du terme ? Il s'agit de la rencontre d'éléments, de sentiments contraires qui s'opposent. Il existe plusieurs types de conflits : le conflit d'intérêt, le conflit de générations, le conflit social... sans conflit, nous devons bien constater qu'il n'y aurait pas de changement, pas d'évolution. Agissons-nous pour adapter nos publics à des schémas sociétaux bien installés, de façon à faciliter leur insertion ? Ou dans l'espoir de renforcer leur pensée critique, leur puissance d'agir ? Il n'est pas toujours simple de répondre à cette question.

A l'heure d'une forme de consensus instauré par la « liberté subventionnée », les acteurs de l'éducation permanente qui sont au contact des publics vivent pourtant, malgré eux, des situations conflictuelles sur le terrain. Prenons pour exemple les enjeux liés à l'action socioculturelle en situation multiculturelle. Ou encore la question de l'émancipation par le savoir dans un contexte où la désaffiliation est partout présente, où « la classe ouvrière a perdu la partie »<sup>3</sup>, où le travail n'est plus gage d'intégration... ce qui questionne et bouscule âprement le projet politique et social porté par le décret sur l'éducation permanente. Comment travailler la question sociale au sein d'un modèle, l'Etat social actif, qui a profondément modifié la vision et les pratiques du travail social ? Tout cela dans un monde où règne le tumulte : « une société comme la nôtre, complexe et en bouleversement accéléré, est forcément, nécessairement, conflictuelle »<sup>4</sup>.

### ***Un peu d'histoire et pour rappel : l'éducation populaire est née du conflit !***

L'éducation permanente trouve ses prémisses au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle quand le mouvement ouvrier affirma ses premières revendications sur ses conditions de travail, sur ses conditions de vie... mais aussi sur le droit à l'éducation. En 1864 est fondée la Ligue de l'Enseignement<sup>5</sup> à l'instigation des libéraux progressistes. En plus de son combat pour l'instruction obligatoire publique et non confessionnelle, la Ligue soutient la création de bibliothèques publiques et organise des cours et des conférences populaires. Parallèlement, d'autres initiatives sont impulsées par des membres d'organisations socialistes qui proposent aussi des cours de formation générale et des conférences. L'objectif est de conférer aux nouveaux militants de nouvelles grilles d'analyses leur permettant de penser leur condition. « Elles [les conférences et la formation générale] sont pensées et organisées en fonction d'un but qui se précise : éduquer des travailleurs, former des militants pour la première organisation ouvrière structurée d'envergure qui, en 1885, va naître en Belgique sous le nom du Parti Ouvrier belge »<sup>6</sup>. Rappelons qu'avant cela, ce fut longtemps l'Eglise qui détenait l'hégémonie dans la production et la diffusion du savoir intellectuel. Dès le Moyen-âge, les abbayes et les universités captent l'enseignement à destination de l'élite sociale. Quant à l'enseignement dispensé au peuple, il s'apparente essentiellement à de l'évangélisation selon un rapport éducatif fondé sur la morale. « Seule est préconisée pour le peuple une éducation morale qui lui rappelle ses devoirs, qui lui précise les comportements vertueux de sa condition et qui lui extirpe les velléités de céder à ce péché capital qu'est l'envie. Si les couches populaires en viennent à convoiter la condition de personnes d'un autre état que le leur, c'en est fini de l'harmonie dans la hiérarchie »<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Expression empruntée à Robert Castel in « La montée des incertitudes, travail, protections, statut de l'individu », La couleur des idées, Seuil, 2009, page 361.

<sup>4</sup> Maurel Christian, *ibid*, page 160.

<sup>5</sup> Les conditions de la création et les premières années d'existence de la Ligue ont été magistralement étudiées par J. Lory in « Libéralisme et instruction primaire, 1842-1879, « Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique », volume 2, Louvain, 1979.

<sup>6</sup> Degée Jean-Luc, « Le mouvement d'éducation ouvrière », Vie Ouvrière, Bruxelles, 1986, page 24.

<sup>7</sup> Tilman Francis et Grootaers Dominique, « Les chemins de la pédagogie-guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage », Chronique Sociale et Couleurs Livre, Charleroi, 2006, Page 104.

Cette volonté de prédication, voire de christianisation sera accrue au 19<sup>ème</sup> siècle, avec l'essor du travail urbain et l'exode rural. Les villes sont vues alors comme des lieux de vice et de plaisirs faciles. Des moyens sont mis en œuvre avec le soutien du patronat pour enrayer la « déchristianisation » : écoles, bibliothèques, journaux, cercles divers, retraites...

Revenons à la création du POB, en 1885. Ce nouveau parti déploya une action culturelle et éducative d'envergure. Les Maisons du peuple jouèrent un rôle prépondérant en permettant la diffusion de la culture scientifique, artistique... auprès d'un public constitué de fonctionnaires, d'instituteurs, d'employés mais aussi d'ouvriers. Même si les enjeux de réforme morale<sup>8</sup> subsistent, on voit nettement l'émergence d'initiatives éducatives répondant au besoin d'éducation politique et de formation des cadres du mouvement ouvrier socialiste. **Le conflit qui se joue alors est celui du passage d'un ordre ancien à un nouveau, celui de l'émancipation du peuple par l'action politique mais aussi par l'accès au savoir.** Cette finalité est incarnée, entre autres, par la création de la Centrale d'éducation ouvrière (CEO) en 1911 par le POB dont le projet est « d'organiser et de coordonner l'activité de toutes les œuvres d'éducation ouvrière et de procurer aux travailleurs les connaissances et les qualités qui les mettent en état de mener la lutte pour leur émancipation comme classe dans tous les domaines »<sup>9</sup>. En 1914, notre pays comptera plus de 62 écoles socialistes, notamment grâce au soutien financier d'Ernest Solvay. Les cours sont alors donnés par des professeurs itinérants. Des écoles du dimanche sont même ouvertes à Bruxelles et accueillent des personnes provenant d'autres régions du pays. En 1921, le CEO crée l'École Ouvrière Supérieure dont le but est de préparer les apprenants- militants socialistes à l'action sociale. Cette école est pensée comme le faite de l'édifice éducatif du mouvement socialiste et doit, selon ses promoteurs, « être à l'enseignement élémentaire de nos écoles socialistes, syndicales et coopératives ce que l'université est à l'école primaire et moyenne de l'enseignement public »<sup>10</sup>. Du côté chrétien, en 1922, l'École Centrale Supérieure pour Ouvriers chrétiens ouvre ses portes, devenant plus tard l'Institut Cardijn. Elle s'adresse à des jeunes, âgés d'au moins 21 ans, libres de service militaire et remarqués dans le cadre de l'action sociale catholique (JOC, syndicats, mutuelles). Néanmoins, les visées d'apostolat restent prévalentes.

On le voit, le mouvement ouvrier a fondé son action en pensant la question de l'éducation comme levier de transformation de la société. Dès 1921, l'histoire de l'éducation permanente est en marche et commence à s'écrire de manière officielle. A la suite de deux lois majeures, l'une portant sur l'obligation scolaire<sup>11</sup> et l'autre sur la limitation du temps de travail à 8 heures par jour<sup>12</sup>, est promulgué l'arrêté royal du 5 septembre 1921 sur les « œuvres complémentaires de l'école »<sup>13</sup> : il

---

<sup>8</sup> Notamment à travers la lutte contre l'alcoolisme. Nous ne pouvons-nous empêcher d'évoquer une longue lettre qu'Emile Zola adressa au comité de rédaction du journal BIEN PUBLIC le 22 février 1877, lettre qui se voulait une réponse argumentée aux nombreuses critiques virulentes que suscita la publication de son roman L'ASSOMMOIR, vivement attaqué pour la description « dégradante » du peuple qui y est faite. En voici un extrait : « (...) J'ai fait ce qu'il y avait à faire ; j'ai montré des plaies, j'ai éclairé violemment des souffrances et des vices, que l'on peut guérir. Les politiques idéalistes jouent le rôle d'un médecin qui jetterait des fleurs sur l'agonie de son client. Voilà comment on vit et comment on meurt. Je ne suis qu'un greffier qui me défend de conclure. Mais je laisse aux moralistes et aux législateurs le soin de réfléchir et de trouver les remèdes. Si l'on voulait absolument me forcer à conclure, je dirais que tout L'ASSOMMOIR peut se résumer dans cette phrase : fermez les cabarets, ouvrez les écoles. (...) ».

<sup>9</sup> Féaux V. et Poncin A., « La formation permanente en Belgique : inventaire des dispositions actuelles », Courrier hebdomadaire n°757, CRISP, Bruxelles, 1977, page 4.

<sup>10</sup> Degée J.-L., *ibid.*, page 90.

<sup>11</sup> Loi sur l'obligation scolaire du 19 mai 1914.

<sup>12</sup> Loi du 14 juin 1921.

<sup>13</sup> Arrêté royal concernant les subsides aux œuvres complémentaires de l'école, du 5 septembre 1921, publié au Moniteur belge, n°325-326, 21-22 novembre 1921.

s'agit d'accorder des subventions aux « universités populaires, aux extensions universitaires, cercles d'études et de conférences et à toutes œuvres analogues de diffusion scientifiques et artistiques ». L'arrêté de 1921 préfigure le décret de 1976 car il constitue une forme de reconnaissance des activités d'éducation populaire ; néanmoins, il en gomme aussi l'essence politique puisque les projets subsidiés ne peuvent ni faire de la propagande politique ni du prosélytisme, qu'il soit religieux ou anti-religieux. Cependant, **le savoir et sa transmission comme principes et leviers de « production collective de connaissances, de représentations culturelles, de signes qui sont propres à un groupe social en conflit à une époque où le syndicalisme est en même temps mutualisme et coopération »**<sup>14</sup> s'ancre durablement dans les mentalités, les débats et évolutions qui suivront.

## **Deux situations qui font conflit dans le champ contemporain de l'éducation populaire : l'action en situation multiculturelle et dans un monde caractérisé par une conflictualité généralisée.**

### ***Faire de l'éducation populaire en milieu multiculturel : quand la relation au public crée le conflit***

Bien des associations reconnues aujourd'hui comme organismes d'éducation permanente travaillent avec des publics issus de l'immigration, récente ou plus ancienne.

On peut observer les impacts générés par les différentes vagues d'immigration qui modifient les structures sociales et anthropologiques des grandes villes, et plus particulièrement dans notre capitale. « Bruxelles est une petite ville mondiale très liée à d'autres centres urbains formant ce qu'on appelle un - space of flows<sup>15</sup> - mondial. Ainsi beaucoup d'influences entrent depuis l'extérieur. La composition de la population et les activités entraînent aussi une grande diversité. Plus de la moitié de la population a des origines étrangères. La croissance de la population est principalement soutenue par une haute natalité chez les migrants et par une nouvelle immigration étrangère. (...) En bref, la diversité culturelle est très présente et va encore s'accroître »<sup>16</sup>. Agir en situation multiculturelle secoue bien des animateurs qui vivent régulièrement des « chocs culturels » mettant à mal leurs valeurs qu'ils pensaient, jusque-là, universelles et donc valables pour tous. Les thématiques de genre, d'égalité homme-femme, de laïcité... ne trouvent plus le même écho et sont tantôt édulcorées pour éviter les crispations, tantôt circonscrites et proposées à des publics « conciliants » ou, encore tantôt affirmées, entraînant parfois l'exclusion de certains participants<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> Maurel C., *ibid.*, page 23.

<sup>15</sup> Le concept de « space of flows » ou en français « d'espace de flux » a été élaboré par Manuel Castells dans « La société en réseaux » formant le tome 1 de la trilogie « L'ère de l'information » aux éditions Fayard. L'auteur y propose une analyse imposante des mutations de nos sociétés contemporaines. Le tome 1 analyse la transformation en réseautage de notre monde, les deux autres abordant les questions de l'identité et de l'Etat. Par le concept d'espace de flux, Manuel Castells postule que nos sociétés ont subi de profondes transformations modifiant notre expérience quotidienne de notre environnement urbain. Nous sommes passés à une nouvelle société informationnelle où l'espace et le temps sont reconfigurés- ce que Castells appelle l'espace de flux- affectant profondément l'économie et les rapports qui en découlent.

<sup>16</sup> Corijn Eric et Vloeberghs Eefje, Bruxelles, Collection Cahiers Urbains, VUB Press, 2009.

<sup>17</sup> Le CAIPS a organisé le 23 avril 2012 une matinée de réflexion sur le thème suivant : « comment appréhender les pratiques religieuses dans le contexte de formation ». En l'absence de dispositif législatif clair, il existe une grande variété de pratiques dans les associations face aux situations. « Les équipes gèrent les réalités liées à leurs publics issus de la diversité, au quotidien, au jour le jour, fortes de leurs expériences, de leurs réflexions et de leurs valeurs. Elles n'apportent pas nécessairement les mêmes réponses à une même situation. Par

Les tensions liées aux appartenances religieuses, aux modèles de genre, au repli identitaire...rendent nécessaires de créer des « ponts transculturels » qui modifient les schémas traditionnels de l'action socioculturelle.

D'une logique d'universalisme européen, nous sommes passés à un « universalisme métisse »<sup>18</sup> qui constitue une critique de l'hégémonisme occidental et une valorisation des cultures immigrées, des cultures émanant des diverses diasporas. C'est pourquoi, il convient aussi de repenser nos modes de travail pour faire de nos groupes des lieux d'inter-culturalité. Dans le même temps, il nous semble essentiel d'attirer l'attention sur des risques de dérives, comme celle d'essentialiser les cultures ou les groupes culturels (LES flamands, LES wallons, LES musulmans...), de les réduire à de grands traits caractéristiques et visibles qui nous feraient passer à côté de la singularité de chacun, avec son histoire et son mode de gestion de l'entre-deux. Un autre danger est aussi « qu'en se centrant sur la culture, la religion et le dialogue interculturel et inter-religieux, on tend parfois à oublier que le processus de formation et d'affirmation des identités culturelles et religieuses et les processus de marginalisation, d'exclusion, voire d'exploitation économique sont intimement liés. Dans les villes post-migratoires, ceux qui sont marginalisés, discriminés exclus ou exploités sont aussi ceux dont la culture et l'identité sont redoutées et ne sont pas reconnues comme légitimes »<sup>19</sup>. Une piste réside dans les processus visant à plus d'égalité des chances, incarnés, notamment, par les actions et valeurs d'éducation permanente. Nous y reviendrons ultérieurement en proposant quelques axes de réflexion.

***Un monde caractérisé par une conflictualité généralisée : faire de l'éducation populaire « émancipatrice » face à la « montée des incertitudes »<sup>20</sup> générée par l'Etat social actif et la crise de notre modèle économique ?***

Dans les « Passions tristes », Miguel Benasayag nous explique que notre monde est caractérisé par une « crise dans la crise » c'est-à-dire une crise généralisée et englobante dans laquelle se jouent toutes les crises que véhiculent beaucoup de nos publics : crise scolaire, crise familiale, crise personnelle, crise identitaire, ... « Nous pourrions parler de la fin de la modernité ou encore de la rupture de l'historicisme téléologique. Ce terme un peu technique désigne la fin de cette croyance qui fondait nos sociétés et qui s'exprimait par une grande espérance en un futur meilleur, inaltérable, en une sorte de messianisme scientifique qui assurait des lendemains qui chantent, telle la Terre promise »<sup>21</sup>.

---

exemple, sur la question du voile, certains centres l'autorisent en formation et prévoient même des groupes et un encadrement exclusivement féminin, d'autres l'autorisent mais travaillent la question du voile dans le cadre de la formation, tandis que certains centres l'interdisent clairement » extrait d'un article signé Jean-Luc Vrancken in L'ESSOR de l'Interfédé, n° 64, deuxième trimestre 2013, pp.24-27.

<sup>18</sup> Voir à ce propos le texte d'Edouard Delruelle, « Le temps des tribus et des ghettos » in Conceptions du dialogue interculturel en Wallonie et à Bruxelles, Collection Culture-Education permanente n°16-2012, pp. 15-24.

<sup>19</sup> Martiniello Marco, « Promouvoir des relations interculturelles cohésives dans les villes européennes », in Conceptions du dialogue interculturel en Wallonie et à Bruxelles, Collection Culture-Education permanente n°16-2012, pp. 35-47.

<sup>20</sup> Expression empruntée à Robert Castel. Robert Castel, « La montée des incertitudes-travail, protections et statut de l'individu », Collection La couleur des idées, Seuil, Paris, 2009.

<sup>21</sup> Miguel Benasayag et Gérard Schmit, « Les passions tristes-souffrances psychique et crise sociale », La Découverte, Paris, 2003, page 20.

A l'occasion de l'organisation d'un cycle de formation<sup>22</sup> sur les politiques d'activation, beaucoup de travailleurs présents exprimèrent le sentiment d'être activés eux-mêmes, à l'instar de leurs publics. En effet, le paradigme d'Etat social actif et la vague néolibérale ont profondément transformé les pratiques du travail social, menaçant progressivement ses fondements éthiques. La souffrance et le découragement des professionnels montant en écho avec l'accroissement des inégalités et de la pauvreté, témoignent de cette mutation fondamentale. Nous avons alors travaillé avec Raymond Curie<sup>23</sup> qui réalisa une description minutieuse de ce phénomène, à savoir celui de l'adéquation du secteur social sur les logiques marchandes et libérales. Alors que le travail social s'est construit historiquement sur toute une série de valeurs fortes privilégiant l'action sur le long terme, la relation d'aide tant aux personnes qu'aux groupes, la recherche des causes et leur analyse, l'accompagnement approfondi et global... un autre modèle d'action sociale s'érige progressivement mais durablement. Désormais, il est question d'intervention transitoire, menée à court terme, orientée sur les symptômes, avec une obligation de résultats et s'appuyant sur une approche individualisée et segmentée.

Le paradigme d'Etat social actif met littéralement l'acteur social en conflit avec lui-même, du fait de la mise en porte-à-faux avec les valeurs qui fondent son action, l'obligeant même à penser autrement. Ainsi même le vocabulaire du social a changé, assimilant bien des concepts de la novlangue<sup>24</sup> néolibérale. Une des représentations de l'Etat social actif repose, entre autres, sur des rapports sociaux qui se définissent par la citoyenneté (c'est la citoyenneté responsable ou le mérite individuel qui conditionne l'accès aux droits sociaux, c'est parce qu'on a bien cherché un emploi que l'on va percevoir ses allocations et non plus le fait d'avoir travaillé et cotisé pendant des années...) et l'égalité abstraite des positions sociales. Or nos actions s'ancrent essentiellement sur le projet de renforcer les capacités citoyennes de nos publics... et voilà qu'un de nos concepts-horizon nous est « confisqué ».

Dans la citoyenneté « revue et corrigée » à la moulinette de l'Etat social actif, il n'y a plus de classes sociales puisque chacun est envisagé comme un citoyen, hors de toute opposition dominants-dominés. Est « citoyen », celui qui agit avec responsabilité à l'égard de la collectivité, c'est-à-dire celui qui ne faillit pas et qui ne génère aucune dépense sociale inutile. Peu à peu, le travail social s'est articulé autour des missions d'accompagnement et d'aide à l'élaboration d'un projet individuel : des concepts comme développement personnel, réalisation de soi, efficacité et compétence propres, gestion personnelle, responsabilité personnelle, *empowerment*... ont envahi les champs du social, du pédagogique, du socioculturel... autant de notions qui laissent entendre que l'autonomie et la capacité d'intégration sont réalisables si on le veut et si on agit en conséquence. La solidarité intra et

---

<sup>22</sup> Cycle de trois matinées réflexives sur les politiques d'accueil des demandeurs d'emploi organisé par le CFS asbl en 2012.

<sup>23</sup> Raymond Curie, « Le travail social à l'épreuve du néolibéralisme, entre résignation et résistance », L'Harmattan, 2010.

<sup>24</sup> Pour rappel, nous devons le terme « novlangue » à **Georges Orwell** qui l'utilisa dans son fameux roman « **1984** » qui décrit une société ultra totalitaire. L'un des instruments du pouvoir est d'imposer une langue qui empêche de penser. Un extrait pour donner envie de lire et relire ce chef-d'œuvre de la contre-utopie : « Le mot libre existait encore en novlangue, mais ne pouvait être employé que dans des phrases comme « le chemin est libre ». Il ne pouvait être employé dans le sens ancien de « liberté politique » ou de « liberté intellectuelle ». Les libertés politiques et intellectuelles n'existaient en effet plus, même sous forme de concept. Elles n'avaient donc nécessairement pas de nom. En dehors du désir de supprimer les mots dont le sens n'était pas orthodoxes, l'appauvrissement du vocabulaire était considéré comme une fin en soi et on ne laissait subsister aucun mot dont on pouvait se passer. La novlangue était destinée, non à étendre, mais à diminuer le domaine de la pensée, et la réduction au minimum du choix des mots aidait indirectement à atteindre ce but. » Edition Folio, p.422-423.

inter-classes a disparu au profit de la responsabilité individuelle à l'égard de la collectivité, l'assistance étant réservée aux « grands exclus ». Les objectifs quantifiés<sup>25</sup> ou *benchmarking*, la *soft law* ou « droit mou », la contractualisation individuelle...font partie désormais de la réalité du travail social contemporain.

De plus en plus, on ne parle plus uniquement de pauvreté mais de grande pauvreté, plus de précarité mais de grande précarité... comme si le fait tout simple d'être pauvre ne suffisait plus pour appréhender cette question sociale. Or nous évoluons dans une société où nous éprouvons tous la peur de « mal tomber », de « passer de l'autre côté de la barrière ». Lionel Thelen<sup>26</sup> a parfaitement exprimé le glissement sémantique qui s'est fait sur le concept de citoyenneté : « La société de la peur de mal tomber, c'est celle qui nous empêche de prendre le moindre risque de déchoir du piédestal réservé aux citoyens de premier ordre (...). Cette société de la peur de mal tomber est avant tout celle de l'évaluation permanente de tous par tous et de soi par soi (...). Alors que le développement de notre espace potentiel se fonde sur la confiance de base, celle qui nous pousse à agrandir sans cesse le champ de nos possibles, à reculer les limites de notre appréhension du monde ; la peur du risque, celle de ne pas être à la hauteur va peu à peu induire un rapport au monde, à la nouveauté, basé sur la défiance : un joug terrible et d'autant plus terrible qu'apparemment on se l'impose tout seul. C'est ce qu'on pourrait appeler le « syndrome d'Atlas », cette impossibilité de se départir des injonctions nous intimant comment et pourquoi il nous faut jamais déroger à porter l'écrasant fardeau qu'est la citoyenneté idéale (...). Nous sommes entrés dans une société du « travail sur soi » : « société cherchant à produire des individus actifs, acteurs, responsables, impliqués dans leur vie familiale, leur emploi, leurs relations, leurs rapports à l'environnement... »<sup>27</sup>.

A cela, s'ajoute la crise du modèle économique qui régit le fonctionnement de nos sociétés, celui de la croissance. C'est un poncif que de le redire mais le constat est implacable : nous vivons une époque qui n'a jamais autant produit de richesses et autant de pauvreté dans le même temps. « La crise du modèle de la croissance est aussi celle des conditions matérielles et du dépassement des injustices »<sup>28</sup> écrit Angélique Del Rey.

Face à cela, comment entrer en résistance, comment se réapproprier les fondamentaux de l'action sociale, de l'éducation populaire ? Une des réponses réside sans doute dans notre capacité à faire résistance « ici et maintenant », en « pensant global mais en agissant local » avec- et non pour- nos publics. Nous reviendrons sur la question de l'action dans les lignes qui suivent.

---

<sup>25</sup> *Benchmarking* : « est une technique de gestion de la qualité qui consiste à étudier et analyser les techniques de gestion, les modes d'organisation des autres entreprises afin de s'en inspirer et d'en tirer le meilleur. C'est un processus continu de recherche, d'analyse comparative, d'adaptation et d'implantation des meilleures pratiques pour améliorer la performance des processus dans une organisation » in Wikipedia. Aujourd'hui tout travailleur social ou socioculturel doit atteindre des objectifs chiffrés imposés. Désormais, toute gouvernance se fait au travers d'indicateurs communs. La stratégie de Lisbonne a validé cette manière de faire empruntée directement au management privé : les Etats membres de l'UE se donnent des objectifs communs selon des critères quantifiés. Ensuite, on compare qui est le meilleur sans tenir compte des spécificités propres à chaque Etat.

<sup>26</sup> Interview du sociologue Lionel Thelen, « Soigner ou accompagner- l'artiste et ses choix responsables face aux publics fragilisés dans une société où les masques ne tombent plus » in Regards sur la médiation culturelle à partir d'Article 27, 2011.

<sup>27</sup> Vrancken Didier, « Social barbare », Couleurs Livres, Bruxelles, 2010, Page 6.

<sup>28</sup> Angélique Del Rey, « Nouvelles formes de résistance », in Bruxelles Laïque Echos n°59 intitulé « résister c'est créer », 2007.

## **Un contexte de crise généralisée de la représentation du monde ?**

Luc Carton<sup>29</sup> surenchérit en évoquant les signes d'une crise générale de la représentation du monde et des fondements de la culture. Auparavant, nous avions une vision claire et commune de toute une série de concepts, comme par exemple le « vivre ensemble ». Or, ces convictions apparaissent comme très instables aujourd'hui chez chacun d'entre nous. Nous avons été particulièrement confrontés à cette question lors de la tenue d'un cycle de formation visant à analyser le décret sur le parcours d'accueil des primo-arrivants en Région de Bruxelles-capitale. Il est apparu clairement que s'entendre sur le concept de « valeurs belges » fut difficile tant l'idée même de valeurs fait appel à des expériences, des croyances, des principes... qui peuvent sensiblement varier d'une personne à l'autre. Dans le cadre de notre cycle sur l'éducation populaire, Luc Carton proposa à notre réflexion de tenter de définir collectivement le mot « école ». L'exercice fut périlleux. En effet, envisageons-nous l'école comme une institution chargée de la transmission d'un héritage culturel et d'une introduction au monde ? Ou la concevons-nous comme le lieu de développement et de promotion de l'individu ? Ou est-ce encore le lieu d'apprentissages en action ? Ou nous inspirons-nous du Décret Missions qui précise, entre autres, que l'école doit instruire, éduquer et préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ? Ou le tout en même temps, ou en fonction des situations... ? On le voit, l'idée même de l'école recouvre un large empan sémantique nous rendant incapables, actuellement, d'en donner une définition simple, transmissible et univoque. A travers cet exemple, nous pouvons donc faire l'hypothèse que nous n'avons plus de compréhension suffisamment stable et commune pour laisser d'autres, en notre nom, arbitrer nos contradictions. Il y a un lien, une relation à faire entre la représentation culturelle (je vois et j'analyse le monde) et la représentation politique : en effet, si nous choisissons quelqu'un pour qu'il arbitre en notre nom, il faut que nous soyons d'accord sur une représentation commune du monde. Ce qui nous pousse à dire que la crise de la représentation culturelle entraîne avec elle une crise de la représentation politique qui ne relève pas de la qualité des hommes et des femmes politiques mais bien des limites de la démocratie participative ou capacitaire (certains savent et d'autres pas). N'est-ce pas un des enjeux essentiels de l'éducation permanente que de travailler cette crise de la représentation politique par la démocratie culturelle ? Cela en tenant compte du fait que le concept même de démocratie a changé et s'est complexifié : nous sommes passés de l'Etat-Nation aux communautés, aux régions, à l'Europe, à la citoyenneté mondiale... Où se situe l'exercice démocratique ? La démocratie culturelle, c'est la capacité que détient un collectif, un groupe, le peuple... à se construire une représentation du monde, à élaborer des modèles de ce que pourrait être le monde. **Si « le conflit, c'est l'idée du devenir »<sup>30</sup>, faire conflit consisterait alors à nous approprier ou nous réapproprier notre capacité à interpréter le monde !**

---

<sup>29</sup> Luc Carton est philosophe ; il fut chercheur et directeur de la Fondation Travail-Université. De 1998 à 2001, sous le ministère de Marie-George Buffet, ministre de la jeunesse et des sports, il fut chargé d'une mission prospective sur l'avenir de l'éducation populaire. Depuis 2005, il travaille au Ministère de la Communauté Française de Belgique à la Direction générale de la culture où il a une mission générale exploratoire sur l'évaluation des politiques publiques en matière culturelle. Il participa à notre cycle de formation « Education populaire, émancipation et transformation sociale » le 12 juin 2012.

<sup>30</sup> « Résister, c'est créer », Rencontre avec Miguel Benasayag in Bruxelles Laique Echos, n°59, 2007.

## ***Il était une fois... le conflit au cœur de toute vie sociale : saisissons-nous en !***

Redonner place au conflit et travailler sur la complexité du monde, c'est reconnaître aussi que « Les conflits sont au cœur de la vie sociale et se distinguent par leur intensité, le degré de conscience des acteurs qui y participent, la nature et la structure des enjeux : ils peuvent être plus ou moins violents, porter sur la répartition des richesses ou la conquête du pouvoir, la promotion des idées ou la transformation des règles »<sup>31</sup>.

Le conflit est une opposition, « une divergence manifestée qui appelle une réponse qui peut être belliqueuse, pacifiante, tolérante. Nul ne peut le dire à l'avance, mais une divergence manifestée appelle une réponse »<sup>32</sup>. Et c'est sur la teneur, le fond, la forme...de la réponse que l'animateur socioculturel peut manœuvrer.

Dans le même ordre d'idée, Georg Simmel développa l'hypothèse que le conflit est intrinsèque au lien social. En effet, « même si le conflit apparaît immédiatement comme une désocialisation, il n'est que l'une des formes élémentaires de socialisation ». L'approche du conflit défendue par Simmel « repose sur une conception complexe des relations sociales. Celles-ci ne sont pas tissées d'un seul fil. Le conflit s'étend ainsi dans chaque relation sociale. Il peut être secondaire dans le cas de la relation amoureuse mais également central dans la relation guerrière »<sup>33</sup>. L'effet de socialisation induit par le conflit est si fort « qu'il oblige les protagonistes à aller au-devant l'un de l'autre, à se rapprocher de l'autre, à se lier à lui, à étudier ses forces et ses faiblesses, à s'y adapter... Plus encore, ce mode particulier de socialisation participe du processus de transformation des individus, de leurs modes interactionnels et donc du social puisque l'expérience quotidienne montre qu'un conflit entre deux individus peut très facilement modifier l'un d'entre eux, non seulement dans sa relation à l'autre, mais aussi en lui-même ».<sup>34</sup>

Le conflit est donc une méthode de révélation des tensions, des enjeux sociaux et l'expression habituelle d'un état du social. Cela passe par une « dépersonnalisation du conflit » que Simmel exemplifie à travers la notion de « combat objectivé ». Selon lui, plus l'objet du conflit est dépersonnalisé, plus il est « universalisé » : on ne combat plus pour soi mais pour la cause qui nous transcende. « Paradoxalement, cette condition permet une résolution plus facile. En effet, les parties peuvent circonscrire l'objet de leur conflit sans pour autant traîner des animosités secondaires. On substitue une abstraction à un antagonisme individuel- lutte des classes au lieu de « mon patron qui ne m'a pas augmenté, qui me fait trimer ». D'où l'intérêt de l'institutionnalisation des conflits, notamment industriels, car cela permet de ritualiser le conflit, d'exprimer l'agressivité sans déchirer le lien social »<sup>35</sup>. Dans cet ordre d'idée, le conflit « constitue donc une des formes primordiales de relations sociales entre deux individus ou deux groupes, le conflit semble être un des moyens d'acquérir de l'information sur une personne préalablement inconnue et d'établir une base pour d'autres formes d'interaction »<sup>36</sup>. Le conflit est donc ce qui permet la trans-action, c'est-à-dire l'acte

<sup>31</sup> G. Ferréol et G. Jucquois, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Armand Colin, Paris, 2003.

<sup>32</sup> Hunyadi Marc, « Pratiques de tolérance dans la construction du dialogue interculturel » in Conceptions du dialogue interculturel en Wallonie et à Bruxelles, Collection Culture-Education permanente, n°16-2012.

<sup>33</sup> B. Capitaine et A. Marsac, « Du cas limite de Georg Simmel à la conceptualisation de la violence par Michel Wieviorka- une exploration des marges du conflit », in Emulations n°5, vol.3, 2009, pp 34-42.

<sup>34</sup> A.-F. Volponi, « la démarche de recherche comme médiation : point de vue de sociologue », in Esprit critique, 2004, Volume 6, n°3. Consulté sur internet : [www.espritcritique.org](http://www.espritcritique.org)

<sup>35</sup> Thuderoz Christian, « Négociations-essai de sociologie sur le lien social », Presses universitaires de France, 2000.

<sup>36</sup> Jacquemain Marc est docteur en sociologie et professeur à l'ULG. Le texte complet « penser le conflit et l'ordre social » est lisible sur la liste de publication ORBI de l'ULG : [reflexions.ulg.ac.be](http://reflexions.ulg.ac.be).

par lequel on transige, ou encore la mise en œuvre du contrat par lequel les parties terminent ou préviennent une opposition, en renonçant chacun à une partie de leurs prétentions. Cette brève réflexion montre que la sociologie et la science politique ont pensé le fait que le conflit est central dans la production du lien social. Paradoxalement, dans le même temps, « dans le discours politique et institutionnel, l'idée du « conflit social » semble aujourd'hui comme progressivement frappée « d'obscénité » (...) la société qui était surtout analysée comme lieu de conflictualité dans les années 60 est aujourd'hui de plus en plus décrite comme processus de construction d'un consensus ». <sup>37</sup> Si la notion de consensus est souvent présentée comme l'alternative la plus positive qui soit, il convient néanmoins de la critiquer aussi pour en identifier ses limites. Chantal Delsol nous explique qu'actuellement la seule finalité des démocraties contemporaines est la recherche de la paix, de la concorde, ce qui est une bonne chose en soi mais générant aussi des écueils. « La paix est sacralisée, ce qui indique non seulement une récusation des vérités de représentation -idéologies, visions du monde-, mais une récusation des vérités d'être -nations, patries, identités. (...) La démocratie participative recherche le consensus parce qu'elle vise non pas le débat mais la négociation. On négocie, puis on se range au même avis. Cela signifie clairement que le membre de l'assemblée ne parle pas au nom de ses **croiances**, mais de ses **intérêts**. On ne négocie pas des croyances : mais on négocie des intérêts » <sup>38</sup>. On peut sans doute voir dans ce constat une des raisons de la défiance actuelle du quidam face au politique, et plus largement, de l'affaiblissement de la légitimité de la démocratie participative.

Néanmoins, cet état de fait est aussi une formidable opportunité pour repenser et redessiner les lignes de force de l'éducation populaire. En effet, ne serait-ce pas là une des voies d'action de l'éducation populaire d'aujourd'hui : créer des espaces d'institutionnalisation des conflits, en vue de créer du social commun, de produire des solidarités (tel conflit **nous** concerne **nous** en tant que groupe donné) et d'identifier de nouveaux modes collectifs, politiques, culturels...de résolution et d'action ?

## Quelques pistes de réflexion pour reconsidérer la conflictualité

### *Accepter la conflictualité sans chercher à la résoudre à tout prix*

Les lignes qui précèdent nous ont permis de mettre en évidence deux traits spécifiques qui caractérisent l'éducation populaire contemporaine. D'abord, le fait que nous agissons en situation multiculturelle, ce qui est propice à générer des moments conflictuels ; ensuite, le constat que nous évoluons dans un monde où règne une conflictualité généralisée due notamment à la montée des incertitudes et à une crise des représentations.

Cela, a pour effet, de secouer nos fondements et d'augmenter notre sentiment d'impuissance... alimentant ainsi le fatalisme social qui nous saisit tous, à un moment ou un autre. Une des pistes ne réside-t-elle pas dans l'invitation que nous fait Miguel Benasayag de s'autoriser à penser sans se donner de limites de cadres, en vue de forger de « nouvelles radicalités », c'est-à-dire de façonner des micro-pouvoirs par la mise en œuvre de micro-pratiques concrètes et en réseau. Il s'agirait

<sup>37</sup> Jacquemain Marc, *ibid*, page 4.

<sup>38</sup> Chantal Delsol est maître de conférences à l'université Paris XII et membre de l'Académie des sciences morales et politiques. L'extrait est issu du texte « La tentation du consensus » lisible dans son intégralité sur le site [www.asmp.fr](http://www.asmp.fr).

d'inviter les gens à créer leur propre savoir à partir de leurs propres vies. En effet, nous vivons un paradoxe : nous sommes tous surinformés mais l'information ne constitue pas du savoir, au contraire, elle nous écrase, voire nous réduit à l'impuissance. D'un point de vue philosophique, **savoir, c'est connaître par les causes**. Il s'agirait donc d'initier des lieux de « non-information » où l'on repartirait d'abord et seulement des savoirs expérientiels des personnes, tout en les accompagnant vers la problématisation de leurs récits, avec la conviction que chaque interlocuteur est valable. Nous tentons de concrétiser cette approche à travers notre dispositif de reprise d'études destiné à des adultes souhaitant reprendre des études supérieures. D'abord, avant toute élaboration de projet ou tentative d'explication, nous travaillons avec eux l'expérience qu'ils ont eue de l'école de manière très concrète à travers un module que nous avons appelé « Déterminisme socio-éducatif ».

Progressivement, à partir des récits et des échanges entre les participants, des concepts et apports théoriques sont distillés et mis à jour comme le fonctionnement des rouages de l'école, la stratification de l'enseignement qui préfigure la stratification professionnelle... Des parcours individuels sont replacés dans une logique et une histoire plus large, éclairant ainsi de manière nouvelle, la problématique de l'échec scolaire, trop souvent intériorisée par ceux qui l'ont subie.

Benasayag parle de « troc intellectuel » : les échanges se font entre les savoirs de l'un et la compréhension de l'autre, un acte transactionnel en somme. Ce qui a été donné n'est retenu que si l'autre peut s'en servir. Ce type de travail ne peut évidemment se faire que si l'animateur assure une totale liberté intellectuelle et sécurité affective. Le changement réside dans l'idée qu'il ne s'agit plus d'éduquer<sup>39</sup> uniquement à partir de concepts que nous rendons compréhensibles, mais au travers de pratiques transmissibles. Accepter la conflictualité, c'est assumer et reconnaître avec nos publics qu'il y a un conflit, pour eux et pour nous qui n'avons plus toutes les réponses tant la complexité s'est accrue et tant nos contextes d'intervention et repères<sup>40</sup> évoluent. Comme le fait remarquer Luc Carton : « Souvent dans le secteur socioculturel, on s'inquiète de l'émancipation des autres. J'ai acquis une conviction au fil de mon nomadisme en formation: la clef pour arriver à la question de l'émancipation des autres est de passer par la question de l'émancipation de soi et donc de l'émancipation collective du travail social, culturel et socioculturel »<sup>41</sup>.

En fait, il s'agit surtout de travailler collectivement cette question transversale essentielle : comment faire société ensemble. « Le défi consiste à apprendre à penser en acceptant le conflit comme partie inhérente de l'existence ; refouler le conflit, c'est se condamner à l'affrontement violent »<sup>42</sup>. En outre, accepter le conflit empêche la jouissance d'avoir raison, ce qui n'est pas simple quand on considère qu'être animateur ou formateur c'est aussi défendre une certaine vision du monde. S'appuyer sur la conflictualité, c'est permettre à chacun de déployer sa propre pensée, en créant le cadre permettant l'analyse de tous les tenants et aboutissants de ce qui est énoncé, sans forcément

---

<sup>39</sup> Nous envisageons le terme « éduquer » dans le sens de son origine étymologique : *educere* : faire sortir, mettre dehors et *ducere* : conduire, mener.

<sup>40</sup> A propos de repères et de valeurs qui évoluent : notre association s'est fondée, entre autres, sur l'idée très forte qu'il fallait combattre le socio-déterminisme éducatif. Bien que nous soyons toujours profondément attachés à cette idée, il faut bien constater que l'école et les promesses d'émancipation qu'elle recelait sont en crise : « L'accroissement quantitatif et qualitatif des études et des niveaux de diplôme ne permet plus l'amélioration de la position sociale des jeunes par rapport à celle de leurs parents, mais en outre, dans un certain nombre de secteurs, ne garantit nullement l'emploi. L'inflation des titres scolaires et la raréfaction des débouchés professionnels pour les jeunes créent chez ces derniers une peur de l'avenir. Le diplôme apparaît d'autant plus nécessaire qu'il s'est vu généralisé et dévalorisé ». F. Tilman et D. Grootaers, « La mutation de l'école secondaire-questions de sens et propositions d'actions », Couleur Livres, 2011, page 13.

<sup>41</sup> Interview de Luc Carton par Florence Darville : [www.cesep.be/analyses/pratiques/2007/carton.html](http://www.cesep.be/analyses/pratiques/2007/carton.html)

<sup>42</sup> Voir l'interview de Miguel Benasayag, « résister malgré tout », [www.peripheries.net/article186.html](http://www.peripheries.net/article186.html)

chercher à convaincre: « Aujourd’hui, nous ne pouvons plus avoir une vision du monde, mais nous pouvons avoir une exigence à l’égard de nous-mêmes : notre droit de penser par rapport à nous-mêmes et plus concrètement, notre exigence fondamentale est de pouvoir dire : je veux que ma vie soit ma vie ». <sup>43</sup>

***Pour ce faire, créer des lieux propices à l’émergence de la conflictualité : institutionnaliser et territorialiser le conflit***

On l’a vu, « une société précaire se définit par la pensée omniprésente de la perte possible ou avérée des objets sociaux ; la peur de perdre, une fois installée, draine la perte de confiance en soi-même et en autrui, en l’avenir et dans la société ». <sup>44</sup> Un des enjeux de l’éducation permanente n’est-il pas de créer des lieux collectifs où cette peur puisse être exprimée, mise à distance, analysée... ? C’est-à-dire des lieux où « libérer » la parole.

Par parole, il faut entendre une « parole pleine », ce qui est déjà un acte qui engage celui qui la pose (...) mais ce groupe ne se réduit pas à un groupe de paroles qui apporterait un soulagement provisoire des souffrances. Il s’agit d’aller plus loin et de co-construire des savoirs dans une démarche qui ne se limite pas à un échange de savoirs déjà existants et apportés par chacun des acteurs. Il s’agit de viser la construction de savoirs nouveaux, inédits, inouïs,... élaborés à partir de témoignages qui ne se limitent pas au sens sociologique habituel d’énonciation d’un simple vécu mais qui rendent les acteurs « **auteurs au sens de s’autoriser à dire ce qui d’ordinaire ne peut l’être** » <sup>45</sup>. Cela implique de la part de l’animateur d’avoir la certitude, la conviction que chacun possède la capacité à élaborer des savoirs et que, par conséquent, ses propres savoirs ne sont pas absolus.

Une autre piste de réflexion est celle de la territorialisation du conflit <sup>46</sup>, c’est-à-dire, d’agir à partir de nos territoires respectifs en créant des liens : « Nos territoires sont nos surfaces d’affectation (...) La manière dont je suis affecté par le monde est le point de départ de mon agir. La territorialisation est le moyen de récupérer les liens qui nous composent (...) Les individus sont tissés par les situations qu’ils traversent. C’est pourquoi le développement des liens est le commencement de l’engagement ». Il s’agit d’une invitation à penser et agir en situation, en renouant des chaînes de solidarités entre des personnes touchées par des problématiques et questionnements communs, en délaissant provisoirement l’injonction de « penser global ». La territorialisation des conflits consiste en un engagement-recherche visant à comprendre et à identifier **comment** nous sommes affectés par le monde. L’engagement au présent et en situation nous semble être une piste concrète pour contrer ce défaitisme collectif et ce sentiment d’impuissance qui nous habitent souvent et nous révoltent parfois. En ce sens, territorialiser les conflits est une des voies possibles pour augmenter notre puissance d’agir, c’est-à-dire l’acquisition de savoirs, la création, la transformation des rapports sociaux, la modification du regard sur soi...

---

<sup>43</sup> Conférence d’Alain Touraine, comprendre le monde aujourd’hui 16 janvier 2006, in InterMag, 15 mai 2006.

<sup>44</sup> V. Colin et J. Furtos, « la clinique psychosociale au regard de la souffrance psychique contemporaine », in Michel Joubert et Claude Louzon (dir.), « Répondre à la souffrance sociale », Eres, Toulouse, pp. 99-115.

<sup>45</sup> Maurel Christian, ibid, page 176.

<sup>46</sup> Benasayag Miguel et Del Rey Angélique, « De l’engagement dans une époque obscure », Editions du Passager Clandestin, 2011.

## **Et l'animateur dans tout cela ?**

Prendre en compte le conflit, c'est envisager le choc de la rencontre déstabilisante comme les prémices de quelque chose d'intéressant. En tant qu'animateurs, nous vivons tous des moments d'opposition susceptibles d'être transformés en authentiques moments de rencontre et d'écoute. Quand des participants nous disent « *je ne pense pas comme vous* », il est intéressant de rechercher ce qui nous rapproche, sur ce qui nous relie tout en ne négligeant pas ce qui fait différence. Amener dans le débat, dans un premier temps, ce qui nous rassemble, c'est permettre la prise de conscience qu'il y a du même aussi quand on est différent. Ce qui importe surtout, c'est de créer des cadres sécurisants pour que les personnes qui y cheminent s'autorisent d'en déborder et de dire ce qu'elles pensent, mais aussi qu'elles puissent avancer dans une relative insécurité en admettant des moments de déstabilisation et de déconstruction. Comme évoqué plus haut, il nous semble qu'il s'agit là d'un des enjeux essentiels de l'éducation permanente : créer des cadres pour libérer la parole, sous les formes les plus diverses, afin de déplier le réel, comprendre ensuite et enfin, agir ou pas, en toute liberté. Cela, en considérant le participant comme sujet qui s'exprime, et de ce fait, doué de la capacité de distanciation et de réflexivité. Dans une telle optique, les relations entre l'animateur et le groupe se fondent sur une logique coopérative et partenariale. Un tel projet suppose chez l'animateur une posture éthique : « il ne peut offrir cette liberté qu'à la condition qu'il fasse confiance aux capacités des individus de progresser et mise sur le collectif comme caisse de résonance et de solidarité »<sup>47</sup>. Un corollaire essentiel de cette posture éthique est le principe de liberté, c'est-à-dire, que nul ne peut contraindre quiconque à apprendre ou à penser. Ce principe de liberté repose donc aussi sur l'autorisation qui est donnée de faire conflit. « Le conflit, à condition de le savoir bien conduire- ici l'éducateur a un grand rôle à jouer- a cette double capacité de combattre la violence physique ou verbale et de construire du commun démocratique. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est en faisant conflit que l'on construit la coopération, la démocratie, du politique (...) C'est, sans aucun doute, dans le conflit que les individus se construisent en singularités agissantes, qu'ils s'inscrivent dans un « nous » collectif (...) Il n'y a pas de réelle différence qualitative entre des lycéens s'organisant pour obtenir de nouveaux droits dans leur établissement scolaire, et ces mêmes lycéens participant à une manifestation de masse pour défendre leur avenir professionnel »<sup>48</sup>.

## **La pédagogie peut-elle émanciper ?**

Existe-t-il des pédagogies propices à l'émancipation ? Cette question a traversé tout notre cycle de formation sur l'éducation populaire. En effet, tout animateur ou formateur en éducation populaire doit s'appuyer sur la pédagogie pour concrétiser son action auprès de groupes. Pour tenter de résoudre ce questionnement sur les liens éventuels entre pédagogie et émancipation, nous avons mis à plat nos pratiques en tentant de mettre à jour en quoi celles-ci créaient de l'émancipation ou pas chez nos publics. Nous avons été accompagnés dans ce travail par Francis Tilman<sup>49</sup>, chercheur qui travaille depuis longtemps la question des liens entre émancipation et apprentissage et qui a inspiré les lignes qui suivent.

<sup>47</sup> Faire éducation in Cemeaction-l'éducation nouvelle en action, novembre 2012.

<sup>48</sup> Maurel Christian, *ibid.*, page 159.

<sup>49</sup> Francis Tilman est enseignant, formateur et chercheur au GRAIN, atelier de pédagogie sociale, association reconnue comme organisme d'éducation permanente.

Par essence, aucune approche pédagogique n'est émancipatrice. Pour qu'elle le soit, il faut la penser en créant les conditions spécifiques permettant d'atteindre une visée émancipatrice. « Une pédagogie émancipatrice peut être définie comme les conceptions et les pratiques de l'activité éducative qui visent l'accès au pouvoir et à l'autonomie des individus et des groupes sociaux dominés »<sup>50</sup>. Dans cette vision, l'enjeu de l'animateur sera donc d'accompagner à l'identification et à la définition précise des formes de domination des publics avec lesquels il agit.

Nous avons alors dégagé collectivement quelques lignes de force permettant de définir une pédagogie émancipatrice, à partir de la consigne suivante : une pédagogie est émancipatrice si :

- Elle permet le passage du collectif vers l'individuel<sup>51</sup>.
- Elle amène à des revendications, à la prise de conscience des participants de leur situation.
- Elle donne du sens- dans quel jeu joue-t-on ?- quand elle accroît la lucidité.
- Elle donne la parole, elle permet de s'exprimer et d'être entendu.
- Elle tient compte de l'expérience des membres du groupe.
- Elle se base sur le postulat du « tous capables ».
- Elle permet de rechercher ensemble, ce qui implique un statut particulier pour l'animateur ou le formateur.
- Elle permet de sortir de sa condition.
- Elle va au-delà du savoir au sens strict.
- Elle fait progresser la personne : on n'est « plus capables » après.
- Il y a mise en commun et l'échange fait progresser... etc.

Autant de conditions qui furent énoncées spontanément<sup>52</sup> et qui montrent à quel point les acteurs de l'éducation permanente restent attachés à une vision de celle-ci en tant que processus collectif d'émancipation et de transformation : il s'agit véritablement de sortir d'une position de domination. Cela, à travers une démarche collective, un travail en groupe permettant de transformer les représentations des logiques sociales à l'œuvre, d'expliquer les causes de la domination et de modifier les représentations qu'ont les personnes sur elles-mêmes, sur leurs capacités, leurs compétences, leurs potentialités...

Il s'agit véritablement de construire une nouvelle identité : on devient différent dans la continuité. « L'enjeu de l'acte éducatif ne se limite pas à l'appropriation de savoirs nouveaux. Il doit également, et sans doute prioritairement, contribuer à construire des postures favorables à une pratique démocratique consciente d'elle-même. L'objectif à atteindre impose une méthodologie que la simple

---

<sup>50</sup> Francis Tilman, cycle éducation populaire, émancipation et transformation sociale », 20 novembre 2012.

<sup>51</sup> A propos de l'émancipation individuelle versus émancipation collective, Christian Maurel nous propose une analyse simple et éclairante : « L'émancipation individuelle, je vais avoir une définition un peu simpliste, c'est sortir tout seul de la place qui nous a été assignée. Par exemple, dans le discours type : « j'étais chômeur, je n'avais pas de boulot, j'accède à un emploi, je me suis formé, j'ai utilisé les aides, j'ai été accompagné, et à la limite, que l'autre à côté n'ait pas d'emploi, ce n'est pas mon problème, c'est le sien. Moi, ça a été le mien, je l'ai réglé et voilà ! ». Ça c'est une forme d'émancipation individuelle. Or, selon moi, il n'y a véritablement d'éducation populaire que lorsqu'il y a un travail où se renvoient émancipation collective et individuelle. La dimension collective me paraît être un élément essentiel de l'éducation populaire ». in Agir par la culture, interview de Christian Maurel- l'éducation populaire, grain de sable et goutte d'huile du système, propos recueillis par Jean-Luc Degée, n°27, 2011.

<sup>52</sup> Pour rappel, une trentaine de professionnels en moyenne participèrent à cette formation, toutes issues de l'éducation permanente.

transmission des savoirs formels ne saurait satisfaire »<sup>53</sup>. Comme tous les enjeux de formation ne sont pas émancipateurs<sup>54</sup>, il appartient donc à chaque animateur de construire sa propre pédagogie, son dispositif personnel en fonction d'enjeux qu'il identifie comme l'objectif d'émancipation, du public, du temps dont il dispose, de ses compétences... Connaître les courants pédagogiques<sup>55</sup> et les besoins spécifiques qu'ils permettent de rencontrer constituent sans aucun doute des repères et balises sur lesquels s'appuyer en tant qu'animateur pour faire preuve d'inventivité méthodologique. En conclusion, seul l'animateur conditionnera le caractère émancipateur ou pas d'une pédagogie, notamment en créant les conditions d'émergence de l'émancipation : en provoquant le questionnement, en permettant l'acquisition de savoirs visant à analyser et comprendre... en un mot, en privilégiant des savoirs pour l'action.

### ***Accepter la trans-culturalité et l'incertitude qu'elle recèle en son sein***

Le préfixe « trans » nous semble conceptuellement intéressant car « il envisage les cultures comme des trajectoires collectives aux contours hautement perméables et en continuelle mobilité échappant à toute pureté d'une origine inventée à partir d'enjeux stratégiques fondés dans le présent, qui ne sont donc ni stables, ni proprement systémiques, ni si nettement différenciées les unes des autres »<sup>56</sup>. Une manière de voir qui met l'accent sur le caractère hautement dynamique de la construction identitaire.

Le paradigme de transculturalité comme cadre d'action pose des questions qui sont autant de chantiers à explorer en termes d'élaboration de savoirs et d'expériences pour notre secteur :

- **Le brouillage des repères culturels traditionnels** : normes de vie, conceptions sur l'égalité homme-femme, modes éducationnels... sont autant de repères ou « valeurs » pouvant générer du conflit. Comment faire ? Camille Camilleri<sup>57</sup> a proposé un modèle de contrat social qui mérite qu'on s'y attarde : « Ce n'est plus l'uniformisation obligatoire des représentations et des règles à suivre, c'est-à-dire l'assimilation, ni un respect aveugle des différences pouvant amener à la création de ghettos. C'est l'association dialectique où, tout en exigeant un minimum dans les représentations/valeurs et un minimum de contraintes fondées sur un consensus dans les règles à observer, on obtiendrait le contraire : le maximum de diversité dans les représentations/valeurs et de liberté dans les comportements ». En d'autres mots, Camilleri nous invite à concrétiser la culture en dialogue, avec les autres et avec soi-même, et susceptible, en conséquence, de se transformer. N'est-ce pas là aussi un des autres enjeux contemporains de l'éducation permanente face à ce que d'aucuns affirment comme étant une crise de l'intégration : instaurer, soutenir des espaces de créativité permettant de passer de la culture comme « produit » à la culture comme « procès » ? Des espaces de négociation

---

<sup>53</sup> Maurel Christian, *ibid.*, page 157.

<sup>54</sup> Ainsi certaines formations, certains lieux de savoir sont réservées aux élites.

<sup>55</sup> Voir à ce sujet le travail élaboré par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet à travers le « paradigme des douze besoins ». A chaque besoin fondamental, affectif, social, cognitif et de valeurs, correspond un courant pédagogique spécifique. Neuf courants sont proposés : pédagogie des expériences positives, pédagogie humaniste, pédagogie du projet, pédagogie différenciée, pédagogie active, pédagogie béhavioriste, pédagogie interactive, pédagogie du chef-d'œuvre et pédagogie institutionnelle. Lire de ces deux auteurs et chercheurs : « L'éducation postmoderne », PUF, 2004.

<sup>56</sup> A. Benessaïeh et P. Imbert, « Bouchard-Taylor à l'Unesco : ambivalences interculturelles et clarifications transculturelles » in Erther K., Stewart G., Hodgett S. et James P. directeurs, « Etudes canadiennes- questions de recherche », Peter Lang éditeur, pp 393-414.

<sup>57</sup> Nous invitons le lecteur à lire l'intégralité du texte particulièrement intéressant de C. Camilleri, « Les conditions structurelles de l'interculturel » in Revue Française de pédagogie, numéro 103, avril-juin 1993. Le texte est téléchargeable sur le site de la revue scientifique PERSEE : [www.persee.fr](http://www.persee.fr).

interculturelle respectueuse « des différences et porteuses de sens et de valeurs pour chaque individu, tout en préservant les fondements de nos sociétés »<sup>58</sup>. Ce qui suppose, pour l'animateur, de remettre sans cesse son ouvrage sur le métier car négociateur, c'est accepter de se départir de son positionnement initial pour entrer dans un « processus complexe qui implique une recherche des frontières perméables comme des barrières infranchissables »<sup>59</sup> entre soi et l'autre. Et chaque confrontation<sup>60</sup> avec un nouvel autre, requiert une nouvelle négociation. Processus complexe, la négociation n'est ni un simple échanges d'idée ou un exposé de positionnements,<sup>61</sup> et, enfin, ni une discussion dans laquelle un groupe est chevillé par les certitudes de l'animateur. Il s'agit d'un processus visant à « dégager des interstices et des marges de liberté à l'intérieur desquels une entente est possible, (...) soit en élaborant en commun des représentations co-construites d'une même réalité, soit en créant de nouveaux modèles »<sup>62</sup>. Ce qui requiert aussi pour l'animateur des capacités de mise en œuvre : écoute, décentration, curiosité, faculté d'analyser ses représentations, créativité...voire de se former aux pratiques et principes de la médiation interculturelle, sachant que toute rencontre avec un groupe constitue une possible expérience de l'altérité et donc de la différence.

**- Devenir des animateurs-médiateurs ?** Dans les lignes qui précèdent, nous avons expliqué que le fait même d'agir au sein de groupes, et à fortiori au sein d'un groupe multiculturel, est source de conflictualité dont il convient de se saisir. En effet, le conflit constitue une formidable opportunité pédagogique car il permet la rencontre à l'autre : « tu dis ceci, je dis cela...déplions, attardons-nous sur ce que nous disons ».

En éducation permanente, nous travaillons avec des groupes de personnes. Et un groupe n'est pas la somme des individus qui le composent. Il est le lieu de processus spécifiques de communication, d'influences, d'élaborations identitaires sociales et individuelles. Une des fonctions de l'animateur sera, notamment, de s'appuyer sur les multiples référents de son public pour les amener à faire du lien entre ses différentes sphères d'appartenance, la famille, l'association, le travail, l'école des enfants...Il sera amené aussi à développer ses propres compétences interculturelles, ainsi que celles de son public. La notion de compétences interculturelle est très large mais nous en retenons ceci : il s'agit, entre autres, de développer les capacités suivantes : « la capacité d'écoute pour des personnes d'autres cultures, la capacité d'interaction avec des personnes d'autres cultures, la capacité d'adaptation à d'autres environnements culturels, les capacités linguistiques, sociolinguistiques et de communication, y compris la capacité de gestion des ruptures de communication, la capacité de servir d'intermédiaire dans les échanges interculturels, la capacité de trouver des informations sur les autres cultures, la capacité d'interpréter les cultures et les mettre en relation les unes avec les autres, l'empathie, la multi-perspectivité, la souplesse cognitive, la capacité d'évaluer avec un regard critique les points de vue, les pratiques et les produits culturels, y compris

---

<sup>58</sup> Cohen-Emerique M., « Pour une approche interculturelle du travail social-théories et pratiques », Presses de l'EHESP, 2011, page 379.

<sup>59</sup> Cohen-Emerique M., *ibid.*, page 380.

<sup>60</sup> Il est particulièrement éloquent de se souvenir que l'origine étymologique du mot « confrontation » provient du latin médiéval et signifie *cum* = avec et *frons* = le front. Se confronter signifie littéralement « être front contre front ».

<sup>61</sup> Giannini H., « Accueillir l'étranger » in « La tolérance : pour un humanisme hérétique », Editions Autrement, Paris, 2002, page 20-33.

<sup>62</sup> Cohen-Emerique M., *ibid.*, page 389.

dans sa propre culture»<sup>63</sup>. Autant d'aptitudes à l'ouverture et au questionnement qui se construisent et se renforcent tout au long d'une vie d'animateur et qui devraient lui permettre d'éviter de tomber dans l'écueil que constitue « l'idée que certains peuvent déterminer pour d'autres ce qui leur est bon »<sup>64</sup>.

Vue ainsi, la fonction d'animateur trouve résonance dans celle de médiateur : il s'agit de renforcer les capacités de coopérer des personnes entre elles mais aussi de les amener à prendre conscience de leur propre responsabilité dans la relation, ce qui renforce l'autonomie. L'animateur-médiateur est celui qui conçoit le savoir « comme étant d'abord dans les personnes, il n'est donc jamais complètement défini, il se construit dans l'interaction, dans la co-construction et la négociation du sens »<sup>65</sup>.

- **La reconsidération du concept même de culture** : les cultures ont une égale légitimité même s'il est profondément humain de considérer que sa propre culture est supérieure. Il ne s'agit nullement de céder au relativisme culturel ou au communautarisme, ni de « sacraliser » les cultures. Margalit Cohen-Emerique nous dit : « toute relation interpersonnelle, a fortiori dans un contexte d'interculturalité, est un réglage subtil entre la recherche de similitude et de différence entre soi et l'autre. Enfermer l'autre dans une altérité définitive et insurmontable, en vertu d'un respect absolu de sa supposée identité culturelle, bloque tout autant la communication que réduire l'autre à soi en niant les différences au nom d'une universalité homogénéisante »<sup>66</sup>. Pour l'animateur, cela implique la recherche constante du point d'équilibre et la mise en œuvre d'un rapport dialectique qui varie, qui se module en fonction des situations et des personnes en présence, loin des certitudes édictées une fois pour toutes.

***En guise de conclusion lapidaire, ouverte et provisoire : fertilisons les désaccords...***

« Pour faire de l'éducation populaire, il ne faut pas être dans le consensus, il faut même construire le conflit quand il n'existe pas. On a trouvé une autre formule à propos de notre travail : fertiliser les désaccords, c'est-à-dire les poser comme utiles à ces cheminements individuels et collectifs, ça nous paraît un élément essentiel pour arriver à ce qu'on pourrait appeler une intelligence collective de la situation, en partant de l'idée que les gens ne sont pas forcément d'accord »<sup>67</sup>...

---

<sup>63</sup> Martyn Barrett, « La compétence interculturelle ». Le texte complet est disponible : [www.theewc.org](http://www.theewc.org)

<sup>64</sup> Cemeaction, *ibid.*, page 62.

<sup>65</sup> Barth Britt-Mari, *Le savoir en construction*, Retz, Paris, 1993, page 78.

<sup>66</sup> Cohen-Emerique M., *ibid.*, page 12.

<sup>67</sup> Intervention de Christian Maurel in *Education permanente-enjeux et perspectives*, publication des actes de la journée du 17 juin 2011, une publication du Service général de la jeunesse et de l'Education permanente, Fédération Wallonie- Bruxelles, page 65.