

L'Éducation permanente : ses enjeux actuels et à venir

Christine Delhaye avec la collaboration de Chantal Dricot

1. Introduction

1.1. Contexte

Le CESEP en tant qu'organisme d'éducation permanente questionne régulièrement et de diverses manières la notion d'éducation permanente en lien avec sa réalité, ses publics propres et le contexte du moment¹. Chaque fois, l'approche, l'étendue et l'objectif abordent des angles différents mais toutes ces démarches participent à un renouvellement de la compréhension de ce qu'est l'éducation permanente ; comment elle se met en œuvre dans l'action ; quel rôle elle joue dans l'espace public.

La présente étude participe de cette même démarche. Elle s'inscrit aussi dans un contexte politique et économique particulier : celui d'une année marquée par le sceau de l'austérité et des restrictions budgétaires tant en Belgique qu'ailleurs, en Europe et dans le monde.

Depuis plus de vingt ans, les crises économiques se succèdent et amplifient sans cesse les écarts entre riches et pauvres. Parallèlement, la précarité touche un nombre sans cesse croissant d'individus. Ces derniers n'ont pas, au sens strict, franchi le seuil de pauvreté mais ne disposent plus de quoi faire face à l'imprévu et sont donc susceptibles de voir leur situation basculer rapidement.

Dans le même temps, le pouvoir politique semble perdre de plus en plus ses marges d'action au profit du pouvoir économique et financier mais aussi au bénéfice des médias dont le rôle d'influence se renforce chaque jour.

¹ Quelques exemples : un travail en profondeur a été réalisé par Vincent de Coorebyter en 1996, en tant que membre du CESEP à l'époque, sur la formation et l'emploi dans le champ socio-culturel. Dans le contexte de l'arrivée du nouveau décret, des tables rondes ont été organisées en 2005 sur la thématique et ont rassemblé différents acteurs de l'éducation permanente comme Jean Vogel, Marcel Wynants, Lucien Barel, Jean-Pierre Nossent, Dany Adam, Thérèse Mangot. Cécile Paul donne depuis 3 ans une formation sur l'éducation permanente pour le CESEP à Namur.

La crise financière dans laquelle nous sommes entrés il y a presque cinq ans, quant à elle, mis progressivement à mal trois mythes qui pourtant à force de sourdes réaffirmations prennent parfois des allures de mantras : celui d'une « finance bienfaitrice, allouant au mieux les capitaux et les risques, et capable de s'autoréguler. », « celui d'une mondialisation heureuse, facteur d'efficacité pour les entreprises et de gain de pouvoir » et celui « d'une monnaie (unique européenne) sans État » (Sandra Moatti, rédactrice en chef adjointe d'*Alternatives Économiques* (*Alternatives Économiques Poche* n° 058 - décembre 2012).

A l'origine de la crise avec l'éclatement de la bulle financière, les plus ardents défenseurs de l'ultra-libéralisme en sont aussi les premières victimes. Depuis plus de cinq ans, les États-Unis font face à des difficultés économiques lourdes de conséquences pour leur population confrontée d'autant plus gravement à la paupérisation et à la précarité que les filets de sécurité sont inexistantes. Plus encore, leur suprématie mondiale semble elle aussi vacillante, prise au piège de l'interdépendance des échanges et des enjeux ; qu'ils soient d'ordre économiques et financiers mais aussi sociaux, géopolitiques ou environnementaux.

Au regard de ces bouleversements, on pourrait penser que les crises récurrentes favorisent la remise en question du modèle capitaliste et le renforcement des modèles alternatifs. Pourtant, tout se passe comme si le capitalisme profitait des crises qu'il provoque pour pousser sa logique à l'extrême et gagner du terrain sur ses contradicteurs.

Dans ce contexte, l'éducation permanente avec son bagage historique, culturel et social, est-elle encore l'instrument d'une émancipation créative ? Ou la figure moribonde d'une utopie irrémédiablement aspirée par le désenchantement du monde ? Comment l'éducation permanente et ses acteurs (organisations et acteurs de terrain) peuvent-ils poursuivre leur mission qui consiste à éclairer les contradictions, à rendre visible les tensions, « à construire les situations et les procédures visant à augmenter notre puissance individuelle et collective d'agir, et ainsi à nous ouvrir le chemin d'une émancipation entendue comme dégagement de la place qui nous a été assignée par les conditions sociales, les appartenances culturelles, le genre, ou encore les handicaps de toutes sortes. » (Christian Maurel, 2010) ?

A ce stade, deux types de positionnement semblent possibles pour l'éducation permanente et ses acteurs : soit, insensiblement contaminés par l'uniformisation de la pensée, ils se laissent gagner par un sentiment d'impuissance qui contredit jusqu'à leur raison d'être ; ils se replient sur des actions ponctuelles et inoffensives et adoptent lentement mais sûrement les modèles de rentabilité immédiate et de rationalisation. Soit ils refusent cette position d'assiégés et cette uniformisation leur fait apparaître l'urgente nécessité de revendiquer un discours critique; ils reconnaissent toute la pertinence de leur rôle et de leur fonctionnement et ils font socle de leurs valeurs pour relever ces défis nouveaux et pourtant très proches de ceux de l'éducation populaire des origines. Autrement dit, les acteurs de l'éducation permanente doivent choisir entre accompagner, amortir les effets sociaux négatifs de notre société ou œuvrer à la construction de nouvelles formes d'action qui permettent aux individus et aux groupes sociaux de dépasser les contradictions dans lesquelles ils sont pris (Maurel, 2010, p. 128).

Quelle qu'en soit la formulation, c'est dans cette deuxième perspective, que nous avons engagé la présente étude suivant en cela notamment Christian Maurel (2012, p. 75) : « Actuellement, et il y a des indices qui nous le montrent, il y a un tel développement des nouvelles technologies, des forces productives, des nouvelles formes de relations entre les gens, y compris à travers les médias qui pourtant nous oppressent, que les rapports entre les gens et même les rapports de production et les rapports idéologiques sont en train d'être

bousculés ; et là-dedans, l'éducation populaire a sa place. »

Avant de préciser les objectifs que nous avons poursuivis, il est nécessaire de présenter un élément du contexte également important, même s'il ne constitue pas l'objectif de l'étude (cf. délimitations du cadre) : le fait que nous soyons presque 10 ans après le début de l'application du décret du 17 juillet 2003 qui régit la reconnaissance et le subventionnement des associations d'éducation permanente et qui a modifié de manière significative le financement et l'organisation du secteur de l'éducation permanente en Communauté française.

1.2. Objectif

L'objectif poursuivi par l'étude consiste à répondre à la question suivante : quels sont les enjeux pour l'éducation permanente aujourd'hui et pour les années à venir ?

Le point de départ est le contexte rapidement brossé ci-dessus et l'idée que, dans ce contexte, l'éducation permanente a un rôle particulier à jouer, des défis spécifiques à relever. Le principe est bien de préciser les contours de l'éducation permanente, ses fondements, ses forces et ses réussites et de mettre en évidence la pertinence de sa démarche et de ses pratiques face aux transformations sociétales du monde d'aujourd'hui et de demain. Nous cherchons également à identifier ce que l'éducation permanente peut renforcer, développer, modifier pour provoquer le regard, l'analyse et l'action critiques.

Par ailleurs, dans un moment où l'acte politique est peu valorisé, la question est également de comprendre comment, à quels moments et avec quelles forces l'éducation populaire va faciliter, contribuer à l'émancipation de ses publics, leur permettre d'être ce qu'ils veulent être (Christian Maurel, 2010, p. 217). Le sentiment d'impuissance, la résignation, l'impression que leurs actes ne pourront de toute façon rien changer, ne sont-ils pas intégrés par les publics de l'éducation permanente ? Ne sont-ils pas intégrés également par les acteurs du secteur de l'éducation permanente, affaissant en cela leur ambition de transformation sociale et politique ?

Il est tentant dans ce type de situation plus encore de partir avant tout à la recherche d'outils plutôt que de questionnements comme le propose l'éducation permanente. Est-ce le reflet d'une culture technique présente actuellement ou plus profondément l'expression de ce sentiment d'impuissance à agir, à faire changer ?

On l'a vu dans le contexte : à quoi, de quoi peut-on encore rêver aujourd'hui ? Notre société n'est-elle pas en manque, en recherche d'une nouvelle utopie, d'une représentation idéale de ce que pourrait être la société d'aujourd'hui et de demain ? Et si c'est le cas, l'éducation permanente n'a-t-elle pas un rôle à jouer dans la construction, la formulation d'utopies à portée humaine ?

Pour répondre à ces objectifs, nous avons veillé dans nos différentes démarches, tout spécialement lors des rencontres avec des acteurs-clés du secteur de l'éducation permanente, à ouvrir le champ des réflexions, les invitant à se placer hors des contraintes spécifiques, à rêver en quelque sorte à l'idéal.

1.3. Délimitations du cadre

L'étude a une visée prospective, volontairement orientée vers le futur proche. Ainsi, bien que fondée sur la connaissance de l'histoire et s'appuyant sur ce qui a été à l'origine de l'éducation populaire et donc aussi de l'éducation permanente, il n'est pas dans l'objectif d'en aborder la dimension historique : de très nombreux écrits existent sur le sujet.

En outre, et même si l'étude sort près de 10 ans après la mise en œuvre du dernier décret sur l'éducation permanente, l'étude ne vise pas l'évaluer. Mais elle prend en compte ses effets et ce qu'il a contribué à mettre en place dans la mesure où certains enjeux pointés par les acteurs et penseurs du secteur le sont en fonction de celui-ci. A noter enfin qu'une évaluation à orientation quantitative a été réalisée pour le compte de la Fédération Wallonie Bruxelles en 2011.

1.4. Approche

Pour répondre aux objectifs de l'étude, nous avons d'abord réalisé une revue de littérature sur l'éducation permanente. Un ouvrage a marqué nos lectures, celui de Christian Maurel, publié en 2010 et intitulé « Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation ». L'auteur était d'ailleurs l'invité de la journée de l'éducation permanente centrée sur les enjeux et perspectives de cette dernière organisée par la Fédération Wallonie Bruxelles en 2011. La contribution de Christian Maurel au débat est reconnue dans le secteur et a constitué un point de départ et une articulation de l'étude.

Nous avons décidé de baser l'étude sur une double démarche, de l'aborder par deux portes d'entrée. D'une part, en partant de ce qu'en disent des formateurs de l'éducation permanente. Nous avons décidé de repartir de données existantes, extrêmement riches par rapport à notre objet d'étude, à savoir les « Parcours de formateurs » qui sont publiés dans chaque « Secouez-vous les Idées », la revue trimestrielle du CESEP. Cette rubrique présente une large palette de profils de formateurs (du CESEP et d'autres organisations). L'interview se veut « brut de décoffrage » et aborde, outre le profil du formateur, le parcours, la manière de concevoir et de mettre en œuvre l'éducation permanente dans sa pratique. L'analyse de ces articles est très éclairante car elle nous met directement en prise à la réalité du métier de formateur en éducation permanente, ses questionnements et ses réponses aux évolutions auxquelles il est confronté.

D'autre part, nous avons souhaité interroger des personnes qui connaissent depuis longtemps le secteur et qui sont dès lors en mesure de poser un regard vers l'avenir en assurant la continuité avec les origines de l'éducation populaire pour en « garantir » la pérennité des valeurs. Nous avons ainsi choisi quelques personnes, membres du Conseil Supérieur de l'Éducation permanente, organe consultatif du secteur en Communauté française, créé par le décret du 17 juillet 2003. Ces représentants sont également directeurs d'organismes d'éducation permanente. Ainsi nous avons rencontré : Hafida BACHIR, Vie féminine ; Jean

BLAIRON, RTA ; Vincent de COOREBYTER, CRISP ; Marc FICHERS, Nature & Progrès ; Marc HORDIES, Etopia ; Christine KULAKOWSKI, CBAI ; Serge NOEL, CESEP ; Yanic SAMZUN, PAC. En outre, nous avons également souhaité rencontrer Christine MAHY, pour sa connaissance du secteur pour avoir été responsable du Miroir vagabond, organisme d'éducation permanente, et actuellement responsable du Réseau wallon de lutte contre la pauvreté. Nous ne pouvions pour des questions de temps rencontrer tous les membres du Conseil. Nous avons tenté de refléter au mieux les diverses tendances, thématiques, publics spécifiques qui se retrouvent au sein du Conseil. Il nous semble que les avis présentés reflètent déjà une grande diversité de penser l'éducation permanente.

Le point de vue de l'administration en charge du décret éducation permanente était également indispensable. Nous avons dès lors rencontré la Directrice du Service de l'Éducation permanente de la Fédération Wallonie Bruxelles, France LEBON².

Tant dans l'analyse des « Parcours de formateurs » que lors des entretiens, une attention particulière a été portée, en vue de poursuivre l'objectif de dégager les enjeux majeurs pour l'éducation permanente dès aujourd'hui et pour les prochaines années, aux thématiques suivantes :

- Le contexte particulier dans lequel l'éducation permanente œuvre aujourd'hui, et sa confrontation aux changements sociétaux actuels et à venir,
- Le rapport entre l'éducation permanente et la culture, d'une part, le travail d'autre part, tous deux points angulaires de l'éducation permanente telle qu'elle s'est construite depuis ses origines ;
- Les liens qui lient désormais – pour le meilleur et pour le pire, pourrait-on dire, l'éducation permanente et l'insertion socioprofessionnelle et l'effet de ce lien sur l'éducation permanente ;
- Le rôle que les nouvelles technologies de l'information et de la communication et tout particulièrement les réseaux sociaux jouent en éducation permanente et leur apport éventuels sur les enjeux de cette dernière ;
- La question du « public » de l'éducation permanente, ceux avec lesquels elle travaille et fait le travail d'émancipation ;
- Les modes opératoires de l'éducation permanente et les difficultés particulières auxquelles ils sont éventuellement confrontés.

L'étude est structurée autour des trois démarches menées en parallèle, à savoir : la revue de littérature, l'analyse des parcours de formateurs et l'analyse des rencontres avec des acteurs de la réflexion sur le secteur.

La revue de littérature ne se veut pas une synthèse de ce qui existe mais bien une capture des valeurs et fondements de l'éducation permanente ainsi que l'identification, dans l'ouvrage de

² L'objectif était également de rencontrer Luc CARTON, Inspecteur auprès de la fédération Wallonie Bruxelles pour le Brabant wallon, et dès lors pour le CESEP, mais également penseur de l'éducation permanente ayant contribué notamment à une étude importante sur le sujet en France. Malheureusement, cette rencontre n'a pas pu être réalisée pour des questions indépendantes de la volonté de l'un et de l'autre.

Christian Maurel principalement, des grandes questions auxquelles l'éducation permanente est actuellement confrontée.

Le chapitre relatif au point de vue de formateurs s'intéresse plus particulièrement à ce qui fait la spécificité de la formation en éducation permanente d'aujourd'hui. Nous épinglerons quelques exemples de modes opératoires mettant en évidence les caractéristiques et les valeurs de l'éducation permanente. Surtout, nous identifierons les enjeux pour la formation en éducation permanente tels qu'ils sont vus par ces acteurs.

Le chapitre sur les acteurs-clés du secteur permettra d'affiner l'analyse du contexte actuel pour l'éducation permanente, de comprendre les difficultés auxquelles les responsables d'organismes d'éducation permanente sont confrontés et de présenter les enjeux qui ont été identifiés par les personnes rencontrées. L'exercice ne consiste pas à mettre en comparaison les différents entretiens et points de vue, mais au contraire, d'en retirer les éléments convergents, ceux sur lesquels tant dans l'analyse de la situation que dans celle des enjeux, les acteurs rencontrés ou plusieurs acteurs rencontrés se retrouvent.

Le dernier chapitre permettra de réunir les éléments issus des trois démarches et de proposer des enjeux partagés de l'éducation permanente en Fédération Wallonie Bruxelles en cette fin d'année 2012.

2. Regards croisés avec l'éducation populaire en France

Nombreux sont les écrits qui retracent l'histoire de l'éducation permanente en repartant de ses fondements avec l'éducation populaire. D'autres ouvrages s'intéressent à la manière dont l'éducation permanente est mise en œuvre en Fédération Wallonie Bruxelles en analysant les aspects décrets. Nous renvoyons le lecteur à la bibliographie pour quelques références dans ces domaines que nous n'abordons pas ici.

« Où va le monde et que peuvent les hommes ? »

La lecture de l'ouvrage de Christian Maurel³ datant de 2010 et intitulé « *Education populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation* » a constitué le point de départ de la présente étude. Christian Maurel entame son propos avec une question : « Comment faire pour que des hommes qui sont le produit de l'Histoire (...) puissent individuellement et collectivement, faire l'Histoire et construire leur devenir commun ? » A cette question, il propose de très nombreux éléments de réponse. Chemin faisant, il questionne les fondements de l'éducation populaire (telle qu'elle est appelée en France), d'une part, au regard des caractéristiques de la société d'aujourd'hui ; d'autre part, à la lumière de très nombreux apports théoriques. Tout au long de son ouvrage, Christian Maurel identifie les grands enjeux de l'éducation populaire à l'heure d'aujourd'hui. Ce sont ces éléments que nous avons brassés pour ensuite les confronter aux praticiens de l'éducation populaire/permanente en Fédération Wallonie Bruxelles et qui font l'objet des deux principales parties de l'étude.

En cours d'étude, nous avons découvert un autre ouvrage français qui venait de paraître et dans lequel nous avons également puisé d'autres éclairages. L'ouvrage est coordonné par l'équipe Cassandre/Horschamp à partir des enquêtes réalisées par Franck Lepage et est intitulé : « *Éducation populaire : une utopie d'avenir* ». Il commence ainsi « Ce livre est un coffre au trésor, il recèle l'enfance de nos rêves d'aujourd'hui » et son introduction pourrait se résumer par l'expression « garder le souffle ». Cette même expression reflète aussi ce qui se dégageait de plusieurs entretiens.

Dès lors que nous nous référons principalement à deux ouvrages français où la terminologie « éducation populaire » est restée d'actualité, nous ferons indifféremment usage des appellations « éducation populaire » et « éducation permanente ». Jean Blairon dans une analyse de RTA sur les enjeux de l'éducation permanente (2010) explique clairement l'ambivalence de la notion d'éducation permanente et le détournement ou glissement que le changement d'appellation a engendré : « L'éducation permanente, qui est l'héritière directe de « l'éducation populaire », a parallèlement perdu de son évidence, de sa force et de son importance. Pour plus d'un chercheur, elle s'inscrit même, comme un élément parmi d'autres, dans le champ de la formation professionnelle continuée (pour permettre « l'adaptation » de la main-d'œuvre aux « exigences » des « marchés »). Ne s'intègre-t-elle pas aux efforts de

³ Christian Maurel est sociologue, cofondateur et coanimateur en France du collectif national « Éducation populaire et transformation sociale ». Ses apports sont reconnus en Belgique francophone. Il était notamment invité de la Journée de l'éducation permanente organisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles le 17 juin 2011.

« Life Long Learning » que les employeurs appellent de leurs vœux sans prétendre les reconnaître et les rémunérer? ». Indépendamment des appellations que nous utiliserons, c'est donc bien à l'éducation populaire que nous nous référons.

2.1. Qu'est-ce que l'éducation permanente ?

L'éducation populaire prend ses origines dans les mouvements sociaux du début du siècle dernier. Son objectif est de « faire sortir le peuple et ses fractions les plus opprimées de la place qui leur est assignée ». Elle est censée conduire « de l'assujettissement à l'émancipation ». Elle « concourt à la compréhension de la réalité historique du moment et à la prise de conscience de la puissance d'agir du peuple » (Maurel, 2010, p. 24). L'éducation populaire, c'est « un travail de résistance critique et de déconstruction (qui) consiste à débusquer la péjorativisation qui touche à tout ce qui est dominé. » (Dominique Surleau dans Les Cahiers de l'éducation permanente, 2005, p. 51).

L'éducation permanente repose sur des valeurs humanistes associée aux valeurs de **liberté, d'égalité, de solidarité et de justice**. Le respect simultané de ces valeurs et tout particulièrement de la liberté et de l'égalité constitue une particularité défendue par l'éducation populaire. En effet, prises indépendamment ces valeurs ne créent pas les mêmes effets : « Les sociétés qui ne valorisent que la dimension « liberté » deviennent vite cruelles et injustes ; les sociétés qui ne valorisent que l'égalité deviennent vite réductrices. L'articulation difficile et jamais résolue entre liberté et égalité (l'égale liberté) constitue pour nos démocraties un défi permanent » (Weckx, Boulvin, Bachir, dans Les Cahiers de l'éducation permanente, 2005, p. 182).

Dimension culturelle et rapport au travail

Christian Maurel rappelle aussi la dimension culturelle des mouvements ouvriers, de la production de l'action collective (Maurel, 2010, p. 24), dimension que Lepage définit comme : « (...) l'ensemble des procédures d'attribution de sens dont les individus ou les groupes se dotent dans un rapport social donné – l'outil artistique (ou métaphorique) étant l'une d'elles parmi d'autres. La culture, c'est l'ensemble des stratégies qu'un individu mobilise pour survivre dans la domination. » (Cassandra/Horschamp, 2012, p. 29). Pour Maurel, hier comme aujourd'hui, l'éducation populaire s'appréhende comme un « travail de la culture dans la transformation politique et sociale » ; aujourd'hui comme hier, l'éducation permanente est une réelle « praxis » qui transforme les individus et les rapports sociaux « tout en produisant l'intelligence de ces transformations ». De cette manière, le contexte actuel nous conduit à construire « une nouvelle conception très fonctionnelle de la culture comprise comme « l'ensemble des savoirs et des méthodes, les modèles esthétiques et d'organisation (...qui permettent) de comprendre sa situation dans le monde, de la décrire, de lui donner un sens et d'agir sur elle pour la transformer. » (Maurel, 2010, p. 44)

Pour ce faire, l'éducation populaire doit, avec des méthodes variées et inventives, dans des lieux et des contextes variés, « construire, en marchant, les outils de la critique, produire l'analyse décapante des conditions qui la musellent et l'empêchent de faire son travail,

préparer à l'engagement et se nourrir des mouvements sociaux qui travaillent les contradictions de la société et font émerger de nouvelles solutions» (Maurel, 2010, p. 152).

Une autre interrogation sur laquelle Lepage et Maurel se rejoignent est celle de la relation que l'éducation populaire entretient avec le rapport au travail. Historiquement bien sûr, dans la mesure où elle apparaît comme l'expression culturelle du mouvement ouvrier, l'imbrication est totale mais l'évolution du monde salarial semble distendre cette relation. Dès lors, il est légitime de se demander si l'éducation permanente doit agrandir, renouveler ou réduire la proximité qu'elle partageait avec le monde du travail. Mais il faut alors, avec Maurel, se demander si, à force de s'en éloigner, l'éducation populaire ne risque pas de se retrouver confinée à la marge (loisirs, appropriation de savoir, pratiques artistiques de plus en plus déconnectées des conditions de production économique) ? (Maurel p. 195). Dans ce cas, l'efficiencia de l'éducation populaire se serait déplacée du monde du travail (rapports sociaux de production et de partage de la richesse) vers la cité (rapports sociaux et politiques).» (p. 194). Mais quelles que soient les zones d'intervention privilégiées, une question occupe une position centrale et reliaute, c'est celle de la production et du partage des richesses.

On le voit, si l'éducation populaire peut être définie d'un point de vue historique, son actualisation est loin d'être aisée et toute tentative en ce sens ouvre à de très nombreuses questions qui sont également des enjeux pour le secteur. Maurel le dit d'emblée dans son ouvrage (2010, p. 10), « la question d'une définition réactualisée de l'éducation populaire n'est ni simple, ni secondaire. Aucun domaine de pratiques ne peut faire l'économie d'un discours et de langages repensés sous peine de disparaître comme domaine de pratiques. En matière d'éducation populaire, et peut-être plus que partout ailleurs, dire c'est faire, et définir le sens du faire c'est se donner et faire reconnaître le droit et la légitimité à faire. » Il insiste également sur le fait que pour retrouver une nouvelle actualité, ce qui est plus prégnant en France qu'en Belgique, l'éducation populaire « ne peut se réduire à la simple reproduction réajustée des conceptions et des pratiques héritées du passé. » (Maurel, 2010, p. 10). Et c'est précisément pour cela que nous réalisons la présente étude, pour confronter encore et encore les concepts, les fondements, les valeurs à la pratique.

2.2 Le rôle de l'éducation permanente aujourd'hui ?

On vient de le voir : l'éducation permanente répond depuis ses origines à un objectif de transformation sociale et politique en développant l'émancipation et la puissance d'agir des personnes les plus opprimées. Dans le contexte actuel, qui s'apparente à un « nouvel âge des inégalités » (Maurel 2012, p. 34), l'éducation populaire peut-elle encore poursuivre cet objectif et comment ?

Les divers auteurs contemporains soulignent comme particularité du moment : l'identification malaisée de l'adversaire. Les éléments constitutifs d'inégalité semblent à la fois se multiplier, s'amplifier et se complexifier. Roland Gori (dans Cassandre/Horschamp, 2012, p. 111) le dit ainsi : « Cet adversaire se révèle inconsistant, fluide, à l'image des capitaux qui donnent à toute chose leur mesure de « monnaie virtuelle ». Selon lui, « la guerre est toujours là, plus violente que jamais, à l'intérieur des civilisations. Mais les forces en présence ont changé

d'uniformes. Elles ont revêtu les uniformes « marchands » permettant à la guerre de se poursuivre par d'autres moyens. » (p. 117). Une des conséquences de cette guerre larvée est ce qu'il nomme « la chute du cours de l'expérience » : « C'est comme si nous avions été privé d'une faculté qui nous semblait inaliénable, la plus assurée entre toutes : la faculté d'échanger des expériences. » (p. 128).

Eric Favey (dans Cassandre/Horschamp, 2012, p. 161) cite également d'autres éléments du contexte que nous retrouverons en filigrane dans l'analyse de nos entretiens avec les acteurs et dans les parcours de formateurs : «[...] les inégalités territoriales, les crispations identitaires et la multi-appartenance des individus, le rouleau compresseur d'une culture commerciale, les promesses et les défis d'une nouvelle amplification du domaine de la culture avec le numérique, l'indispensable découplage de la citoyenneté et de la nationalité et l'extension des responsabilités humaines avec une indispensable éthique du vivre ensemble à régénérer. » Sur ces éléments, Favey s'interroge : « Comment les affronter sans perdre ses fondamentaux mais sans nostalgie non plus ? »

Lepage (dans Cassandre/Horschamps, p. 28), quant à lui, explique le déplacement de la problématique par rapport au travail : «[...] le problème n'est plus de « récupérer » après l'usine, mais de comprendre la place que l'on occupe dans un rapport social devenu de plus en plus complexe et à l'intérieur duquel le sens même du travail et de l'intégration dans un processus de production s'est modifié. Avec la fin du plein emploi et la « crise », comme nouveau paradigme de l'action publique, il ne s'est plus agi de s'intégrer à une société que l'on pouvait éventuellement contester, mais de s'insérer dans un ensemble dans lequel il n'y avait plus de place pour tout le monde. »

Que faire alors ? De l'éducation populaire, a-t-on envie de répondre. « Il importe, aujourd'hui plus qu'hier et sans doute moins que demain, de retrouver le goût de la culture et le sens de l'éducation populaire sans lequel nous perdriions « l'humanité dans l'homme », la possibilité de penser librement ce qui advient dans nos existences singulières et collectives et de l'échanger dans une économie symbolique. » (Gori, dans Cassandre/Horschamp, p. 111).

Par ailleurs, Maurel s'interroge aussi sur l'organisation du secteur en se demandant « Est-il si sûr que l'éducation populaire soit toujours réellement à l'œuvre dans les structures et chez les acteurs qui s'en réclament le plus ? Ne serait-elle pas au travail, ailleurs, là où l'on n'en parle jamais ou presque ? » (Maurel, 2012, p. 11). Il reconnaît ce qui est souvent présenté comme le foisonnement d'activités diverses très riches et intéressantes mais il les questionne par rapport aux valeurs et objectifs de l'éducation populaire. Il souligne aussi, comme le font nombre d'acteurs belges, les paradoxes de l'institutionnalisation.

Et dès lors, si l'on suit ce raisonnement avec Maurel, « S'il veut répondre aux enjeux et aux aspirations du temps, un programme d'éducation populaire doit être repensé dans ses objectifs et ses modes d'action. Il s'agit d'identifier avec les différentes fractions du peuple (peut-on encore raisonner en termes de classes ?), les formes actuelles de l'aliénation, si l'on veut démonter le consensus par lequel, pour parler comme Spinoza, « les hommes combattent pour leur servitude comme s'il s'agissait de leur salut » (Traité théologico-politique) et, comme l'a écrit Pierre Roche, « ouvrir la voie forcément étroite de l'émancipation » (Maurel, 2012, p23).

Comment ? Comment l'éducation populaire se met-elle au travail aujourd'hui ? Comment le fera-t-elle dans les années à venir ? Que saura-t-elle inventer pour les années à venir, pour paraphraser Geneviève Poujol (dans Rambaud et Jeanneret, 1999) qui insiste sur la « capacité

d'invention sociale » comme clé de « survie » du secteur, cette même capacité qui a permis au fil des années, des décennies, d'intégrer nombre d'idées, d'actions, de politiques dans la société, reconnues et dorénavant gérées par les pouvoirs publics.

C'est ce que nous tentons d'identifier en mettant en évidence quelques grands enjeux.

2.3 Quels enjeux pour l'éducation permanente aujourd'hui ?

Face à ces changements profonds de la société, face à la montée en nombre des personnes exclues ou fragilisées économiquement, socialement et culturellement, pour Maurel (p. 128), l'éducation populaire est « à nouveau à la croisée des chemins », « elle doit savoir si elle veut pallier les carences du marché, de l'éducation et de la démocratie délégataire ou bien travailler à leur transformation ». Dit autrement, elle est confrontée à un dilemme : « **soit elle accompagne, gère et amortit (...) les effets sociaux négatifs des transformations accélérées de la société (la pauvreté, les inégalités, la précarité, l'exclusion, la violence), soit elle met en œuvre les procédures permettant de construire de nouvelles formes d'action collective, de l'émancipation et une puissance d'agir qui travaillerait à dépasser les contradictions dans lesquelles les individus sont pris.** » Il prend clairement parti pour cette deuxième voie, « même si, compte tenu des aléas, des circonstances et des rapports de force, elle peut s'autoriser quelquefois, et en toute lucidité, à prendre des chemins détournés », précise-t-il. Son objectif est ambitieux : il est « **d'ouvrir les perspectives d'un « nouvel enchantement du monde** » (Maurel, 2012, p. 24). Avec Lacreuse, Maurel (Cassandra/Horschamp, 2012, p. 131) se demande « Comment imaginer que l'on pourrait perpétuer l'inégalité comme moteur de développement humain ? » Aujourd'hui comme hier, l'un des enjeux de l'éducation populaire n'est-il pas « **le saisissement et le ressaisissement du peuple par lui-même, lui permettant de s'extraire des transformations de société qu'il subit et de s'engager dans une transformation sociale qu'il a la force de conduire et qui lui donne sa conscience subjective et sa structuration objective ?** » Pour Maurel (p. 217) c'est à cette question que l'éducation populaire tente concrètement de répondre : « Comment, à quel moment et avec quelles forces s'émancipent-ils et choisissent-ils d'être ce qu'ils veulent être ? » Favey (Cassandra/Horschamp, p. 164) apporte une autre coloration, précisant le rôle de l'éducation permanente par rapport à d'autres courants d'idées. Il demande : « Comment fabriquer de la confiance en soi dans des cadres collectifs protecteurs et émancipateurs ? »

Autrefois synonyme d'intégration sociale et de sécurité, le sens du travail lui-même est questionné, à l'heure où un nombre croissant de travailleurs au statut fragilisé voient leurs conditions de vie se dégrader et se trouvent, parfois au même titre que les chômeurs, confrontés à la précarité et à la misère. Lepage (Cassandra/Horschamp, p. 28) souligne cet enjeu nouveau : « Dans la société majoritairement industrielle de l'après-guerre, il était possible de laisser la définition du sens du travail à d'autres et de participer à l'épanouissement des personnes hors du temps travaillé. [...] (Aujourd'hui), le problème n'est plus de « récupérer » après l'usine, mais **de comprendre la place que l'on occupe dans un rapport social devenu de plus en plus complexe et à l'intérieur duquel le sens même du travail et de l'intégration dans un processus de production s'est modifié.** »

Pour aborder ces questions, Maurel nous renvoie encore et toujours aux fondements de l'éducation populaire, à la façon dont elle construit du savoir collectif au départ des

expériences de chacun, en travaillant les conflits qui naissent de la vie collective, travail qui permet non pas d'aplanir les tensions mais au contraire de faire valoir les points de vue, envies, droits de chacun. Maurel (p. 159) propose comme enjeu majeur pour l'éducation permanente de « se réapproprier le conflit en le considérant « comme mode de compréhension des situations, de confrontation des points de vue, d'engagement de soi et de son savoir dans le collectif et, par l'intériorisation des règles communes (l'écoute de l'autre, la négociation, la décision démocratique...), de construction de savoirs et d'engagements partagés » (Maurel p. 159).

En ce qui concerne plus précisément le rapport au travail, il décline cet enjeu comme suit : « Comment faire à nouveau du travail une question centrale conforme à sa réalité objective et permettre aux travailleurs de devenir les acteurs et les auteurs des réponses les plus adaptées à leurs intérêts ? Autrement dit, **comment refaire du conflit sur les contradictions actuelles du travail ?** » (p. 161) Car l'enjeu est bien « de déplacer les contradictions des individus qui les subissent vers les rapports de travail qui les produisent et ainsi de resituer l'intensité du drame qui se joue autour du travail pour pouvoir ensuite réfléchir aux conditions de réimplantation de l'idée légitime de conflit dans le monde du travail » (p. 163).

Pour répondre à cette **question de la mobilisation**, Maurel (2010, p. 69) propose une classification des individus, autre que celle liée aux classes sociales, aux identités culturelles et aux rapports structurés de domination. Son modèle comprend trois groupes : les « mobiles actifs », les « sédentaires contraints » et les « errants ». Cette classification nous semble intéressante avant tout comme modèle de distinction pour comprendre pourquoi les individus peuvent se comporter très différemment dans des situations d'injustices, d'inégalités selon le groupe auquel ils « appartiennent ». Les « mobiles actifs » sont aisés financièrement et culturellement. Ils sont « acteurs de leur vie » ; « ils peuvent mettre à profit une période sans travail (...) pour se former, élaborer des stratégies nouvelles ; ils sont suffisamment armés pour prendre des risques, saisir les opportunités, bouger ». Les « sédentaires contraints » ont un niveau plus modeste de revenus et de formation, « ils doivent se battre sur leurs acquis, qu'ils soient professionnels ou sociaux » ; leurs conditions de vie ne les incitent pas à bouger ; ils sont en quelque sorte assignés à résidence et profitent, quand ils le peuvent, de solidarités de proximité ». On y retrouve actuellement pas mal de travailleurs que l'on pourrait dire « statutifiés » par leurs conditions précaires et le temps et l'énergie consacrés au maintien de leurs conditions de vie. Les « errants », sans travail, sans travail stable ou suffisamment rémunéré, « essentiellement préoccupés de leur survie, qu'ils soient exclus ou travailleurs pauvres ».

Autrement dit, d'un côté, les « mobiles actifs » « dominant les situations » et de l'autre, ceux « qui les subissent », sont « sujets à l'itinérance ». Ces groupes ne sont ni homogènes, ni fermés et la frontière entre l'un et l'autre est souvent mince. L'éducation populaire visant à faire mouvement, à faire bouger, cette distinction nous semble particulièrement pertinente car ce sont bien des **leviers très spécifiques qui permettront aux « sédentaires contraints » et d'autres encore aux « errants » de « se mettre en mouvement ».** « **Comment ces individus « sujets à l'itinérance » peuvent-ils devenir ou redevenir les « sujets de leur itinéraire » ?** » (Maurel, 2010, p. 70). C'est là que les modes opératoires de l'éducation permanente sont pertinents. Partir de là où se trouvent les personnes, de leur situation concrète, de leur réalité constitue la seule manière de leur « parler », de les aborder, de les interpeller.

Maurel soulève ici un autre enjeu. Il soutient en effet que « l'éducation populaire, entendue comme « travail de la culture dans la transformation sociale et politique », est encore trop

souvent restée à sa phase abstraite et a plus été utilisée comme un mot d'ordre que comme un mode d'action. » (p. 73) Il souhaite ainsi que **se construise une hypothèse opérationnelle de l'éducation populaire, passant par les pratiques et l'« imagination créatrice »** (p. 76).

Pour lui, parmi l'ensemble des domaines de pratiques concernées par la question culturelle, **l'éducation populaire se distingue par des modes spécifiques de travail qui ne la confinent pas dans un espace délimité, mais peuvent l'amener à agir dans les différents champs de l'activité humaine.** « Aucun domaine de l'activité humaine ne saurait donc échapper à l'éducation populaire parce que tous, à leur manière, sont traversés par les contradictions d'une société en mutation accélérée et de plus en plus complexe. ». S'il ne veut pas restreindre les champs, il privilégie néanmoins de **hiérarchiser les priorités d'intervention.** Et il cite « **le travail, les transmissions intergénérationnelles, la représentation politique.** » (p. 219)

Maurel s'interroge également sur les enjeux liés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication car elles bousculent les rapports de production hérités de l'industrialisation : « N'assistions-nous pas, par la « magie » de ces nouvelles technologies, à un **rapprochement, voire à une confusion de champs que la modernité industrielle avait séparés, comme l'économique, le social, la vie privée, le politique et le culturel ?** » (Maurel, 2012, p. 35). Eric Favey (dans Cassandre/Horschamp, 2012, p. 165) estime également qu'il est nécessaire d'inclure cette « nouvelle » donne dans le questionnement de l'éducation permanente. « C'est ici qu'il faut interroger nos pratiques, les mettre à l'épreuve du réel, de la modernité du monde. Il n'y a aucune raison, par exemple, pour que **nos savoir-faire en matière d'éducation au cinéma ne servent pas une nouvelle et nécessaire éducation permanente aux images, à l'histoire du visuel, si présent dans la fabrique de nos représentations.** »

En 2005, de Coorebyter (document interne CESEP), pointait le monde des médias comme un enjeu majeur pour l'éducation permanente, à savoir « **affronter cette puissance des industries culturelles et du monde des médias et multimédias,** qui ont une capacité d'attraction très grande dans toutes les couches sociales et culturelles et dans toutes les classes d'âge, singulièrement chez les jeunes de tous milieux ». Poursuivant sur la problématique des jeunes, il citait un second enjeu crucial, « **le rapport entre culture et école** » sur lequel, disait-il, « on n'est pas encore très loin. »

Si, dès son origine, l'éducation populaire donnait aux mouvements sociaux de l'époque une identité culturelle, une capacité d'expression et in fine de transformation sociale, politique, il est légitime de se demander si l'éducation permanente d'aujourd'hui garde la même capacité d'initiative, d'impulsion et de changement que celle d'hier. La thèse défendue par Maurel (2012) est que pour produire des transformations sociales et politiques, il faut **passer par de nouvelles représentations culturelles et politiques produites et partagées ;** ce qu'il appelle « le travail de la culture ». Ce travail est-il suffisamment réalisé? Gori (Cassandre/Horschamp, p. 112) en doute en titrant son intervention « Les industries de la culture ont-elles prospéré sur l'échec de l'éducation populaire ? »

Pointer les enjeux de l'éducation populaire actuelle implique forcément aussi de poser la question des publics ; ceux avec lesquels se fait le travail d'émancipation. Beaucoup d'acteurs le constatent : on a assisté à un glissement de signification où « milieu populaire », d'abord envisagé comme milieu subissant inégalités et oppressions, a progressivement recouvert une population indifférenciée sans distinction des conditions d'existence. Or, si l'éducation permanente veut rester fidèle aux enjeux de l'éducation populaire, si elle veut poursuivre une

visée de transformation sociale, elle doit nécessairement assumer le caractère politiquement situé de ses actions.

Maurel s'arrête aussi sur ce sujet. Il analyse la notion de « **peuple** » à laquelle se réfère l'éducation « populaire » et ouvre le débat en empruntant à Hardt et Negri (dans Maurel, p. 71) le concept de « **multitude** » entendu « comme ceux qui travaillent sous la tutelle du capital (et qui en même temps) refusent la domination du capital ». Ce qui l'intéresse, c'est l'actualité de cette définition car le concept de « peuple » renvoie à son unicité alors que la « multitude » est quant à elle « plurielle ». Il pointe immédiatement le danger de cette notion qui est d'être « ouvert et expansif ». Mais il le retient néanmoins car il permet de souligner ce qui est, selon lui, une des tâches essentielles de l'éducation populaire : « identifier et élucider, à partir de situations vécues et concrètes, les antagonismes, les contradictions et **les conflits qui mettent en tension la multitude en son sein comme dans ses relations avec les forces dominantes** » (p. 72).

Pour Jean-Louis Genard (1998, p. 11), les « **attentes légitimes de reconnaissance** » des publics constituent un enjeu politique central qui nous semble toujours et – peut-être plus que jamais – d'actualité. Genard va plus loin en proposant que la question de la reconnaissance puisse « **opérer comme critère discriminant dans la détermination des priorités culturelles**. A tout le moins, ce concept aurait-il en plus le mérite d'éviter de préjuger [...] de la nature des groupes qui pourraient être privilégiés par les politiques culturelles, et qui permettrait de rencontrer en fait que de nombreux mouvements sociaux récents se positionnent eux-mêmes sur le terrain culturel et non plus prioritairement (...) sur le seul terrain politico-économique. Ce concept pourrait jouer le rôle qu'a joué précédemment l'idée de handicap socio-culturel. »

Nous ne pouvons également qu'insister sur ce qui est la base même de l'ouvrage de Maurel : la nécessité de passer par les pratiques de terrain, **partir de « situations avec des individus concrets qui sont aux prises avec des réalités concrètes »** (p. 221).

Finalement, nous souhaitons terminer cette section par une très belle métaphore que Bonte, Georis, Gras et Liénard (dans ACCS & MOC, 1996, p. 116) utilisent en parlant de l'éducation permanente et qui, à notre sens, révèle également un enjeu majeur de l'éducation permanente et toujours d'actualité :

« Un ensemble de bâtiments, du cuirassé au hors-bord, naviguent, les uns isolés, les autres regroupés en petites flottilles, sur un océan délimité par trois continents : le culturel, l'éducatif et le social. Tous les navires ne sont pas au même endroit sur cet océan. Mais il est vrai que, selon les saisons et les vents dominants, on peut se déplacer majoritairement dans une direction, puis dans une autre. En la présente saison, la navigation n'est pas sereine : il faut avancer par gros grain, les nuages qui bouchent obstinément l'horizon ne laissent pas espérer une sortie rapide. »

3. Regards de formateurs

La revue trimestrielle du CESEP « Secouez-vous les idées », et plus particulièrement sa rubrique « Parcours de formateurs », offre un matériau précieux pour capter le regard, les regards, que les formateurs du CESEP et d'autres organismes portent sur l'éducation permanente ; comment ils la conçoivent au quotidien dans leurs pratiques ; quels enjeux ils soulèvent dans la confrontation avec les participants ; comment en formation, par le biais d'approches, de moyens et d'outils très variés, l'éducation permanente produit ses effets.

Nous avons utilisé tous les « Parcours de formateur » publiés depuis 2006. Comme l'écrit Florence Darville, rédactrice de la plupart de ces interviews, « *Parcours de formateur* » est une rubrique qui répond aux questions : « Comment devient-on formateur ? Pourquoi s'engage-t-on sur ce chemin ? Quels sont les enjeux personnels et collectifs qui animent le formateur ? Ce sont, chaque trimestre, les parcours de « formatrices et de formateurs qui bâtissent aujourd'hui l'action socio-culturelle de demain » (SVI, 2006). Ces interviews sont toutes accessibles sur le site www.cesep.be.⁴

En relisant, en reliant ces 27 « Parcours de formateur », nous poursuivons l'objectif d'avoir un aperçu de la vision que ces acteurs-clés ont de l'éducation permanente et de son rôle dans le contexte actuel.

Nous faisons une très large part à leurs propres dires, sous forme de citations, pour ne pas dénaturer leurs propos car les mille et unes manières de dire l'éducation permanente sont précisément révélatrices de la richesse, de la diversité, de la nuance nécessaires pour mettre en œuvre l'éducation permanente.

Le tableau ci-dessous reprend la liste des formateurs concernés.

Parcours de formateurs

2006	Jacques Pluymaekers, Jean-Luc Manise, Eric Vermeersch, Gabriel Maissin	2010	David Clayessens, Jean Blairon, Claire Frédéric, Marc D'hondt
2007	Luc Carton, Eva Kavian, Danièle Peto, Marie-Claude Lacroix	2011	Michèle Dhem, Christian Van Cutsem, Agnès Derynck, Maud Verjus
2008	Alexis Burlet, Dominique Buchler, Cécile Paul, André Goldberg	2012	Eric Blanchard, Anne-Marie Trekker, Martine Collin
2009	Myriam Claessens, Réjane Pégny, Laure Van Ranst, Fernand Maillard		

⁴ Cliquez sur « Analyses et Etudes » et ensuite sur « Parcours de formation ».

3.1. Les termes, les appellations et les publics

Naturellement, c'est d'abord sur les mots et le sens porté par la notion d'«éducation» «permanente» ou «populaire» que les formateurs s'arrêtent.

Le point le plus souvent mis en avant est le passage de « populaire » à « permanente ». Luc Carton regrette ce passage. Il « (...) propose d'y renoncer et de retourner à ce qui était de "l'instituant", à savoir : des gens qui ont intérêt à produire des connaissances car celles-ci sont des pouvoirs sociaux stratégiques pour transformer la société. C'est ça pour moi l'exigence de l'éducation populaire et cela n'a rien à voir avec la permanence de l'éducation. », proposition que nous adoptons dans le cadre de la présente étude, au-delà de l'appellation utilisée puisque celle-ci en Communauté française de Belgique est figée actuellement par décret.

Mais le terme « éducation » est aussi questionné. Martine Collin, notamment, s'interroge sur sa pertinence. Elle souligne aussi son ambivalence : « *Éduquer est d'ailleurs un mot ambigu, surtout en Éducation permanente. Éducation est un mot ambigu et permanente est un mot détestable. L'éducation doit prendre fin. Je rejoins ici Hannah Arendt en disant que l'éducation est réservée aux petits et est donc asymétrique, non égalitaire. Le jour où nous sommes censés être égaux, à 18 ans, au terme de l'obligation scolaire, si nous poursuivons l'Éducation, nous risquons l'infantilisation. Par ailleurs, aussi symptomatique, le terme de "formation" est un mot à la mode, qu'on utilise de préférence au pluriel et qui renvoie à du "technique", qui spécialise, qui parcellise. Finalement, je préfère le terme "éducation", il renvoie à quelque chose de plus ambitieux, de plus politique ; il s'agit de continuer à se co-éduquer pour devenir des humains.* »

Cécile Paul revient à la définition initiale de l'éducation permanente dont elle souligne qu'elle reste en soi tout à fait pertinente. L'éducation permanente, dit-elle c'est « *donner aux gens, de manière collective, des outils de compréhension du monde et des cadres d'analyse afin qu'ils puissent avoir une action et amener du changement par rapport à leur propre situation.* »

Alexis Burlet, à propos de l'éducation populaire, aborde la définition sous un autre angle. Il met en évidence la **dimension démocratique** de la démarche : « *L'éducation populaire peut être identifiée à la fois dans tout projet de démocratisation de l'accès au savoir et de la diffusion de la connaissance au plus grand nombre ainsi que dans tout processus visant à former des citoyens actifs et responsables par une pédagogie adaptée favorisant la créativité. [...] Elle associe une dimension humaniste, le développement de l'individu et de ses possibilités intellectuelles et physiques, à une dimension politique, la pensée qui détermine la place de l'individu dans la société.* »

Danièle Peto quant à elle, met en évidence la **dimension politique** de l'éducation permanente. Elle explique que « *La formation qui prend pour méthodologie l'Éducation Permanente est une formation engagée* ». Elle l'explique ainsi : « [...] c'est un positionnement qui vise à la réflexion politique portant sur le développement d'une action collective dans la société actuelle. C'est donc une manière parmi bien d'autres de penser à la mise en œuvre du processus démocratique. [...] Il est donc très important de réfléchir aux enjeux de l'action sociale, socioculturelle et culturelle (les trois secteurs, en termes de découpage administratif, pris en compte par le BAGIC du CFCC). Cette réflexion ramène en effet le questionnement politique au cœur de l'action. [...] Il s'agit simplement de poser la question du Politique: »

"comment réfléchit-on le vivre ensemble dans une société? "»

La question des publics est aussi largement abordée par les formateurs. Certains d'entre eux rappellent que l'éducation populaire s'est construite en référence à un public précis : *« Tenter de ne pas s'éloigner des publics et des missions pour lesquels ces actions restent, intrinsèquement, pertinentes aujourd'hui, en 2008, et qui n'ont jamais autant été d'actualité : publics **précarisés dans leur accès au savoir, à la culture**; publics pour lesquels la question de la participation et de la citoyenneté se pose de façon accrue... »* (Cécile Paul). D'autres attirent l'attention sur de nouvelles précarités, de nouveaux terrains, de nouveaux besoins qui du reste ne se substituent pas à ceux historiquement identifiés mais s'y ajoutent: *« Il faut prendre en considération des **terrains inédits** et être ouvert à de nouvelles thématiques: l'écologie, le développement durable, la décroissance; l'altermondialité, la manipulation par la publicité, la conciliation vie privée et vie professionnelle ... »* (Alexis Burlet).

Luc Carton insiste, quant à lui, sur la **dispersion de la classe populaire qui la rend moins facilement identifiable** : *« Il y a beaucoup de raisons de penser que les rapports de classes persistent. La propriété privée de moyens de production et le salariat, y compris dans sa nouvelle fragilité, ont augmenté leur empire d'aliénation, d'exploitation et de domination. D'un point de vue macro, la classe populaire est en voie d'expansion. Par exemple, différents métiers qui jouissaient d'un certain prestige par le passé se sont prolétariés : les instituteurs, les infirmières,... [...] Par ailleurs, il reste beaucoup de postes pour ouvriers et employés ne demandant pas de compétences scolaires. Donc, le peuple est large. Par contre, le sentiment de classe dû à la subjectivation collective est en pièces. Les identités collectives ne se cristallisent plus transversalement de façon stable et durable mais autour d'un métier et d'un face-à-face entre ceux qui travaillent et leurs propres employeurs. Ces identités collectives sont plurielles et plus fragiles, ce qui ne facilite pas l'identification collective pour promouvoir une transformation globale de la société : un "nous" face à un adversaire pour des enjeux globaux. Actuellement, le "nous" fait largement défaut et l'adversaire devient plus difficile à repérer. Celui-ci est parmi nous, une partie des classes moyennes a fait alliance avec les détenteurs de capitaux. La classe populaire est aujourd'hui potentiellement beaucoup plus vaste mais subjectivement beaucoup plus dispersée. Cela rend les contours de ce qui est populaire plus difficile à affirmer. Mais cette notion peut aussi se construire vers l'action : seront populaires ceux qui se mettront ensemble pour travailler à l'émancipation, c'est-à-dire toutes les luttes contre l'aliénation, l'exploitation ou la domination. »*

Un autre aspect taraude certains formateurs : travailler avec les publics qui viennent à nous ou aller en chercher d'autres ? Christian Van Cutsem explique qu'il reste vigilant, dans sa pratique, sur le **décloisonnement nécessaire** pour éviter de reproduire ce qui est produit par la société. *« Le travail d'auteur mené en parallèle au travail fait avec les associations et celui en atelier nous a permis d'être vigilants à ne pas travailler qu'avec les publics captifs qui viennent via ces associations. On essaie de mélanger les publics. Le terrain de l'associatif est souvent très cloisonné, nous devons veiller à ne pas reproduire ce qui se passe sur ce terrain. »* Au-delà des différentes formulations, une nette convergence de points de vue apparaît en ce qui concerne les publics auxquels l'éducation populaire doit en priorité s'adresser. Ce sont les publics mis à la marge mais dont les précarités, les exclusions ont des origines multiples. Ce sont ceux qui expriment des singularités plurielles dont la reconnaissance permet de préciser de quelles injustices ils sont victimes.

3.2. L'éducation permanente en formation ? Des savoirs qui s'articulent

Pour tendre à la réalisation des missions de l'éducation permanente dans son sens large, la formation constitue, pour le CESEP comme pour d'autres organismes, une modalité, un mode opératoire privilégié. Aller voir quels sont les fondamentaux auxquels se réfèrent les praticiens de la formation est une autre manière de se pencher sur les enjeux de l'éducation permanente et de son articulation avec les formations qui s'en revendiquent.

Qu'est-ce qu'une formation en éducation permanente ? Qu'est-ce qui la caractérise, quelles sont ses spécificités ? *« La formation n'est pas la transmission unilatérale d'un savoir. La formation est une opération à propos de la connaissance avec des groupes vivants impliqués dans la production de cette connaissance [...] J'appelle formation l'opération de créer un contexte suffisant qui permet à des acteurs de construire leurs représentations; d'extraire de leurs expériences leur savoir et de le structurer. Donc permettre à des individus d'extraire les savoirs expérientiels dont ils disposent. »* (Luc Carton). Autrement dit, *« Ce qui prime pour moi c'est l'attitude de l'animateur. Il ne peut pas être dans le transfert de savoir du type : "Moi je sais et je vous apporte ce que je sais". Il doit partir du savoir du groupe, lui faire produire un texte et ensuite regarder comment celui-ci fonctionne pour apporter des données éventuellement techniques, théoriques, etc. [...] »* (Eva Kavian)

Partant de ce point de départ, sur des thématiques diverses, comment se traduit la démarche d'éducation permanente en formation ?

Martine Collin l'exprime ainsi : *« Ma conviction est qu'un chemin d'émancipation, de reprise en main de son destin passe par la confrontation à des contenus forts voire patrimoniaux comme je peux le faire avec les stagiaires en allant à la rencontre de vieux textes. Si tout passe par le groupe, par la co-éducation, ce n'est pas suffisant. Il s'agit de se confronter à l'autre et notamment à ces autres qui peuvent nous aider à voir plus clair. Et, à tort ou à raison, j'ai peur que ce terme de "formateur" occulte cet enjeu. Il y a eu pendant très longtemps une croyance qu'une démarche inductive suffisait. Il s'agit plutôt d'avoir une **vision dialectique**. Il y a des savoirs populaires ignorés par les savoirs dominants ou académiques et il s'agit bien d'aller les explorer mais il n'y a pas de raisons de ne pas se confronter aux savoirs académiques. »*

Jean Blairon défend également cette vision dialectique en mettant en évidence la **nécessaire articulation de différents niveaux d'analyse** : *« Pour nous une formation en éducation permanente qui tiendrait la route, se doit de garantir un équilibre entre la prise en compte de l'expérience pratique des gens, un recul réflexif et critique sur ce qu'ils disent mais également sur les liens entre ce qui est dit et un autre niveau de préoccupations. Je trouve que l'éducation permanente raterait sa cible, si elle se contentait de donner accès à des théories, aussi intéressantes et utiles qu'elles soient. Mais aussi, si elle n'était qu'un lieu de parole, de témoignages et d'échanges d'expériences. L'enjeu de l'éducation permanente est de tenir compte de l'expertise que les gens ont acquise et de l'articuler à d'autres niveaux, politique, de société, ... Il est important d'être toujours sur ces deux aspects et de bien réussir leur articulation. Un autre aspect, pour qu'une formation tienne la route c'est qu'elle résiste à la tentation d'empiler les références, les lectures, les résumés de lecture. En fin de compte, on accumule les couches et on ne s'empare plus de rien pour réellement le mettre en œuvre dans une pratique. »*

Danièle Peto explique en quoi ce travail d'articulation des différents niveaux modifie considérablement les contenus eux-mêmes : « *Tout le travail de construction autour de la rencontre du théorique et de la pratique est important et intéressant car cela m'oblige souvent à penser et à construire les choses autrement, en prenant en compte des aspects que les chercheurs ou les témoignages de praticiens n'ont pas toujours envisagés.* »

Cécile Paul propose une ligne de conduite pour l'articulation entre savoirs théoriques et partage d'expériences, c'est **la question du « sens »** : « *la spécificité du formateur en éducation Permanente est d'être à la fois sur du contenu et sur l'ouverture d'esprit, la mise en critique, dans le sens constructif du terme. Il a également, il me semble, le devoir de reposer la question du " sens ", des finalités, des méthodologies. Il ne doit pas rester uniquement sur des contenus théoriques et/ou à l'inverse pratico-pratiques type recettes de cuisine. Ce que je trouve primordial c'est que les gens puissent s'approprier concrètement ce que l'on voit en formation, tout en ayant pu resituer et rediscuter le contexte plus large dans lequel s'inscrit leur action.* »

Ce faisant, elle met également en débat **la tentation techniciste des formations**, ce que Danièle Peto explique comme ceci : « *On n'oblige pas les gens à penser d'une manière précise mais on les (ré)-amène à penser. Il faut des formateurs qui ne visent pas uniquement à la pure opérationnalisation technique, ce ne sont pas des formateurs qui donnent un mode d'emploi. Le stagiaire va apprendre à utiliser ses compétences, celles des autres, où trouver les informations et les outils, ... pour réfléchir dans le cadre contextuel qui est le sien avec des obligations propres.*»

Fernand Maillard, formateur en comptabilité, aborde la problématique de la dimension techniciste différemment en pointant les spécificités du secteur : « *Le monde associatif doit apprendre à cultiver ses différences par rapport au secteur marchand! La formation permet d'apprendre des techniques mais aussi d'apprendre en quoi ce secteur est différent, ce qu'il peut apporter à la société en général.* »

Maud Verjus ajoute au débat la nécessité de prendre en compte **une réalité multidimensionnelle, complexe** refusant les approches simplistes : « *[...] faire de l'éducation permanente, c'est aborder la complexité et ne pas être dans des résolutions simplistes. C'est une manière de se rendre compte que la réalité est multidimensionnelle, on ne peut pas expliquer une chose par une réponse simple comme on en trouve souvent dans les journaux ou à la télévision. L'éducation permanente permet d'entrer dans cette logique de se dire qu'il faut aborder les choses par toutes ses facettes. L'éducation permanente, c'est une manière de voir le monde, une philosophie, un processus, des méthodologies, c'est une manière critique de voir la société.* »

« *Il faut donc créer un contexte dans lequel chacun peut faire des expériences à la fois d'échanges et à la fois de changements de sa propre façon de voir. [...] En formation, il n'est pas particulièrement question de transmettre un contenu mais bien de former d'autres à la capacité d'ouvrir les possibles et de voir autrement.* », précise Jacques Pluymaekers.

Marc D'Hondt résume ainsi : « *finalement, notre boulot est de favoriser des contextes de formation où de nouvelles ressources pourront émerger.* » Ce faisant, il souligne que la formation a aussi pour objectif de questionner les pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation permanente et des organisations au sein desquelles ils se trouvent. « *Le but est que les travailleurs reprennent le pouvoir sur leur propre contexte de travail. Qu'ils puissent prendre du recul afin d'analyser ce qui se passe autour d'eux. Pour moi, l'enjeu essentiel est*

de donner l'occasion aux personnes engagées dans leurs pratiques professionnelles de pouvoir faire émerger de nouvelles ressources ou un changement social utile car les institutions sont parfois très rigides et l'éducation permanente peut être l'occasion de prendre du recul et de permettre de faire des propositions afin d'enrichir les pratiques professionnelles.»

3.3. La dimension culturelle

Dimension critique ; dimension politique ; dimension démocratique ; confrontation des savoirs et des pratiques ; articulations des niveaux d'analyses ; tous ces éléments constitutifs de l'éducation permanente permettent aussi l'émergence de sa dimension culturelle. Historiquement très présente, cette dimension reste primordiale pour beaucoup de formateurs.

David Claeysens illustre, au travers de sa pratique du théâtre-action, le débat historique sur la culture dans l'émancipation. *« Le théâtre-action, dit-il, est un formidable outil d'éducation permanente. Il permet à la parole des gens de remonter. La culture ne doit pas descendre vers les gens. La parole des gens, c'est ça la culture. L'élite qui produit la culture officielle ne représente qu'une toute petite partie des gens. Et elle n'a pas grand chose à dire. Alors elle joue sur la forme. Mais l'art contemporain trouve très vite ses limites sur un plateau de théâtre. La parole des gens, en revanche, c'est inépuisable. »*

André Goldberg est également sensible à cette dimension et à la question « L'art peut-il servir l'éducation Permanente ? » Il répond que *« ce n'est pas son rôle. Sauf peut-être quand il s'agit d'une œuvre provocante, revendicatrice qui suscite la réflexion, en tant que critique de la société mais l'artiste ne se pose pas la question de cette manière-là. [...] Il faut se poser la question dans l'autre sens : qu'est ce que l'éducation permanente peut amener à l'art? Par exemple, permettre aux gens qui n'ont jamais eu de cours d'histoire de l'art ou qui n'ont jamais eu de cours de pratiques artistiques de s'initier et peut-être que ces personnes se découvriront une âme d'artiste. [...] Je n'ai pas du tout l'intention d'en faire des artistes, mais j'en profite pour leur expliquer comment regarder une œuvre d'art différemment. »*

Jean Blairon souligne l'importance de **l'articulation des questions éducatives à la dimension culturelle** et interculturelle comme moyen d'éviter de s'éloigner des luttes sociales : *« RTA est très sensible à l'articulation des questions éducatives et culturelles aux questions sociales. Car un des effets paradoxaux de mai 68 a été que les luttes pour la liberté (celles que Touraine appelle les luttes culturelles), c'est-à-dire les luttes qui offrent à chacun le droit d'être créateur de son existence, se sont écartées des préoccupations pour l'égalité et des préoccupations sociales. Ici on tient particulièrement à faire systématiquement le pont entre les deux. Donc en éducation permanente, toutes les questions d'émancipation, d'égalité, de cohésion sociale ne sont pas intrinsèquement suffisantes; elles doivent être articulées avec des questions culturelles et interculturelles. »*

Pour Martine Collin, **la dimension culturelle est un moyen de se (re)construire** : *« Développer la dimension expressive et esthétique est indispensable et même dans une démarche d'éducation permanente. Il ne s'agit pas seulement de critiquer, il s'agit aujourd'hui*

de se construire, de se reconstruire. En ça la dimension esthétique est indispensable. Faire bouger les représentations, d'accord, mais il s'agit aussi de permettre aux affects de se reconstruire. » Et le lien entre deux, Martine Collin le présente ainsi « le chant, la voix, la respiration sont des sources d'énergie. Le concert, la chorale, le chœur sont des terrains d'exercice de la rencontre du singulier et du collectif. On y marie la reconnaissance des singularités et la puissance du collectif [...]. Mais c'est aussi pouvoir s'ouvrir à des héritages du passé et du présent, de ces chansons qui nous relient aux autres et qui pourraient aussi être retravaillées. Ce n'est pas seulement une dimension d'expressivité mais aussi de reliance. » Ce faisant, elle souligne l'importance de travailler, dans un même mouvement, sur les singularités et sur le collectif.

3.4. Le métier de formateur en éducation permanente

Tout ce que nous venons de dire prouve, s'il le fallait encore, à quel point le rôle des formateurs, comme celui des animateurs, est important. Il nous a dès lors semblé opportun de s'intéresser à la manière dont ils vivent leur métier, ce qui les anime, avec quelle énergie ils l'abordent.

Au long des entretiens, les formateurs soulignent que le métier est **exigeant**, insécurisant parfois parce que le processus formatif consiste à laisser une grande place à ce qui se déroule, se déconstruit et se reconstruit en séance tout en se fondant sur des savoirs et des expériences diversifiés. Il s'agit d'un métier où la capacité à se questionner doit au moins être aussi présente que celle à questionner. La démarche du formateur, en soi intrusive, sera d'autant plus légitime aux yeux des participants, si le formateur est aussi en capacité de se mettre en question, lui et ses savoirs. « *C'est un secteur où l'on ne peut pas rester sur ses acquis, où l'on est constamment obligé d'apprendre et de progresser. Le point de départ individuel pour une vraie démarche d'éducation permanente en somme.* » (Cécile Paul). « *Cela demande une remise en question perpétuelle et une écoute permanente* » (Jean-Luc Manise). « *Dans notre secteur, il faut être créatif et constamment anticiper les événements.* », précise Alexis Burlet.

La dimension créative, voilà un autre élément que plus d'un formateur souligne comme étant déterminant pour le métier. « *Nous (formateurs) sommes des créatifs, si si, sans forfanterie, c'est le cas et on ne peut créer dans un cadre strict* » (Eric Vermeersch).

« [...] *c'est une forme esthétique appropriée à la chose [...] Car pour moi, la formation c'est toujours aussi raconter un récit. Cette touche créative est un défi pour les formateurs et c'est ce qui en fait un si beau métier.* » (Jean Blairon). Eva Kavian insiste aussi sur cette nécessité créative du formateur : « *Outre l'attitude, un élément essentiel est la créativité. La créativité des participants, quand ils écrivent, passe par la créativité de l'animateur, quand il fait écrire.* » « *Ce qui est passionnant dans ma situation, c'est que je dois tout le temps inventer, les gens me poussent en avant car ils veulent aller plus loin. Cela me donne vraiment l'impression d'inventer un métier, c'est très gai et je vis cela comme un privilège.* »

Michèle Dhem attire l'attention sur une troisième dimension, la **dimension démocratique et éthique** du métier de formateur en éducation permanente : « *Pour moi, l'éducation*

permanente est la forme la plus adaptée à une construction démocratique commune. (...) Je ne vais pas en formation avec des syllabus et une matière à donner de façon descendante. J'effectue un travail avec les participants afin qu'ils travaillent sur leurs propres réalités. On est dans un processus ascendant. Je sors la matière du groupe au lieu de la lui apporter. Évidemment, j'ai des contenus et des techniques mais il y a une interaction entre la matière et la vie afin que les participants se questionnent sur leurs propres pratiques, mais aussi et surtout sur leurs façons d'appréhender la matière et de la comprendre. Pour moi, une des exigences éthiques de la formation en éducation permanente est de respecter les intelligences des personnes et surtout d'y situer la matière primale du travail de formation. »

Claire Frédéric approche cette question sous l'angle des limites de l'intervention du formateur par rapport au **pouvoir** dont jouit tout formateur sur les participants : *« Un formateur peut avoir un pouvoir et une emprise énorme sur un groupe de personnes ou une équipe car on impose aux gens de mettre à nu leur pratique professionnelle. C'est très violent et très exigeant donc quelles sont les limites à ne pas franchir. Pour ce genre de travail, les formations longues sont précieuses car on ne peut pas retourner quelqu'un pendant trois jours et puis le laisser repartir sans accompagner l'ensemble du processus amorcé. C'est pour cela que j'aime avoir un temps en amont de la formation, afin d'être au clair " sur le pour quoi la formation ?" et un temps en aval pour avoir un retour. Il faut instaurer un climat de confiance pour que cela se passe bien car on décortique vraiment les pratiques professionnelles. Je fais souvent un lien entre ma pratique artistique et la formation car dans les deux cas on travaille de la matière mais en formation on travaille l'humain et donc il faut être vigilant. »*

Michèle Dhem apporte une précision importante à savoir que le regard critique indispensable au questionnement et à la mise en perspective ne peut jamais être confondu avec le jugement. Pour elle, il est fondamental de *« ne pas travailler dans le jugement, même si on n'est pas du tout d'accord avec la personne. Puis, évidemment ce qui relève de la déontologie et de l'éthique, par exemple le rapport au savoir [...]. Être critique par rapport aux méthodologies utilisées, aux courants de pensées, aux enjeux de terrain soulevés,... »*.

Un code de déontologie pour les formateurs en éducation permanente pourrait-il apporter un soutien aux professionnels ? Marie-Claude Lacroix n'y croit guère : *« Le problème d'un code c'est qu'il vient baliser par rapport à un néant. La garantie de qualité se situe du côté de l'éthique et du positionnement pas du côté d'un code de déontologie. Le code dit ce qui est ou n'est pas possible. Il permet de ne pas se mettre en porte-à-faux avec les participants et le commanditaire, mais il ne dit rien de la façon dont on va être dans la formation. Je ne sais pas si on peut codifier le positionnement éthique, je pense qu'on peut seulement permettre à des gens de réfléchir à leur positionnement. »*

D'insécurité et d'incertitude, il est encore question dans l'exercice du métier de formateur dans la mesure où il est difficile de prévoir quand ou comment le déclic surviendra chez les participants, ni même si il surviendra. Cette zone **d'insécurité du formateur par rapport à ce qu'il produit**, Jacques Pluymaekers l'exprime comme ceci : *« Pour moi le travail de la formation, c'est créer ces contextes au cours du temps et par des voies détournées sans jamais savoir quelles sont les paroles clefs qui auront été marquantes pour tel ou tel stagiaire. [...] Pas nécessairement ce que je voulais faire passer et encore moins ce qui était prévu au programme (Rire). D'une certaine façon, l'autre me dit qu'il a profité et qu'il s'est servi non seulement de ce que le formateur a pu apporter mais aussi de ce que le formateur a pu créer avec les autres pour qu'un message passe. »*

Quand la démarche est-elle gagnée ? Quand peut-on dire que la formation a atteint son

objectif ? « *Quand il y a une prise de conscience et que cela va entraîner un **changement**. Il y a une étape de réflexion qui s'opère et la personne ne reviendra plus en arrière. Le **déclic** a eu lieu.* » (Michèle Dhem) Maud Verjus en parlant du BAGIC nous dit également « *Au bout du processus, les stagiaires partagent un jargon et un ensemble de concepts et des grilles d'analyse qui leur permettent d'envisager les choses de manière beaucoup plus clairvoyante et complexe. C'est génial !* » Pour Laure Van Ranst, c'est l'émergence des moyens d'actions qui est un signe : « *quels que soient les contenus abordés, surgiront à un moment ou à un autre une réflexion et un questionnement sur l'environnement qui est le nôtre. [...] En formation toutefois, l'objectif est davantage encore de faire émerger les moyens d'actions et les outils pour agir sur notre environnement.* »

Marie-Claude Lacroix met en évidence un autre élément auquel renvoie le métier de formateur en éducation permanente, à savoir : **l'inconfort auquel les participants** sont inévitablement confrontés: « *Une bonne formation est une formation dans laquelle le formateur tient la place très difficile de savoir des choses, mais de ne pas imposer son savoir aux participants. Il doit également faire en sorte que les participants puissent se saisir de ce savoir afin qu'il y ait un échange. (...) En travaillant avec eux, le formateur va les décevoir tout en faisant en sorte que cette déception leur permette de reprendre la main. On dit souvent qu'une bonne formation est celle qui fait que si vous vous sentiez impuissant à l'entrée, à la sortie vous savez qu'il y a une part d'impossible dans le travail. Cela vous permet de trouver comment faire avec cette part d'impossibilité. Rentrer en formation épuisé, dépassé et en ressortir plein de courage et de volonté pour faire un travail qui lui s'avère toujours difficile.* »

Beaucoup de formateurs expliquent à quel point **ils apprennent eux-mêmes** au cours des formations en éducation permanente, preuve s'il en fallait que les apports de chacun constituent bien le centre de l'activité : « *Je ne conçois pas mon activité professionnelle sans cette activité de formateur. [...] Car ce que l'on ne voit pas directement, c'est que ce sont les formés qui forment les formateurs par leurs objections, leurs résistances.* » (Gabriel Maissin). « *Les formations sont pour moi un lieu génial d'apprentissage. Chaque formation est une aventure dont je sors augmenté d'une expérience sociale de la connaissance qui me sera éminemment utile dans ma prochaine formation. Je suis un passeur.* » (Luc Carton) Cet apprentissage nécessite aussi de la part du formateur de conduire une démarche critique, un moment réflexif sur ce qui émane. Eva Kavian en parle comme ceci : « *Les formations m'obligent à garder un regard distant par rapport à ma pratique. Je dois regarder comment je fonctionne, comment cela ce passe pour pouvoir le transmettre. Cela m'a permis de "théoriser", de clarifier, de verbaliser les choses que je fais à l'instinct. Cela m'a fait avancer dans ma propre pratique.*»

Claire Frédéric résume bien les caractéristiques du métier de formateur en éducation permanente : « *Un des moteurs est d'avoir la trouille car cela veut dire que l'on se met en danger et qu'on est en recherche. Une recherche que l'on fait à plusieurs : le formateur, les stagiaires, l'opérateur, le commanditaire, ... bref tous les acteurs concernés vont chercher quelque chose ensemble. Mon cheval de bataille est de travailler sur la question des métiers et de la beauté du geste professionnel. Pour ce faire, il est important de concilier la dimension éthique et politique (pourquoi fait-on ce métier là ?) et la dimension déontologique (quelle serait la "bonne" pratique ?) et cela quel que soit le secteur. A cela j'ajoute une dimension esthétique qui est tout le savoir-faire et " les habilités à ... ". Ce qui présuppose que le travailleur soit au clair tant avec son positionnement personnel que professionnel. Autrement dit, quel métier a-t-il envie d'exercer et où le fait-il, quel est son projet et son projet politique ? »*

3.5. **Qu'en est-il des technologies de l'information et de la communication dans la formation en éducation permanente ?**

Jean-Luc Manise nous explique sa manière de voir ce lien à travers sa pratique de formateur : « *Mon rôle est de proposer des choix de technologies qui prennent en compte la dimension humaine, sociale et culturelle des personnes concernées. Les technologies de l'information changent radicalement le monde dans lequel nous vivons alors que moi, ce que je propose aux gens, c'est de ne pas se laisser faire et, à leur tour, de changer les technologies pour les adapter à leur besoin. Et de les mettre au placard si elles sont inutiles. C'est une approche très jouissive, une sorte de pied de nez amical aux chantres des NTIC. Et en plus, cela donne de très bons résultats.* » Il explique aussi à quel point son rôle est d'accompagner le développement d'outils qui favorisent la transversalité « *par une réflexion sur les manières de (mieux) travailler ensemble* ».

Christian Van Cutsem, qui utilise la création vidéo dans ses formations, met en évidence comment cette technologie peut être extrêmement utile en éducation permanente notamment pour travailler la confiance en soi et comment chacun prend sa place : « *Il y a parfois des réticences intéressantes à travailler en atelier, car ils vont y créer les images, ils vont y choisir le point de vue. L'enjeu est très important. La question fondamentale de la légitimité et de la confiance en soi est primordiale. Souvent les gens, quel que soit le milieu, portent en eux un désir réel de parler mais en même temps, ils ont l'impression que leur avis n'intéressera personne. Quand les gens se donnent l'autorisation de créer des images, de dire des choses bien à eux, de donner leur point de vue alors cela devient terriblement intéressant ! Cela nous renvoie aux questions : comment communique-t-on dans cette société hétéroclite ? Comment prendre sa place ? Comment donner la parole aux milieux qui ne l'ont pas, où il pourrait y avoir des porteurs d'idées alternatives nouvelles ? Je ne suis pas dans l'idéalisme fou, je dis ce que je constate. Ce n'est que grâce au dialogue que l'on va trouver des choses utiles à la progression de notre société.* »

3.6. **L'éducation permanente et l'insertion socio-professionnelle**

Le débat du lien qu'entretiennent l'éducation et l'insertion socioprofessionnelle est difficile. Il met mal à l'aise nombre d'acteurs. Nous reprendrons juste deux propos pour resituer le problème. Gabriel Maissin en parle ainsi : « *Le modèle de l'EP est basé sur des mécanismes de formations qui misent, dans le cadre d'actions collectives, sur une volonté émancipatoire partagée qui est liée à des groupements d'actions collectives, syndicales ou sociales. Ces derniers cherchaient à se réapproprier des outils culturels et théoriques pour pouvoir agir. L'insertion socioprofessionnelle est basée sur la réinsertion des individus en situation professionnelle. Il y a donc une tension entre les deux, l'insertion socioprofessionnelle est constamment soumise à l'injonction du marché du travail [...] Cette dimension fait beaucoup souffrir l'éducation permanente qui a donc tendance à reculer.* »

Jean Blairon qui regrette également cette situation souligne la tendance techniciste que cela induit en formation : « *Le fait que l'on ait accepté de prendre en compte la situation des gens moins favorisés qui perdaient massivement leur emploi, s'est un peu fait au détriment de*

l'éducation permanente. Maintenant, beaucoup de formations techniques pour un public socialement et économiquement précarisé, ne se font plus dans l'esprit de l'éducation permanente. [...] car l'esprit émancipateur de la formation inspiré par le mouvement ouvrier tend à disparaître en ISP. Même si on essaie de garder un lien entre les deux, le secteur s'organise de plus en plus sur une logique de formations technicistes.

3.7. Les enjeux de l'éducation permanente selon le regard de formateurs

Gabriel Maissin rappelle le contexte dans lequel nous nous trouvons : « *La culture dominante aujourd'hui est un modèle culturel qui ressemble à celui du marché. L'âme de la société aujourd'hui est une culture de la compétition, du chacun pour soi, une culture qui rejette toutes les autres formes de socialité, reléguant au second plan le collectif, les biens publics, la gratuité...* » « *La massification enlève cet aspect critique de la production culturelle et donc on peut mettre en rapport cette massification de la culture avec une certaine difficulté à penser le monde autrement. (...) Y a-t-il autre chose que l'économie de marché ?* », conclut Gabriel Maissin.

Jean Blairon éclaire un autre aspect du contexte actuel qui joue incontestablement sur les modalités opératoires des formateurs : « *J'ai l'impression que la machine s'emballer car aujourd'hui, le pouvoir s'exerce par le mouvement contraint. Les gens sont obligés de bouger, il faut être actif en permanence, même "à vide". [...] Aujourd'hui, la forme du changement est la seule forme légitime d'action. Dans les années soixante, le pouvoir s'exerçait non pas par le mouvement mais par l'ordre, il ne fallait surtout pas bouger.* »

Outre les enjeux spécifiques liés à la formation et présentés plus haut, certains formateurs ont eu l'occasion de présenter, dans leur entretien, les grands enjeux qu'ils voyaient pour l'éducation permanente. Quels sont les enjeux dans ce contexte ? Pour Gabriel Maissin, l'enjeu global est ambitieux : « *une alternative économique et sociale n'est pas simplement une opposition à telle ou à telle mesure du gouvernement mais c'est aussi une projection dans le futur, un projet de société. [...] une alternative économique et sociale est aussi une alternative culturelle* ». Maud Verjus va dans ce sens en mettant en évidence **la capacité d'imaginer ensemble le changement**. « *L'éducation permanente n'est pas confortable, elle oblige à se poser des questions et à remettre en question mais une fois qu'on y a goûté et que l'on se rend compte que le changement est possible on ne sait plus faire demi-tour! Ça procure un tel sentiment de liberté d'imaginer le changement et de s'y coller! D'autant plus qu'il y a une nécessité sociétale de garder cette fonction vivante.* »

Martine Collin insiste sur l'importance de contribuer à rendre des capacités d'agir aux participants pour que puisse se poursuivre le travail articulant dimension individuelle et collective propre à l'éducation permanente : « *Pour des gens qui sont nés en périodes de crise à qui on ne cesse de dire que c'est la crise, si nous n'essayons pas de voir les ressources, de balbutier des perspectives, nous allons créer des nihilistes ou des gens qui se vendront à n'importe quel prix, à n'importe quelle croyance...* »

Maud Verjus pointe la nécessaire adaptation aux nouvelles formes d'engagement dans la société : « *Chez les nouvelles générations de travailleurs socioculturels, il y a beaucoup de*

créativités nouvelles. Parmi les stagiaires du BAGIC, je constate qu'ils ont envie de faire autrement. Le grand défi de l'éducation permanente est **d'arriver à s'adapter à ces nouvelles formes**. Pour moi l'éducation permanente ne sera jamais démodée sur le fond mais par contre il faut faire évoluer sa forme. La société et la façon dont elle est gérée auront toujours besoin d'être questionnées au travers des valeurs progressistes. Le secteur fait preuve d'humilité aujourd'hui en se questionnant, il y a beaucoup de réflexions autour de son évolution. Il faut que cette philosophie puisse **vivre au sein des nouvelles formes d'engagement**. Pour moi, l'éducation permanente est cruciale dans la société actuelle où il y a de plus en plus de précarité. On a besoin de dire aux gens qu'un changement est possible mais avant cela il y a des étapes à passer : la compréhension de la situation dans laquelle on est, pouvoir se rassembler, se rencontrer sur des questions communes et réfléchir à comment ensemble changer les choses. Imaginer le changement a toujours un sens et reste nécessaire. »

Agnès Derynck ne dit pas autre chose en insistant sur la nécessité d'inventer de nouvelles façons de travailler : « Il faut **inventer de nouvelles façons de travailler, en réponse à de nouveaux besoins**. Là, je pense que l'éducation permanente a un rôle à jouer, et le monde associatif dans son ensemble aussi. Les associations sont confrontées tous les jours aux réalités des gens. Ensemble avec les gens, elles cherchent des solutions qui répondent aux besoins. Il y a un énorme potentiel de créativité et diversité dans le monde associatif. Il faut **rassembler, unir cette diversité d'approches innovantes, interpeller les pouvoirs publics en vue d'un changement social et structurel**. Nous avons besoin de nouveaux projets mobilisateurs et susceptibles d'amener des transformations et des changements dans le champ social et qui rendent visibles la parole, les besoins, voire les revendications des personnes qui participent à nos actions. »

Le risque techniciste déjà pointé nous semble important à reprendre dans la présente section. Jean Blairon ajoute également l'enjeu lié à ce qu'il appelle la réussite d'articulations entre différents acteurs : « J'espère que le secteur ne va **pas se techniciser** excessivement.[...] Mon espoir, c'est que l'on retrouve une **plus forte articulation entre les luttes sociales et les luttes culturelles**. Si cette collaboration existait, le secteur serait plus fort et pourrait être celui qui recrée le mouvement social. Je suis tout à fait d'accord avec Pierre Bourdieu quand il dit du mouvement social actuel que : " c'est un moteur qui utilise 80% de son énergie en chaleur ". C'est-à-dire que l'on utilise beaucoup trop d'énergie sur des luttes internes, on ne fait pas encore assez de convergences. La voie qu'il indiquait, **les réussites d'articulations entre les organisations de mobilisation, les associations mobilisées et les chercheurs**, me semble être le bon chemin et c'est tout l'avenir que je souhaite au secteur. »

4. Regards d'autres acteurs-clés du secteur

La troisième partie de cette étude est consacrée à la présentation synthétique des enjeux de l'éducation permanente tels qu'ils se sont dégagés lors des entretiens que nous avons eus avec d'autres acteurs-clés du secteur. Ces acteurs, nous les avons choisis à la fois pour leur connaissance du secteur, leur expérience mais aussi en raison de leur fonction dirigeante ou leur positionnement institutionnel. En effet, qu'ils soient responsables d'associations, membres du Conseil supérieur de l'éducation permanente ou Directrice du Service de l'éducation permanente pour ce qui concerne Mme Lebon, «l'endroit» d'où ils parlent amène des points de vue, des focales complémentaires aux éléments d'analyse relevant des formateurs. Cela permet d'aborder, par une double entrée, le questionnement relatif aux enjeux de l'éducation permanente.

Même si les origines, les fondements et le contexte actuel (d'où on vient et où on est) font partie de l'analyse, l'approche de ces rencontres a été résolument prospective. Dans cet esprit, nous avons privilégié des entretiens entièrement ouverts afin de laisser libre cours à l'expression de chacun et d'éviter d'orienter la discussion. Ce sont principalement des questions de clarification qui ont été posées en cours d'entretien. Les personnes rencontrées se sont prêtées au jeu en cohérence avec la matière première (l'éducation permanente) des entretiens, c'est-à-dire en associant un esprit constructif à une démarche critique. Nous tenons à les remercier de nous avoir accompagnées dans notre questionnement et de nous avoir consacré du temps.

Nous avons opté pour un traitement transversal des entretiens dans l'intention de poser l'analyse à un niveau global et de dégager les similitudes entre les enjeux identifiés et les personnes rencontrées. Nous l'avons déjà souligné, la «materia prima» de la présente étude, est bien l'éducation permanente. Il nous a semblé important de la laisser au centre.

Dans le but d'éviter les redondances, d'éclairer les complémentarités et les convergences des différents propos, nous avons opéré des découpages et des regroupements. Parmi les enjeux identifiés, certains sont largement partagés ; d'autres le sont moins ; d'autres encore le sont avec des nuances de formulation. Néanmoins, nous ressortons de ces rencontres avec la conviction que les personnes rencontrées, malgré des problématiques, des publics ou des positionnements institutionnels différents, partagent une vision commune des grands enjeux de l'éducation permanente. Du reste, devant la richesse du contenu de ces entretiens, il est évident que nous n'épuisons pas leur analyse lors de cette seule étude. Bien au contraire, nous pensons que le présent texte constitue un point de départ pour une réflexion plus large. Une réflexion qui mériterait une démarche collective et qui constituerait un moyen de rencontrer l'enjeu le plus largement cité, à savoir : la nécessité de recréer des alliances et de la transversalité entre les acteurs du secteur.

4.1. Contexte actuel de l'éducation permanente

Toutes les personnes rencontrées ou presque le soulignent : le travail réalisé par les organisations d'éducation permanente est considérable. Que ce soit par le biais des

formations, des animations, des études ou des campagnes, le travail fourni est foisonnant. Toutefois, si la richesse et la qualité du travail sont largement appréciées, le questionnement est presque unanime en ce qui concerne l'adéquation de ces réalisations avec les buts et missions de l'éducation permanente. Avec ces actions, jusqu'où répondons-nous aux objectifs fondamentaux de l'éducation permanente, de l'éducation populaire ?

Précisément, cette première interrogation en amène une autre, à savoir : faisons-nous, voulons-nous faire de l'éducation permanente ou de l'éducation populaire au sens premier du terme ? Nombreux sont les acteurs à regretter ce changement de vocabulaire. La raison la plus fréquemment évoquée est que la nouvelle terminologie entretient une confusion avec la formation continuée (ou la formation tout au long de la vie) qui, à l'inverse d'une vocation émancipatrice, poursuit l'objectif d'adapter les travailleurs aux besoins du marché et aux exigences des employeurs. Ils sont plusieurs également à considérer que cette terminologie réduit la visibilité du projet (et des actions qui en relèvent) au seul secteur concerné. Les acteurs rencontrés jugent opportun de rappeler que l'objectif premier de l'éducation populaire est de contribuer, par le biais de démarches collectives, à l'émancipation des personnes et des groupes et in fine de se traduire en transformations sociales et politiques concrètes.

Parmi les éléments le plus souvent cités par les personnes rencontrées comme étant à l'origine de l'éloignement constaté entre l'objectif politique affirmé de l'éducation permanente et sa traduction concrète dans le contexte sociétal actuel, on trouve la difficulté à identifier clairement l'adversaire ; la multiplication des niveaux décisionnels ou leur déplacement vers des lieux de pouvoirs qui échappent au processus démocratique ; la juxtaposition des identités collectives et leur empêchement à se reconnaître des intérêts convergents ; la dilution d'une lecture politique du monde dans un magma communicationnel prétendument « désidéologisé ». Ces éléments, disent-ils, concourent à nourrir fatalisme ou résignation selon les termes propres à chacun. En tous cas, selon eux, il y a une perte de confiance évidente dans la capacité des combats mobilisateurs et des élans militants à générer du changement.

Faut-il pour autant conclure à la faillite du modèle ? Ce modèle dont l'ambition consiste précisément à faire prendre conscience aux acteurs sociaux de leur capacité à se mobiliser, à formuler collectivement leur expression politique, à agir sur leur environnement et leur condition d'existence.

Pour les acteurs rencontrés, loin de démentir la validité de l'éducation permanente, cet écart réaffirme au contraire sa pleine légitimité. C'est justement parce que la pensée s'uniformise ; parce que les leviers de pouvoirs et les lieux décisionnels s'éloignent de la portée des populations concernées ; parce qu'une domination culturelle totale est en train de s'installer que porter une voix critique et contradictoire s'avère indispensable et urgent. Et même si des réglages et des ajustements sont nécessaires pour renforcer à la fois la cohésion du secteur et l'efficacité des actions menées, ces dernières doivent être poursuivies, intensifiées, les acteurs interrogés en sont convaincus. L'éducation permanente est « un grain de sable dans la machine » ! dit l'un d'eux. A ce titre, son action a un impact.

Pour d'autres encore, le contexte actuel de crise constitue une occasion de reprendre des initiatives, de se pencher sur des potentialités non utilisées, sur les choses qu'on n'a pas faites. Les crises successives démontrent, s'il en était encore besoin, que le système dominant est générateur d'inégalités et d'injustices. L'insécurité économique et sociale produit des réflexes de repli et le recours à des réponses faciles. Ces conditions sont particulièrement propices pour réaffirmer la spécificité de l'éducation permanente, les ressorts de la démocratie sur lesquelles elle s'appuie et la démarche de questionnement critique qui l'accompagne. Car ce

qui est en jeu lorsque l'on parle d'éducation permanente, c'est bien une capacité à faire émerger une parole politique qui participe à la définition du bien commun. Les organisations d'éducation permanente ont à cet égard un rôle de passeur à jouer, faute de quoi le «bien commun» ressemblera de plus en plus à un agrégat d'intérêts particuliers dont seront exclues des parts de plus en plus importantes de population.

4.2. Enjeux pour l'éducation permanente

Acte de résistance qui mobilise les personnes, qui facilite l'accès de leur parole à l'espace public et qui a pour but l'émancipation individuelle et collective, l'éducation permanente garde d'autant plus son sens et sa légitimité à l'heure où l'économie de marché déifiée semble tout façonner : les comportements, les croyances, les représentations ; à l'heure où cette religion monopolistique, s'appuyant sur les crises qu'elle produit, s'emploie à dévaloriser chaque jour un peu plus la parole de ces contradicteurs.

Cela étant dit, une fois cette légitimité réaffirmée sur le fond, tous les acteurs rencontrés s'accordent à souligner qu'il est aujourd'hui important de réfléchir à la manière dont nous assumons notre position d'agent de résistance et de mobilisation ; à la pertinence de nos actions face aux enjeux en présence.

Au cours des dix dernières années, le secteur a connu des changements importants. Principalement, le décret de 2003 est, par certains, perçu comme une opportunité qui a permis aux organisations de repositionner leurs actions dans les cadres de l'éducation permanente. Dix ans après cette impulsion, un essoufflement se fait sentir et le risque est réel que les organisations ne se laissent aller à une forme de ronronnement où des actions riches et foisonnantes sont effectivement menées mais qui s'éloigneraient progressivement de leurs objectifs initiaux. Un autre risque soulevé est qu'une partie toujours croissante des moyens humains ne soit détournée des actions et des objectifs réels pour être mise au service du financement des associations. Parce qu'il serait faux de croire que notre position d'agent de résistance nous met définitivement à l'abri du chant des sirènes de la marchandisation et de son corollaire immédiat qu'est la vision managériale du monde. Un certain nombre d'éléments démontrent que cette « idéologie invisible » gagne du terrain, en influençant y compris nos comportements et nos réflexions d'acteurs associatifs. A cet égard, les effets secondaires du nouveau décret sont à plusieurs reprises cités par les acteurs. A quoi joue-t-on quand on installe dans la norme, le critère quantitatif comme élément de reconnaissance premier ? Cela risque fort à terme de porter préjudice au sens et à la portée des actions, mais cela porte aussi atteinte à la cohésion du secteur en introduisant cloisonnement et concurrence entre les acteurs.

Cependant, de l'avis de tous, le décret n'est pas seul à porter cette responsabilité. Le secteur associatif a connu, ces dernières années, une insécurité latente. « Chacun sur ses terres, ses thématiques et ses publics » semblait être la logique qui s'installait, de manière diffuse. Plusieurs raisons expliquent cela. D'une part, l'instabilité des sources de subventionnement ajoutée à une relative incertitude du paysage institutionnel ; la diffusion d'une culture «totalisante» qui, insensiblement, discrédite les modèles de fonctionnement alternatifs et, dans

le même temps, pose, en réalité incontournable, ses propres références ; la confusion, réelle ou entretenue, des termes, des idées, des représentations dans un Grand Tout communicationnel où tout se vaut et tout se contredit ; le fractionnement du mouvement social dans son sens large sur des identités restreintes, qui participe à réduire sa visibilité autant qu'à affaiblir sa force de revendication ; ... Tous ces éléments ont pesé de manière concomitante sur le secteur et l'ont fragilisé.

Sur base de ce constat central, deux enjeux majeurs se distinguent clairement. D'une part celui de dépasser les identités réduites sur lesquelles on a tendance à se replier. Pour cela, il faut provoquer les rencontres, former les alliances, formuler des revendications communes. L'enjeu est bien de démontrer qu'au-delà des formes spécifiques, ces différentes actions relèvent d'une aspiration identique ; elles appellent toutes à un autre modèle de développement. L'enjeu le plus urgent est bien celui de se retrouver autour d'un enjeu et d'objectifs communs. De les définir ensemble en travaillant les conflits à l'œuvre dans la société et les menaces pour la démocratie.

L'autre enjeu, tout aussi déterminant, est de reconquérir une légitimité comme producteur de connaissance. C'est-à-dire de faire front à la diffusion sans cesse plus prégnante d'une pensée unique, d'un modèle unique, d'une représentation unique du monde. L'enjeu est ici de proposer des lectures diversifiées du monde. Celles qui se construisent au contact des réalités concrètes ; au contact des gens.

D'autres enjeux importants sont cités par les acteurs rencontrés. Ils s'apparentent davantage à des méthodes, encore qu'ils soient intrinsèquement porteurs des valeurs défendues : réaffirmer la nécessité d'ancrer les actions sur les réalités de terrain, c'est-à-dire poser et reposer la question de la participation ; poser également la question de la militance, de la mobilisation et de la politique.

4.2.1. Retrouver un enjeu commun

On vient de le voir, la modification, au cours des dernières décennies, du contexte sociétal a eu des conséquences importantes pour l'éducation permanente. Les problématiques et les thématiques rencontrées se sont largement multipliées. Elles ont fait l'objet d'une prise en compte « spécialisée ». Les publics se sont diversifiés, parcellisés entre leurs différentes identités (travailleurs, chômeurs, homosexuels, jeunes, femmes, personnes issues de l'immigration, primo-arrivants, ...). Ce faisant, les enjeux du secteur, globaux et communs à ses origines, sont devenus plus flous ; les combats moins nettement définis ; les adversaires moins clairement identifiés. Certains acteurs en évoquant cette structuration cloisonnée des organisations et des actions visant des publics diversifiés font même référence à la notion de consommation. Les différents publics en fonction de leur sphère d'appartenance feraient leur shopping, disent-ils. Cela voudrait-il dire qu'une logique de territoire, de services, d'offre et de marché conditionne d'ores et déjà les réflexes du secteur et des acteurs concernés ? Même si on sent bien que le danger s'insinue, une telle conclusion apparaît à ce stade par trop définitive. Ce serait oublier que le secteur se rassemble autour de valeurs et d'aspirations communes. Ce sont celles qui s'expriment dans les luttes sans cesse renouvelées pour plus de justice et d'égalité (sociale, politique, économique et culturelle) ; la défense des principes démocratiques et des libertés fondamentales. Ce sont nos bases partagées.

Il n'est évidemment pas question de se mettre d'accord sur tout. Ce ne serait ni possible, ni souhaitable. L'idée est bien d'aller voir, en respect de nos spécificités, mais au-delà d'elles, ce que nous pouvons mettre en place pour éclairer ce qui nous réunit, pour souligner nos points de convergences. Que faisons-nous ? Comment faisons-nous pour définir ensemble des enjeux et des combats communs ? La seule réflexion ne suffira pas à amorcer un tel chantier. Il doit se mener au départ d'actions communes. Il doit nécessairement passer par le travail de terrain qui est le mode opératoire inhérent à l'éducation permanente.

Des entretiens que nous avons menés, il ressort clairement qu'il est aujourd'hui nécessaire, pertinent, certains disent urgent, de décloisonner le secteur, de se rassembler autour d'un enjeu commun, pour avancer ensemble de manière moins dispersée, plus groupée. L'éducation permanente nomme les conflits qui sont à l'œuvre dans la société. C'est sur cette base qu'elle travaille quand elle met en place les conditions d'expression de la parole méprisée, négligée ou tue ; quand elle met en débat les questions difficiles. En cela, elle contribue à la construction démocratique du «vivre ensemble».

Retrouver des enjeux communs participe au même objectif : celui de définir un «faire ensemble», celui de reconstruire un élan collectif ; de recréer un intérêt collectif où chacun se retrouve, est reconnu et respecté.

Pour le dire autrement, l'enjeu n'est-il pas que «l'éducation permanente réenchante le débat » ? Le constat étant posé, un appel est lancé : il s'agit maintenant de s'atteler à définir, à construire ensemble une nouvelle vision, de nouvelles perspectives sur base de nos méthodes, de nos actions, de nos combats communs.

4.2.2. Reconquérir une légitimité comme producteur de connaissance

Un deuxième enjeu identifié et largement partagé par les acteurs rencontrés est la nécessité de reconquérir une légitimité comme producteur de connaissances.

Nous l'avons évoqué plus haut, le travail de terrain est le mode opératoire inhérent à l'éducation permanente. Cela signifie qu'à l'origine de l'analyse critique d'une situation donnée, il y a une démarche participative où sont impliquées les populations directement concernées. Il s'agit là d'un processus long et exigeant mais qui présente l'intérêt de se placer sur une dimension collective ; il formule d'emblée une parole, une représentation commune. C'est à ce titre que l'éducation permanente critique, dénonce ou revendique. C'est par pression qu'elle agit. Elle est un agent de liaison qui, sans participer aux rouages formels du pouvoir politique, influence de manière indirecte le processus de décision. Elle alimente, à partir de la réalité des groupes sociaux, les représentations des décideurs. C'est sur cette base qu'elle peut légitimement revendiquer un rôle de producteur de connaissances par lequel elle contribue à alimenter une diversité de lectures et de représentations du monde. Depuis les années 80 cependant, ce rôle tend à régresser en même temps que s'installe un processus d'uniformisation des sources de production de l'information. Un processus destiné à asseoir un modèle unique de société. L'enjeu est bien de se réapproprier «une légitimité que nous n'avons pas perdue mais qu'on nous a enlevée », nous dit un interlocuteur. Un conflit est à mener qui consiste d'une part à préserver la diversité des sources de connaissances ; d'autres part, avec l'intention de construire une société à visage humain, de privilégier les modèles participatifs, centrés sur la réalité des personnes plutôt que sur des logiques technocratiques aveugles. Plusieurs acteurs le déplorent, les productions réalisées par le secteur ne reçoivent

pas l'accueil qu'elles méritent. Au niveau politique, leur impact décisionnel est très insuffisant par rapport à la légitimité dont elles sont porteuses. Ils sont nombreux à regretter que les dirigeants politiques se tournent aussi peu vers cette source d'informations issues pourtant d'une démarche démocratique.

Les responsabilités ici pointées sont multiples. La cause première avancée est cette conversion sociétale quasi exclusive à un système dont l'injustice et l'inefficacité ne peuvent plus être mises en doute. Les politiques européennes, qui détricotent les spécificités associatives et menacent jusqu'à leur existence, sont aussi désignées. Et puis, à l'intérieur du champ associatif lui-même, il y a ce qu'un acteur appelle « les dominés culturels » qui se laissent séduire par un modèle qui discrédite leurs valeurs et leur mode de fonctionnement et participe ainsi à nier leur propre légitimité et la portée de leurs actions.

L'enjeu est donc bien de poser à nouveau la légitimité du secteur en tant que modèle alternatif d'élaboration de savoirs ; ce faisant, d'éclairer la pertinence de sa démarche ; de renforcer la visibilité que nous donnons à ces informations ; de veiller à ce que l'état qui subventionne ce secteur utilise ces productions pour penser ses politiques. « On se rapprochera d'une légitimité reconquise chaque fois que les décideurs politiques se diront, finalement on paie pour ça. Donc, servons-nous en ! »

4.2.3. Ancrer, ré-ancrer l'action sur le terrain : la question de la participation

« Comment redonner à la population la force de considérer que c'est elle qui constitue la population ? » Voilà bien une responsabilité qui relève de l'éducation permanente : au centre, la question de la participation. La participation de tous, et en particulier celle du peuple de la marge, économique, sociale et culturelle. Cette démarche participative, l'éducation permanente l'a mise au cœur de sa méthode de travail. Partir de la réalité des gens, de ce qu'ils vivent, de ce qu'ils disent, de ce qu'ils taisent et du regard qu'ils posent sur leur situation. Partir du regard qu'ils posent sur le système qui les met à la marge et de la capacité d'agir qu'ils peuvent se reconnaître. Partir d'eux et apporter aussi d'autres éclairages pour formuler une parole qui dise ce qu'ils sont, ce qu'ils veulent. S'appuyer sur l'expérience des gens, c'est rendre inopérant le discours des experts. Les situations réelles sont trop éloignées pour se prêter à ce type d'analyse. C'est un autre discours qui se construit sur cette base. Il est lent, il est progressif. Il demande du temps et quelques outils. Il demande parfois certains préalables pour stabiliser un certain nombre de représentations communes, un certain nombre de notions essentielles. Il devient un discours de revendication où les gens se sentent impliqués, engagés ; où ils se reconnaissent ; où ils se reconnaissent des droits.

Mais au delà de l'intention, l'impression générale qui ressort, nous dit un interlocuteur, c'est que la population est difficile à atteindre, difficile à mobiliser et qu'on a dès lors plus tendance à travailler avec des populations plus facilement acquises.

Pourtant, aborder la question de la participation, c'est avant tout poser au centre les termes de la démocratie que nous voulons. Parce qu'enfin, il faut bien admettre que le capitalisme déconstruit pour partie les principes démocratiques et quand il favorise l'enrichissement de certaines parties de population, il travaille aussi à déposséder d'autres parties de leur pouvoir de décision. C'est une des responsabilités de l'éducation permanente que « de se mettre au

service d'une véritable démocratie redéfinie moins comme délégative ou représentative que comme émergente à partir des citoyens ». « Le peuple d'en bas, les appauvris, les fragilisés, les exclus, (et ça commence à faire beaucoup de monde maintenant) doivent nécessairement être associés à la construction du processus démocratique. » L'éducation permanente doit investir massivement vers ces populations. Il ne suffira plus de les considérer comme déficients, ou comme partie résiduelle qui échappe malheureusement à la pertinence des politiques structurelles. Au contraire, l'existence (et maintenant l'élargissement) de ces populations et des stratégies de survie qu'elles mettent en œuvre est la preuve criante que le système ne fonctionne pas. Tout l'enjeu de la démocratie à redéfinir est de tirer parti de l'expérience et de l'expertise de ces populations, de la connaissance qu'elles ont de leur propre situation et de leurs propres nécessités pour nourrir les dispositifs législatifs et les politiques structurelles qui les concernent. Cela implique que l'enjeu de cette redéfinition est aussi de travailler à l'ouverture des portes du pouvoir.

4.2.4. Mobiliser, (re)mobiliser

Certains acteurs le constatent, parallèlement aux changements qu'elle a connus, la société s'est globalement dépolitisée. Ou plus exactement, les formes prises par l'élément politique sont devenues plus floues, moins affirmées, moins valorisées aussi. En conséquence, les formes de l'engagement se sont déplacées, modifiées. Les acteurs le déplorent : une méfiance s'est développée face à la chose politique. « On vit, nous disent-ils, à l'heure du consensualisme. Le rapport de force, le contre-pouvoir et le conflit qui exercent des fonctions importantes dans le jeu démocratique s'en trouvent discrédités. Il est devenu plus difficile de mobiliser des personnes devenues méfiantes face aux approches à caractère politique ». De ce point de vue, faire de l'éducation permanente aujourd'hui revient à « réhabiliter l'espace politique comme enjeu collectif central ». C'est aussi à ce niveau-là que l'accent doit être mis : réinvestir l'action politique, intervenir dans le débat public, mener des combats qui rallient. Envisager aussi, nous dit un autre acteur, d'élargir les cadres de références et de permettre aux identités plurielles de se sentir concernées par les actions.

En même temps, il faut reconnaître que de nouveaux mouvements se développent qui parviennent, pour certains d'entre eux, à mobiliser. Comment ces mobilisations-là s'opèrent-elles ? Quelles sont les questions en jeu et comment sont-elles posées pour susciter l'engagement ?

Qu'existe un besoin fort d'accéder à une parole publique, personne ne songerait à le nier. Mais du besoin d'expression à la mobilisation collective, il semble que le parcours soit aujourd'hui plus difficile. Plusieurs raisons sont ici évoquées. Le premier est la perte de confiance des acteurs sociaux eux-mêmes dans la portée et la force que peut avoir une action de mobilisation.

La deuxième raison fait état du découragement des acteurs de l'éducation permanente eux-mêmes. Vraisemblablement, cette démobilitation est-elle, pour partie, due au discrédit général qui s'applique à la chose politique. Être porteur de ce discours revient à faire figure de martien.

La professionnalisation, aussi indispensable qu'elle soit à la continuité et à la stabilité du

secteur, a aussi comporté de l'avis de certains acteurs, des effets contradictoires. Elle s'est en effet accompagnée d'une perte de militance et parfois d'une difficulté à renouveler et à adapter les actions aux contextes sans cesse mouvants.

Le vieillissement relatif des cadres du secteur est aussi mentionné par certains acteurs qui y voient le risque d'une perte de connaissances et de repères historiques.

Un dernier élément cité est la difficulté pour les acteurs de disposer de l'ensemble des compétences et outils adéquats pour réaliser un travail de terrain pertinent et efficace. Mener ce travail de proximité signifie en effet être en mesure de saisir les vécus des personnes, leurs indignations, leurs envies et de faciliter leur formulation au niveau politique.

Pour de nombreux acteurs, l'articulation entre culture et politique constitue un des angles d'attaque adéquats pour faire face à ce désenchantement. La culture comme pratique d'expression collective confère elle aussi des capacités d'émancipation et d'action. Qui plus est, elle permet un travail sur les représentations. A ce titre, elle apparaît comme un élément susceptible de toucher de larges pans de population, en ce compris bien sûr celle qui a priori en est éloignée.

Précisément, poser la question de la mobilisation nous ramène à celle des publics que nous venons de traiter. Qui touche-t-on réellement aujourd'hui en éducation permanente ? Avec qui travaille-t-on ? Qui voulons-nous mobiliser ? Quelles sont les populations dont la voix est la moins entendue ? La classe ouvrière, désignée dès l'origine de l'éducation populaire, reste pour beaucoup un public prioritaire parce qu'elle est historiquement liée au secteur et qu'elle représente un pourcentage significatif de la population. Ils sont d'ailleurs plusieurs à déplorer la formule « notamment les milieux populaires » du décret qui incite à penser que ces publics ne constituent qu'une priorité parmi d'autres.

Au cours des dernières décennies, le secteur a, par ailleurs, accueilli des luttes relatives à des publics ou à des thématiques spécifiques (les primo-arrivants, les personnes d'origine étrangère et la thématique environnementale, pour reprendre ceux qui font partie de notre échantillon). D'autres publics ont également été intégrés : les chômeurs, mais aussi ceux que l'on nomme les « exclus » (exclus du chômage, des droits belges...), les « travailleurs pauvres », les travailleurs précarisés...

Certains publics particuliers sont également au centre de l'attention.

C'est le cas des jeunes en général et des jeunes d'origine étrangère en particulier. Comment les toucher ? Comment travailler avec eux ? Comment construire sur base de leurs modèles qui ne sont plus les nôtres tout en gardant l'essence même de l'éducation permanente, de ses méthodes, de ses combats ? Certains préconisent d'aborder, notamment avec ces populations, des thématiques qui ont fait l'enjeu d'un débat de société (ex : euthanasie, avortement, homoparentalité). Ces thématiques ont donné lieu à d'intenses débats au sein de la société civile et à une mobilisation importante de la population ; elles sont aussi illustratives d'une articulation aboutie entre démarches participatives et processus législatif.

L'allongement du temps de vie et les attaques répétées sur le système des retraites fait apparaître aussi la fragilisation d'une nouvelle frange de population. Les personnes âgées, dans des proportions importantes, sont en effet victimes d'injustices et d'inégalités pendant une période de vie de plus en plus longue. En ces temps de crise, leur implication et leur contribution aux débats sociétaux s'avèrent d'autant plus nécessaires.

Devant la diversité des publics, la question qui se pose est de savoir comment articuler un travail spécifique avec des publics donnés et un travail collectif du secteur qui permette de décloisonner et de construire sur des enjeux partagés. Le regroupement de ces différents publics est possible. La formulation et la défense de leurs intérêts communs est souhaitable. La centralité de la relation au travail ouvre à cet égard des perspectives. Cet angle d'approche présenterait l'avantage d'élargir les solidarités, d'accroître la visibilité des forces en présence et de permettre aussi les articulations avec d'autres secteurs, notamment les organisations syndicales.

4.2.5. Créer des alliances, élargir les combats

Au cours de cette étude, la volonté de nombreux acteurs de décloisonner, de créer des transversalités à l'intérieur du secteur, a été à plusieurs reprises soulignée. Plusieurs acteurs allongent le pas et préconisent que les alliances dépassent les frontières du secteur de l'éducation permanente. Des convergences fortes existent déjà avec des partenaires privilégiés comme les syndicats ou les acteurs de l'action sociale. L'éducation permanente appuyée sur la démarche participative s'emploie à construire des représentations critiques du monde et à faire émerger une parole de revendication. La complémentarité des démarches et des actions propres à ces différents secteurs apparaît clairement. Elle mériterait d'être prolongée de manière plus formelle dans la formulation et la défense de combats communs tels que le maintien et la réactualisation du système de protection sociale ou la lutte contre les inégalités par la définition de nouvelles politiques structurelles plus adaptées.

D'autres acteurs considèrent également que la philosophie et les méthodes de l'éducation permanente, par la mise en perspective et le regard critique qu'elles suscitent, pourraient opportunément compléter les actions et les réflexions propres à d'autres secteurs. Un rapprochement entre le monde de l'enseignement et celui de l'éducation permanente est notamment souhaité. Ces deux univers semblent aujourd'hui répondre à des logiques et à des méthodes fort éloignées⁵. Depuis une dizaine d'années, l'enseignement a glissé vers une «logique utilitariste» qui consiste à former aujourd'hui les personnes sensées satisfaire les besoins du marché du travail de demain. «L'enseignement est adossé à l'économie» sans prendre en compte l'écart entre les deux réalités : celle d'aujourd'hui et celle de demain. Par là-même, on s'éloigne de l'idée que l'école est là pour apporter des éclairages diversifiés et permettre la construction d'une pensée libre, d'un discours critique. Ce faisant, on dépouille cette institution de son statut de «producteur de connaissances autonomes». La défense et la multiplication de ces univers constituent un enjeu-clé parce que leur existence est indispensable à une démocratie active et participative.

Par le biais de ces combats et de ces luttes à mener, l'enjeu consiste également à réinvestir la notion de mouvement, de « mettre ensemble » pour que la puissance du collectif réaffirme le

⁵ Le Centre de formation Cardijn a publié une étude à ce sujet. Elle compare les dispositifs de l'école et celui de l'éducation permanente et met en exergue la différence de logique présente dans chacun de ces dispositifs. L'étude montre que si l'éducation permanente a une visée de transformation sociale, l'école poursuit quant à elle une logique d'adaptation. (CEFOC, De l'éducation permanente à l'école : une équation à deux inconnues, analyse n° 15, décembre 2012.) L'école ne poursuit pas une logique qui met en avant la fracture sociale et politique.

droit des personnes à s'exprimer et à être entendues. C'est sur notre capacité à nous rassembler que s'appuie l'expression du plus grand nombre. C'est d'elle aussi que peut surgir l'impulsion suffisante pour conduire à de profonds changements politiques et sociaux.

4.2.6. Se donner les outils, méthodes, moyens

Au-delà des grands enjeux présentés ci-dessus, d'autres enjeux sont apparus qui semblaient plus relever des moyens à mettre en œuvre pour relever les défis auxquels le secteur est actuellement confronté.

Notamment, plusieurs acteurs évoquent des difficultés relatives à la formation des animateurs. Ces animateurs, disent-ils, sont formés à certaines techniques d'animation ; ils ont une réelle affinité pour les thématiques et les publics rencontrés ; ils débordent d'énergie et de volonté pour faire du travail de terrain de qualité. Mais la capacité de prendre en compte les aspects « macro », la capacité de se référer à des grilles de lecture politique peut parfois faire défaut. Certaines organisations, convaincues de l'importance de cette approche, y consacrent du temps et assurent, de manière récurrente, la formation de leurs travailleurs de terrain. Mais certains acteurs vont au-delà de ce qui est mis en place au sein des organisations et proposent l'idée d'une formation transversale au secteur. Ils soulignent en effet l'importance de cette fonction de première ligne, qui par le contact direct qu'elle entretient avec le public assoit à la fois la démarche participative et nourrit l'élan mobilisateur. Le rôle d'animateur, disent-ils, est un rôle exigeant qui nécessite d'effectuer un aller et retour incessant entre réalités vécues et analyse politique pour que puissent se dégager des éléments concrets de revendication et de changements potentiels. C'est à ce niveau que le tout premier travail d'éducation permanente est réalisé. C'est à ce moment-là que la mobilisation s'enracine. Une telle formation serait un espace destiné à accompagner et soutenir les animateurs; destiné aussi à faciliter l'articulation entre les situations rencontrées et leur lecture socio-politique.

Une autre question, relative aux moyens que se donne le secteur, est celle de sa visibilité. L'éducation permanente, nous dit un interlocuteur, c'est « donner de la voix aux sans voix ». Cette ambition implique une fonction de relais, de transmission de la parole récoltée et de diffusion du résultat des actions menées. S'appuyer sur les relais « officiels » de l'information s'avère difficile. D'une part, parce l'éducation permanente s'inscrit dans une démarche et un processus qui s'accommodent mal d'une lecture de l'immédiateté et de la simplification abusive telles que véhiculée par les médias « traditionnels ». D'autre part, au delà de l'écart entre les deux types d'analyses, faire reposer la visibilité de nos actions sur les médias qu'on est par ailleurs amenés à critiquer comporte un risque non négligeable d'instrumentalisation.

Dans son rapport aux médias, le secteur semble bien pris dans une double tension. Face à la puissance médiatique actuelle qui s'apparente à « une formidable machine à construire de la pensée dominante », le secteur se pose en contradicteur naturel. Pourtant, les formes de ce contre-pouvoir (lecture critique et médias alternatifs) et la disproportion du rapport de force lui renvoie à la fois le côté morcelé de son discours et l'aspect intimiste de sa diffusion.

4.3. Education permanente et transformation

La transformation politique et sociale est au cœur de l'éducation permanente. Elle est tout à la fois son objectif et sa finalité. Elle donne sens à nos actions ainsi qu'à la démarche et au processus qui les portent. C'est à ce niveau que se joue actuellement un enchaînement qui incite le secteur à sortir d'une logique de survie et de territoire ; à retrouver le souffle qui porte pour réenchanter le débat et la lutte. Ce qu'une personne rencontrée résume ainsi : « Cadré comme c'est cadré, chacun reste dans son pré-carré, assure sa survie, se garantit une pérennité comme association et aussi comme travailleur mais cette position ne nous éloigne-t-elle pas de la question « en quoi sommes nous opérants pour produire de réels changements sociaux » ?

Le contexte socio-économique et le nouveau cadre institutionnel ont pour effet conjugué de nous confiner dans une « amicale rivalité » qui pourrait réduire nos actions à un dynamisme de façade. Soit ! Des solutions existent qui peuvent nous permettre de contourner ces obstacles et de renforcer la cohérence et la portée de nos actions. A ce stade, le questionnement semble déjà presque dépassé tant les réponses évoquées convergent, qui en appellent au développement de partenariats, d'alliances et d'actions transversales. Ouvrons les portes ! Celles des organisations et celles des secteurs. Celles des institutions et celles qui donnent accès à la compréhension des mécanismes du pouvoir. Les combats ne manquent pas autour desquels il est urgent de nous rassembler, de nous « mettre en mouvement ». Qu'il s'agisse de définir les termes d'une démocratie réelle ; de remettre les populations (toutes les populations) au centre du débat public ; que leur réalité et leurs besoins soient pris en compte dans les politiques structurelles. Qu'il s'agisse aussi de définir le modèle de développement auquel nous aspirons et les valeurs sur lesquelles nous voulons qu'il s'appuie. Les points d'entrée ne manquent pas qui nous permettent d'associer nos forces et qui concernent directement tous les acteurs sociaux : la directive européenne relative aux services, la défense des libertés fondamentales face aux développements des télécommunications, l'accès de tous au logement ou à la mobilité, la question de l'énergie, la question de l'index ...

Assurer de telles alliances nous rapprochera de nos missions. Au départ des singularités de chaque organisme, un travail transversal peut aussi déboucher sur une réflexion collective qui lui confère une capacité d'agir et d'exprimer décuplée. Cela permettra également de faire entendre plus largement, aux niveaux les plus appropriés, la parole qui émerge du travail réalisé avec les publics de l'éducation permanente.

5. En conclusion : Croisement des regards

Avec cette étude, nous n'ambitionnions pas de redéfinir l'éducation permanente, convaincue que ses fondements et ses valeurs restent toujours intacts et sont bel et bien à puiser dans ses origines historiques. Nous souhaitons, par contre, par cette collection de regards, participer au renouvellement de la compréhension de ce qu'est l'éducation permanente ; comment elle se met en œuvre dans l'action ; quel rôle elle joue dans l'espace public, au même titre que le font d'autres acteurs en Belgique francophone et ailleurs. Nous l'avons souligné, le travail de l'éducation permanente est aussi de participer régulièrement à la réactualisation de sa propre définition en fonction du contexte dans lequel elle évolue.

Fin 2012 apparaissait être un moment idéal, une période entre deux. Le contexte dans lequel s'ancre la réflexion est particulier. Contexte économique et politique marqué par la crise et les inégalités croissantes. Contexte technologique avec des technologies de l'information et de la communication et notamment les réseaux sociaux qui modifient considérablement notre relation aux autres, les délimitations entre espace public et espace privé... Contexte propre à l'éducation permanente en Belgique francophone après une dizaine d'années de fonctionnement sur base du décret de 2003.

Consciente que l'éducation permanente n'a de sens que parce qu'elle est une réelle « praxis » « qui transforme les individus et les rapports sociaux tout en produisant l'intelligence de ces transformations », nous tenions à articuler notre démarche autour de trois regards différents, trois points de vue complémentaires : les points de vue de Christian Maurel et du groupe Cassandre/Horschamp ; ceux de formateurs du secteur ; ceux d'acteurs-clés en Belgique francophone.

Nous nous inscrivions, dès le départ, dans le vent d'optimisme soufflé par Christian Maurel qui montre à quel point l'éducation permanente a sa place, un rôle à jouer, aujourd'hui peut-être plus encore qu'hier, et que ni ses fondements, ni ses valeurs ne sont à revoir. Nous ressortons de l'étude convaincue par les enjeux exprimés par les acteurs-clés à savoir l'urgence et la nécessité de mettre en mouvement (selon des modalités redéfinies et nous l'espérons plus transversales) le « travail de la culture dans la transformation sociale et politique » (Maurel, 2010, p. 21). Cette volonté inébranlable dans l'éducation permanente, dans ses forces, sa pertinence, nous l'avons retrouvée chez les formateurs. Eux, qui sont au quotidien au contact des « publics » de l'éducation permanente, sont conscients de l'importance de leur mission. Ils sont nombreux à dire à quel point leur métier est tout à la fois porteur et sans cesse à reconstruire. Ils constituent d'excellents porte-parole du secteur, ils ont l'expérience et la passion foisonnante sur lesquelles il serait opportun de s'appuyer pour tracer d'autres perspectives.

Car c'est bien à cette croisée des chemins qu'il nous semble que l'éducation permanente se trouve aujourd'hui. Face à un adversaire puissant mais difficilement identifié, face à une société en panne d'utopies, « ouvrir le chemin d'une émancipation », en s'appuyant sur les valeurs et principes d'égalité, de liberté et de justice, reste d'actualité mais sous des formes renouvelées.

Le travail sera ardu mais des indices nous font penser qu'il a commencé son œuvre.

« [...] Nous ne laisserons pas éteindre la flamme. [...] Il s'agit de la porter plus loin pour faire vivre l'idée de la construction d'un être humain pensant, rêvant, imaginant, en perpétuelle construction et solidaire, qui ne saurait se réduire à ce statut de producteur consommateur qui est le seul projet pour l'homme du capitalisme mondial. » (Nicolas Roméas⁶)

⁶ Dans Cassandre/Horschamp, 2012, p14.

6. Bibliographie

ACCS & MOC, *Regards croisés sur l'éducation permanente 1921-1976*, Evo Société, 1996.

Blairon Jean, *Les défis de l'éducation populaire aujourd'hui*, Intermag, RTA, novembre 2010.

Cassandre/Horschamp (coord.) (à partir d'enquêtes réalisées par Franck Lepage), *Education populaire : une utopie d'avenir*, Les Liens qui libèrent, 2012.

CEFOC, *De l'éducation permanente à l'école : une équation à deux inconnues*, analyse n° 15, décembre 2012.

De Coorebyter Vincent, *La formation et l'emploi dans le champ socio-culturel*. Tome I : la formation, CESEP/Ministère de la Communauté française, 1996.

Fédération Wallonie-Bruxelles, *Education permanente : Enjeux et perspectives*, Publication des Actes de la journée Education permanente du 17 juin 2011.

Genard Jean-Louis, *Culture et politique*. Intervention dans le cadre des Etats généraux de l'écologie politique, mars 1998.

Genard Jean-Louis, *Les pouvoirs de la culture*. Labor, coll. Quartier Libre, 2001.

Hansotte Majo (coord.), *Citoyenneté contemporaine et éducation populaire*. Dans *L'éducation populaire*. Les Cahiers de l'éducation permanente, Labor, Bruxelles, n° 25, 2005.

Liénard Georges, « L'éducation permanente, la promotion socioculturelle des travailleurs et les dimensions de la politique culturelle. Les enjeux toujours actuels du décret d'avril 1976 ». Dans *Les Cahiers de l'Education permanente*, n°12, juillet-août-septembre 2000, pp. 63-71.

Maurel Christian, *Education populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation*, L'Harmattan, 2010.

Moulaert Thibault et Reman Pierre, « Où en est l'éducation permanente ? » Dans *Revue nouvelle*, n° 11, novembre 2007, pp.16-19.

Nossent Jean-Pierre, *L'éducation permanente : une définition qui se cherche ?*, Les analyse de l'IHOES.

Rambaud Denis, Jeannerat Marc (préface de Poujol Geneviève), *Apprendre avec plaisir. Refonder des relations sociales. L'éducation des adultes en défis*. Chronique sociale, Lyon, 1999.