

L'EDUCATION PERMANENTE AU QUOTIDIEN

Analyse des pratiques collectives

Marina MIRKES

Mémoire défendu en janvier 1997

sous la direction de

LUC ALBARELLO

Genèse d'un mémoire

Il était une fois une étudiante FOPES qui devait terminer son mémoire. Elle travaillait dans une institution qui souhaitait mener un travail de recherche sur l'Education permanente. Or, elle avait une longue expérience dans ce domaine. Elle saisit l'occasion, proposa ses services et se mit au travail. Elle était assistée dans sa tâche par les membres de sa commission d'accompagnement mais ne se privait pas de confronter ses réflexions avec ses collègues. Avant même d'écrire la conclusion de son travail, elle présenta le résultat de ses analyses à l'occasion de sessions de formation organisées dans le cadre professionnel. Les grilles d'analyse élaborées dans le cadre méthodologique furent testées comme outil d'évaluation des pratiques d'Education permanente. Elles devinrent propriété collective prêtes à être revues et ... corrigées.

Action et savoir sont deux pôles en tension dans les pratiques d'Education permanente. Intimement liées, ils s'articulent dans un enchevêtrement de relations parfois difficiles à dénouer : l'action alimente le savoir qui alimente l'action qui alimente le savoir, qui...

Le travail de recherche que j'ai mené dans le cadre de mon mémoire FOPES s'inscrit pleinement dans cette dynamique. Forte d'une expérience de plus de 15 ans au sein des mouvements d'Education permanente, j'ai saisi l'occasion d'une recherche initiée au sein du MOC sur ce thème pour proposer mes services et réaliser mon mémoire.

A travers cette recherche, je tente d'identifier les caractéristiques du processus d'Education permanente développé au sein de groupes de base de certaines organisations constitutives du MOC et d'en mesurer les résultats et/ou les effets produits sur les membres eux-mêmes et sur les groupes étudiés. Mon intention a consisté à proposer une définition du concept d'Education permanente, à évaluer l'écart entre cette définition théorique et la pratique de groupes de base, tant au niveau des objectifs poursuivis que de la méthode utilisée et à réinterroger la définition théorique élaborée au départ.

J'ai pour cela élaboré des outils méthodologiques en traduisant des éléments du concept général d'Education permanente en indicateurs, c'est-à-dire en manifestations objectivement repérables et mesurables. Ils se présentent sous forme de grilles utilisables comme outils d'évaluation des pratiques d'Education permanente. Ils furent d'ailleurs "testés" à diverses occasions.

La FOPES m'a offert un cadre et une démarche d'analyse rigoureuse et scientifique. Les membres de ma commission d'accompagnement, L. ALBARELLO (directeur), G. LIENARD, J.Cl. BRAU, m'ont judicieusement guidée et conseillée tout au long de ma réflexion.

Le "produit fini" est maintenant une pièce parmi celles qui permettent de construire le puzzle de l'action collective.

I. Vers une définition du concept d'Education permanente

Qu'est-ce que l'Education permanente ? Question simple dont la réponse est loin de l'être. Imaginez un micro-trottoir.

A la question : "Pouvez-vous définir en quelques mots l'Education permanente ?", une militante d'une organisation mettra certainement l'accent sur la démarche qui se fait avec les gens, à partir de leurs situations quotidiennes et qui s'inscrit dans un projet plus vaste de changement social. *"C'est une démarche de long terme difficile à évaluer et qui prend du temps"*.

Un inspecteur de la Communauté française pensera peut-être aux organisations et mouvements reconnus dans le cadre du décret de 1976 ou à la création artistique comme moyen privilégié d'une démarche d'Education permanente.

Un chef d'entreprise présent à la table ronde des industriels européens abordera probablement les programmes d'éducation qui prolongent le système scolaire et qui remplissent les fonctions de rattrapage (école de la seconde chance), de réorientation ou de recyclage professionnel.

Et enfin, un chercheur universitaire à qui l'on demande de mener une recherche sur l'Education permanente centrera sa réflexion sur la formation d'adultes.

Spontanément, chacun définit le terme "Education permanente" à partir de son histoire personnelle, de sa position professionnelle ou institutionnelle, des enjeux qu'il souhaite mettre en avant,...

Ce flou conceptuel a un côté intéressant : l'Education permanente est un concept vivant qui s'est enrichi au fil des ans des pratiques et des questionnements de ceux et celles qui la développent. Il n'est donc pas enfermé dans une définition rigide qui ne lui permettrait pas d'évoluer. Mais il a aussi un côté frustrant : quand les 4 personnages ci-dessus se rencontrent, ils ne parlent pas de la même chose lorsqu'ils discutent d'Education permanente. Les débats qui les opposent touchent à la légitimité de ce qui est fait concrètement sur le terrain par ces différents acteurs. Dans un tel débat, sont en jeu des aspects financiers, institutionnels, de vision de monde,... et tous les acteurs autour de la table

ne disposent pas du même pouvoir pour faire valoir “leur” définition du concept d’Education permanente.

Ce flou conceptuel s'avère donc être dangereux. Il laisse la porte ouverte à toutes les interprétations, à tous les arbitraires, à la “prise de pouvoir” d’un acteur ou d’un groupe d’acteurs sur les autres pour imposer sa définition du concept d’Education permanente.

Au sein des organisations constitutives du MOC, les membres, militants et permanents sont confrontés au même flou. Apparemment, le décret de 1976 est la référence commune,... sauf pour les jeunes qui émargent à un autre décret; chaque organisation est reconnue au moins en partie comme développant des pratiques d'Education permanente, ... même le syndicat qui a bataillé pour obtenir cette reconnaissance officielle; l’outil méthodologique commun est le “Voir-Juger-Agir”, ... même dans les services dont la mission est de répondre à des besoins spécifiques et non d'organiser les prestataires,... Et, chacun est convaincu (ou l'a été à un moment donné) que son action (entendons par là, celle qu'il fait dans son groupe, voire dans sa fédération ou son mouvement) est la bonne manière de faire de l'Education permanente. Les autres évidemment se trompent, du moins en partie.

Bref, définir l’Education permanente est un acte politique. Elaborer un texte et le proposer comme référence, comme outil d’évaluation, c’est proposer une conception de l’Education permanente qui se différencie de ou s’oppose à d’autres conceptions.

Plusieurs éléments sont à prendre en considération pour tenter une définition de l’Education permanente :

- les pratiques actuelles multiples et multiformes, similaires et différentes, proches et contradictoires initiées au sein des différents mouvements;
- l’histoire et les expériences du passé;
- les interpellations liées à l'évolution du contexte de société : évolution du public (revendication d’une place plus grande à l'individu, références et engagements multiples), évolution des formes d'engagement, évolutions des situations-problèmes et des manières d'y répondre,...
- les acquis des sciences sociales (tentative de formalisation des pratiques).

Ces éléments m'ont permis d'élaborer la définition suivante :

L'Education permanente est un concept global qui a comme finalité le développement d'une société démocratique du point de vue économique, politique, social et culturel. Son action se situe principalement dans le champ culturel, c'est-à-dire dans le domaine de la relation symbolique des individus avec le monde. Elle vise l'épanouissement des personnes reliées à d'autres¹ et leur participation sociale² dans une société en mutation permanente. Les méthodes d'Education permanente ont pour caractéristiques d'être centrées sur l'insertion sociale et culturelle des individus et des groupes et de produire de nouvelles formes de rapports économiques, politiques, sociaux et culturels. De par leur position dans la société, ce sont les milieux populaires qui constituent les publics prioritaires des actions d'Education permanente. Et enfin, l'Education permanente doit se réaliser à travers tous les lieux de vie qu'ils soient formels (l'école), non-formels (les institutions de formation), informels (les lieux d'initiatives et de créativité volontaires)

Cette définition peut être présentée sous forme de Tableau.

Dimensions		Définition
Finalité	(but ultime que vise ce projet)	Le développement d'une société démocratique
Champ	(domaine dans lequel il se développe)	Culturel
Objectifs	(résultats concrets, évaluables, mesurables)	L'épanouissement des personnes reliées à d'autres et leur participation sociale
Méthode	(manière dont elle se développe)	De type appropriative, centrée sur l'insertion sociale
Public prioritaire	(principaux agents protagonistes)	Les milieux populaires

¹ La notion d'épanouissement des personnes reliées à d'autres sera précisée en référence au concept de Sujet.

² La notion de participation sociale sera précisée en référence au concept d'Acteur social.

Cadre organisationnel	(lieux où se développe l'E.P.)	Tous les lieux de vie
------------------------------	--------------------------------	-----------------------

Notons que l'Education permanente se distingue de l'éducation des adultes. Cette dernière considère la formation initiale comme une fin en soi sur laquelle se greffe la formation d'adultes qui est conçue comme une opération de rattrapage, de réorientation ou de perfectionnement. L'Education permanente considère que l'éducation est constitutive de l'être humain, qu'il n'y a ni âge, ni moment particulier pour se former. Dans cette vision, la formation de base (formation initiale) prépare à ce que chacun s'inscrive dans une attitude d'Education permanente. Cette seconde approche tient compte du fait que l'individu évolue dans son environnement, elle articule éducation et environnement en tenant compte de cette évolution dans le sens où l'éducation permet d'acquérir continuellement les moyens d'agir sur l'environnement.

Ces deux conceptions se situent dans une séquence historique. Les changements observés dans la société ont engendré une évolution du concept d'éducation des adultes vers celui d'Education permanente. La signification ayant évolué, il serait abusif d'utiliser le terme éducation des adultes pour parler d'Education permanente.

Ces deux conceptions coexistent aujourd'hui et sous-tendent les positionnements en ce qui concerne à la fois la formation initiale et la formation adressée aux adultes.

II. Faire d'une définition un outil d'évaluation

L'objectif du travail de recherche étant d'étudier les pratiques d'Education permanente au sein de groupes de base, il s'avérait utile de préciser cette définition générale et de la "traduire" en outils d'analyse pertinents pour étudier les pratiques de terrain.

J'ai procédé en deux temps. Premièrement, j'ai approfondi le cadre théorique en précisant les objectifs et la méthode de l'Education permanente. Ainsi les objectifs d'épanouissement personnel et de participation sociale ont-ils été précisés à travers les concepts de Sujet et d'Acteur social et ce grâce aux travaux d'A. TOURAINE et de L. VAN

CAMPENHOUDT. Les travaux de M. LESNE ont été utilisés pour préciser les caractéristiques des méthodologies d'Education permanente.

Dans un deuxième temps, j'ai traduit les éléments du concept général d'Education permanente en indicateurs. Un premier outil servira à vérifier la présence (ou l'absence) de caractéristiques d'une pédagogie d'Education permanente dans la démarche personnelle des individus membres des groupes et dans la démarche collective des groupes. Une seconde série d'outils devait permettre de vérifier les résultats du processus développé auprès des individus et des groupes étudiés.

Je vais présenter ici successivement les éléments du cadre théorique et la grille d'analyse élaborée à sa suite.

1. Du côté des objectifs : former des Sujets et des Acteurs

La définition présentée précédemment précise que "l'Education permanente vise l'épanouissement des personnes reliées à d'autres et leur participation sociale". Je vais définir cet objectif à travers trois éléments, l'Acteur social, le Sujet et l'articulation entre Sujet et Acteur.

*** Développer la participation sociale en formant des Acteurs sociaux³**

Le concept d'Acteur est sans doute celui qui est le plus familier. Qu'est-ce que participer, sinon être Acteur dans les différentes institutions de la société (socio-économiques, culturelles, politiques, éducatives,...) ? C'est-à-dire être capable d'infléchir les orientations et l'organisation de la collaboration propres aux différents Acteurs de ces institutions en pratiquant un rapport social du type de la "coopération conflictuelle". Par exemple, les membres d'une section de Vie Féminine coopèrent avec les autorités communales pour mettre sur pied une école de devoirs dans le quartier où elles habitent. Mais les membres de la section locale et les autorités communales n'ont pas les mêmes intérêts ni les mêmes positions dans cette coopération. Dès lors celle-ci sera conflictuelle si par exemple les membres du groupe veulent que l'école de devoirs soit organisée par

³ Cette partie s'inspire largement d'un modèle d'analyse systémique présenté par QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod 2^e éd., Paris, 1988, pp. 124-131.

les familles concernées et serve aussi de lieu de rencontre pour les familles et notamment pour les femmes, alors que de leur côté les autorités communales veulent que l'école de devoirs soit une vitrine de l'action communale en matière de résorption de l'échec scolaire. Ces deux Acteurs ont des intérêts divergents, des positions différentes et mettent en place des stratégies d'action différentes. Il y aura donc conflit. L'issue de ce dernier peut prendre de multiples formes.

Un rapport social est une tension entre une coopération et un conflit engendré par cette coopération. En d'autres termes, toute relation de coopération est une relation conflictuelle. Coopérer, ce n'est pas être d'accord sur tout. C'est se mettre dans un processus d'action commune autour d'un enjeu. Et cette association, cette coopération impliquera des conflits, à la fois avec les "adversaires" et avec les "alliés". La position d'Acteur social concerne l'ensemble des rapports qu'un individu ou qu'un groupe entretient, c'est-à-dire les rapports internes qui se réalisent au sein d'un groupe constitué et les rapports externes qui se réalisent avec d'autres groupes ou individus.

Un Acteur social est donc une personne ou un groupe de personnes qui pratiquent un rapport social, c'est-à-dire qui collaborent de manière conflictuelle. Un Acteur social peut être individuel ou collectif. On parlera d'Acteur social collectif lorsque plusieurs individus sont "égaux" dans la coopération conflictuelle. Un individu participe dès lors à autant d'Acteurs sociaux qu'il est impliqué dans des rapports sociaux (une classe sociale, un syndicat, un groupe d'action locale,...).

Pour évaluer le fait qu'un groupe ou qu'un individu développe un rapport social du type de la coopération conflictuelle, il est utile de préciser les différentes composantes des dimensions de coopération et de conflit et de donner pour chacune d'elles des indicateurs, c'est-à-dire des éléments qui vont permettre de repérer et de mesurer la présence des composantes des deux dimensions.

L'ACTEUR SOCIAL		
Dimensions	Composantes	Indicateurs
Coopération	Dispose de ressources. Les développe.	* L'individu/le groupe dispose de qualifications, compétences, capacités personnelles, expériences de vie, expériences d'animation, utiles et utilisées dans le processus.
	Ressources reconnues comme valeurs d'échange.	* Par exemple : expériences de vie, capacités d'analyse, formation complémentaire, expérience d'action,...
	Capable d'intégrer les normes en vigueur et les règles du jeu.	* Il connaît et respecte les usages, les normes de l'organisation et du groupe. Il intègre les demandes du mouvement, il respecte l'autorité dans le groupe,...
	S'implique et s'investit dans l'action collective.	* Il s'investit dans l'action, prend des responsabilités, prend des initiatives,...
Conflit	Repère les Acteurs et leurs enjeux (analyse).	* Il perçoit la coopération comme un processus conflictuel et il perçoit les Acteurs et les enjeux.
	Perçoit les règles du jeu et les remet en question.	* Il développe une capacité critique.
	Se sert de sa marge de liberté pour entrer en conflit.	* Il entre en conflit et le résout.
	Utilise ses atouts pour faire valoir son point de vue.	* Il cherche une sortie positive au conflit. * Il utilise les acquis du processus de formation pour mener l'action.

* L'épanouissement des personnes reliées à d'autres ou la formation du Sujet⁴

Le concept de Sujet nous entraîne dans une autre dimension. Mais, ne confondons pas Sujet et individu centré sur lui-même, définissant ses besoins et ses actes à partir de ses seuls désirs. Le concept de Sujet est plus complexe. Je pourrais le définir ainsi : le Sujet est un individu (ou un groupe) libre, autonome, créatif, qui définit le sens de ses actions à partir de lui-même et de sa relation avec d'autres, qui est Acteur dans sa vie et qui est en relation avec d'autres qu'il reconnaît comme Sujets. Le Sujet est Acteur. Il l'est en alliant prise en compte de ses désirs et aspirations, capacité d'autonomie, raison et engagement social.

Cette vision implique de prendre en considération l'opacité du Sujet, c'est-à-dire le fait que personne, aucun groupe ni individu, n'est réductible au groupe ou à l'institution dans lesquels il s'engage. Ainsi, une pratique éducative qui a pour objectif l'émergence du Sujet, c'est-à-dire la réalisation intégrale de la personnalité de chacun dans son rapport à lui-même et à autrui, est exigeante vis-à-vis des institutions qui la développent. Les institutions ont des attentes de rôles vis-à-vis de leurs membres, elles proposent une vision du monde et elles prétendent donner un sens aux actions, via notamment les valeurs communes, l'idéologie de référence. Viser à atteindre l'objectif d'épanouissement personnel nécessitera de prendre en compte l'opacité du Sujet, de ne pas nier les attentes et les aspirations personnelles et de ne pas faire écran aux désirs personnels.

Deux dimensions peuvent être retenues pour présenter le concept de Sujet : la réciprocité de reconnaissance du Sujet (je te reconnais comme Sujet et tu me reconnais comme Sujet) et l'auto-référentialité (construction autonome du sens). Mais tous les êtres ne se positionnent pas comme Sujet. Certains ne reconnaissent pas les autres comme Sujets ou n'établissent pas avec eux des rapports égaux, d'autres ne se reconnaissent pas comme Sujets et restent soumis à une autorité quelconque,...

⁴ Cette partie s'inspire de la pensée de TOURAINE A., *Critique de la modernité*, Fayard, Paris, 1992, pp. 462.

De la même manière que pour le concept d'Acteur social, l'évaluation du Sujet se mesure à travers différentes composantes, elles-mêmes précisées par des indicateurs.

LE SUJET AUTONOME		
Dimensions	Composantes	Indicateurs
Réciprocité de reconnaissance comme Sujet	Est en relation avec d'autres. Est conscient de ses appartenances.	* L'individu/le groupe est en relation avec d'autres personnes de manière individuelle et dans des groupes. * Il peut se situer socialement, c'est-à-dire nommer ses appartenances et sa position sociale.
	Reconnaît l'autre comme Sujet.	* Il établit avec les autres des rapports égaux.
	Est reconnu par l'autre comme Sujet.	* L'autre est un "même", ni aliéné ni dominant.
Liberté, autonomie	Perçoit les normes sociales. Prend distance par rapport à elles et s'y oppose.	* Il développe une capacité critique par rapport aux normes, aux rôles et aux attentes de rôles.
	Auto-référentialité (sens donné par lui-même).	* Ses valeurs sont définies à partir de lui-même en confrontation avec d'autres, avec des références extérieures à lui. * Les références sont des "outils" et non des lignes à suivre.
	Créativité.	* Il est capable de "sortir du cadre", d'innover, de créer,... notamment dans les situations conflictuelles, les situations difficiles.

	Fait place aux émotions.	* Il laisse une place à ses sentiments dans l'ensemble du processus.
--	--------------------------	--

* Etre Sujet et Acteur individuel et collectif

L'objectif d'une démarche d'Education permanente est de former des Sujets-Acteurs sociaux. Il s'agit de permettre à chacun de développer ces deux dimensions. Cette articulation s'opère notamment à travers les motivations à l'action sociale individuelle et collective. Le Sujet-Acteur s'engage au nom de la liberté, de l'autonomie, de la libre production de soi qu'il veut se garantir à lui-même et garantir à l'autre, Sujet comme lui.

Nous sommes loin d'un engagement motivé par l'adhésion à une idéologie, un idéal défini en dehors de soi ou du groupe. Le concept de Sujet met en évidence que l'engagement social d'un individu ou d'un groupe est motivé par la nécessité de se garantir et de garantir à d'autres liberté et autonomie. Etre autonome implique d'être en relation avec d'autres et de négocier les règles communes, les références communes. L'autonomie se distingue de l'indépendance.

ARTICULATION SUJET ET ACTEUR SOCIAL		
Dimensions	Composantes	Indicateurs
Sens de l'action	Engagement au nom de la liberté, de l'autonomie, ... de la libre production de soi.	La composante se vérifiera à travers l'analyse des motivations à l'action collective.

2. Caractéristiques des méthodes d'Education permanente

La méthode "Voir-Juger-Agir" est la référence méthodologique commune aux organisations étudiées. Elle est essentiellement transmise par la pratique et de façon orale. Elle est restée la propriété de ceux et celles qui l'utilisent et a pu évoluer en fonction du contexte de société. Mais, ce manque de référence écrite commune est aussi une limite.

Je propose de définir les caractéristiques des méthodes d'Education permanente en croisant deux sources : la méthode "Voir-Juger-Agir" et une grille conceptuelle utilisée par Marcel LESNE pour présenter les

modes de travail pédagogique, c'est-à-dire les différentes manières de développer un processus de formation.

Cette présentation ne doit pas faire oublier que les méthodes d'Education permanente reposent sur un postulat de départ qui définit l'éducation comme le levier du changement social. L'objectif de construction d'une société démocratique sera atteint par une action culturelle d'éducation dans laquelle les individus et les groupes sont Sujets et Acteurs.

Toute démarche d'Education permanente s'enracine dans les situations concrètes vécues au quotidien (situation de chômage, isolement social, difficultés de lecture, problème de garde d'enfants, augmentation de loyer, scolarité chaotique, cohabitation difficile entre générations ou entre groupes de cultures différentes ou encore, participation à un comité de quartier, à une section mutualiste, à un groupe de base d'une organisation, à un mouvement de jeunesse,...). Ces situations, exprimées, confrontées, analysées collectivement développent un savoir propre. Ce savoir est connecté aux valeurs qui sous-tendent les aspirations profondes de chacun. S'interroger sur ses rêves, confronter ses aspirations (par exemple : vivre dans une société humanisée, avoir un travail épanouissant, vivre une vie équilibrée,...) avec les aspirations proposées par le modèle dominant dans la société (par exemple : accéder au plaisir par consommation, gagner en écrasant l'autre,...) permet de définir le sens (orientation et signification) des actes posés (agir transformateur). Le sens est défini à partir des aspirations de chacun, confrontées aux aspirations d'autres.

L'action est le processus d'éducation. La manière dont se réalise le processus d'éducation est aussi importante que le résultat. Il n'est sans doute pas nécessaire que des jeunes se réunissent dans un quartier pour déceler qu'il était indispensable d'y créer un espace de loisirs participatifs. On (le pouvoir communal, les adultes,...) aurait sans doute gagné du temps en allant directement au but. On aurait aussi perdu l'essentiel : construire la démocratie par la participation active des citoyens, hommes et femmes, jeunes et vieux, belges et d'origine étrangère, travailleurs et sans emploi, professionnels et bénévoles, formateurs et apprenants,... Un proverbe dit : "C'est en forgeant, qu'on devient forgeron". Le paraphraser reviendrait à dire : "c'est en agissant comme Sujet-Acteur que l'on devient Sujet-Acteur". Cette caractéristique implique de tenir compte de deux éléments importants : l'opacité du Sujet et le fait que tout rapport de coopération est conflictuel.

Développer un processus d'éducation par l'action, c'est aussi agir, créer, innover, transformer,... C'est créer le changement individuel et collectif en développant des initiatives qui permettent de lutter contre les inégalités.

Ainsi, la démarche d'éducation par l'action permet la construction d'un savoir propre et le développement d'une identité propre individuelle et collective.

Ce processus d'éducation est lent, progressif et réciproque. Il part du niveau de chacun et nécessite des étapes pour progresser. La transmission de la démarche est essentiellement assurée par la participation concrète au processus qu'elle engendre et par sa systématisation dans les moments d'évaluation et lors de formations complémentaires. Ce mode de transmission est inscrit dans les fondements même de la méthode. Ainsi, cette démarche d'Education permanente forme-t-elle ceux qui la pratiquent à devenir eux-mêmes formateurs auprès d'autres qui la pratiqueront à leur tour qui deviendront formateurs... En matière d'Education permanente, aucun savoir ne peut être confisqué, le savoir méthodologique pas plus qu'un autre.

Le processus d'éducation se mène "entre eux, par eux, pour eux". Les personnes issues des milieux populaires ont un rôle spécifique à y jouer. Ils sont les publics prioritaires de l'Education permanente. En effet, vivre les inégalités au quotidien, subir les discriminations au jour le jour marque dans leur corps et dans leur coeur tous ceux et celles qui y sont confrontés. L'exclusion, la marginalisation, les situations injustes,... produisent un sentiment de révolte fort et puissant. Ceux et celles qui les vivent hurlent leur indignation seuls ou en groupe. Là naît la violence. Exprimée, analysée, catalysée, cette colère devient une énergie puissante qui alimente la lutte et permet de dépasser les situations inégalitaires vécues et de les transformer en projets démocratiques, créateurs et innovateurs.

Ce processus collectif repose sur la reconnaissance des capacités de chacun de nommer ce qu'il vit, de le confronter, de l'analyser et de développer un "agir" qui le transforme. La dimension collective ne se résume pas à réunir des individus au sein d'un groupe. Il s'agit aussi de mettre des groupes en relation, de les relier, de les organiser, d'amplifier les analyses partielles et de confronter les revendications et solutions élaborées,... La coordination de l'action permet de dépasser le niveau sectoriel (quand les parents rencontrent les enseignants, les sidérurgistes, les jeunes du club de foot,...), de passer du niveau local, au niveau régional,... au niveau

international, de jeter des ponts entre une expérience menée dans un quartier de Bruxelles et celle d'une favela du Brésil, d'articuler un agir local à un projet global. Ces connections sont autant d'opportunités qui construisent une analyse commune et des propositions globales.

Bref, la démarche d'Education permanente s'articule à l'expérience concrète de ceux et celles qui s'y engagent. L'expérience est au centre du processus. Le cheminement collectif conduit à former des Sujets-Acteurs sociaux en étant Sujets-Acteurs sociaux. Ce qui implique d'intégrer les particularités de ces deux concepts dont l'opacité du Sujet, la construction autonome du Sens, le fait que tout rapport de coopération est conflictuel et le fait que le positionnement Sujet-Acteur social vaut tant pour les rapports à l'intérieur du groupe d'appartenance qu'à l'extérieur de celui-ci.

La grille d'évaluation proposée⁵ procède de la même logique que les grilles précédentes : dimensions, composantes (ici, nommées caractéristiques) et indicateurs.

⁵ Les différentes dimensions proposées dans cette grille d'évaluation sont empruntées au modèle élaboré par LESNE M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, P.U.F., Paris, 1997, pour présenter les modes de travail pédagogique (M.T.P.). Le "Voir-Juger-Agir" s'inscrit dans le M.T.P. 3 de type appropriatif à orientation normative.

CARACTERISTIQUES DU TRAVAIL PEDAGOGIQUE		
Dimensions	Caractéristiques	Indicateurs
Point d'ancrage	Les conditions des situations réelles de la vie quotidienne des individus.	* Il y a une relation entre ce qui est fait au sein du groupe/avec le groupe et la vie des participants.
Point de départ	La contradiction entre ce qui est vécu et les aspirations profondes.	* Les participants peuvent nommer les liens qu'ils établissent entre ce qui se fait dans le groupe et leur réalités et aspirations personnelles (niveau de frustration).
Logique du travail pédagogique	L'individu est agent de son cheminement (formation) en même temps qu'il agit socialement.	* Les participants sont engagés concrètement dans l'action et cette action est soit révisée (groupe de révision) soit menée (groupe d'action) avec le groupe.
Dynamique de groupe	Le cheminement se fait en groupe dans une dynamique de formation réciproque. Le niveau de chacun est respecté.	* La démarche se mène en groupe. * L'apport de chacun est valorisé. * L'animateur est formateur dans le sens de "metteur en forme" de l'expérience, de la réflexion et de l'action des participants.
Rapport au savoir	Un savoir propre est construit avec le groupe. Il est articulé sur le savoir social et scientifique. Les outils théoriques sont apportés en vue de faciliter l'appropriation personnelle et collective du réel dans un but de transformation sociale. Pratique et théorie sont articulées dans un rapport dialectique.	* Le groupe fait une analyse de la réalité à partir de son expérience. * Des intervenants extérieurs et des "experts" sont invités. * Le groupe ou des membres participent à des sessions de formation en dehors du groupe.
Rapport au pouvoir	Volonté d'un exercice démocratique du pouvoir au sein du groupe. Evaluation en commun des effets réels de la formation. La sanction vient de l'oeuvre.	* La gestion du groupe, des rencontres, la répartition des tâches, la gestion des conflits,... relèvent d'un processus démocratique basé sur la participation.
Statut de l'action	L'action a un statut particulier... : elle est à la fois le processus de formation et son résultat.	* Voir "point d'ancrage".
Agents du processus pédagogique	Les responsables, animateurs,... issus eux-mêmes du processus pédagogique. Un appel est fait à des formateurs, intervenants "extérieurs" au cours de la démarche d'action et de formation.	* L'animateur est issu du processus de formation. * Les participants peuvent décrire leur propre cheminement et sont appelés à prendre des responsabilités.
Réseau de relations	Etre en relation avec d'autres partenaires et s'organiser dans l'action.	* Les participants sont en relation personnelles et collectives avec des individus et des groupes.
Effets sociaux	Développer chez chacun de manière individuelle et collective les moyens de modifier leurs conditions de vie et ainsi infléchir les orientations de la société. Produire de nouvelles formes de rapports économiques et sociaux (production sociale).	* Voir Sujet et Acteur.

III. Exercice pratique

J'ai testé ces grilles en évaluant les cheminements menés au sein de 4 groupes de base membres d'organisations constitutives du MOC. Il s'agit d'expériences particulières, non représentatives de l'ensemble des pratiques des mouvements auxquels elles sont rattachées. Bien que reposant sur un échantillon restreint, cette analyse qualitative a permis de dégager des éléments intéressants concernant les pratiques d'Éducation permanente.

1. Caractéristiques des interviews

Deux critères ont guidé le choix des groupes de base. Le premier concerne la méthode d'éducation menée au sein du groupe et le second concerne le rapport du groupe à l'action. Ces deux aspects peuvent être formulés sous forme de questions :

- Le groupe développe-t-il son cheminement à partir de lui-même ou en référence au plan d'année de l'organisation auquel il est relié ?
- Le groupe mène-t-il ou ne mène-t-il pas une action ?

En les croisant, quatre types de groupe sont possibles.

	Action avec le groupe	Pas d'action avec le groupe
A partir du groupe (situation d'un membre)	Groupe A.	Groupe C.
A partir du plan d'année du mouvement	Groupe B.	Groupe D.

J'ai ainsi analysé l'expérience racontée par deux membres de 4 groupes sélectionnés en fonction de leur correspondance présumée avec l'un des 4 types de groupes présentés ici. Les groupes interviewés sont issus des Equipes Populaires, de Vie Féminine et de la JOC.

2. Quelques mots sur les groupes de base

Le groupe A est composé de jeunes filles et garçons de 16 à 20 ans. Il se réunit une fois par semaine depuis 3 ans. L'action qu'il mène consiste à développer une école de devoirs à domicile auprès de quelques familles en difficultés (pauvres). Certains membres du groupe se rendent dans les familles chaque semaine pour aider les enfants à faire leurs devoirs. L'action dure un an. Elle est révisée systématiquement au début de la rencontre hebdomadaire du groupe. Au moment de l'interview, le groupe est disloqué.

Le groupe B est composé de femmes. Il se réunit depuis 15 ans. La composition est assez stable au fil des ans. Le programme d'année (piste de recherche) est le fil conducteur de la démarche du groupe qui se réunit une fois par mois au domicile d'une participante. Le cheminement du groupe a articulé confrontations, apports de personnes-ressources, actions individuelles et a abouti à une action collective.

Le groupe C est composé d'hommes. Il se réunit depuis 22 ans. Il comprend une dizaine de membres qui passent progressivement du statut de travailleur à celui de pensionné. Le cheminement du groupe n'est pas déterminé. C'est un groupe de réflexion. Les rencontres du groupe sont l'occasion d'échanger, de se former, de réfléchir, de soutenir l'action de chacun menée par ailleurs. Le groupe n'est pas un lieu d'action.

Le groupe D est composé d'hommes. Il se réunit depuis 39 ans. Sa composition a fortement évolué dans le temps. Et la majorité des membres sont surtout actifs dans le groupe depuis 5, 6 ans. Le groupe s'inspire des "thèmes communs" du mouvement communautaire. Il a réalisé un important travail de recherche sur la sécurité sociale en Europe et en a fait une publication. Une autre partie du temps est consacrée à l'échange à partir de la vie de chacun. Le groupe ne mène pas d'action.

3. Synthèse de l'évaluation des pratiques

La mise en parallèle des résultats des analyses singulières met en évidence que toutes les pratiques des groupes rencontrent partiellement les caractéristiques d'une démarche d'Education permanente. Je vais cependant pointer quelques aspects qu'il me semble intéressant

d'approfondir. Je ne reprendrai pas ici l'ensemble des conclusions de ce travail de recherche.

* Le travail pédagogique

1. Tous les groupes ancrent leur action pédagogique dans la vie quotidienne des membres et situent le point de départ de la démarche dans la contradiction que ressentent les membres du groupe entre ce qui est vécu et leurs aspirations.
2. L'analyse des expériences concrètes fait apparaître la logique du travail pédagogique, à savoir l'articulation souple entre la vie (l'expérience), la réflexion et l'action. Dans chaque groupe, l'accentuation des 3 pôles est différente. Trois situations sont rencontrées :
 - l'action est le moteur du processus d'éducation (groupe A) : éducation par l'action;
 - l'action est le résultat du processus d'éducation (groupe B) : éducation vers l'action;
 - le groupe est un soutien aux actions menées dans d'autres secteurs de la vie, principalement le milieu de travail (groupe C et D) : articulation du processus d'éducation et de l'action.

Dans toutes les expériences analysées, la relation entre formation et action n'est pas suffisamment exploitée :

- Le groupe A ne mène pas d'analyse approfondie à partir de l'action menée. Cette dernière reste marginale et ponctuelle. Elle n'est pas située dans un ensemble plus large, ni du point de vue de l'analyse ni du point de vue du lien avec d'autres actions menées dans le mouvement. L'action est limitée au groupe, c'est-à-dire que les membres du groupe ne sont pas engagés dans un processus d'action collective en dehors du groupe.
- Le groupe B limite son action au secteur dans lequel la réflexion est menée. Il n'y a pas de retombées dans l'ensemble des secteurs de la vie des participants au groupe. L'action est de faible portée. Le groupe valorise les actions menées par ses membres en dehors du groupe. Il ne les encourage pas particulièrement.

- Les groupes C et D apportent un soutien à l'action menée par leurs membres dans leurs milieux d'insertion. Ce soutien est limité car le groupe n'est pas un lieu de révision ni de planification de l'action. Il ne sert pas à coordonner les actions menées par les membres du groupe. Tous les membres des groupes ne sont pas engagés socialement.

—> Si tous les membres des groupes ne développent pas une attitude d'action dans leur vie, quelle est la place de l'action collective dans l'expérience des participants à une démarche d'Education permanente ?

3. La démarche menée dans les groupes permet à priori la construction d'un savoir propre. Celui-ci aura une forme plus ou moins élaborée en fonction de la structuration du groupe et du rôle que joue l'animateur ou l'équipe d'animation.

La systématisation du savoir reste limitée dans l'ensemble des groupes. Le groupe le plus faible dans la production d'un savoir est le groupe A. Assez paradoxalement, la démarche qu'il a menée ne permet pas la construction d'une analyse et d'un savoir propres au groupe. Notons que c'est le seul groupe qui ne fait pas appel à des intervenants extérieurs.

Les interventions extérieures peuvent prendre diverses formes : exposé, lecture, visite, rencontres,... Elles permettent "un arrêt sur image" et un approfondissement de l'ensemble des choses déjà discutées dans le groupe. Elles permettent également de croiser l'expérience et les sciences humaines.

Les comptes-rendus des réunions consignent et engrangent le travail de réflexion mené au sein du groupe. Ils sont un "aide mémoire" qui permettra à l'occasion de mesurer le chemin parcouru et de faire une synthèse des réflexions déjà développées. Un seul groupe ne fait pas de rapport. Il en résulte un déficit dans la continuité et la systématisation de la réflexion.

—> La construction du savoir est le résultat de la systématisation de la réflexion d'analyse menée dans le groupe. Lorsque l'expérience n'est pas confrontée de façon systématique, l'action ne joue pas ce rôle de point

d'appui de la construction d'un savoir. Quelles sont dès lors les conditions pour que l'action soit éducative et permette la construction d'un savoir ?

4. La gestion du pouvoir constitue un point faible dans 3 groupes sur 4. Dans ces groupes, le pouvoir n'est pas nommé et n'est pas géré. Lorsqu'il est géré, le pouvoir circule.

Trois situations sont rencontrées dans la gestion des rapports de pouvoir :

- gestion des rapports de pouvoir (groupes B et D);
- flou dans la gestion des rapports de pouvoir (groupe A);
- non-gestion des rapports de pouvoir (groupe C).

La gestion du pouvoir prend des formes différentes dans deux groupes cités : dans le groupe B, elle implique une rotation des fonctions et des rôles, tandis que dans le groupe C, elle s'accompagne d'une centralisation du pouvoir. Notons que les deux groupes développent un mode de gestion démocratique du pouvoir.

Le flou dans la gestion du pouvoir du groupe A n'implique pas un refus de prendre en considération les rapports de pouvoir. Notons que l'accompagnateur adulte est considéré comme un partenaire. Il doit lui aussi trouver sa place dans ses rapports avec les jeunes.

Le groupe C ne gère pas les rapports de pouvoir au sein du groupe. L'animateur est non directif sur le fond et directif sur certains éléments de la forme (garant des règles de fonctionnement intouchables).

Le type de gestion du pouvoir devra être analysé en parallèle avec le rapport du groupe au conflit.

—> Comment permettre aux groupes de gérer positivement leurs rapports de pouvoir ?

5. L'action est présente de manière très différente dans les quatre expériences analysées. Dans certains cas, elle est centrale; dans d'autres cas, elle est le résultat indirect du processus d'éducation.

L'action ne joue toutefois pas le rôle éducatif escompté :

- Le groupe A mène un processus où l'action n'est pas utilisée pour construire un savoir propre.

- Le groupe B mène l'action au terme du processus de réflexion. Celle-ci est limitée au secteur dans lequel la réflexion est menée. Quelques participantes développent une action individuelle marginale. L'action menée n'est pas révisée.
- Le groupe C et le groupe D soutiennent les actions menées par leurs membres. Les apprentissages que cette démarche permet ne sont pas systématisés et globalisés.

Néanmoins, dans les groupes C et D, la dynamique interne permet une confrontation des actions menées par les membres dans leurs milieux d'insertion. Les éléments que cette confrontation apporte sont intégrés dans l'analyse du groupe. Toutefois, la démarche ne conduit pas à la planification et la révision des actions, ni à la globalisation des différentes actions aboutissant à une analyse et un plan d'action plus vaste. Ces groupes développent un processus de "révision de vie" et non de "révision de vie et d'action ouvrière".

La présence d'actions au sein du groupe ne gomme pas les événements quotidiens vécus par les membres. Ceux-ci sont présents et l'action est ainsi située dans un cadre plus global. L'ensemble des dimensions de la vie des membres du groupe peut à tout moment apparaître. A certains moments, ces événements "inattendus" freinent l'action, ne lui permettent pas de se réaliser ou diminuent son efficacité.

Les actions permettent aux membres du groupe de faire l'expérience de leur "puissance" dans la société et donnent un sens au mot "collectif" en le concrétisant et en permettant de développer le lien social.

—> Quelles sont les conditions pour que les résultats du processus éducatif se répercutent dans l'ensemble de la vie des membres du groupe ?

6. Tous les groupes sont en relation avec leur mouvement de référence, soit au niveau fédéral, soit au niveau communautaire. Divers types de relations sont possibles, qui vont des relations limitées au strict minimum à l'implication dans les actions fédérales et communautaires. Les relations sont toutefois plus développées dans les groupes B et D, c'est-à-dire dans les groupes qui suivent le thème d'année proposé par leurs instances respectives. Ce sont également ces deux groupes qui étendent leurs relations à d'autres partenariats locaux (MOC, paroisse, partis politiques, syndicat...).

Les groupes limitent leurs relations au monde chrétien. Le partenariat et l'ouverture aux autres associations restent faibles dans l'ensemble des expériences. Les groupes sont conformistes et peu innovants dans leurs relations. Ils reproduisent les clivages de la société belge (patronat/mode du travail, flamand/wallon, socialiste/chrétien). Le choix des intervenants extérieurs confirme leur inscription dans ces clivages.

Le peu de relations externes limite le travail d'Education permanente. Mais rencontrer l'extérieur suppose que cet "extérieur" soit d'accord de faire un bout de chemin ensemble. Les groupes sont tributaires des conditions des autres groupes pour développer un partenariat varié.

—> Comment développer le réseau de relations du groupe et de ses membres ?

7. Les participations aux réunions internes (fédérales ou communautaires) permettent de se former, d'apporter les réflexions des groupes dans les débats internes du mouvement. Elles sont pourtant vécues comme des "voleuses de temps" à l'engagement local bien plus légitime. La participation aux instances n'est pas vécue comme une occasion d'amplifier l'action locale et de lui donner une nouvelle dimension.

—> Comment mieux articuler le processus local avec le plan d'action du mouvement ?

Le repérage des limites a permis de mettre en évidence quatre types de pratiques :

	Action dans le groupe	Soutien à l'action personnelle hors du groupe
Cheminement initié par les apports des membres du groupe	<p><i>Groupe d'action</i></p> <p>Articulation de l'action et de la formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'action est le point de départ de la formation, - faiblesse dans la construction du savoir, - l'action est à la fois un moyen éducatif et le résultat du processus d'éducation, - le partenariat est limité au mouvement. 	<p><i>Groupe de réflexion</i></p> <p>Articulation limitée de la formation et de l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le savoir est construit dans le groupe, - pas d'articulation systématique du processus de réflexion et de l'action menée, - le groupe soutient l'engagement et l'action des membres, - l'action est un résultat potentiel du processus de réflexion interne, - le partenariat est limité au mouvement.

Cheminement initié par le thème d'année du mouvement	<i>Groupe de développement personnel et de pression</i>	<i>Groupe d'étude</i>
	Articulation de la formation et de l'action : <ul style="list-style-type: none"> - le savoir est construit, - la formation débouche sur l'action, - l'action est limitée aux secteurs dans lesquels les apprentissages sont faits, - le partenariat est développé au niveau local et avec le mouvement. 	Articulation limitée de la formation et de l'action : <ul style="list-style-type: none"> - le savoir est approprié et articulé à l'expérience des membres, - pas d'articulation systématique de la formation avec l'action, - soutien à l'engagement et à l'action des membres, - l'action est un résultat potentiel du processus de réflexion interne, - le partenariat est développé au niveau local et avec le mouvement.

Aucune démarche menée par ces groupes ne remplit toutes les conditions pour être définie comme étant une démarche d'éducation par l'action. Et pourtant, tous les groupes développent un processus éducatif articulé à un processus d'action.

La présence de ces deux éléments ne garantit pas que le processus éducatif développé soit de type "éducation par l'action" : encore faut-il que certaines conditions soient remplies pour que l'action devienne éducative, comme par exemple le fait que l'action soit menée par les individus ou les groupes eux-mêmes, qu'elle soit partagée, confrontée, révisée et évaluée. Elle sera alors un support pour construire une analyse et donc un savoir propre individuel et collectif.

*** Les objectifs**

La question qui nous occupe est la suivante : le processus développé à l'intérieur des quatre groupes interviewés permet-il d'atteindre les objectifs d'un processus d'Education permanente, à savoir le positionnement des groupes et des individus comme Sujets et Acteurs sociaux ?

Quatre dimensions doivent être analysées pour chaque groupe : le positionnement interne et externe des membres du groupe et le positionnement interne et externe des groupes eux-mêmes. Cette analyse a mis en évidence les éléments repris ci dessous.

1. Evaluer les résultats du processus d'éducation permanente implique de s'intéresser aux positionnements des membres du groupe et du groupe lui-même dans leurs rapports internes et externes. Pour qu'il (le membre ou le groupe) atteigne les objectifs du processus d'Education permanente, il faut que, dans chacune des positions, il soit Sujet autonome et Associé contestataire. Cette situation n'est rencontrée dans aucune des expériences analysées.
2. Dans leurs rapports internes, tous les groupes permettent à leurs membres de se situer dans un rapport de reconnaissance réciproque du Sujet. La dynamique développée les pousse à se percevoir et à se reconnaître comme Sujet, du moins comme Sujet "résistant", dans le sens où les membres sont invités à dire les contradictions qu'ils ressentent entre ce qu'ils vivent et leurs aspirations. Les individus et les groupes accèdent au positionnement de Sujet, à condition qu'ils se reconnaissent eux-mêmes comme Sujet. Dans leurs rapports externes, les membres adoptent généralement le même type de positionnement que dans leurs rapports internes.

Au sein des mouvements de référence, les groupes sont positionnés dans un rapport de reconnaissance réciproque du Sujet. Ils sont soit autonomes, soit dépendants. Dans leurs rapports externes, deux groupes adoptent le même positionnement. Les deux autres groupes n'ont pas d'existence externe; ils ne sont donc pas Sujets.

Notons que le Sujet qui émerge est à la fois un Sujet individuel (la personne membre du groupe) et un Sujet collectif (le groupe lui-même).

—> L'image que les gens ont d'eux-mêmes influence leur capacité de se positionner comme Sujet. La construction d'un savoir propre est un élément central dans le développement d'une image positive de soi. L'évaluation de la cohérence entre les actes et les valeurs est un élément permettant la construction d'une identité propre.

3. Chacun progresse dans l'accès à l'autonomie, et ce à travers les réflexions sur les valeurs. Ces dernières sont choisies dans une articulation constante entre les individus, le groupe et le mouvement comme institution. Elles ne sont pas imposées, mais elles restent toutefois trop peu exprimées dans l'ensemble des groupes.
4. Les membres et le groupe ont l'opportunité de se situer au sein d'une institution, celle à laquelle le groupe est rattaché. Ce lien a été peu approfondi par l'analyse. L'attitude des 4 groupes est différente. Les groupes A et B s'interrogent peu sur leurs relations. Le groupe C se situe dans un rapport "conflictuel" avec l'organisation (refus de suivre le thème proposé). Et le groupe D relève la difficile articulation entre l'action de terrain et les exigences institutionnelles.
5. Tous les groupes positionnent leurs membres dans un rapport de coopération interne. Ils sont tous associés et élaborent ensemble des références communes, ce qui leur permet de construire une certaine cohérence interne. Toutefois, la coopération n'est pas toujours vue comme un processus conflictuel. Les rapports internes sont principalement de type "Associé loyal". Seul le groupe A s'engage dans le conflit interne.

Les positionnements externes des membres des groupes sont multiples. Certains développent des rapports de coopération conflictuelle, d'autres sont des "Marginaux contestataires", d'autres encore n'agissent pas, ne se "battent" pas, abdiquent et deviennent "Marginaux soumis". Certains puisent dans le groupe les capacités et les motivations à entrer en conflit à l'extérieur du groupe.

La faiblesse dans le partenariat ou le refus de partenariat positionne les groupes dans un rapport de non-coopération et de non-conflit. C'est le cas pour trois groupes dans leurs rapports externes et d'un groupe dans ses rapports internes, c'est-à-dire avec les autres groupes de l'organisation de référence.

Seul le groupe B tente de développer un rapport de coopération conflictuelle dans ses rapports externes. Il reste cependant Associé loyal dans ses rapports internes.

Les groupes jouent ainsi un rôle de laboratoire, permettant aux individus et aux groupes de vivre un fonctionnement coopératif au sein du groupe et dans le mouvement de référence.

—> Le rapport de coopération est conflictuel.

IV. Un mémoire tourné vers l'action

Ce travail de recherche est inscrit dans une histoire individuelle, la mienne, et dans une histoire collective, celle d'une recherche sur l'Education permanente initiée au sein du MOC. Il m'a permis de me développer personnellement en menant à terme une démarche scientifique rigoureuse. Il contribue aussi à la réflexion et donc à l'action menée au sein des organisations constitutives du MOC.

Et cette contribution n'est pas fiction. Bien avant que la version finale ne soit imprimée, j'ai présenté les résultats de mes travaux lors d'une rencontre inter-mouvements réunissant les animateurs et les formateurs des différentes organisations. Les grilles d'analyse (cadre méthodologique) furent présentées comme outils d'évaluation des pratiques d'Education permanente. Ces outils furent également testés à l'occasion de plusieurs rencontres des permanents régionaux du CIEP⁶. Leur pertinence fut confirmée. Cependant, leur utilisation demande un " temps d'arrêt " assez long ce qui les rend peu maniable au quotidien. Il faudrait maintenant les rendre opérationnelles pour les groupes de base eux-mêmes. Ce travail de vulgarisation est actuellement en cours.

Au stade actuel de la réflexion, je peux cependant proposer une présentation du concept d'Education permanente sous la forme d'un circept.

L'EP peut se définir comme le résultat de la tension de quatre axes :

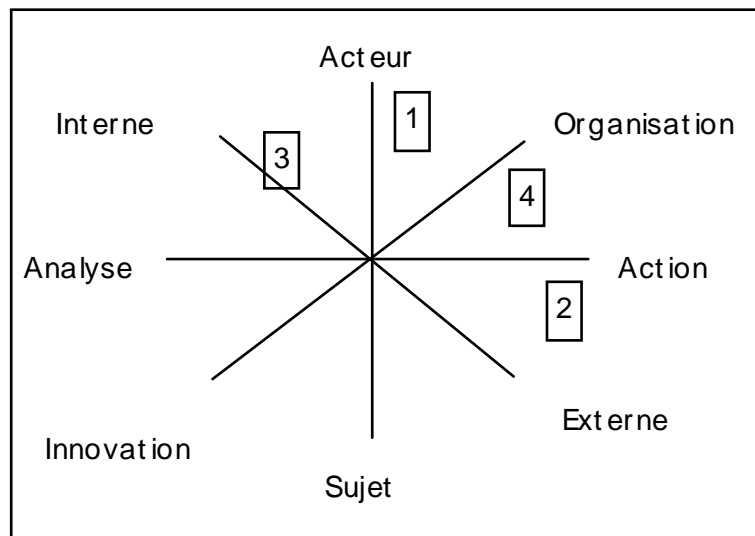
Axe des objectifs (1) : tension entre un pôle éducatif (se développer, s'épanouir - pôle du Sujet) et un pôle politique (transformation sociale - pôle de l'Acteur social)

Axe de la production (2) : tension entre un pôle d'analyse (construction du savoir) et un pôle d'action (ou de projet).

Axe de la communication (3) : tension entre un pôle interne (moi, dans le groupe, dans l'organisation) et un pôle externe (hors du groupe, hors du mouvement, dans la société).

Axe de la gestion (4) : tension entre un pôle d'organisation et un pôle d'innovation.

⁶ CIEP, Centre d'Information et d'Education Populaire, mouvement d'Education permanente, service de formation et d'animation du MOC.



D'autres initiatives sont en cours. A vous, lecteurs et lectrices de vous plonger dans la confrontation, d'interroger vos pratiques, de les confronter, de mettre en débat vos analyses et ... de contribuer à la construction du savoir en Education permanente.

*L'Education permanente est un processus quotidien,
mille fois entamé, mille fois recommencé.
C'est un processus vivant, mené par des hommes et des femmes
au coeur même de leur vie.
Et même théorisé, il n'est pas théorique...*

Bibliographie

Livres

- ISMAILI M., *L'Education permanente en Communauté française ou la recherche du paradigme perdu*, mémoire inédit, UCL, FOPA, Louvain-la-Neuve, Septembre 1994, 101 p.
- ALBARELLO L., DIGNEFFE F., HIERNAUX J. P., MAROY C., RUQUOY D., DE SAINT GEORGES P., *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Ed. Armand Colin, Paris, 1995, 179 p.
- BAJOIT G. *Pour une sociologie relationnelle*, P.U.F., Paris, 1992, 308 p.
- BAJOIT G., FRANSSSEN A., *Les jeunes dans la compétition et la mutation culturelle*, Rapport de recherche au Fonds de la recherche fondamentale, UCL, FOPES, avril 1993, 340 p.
- BOUTINET J. P., *Anthropologie du projet*, P.U.F., Paris, 1990, 307 p.
- CLAUSSE A., *Evolution des doctrines et des méthodes pédagogiques*, Ed. Universitaires, Fribourg Suisse, 1983, 199 p.
- DESROCHE H., *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Les Editions Ouvrières, Paris, 1971, 195 p.
- FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, Petite collection Maspero, Paris, 1983.
- HACHEZ T., "Un espace pour faire sa vie", in *A propos de jeunes - entre l'exclusion et la participation*, JOC et CES FUSL, EVO, Bruxelles, 1992.

- HOUSSAYE J. *Quinze Pédagogues - Leur influence aujourd'hui*,
Ouvrage Collectif, Ed. Armand Colin, Paris, 1994, 254 p.
- LESNE M., *Lire les pratiques de formation d'adultes - Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*,
Edilig, Collections Théories et pratiques d'éducation permanente, 1984.
- LESNE M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*,
P.U.F., Paris, 1977.
- Le Grain *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire !*
Vie Ouvrière et EVO, (3è éd.), Bruxelles, 1985, 174 p.
- LE VEUGLE J., *Initiation à l'Education permanente*,
Privat, 1968, 226 p.
- MEDICI A., *L'Education nouvelle*,
Que sais-je ?, P.U.F., 1962, 125 p.
- Ouvrage Collectif, *Animation en milieu populaire ? Vers une approche pluridisciplinaire de la marginalité*,
Fédération des Maisons de Jeunes en Milieu Populaire, Bruxelles, 1981.
- Ouvrage Collectif, *Avoir vingt ans dans les quartiers*,
Eres, Agence Nationale pour le développement de l'Education permanente, Paris, 1982, 272 p.
- Ouvrage Collectif, *Des associations - Espaces pour une citoyenneté européenne*,
PAC et EVO, Bruxelles, 1987, 271 p.
- Ouvrage Collectif, *Idéologie et action militante*,
EVO, Collections "Semaines Sociales Wallonnes",
Bruxelles, 1971, 224 p.
- Ouvrage Collectif, *Les fondements de l'action didactique*,
De Boeck, Bruxelles, 1979, 383 p.

- Ouvrage Collectif, *Ministère de la Culture française - Culture et communauté - Politique de l'éducation permanente*, (sous la direction de PARISIS A.), Bruxelles, 1971, 150 p.
- Ouvrage Collectif, *Va libérer mon peuple*, EVO, Bruxelles, 1982.
- PAIN A., *Education informelle - Les effets formateurs dans le quotidien*, L'Harmattan, Paris, 1990.
- PALMADE G., *Les méthodes en pédagogie, Que sais-je ?*, P.U.F., Paris, 1963, 123 p.
- PESCAROLLO C., *Equipes populaires et éducation permanente : de l'action pédagogique au projet politique*, mémoire inédit, UCL, FOPA, Louvain-la-Neuve, janvier 1990, 195 p.
- QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod 2^e éd., Paris, 1988.
- QUIVY R., RUQUOY D., VAN CAMPENHOUDT L., *Malaise à l'école*, FUSL, Bruxelles, 1989, 166 p.
- REYNAUD J. D., *Les règles du jeu - L'action collective et la régulation sociale*, Ed. Armand Colin, Paris, 1989, 306 p.
- Semaine Sociale Wallonne, *Enseignement, éducation permanente, société*, EVO, Bruxelles, 1970.
- Semaines Sociales MOC, *Enseignement, Formation, Culture - question aux acteurs*, FTU, Bruxelles, 1993, 162 p.
- SEGUIER M., *Mobilisations populaires, Education mobilisante*,

L'Harmattan, Document de travail INODEP/7, Paris, 1983, 178 p.

TOURAINÉ A., *Pour la sociologie*,
Ed. du Seuil, Paris, 1974.

TOURAINÉ A., *Critique de la modernité*,
Fayard, Paris, 1992, 462 p.

TOURAINÉ A., *Qu'est-ce que la démocratie ?*,
Fayard, Paris, 1994, 297 p.

VANDEPUTTE E., *Qu'as-tu fait de ton frère ? - Approche théologique et pastorale de l'engagement*,
Mémoire inédit, Lumen Vitae, 1992.

Articles de revue

ADAMCZEWSKI G., "De l'éducation à l'éducation permanente",
in *Recherche et formation*, n° 1, 1987, pp. 115-126.

BOUTINET J.P., "Logique de la formation initiale, logique de la formation continue",
in *Education permanente*, n° 68, 1983, pp. 85-107.

CELLIER G., "Ouvrir un imaginaire avec d'autres possibles",
in *CEFOC Information*, n° 236, octobre 1994, pp. 8-9.

CREUTZ E., LIENARD G.,
"Partenariats et stratégies de coordination autour de l'éducation permanente",
in *Le courrier*, n° 27-28, décembre 1991, pp. 20-26.

DUMAZEDIER J., "L'éducation permanente",
in *Encyclopædia universalis*, p. 946.

Editions Jocistes *La JOC et la détresse intellectuelle et morale des jeunes travailleurs*,
n° 24, Bruxelles, 1930, 36 p.

- HIERNEAUX J. P., "Action, construction du savoir et formation",
in *Questions de formation*, Vol. II, n° 3, 1990, pp. 97-100.
- HOUDE R., "Les transitions de la vie adulte et la formation
expérientielle",
in *Education Permanente*, n° 100/101, décembre 1989,
pp. 143-150.
- LIÉNARD G., "L'éducation permanente à la croisée des chemins",
in *Syndicalisme et éducation permanente*, FEC, janvier
1995.
- NOSSENT J.P. et DE WASSEIGE A.,
"Politiques d'Education permanente et culture",
in *Les Cahiers de la DAJEP*, n° 16 , décembre 1992, pp.
7-12.
- SCHWARTZ B., "Education permanente et formation des adultes - des
pratiques, évolution des concepts",
in *Education Permanente*, n° 92, mars 1988, pp. 7 à 22.

Revues

- Cahiers JEB, *L'éducation permanente et l'école*,
n° 1/2, Bruxelles, mars-juin 1972, 171 p.
- JEB, *L'éducation permanente en Belgique*,
n° 2/79, Bruxelles, 203 p.
- Contradictions, *Education permanente et actions collectives*,
n° 21/1979, Bruxelles, 130 p.
- Education permanente, *L'éducation permanente, vingt ans après - 20ème
anniversaire*,
(sous la direction de CAILLET E. et REVUZ C.), n° 98,
juillet 1989, 198 p.
- Les cahiers DAJEP, *Créateurs dans l'animation culturelle*,

(dossier coordonné par DE WASSEIGE A.), n° 22,
Bruxelles, décembre 1994, 84 p.

Outils, "Un nouveau contrat pour la solidarité" - Tout sur le
nouveau thème commun,
Périodique trimestriel des Equipes Populaires, 8ème
année, n° 1, août 1995.

Autres documents

BRAU J. C., *Société, Sujet, Changement social*,
Melk, Conférence européenne de la JOC, septembre
1985.

Equipes Populaires, *Mouvement, RVO et Pédagogie du projet*,
Rapport des travaux de la session résidentielle des
Permanents Equipes Populaires, mars 1994.

JOC Internationale, *Tâche d'éducation*,
Document interne édité suite au VII^e Conseil
International, 1975.

JOC , *Farde des militants*,
Bruxelles, 1993.

JOC, *La révision de vie*,
Document interne remis à la session de formation des
militants , avril 1994.

JOC, *Processus d'initiation*,
Document interne, 1983.

JOC, *Réflexion sur le schéma-questionnaire de la RVA*,
Document interne, non daté

S O M M A I R E

Genèse d'un mémoire	1
I. Vers une définition du concept d'Education permanente	3
II. Faire d'une définition un outil d'évaluation.....	6
1. Du côté des objectifs : former des Sujets et des Acteurs	7
2. Caractéristiques des méthodes d'Education permanente	12
III. Exercice pratique.....	17
1. Caractéristiques des interviews.....	17
2. Quelques mots sur les groupes de base	18
3. Synthèse de l'évaluation des pratiques	18
IV. Un mémoire tourné vers l'action	28
Bibliographie	31

DEJA PARUS...

- PERSOONE Marijke, *"L'ACV/CSC s'oppose à l'extrême droite" : une exploration idéologique et un instrument pour la formation syndicale*, Cahiers de la FOPES, n° 1, Juin 1996.
- GONZALEZ Francisco, *Télécommunications : le service public au service du public ?*, Cahiers de la FOPES, n° 2, Septembre 1996.
- LOMMEL Claudine, *Quel contrat de gestion pour la mission d'intérêt public "Epuración des eaux usées domestiques" ?*. *La situation dans la Province de Luxembourg*, Cahiers de la FOPES, n° 4, Septembre 1997.