

Comité de lecture:

Nicolas BARDOS-FELTORONYI  
Michel CAPRON  
Claude CASTIAU  
Daniel CORNEROTTE  
Florence DEGAVRE  
Catherine LAVIOLETTE  
Danielle RUQUOY

Publié avec le soutien du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la  
Formation de la Communauté française de Belgique

Par la présente collection, " **CAHIERS de la FOPES - Questions de politique économique et sociale** ", la FOPES (Faculté Ouverte de Politique Économique et Sociale) tient à mettre à la disposition des publics intéressés, des synthèses de mémoires de licence, récemment défendus à la FOPES. Cette collection comprend d'une part des mémoires liés aux problématiques plus spécifiques à la société belge et d'autre part des mémoires liés à des thèmes concernant les sociétés africaines. Dans la perspective de la FOPES, ces mémoires visent à élaborer des outils pour l'action - en mettant en lumière aussi bien les contraintes limitant l'action que les ressources mises à la disposition des acteurs - ou à servir d'instrument de formation pour les acteurs de changement social dans le domaine analysé. C'est ce type d'approche du mémoire qui constitue une des spécificités de la formation d'adultes à la FOPES.

Les études retenues concernent des thèmes relevant aussi bien des domaines de la politique économique et sociale proprement dite que, par exemple, de la sociologie politique, de l'enseignement ou de l'économie de l'entreprise.

Un Comité de Lecture sélectionne parmi les mémoires retenus ceux qui lui paraissent susceptibles d'être publiés sous forme d'une synthèse d'une vingtaine de pages. Via ce processus, nous estimons pouvoir publier quelques trois à six synthèses chaque année, qui pourront intéresser des publics spécifiques, qu'il s'agisse de professionnels du secteur, d'étudiants ou de chercheurs universitaires. Quant aux opinions et analyses exprimées dans ces synthèses, elles n'engagent que leurs auteurs.

Pour toute information relative à ces Synthèses de Mémoires, veuillez vous adresser au Service Matériau Pédagogique (SMP) de la FOPES, Rue de la Lanterne Magique, 32 - 1348 LOUVAIN-LA-NEUVE. - Tél.: 010 / 47.39.10 . Fax : 010 / 47.81.59. – e-mail : capron@opes.ucl.ac.be

Michel CAPRON  
SMP – FOPES



*Personne ne se libère seul,  
Personne ne libère autrui,  
Les hommes se libèrent ensemble.*

Versailles,

P. Freire.

Merci pour son aide précieuse  
apportée tout au long de cette recherche.  
La même reconnaissance va à  
Michel Elias et à Philippe Versailles,  
deux lecteurs attentionnés.

Merci aussi aux amies et aux amis des « caves »  
et aux « permanents » de LST.



## ***Table des matières***

Sur l'autre rive.....	1
<b>1<sup>e</sup> partie : L'approche théorique</b>	
• Chapitre 1 : L'éducation permanente .....	7
1. Une définition de l'éducation permanente .....	7
2. Des objectifs de l'éducation permanente.....	8
2.1. Donner du sens .....	9
2.2. Faire prendre conscience .....	11
2.3. Faire émerger le sujet.....	15
2.4. Former des acteurs sociaux.....	17
3. Conclusion.....	20
• Chapitre 2 : Une approche pédagogique pour l'éducation permanente.....	23
1. L'apprentissage .....	23
1.1. Les principales caractéristiques de l'apprentissage chez les adultes.....	24
1.2. Conclusion .....	31
2. Les pédagogies pour l'éducation permanente .....	32
2.1. L'ancrage théorique des auteurs de référence .....	32
2.2. Une modélisation des pratiques pédagogiques en fonction de leurs effets sociaux : M. Lesne .....	33
2.3. La pédagogie de la conscientisation appliquée par Paulo Freire .....	38
2.4. Conclusion.....	45
3. Conclusions de la première partie .....	45

## **2<sup>e</sup> partie : L'analyse des pratiques d'éducation permanente d'une asbl dans le quart-monde namurois : les « caves » à LST**

- Chapitre 3 : Présentation de l'asbl « LST », exemple d'éducation permanente..... 51
  - 1. Description du cadre de LST ..... 51
    - 1.1. L'historique ..... 51
    - 1.2. Le statut juridique ..... 53
  - 2. Les objectifs de LST ..... 53
  - 3. Les différents secteurs de l'ASBL..... 54
    - 3.1. Les « caves » ..... 54
    - 3.2. Le journal « La main dans la main » ..... 54
    - 3.3. La bibliothèque de rue ..... 55
    - 3.4. La coopérative ..... 56
    - 3.5. La permanence..... 56
  - 4. Conclusion..... 56
- Chapitre 4 : L'analyse d'un exemple d'action pédagogique : les « Caves » à LST..... 59
  - 1. La méthodologie de recherche ..... 59
  - 2. L'analyse des interviews..... 61
    - 2.1. Les agents principaux du dispositif pédagogique ..... 61
    - 2.2. Le point d'ancrage du travail pédagogique ..... 65
    - 2.3. La logique du travail pédagogique..... 67
    - 2.4. Le rapport au savoir..... 73
    - 2.5. Le rapport au pouvoir..... 76
    - 2.6. Les effets sociaux..... 79
- Conclusions : les pratiques d'éducation permanente aux « Caves » comparées à la pédagogie Freire ..... 83
  - 1. Les agents principaux du dispositif pédagogique ..... 83
    - 1.1. Les formateurs aux « caves » ..... 83
    - 1.2. Les formateurs selon l'approche de P. Freire ..... 84

1.3. Comparaison du processus pédagogique des « caves » et de l'approche de P. Freire .....	85
2. Le point d'ancrage pédagogique .....	85
2.1. Le point d'ancrage aux « caves » .....	85
2.2. Le point d'ancrage selon P. Freire .....	86
2.3. Comparaison du point d'ancrage des « caves » et de l'approche de P. Freire .....	86
3. La logique du travail pédagogique .....	87
3.1. La logique du travail pédagogique aux « caves » .....	87
3.2. La logique du travail pédagogique selon P. Freire.....	88
3.3. Comparaison de la logique du travail pédagogique des « caves » et de l'approche de P. Freire .....	90
4. Le rapport au savoir.....	92
4.1. Le rapport au savoir selon les « caves » .....	92
4.2. Le rapport au savoir selon P. Freire .....	92
4.3. Comparaison du rapport au savoir selon la pédagogie des « caves » et selon P. Freire .....	93
5. Le rapport au pouvoir .....	93
5.1. Le rapport au pouvoir pratiqué aux « caves » .....	93
5.2. Le rapport au pouvoir selon P. Freire .....	93
5.3. Comparaison du rapport au pouvoir selon les « caves » et selon P. Freire .....	94
6. Les effets sociaux.....	94
6.1. Les effets sociaux produits par les « caves » .....	94
6.2. Les effets sociaux selon P. Freire.....	95
6.3. Comparaison des effets sociaux produits par les « caves » et selon P. Freire .....	96
Bibliographie .....	99



# **APPRENDRE POUR LIBERER.**

## **ANALYSE DE PRATIQUES D'EDUCATION**

### **PERMANENTE A LUTTES-SOLIDARITES-TRAVAIL**

Cécile GERARD

Mémoire défendu en janvier 2000

sous la direction du Professeur

Georges LIENARD

#### **SUR L'AUTRE RIVE...**

---

Après avoir travaillé pendant plus de 20 ans dont 18 années dans l'enseignement professionnel spécial, l'enseignement nous est devenu, au fil du temps, synonyme de recherche permanente dans le domaine pédagogique. Notre projet est, actuellement, d'examiner sous l'angle de l'éducation permanente, un mouvement d'adultes issus de la grande pauvreté. En tant qu'étudiante à la FOPES, nous aurons à observer ces adultes évoluant non plus dans un cadre scolaire, mais dans leur vie quotidienne confrontée aux réalités sociales qui sont les leurs. La démarche consiste en l'analyse d'une action d'éducation permanente appréhendée sous l'angle de pratiques pédagogiques et de ses effets sociaux.

De nombreuses recherches ont été réalisées dans le domaine de l'éducation permanente et des pratiques de formation pour adultes. Notre travail a pour caractère l'analyse des pratiques d'un organisme qui lui, n'a pas encore fait l'objet d'études au niveau pédagogique. En effet, des animateurs de Luttes-Solidarité-Travail (LST) s'interrogent sur la nature et les effets de leurs pratiques de formation. Nous tenterons, au travers d'une réflexion, sans doute limitée, d'apporter quelques éléments de réponse.

De l'enseignement et son cortège d'adolescents à l'éducation permanente et son vaste public, un large fleuve est à franchir. Embarquons à présent le long de la rive encore

inconnue et naviguons de méandre en méandre sur ce long cours d'eau, à la découverte de multiples paysages fascinants... Sur le long fleuve, une expérience a retenu notre attention. Nous nous arrêterons, captivée par quelque chose d'indéfinissable. Peut-être l'impression d'une « solidarité » réelle, active et efficace bien au-delà des mots et des simples déclarations d'intention.

Les « caves » à *Luttes, Solidarités, Travail* (LST) sont le paysage que nous allons tenter de découvrir au travers de leurs pratiques d'éducation. L'objectif de LST est de regrouper des personnes issues du quart-monde en vue de créer et de gérer les moyens de se libérer de l'assistance et de la pauvreté. L'appellation des « caves » est issue du mouvement ATD où les premières rencontres se déroulaient dans des caves. Ces rencontres ont ainsi conservé le nom d'origine.

Le mémoire nous permettra d'établir une « cartographie » et d'identifier les caractéristiques du processus d'éducation développées dans ce lieu de rencontre. Pour explorer cet espace socio-pédagogique, nous utiliserons des outils proposés et expérimentés au cours de notre formation à la FOPES.

Dans le premier chapitre nous retiendrons une définition de l'éducation permanente et vérifierons la proximité des objectifs avec ceux qui sont poursuivis au travers de la démarche de P. Freire .

Dans le second chapitre relatif à l'approche pédagogique, nous aborderons d'abord le contexte socio-pédagogique auquel les personnes en formation sont confrontées. Nous y étudierons les principales caractéristiques de l'apprentissage chez les adultes. Cette démarche nous apportera un éclairage utile à l'observation des pratiques des « caves ». Ensuite, nous présenterons les auteurs de référence (M. Lesne et P. Freire) utiles à la construction de la grille d'analyse. Celle-ci nous permettra d'analyser les pratiques pédagogiques appliquées aux « caves » à LST. Nous n'aborderons pas la situation de ces deux auteurs dans les grands courants de l'éducation. Toutefois elle peut être consultée dans le mémoire.

Ensuite, nous étudierons, chez M. Lesne, une modélisation des pratiques pédagogiques en fonction de leurs effets sociaux : la relation de formation ainsi que les différents modes

de travail pédagogique. Les moments de la socialisation ainsi qu'une typologie de l'acte pédagogique ne sont pas repris dans le présent ouvrage.

Chez P. Freire, nous approcherons la pédagogie de la conscientisation : les fondements de sa méthode, la conscientisation et le processus libérateur qu'elle génère.

La deuxième partie du travail étudiera les pratiques d'éducation permanente développées aux « caves ». Nous décrirons l'ASBL LST et brièvement la méthodologie de recherche. Pour plus de clarification, celle-ci peut être consultée au chapitre IV dans le texte de base. Ensuite nous aborderons l'analyse des interviews au travers des caractéristiques proposées dans la grille d'analyse.

Enfin en conclusion, nous tenterons de comparer les pratiques pédagogiques appliquées aux « caves » et celles qui relèvent de la « pédagogie des opprimés » développée par P. Freire et ceux qui se réclament de lui.

Les intuitions de P. Freire sont comme une trame qui traverse la recherche. Sa philosophie nous semble un modèle d'humanisme et sa pratique nous paraît proche de celle des « caves ».



## **1<sup>e</sup> PARTIE : L'APPROCHE THEORIQUE**



# CHAPITRE 1 : L'ÉDUCATION PERMANENTE

---

## **1. Une définition de l'éducation permanente**

La synthèse du mémoire proposée ici contraint à élaguer une partie du contenu de la recherche. Les personnes intéressées par de plus amples informations peuvent s'en référer au mémoire où elles trouveront les éléments suivants au chapitre I, non repris dans les extraits présentés dans *les cahiers de la FOPES* :

- L'historique de l'éducation permanente dans le contexte socio-politique belge.
- Une définition de l'éducation permanente en nous appuyant sur des auteurs tels que G. Thinès et A. Lempereur, B. Schwartz, J. Dumazedier, P. Freire, ainsi que sur le décret de 1976.
- Une distinction entre les concepts d'éducation permanente et d'éducation des adultes.
- Le public visé par l'éducation permanente.

Nous présenterons dans ce chapitre une brève définition et quelques objectifs susceptibles d'être appliquées aux activités développées aux « caves » à LST et de vérifier s'il s'agit là d'un lieu d'éducation permanente .

Nous définirons l'éducation permanente comme un processus de démocratie culturelle et d'accès à la citoyenneté s'adressant à des personnes frappées d'exclusion, en situation de précarité, à des femmes, des handicapés, des immigrés, ainsi qu'à des adultes de tous les âges de la vie dans une perspective d'épanouissement, de développement personnel, d'adaptation et de participation sociale dans une société en perpétuel changement. L'éducation apparaît comme une expérience, une conquête de liberté permettant la réflexion à partir des situations de vie quotidienne vécues par les personnes, la compréhension des transformations sociales, la prise de conscience critique, la distanciation par rapport au vécu et l'attribution d'un sens à l'action.

Selon les auteurs examinés, l'éducation permanente apporte des connaissances construites à partir de retours vers des lieux de formation et à partir de savoirs acquis par la prise de conscience, la réflexion, la distanciation et l'expérience. Pour cela, l'éducation permanente utilise une pédagogie souple en vue de faciliter l'acquisition de savoirs et de

savoir-faire en rapport avec les besoins et les intérêts individuels et collectifs des personnes.

Les auteurs abordés parlent régulièrement de connaissances, mais à notre sens, c'est une vision pauvre et limitée aux seuls aspects cognitifs. Dans la réalité de l'éducation permanente des adultes, la formation ne s'attache pas uniquement aux aspects cognitifs, mais aussi à la maîtrise des capacités pratiques et à l'acquisition d'attitudes psychosociales. L'éducation permanente est en effet une tentative de sensibilisation des individus à des alternatives pour les amener à la responsabilité sociale et politique dans un renforcement des mentalités démocratiques. Les capacités ainsi acquises influencent les décisions, la lutte, l'action en vue de former des acteurs de changement capables de modifier la situation sociale insatisfaisante, de modifier leurs rapports à l'environnement.

## **2. Des objectifs de l'éducation permanente**

Après avoir tenté de définir l'éducation permanente, attachons-nous à en expliciter des objectifs. Pour ce faire, nous partirons du cadre légal.

Selon les articles 15 et 16 du décret du 8 avril 1976, les articles 11 et 13 de l'arrêté royal du 16 février 1977, l'objectif de l'éducation permanente est de mettre en œuvre des formations de base s'adressant aux travailleurs peu qualifiés avec ou sans emploi, aux personnes et aux groupes sociaux les plus défavorisés, n'ayant pu, malgré les efforts des organisations culturelles, bénéficier du développement culturel. Ces personnes, à cause des inégalités particulières qu'elles subissent, doivent pouvoir mobiliser, « *dans le cadre des organisations de promotion socioculturelle des travailleurs, une démarche, des méthodes, des actions et des objectifs qui contribuent au développement complet de leurs valeurs et projets culturels*<sup>1</sup> ».

L'expérience nous apprend que les politiques sociales, tout en étant nécessaires, sont insuffisantes à créer du sens, à construire une identité, à construire une adhésion sociale. Définir « l'autre » en termes de manque, c'est le réduire à recevoir, à être « objet ». Il est

---

<sup>1</sup> VAN AAL H.F., *Education permanente. Reconnaissance et octroi de subventions aux organisations. Décret du 8 avril 1976. Arrêtés d'application*, Ministère de la Culture française (Service de l'éducation permanente. Direction générale de la culture et de la communication. Communauté française de Belgique), Bruxelles 1993, p. 38.

assisté et non acteur. « *Il est jaugé, en rapport avec une norme<sup>2</sup>* ». Dans notre société, rares sont les espaces laissés à la structuration d'une parole individuelle ou collective. L'éducation permanente, de ce fait, est contrainte de prendre en compte cette réalité. Elle va tenter, par une sensibilisation à la culture, par une prise de conscience, d'atteindre un triple objectif : construire une identité, former des acteurs sociaux, développer un processus libérateur. Elle va tenter de réduire les écarts qui marginalisent les adultes peu scolarisés ou socialement défavorisés par rapport à la société globale.

## 2.1. Donner du sens

Pour préciser le mot « sens », nous nous appuyons sur la conception de B. Charlot<sup>3</sup>. Un énoncé est signifiant s'il a du sens, s'il dit quelque chose du monde, s'il peut être compris dans un échange entre interlocuteurs. A de la signifiante, ce qui a du sens, qui dit quelque chose à propos du monde et qui peut s'échanger avec d'autres. Un mot, un énoncé, un événement ont du sens s'ils peuvent être mis en relation avec d'autres dans un système, dans un ensemble. Fait sens, pour une personne, un événement qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres éléments de sa vie (des pensées, des actions, des questions ...). Ainsi, « *le sens d'une activité est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat<sup>4</sup>* ». Si une personne dit : « Cela a beaucoup de sens pour moi », cela signifie qu'elle y attache de l'importance.

Le rôle de l'éducation permanente dans la construction du sens consiste à proposer à l'apprenant une signification à ce qu'il va faire, à ce qu'il va vivre, de lui indiquer que le résultat à atteindre est accessible et est important. Dès lors, il devient possible, pour l'individu, de susciter une mobilisation nouvelle et ainsi de redonner de la signification à sa formation, au projet qu'il envisage d'entreprendre, à sa vie. Une situation aura d'autant plus de sens pour la personne que celle-ci y reconnaîtra un problème, un questionnement qui ne soit pas hors de sa portée.

L'enchevêtrement entre les facteurs socio-économiques comme la perte d'emploi, de revenus, de statut et les facteurs individuels comme l'isolement, la fragilisation psychologique, entraînent une importante perte de repères. Dès lors, la personne se situe

---

<sup>2</sup> LAHAYE M., *Education permanente*, in *Les cahiers DAJEP. Education permanente et cultures populaires*, n°6, décembre 1992, p. 4.

<sup>3</sup> CHARLOT B., *Mobilisation, activité, sens : définition des concepts*, in *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997, pp. 62-65.

difficilement dans l'environnement qui était le sien auparavant, dans les relations avec autrui. Cette difficulté de se situer apparaît comme un obstacle à l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences. L'absence ou la perte d'emploi est perturbante, car le travail aide à construire l'identité et structure le temps. Or, à notre époque, le statut social est de plus en plus déterminé par le statut professionnel. Les exclus du circuit du travail se perçoivent donc comme des personnes brisées, victimes du système, sacrifiées. Ils se sentent dévalorisés et il n'y a plus de confiance en soi ni d'estime de soi. Par ailleurs, ces personnes se replient sur elles-mêmes et peuvent paraître asociales. La solidarité est mal supportée, l'identité s'émiette. Elles vivent dans un temps sans avenir où le sens des événements et de la réalité s'évanouit.

A la lumière de ce constat d'absence ou de perte de repères, la formation se donne comme priorité d'apporter du sens, non seulement à l'apprentissage des nouvelles connaissances et compétences, mais aussi au passé et à l'avenir. Dès lors, « *la finalité sera d'instaurer ou de restaurer des repères variés permettant le développement de la capacité à se situer, autour de laquelle pourront s'organiser de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences*<sup>5</sup> » en lien avec un avenir ouvert, prometteur. Pour ce faire, il faut que la personne puisse s'extraire de son attitude fataliste d'échec, de son sentiment d'incapacité, de son absence de projets accessibles. Cette construction de soi, cette projection nécessitent que soit reconstruit un certain nombre de repères. A cette condition, la formation orientera le changement, apportera une motivation pour la transformation, la reconstruction, le projet et l'action.

Selon J. Avice, V. Bonnal-Lordon, G. Jean-Montcler<sup>6</sup>, l'expérience a montré qu'en organisant des apprentissages autour de la reconstruction de soi, de la capacité à se situer, les effets de la formation sont plus importants. La connaissance est considérée comme une des clés de l'identité de la personne. Ainsi, l'éducation permanente devient émancipatrice et permet de donner un sens à ce que vivent les personnes. L'éducation permanente comporte une perspective transformatrice, « *un examen critique des choix au travers desquels les adultes orientent leur vie, de manière à ce qu'ils puissent redéfinir le*

---

<sup>4</sup> CHARLOT B., *Op. Cit.*, p. 64.

<sup>5</sup> AVICE J., BONNAL-LORDON V., JEAN-MONTCLER G., *Point de vue sur la formation des adultes « en difficultés d'insertion professionnelle »*, in *Education permanente. Approches didactiques en formation d'adultes*, n° 111, juin 1992, p. 58.

<sup>6</sup> AVICE J., BONNAL-LORDON V., JEAN-MONTCLER G., *Op. Cit.*, p. 58.

*sens qu'ils attribuent aux actes, aux expériences propres, à leur insertion sociale et leur existence personnelle<sup>7</sup> ».*

Toutefois, l'apprentissage ne peut se réduire aux seules dimensions instrumentale, technique ou cognitive. La formation doit être un processus de développement personnel, social et intellectuel. L'objectif est de (re)construire le tissu social sans limiter cette (re)construction à un processus d'intégration, d'inclusion à l'intérieur d'un système préétabli. La formation doit tenter d' « *établir des liens entre les personnes, les groupes et les organisations populaires, tenant compte de l'existence de nombreux problèmes de désagrégation<sup>8</sup> »* et d'exclusion. En donnant sens à la reconstruction de soi et du tissu social, l'objet de l'éducation permanente est également de faire prendre conscience de l'environnement.

L'éducation permanente ne peut cependant se réduire à la production de sens. Si la construction de sens est un aspect important de la formation, nous pensons que la compréhension de la société, la prise de conscience de son fonctionnement en sont d'autres aspects indissociables.

## **2.2. Faire prendre conscience**

### 2.2.1. Une dialectique conscience-formation

Dans les ouvrages concernant l'éducation permanente, l'éducation des adultes ou la formation, nous n'avons trouvé que peu d'auteurs, outre les tenants de la pédagogie de Paulo Freire, qui traitent de la prise de conscience dans le processus de formation. Il nous apparaît cependant que faire prendre conscience de l'environnement et des enjeux de l'éducation est un élément primordial pour donner du sens à l'action à entreprendre, pour envisager transformer la personne « objet » de la formation en sujet et en acteur de changement.

---

<sup>7</sup> SCHWARTZ B., *Education permanente et formation des adultes : évolution des pratiques, évolution des concepts*, in *Education Permanente*, n°92, mars 1988, p. 85.

<sup>8</sup> BENGUA J., *L'éducation populaire pour les mouvements sociaux*, in *ITECO. Peuples et Libération*, n°112, octobre 1989, p. 23.

Selon P.M. Mesnier<sup>9</sup>, l'apprenant a besoin d'évaluer ses acquis à des moments-clés de sa formation. Les nouvelles connaissances naissent d'une « longue fréquentation » et entraînent des moments de prise de conscience. Le sujet perçoit qu'il a franchi une étape et il peut dire *maintenant je sais*<sup>10</sup>. Ici, la prise de conscience se limite aux acquis et non à la situation de vie de la personne.

Pour B. Charlot<sup>11</sup>, le rapport au savoir est aussi un rapport au monde comme un ensemble de situations, de relations dans lesquelles un sujet est engagé. C'est un « *rapport à un monde mis à distance et mis en mots*<sup>12</sup> ». Dans ce processus, nous trouvons un sujet et une forme de conscience où l'individu peut contrôler ses actions et ses relations. Il prend conscience de ce qu'il vit et cette conscience peut devenir une réflexion et engendrer un énoncé. Ainsi, le savoir peut aider à une prise de conscience du rapport au monde, à l'environnement et la personne peut dès lors orienter son action. La conscience est intimement liée au sens.

Les auteurs abordant le sujet de la prise de conscience sont ceux qui se rattachent essentiellement à la pédagogie de P. Freire<sup>13</sup>. Parmi eux, F. Houtart<sup>14</sup> aborde le plan d'alphabétisation conçu sur le mode d'une conscientisation comme défini par P. Freire. Ce dernier a tenté de montrer combien la culture est un élément essentiel des transformations sociales. Il a proposé une méthode permettant aux acteurs du monde populaire de prendre conscience d'eux-mêmes. Il propose « *une méthode adaptée aux besoins réels du peuple brésilien auquel il s'adressait, une méthode où il faisait intervenir la réflexion et l'action*<sup>15</sup> ».

« *La conscientisation consiste à apprendre*<sup>16</sup> ». Que recouvre ce concept de « conscientisation » ? A « l'éducation-domination », Paulo Freire oppose « l'éducation-libération ». Selon F. Weffort<sup>17</sup>, cette éducation-libération tente de promouvoir, chez les

---

<sup>9</sup> MESNIER P.M., *Entreprendre et chercher, facteurs constitutifs des apprentissages adultes*, in BOURGEOIS E. (sous la dir.), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, De Boeck, Paris-Bruxelles 1996, pp. 57-71.

<sup>10</sup> MESNIER P.M., *Op. Cit.*, p. 68.

<sup>11</sup> CHARLOT B., *Le rapport épistémologique du savoir*, in *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997, pp. 80-84.

<sup>12</sup> CHARLOT B., *Op. Cit.*, p. 84.

<sup>13</sup> Nous analyserons la pédagogie de Paulo Freire dans le chapitre III.

<sup>14</sup> HOUTART F., *Une pédagogie de la société des exclus*, in *L'observatoire. Illettrisme. Analphabétisme*, n° 20, 1998, pp. 58-60.

<sup>15</sup> GAULT D., *Grâce à sa méthode d'alphabétisation des adultes, Paulo Freire fait découvrir aux pauvres leur dignité d'homme*, in *Vie Catholique*, 24 février 1971, p. 13.

<sup>16</sup> HOUTART F., *Op. Cit.*, p. 60.

<sup>17</sup> WEFFORT F., *Préface. Education et Politique. Réflexions sociologiques sur une pédagogie de la liberté*, in FREIRE P., *L'éducation : pratique de la liberté*, 4<sup>e</sup> éd., Le Cerf, Paris, 1978, pp. 7-12.

personnes en formation, une conscience claire de leur situation objective. Le point de départ de la formation consiste à admettre que la liberté et la critique sont des données essentielles de la vie. Dès lors, l'apprentissage ne peut s'opérer que dans le cadre libre et critique des relations qui s'établissent entre les personnes. La liberté et la critique influent inévitablement sur la prise de conscience de la situation sociale des individus. Dans ce type d'éducation, l'apprentissage est une manière de prendre conscience du réel et, très souvent, la conscientisation est une démarche vers une attitude de lutte. Le but du formateur n'est pas uniquement d'apprendre quelque chose aux personnes, mais de rechercher avec elles les moyens de transformer le monde dans lequel elles vivent. « *Nous devons être persuadés que la conviction des opprimés qui doivent lutter pour leur libération (...) doit être le résultat de leur prise de conscience*<sup>18</sup> ». Il est impensable pour P. Freire de libérer les opprimés sans les faire réfléchir sur leur propre libération, sur leurs conditions de vie. Dans le cas contraire, ce serait les transformer en objets.

Si nous établissons un parallèle entre la prise de conscience selon P.M. Mesnier et selon P. Freire, nous nous apercevons que pour Mesnier, la formation entraîne une prise de conscience. En ce qui concerne la pédagogie de Freire, c'est la prise de conscience qui entraîne le processus de formation et lui apporte l'énergie dont il a besoin.

### 2.2.2. Conscientiser pour qui, pourquoi, par qui ?

Nous nous pencherons à présent sur la question de *qui conscientise qui et à quoi ?*<sup>19</sup>.

Les travailleurs, les exclus de la société, les immigrés ont généralement une conscience de leur réalité quotidienne plus élevée, plus enracinée dans leur vécu, dans leur corps, que bien des formateurs ou animateurs. En effet, ceux-ci peuvent avoir une connaissance vague, marquée par un certain paternalisme, de cette réalité vécue par les personnes en formation. Les formateurs possèdent des connaissances, mais ce sont des savoirs partiels non nourris de l'intérieur par des expériences comme le sentiment d'être stigmatisé, voire méprisé. Les formés ont un savoir sur leur vie et sur leur position dans la société, mais il leur manque l'analyse et une pensée critique. Dès lors, l'élargissement de la conscience est un travail qui implique toutes les parties : les formateurs et les personnes en formation.

Le défi de l'enrichissement de la conscience ne se pose pas en termes d'une conscience qui peut être présente ou non, mais en termes d'attitude de questionnement, de refus de

---

<sup>18</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris 1983, p. 46.

réponses toutes faites, de remise en question de toute idéologie figée. Prendre conscience, c'est aussi le risque de prendre inconscience, d'engendrer une nouvelle mystification et de sombrer dans une nouvelle oppression. Selon P. Freire, le rêve non conscient de l'opprimé est de devenir lui-même, à son tour, un oppresseur.

### 2.2.3. Ouvrir au monde de la « culture » et donner le goût d'apprendre

Pour aider les personnes à acquérir un sens critique, il est nécessaire de les initier au concept de culture. Il est important que les individus découvrent et prennent conscience de l'existence de deux mondes : celui de la nature et celui de la culture. Cette dernière pourrait être l'apport de l'homme à la nature résultant de son travail créateur. Il est essentiel que les personnes perçoivent la démocratisation de la culture comme un élément indispensable à toute démocratie politique. L'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la législation... serait une clé avec laquelle les gens pourraient s'introduire dans un monde de communication et commencer à modifier leurs prospections et leurs attitudes face à la vie.

Lorsque la personne démunie, analphabète, se résigne à sa condition, elle ne cherche pas à lire et écrire ou à sortir de cette condition. C'est en brisant les à priori d'incompétence chez ces personnes que le formateur pourra commencer le travail d'apprentissage et donner aux opprimés une prise sur leur situation. Ainsi, le dialogue proposé par P. Freire permet de dégager, aux yeux de l'animateur et de l'opprimé, la situation objective de départ et la conscience qu'il a de cette situation. Il sera dès lors possible de conduire une formation plus systématique basée sur les thèmes issus de l'expérience quotidienne des personnes. « *La méthode de conscientisation de P. Freire est donc un moyen privilégié pour susciter d'abord le goût d'apprendre et pour relier ensuite le contenu de l'apprentissage intellectuel au vécu des groupes dominés<sup>20</sup>* ».

Dans une telle démarche, le goût d'apprendre est issu de la prise de conscience de la situation de domination.

### 2.2.4. Conscientiser et dialoguer

La conscientisation par le dialogue, centrée sur la condition de vie des personnes permet à celles-ci de s'armer et de se défendre dans leurs problèmes quotidiens.

---

<sup>19</sup> ARRIJS G., *Questionnement sur une pratique de la liberté*, in *L'observatoire. Illéitisme. Analphabétisme*, n°20, 1998, p. 62.

Antonio, le balayeur de rue, « s'est aperçu qu'il pouvait avoir des idées personnelles, qu'il était capable de décider lui-même ce qui lui semblait bon ou mauvais, intéressant ou sans valeur<sup>21</sup> ». Au cours des dialogues avec les autres participants et avec les formateurs, Antonio a regardé le monde avec des yeux neufs<sup>22</sup>. Pour les personnes semblables à Antonio, la vie est transformée, non seulement parce qu'elles savent lire, écrire..., mais surtout parce qu'elles ont pris conscience de leurs propres valeurs, qu'elles ont pris confiance en elles dans une relation dialoguante avec autrui.

L'objectif de l'éducation n'est pas uniquement de conscientiser les personnes en formation, mais c'est aussi leur donner une possibilité de vivre comme sujet et créateur en questionnement, dans une société en crise et en mutation.

### **2.3. Faire émerger le sujet**

Nous pensons que nous ne pouvons pas ignorer le « sujet » lorsque l'on étudie l'éducation permanente. L'apprenant est d'abord une personne, c'est-à-dire un sujet confronté à un besoin, à une nécessité d'apprendre. Par « sujet », B. Charlot<sup>23</sup> entend un être humain ouvert sur le monde, porteur de désirs, en relation avec d'autres êtres humains, eux aussi sujets. C'est aussi un être social qui occupe une position dans un espace social tout en s'inscrivant dans des rapports sociaux. C'est encore un être singulier, unique, qui a une histoire, interprète le monde et y occupe une position. Ce sujet agit dans le monde et sur le monde. Il s'interroge sur le savoir et éprouve la nécessité d'apprendre les différents savoirs du monde.

2.3.1. L'homme devient sujet par une réflexion sur sa condition, sur sa situation, sur son environnement, par une prise de conscience et une attitude critique. P. Freire souhaite faire découvrir à des hommes exploités et réduits au silence la valeur de leur propre personne, en faire des sujets et les mener sur les *chemins de la citoyenneté politique active*<sup>24</sup> par une réflexion conscientisante.

---

<sup>20</sup> BINAME C., GAZON-MARLY C., GOFFART B., HENNOT J., LUXEN N., e.a. *La pédagogie de conscientisation*, dans *Le Grain. Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*, Bruxelles 1980, p. 110.

<sup>21</sup> GAULT D., *Op. Cit.*, p. 12.

<sup>22</sup> GAULT D., *Op. Cit.*, p. 12.

<sup>23</sup> CHARLOT B., *Pour une sociologie du sujet*, in *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997, pp. 35-36.

<sup>24</sup> VANHESE, A., *Lire le monde avant de lire les mots*, in *Plein soleil*, n°605, octobre 1997, p. 17.

### 2.3.2. L'homme devient sujet au travers des relations.

Le fait que l'homme puisse être réduit à l'état d'objet<sup>25</sup>, le pousse à être sujet. Et il ne peut le devenir que dans la mesure où il entre en interaction avec l'autre. Il est un être de relations, qui, par sa prise de conscience des réalités du monde et de son histoire, développe une *capacité à entrer en relation avec les autres*<sup>26</sup>. Il est conscient de ses appartenances à une communauté, à une organisation, à un secteur de travail, à une histoire. C'est dans les relations interpersonnelles que s'affirme le sujet. Celles-ci combinent désir et reconnaissance de l'autre. *« C'est dans l'absence, dans la perte des contrôles exercés par le Moi et les normes sociales, que se reconnaît un sujet qui se sent engagé, au-delà de ce qui est permis ou interdit, envers quelqu'un ou quelque chose dont la privatisation détruit le sens de la vie et produit le sentiment de se perdre soi-même. Cette double expérience de la perte du Moi et de l'accession au sens prend des formes différentes d'une société à l'autre ; mais elle révèle surtout la présence du sujet<sup>27</sup> ».*

2.3.3. Le sujet entre en conflit, résiste au pouvoir, se dresse face à ce pouvoir qui prétend façonner sa liberté, son autonomie, son bien-être. *« Le sujet est toujours un mauvais sujet, rebelle à la règle et à l'intégration, cherchant à s'affirmer, à jouir de lui-même, et c'est par la résistance au pouvoir qu'il transforme cette affirmation de soi en volonté d'être sujet. C'est par la liberté et donc l'effort de libération plutôt que par la raison et les techniques de rationalisation que se définit le sujet<sup>28</sup> ».*

Les sujets découvrent en eux le désir de se libérer, d'entrer en conflit avec l'opresseur. Selon P. Freire<sup>29</sup>, ils ont conscience que ce désir ne peut devenir une réalité que s'il est partagé avec d'autres. Pour ce faire, il est nécessaire que les opprimés parviennent comme sujets et non plus comme objets à s'engager dans la lutte. Ainsi, le fatalisme est remplacé par un élan de transformation et de recherche dont les hommes se sentent sujets. Dès lors, le sujet aspire à être lui-même, à être responsable de sa propre vie et se réalise, par ce fait, comme acteur social.

---

<sup>25</sup> (...) *Les maîtres du monde, qui sont les maîtres des hommes, n'ont pas intérêt à ce que le peuple découvre qu'il peut être autre chose qu'un « objet » soumis à la domination.* (...) FREIRE P., *Grâce à sa méthode d'alphabétisation des adultes, Paulo Freire fait découvrir aux pauvres leur dignité d'homme*, dans *Vie catholique*, 24 février 1971, p. 14.

<sup>26</sup> ULBURGHES J., *En bref*, dans SOYEUR J. et JANSSEN G., *Conscientisation, alphabétisation, libération. Paulo Freire aujourd'hui*, Bruxelles, s.d., p. 1.11 (Culture et Développement).

<sup>27</sup> TOURAINE A., *Critique de la modernité*, Fayard, Paris 1992, p. 462.

<sup>28</sup> TOURAINE A., *Op. Cit.*, p. 319.

<sup>29</sup> FREIRE P., *La contradiction oppresseur/opprimés. Son dépassement*, in *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris 1983, p. 25.

## 2.4. Former des acteurs sociaux

### 2.4.1. Le sujet comme acteur social

Le concept de « sujet » nous conduit inévitablement vers celui d'« acteur social ». Selon A. Touraine, l'acteur social est « *celui qui modifie l'environnement matériel et surtout social dans lequel il est placé en transformant la division du travail, les modes de domination et les orientations culturelles*<sup>30</sup> ». Cette notion rejoint celle de P. Freire. Pour Paulo Freire<sup>31</sup>, il faut que les acteurs eux-mêmes produisent leur développement. Ils doivent pouvoir le faire en fonction de leurs valeurs, mais sans refuser le développement du monde contemporain. Autrement dit, il ne peut y avoir de progrès dans la société sans la participation des acteurs et l'on ne peut envisager de changements culturels purement imposés de l'extérieur.

Ainsi, la conscience d'être acteur dans la transformation de la société permet aux groupes sociaux les plus défavorisés d'affirmer leurs valeurs d'une manière positive, tout « *en contribuant à la transformation de leur propre culture afin de vivre pleinement dans un monde de plus en plus globalisé*<sup>32</sup> ».

Afin de rendre les acteurs responsables, un des aspects importants est la formation. En effet, nous vivons dans un monde où la communication est fondamentale et ignorer la lecture, l'écriture, les savoirs qui permettent l'intégration, signifie une exclusion certaine. Toutefois, renforcer des connaissances est insuffisant pour permettre aux populations défavorisées de devenir les acteurs de leur intégration et de leur reconnaissance par la société. Il est nécessaire qu'elles puissent devenir des artisans de transformations sociales et ce, au travers de leur propre culture. Pour ce faire, les personnes doivent s'unir, car l'action individuelle ne peut résoudre les problèmes sociaux.

Dès lors la formation des acteurs sociaux a un double effet. Pour B. Charlot<sup>33</sup>, c'est une socialisation par laquelle les personnes intériorisent des normes et des modèles. Et d'autre part, la formation conduit ces personnes à établir une distance par rapport à leur socialisation. Selon C. Binamé<sup>34</sup>, cette distanciation permet aux personnes de devenir

---

<sup>30</sup> TOURAINE A., *Op. Cit.*, p. 242.

<sup>31</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, pp. 177-178.

<sup>32</sup> HOUTART F., *Op. Cit.*, p. 7.

<sup>33</sup> CHARLOT B., *Op. Cit.*, p. 44.

<sup>34</sup> BINAME C., *De la réflexion à l'action*, in *Le Grain. Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*, Bruxelles 1980, p. 139.

elles-mêmes des acteurs de changement social et de renverser des rapports de domination. Cette pédagogie peut s'insérer là où se construit une autre manière d'être, de penser et d'agir.

Cette méthode se rapproche de celle de P. Freire qui a utilisé les formés de manière à ce qu'ils deviennent eux-mêmes des formateurs, de nouveaux acteurs de transformation culturelle. Cet apprentissage aide les personnes à saisir les dimensions politique, économique, sociale et culturelle.

Etre acteur, c'est donc jouer dans des appareillages sociaux une série de rôles au travers desquels on se construit, on développe son identité. L'acteur est donc à la fois « *produit de l'histoire et producteur de cette histoire, produit du social et grand ordonnateur des possibilités du social*<sup>35</sup> », produit d'un parcours dans les différentes dimensions du social.

En d'autres termes, selon M. Mirkès<sup>36</sup>, être acteur c'est participer à la construction de la société, c'est être capable d'infléchir les orientations et l'organisation des institutions, c'est la capacité des individus ou des groupes de pratiquer un rapport social de type conflictuel. Un rapport social peut être défini comme « *une coopération conflictuelle entre deux acteurs individuels ou collectifs d'un même système social. (...) Par conflit, on entend l'opposition entre ces acteurs qui ont une position et des intérêts différents dans leur collaboration*<sup>37</sup> ».

Pour éclairer notre analyse prenons comme exemple une ASBL dont l'objet est d'abriter pour la nuit des personnes sans logement . Les membres de l'ASBL et de la commune qui la subventionne n'ont pas les mêmes intérêts, ni les mêmes positions dans cette coopération. Les membres de l'ASBL souhaitent que les adultes organisent eux-mêmes leur manière de se loger et ce, en collaboration avec leurs militants. De leur côté, les autorités communales veulent imposer leur organisation de manière à ce que cette action soit une vitrine de l'action publique locale en matière de logement des SDF. La coopération s'annonce dès lors conflictuelle. Les deux parties ont des intérêts divergents, des positions différentes en matière de stratégie d'action, ce qui entraîne un conflit. Le rapport social est bien traversé par une tension entre coopération et conflit.

---

<sup>35</sup> MINVIELLE Y., *Le socialisation revisitée*, in *Contradiction. Enjeux et aspects stratégiques de la formation des adultes au regard des mutations de notre société*, n°74-75, avril 1994, p. 42.

<sup>36</sup> MIRKES M., *Les objectifs de l'éducation permanente*, in *Education permanente au quotidien. Analyse des pratiques collectives*, Mémoire FOPES, Louvain-la-Neuve, janvier 1997, p. 28.

<sup>37</sup> QUIVY R., RUQUOY D., VAN CAMPENHOUDT L., *Malaise à l'école*, Facultés Universitaires Saint-Louis, Bruxelles 1989, p. 129.

Pour être considéré comme un acteur social, l'individu doit pouvoir être coopérateur, avoir une place dans la production (de biens ou de services) et être capable d'entrer en conflit sur base de sa position inégale dans la coopération.

#### 2.4.2. Une typologie des acteurs

L. Van Campenhoudt<sup>38</sup> définit quatre types d'acteurs selon le rapport social qu'ils développent.

**L'associé asservi** : l'acteur social, en situation de coopération est associé à la production. Toutefois, il est en état de soumission quant à la coopération et aux normes établies et n'entre dès lors pas en conflit. C'est l'employé asservi, discipliné. Cet acteur coopère à la production, mais n'est pas un agent de changement du rapport social.

**Le marginal contestataire** : l'acteur social développe le conflit, mais n'entre pas dans la coopération. En d'autres termes, il conteste le système sans y participer tel l'étudiant qui manifeste contre la fermeture d'une entreprise.

**Le marginal asservi** : l'acteur est non coopérant et soumis. Il est presque inconvenant de parler d'« acteur social ». L'acteur marginal ne participe pas à la production et de plus, il est asservi tel le paumé, le clochard ou certains exclus du système social.

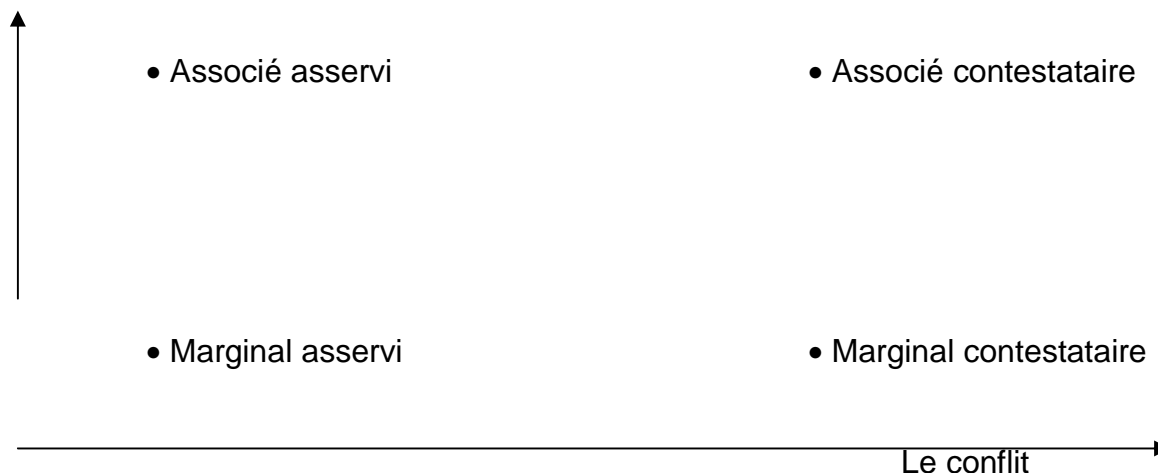
**L'associé contestataire** : l'acteur développe un rapport social de coopération conflictuelle. Il entre en action, en conflit avec l'autre acteur afin de modifier, d'améliorer sa position dans les rapports sociaux. Il y parvient par la négociation, les revendications, les pressions. C'est l'acteur militant, le délégué syndical...

---

<sup>38</sup> MIRKES M., *Op. Cit.*, pp. 28-29.

Cette typologie peut être schématisée comme suit :

La coopération



Dans la réalité nous rencontrons rarement des situations aussi tranchées. Cependant, celles-ci permettent de situer des points de repères aidant à positionner les acteurs dans le rapport social.

### **3. Conclusion**

Le cheminement conceptuel que nous avons parcouru nous a permis dans un premier temps, de définir le concept de l'éducation permanente. Il est complexe. Les éléments qui le définissent (le public, les objectifs) sont indissociables mais également mouvants car l'éducation permanente ne peut être réduite à une pratique figée ni liée à un public fixé une fois pour toutes.

Ces différents éléments nous ont apporté les matériaux qui nous serviront de référence pour constituer la grille d'analyse et pour l'étude des pratiques observées aux « caves ». Sur la base de la définition de l'éducation permanente nous pourrions définir les « caves ». Nous avons également repéré en éducation permanente que le public-cible (un milieu populaire, défavorisé socialement) est semblable à celui qui est majoritairement représentatif des « caves ». Enfin, nous avons dégagé que l'éducation permanente poursuit des objectifs proches de ceux de P. Freire et peut-être applicables à la formation dispensée à LST.

Nous définirons donc l'éducation permanente comme un outil de démocratie culturelle et d'accès à la citoyenneté. Elle s'inscrit dans des projets de changement de la société en s'appuyant sur une expérience, une conquête de liberté. Les connaissances acquises par la compréhension des transformations sociales, par la prise de conscience orientent le sens de l'action dans le but de modifier les rapports et l'organisation de la société.

Selon le cadre légal du décret du 8 avril 1976, les milieux populaires, les personnes en situation de précarité constituent un public visé par l'éducation permanente. Les objectifs de l'éducation permanente sont entre autres de permettre notamment à des personnes défavorisées, à des travailleurs sans emploi ou peu qualifiés d'entreprendre une formation de base. L'éducation permanente va tenter, par une sensibilisation à la culture, de donner du sens à la formation, aux projets des personnes en formation. Elle va tenter de (re)construire l'image personnelle, de (re)construire des repères tout en donnant sens à la reconstruction de soi et du tissu social. Elle a aussi comme objectif la prise de conscience du fonctionnement de la société. Ainsi, les nouvelles connaissances aidant à prendre conscience de la situation objective des personnes, de l'environnement, du rapport au monde, peuvent orienter leur action, leur lutte.

D'autres objectifs de l'éducation permanente sont aussi de transformer l'« objet » de la formation en « sujet », c'est-à-dire d'offrir la possibilité aux personnes de vivre en tant que sujet en questionnement dans une société en transformation constante. L'homme devient d'abord sujet par une réflexion critique sur sa condition. Ensuite, il devient sujet au travers des relations qu'il développe en interaction avec les autres. Enfin, il entre en conflit avec le pouvoir afin de se libérer de l'opresseur, de créer des conditions de vie où il peut développer des relations d'épanouissement personnel et collectif. La personne affirme alors sa volonté d'être sujet. Elle devient ainsi un acteur social qui modifie l'environnement dans lequel il vit. Dès lors, la personne devient un artisan de transformation de sa propre culture. Pour ce faire, l'acteur doit pouvoir entrer dans un rapport social de coopération conflictuelle. La position d'associé contestataire est de loin celle où l'acteur prend une part active à la transformation de son environnement sociétal.

Mais, comment libérer ces exclus sociaux de l'oppression dont ils sont victimes, sans les transformer en objets ? Apprendre avec eux à décoder la politique économique, sociale et culturelle pourrait être une piste parmi d'autres. Mais, qu'entend-on par apprentissage ?



## CHAPITRE 2 : UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE POUR L'ÉDUCATION PERMANENTE

---

### 1 *L'apprentissage*

Après avoir retenu une définition de l'éducation permanente, un public et quelques objectifs pouvant nous éclairer dans la construction de la grille d'analyse et comme apport de concepts utiles à l'étude des « caves » à LST, arrêtons-nous quelque peu sur l'apprentissage comme activité essentielle des femmes et des hommes entrant dans un processus d'éducation permanente.

Les différentes théories à propos de l'apprentissage, les approches taxonomiques, les mécanismes peuvent être consultées dans le mémoire. Nous tenterons ici de percevoir les principales caractéristiques de l'apprentissage chez les adultes. Les informations recueillies nous permettront ultérieurement (dans la seconde partie du travail) de situer l'apprentissage dispensé aux « caves ».

Au 18<sup>e</sup> siècle, Kant écrivait : « *L'homme est la seule créature qui doit être éduquée (...). Par son instinct, un animal est déjà tout ce qu'il peut être ; une raison étrangère a déjà pris soin de tout pour lui. Mais l'homme doit user de sa propre raison. Il n'a point d'instinct et doit se fixer lui-même le plan de sa conduite. Or puisqu'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde pour ainsi dire à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui<sup>39</sup> ».*

Les êtres humains ont une capacité et un désir d'apprendre. Apprendre, c'est acquérir des savoirs, mais c'est aussi entrer comme sujet dans une culture où l'action joue un rôle crucial comme moteur. Les connaissances préalables servent de tremplin à l'assimilation des nouvelles connaissances qu'il faut réorganiser en vue de construire de nouveaux savoirs permettant de nouvelles pratiques.

---

<sup>39</sup> CHARLOT B. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris 1997, p. 57.

Recherchons à présent les caractéristiques de cet apprentissage chez les adultes pour ensuite mieux comprendre les mécanismes.

## 1.1. Les principales caractéristiques de l'apprentissage chez les adultes

La formation telle qu'elle est conçue et organisée aujourd'hui est le produit d'une histoire. Dans la situation actuelle, nous trouvons des traces de cette histoire, en même temps que les ferments de l'avenir. « *Changer, demain, suppose une compréhension des facteurs qui, dans les dernières décennies, ont conduit à donner à la formation continue (...) le visage que nous lui connaissons*<sup>40</sup> ».

### 1.1.1. L'expérience de vie comme contexte du processus d'apprentissage

La vie semble qualifier aussi bien que disqualifier ce qui a été appris. La famille, les groupes d'âge, l'expérience professionnelle, les déplacements géographiques, l'engagement social et/ou politique, les périodes de ruptures ... deviennent des occasions d'apprentissage marquant l'existence. Par ces expériences de vie, l'apprentissage prend un autre sens. « *Ce qui paraissait acquis ne l'est pas nécessairement et ce qui semblait insignifiant peut se révéler décisif*<sup>41</sup> ».

L'expérience de vie est formatrice dans la mesure où il est possible d'explicitier ce qui a été expérimenté en savoirs et en savoir-faire. En formation d'adultes, la reconnaissance des acquis expérientiels permet une conception nouvelle du dispositif de formation, des modalités d'apprentissage. Les méthodologies sont assez diversifiées et s'effectuent dans des contextes extrêmement hétérogènes.

Le défi de toute entreprise éducative est d'aider l'apprenant à opérer des transformations par élimination et intégration. Ce défi peut conduire l'apprenant à un tel questionnement sur sa propre identité, qu'il génère une inquiétude de ne plus se reconnaître lui-même. « *L'apprentissage qui implique un changement dans l'organisation du moi ou dans la perception du moi, est ressenti comme menaçant, et on tend à y résister (...)*<sup>42</sup> ». Il faut alors assurer un certain contrôle de son développement personnel, construire d'une façon réflexive une image personnelle qui serve de référence.

---

<sup>40</sup> MEIGNANT A., *La formation : atout stratégique pour l'entreprise*, Eds. d'Organisation, Paris 1986, p. 15.

<sup>41</sup> DOMINICE P., *Apprendre à se former*, in E. BOURGEOIS (sous la dir. de), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, De Boeck, Paris 1996, p. 98.

<sup>42</sup> ROGERS C., *Op. Cit.*, p. 157.

Une question fondamentale est de savoir si l'enseignement et la formation doivent uniquement servir à communiquer des savoirs ou plus fondamentalement, former à la responsabilité. Nous savons que naître, c'est entrer dans un monde où l'individu est obligé d'apprendre. Mais d'autres l'ont précédé dans ce monde déjà organisé sous forme humaine, structuré par un ensemble de relations, de rapports sociaux qu'il entreprend de s'approprier par l'apprentissage. Tentons dès lors de voir ce qui constitue le système de relations.

### 1.1.2. L'apprentissage : un système de relations

Nous avons d'une part l'enfant comme individu humain inachevé et de l'autre un monde déjà structuré. L'environnement influence l'individu. Cette influence est en fait un ensemble de relations et non une action que l'environnement exercerait sur l'individu de manière quasi physique.

C'est effectivement en terme de relations qu'il faut penser l'influence. Un sujet est en relation avec un milieu, avec un monde qu'il partage avec d'autres au travers de symboles signifiants pour lui. C'est dans « *cet univers (...) que se nouent les relations entre le sujet et les autres*<sup>43</sup> ». Ainsi le rapport au savoir qui est une forme de rapport au monde, est rapport à des systèmes symboliques, au langage, aux relations. Mais le rapport au monde, ce n'est pas seulement un ensemble de significations, c'est s'approprier ce monde, c'est le modeler, le transformer par des activités, par des relations. L'appropriation du monde, la construction du sujet, l'inscription dans un réseau de relations aux autres, nous l'appellerons « l'apprentissage ». Le sujet est confronté à la nécessité d'apprendre dans un monde qu'il partage avec d'autres. Le rapport au savoir est donc un ensemble de relations. L'apprentissage trouve donc son origine dans l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, une philosophie, une activité, une personne, une situation, un lieu, une obligation...

Les hommes ont conscience du monde dans lequel ils se trouvent. Ils « *agissent en fonction des finalités qu'ils proposent ou qu'ils se proposent, et situent le centre de décision de leur recherche en eux-mêmes et dans leurs relations avec le monde et avec les autres*<sup>44</sup> ». Le propre de l'homme, en tant que conscience de lui-même et du monde

---

<sup>43</sup> CHARLOT B., *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997, p. 90.

<sup>44</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris 1983, p. 84.

est « *d'être en relation d'affrontement avec la réalité où historiquement apparaissent des situations limites*<sup>45</sup> ».

Des situations limites pourraient être, entre autres, un sentiment d'insatisfaction, la confrontation à l'injustice sociale, la relégation sociale...

### 1.1.3. Apprendre comme issue à l'oppression sociale

C'est au travers de situations concrètes que les êtres humains prennent conscience de la condition dans laquelle ils se trouvent. Les expériences quotidiennes, quelquefois dramatiques, expliquent la réalité d'existences intenable. Les individus prennent conscience de leur ignorance, qu'elle soit politique, économique, sociale ou culturelle.

« *Demain, je commencerai mon travail, la tête haute (...). Antonio, le balayeur de rue vient de découvrir la valeur de son humble travail, sa dignité d'homme (...). Il a regardé le monde avec des yeux neufs*<sup>46</sup> ». Il a pris conscience de sa propre valeur.

Il est évident qu'un apprentissage au travers duquel on éclaire les aspects implicites et opprimants de la réalité sociale, nuit aux intérêts des dominants. Il n'est pas dans l'intérêt des élites au pouvoir que le peuple découvre qu'il peut être autre chose qu'un objet soumis à la domination. Ainsi, face à une situation d'exploitation, les personnes veulent connaître les raisons de leur propre réalité. Cela implique que « *le sujet possède les instruments théoriques nécessaires pour entreprendre la reconnaissance de la réalité, puis qu'il saisisse la nécessité de réadapter en permanence ces instruments en fonction des résultats obtenus*<sup>47</sup> ». La connaissance n'est pas quelque chose de figé, c'est un processus social qui exige une action transformatrice des êtres humains sur le monde.

Les classes dominées, les populations défavorisées ne sont pas vides de connaissance, ni de conscience. Elles sont manipulées par les classes dominantes qui les invitent à intérioriser leurs mythes, leurs codes, à intérioriser une conscience qui ne leur est pas propre. Par ce fait, leurs aspirations, pour une large part, ne correspondent pas à leur être authentique. Elles leur sont imposées au travers de diverses formes de manipulations sociales.

L'utilité première de l'apprentissage, ici, est moins l'appropriation de connaissances sophistiquées que « *le développement des mécanismes d'une pensée capable de*

---

<sup>45</sup> FREIRE P., *Op. Cit.*, p. 86.

<sup>46</sup> GAULT D., *Grâce à sa méthode d'alphabétisation des adultes Paulo Freire fait découvrir aux pauvres leur dignité d'homme*, in *Vie catholique*, 24 février 1971, p. 12.

<sup>47</sup> FREIRE P., *Conscientisation et Révolution*, La Découverte/Maspero, Paris 1983, p. 190.

*résoudre des problèmes*<sup>48</sup> ». L'enjeu c'est l'autonomie intellectuelle et sociale de chaque individu, le droit d'exercer pleinement son potentiel intellectuel.

L'insertion dans notre société est fonction de l'activité professionnelle et passe dès lors par le travail. Or, la crise de société que nous traversons actuellement est entre autres une crise de l'emploi. Il est devenu impossible d'offrir un emploi à chacun et la société nourrit alors l'exclusion. Le non-emploi est devenu une cause essentielle d'exclusion. En quoi l'apprentissage peut-il limiter ce phénomène ?

#### 1.1.4. L'apprentissage : une condition à l'intégration par l'emploi

Selon P. Goguelin<sup>49</sup>, l'automatisation croissante des processus de production a libéré une partie de la main-d'œuvre. La demande croissante dans le domaine des services a pu reclasser une autre partie de cette main-d'œuvre. Toutefois, l'automatisation et l'informatisation s'accroissent sans cesse dans les secteurs secondaire et tertiaire, réduisant ainsi l'offre d'emploi.

Les statistiques nous démontrent que ce sont principalement les personnes peu ou pas formées qui sont les exclus du marché du travail. Depuis plusieurs années, les demandeurs d'emploi, par le canal de la formation professionnelle, de la formation continue, ont la possibilité d'apprendre un nouveau métier ou de se perfectionner dans leur qualification initiale.

La formation peut aussi être une manière de prolonger les droits liés au statut du demandeur d'emploi. Elle peut encore être un moyen de faire disparaître ce dernier des statistiques : *c'est la formation parking*<sup>50</sup>. Pour P. Goguelin, il est préférable de poursuivre un apprentissage, même si celui-ci n'offre pas d'emploi en fin de formation. « *Toute sa vie durant, l'homme devra maintenir – et il faut l'aider à maintenir – ses connaissances acquises, en cours d'oubli ; il devra acquérir de nouvelles connaissances, de nouveaux savoir-faire, de nouveaux savoir-être - et il faut l'aider à les acquérir (...)*<sup>51</sup> ». Pour ce faire, il faut qu'il conserve sa plasticité mentale, son adaptabilité et qu'on lui en donne les moyens, tout au cours de sa vie.

---

<sup>48</sup> TILMAN F., *La construction des savoirs*, in *L'Observatoire. Illettrisme-analphabétisme*, n°20, 1998, p. 65.

<sup>49</sup> GOGUELIN P., *La formation continue des adultes*, PUF, Paris, 1983, pp. 41-42.

<sup>50</sup> GOGUELIN P., *Op. Cit.*, p. 41.

<sup>51</sup> GOGUELIN P., *Op. Cit.*, p. 41.

En complément à sa fonction d'insertion sur le marché de l'emploi, la formation a un effet restructurant sur la personnalité : elle permet de retrouver confiance en soi, de recréer un ensemble de relations, de réorganiser des connaissances, de reconstruire du sens à son histoire de vie. Cette restructuration du potentiel personnel constitue un atout dans la recherche d'une insertion par l'emploi.

Nous pensons que l'apprentissage peut encore être une réponse liée, non seulement à l'exclusion du marché du travail, mais aussi à l'exclusion sociale directement liée à la précédente.

#### 1.1.5. L'apprentissage : une réponse à l'exclusion sociale ?

Les personnes dont la vie active a commencé dans la précarité risquent d'y rester d'autant plus longtemps qu'elles sont faiblement scolarisées. Leur relation à l'école, à la formation dépend de l'origine sociale, du logement, du quartier, mais encore de la qualité du témoignage porté sur la formation par les adultes que ces personnes côtoient.

L'histoire des exclus est souvent issue d'une accumulation d'échecs dès l'enfance : placements, échecs scolaires, difficultés relationnelles avec les parents, la famille d'accueil, le personnel du home. Ces échecs s'accumulent au cours de leur vie et c'est l'engrenage : la perte d'emploi les déstabilise, ils maîtrisent mal les démarches administratives, perdent leur logement, se voient retirer la garde de leur(s) enfant(s), les problèmes de santé apparaissent...

En éducation permanente, une partie de l'apprentissage se construit sur base de l'idée selon laquelle, « *ce qui importe, c'est d'abord de réunir des gens et de les mobiliser soit sur des projets concrets, soit sur des solidarités*<sup>52</sup> ». C'est souvent un projet concret de la vie, une préoccupation de tous les jours qui permettent d'insérer des personnes dans des réseaux de solidarité et d'apprentissage « sur le tas ». Les participants y apprennent des « tuyaux », qui les aident à assumer différentes contraintes et à finaliser leurs projets. Cet apprentissage renforce dès lors différentes capacités, différentes connaissances tout en construisant une confiance en soi.

---

<sup>52</sup> GEORIS P., *Namur lutte contre la pauvreté : de l'aide sociale à la pratique économique*, Alternatives Wallonnes, Charleroi, 1988, p. 168.

Ici, les pratiques de la formation, de l'éducation permanente entrent dans une zone où le travail social se fonde dans un travail culturel débouchant sur un impact socio-économique : par exemple permettre aux familles démunies « *d'acquérir les moyens d'assumer leurs responsabilités et d'agir contre la misère*<sup>53</sup> » ou proposer aux pouvoirs publics des mesures visant à faire disparaître la pauvreté par une politique globale et durable. L'apprentissage en éducation permanente vise à permettre aux exclus de retrouver la force de bâtir, avec d'autres, leurs projets et de participer à la vie sociale.

Selon Paulo Freire, l'éducation fait partie de la dynamique sociale et elle n'est pas un simple produit culturel, ni une matière neutre du point de vue de la société. Pendant longtemps, l'éducation, la formation ont été considérées comme des moyens de former des personnes, de leur permettre d'acquérir des connaissances et des valeurs.

L'éducation, pour Pierre Bourdieu, a une fonction sociale très importante : la reproduction de la société. L'éducation devient un capital symbolique donnant accès au pouvoir social, économique, politique et culturel. Pour Paulo Freire, une telle conception est inacceptable. En effet, pour lui, il faut que les acteurs produisent eux-mêmes leur apprentissage et ils doivent pouvoir le faire « *en fonction de leurs valeurs et, sans refuser une modernité indispensable dans le monde contemporain, marquer ainsi de manière positive les orientations de leur propre avenir*<sup>54</sup> ».

En fait, pour F. Houtart il ne peut y avoir de progrès dans la société sans participation des acteurs et l'on ne peut envisager de changement imposé de l'extérieur sous peine de destruction des valeurs traditionnelles signifiant une exclusion. Les formés doivent devenir des artisans de transformations sociales. La conscientisation des personnes les incite à apprendre. Elle est à l'origine de l'apprentissage portant sur les inégalités, les droits, elle est aussi à la source de l'action. Paulo Freire est arrivé à utiliser les formés eux-mêmes pour en faire des formateurs. Ceux qui connaissent des savoirs se mettent à la disposition de ceux qui ne savent pas. L'auteur a proposé un schéma d'apprentissage qui permet aux classes populaires de prendre conscience de leur situation réelle. En opposant ainsi la culture et la réalité sociale concrète pour en faire la source d'un dynamisme nouveau,

---

<sup>53</sup> MILANO S., *Mouvement ATD Quart-Monde*, in *Problèmes politiques et sociaux. Dossiers d'actualité mondiale*, n°751, juillet 1995, p. 62.

<sup>54</sup> HOUTART F., *Une pédagogie de la société des exclus*, in *L'observatoire. Illettrisme – analphabétisme*, n° 20, 1998, p. 59.

Freire considère que seules les luttes sociales parviennent à faire bouger les rapports sociaux ainsi que les mentalités.

La personne peut aussi se former pour s'adapter à l'évolution de la société, c'est une autre fonction de l'apprentissage.

#### 1.1.6. L'apprentissage : une réponse à la rapidité du développement

Selon P. Goguelin<sup>55</sup>, l'homme doit faire face à l'accélération des changements dans le monde qui l'entoure. Ces changements sont de plusieurs ordres :

- Autrefois, les équipements, maintenus en service jusqu'à la limite d'usure, duraient les trente – quarante ans d'activité professionnelle du travailleur. Aujourd'hui, l'obsolescence devance l'usure.
- Des activités, des métiers naissent, croissent, déclinent tout comme les produits et ce, à peine le temps d'une carrière. Les travailleurs sont déqualifiés régulièrement et il faut les recycler.
- La nécessité, pour garder son emploi et pour remplir son rôle, de connaître des techniques nouvelles dont les générations précédentes ne ressentaient pas le besoin. Aujourd'hui, la formation acquise par la filière scolaire jointe à l'expérience professionnelle ne suffit plus. Les entreprises, après avoir visé le développement des capacités techniques de leur personnel, s'efforcent à présent de développer des capacités commerciales, administratives, humaines et de culture générale.
- Les conséquences des transformations dans le traitement de l'information, l'automatisation, l'informatique libèrent l'individu des tâches serviles. Le travail réalisé autrefois par des personnes polyvalentes, exige aujourd'hui des personnes spécialisées pour lesquelles une formation de compensation est nécessaire.

L'apprentissage peut aussi être une réponse à la spécialisation liée à la taille des entreprises, une réponse à la mutation de la société industrielle, à la société post-industrielle, une réponse à la récession économique, ainsi qu'une réponse à l'évolution des mentalités.

---

<sup>55</sup> GOGUELIN P., *Op. Cit.*, pp. 32-35.

## 1.2. Conclusion

Nous pouvons définir l'apprentissage comme une activité permettant à l'individu d'acquérir des compétences tout en donnant sens à sa vie. Apprendre permet de transformer des savoirs acquis en savoirs nouveaux. Apprendre permet encore d'entrer comme sujet dans la culture en vue de participer à l'action sociale, à la transformation de la société.

Les expériences de vie prennent un sens différent dès qu'elles deviennent l'objet de formation. La personne commencera par apprendre à repérer, à exprimer ses potentialités, pour ensuite questionner la réalité en vue d'une action. Le sujet devient acteur de sa formation. Il aura à réorganiser des connaissances préalables en informations nouvelles. C'est en fait une conquête de liberté.

L'individu entre dès lors dans un monde où il se sent poussé à apprendre. Il entre dans un ensemble de relations qu'il partage avec d'autres, dans un ensemble de relations de conflit avec la société. Cette dernière recouvre quelquefois des situations d'existence intenable qui poussent les individus à s'approprier de nouvelles connaissances pour acquérir une autonomie intellectuelle et sociale.

L'apprentissage, au travers de la formation professionnelle, peut aussi devenir une réponse à l'exclusion du marché du travail. L'apprentissage peut encore être une réponse à la rapidité du développement technologique. Pour garder un emploi ou pour se perfectionner, le travailleur devra maîtriser de nouvelles techniques et se spécialiser par une formation compensatoire.

L'apprentissage peut enfin être une réponse à la paupérisation. Les personnes démunies apprennent à faire face aux situations de vie insatisfaisantes et à agir contre la misère. Ainsi, pourront-elles construire des projets leur permettant de participer davantage à la vie sociale, économique, culturelle et politique (citoyenneté).

Ce chapitre nous a permis de mettre en évidence certaines caractéristiques dans l'apprentissage chez les adultes. Ces données nous serviront de référence et nous ont apporté des concepts essentiels pour l'étude des pratiques mises en œuvre dans les « caves ».

Dans le processus de transformation des adultes qu'elle suscite, la formation utilise différentes méthodes. Il existe, en effet, de nombreux courants en matière de formation d'adultes. Ces derniers peuvent être consultés dans le mémoire.

## **2. Les pédagogies pour l'éducation permanente**

Après avoir défini l'éducation permanente et étudié le contexte pédagogique de la formation d'adultes, nous situerons ici les auteurs de référence ((M. Lesne et P. Freire) qui constitueront l'axe central de la construction de la grille d'analyse. Les différents courants de l'éducation situant ces auteurs peuvent être consultés dans le texte de base. Ensuite, nous approcherons la théorie de M. Lesne comme une modélisation des pratiques pédagogiques en fonction de leurs effets sociaux : les moments de la socialisation, une typologie de l'acte pédagogique (qui ne sont pas repris ici, mais peuvent être consultés dans le mémoire), la relation de formation et la description des modes de travail pédagogique. C'est au travers de ces derniers que seront repérées les caractéristiques principales et les éléments à observer dans la grille d'analyse.

Enfin, nous étudierons la pédagogie de la conscientisation appliquée par P. Freire, pédagogie esquissée dans les chapitres précédents : les fondements de la méthode, la conscientisation, un processus libérateur et l'approche méthodologique. Ce modèle nous permettra de compléter la grille d'analyse. Orientons-nous à présent vers les auteurs de référence

### **2.1. L'ancrage théorique des auteurs de référence**

Y. Bertrand<sup>56</sup> ne situe pas M. Lesne dans les différentes pédagogies de l'éducation permanente. Toutefois, nous pensons que ce dernier s'insère dans le courant des théories sociales. Dans ce courant, nous le situerons dans la pédagogie critique, nouvelle sociologie de l'éducation, parce qu'il met l'accent sur la formation des adultes comme un moment de socialisation, sur la *socialité de la connaissance*<sup>57</sup>. En effet, la pédagogie critique est un ensemble de pratiques par lequel les personnes apprennent à se comprendre et à analyser leurs relations avec les autres et leur environnement. Ces

---

<sup>56</sup> BERTRAND Y., *Théories contemporaines de l'éducation*, 4<sup>e</sup> éd., Agence d'Arc, Montréal, 1998.

<sup>57</sup> BERTRAND Y., *Op. Cit.*, p. 192.

théories sont des idéologies ayant une relation intime avec le pouvoir et l'apprentissage du savoir doit viser la transformation de la société. Lesne se rattache à ce courant qui prétend que la formation est traversée par deux rapports : le rapport au pouvoir et le rapport au savoir. La relation de formation n'est pas seulement une relation interpersonnelle, mais elle est aussi une relation sociale où interviennent différentes composantes de la société. Pour M. Lesne, la formation d'adultes doit apporter une réponse aux problèmes socioculturels et économiques.

Paulo Freire, quant à lui, s'inscrit également dans le courant des théories sociales, mais Y. Bertrand le situe dans la pédagogie de conscientisation et de la libération. Sa pensée et sa méthode pédagogiques constituent une réponse créatrice et consciente à la misère et à l'oppression. L'éducation est perçue comme une évolution vers la démocratisation reposant sur une méthode active où le dialogue, l'ancrage dans la réalité quotidienne, la critique et la formation au jugement ont une place essentielle dans le processus de formation d'acteurs sociaux. La conscientisation c'est une approche critique et objective de la réalité. Elle a pour objet la lecture et la transformation du milieu d'insertion des opprimés, la transformation de leurs conditions de vie. La conscientisation amorce dès lors un processus de libération. La liberté est perçue comme une conquête. P. Freire veut faire *de l'éducation, une pratique de la liberté*.

## **2.2. Une modélisation des pratiques pédagogiques en fonction de leurs effets sociaux : M. Lesne**

Nous proposons ici Marcel Lesne<sup>58</sup> comme référentiel parce qu'il met l'accent sur la formation d'adultes comme processus de socialisation, parce qu'il assigne à la formation une dimension spécialisée et qu'il ne limite pas cet effet socialisant à la formation et à l'éducation initiale des enfants. La socialisation dure toute l'existence. Pour Lesne, la relation pédagogique est une relation sociale, où interviennent non seulement des formateurs et des formés, mais aussi différentes composantes de la société globale. Une des caractéristiques de la formation des adultes est de répondre à des problèmes socioculturels.

Lesne considère que la formation est traversée par deux rapports fondamentaux : le rapport au pouvoir et le rapport au savoir. En fonction de l'articulation de ces deux

---

<sup>58</sup> LESNE M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, Paris, 1977, p. 186.

rapports les effets de la formation sur la capacité de changement social des formés seront différents. Pour approcher la théorie de M. Lesne, nous nous inspirerons de la modélisation qu'il a construite essentiellement dans les ouvrages *Travail pédagogique et formation d'adultes*<sup>59</sup> et *Lire les pratiques de formation d'adultes*<sup>60</sup>.

La relation de formation est sous-tendue par deux rapports fondamentaux. Qu'est-ce qui caractérise cette relation de formation ?

### 2.2.1. La relation de formation

La relation de formation n'est pas uniquement une relation interpersonnelle, momentanée, artificielle. C'est aussi une relation sociale dans laquelle les formateurs et les formés interviennent. Sont présentes également différentes composantes de la société telles les entreprises et les organisations demandant des formations (les organisations patronales et syndicales), les pouvoirs publics en tant que promoteurs de formation permanente...

Une des caractéristiques de la formation des adultes est de répondre à des problèmes socio-culturels, tout comme à des problèmes d'organisation et de production, des problèmes à dimension économique. Dès lors, la relation pédagogique est surdéterminée par des éléments extérieurs au monde de la formation et elle peut être observée sous l'angle de deux rapports fondamentaux : le rapport au savoir et le rapport au pouvoir.

- 2.2.1.1. Le rapport au savoir

Le rapport au savoir est lié aux conceptions et aux contenus de tout acte de formation, tels le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Ce rapport au savoir est lié aux manières d'agir, de penser, de percevoir...

- 2.2.1.2. Le rapport au pouvoir

Le rapport au pouvoir concerne la perception et les différentes formes du pouvoir apparaissant dans la relation formateur-formé. Ces formes de pouvoir sont liées à la capacité du formateur d'agir socialement. Cette capacité peut être exercée de façons différentes, soit par coercition, soit par autorité ou manipulation, soit par persuasion et motivation.

---

<sup>59</sup> LESNE M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, Paris, 1977.

<sup>60</sup> LESNE M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Edilig, Paris, 1984.

Selon Lesne, « *rapport au savoir et rapport au pouvoir s'entrelacent et s'enrobent mutuellement dans le processus de formation*<sup>61</sup> ». Et donc, toute relation de formation exprime un savoir et un pouvoir de la part du formateur. En effet, celui-ci possède des connaissances et maîtrise des attitudes, mais aussi il détient un droit, une capacité, une potentialité de conduire une adhésion à des normes, à des valeurs qu'il représente.

Au travers des relations de formation, Lesne décrit trois modes de travail pédagogique. Quels sont ces modes ?

### 2.2.2. Description des modes de travail pédagogique (MTP)

- 2.2.2.1. Le mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative (MTP 1)

Le MTP 1 est un processus d'inculcation et d'imposition des connaissances. Il apparaît isolé de l'espace social. Nous rencontrons ce modèle dans des institutions scolaires où les jeunes en formation sont isolés de la réalité sociale ou dans des entreprises assurant la formation de base de leurs cadres dans des séminaires clos et parfois dans des endroits isolés.

**Le rapport au savoir** est une relation dissymétrique où le formateur détient un savoir auquel il a un accès privilégié. Le but de la formation est d'amener les formés vers un savoir, c'est-à-dire de diminuer l'écart entre les compétences actuelles et le modèle à atteindre. Ici, nous ne retrouvons pas de groupe en formation, mais une juxtaposition de personnes. L'attention y est maintenue par la discipline. Les objectifs et le contenu de la formation sont déterminés par le formateur. L'évaluation est quantitative. C'est une pédagogie du modèle et de l'écart par rapport à un modèle.

**Le rapport au pouvoir** est également une relation dissymétrique où le pouvoir est détenu par le formateur. Ce pouvoir s'exerce par la contrainte, l'autorité ou la manipulation. Seul le formateur dispose du droit d'évaluer les acquis des formés. Les méthodes pédagogiques sont soit affirmatives, soit interrogatives (le raisonnement est apporté par le formateur), soit actives (le processus de découverte est guidé par l'enseignant). Ici, nous remarquons que les personnes sont formées dans des rôles prédéfinis pour les besoins

---

<sup>61</sup> LESNE M., *Un modèle d'analyse dynamique des pratiques de formation*, in *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, Paris, 1977, p. 35.

de la société, c'est-à-dire que former rime avec conformer. Même si l'objectif de la formation tente de corriger les disparités sociales, le MTP 1 constitue néanmoins un outil de reproduction sociale.

- 2.2.2.2. Le mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle (MTP 2)

L'objectif du MTP 2 est de développer un apprentissage personnel des savoirs en rendant la personne sujette de sa formation non seulement eu égard aux contenus, mais également pour ce qui concerne le processus de sa formation. Ici, les formés sont considérés non seulement comme des individus, mais aussi en tant que groupe construisant son programme, négociant les tâches en vue de satisfaire les attentes des personnes.

**Le rapport au savoir** : le formateur n'est plus le seul dépositaire du savoir, mais une source possible de savoir et joue le rôle d'animateur, de régulateur de la dynamique du groupe. L'évaluation est qualitative et sans jugement.

**Le rapport au pouvoir** est une recherche et un désir de rapport égalitaire dans le processus de formation. Le travail en groupe favorise la recherche et l'enrichissement interpersonnels. Les documents sont apportés par les formés et par le formateur. Ici, les personnes en formation sont considérées comme des acteurs sociaux faisant preuve de créativité.

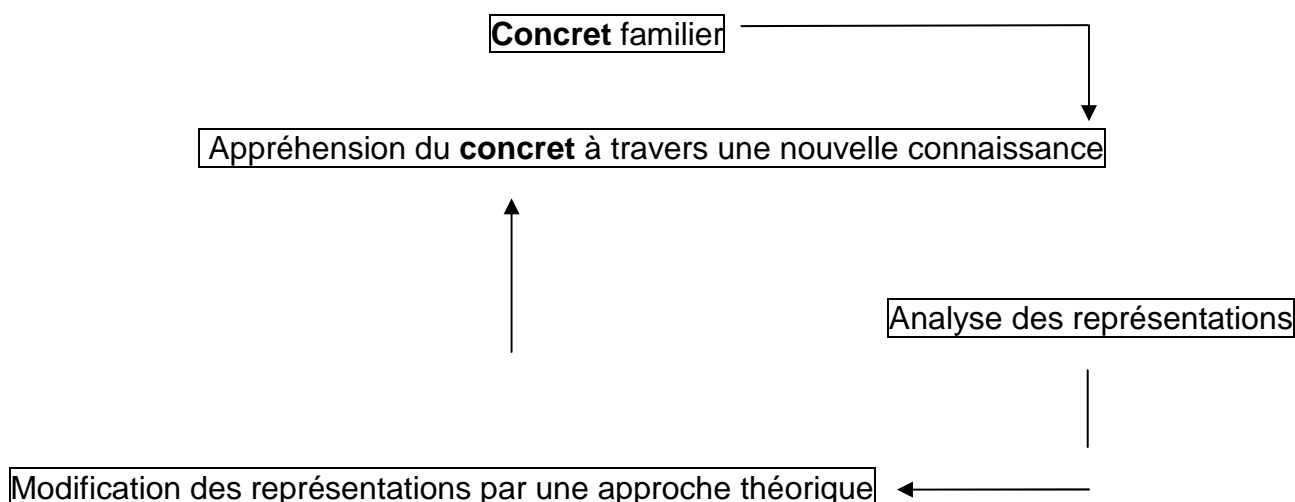
- 2.2.2.3. Le mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP 3)

Le formé est considéré comme agent de socialisation. Le but du MTP 3 est d'augmenter l'action sociale des personnes. La formation s'appuie sur l'insertion sociale des individus comme source du savoir. Cet acte de formation intègre leur environnement social. Les personnes sont considérées comme groupe en formation et non plus appréhendées individuellement, de manière « atomisée ».

**Le rapport au savoir** : le savoir est considéré comme un outil d'émancipation. Cette pédagogie se rapproche de celle utilisée par P. Freire pour l'alphabétisation des populations rurales d'Amérique du Sud. Ici, le concret et l'expérience quotidienne des personnes constituent le point d'ancrage de l'acquisition des savoirs. Au niveau de la connaissance, le concret étudié ne peut être abordé que si on lui applique une théorie

générale. Dès lors, on l'arrache à la zone du familier et du quotidien pour appréhender une nouvelle connaissance.

Nous pourrions le schématiser comme suit :



Les formés sont dès lors amenés à mettre en œuvre, au travers de leurs activités, un nouveau cadre théorico-pratique en rupture avec le système antérieur de représentations.

**Le rapport au pouvoir :** le pouvoir du formateur s'applique à mettre au service du groupe une forme d'expertise en vue d'une appropriation et d'une compréhension du réel par les formés. Il s'agit de permettre à ceux-ci de repérer ce qui détermine les problèmes qu'ils auront à résoudre en tant qu'agents sociaux dans leur vie professionnelle ou sociale. Les programmes sont négociés sur base d'une analyse des besoins des personnes en formation. Les expériences de vie quotidienne constituent un apport sur le plan de la connaissance et les outils théoriques construits durant la formation devront permettre de transformer le réel, d'avoir prise sur lui.

L'acte de formation est un compromis entre le formateur et les formés où l'on applique l'alternance entre la réalité pédagogique et la réalité quotidienne. Les apprenants observent et réagissent sur leur vie quotidienne au travers d'un recul réflexif débouchant lui-même sur un projet d'action. Les techniques pédagogiques visent à la prise de conscience comme moyen d'apprentissage. Ces techniques pédagogiques sont proches de la pédagogie de conscientisation appliquée par P. Freire. Nous pourrions dès lors nous orienter et analyser cette autre pédagogie de la conscientisation ou de la libération.

### 2.3. La pédagogie de la conscientisation appliquée par Paulo Freire

Nous avons choisi P. Freire comme référentiel parce que nous pensons que toute action éducative doit être précédée d'une réflexion sur l'homme et d'une analyse du milieu de vie. L'éducation, par son contenu, ses programmes, ses méthodes, doit être adaptée à la fin que l'on poursuit : permettre à l'homme d'être sujet et acteur de changement. Ainsi, P. Freire conçoit l'éducation comme une pratique de la liberté qui est un acte de connaissance, une approche critique de la réalité. Pour cela, l'éducateur, le formateur cherchera avec son interlocuteur les moyens de transformer le monde dans lequel il vit. La pensée et la méthode pédagogiques de P. Freire constituent une réponse créatrice et consciente à la misère et à l'oppression.

Quels sont les fondements de cette méthode pédagogique ?

#### 2.3.1. Les fondements de la méthode Freire

Paulo Freire<sup>62</sup>, en tant que professeur, s'intéresse aux théories de la communication. En relation avec des cultivateurs et des pêcheurs, il constate l'impact des différences sociales dans l'apprentissage de la langue et s'attache à alphabétiser un grand nombre d'adultes. Il développe dès lors des méthodes de formation amenant les personnes à réfléchir sur leur condition sociale. Cette expérience a fait naître la pédagogie de la conscientisation et une conception critique de la culture. Les réflexions sur le sujet amorcent un débat, aujourd'hui, assez important dans le monde de l'éducation.

---

<sup>62</sup> PETERS M., *Les étapes de la vie de Paulo Freire*, in *Le journal de l'alpha. Paulo Freire*, n°103, février-mars, 98, p. 13.

1921 – P. Freire naît le 19 septembre à Récife au Brésil.

1941 – Il commence des études de droit.

1944 - Il épouse une institutrice qui l'encourage à s'occuper de problèmes pédagogiques. Il exerce la profession d'avocat et de professeur de portugais.

1946 – Il devient chef du département de l'Education et de la Culture du Service social de l'Industrie (SESI) dont il assumera la direction dès 1954.

1955 – Freire est nommé professeur de pédagogie à l'Université de Recife.

1961 – Sur base de la méthode Freire, le Brésil lance une grande campagne d'alphabétisation dont l'impact politique est d'accorder le droit de vote aux personnes sachant lire et écrire.

1964 – Le coup d'Etat met un terme à la campagne d'alphabétisation et P. Freire est emprisonné. Il s'est ensuite réfugié au Chili.

1969 – Freire est professeur au Centre d'Etudes du Développement et du Changement social de l'Université de Harvard.

1971 – Il devient consultant au Conseil Œcuménique des Eglises à Genève et fonde l'Institut d'Action Culturelle (IDAC).

1980 – Invité par l'Université Catholique de Sao Paulo, il reprend ses activités pédagogiques et de recherche et aussi politiques.

1997 – Le 2 mai, il décède.

Pour Y. Bertrand<sup>63</sup>, l'homme du peuple, écrasé par les classes dirigeantes, « *est aliéné, réduit au silence, incapable de prendre des décisions, (...) domestiqué et n'a plus de sens critique*<sup>64</sup> ». Freire veut alors aider ce peuple à assumer une évolution vers la démocratie et propose une éducation comme pratique démocratique de la liberté reposant sur une méthode active, fondée sur le dialogue, sur la critique, sur la formation du jugement.

- 2.3.1.1. Le dialogue

Le premier élément de la méthode Freire est le dialogue perçu lui-même comme une relation non hiérarchisée entre les intervenants. Le dialogue favorise la communication. Freire pense que nous avons besoin d'une pédagogie de la communication pour vaincre l'antidialogue qui prive d'amour et de jugement critique. Au travers du dialogue on découvre le nouveau contenu des programmes éducatifs où dominent « *l'amour, l'espérance, la foi, la confiance et l'esprit critique*<sup>65</sup> ». Dans ce climat, l'homme développe un sens à sa participation à la vie sociale et politique. Le dialogue est aussi un moment de réflexion sur la réalité du monde. Ainsi, l'éducateur, le formateur s'engage à construire des connaissances avec les formés dans un dialogue constant, dans « *la rencontre entre la réflexion et l'action (...) tournée vers le monde à transformer, à humaniser*<sup>66</sup> ».

- 2.3.1.2. L'ancrage dans la réalité quotidienne

Selon Y. Bertrand, le deuxième élément de la pédagogie de la conscientisation est l'ancrage dans la réalité. En effet, l'éducation « dialogique » part de l'expérience de vie des formés, de la vie concrète, quotidienne. Ainsi, des thèmes, appelés « thèmes générateurs » se rapportent à des situations que les personnes connaissent et qui font l'objet du contenu de la formation. « *Nous croyons que c'est à partir de la situation présente, existentielle, concrète, reflétant l'ensemble des aspirations du peuple que nous pouvons organiser un programme d'éducation ou d'action politique*<sup>67</sup> ».

- 2.3.1.3. La création de sa culture par l'alphabétisation

Un autre élément de cette pédagogie est la notion d'alphabétisation, c'est-à-dire conscientiser les personnes à leur culture et à leur participation à la construction collective et démocratique de leur histoire. « *S'alphabétiser consiste à acquérir un langage qui ait du*

---

<sup>63</sup> BERTRAND Y., *Théories contemporaines de l'éducation*, 4<sup>e</sup> éd., Editions Nouvelles, Montréal, 1998, pp. 175-178.

<sup>64</sup> BERTRAND Y., *Op. Cit.*, p. 175.

<sup>65</sup> BERTRAND Y., *Op. Cit.*, p. 175.

<sup>66</sup> PETERS M., *L'enseignant est politicien*, in *Bulletin FUCID*, n°37, septembre 1997, p. 2.

<sup>67</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 81.

*sens pour soi*<sup>68</sup> ». Ainsi, le formé utilisera des « mots générateurs » qu'il connaît dans des situations concrètes de vie. Il devient dès lors l'agent de son apprentissage. Il est à la fois l'objet de son éducation et le créateur du contenu de l'apprentissage. « *Selon une perspective libératrice, le programme part et naît du peuple en dialogue avec les éducateurs, il reflète ses désirs et ses espérances*<sup>69</sup> ».

- 2.3.1.4. La formation à l'esprit critique

Alphabétiser est un processus de conscientisation sociale et culturelle. En d'autres termes, le formé prend conscience des problèmes qu'il vit au sein de la société. Cette prise de conscience doit être critique afin de prendre le contrôle de sa culture, de son histoire. Le formé doit prendre conscience des valeurs qu'il a intériorisées et doit démystifier, se libérer des valeurs de la classe dominante pour ainsi créer sa propre culture. « (...) *La liberté et la critique sont des données essentielles de la vie humaine. Et l'apprentissage ne peut s'opérer que dans le cadre libre et critique des relations qui s'établissent entre les élèves et aussi entre ceux-ci et le coordinateur* ». Le principal objectif est « *l'étude du langage dans le contexte d'une pratique sociale libre et critique*<sup>70</sup> ».

- 2.3.1.5. La formation d'acteurs sociaux

Enfin, cinquième élément caractéristique de la pédagogie Freire, l'objectif est de former des acteurs sociaux capables de se libérer et de libérer les autres de l'oppression de la classe dominante. Pour P. Freire, la liberté est fondamentalement sociale et elle ne peut se limiter à la conscience individuelle. Le discours et la pratique que P. Freire développe poursuivent un même but : « *libérer les personnes de l'emprise des classes dominantes et leur donner le contrôle sur leurs vies*<sup>71</sup> ». La lutte devient dès lors un dilemme entre « *être eux-mêmes ou être choisis, (...) entre se désaliéner ou rester aliénés, (...) entre être spectateurs ou acteurs, (...) entre agir ou avoir l'illusion d'agir dans le contexte d'oppression, entre parler ou se taire, castrés dans leur pouvoir de créer et de re-crée dans leur pouvoir de transformer le monde*<sup>72</sup> ».

---

<sup>68</sup> BERTRAND Y., *Op. Cit.*, p. 177.

<sup>69</sup> FREIRE P., *Op. Cit.*, p. 96.

<sup>70</sup> WEFFORT F., *Education et Politique. Réflexions sociologiques sur une pédagogie de la liberté*, in FREIRE, P., *L'éducation : pratique de la liberté*, Le Cerf, Paris, 1971, p. 12.

<sup>71</sup> BERTRAND Y., *Op. Cit.*, p. 178.

<sup>72</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 26.

Les fondements de la pédagogie Freire prennent naissance dans la « conscientisation ». Que signifie ce terme ?

### 2.3.2. La conscientisation

Le terme « conscientisation » n'a pas été inventé par P. Freire, quoi qu'écrivent beaucoup d'auteurs. Toutefois, il est lié à son nom et connaît beaucoup de succès. Selon J.-M. Gabioud et A. Sosson<sup>73</sup>, une équipe de professeurs de l'Institut supérieur des Etudes du Brésil l'aurait inventé et Dom Elder Camara l'aurait répandu et traduit en anglais et en français.

« *Faire de l'éducation des adultes s'appelle aujourd'hui « conscientiser »*<sup>74</sup> ». Toutes les tentatives de récupération témoignent de la justesse de l'intuition de P. Freire. Cette intuition, nous allons tenter de la saisir, de la comprendre. Selon M. Peters<sup>75</sup>, la conscientisation vise à promouvoir une approche critique de la réalité. En faisant appel à l'expérience empirique et à la motivation des personnes ou des groupes opprimés, la conscientisation fait jaillir une conscience de leur situation objective de vie. Toute personne ou tout groupe a la capacité d'être créateur de culture et d'être sujet de l'histoire et donc a pour visée la lecture et la transformation du milieu d'insertion ou de la société dans laquelle il vit.

Pour le pédagogue brésilien, la conscientisation n'est pas un « hobby intellectuel », mais elle s'identifie plutôt à l'action culturelle pour la libération des opprimés. Elle est « *un processus par lequel, dans la relation sujet-objet (...), le sujet devient capable de saisir, en termes critiques, l'unité dialectique entre soi et l'objet*<sup>76</sup> ». P. Freire affirme qu'il ne peut pas y avoir de conscientisation en dehors de la « praxis », c'est-à-dire en dehors de l'ensemble théorique-pratique, réflexion-action. Toutefois, la conscientisation ne peut être entreprise par la classe dominante, car il est impensable que cette dernière mette en œuvre une forme d'action qui aide la classe dominée. La conscientisation serait dès lors une pédagogie socio-politique qui, « *fondée sur le projet reconnu des opprimés de vouloir se situer pour transformer leur condition, permet de faire échec*<sup>77</sup> » à l'oppression de la classe dominante.

---

<sup>73</sup> GABIOUD J.M., SOSSON A., *Vivant Univers*, n°308, janvier-février 1977, p. 14.

<sup>74</sup> GABIOUD J.M., SOSSON A., *Op. Cit.*, p. 2.

<sup>75</sup> PETERS M., *L'enseignant est politicien et artiste*, in *Bulletin FUCID*, n°37, septembre 1997, p. 2. ; PETERS M., *Le langage comme outil de conscientisation contre la culture du silence*, in *Le journal de l'alpha*, n°103, février-mars 98, p. 8.

<sup>76</sup> FREIRE P., *Une conversation avec Paulo Freire*, dans *Conscientisation et révolution*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 193.

<sup>77</sup> BARBIER R., *La recherche action dans l'institution éducative*, Gauthier-Villars, Paris, 1977, p. 53.

La conscientisation, selon M. Peters, comporte plusieurs étapes :

- **Le déchirement de la réalité.** L'être humain n'est pas né pour garder une conscience naïve de la réalité, mais pour dévoiler cette dernière. Le dévoilement s'effectue par la découverte des mécanismes dominateurs. Dès lors, les personnes deviennent capables de comprendre le monde, de se distancier et peuvent imaginer qu'elles pourraient le transformer. (Cette idée est proche des travaux de Lesne : voir le schéma du point 2.2.3. de ce même chapitre). Nous pourrions assimiler cette phase de la conscientisation au « **VOIR** » de la méthode de Joseph Cardijn « voir-juger-agir »<sup>78</sup>.
- **L'analyse critique de la réalité.** Afin de passer d'une conscience naïve à une exploration critique, les individus ont besoins d'outils d'analyse tant économiques que sociaux, politiques ou psychologiques. Cette démarche permettra de découvrir les interactions entre les éléments composant la situation-problème. La difficulté majeure provient du fait que les personnes manquent d'analyse critique de la réalité et saisissent difficilement les interactions qui déterminent cette réalité. Nous assimilerons cette phase de la conscientisation au « **JUGER** » de la méthode de J. Cardijn.
- **L'élaboration d'une méthode d'action.** Les êtres humains peuvent transformer la réalité qu'ils subissent. Ils sont les auteurs de leur histoire. Ces personnes dominées subissent l'idéologie dominante de l'ordre, du droit, des classes. La pédagogie classique ignore l'expérience concrète. La pédagogie libératrice, quant à elle, est conçue comme un processus de dévoilement par l'action et la réflexion d'une situation concrète « *en tant qu'acquisition d'une capacité d'intervention consciente et créatrice sur la réalité historique*<sup>79</sup> ». Cette étape de la conscientisation pourrait se rapprocher de l' « **AGIR** » de la méthode de J. Cardijn.

Nous pourrions ajouter que la conscientisation dans le sens de P. Freire implique une dimension socio-politique par la solidarité avec les classes défavorisées et les opprimés. L'objectif de la conscientisation est la lutte, non pas pour le peuple, mais avec lui pour la récupération d'une humanité dépossédée, pour lui permettre de se libérer d'un contexte

---

<sup>78</sup> Joseph Cardijn (1882-1967), cardinal, est un théoricien fondateur de la JOC (1924). « (...) *Le mouvement jociste part de la vie des jeunes travailleurs et les aide à voir, à juger en fonction du dessin de Dieu sur la Création, à agir en eux-mêmes, vis-à-vis des autres et avec eux (...). L'idéal à atteindre n'est pas de « sauver » quelques personnes ; c'est toute la classe ouvrière qu'il faut transformer et reconquérir au Christ, les apôtres des ouvriers étant les ouvriers eux-mêmes* », in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1995.

d'oppression. Mais en quoi consiste, pour le pédagogue brésilien, le processus de libération ?

### 2.3.3. Un processus libérateur

La conscientisation, au sens de P. Freire, s'appuie sur certains principes se dégageant d'une action et d'une réflexion en interaction constante. En d'autres termes, pour aider l'opprimé à se libérer, il faut affronter toute une problématique liée au contexte de l'oppression et il doit s'établir entre le formateur et le formé une relation pédagogique telle qu'elle leur permet d'assumer une responsabilité commune dans le processus de libération.

A l'éducation-domination, P. Freire oppose l'éducation-libératrice. La notion de liberté occupe, dans cette pédagogie, une place importante. « *C'est la dominante qui donne un sens à l'expérience éducatrice, car celle-ci ne peut avoir d'efficacité et atteindre son but qu'avec la participation libre et consciente des élèves*<sup>80</sup> ». Ce principe est essentiel dans le système des unités d'enseignement, appelés « cercles de culture »<sup>81</sup>, se substituant à l'autorité de l'école traditionnelle, autoritaire. « *La liberté est vue comme la marque du destin de l'homme, et, pour cette raison, elle ne peut avoir de sens que dans l'histoire vécue par les hommes*<sup>82</sup> ». Ici, la liberté n'est pas perçue uniquement comme un idéal, mais elle est essentiellement recherchée comme une conquête. D'ailleurs, P. Freire parle d'« éducation comme expérience de liberté », d'« éducation libératrice ».

Dès le départ, cette éducation encourage une action et une réflexion sur la réalité, en répondant ainsi à la vocation des êtres humains engagés dans la recherche de sens et la transformation créatrice. P. Freire va dès lors élaborer une méthode active faisant appel à la liberté, mais aussi à la participation, au dialogue, à la confiance dans le pouvoir créateur

---

<sup>79</sup> PETERS M., *Conscientisation et langage. La pédagogie de Paulo Freire en Europe*, in *Alphabétisation et conscientisation dans les pays des Grands Lacs (Burundi, Rwanda, Zaïre/Kivu)*, Namur, 1993, p. 49.

<sup>80</sup> WEFORT F., *Op. Cit.*, p. 9.

<sup>81</sup> Le « Mouvement de Culture Populaire de Récife » a créé « les cercles de culture » en 1962. « *En accord avec les thèmes que nous développons, il nous parut essentiel de dépasser certains modèles classiques, dans les expériences que nous tentions. Ainsi, au lieu de classe (...) nous avons lancé le Cercle de Culture. Au lieu de professeur et des traditions de « l'ex-catedra », nous avons placé l'animateur. Au lieu de la leçon discursive, le dialogue. Au lieu de l'élève, avec ses habitudes passives, le membre participant du groupe. Au lieu des matières et des programmes aliénés, un programme homogène, réduit et codifié, en unité d'apprentissage* », dans FREIRE P., *L'éducation : pratique de la liberté*, 4<sup>e</sup> éd., Le Cerf, Paris, 1978, pp. 106-107.

Les « cercles de culture », comme nous le verrons plus loin, présentent la même intuition fondamentale que « les caves » à LST (celles-ci feront l'objet d'analyse dans la deuxième partie de ce travail), à savoir que c'est dans l'existence quotidienne (y compris de souffrances et de luttes) qu'il faut puiser la motivation et les éléments fondamentaux pour construire un « savoir » libérateur.

des êtres humains. Il s'agit, pour reprendre le titre d'un ouvrage du pédagogue brésilien<sup>83</sup> de faire de *l'éducation* une *pratique de la liberté*, une éducation émergeant des gens eux-mêmes, de leurs problèmes de vie.

Le formateur a pour tâche d'animer, de provoquer le dialogue, de coordonner sans influencer les formés. Dans ce contexte démocratique, la liberté des formés est respectée dès le début de la formation. En effet, leur participation s'exerce à partir de la phase de préparation du programme. Pour déclencher ce processus libérateur, une méthode spécifique est mise en œuvre. A partir des ouvrages de P. Freire<sup>84</sup>, une synthèse de cette approche méthodologique peut être consultée dans le mémoire.

Cette conception de l'éducation s'appuie sur la conviction qu'il ne s'agit pas d'offrir un programme préétabli, mais qu'il faut en chercher les éléments au travers du dialogue avec les gens. Il s'agit de construire une pédagogie des opprimés avec eux par une démarche itérative réalité-thèmes-personnes en formation.

Cette méthode pédagogique a prouvé que le projet de P. Freire est réellement un projet libérateur. Les « cercles de cultures » ont révélé une capacité créatrice des formés, des êtres humains, même chez ceux qui paraissaient les plus aliénés. Ces derniers ont, en effet, une capacité d'agir sur la réalité sociale pour la transformer. Les formateurs et formés, tous deux sujets créateurs, se libèrent pour devenir ensemble créateurs de réalités nouvelles. « *Personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble*<sup>85</sup> ».

Cette méthode pédagogique, aux visées plus larges que l'alphabétisation, peut s'appliquer à de nombreux groupes, associations, communautés, écoles .... La pédagogie de P. Freire est très répandue sur tous les continents. Toutefois, elle est peu connue et peu utilisée dans l'enseignement en Belgique (fondamental, primaire, secondaire et supérieur). Cependant, on la pratique couramment en formation d'adultes et en éducation permanente. Quelques applications de la pédagogie Freire peuvent être consultées dans le mémoire.

---

<sup>82</sup> WEFFORT F., *Op. Cit.*, p. 11.

<sup>83</sup> FREIRE P., *L'éducation : pratique de la liberté*, 4<sup>e</sup> éd., Le Cerf, Paris, 1978, 153 p.

<sup>84</sup> FREIRE P., *Op. Cit.*, pp. 117-121. ; FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, pp. 94-115.

## **2.4. Conclusion**

Ce point sur les pédagogies pour l'éducation permanente nous a permis de situer les auteurs (M. Lesne et P. Freire) qui nous serviront de référence pour construire la grille d'analyse.

Nous pensons que M. Lesne s'insère dans le courant des théories sociales et, dans ce courant, nous le situerons dans la pédagogie critique parce qu'il met l'accent sur la formation d'adultes comme moment possible de socialisation. La pédagogie critique est un processus par lequel les personnes apprennent à analyser leurs relations avec les autres dans le but d'une transformation de la société et où le rapport au savoir et le rapport au pouvoir sont deux dimensions-clés de la formation. La relation de formation est une relation sociale qui vise à répondre tant à des problèmes socioculturels qu'économiques.

P. Freire s'inscrit également dans le courant des théories sociales. Dans ce courant, sa filiation est celle de la pédagogie de la conscientisation et de la libération. La formation est perçue, par une prise de conscience et par le dialogue, comme un processus de démocratisation, comme un processus de formation d'acteurs sociaux. La conscientisation a comme visées l'approche critique de la réalité, la lecture et la modification des conditions de vie des opprimés, la conquête de la liberté.

## **3. Conclusions de la première partie**

Au terme de cette première partie, nous avons précisé le cadre théorique. Nous disposons à présent d'une définition de l'éducation permanente à laquelle nous pourrions peut-être rattacher les « caves » à LST. Le cheminement que nous avons suivi en comparant différents auteurs, nous amène à définir globalement l'éducation permanente comme un processus de démocratie culturelle et d'accès à la citoyenneté s'adressant à des personnes de tous âges. L'éducation permanente est encore une tentative de sensibilisation des personnes, à partir de leur situation de vie quotidienne, pour former des acteurs de changement.

---

<sup>85</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 44.

Bien que nous n'ayons pas repris, dans cette synthèse, le point relatif au public, il est important de préciser que le public de l'éducation permanente est en priorité le milieu populaire, les personnes en situation de précarité ou frappées d'exclusion sociale, même si d'autres publics déjà privilégiés utilisent les institutions éducatives pour assurer leur position.

Quelques objectifs de l'éducation permanente ont été explicités. Ils sont le plus souvent en concordance avec ceux qui transparaissent aux « caves » à LST et entre autres :

- donner du sens, une signification à ce que l'apprenant va faire ;
- faire prendre conscience aux acteurs du monde populaire de leur situation objective ;
- faire émerger le sujet pour qu'il devienne responsable de sa propre vie ;
- former des acteurs sociaux pour qu'ils produisent eux-mêmes leur développement.

Lorsque des personnes entrent dans la dynamique de l'éducation permanente, comme celles qui à LST participent aux « caves », elles viennent apprendre et partager pour apprendre. Il nous a donc semblé nécessaire d'aborder l'apprentissage comme un élément essentiel de la formation.

L'apprentissage permet d'acquérir des connaissances et des compétences nouvelles et d'entrer comme sujet dans un processus de transformation sociale. Les expériences de vie deviennent objet de formation, elles permettent de questionner la réalité en vue d'une action. Les sujets deviennent dès lors des acteurs de leur formation. Ils éprouvent un besoin d'apprendre pour acquérir une autonomie intellectuelle et sociale. Ainsi, l'apprentissage peut devenir une réponse à l'exclusion sociale.

La méthode utilisée pour développer une action d'éducation permanente doit intégrer l'ensemble des éléments décrits dans les chapitres 1 et 2 concernant l'éducation permanente et l'approche pédagogique, axe central autour duquel sera construite la grille d'analyse.

Il nous a paru nécessaire de situer brièvement les auteurs de référence dans les grands courants de l'éducation. Nous avons ainsi situé M. Lesne et P. Freire dans le courant des théories sociales. Dans ce courant, M. Lesne s'inscrit dans la pédagogie critique parce que pour lui, la formation d'adultes peut être perçue comme processus possible de socialisation. P. Freire, lui, s'inscrit dans la pédagogie de la conscientisation et de la libération, car sa méthode, par la prise de conscience et par le dialogue, leur accorde à

l'une et à l'autre une place prépondérante dans le processus de formation. Cette place doit être appréhendée comme une réponse à l'oppression et à l'exclusion sociale, elle vise à élargir les espaces de démocratie. Nous nous baserons essentiellement sur les différents modes d'action pédagogique proposés par M. Lesne pour construire la grille d'analyse. Nous y joindrons des éléments de P. Freire absents chez Lesne ou nous paraissant prépondérants.

Après avoir précisé le cadre théorique, nous pouvons aborder les pratiques d'éducation permanente d'une ASBL du quart-monde du Namurois, « Luttes, Solidarités, Travail » (LST).



**2<sup>e</sup> PARTIE : L'ANALYSE DES PRATIQUES  
D'EDUCATION PERMANENTE D'UNE ASBL  
DANS LE QUART-MONDE NAMUROIS :  
LES « CAVES » A LST**



## CHAPITRE 3 : PRESENTATION DE L'ASBL « LST », EXEMPLE D'EDUCATION PERMANENTE

---

### *1. Description du cadre de LST*

#### **1.1. L'historique**

Sous l'impulsion d'ATD, dès le début des années 1970, des animateurs créent un « Pivot culturel » dans la rue des Brasseurs, un quartier pauvre de Namur. Dans les locaux mis à leur disposition par la paroisse Saint-Jean, ces bénévoles organisent avec les enfants des activités telles que la bibliothèque de rue, de la peinture, du dessin ... Suite à un plan de rénovation du centre ville mis en oeuvre par la ville de Namur, les familles ont dû quitter la rue et se loger dans le quartier « des Balances », en périphérie urbaine où des logements sociaux ont été construits.

En parallèle, en 1974, un groupe de personnes se rassemble au « 55 ». Sous ce vocable, bien connu des Namurois, on désignait à l'époque une série d'immeubles situés au 55 du boulevard d'Herbatte où se retrouvaient accueillies des personnes ou des familles marginalisées et en situation de grande pauvreté. L'objectif du groupe était de développer des solidarités de manière à sortir les gens de leur situation de marginalité.

En 1978, des liens se tissent avec les membres du « Pivot culturel » et en collaboration avec le mouvement ATD Quart-Monde les premières rencontres des « Caves<sup>86</sup> » prennent naissance sous forme d'une association de fait.

Les personnes victimes de grande pauvreté et les militants cherchent des moyens d'agir ensemble, afin de lutter contre la précarité d'existence et afin de mener une réflexion pour déterminer et organiser des moyens d'une action collective.

---

<sup>86</sup> Les premières rencontres organisées par ATD se déroulaient dans des caves. L'appellation proposée pour les réunions a gardé le nom du lieu d'origine.

En 1980, quelques militants écrivent un document appelé « la charte », définissant leurs options de base et leurs choix de solidarité avec les personnes vivant des situations de grande pauvreté.

La même année, un lieu d'accueil et de formation collective est créé à « l'Horloge »<sup>87</sup> à Bomel, ensuite transféré à la « Caracole »<sup>88</sup> à la Plante. Les militants créent l'ASBL « TROC<sup>89</sup> » « dont l'objectif premier est de développer des moyens de formations et d'action collective enracinés dans la lutte des plus pauvres<sup>90</sup> ».

En 1982, suite à quelques années d'action en « association de fait », les militants décident de modifier l'appellation pour prendre le statut d'ASBL. Cette dernière porte le nom de « Luttes, Solidarités, Travail » (LST) dont les statuts sont publiés au moniteur le 11.11.1982. L'ASBL LST regroupe à cette époque différents secteurs d'activité possédant une large autonomie. Parmi eux, citons à titre d'exemple :

- le Pivot culturel reconnu comme Centre d'expression et de créativité (CEC) par la Communauté française,
- les « caves » dont les réunions se déroulent dans quatre quartiers de Namur,
- la bibliothèque de rue,
- le journal *La main dans la main*,
- la permanence.

Par la suite, à l'occasion des rencontres des « Caves », un projet de développement d'une activité économique dans le domaine du bâtiment prend naissance. En effet, des travailleurs partageant leur savoir et savoir-faire avec les plus pauvres souhaitent créer des emplois avec un réel contrat de travail. En 1985, le projet se concrétise au travers de la création de la coopérative LST.

A cette époque, l'ASBL fait l'acquisition, pour une somme modique, d'une maison à la rue Pépin, 64, à Namur, la réhabilite grâce aux solidarités des membres, y installe son siège et y centralise les différents secteurs d'activité.

---

<sup>87</sup> « L'Horloge » était le nom d'une maison d'accueil et d'hébergement appartenant à la Fondation Gendebien.

<sup>88</sup> « La Caracole » est l'ancienne maison de campagne du Collège Notre-Dame de la Paix revendue par la Compagnie de Jésus à l'ASBL « TROC ».

<sup>89</sup> Temps pour la recherche d'outils conviviaux.

<sup>90</sup> LEFEBVRE L., *Brève histoire de LST*, dans *La main dans la main*, n° 158, décembre 1997, p. 4.

En 1994, l'ASBL obtient une reconnaissance des pouvoirs publics en tant que mouvement d'éducation permanente. En 1995, les contacts avec des personnes luttant contre les injustices dirigées vers les plus pauvres à Dinant, Andenne, Tubize et Ciney-Marche permettent de mettre en place la « Fédération Luttés, Solidarités, Travail », afin de structurer les collaborations entre les régions et de rendre plus efficaces les moyens d'action et de formation.

## **1.2. Le statut juridique**

L'ASBL Luttés, Solidarités, Travail, en abrégé : « LST » est installée à Namur.

Les statuts de l'association, précisent en leur article 3, quel est l'objet social : « *rencontrer et regrouper des personnes issues de la population la plus pauvre en vue de, en collaboration avec des travailleurs volontaires, rechercher, créer et gérer les moyens de se libérer de l'assistance, de la dépendance et de la pauvreté. Ces moyens peuvent inclure, entre autres, toute forme de promotion sociale, culturelle et professionnelle, de participation à des activités favorisant la création d'emplois, tout projet de formation humaine ou d'éducation permanente*<sup>91</sup> ».

Parmi les animateurs et les militants siégeant au conseil d'administration, on trouve deux personnes issues de milieux défavorisés. L'une a poursuivi des formations en promotion sociale et assure plusieurs responsabilités à LST. L'autre est actuellement formateur à la coopérative.

## **2. Les objectifs de LST**

L'objectif de LST est de « *regrouper la population du Quart-Monde et tenter d'élaborer des projets permettant la libération de l'assistance, le droit à la parole*<sup>92</sup> ». Cet objectif de lutte contre la pauvreté est visé au profit de la population concernée et au travers d'actions auxquelles sont associés des bénévoles (appartenant ou non au quart-monde).

La population en situation de grande pauvreté, marginalisée en raison de ses échecs scolaires, professionnels et/ou familiaux est victime d'une société individualiste basée sur

---

<sup>91</sup> *Moniteur belge*, 11 novembre 1982, p. 6189.

<sup>92</sup> CHEFFERT C., *LST : Luttés, Solidarités, Travail*, in *Développement communautaire*, Namur, 1993, p. 2.

la compétitivité, une société riche de savoir, savoir-faire, savoir-être. Cette population précarisée ne possédant pas les moyens de se faire reconnaître, LST a envisagé d'élaborer des projets permettant aux personnes exclues de s'exprimer, de se former, de défendre leurs droits, de (re)construire leur identité.

### **3. Les différents secteurs de l'ASBL**

L'ASBL a développé plusieurs secteurs pour atteindre ses objectifs.

#### **3.1. Les « caves »**

Les « caves » sont un lieu de rassemblement et d'expression libre des personnes issues de la population du quart-monde, un lieu de réflexion collective, de partage du savoir et des expériences, un lieu d'échanges. C'est aussi là qu'ont germé différents projets (le journal *La main dans la main*, la bibliothèque de rue, la coopérative, la permanence), où l'on développe des moyens d'action. Les rencontres bimensuelles se déroulent au 64 rue Pépin à Namur où se réunissent une trentaine de participants provenant de Namur et, une fois par mois, en provenance d'autres régions (Andenne, Dinant, Ciney-Marche, Tubize).

Aux « caves », l'expression est primordiale. C'est par elle qu'on espère atteindre une conscience critique de la situation personnelle des personnes en difficulté, de découvrir les mécanismes qui engendrent la pauvreté. Les « caves » permettent à chaque participant d'exprimer ses problèmes individuels. Par cette expression on veut déboucher sur une prise de conscience collective qui générera à son tour une solidarité « de classe » et des actions qui renforceront la mobilisation. Les projets d'action ainsi élaborés sont portés à l'extérieur des « caves ».

#### **3.2. Le journal *La main dans la main***

Le journal est un mensuel sans connotation religieuse ou politique. Il est réalisé par des personnes du quart-monde, édité en 700 exemplaires et distribué essentiellement parmi la population pauvre. Il est le véhicule de l'expression individuelle et collective, des luttes et réflexions menées lors des réunions des « caves ». Par son contenu et par sa diffusion, il permet aux exclus de prendre publiquement la parole, de s'informer sur l'actualité

politique, sociale et économique dans ses effets sur les personnes vivant des situations d'exclusion. Il traite des sujets comme le pointage des chômeurs, les restaurants du cœur, les inégalités de revenus en Belgique, les soins de santé, le logement, le minimex, la politique de protection de la jeunesse... et se veut être aussi le vecteur des revendications du quart-monde namurois. En effet, le journal insiste sur le rôle important de la solidarité conduisant à des combats collectifs en vue d'un changement de société tout « *en faisant connaître et reconnaître les plus pauvres pour ce qu'ils sont et pour ce qu'ils veulent que le monde devienne*<sup>93</sup> ».

### **3.3. La bibliothèque de rue**

Pour LST, il ne suffit pas de conscientiser les adultes du quart-monde, mais également les enfants victimes de la misère. En effet, les enfants en décrochage scolaire et sans espoir de réintégrer le circuit classique sont généralement relégués dans les filières de l'enseignement spécial et professionnel, lorsqu'ils sont effectivement scolarisés. Afin de compenser les déficits culturels dus à la pauvreté, des animateurs bénévoles accueillent sur les bancs, sur les trottoirs, dans les porches... des quartiers défavorisés les enfants désireux de lire et de s'exprimer par le dessin ou le texte. L'objectif est d'approcher le livre en dehors du cadre scolaire, en vue d'un apport de connaissances. C'est aussi un lieu d'expression et d'échange d'expériences de vie. Un effet non recherché mais induit est la prévention de la délinquance.

Une fois par mois, les animateurs et les enfants se rassemblent à la maison de LST, afin de concrétiser leurs découvertes sous forme de modelage ou de peintures qu'ils peuvent faire paraître dans le journal *La main dans la main*. Cette méthode suscite une prise de conscience, par les enfants, qu'il est possible de changer leur cadre de vie : « *leur montrer la prise de pouvoir qu'ils peuvent avoir sur eux-mêmes en leur faisant découvrir leurs potentialités, en leur donnant la parole et en leur permettant ainsi d'exister, en leur donnant l'accès au savoir, à la créativité, à l'expression dans un cadre qui est le leur et ne s'inscrit pas dans le carcan rigide de l'école*<sup>94</sup> ».

---

<sup>93</sup> LST, *Moyens d'action*, in *Document d'accompagnement de la Charte de LST – ASBL*, Namur, 1990, p. 8.

<sup>94</sup> CHEFFERT C., *L.S.T. : Lutte, Solidarité, Travail*, in *Développement communautaire*, Namur, 1993, p. 5.

### **3.4. La coopérative**

Le projet de la coopérative est d'offrir à des personnes sans travail une formation et un salaire au travers d'une activité de production dans le secteur du bâtiment. La coopérative bénéficie de la reconnaissance des pouvoirs publics comme « entreprise d'insertion » et société à finalité sociale. Les travailleurs y ont en effet un statut et un contrat de travail leur accordant une reconnaissance de la société et leur permettant de sortir de l'assistance.

L'objectif est l'insertion sociale, la formation par le partage du savoir et du savoir-faire, la restauration de l'image personnelle, la création de relations professionnelles et la solidarité. Il est également essentiel d'impliquer les travailleurs dans un processus d'évaluation permanente, afin d'établir un équilibre entre les objectifs sociaux poursuivis (la lutte pour la réinsertion de la population la plus déshéritée et la philosophie qui la porte) et les exigences économiques d'une activité qui se situe sur le marché en concurrence avec d'autres entreprises. Cette approche contraint à trouver des financements alternatifs ou complémentaires à la production, de manière à éviter que la pression économique n'estompe les objectifs de réinsertion et de restauration de la dignité des personnes.

### **3.5. La permanence**

Une permanence est organisée quotidiennement de 9 à 13 heures au 64 rue Pépin à Namur par des bénévoles du quart-monde et des animateurs. Ces derniers accueillent toutes personnes en difficulté, leur procurent une aide en matière administrative, les orientent ou les accompagnent dans leurs démarches. La permanence est un lieu d'écoute, d'échange et d'aide au quotidien.

## **4. Conclusion**

L'ASBL « LST » a comme objectif le regroupement de personnes issues du quart-monde en vue de rechercher et de mettre en place les moyens de se libérer de l'assistance et de la dépendance en collaboration avec des personnes bénévoles. Cette libération, LST la perçoit par l'élaboration de projets permettant à ces personnes de s'exprimer, d'apprendre et de construire des actions de lutte pour défendre leurs droits.

Nous avons choisi d'analyser les pratiques pédagogiques des « caves », car celles-ci constituent l'endroit où mûrissent les idées, les projets, les activités des différents secteurs de LST. C'est le lieu de rassemblement et d'expression verbale des personnes osant partager leurs expériences de vie, de pauvreté et d'extrême pauvreté en vue de résister à la misère. Les « caves » nous paraissent répondre à la définition d'un lieu d'éducation permanente.



## CHAPITRE 4 : L'ANALYSE D'UN EXEMPLE D'ACTION PEDAGOGIQUE : LES « CAVES » A LST

---

### 1. *La méthodologie de recherche*

Les deux premiers chapitres nous ont permis de construire un référentiel théorique. Aucune pratique d'éducation permanente n'y correspond intégralement. Néanmoins, ce cadre constitue un outil qui nous permettra de construire la grille d'analyse et nous servira de fil conducteur dans l'étude des pratiques pédagogiques appliquées aux « caves » à LST.

Pour étudier les pratiques pédagogiques en éducation permanente, nous n'avons trouvé aucune grille d'analyse adaptée à notre recherche. Aussi, a-t-il fallu la créer. C'est la raison pour laquelle nous avons approché la théorie de M. Lesne, ainsi que la pensée et la méthode de P. Freire.

Les différents modes de travail pédagogique, la relation de formation au travers du rapport au savoir et du rapport au pouvoir de M. Lesne nous ont servi de fil conducteur dans l'élaboration de la grille d'analyse. Pour la construire, nous avons repris les six principales caractéristiques des modes d'action pédagogique telles que proposées par l'auteur<sup>95</sup>, parce qu'elles nous paraissent rassembler l'entièreté des éléments du dispositif pédagogique. Les six caractéristiques constitueront les six points d'entrée de la grille (les agents du dispositif pédagogique, le point d'ancrage du travail pédagogique, la logique du travail pédagogique, le rapport au savoir, le rapport au pouvoir, les effets sociaux). D'autre part, pour compléter la grille d'analyse, nous avons relevé, dans l'approche méthodologique de P. Freire<sup>96</sup> des concepts et des éléments n'apparaissant pas chez M. Lesne mais qui nous semblaient appropriés à l'objet de la recherche. Enfin, nous avons croisé ces différents éléments et constitué une grille d'analyse applicable à l'étude des méthodes pédagogiques des « caves ». Etant contrainte à nous limiter, nous n'avons pu reprendre ici la grille.

A partir de la grille d'analyse nous avons construit le guide d'interview des formateurs. Partant des 6 points d'entrée, des 6 principales caractéristiques à observer, des

---

<sup>95</sup> LESNE M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, Paris, 1977, pp. 178-179.

<sup>96</sup> Tableau de synthèse de l'approche méthodologique de P. Freire, chapitre III du mémoire.

indicateurs pour l'analyse ont été dégagés. Pour ce faire, nous avons traduit les éléments constitutifs des concepts de M. Lesne et de P. Freire en indicateurs, c'est-à-dire en « *manifestations objectivement repérables*<sup>97</sup> ». A partir de ces indicateurs et des concepts de Lesne et de Freire, le questionnaire a été rédigé.

Le guide d'interview des formés, quant à lui, a été construit sous une forme plus compréhensive et plus proche des participants aux réunions « caves ». Nous avons procédé de la même manière que pour le guide précédent, les indicateurs pour l'analyse étant identiques aux indicateurs relatifs aux formateurs. Les différents guides d'interviews peuvent être consultés dans le chapitre IV du mémoire.

Les entretiens se sont déroulés à partir des guides d'interview eux-mêmes construits sur base de la grille d'analyse. Le contenu nous permettra de faire émerger le modèle, la méthode, la visée et le sens de l'action de formation permanente développée aux « caves ». Ces entretiens, réalisés auprès de deux formateurs et de deux formés, ont été enregistrés sur magnétophone et ensuite retranscrits en traitement de texte. Ils seront traités sur base de la grille d'analyse.

Nous nous baserons essentiellement sur la méthode d'analyse de contenu de L. Bardin<sup>98</sup> pour l'étude des interviews. Cette méthode permet de mettre en évidence les éléments caractéristiques des pratiques pédagogiques en usage aux « caves » à LST. L'analyse comporte trois opérations : le travail de découverte par la recherche des thèmes, le travail de recherche des catégories et enfin la discussion et le travail d'interprétation des catégories. Pour plus de précisions, le lecteur peut s'en référer au mémoire.

Après avoir dressé un portrait succinct de LST, nous étudierons les « caves », lieu d'une éducation permanente au sens où nous l'avons définie au chapitre I. Pour ce faire, nous utiliserons la grille d'analyse. Le chapitre II concernant « l'apprentissage » nous servira de référence lors des discussions et du travail d'interprétation des données des interviews. Nous pouvons à présent entreprendre l'analyse des interviews.

---

<sup>97</sup> QUIVY R., RUQUOY D., VAN CAMPENHOUDT L., *Malaise à l'école*, Facultés Universitaires Saint-Louis, Bruxelles, 1989, p. 121.

<sup>98</sup> BARDIN L., *L'analyse de contenu*, PUF, Paris, 1977, pp. 125-161.

## **2. L'analyse des interviews**

### **2.1. Les agents principaux du dispositif pédagogique**

#### 2.1.1. Le travail d'interprétation

- 2.1.1.1. Le statut des agents principaux du dispositif pédagogique

Bien que pour un formateur il n'y ait pas de responsable, un autre avis reconnaît explicitement que le formateur est une personne responsable du groupe. L'agent de formation est identifié comme un animateur ou suppléant, comme un garant d'une méthode, d'une dynamique. L'animateur fait partie du groupe des « caves » et il est impliqué dans le processus de formation où des reconnaissances mutuelles lui assignent un rôle régulateur. Il n'est pas élu, mais identifié par les membres du groupe non pas comme une autorité dans une hiérarchie, mais plutôt comme un chef d'orchestre ou comme un délégué légitimé par le groupe.

L'animateur est reconnu et accepté au travers d'une démarche militante, il est habilité à occuper une position qui n'est pas liée à une fonction salariale, ni à l'ancienneté, ni à l'histoire personnelle, ni à la formation scolaire. L'animateur est un référent qui prend un engagement à long terme [1-2 ans]. Il peut être perçu par les formés comme un compagnon, un camarade, sans distinction avec les autres membres du groupe. Toutefois, l'animateur reste un point de repère.

- 2.1.1.2. Les objectifs des animateurs des « caves »

Les animateurs ont comme tâche de mettre en place et de garantir une dynamique de formation, d'aménager et de garantir un temps et un lieu pour cette formation. Les objectifs des animateurs consistent aussi à entreprendre une démarche de formation à l'animation, à la formation, c'est-à-dire à former de nouveaux animateurs. L'objectif des animateurs est encore de préparer l'animation des « caves », d'organiser et d'assurer le bon déroulement des activités, d'assurer une méthode, un esprit et de synthétiser les réunions précédentes de manière à réinjecter le contenu aux « caves » suivantes.

La formation consiste à permettre et à garantir l'inscription des problèmes quotidiens des personnes dans une gestion collective et ce, au travers de l'expression, de débats et de réflexions, ainsi que par de l'écoute des autres. Il ne s'agit pas d'entreprendre une

thérapie de la pauvreté par l'intermédiaire d'un service social, mais d'entrer dans une dimension communautaire qui profite aux autres, d'entrer dans une dimension politique en menant des recherches sur le passé, en cherchant et en permettant aux personnes de comprendre la réalité de vie, les mécanismes qui engendrent la pauvreté.

Les animateurs permettront aux personnes de choisir les thèmes, d'exprimer leur position face à ces thèmes, de les approfondir et de mûrir un processus de réflexion à long terme, un processus de décisions. Le but est de faire avancer les luttes, de donner une efficacité, une légitimité à l'action, aux combats individuels et collectifs pour qu'ils soient pertinents et efficaces. Pour ce faire, les animateurs vont tenter de faire prendre conscience de la réalité de misère dans laquelle vivent certaines personnes, de se repositionner par rapport à des objectifs, de démonter les mécanismes pour reconstruire la réflexion, l'argumentation et les revendications.

Le processus de formation doit permettre de créer et de développer des solidarités, de construire une sensibilité au respect mutuel, non pas dans un souci d'adaptation, mais en vue de rassembler, de partager et d'affiner les connaissances, les expériences, les outils pour la promotion de tous et des plus pauvres. Ces derniers sont appelés à devenir des acteurs solidaires pour une reconnaissance de soi, de leur dignité, de leurs droits, mais aussi pour rendre efficaces les luttes, pour susciter une réflexion et un dialogue avec des décideurs politiques.

Afin d'atteindre ces objectifs, les animateurs vont former les personnes à la connaissance par un apprentissage à l'écoute, par la maîtrise de la législation, par l'évaluation. Ils vont affranchir, soutenir les personnes en difficultés, tenter de sortir du piège de l'urgence pour mettre en place un processus qui produise du changement. Il est clair que dans un tel processus, il n'y a pas de place pour le hasard, il s'agit de traduire ce processus d'éducation permanente dans une visée politico-sociale.

- 2.1.1.3. Les champs constitutifs des compétences attendues de l'agent

Pour pouvoir garantir le fonctionnement des caves, l'animateur doit pouvoir assurer une formation, la tenue des activités, protéger l'esprit. L'animateur qui souhaite participer, qui veut s'impliquer dans la dynamique de formation doit être depuis un certain temps dans le mouvement, car il y a une exigence de fidélité, de constance. Pour ce, il faut bien sûr

pouvoir assumer la fonction, maîtriser les techniques d'animation, avoir des connaissances, de l'expérience, comprendre les mécanismes, les phénomènes.

Cette responsabilité exige des compétences pour pouvoir s'investir, s'impliquer, participer, s'intéresser, adhérer aux objectifs. L'animateur doit en effet pouvoir écouter les personnes, décoder la réalité, réguler la parole en gérant la confrontation, les phénomènes de groupe. Pour pouvoir assumer ce rôle de cadrage, le formateur doit pouvoir afficher une légitimité qui lui permettra de réadapter la pensée du groupe, de proposer des thèmes, de prendre des responsabilités, des décisions et d'évaluer les méthodes et les actions. Pour pouvoir rejoindre les luttes portées par le groupe, l'animateur doit disposer de qualités personnelles : il doit être un militant solidaire, discret, capable de s'investir et qui peut prendre distance par rapport à la réalité, même s'il n'a pas nécessairement vécu des difficultés. Il est capable de sentir les choses et les membres du groupe peuvent compter sur lui. Il doit en plus être efficace sur le plan administratif.

- 2.1.1.4. Les fonctions de l'agent

- a. La conduite des réunions*

L'équipe d'animation (le groupe porteur) cadre, organise, anime les réunions, oriente le contenu. Tout en permettant une souplesse dans le déroulement des réunions, c'est-à-dire sans directive spécifique, qu'on pourrait qualifier de méthode de l'ordre de la jonglerie. L'animateur régule le temps, la prise de parole, le groupe. Autrement dit, il mène les débats pour éviter le désordre, la violence. L'animateur veille à ce que l'expression, la discussion soient possibles, ainsi que l'écoute et le partage sur des problèmes de société. Il n'y a pas de censure de l'information, mais il veille à ce qu'il y ait une trame. Il peut aussi proposer une (re)lecture et une discussion de documents où il annoncera la lecture du texte à haute voix [pour les illettrés]. Il peut modifier le contenu à la demande des personnes, travailler un thème, structurer afin de suivre un fil conducteur.

Lorsque le formateur repère un malaise et qu'il veut y remédier, il va gérer, canaliser la parole, trier et éviter les informations destructrices, voire imposer une attitude directive pour éviter la violence ou éviter d'écraser quelqu'un. Il veille à ce que le seuil de tolérance soit respecté. Des « sonnettes d'alarmes » peuvent venir également d'autres secteurs de LST. L'animateur a encore un souci de consensus, mais tranchera rarement dans une

décision. Toutefois, il veille à ce qu'il y ait un objet politique et cherche à organiser les choses en vue de changements politico-sociaux.

#### *b. L'apport des documents*

L'équipe d'animation imprime, photocopie et apporte des documents de support comme des comptes-rendus des réunions précédentes. Ainsi, chaque personne reçoit l'invitation et parfois un document de synthèse.

#### *c. La prise de notes*

Une personne de l'équipe d'animation s'engage à prendre note. Le groupe porteur peut aussi désigner un stagiaire, car la prise de notes fait partie intégrante de l'apprentissage à la formation d'animateur. Il ne s'agit pas d'une simple fonction de « secrétaire » même si une personne dans chaque sous-groupe peut occuper le rôle de secrétaire. La prise de notes requiert certaines capacités : il faut maîtriser l'écriture et la lecture, il faut pouvoir être attentif et s'imprégner de manière à refléter la mémoire du groupe d'une manière conforme aux attentes. Les notes manuscrites sont ensuite retranscrites sur ordinateur.

#### *d. La rédaction des documents*

La rédaction des documents ne se fait pas aux « caves ». Elle peut se faire avec des volontaires lorsqu'une commission est instaurée. Celle-ci finalise les lettres. Les garants du groupe porteur, quant à eux, retraitent l'information brute, corrigent et reconstruisent un texte, rédigent des documents qui serviront de texte martyr. Ici aussi, pour assurer cette responsabilité, il faut posséder des capacités liées au langage, mais aussi à la lutte.

### 2.1.2. La discussion

Pour certaines personnes à LST, il n'y aurait pas de responsable, pas de formateur aux « caves ». Cependant, au travers des interviews nous découvrons, non seulement qu'il existe des animateurs, des formateurs responsables, mais qu'ils sont en plus l'agent « moteur » du processus pédagogique. En effet, ils possèdent toutes les caractéristiques du formateur<sup>99</sup> :

- ils ont **un statut** d'animateur, reconnu et identifié par le groupe et ce statut requiert des compétences liées à la maîtrise des techniques d'animation ;

---

<sup>99</sup> MUCCHIELLI R., *La conduite des sessions de perfectionnement ou de formation*, in *La conduite des réunions. Connaissance du problème*, Entreprise Moderne d'Édition, Paris, 1980, pp. 43-49.

- ils ont **une position** qui leur permet d'entreprendre un processus de formation, de régulation du groupe ;
- ils ont **une fonction** : organiser, animer et gérer les réunions, rédiger et apporter les documents, prendre les notes.

Les formateurs ne sont pas des enseignants détenteurs d'un savoir théorique et professionnel imprimant un modèle de pensée. Toutefois, ils sont des spécialistes (assistants sociaux<sup>100</sup> et juriste<sup>101</sup>) qui n'imposent pas des structures préalables à l'action pédagogique, mais permettent aux formés d'apporter des thèmes liés à leur réalité de vie. Ils savent créer des conditions qui permettent l'expression de « besoins » et la libération des forces latentes qui fournissent la motivation et l'énergie nécessaire à l'acquisition de savoirs et de compétences.

Les formés tentent de comprendre la réalité de vie et les mécanismes engendrant la pauvreté et mûrissent un processus de réflexion et de décisions de manière à donner une efficacité, une légitimité à leurs actions.

Nous constatons que l'équipe des formateurs a pour tâche de coordonner, d'assurer un dialogue, un débat comme clé pour l'entrée dans le monde de la communication libératrice. Son rôle régulateur est de faciliter la relation entre la réflexion et l'action en vue d'une progression dans la lutte et d'une promotion de tous, en vue d'une acquisition d'une capacité d'intervention consciente et créatrice sur la réalité historique. Nous sommes en présence d'un processus volontariste d'évolution non seulement des représentations mais aussi des capacités d'action des personnes. Il s'agit donc bien d'une action de formation dans son sens le plus fondamental de trans-formation.

## **2.2. Le point d'ancrage du travail pédagogique**

### 2.2.2. Le travail d'interprétation

#### • 2.2.2.1. Les thèmes abordés

Les thèmes abordés sont liés essentiellement à la pauvreté et à ses manifestations et effets quant :

---

<sup>100</sup> Voir les caractéristiques des personnes interviewées : les formateurs au point 3.1. du chapitre IV du mémoire.

- **à la famille** : la naissance, la garde et le placement d'enfants, l'école, les enfants ;
- **au logement** : le loyer, la cohabitation, les fournitures d'énergie, l'expulsion, la maison d'accueil, l'abri de nuit ;
- **au travail, à l'emploi** : le chômage, l'ONEM, le FOREM ;
- **aux revenus** : le minimex, le CPAS, l'endettement, les saisies, l'aide sociale, la sécurité sociale ;
- **à la santé** : les soins de santé, l'alcoolisme ;
- **aux droits « civiques »** : la législation, la justice, les relations avec les services communaux.

- 2.2.2.2. Les responsables du choix des thèmes

Une ou plusieurs personnes proposent le/les thèmes. En fait, c'est le groupe qui décide et définit le contenu de la formation. Il arrive cependant que l'équipe d'animation propose des thèmes parmi les suggestions faites lors des réunions ou décide de poursuivre une réflexion sur un thème abordé précédemment aux « caves ».

- 2.2.2.3. Les motivations du choix des thèmes

Les thèmes sont apportés aux « caves » en fonction des réalités vécues par des familles et des personnes, en fonction d'un vécu quotidien ou non. Ces personnes expriment une problématique parce qu'elles sont confrontées à des difficultés inextricables, à des situations semblables et qu'elles veulent expliquer leur vécu à d'autres.

Les thèmes correspondent aux préoccupations immédiates, du moment, face auxquelles les gens sont en désarroi.

- Ce sont des espoirs ou des problèmes vécus à titre individuel comme une difficulté administrative, une difficulté dans les contacts avec les organismes publics (l'ONEM, le CPAS, la protection de la jeunesse, l'assistante sociale, l'échevinat des affaires sociales, le président du CPAS), une expulsion d'un logement. Le thème est mûri par une personne et celle-ci apportera des informations relatives au sujet.

- Des familles vivent une expérience de misère, sans eau, sans électricité, des situations de placement, voire l'expulsion de leur logement.

- Des gens vivent aussi des situations problématiques, dans la rue ... Les personnes sont révoltées. Elles constatent des dysfonctionnements administratifs, au CPAS..., dans l'accueil, une discordance entre la législation et la réalité vécue par les plus pauvres.

---

<sup>101</sup> Voir le statut des agents (B2 pour la référence dans le mémoire).

L'urgence ou l'actualité fait que les gens sont sensibilisés à la problématique. Le thème devient intéressant, important et entre dès lors dans une dimension collective. Au départ du thème, on informe les personnes qui ignorent leurs droits, qui ont perçu des échos d'une loi ou des changements dans la législation.

### 2.2.2. La discussion

Chez les personnes en formation aux « caves », le champ de compétences à développer est construit, non pas sur les exigences particulières des conditions de vie économique et sociale des individus, non pas sur des dispositions, des motifs, des intentions, des aspirations, mais sur les exigences et les contraintes réelles de la vie quotidienne des gens en situation de grande pauvreté.

Nous observons que la situation de vie concrète des formés et les compétences qu'ils ont développées pour résister à la misère sont au cœur du processus de formation. Un des éléments essentiels de la pédagogie développée aux « caves » est l'ancrage dans la réalité. En effet, l'éducation permanente part de l'expérience de vie des formés, de la vie concrète, quotidienne. Les thèmes abordés se rapportent à des situations que les personnes connaissent et font dès lors l'objet du contenu de la formation. Ainsi, les personnes auront, tout au long du processus, des dispositions leur facilitant l'apprentissage et il leur sera possible d'effectuer des transferts d'expériences de vie passées à des situations nouvelles et présentes.

## **2.3. La logique du travail pédagogique**

### 2.3.1. Le travail d'interprétation

- 2.3.1.1. Les activités des formés

Les personnes expriment leurs difficultés, la misère qu'elles vivent, partagent leurs problèmes, leurs peines. Elles amènent, proposent leurs connaissances et leurs expériences aux « caves ». Face aux difficultés, les autres écoutent tout en étant actifs de par leur attitude (acquiescement de la tête...). Les participants acquièrent non seulement des connaissances, mais aussi des attitudes d'écoute et répondent aux interpellations. Ensemble, ils tentent de décoder la réalité apportée par les plus pauvres, cherchent à comprendre les mécanismes et mènent une réflexion, afin d'analyser leur situation, leur vécu.

Les gens posent des questions, réagissent, apportent des informations, des réponses et s'interrogent sur les actions à mener, sur le lieu et les moyens à mettre en place. Ainsi, les formés s'investissent dans l'action, prennent position par rapport aux événements (action, alcoolisme...), testent, vérifient les informations et construisent des projets en désignant des responsables pour mener un combat. Ils décident alors d'entreprendre des actions.

Durant la formation, certaines personnes peuvent crier leur rancune, laisser transparaître leur colère, mais d'autres sont présents pour soutenir leur moral. Il arrive aussi que des personnes insatisfaites quittent le groupe, mais elles peuvent le réintégrer et amener des compagnons. Ainsi, les participants eux-mêmes ont un rôle dans la régulation des phénomènes de groupe.

- 2.3.1.2. Le rôle des animateurs

Les animateurs cadrent, c'est-à-dire qu'ils animent et gèrent les phénomènes de groupe, afin d'éviter le désordre. Ils gèrent le débat, régulent la parole pour qu'elle soit appropriée par les gens. Le rôle primordial des formateurs est de permettre l'expression de toute personne et de permettre à chacun de se former. Les animateurs expriment et partagent également leurs propres expériences et connaissances. Ils proposent des projets pour un changement social, les évaluent, afin de permettre aux personnes de devenir actives dans le processus de formation.

- 2.3.1.3. Le rôle des formés

Les formés partagent leurs connaissances, proposent des conseils et réagissent. Ils soutiennent les personnes en difficulté et répondent à leurs besoins. En fait, ils jouent un rôle actif dans le processus de formation.

- 2.3.1.4. Les relations avec les membres du groupe

Les personnes écoutent l'autre en acceptant que cet autre puisse s'exprimer à son tour. Il existe, au sein du groupe, une relation amicale. Les membres s'apprécient, se font confiance. Ils éprouvent le besoin de se rencontrer. Ils se respectent et reconnaissent les autres dans un sentiment d'appartenance au groupe. En fait, ils se reconnaissent une légitimité. Les personnes ne jugent pas et sont attentives à ne pas blesser l'autre. Les gens sont solidaires dans leurs difficultés. Toutefois, il existe des situations de violence verbale, des relations de tension (alcoolisme...), d'incompréhension destructrices, des relations opprimantes où les personnes se testent.

La personne qui ne peut s'exprimer engendre le conflit, la frustration et s'installe alors une confrontation entre les membres, une méfiance, voire une situation de concurrence. De telles relations de conflit peuvent dès lors engendrer une exclusion du groupe.

- 2.3.1.5. La démarche d'apprentissage (individuelle ou collective)

La démarche n'est pas une thérapie de groupe, mais c'est un apprentissage, une dynamique de groupe où les personnes expriment des difficultés, des luttes individuelles, où elles apprennent à écouter, à reconnaître l'expérience individuelle et où la personnalité peut se reconstruire. En fait, chacun se repositionne en fonction de sa réalité de vie. Cette démarche individuelle bénéficie à d'autres et ensemble, les personnes cherchent la solution aux problèmes individuels. Ici, le groupe répond à un besoin individuel et la démarche privilégie la promotion individuelle. La problématique individuelle prend une dimension collective, car pour LST, il faut porter attention à une forme de promotion individuelle dans une démarche collective. L'individualité ne peut être niée. En effet, un problème individuel, dans une dimension collective, permet l'avancement individuel et collectif.

Il y a aussi une dimension collective où le groupe en formation décide le contenu de cette formation, où les personnes réfléchissent en groupe. Celui-ci cherche à résoudre les problèmes individuels et collectifs, évalue et cette forme d'apprentissage en groupe provoque une émulation chez les personnes.

Toutefois, il arrive que la promotion individuelle puisse être reconnue comme accessoire bien qu'il n'y ait pas de préférence ou d'antagonisme entre une démarche individuelle ou collective. Dès ce moment, il y a une option pour une démarche de promotion collective plutôt qu'individuelle. Le groupe cherche alors à se positionner par rapport aux événements et se réapproprie les luttes. Les décisions se prennent dès lors collectivement et la mobilisation est collective. Il s'agit, ici, de construire, de mûrir, d'enrichir des connaissances individuelles et collectives, de développer des formes de promotion individuelle et collective où chacun, à titre individuel, puisse se repérer au travers d'un outil collectif, où chacun puisse se former.

Le groupe associe la personne dans la démarche d'apprentissage et cette démarche collective bénéficie à la personne en difficulté. La démarche permet de structurer les luttes

individuelles. Cette méthode d'apprentissage est relativement différente des lieux de formation traditionnelle où le collectif est privilégié.

#### *2.3.1.6. Les raisons de la démarche d'apprentissage*

LST veut développer et légitimer des résistances collectives à la misère, non pas dans un souci d'adaptation, mais dans le but de promouvoir la dignité humaine. En essayant de comprendre la réalité (de misère des autres), les mécanismes, en essayant de questionner et d'analyser les situations, en exprimant les difficultés, en partageant les expériences les personnes veulent construire une réflexion collectivement. Cette démarche leur permet d'exprimer un projet commun et de mûrir un processus de décisions en vue de construire une lutte collective. La dimension collective est en effet importante, car elle est un outil qui permet de construire la solidarité et qui permet le changement. Pour ce faire, il faut former et enrichir la connaissance individuelle et collective, faire prendre une conscience critique pour agir sur la répercussion des événements. Ceci est possible, car le groupe permet la mobilisation pour la lutte, permet de conduire et de maîtriser l'action en donnant des responsabilités aux personnes.

La raison de la démarche d'apprentissage est de passer de la survie individuelle à la lutte collective, de faire avancer les luttes collectives où chacun doit pouvoir se resituer en tant qu'acteur. Il y a certes une visée politique dans la démarche, mais les raisons sont aussi dictées par un avancement dans la lutte individuelle vécue comme un poids. Et pour aider les personnes en difficulté à trouver des solutions aux problèmes vécus, à acquérir et faire respecter leurs droits, elles viennent aux « caves », lieu de partage et d'apprentissage, pour apprendre des connaissances efficaces pour les luttes.

Les « caves » se veulent être un lieu d'ouverture à tous qui permet d'acquérir des savoirs, d'apporter un vécu, de se faire entendre et d'être entendu. C'est en effet le lieu de l'apprentissage de l'écoute, mais c'est aussi un lieu qui permet la révolte et où les personnes seront acceptées telles qu'elles sont. Elles veulent apprendre pour remédier à l'urgence, à un vécu et pour éviter que d'autres ne vivent les mêmes difficultés, pour éviter que les problèmes se reproduisent et elles veulent pouvoir répercuter l'information reçue aux « caves ». Les gens veulent donner des conseils, créer et conduire des projets, mais aussi dire qui ils sont et ce qu'ils font.

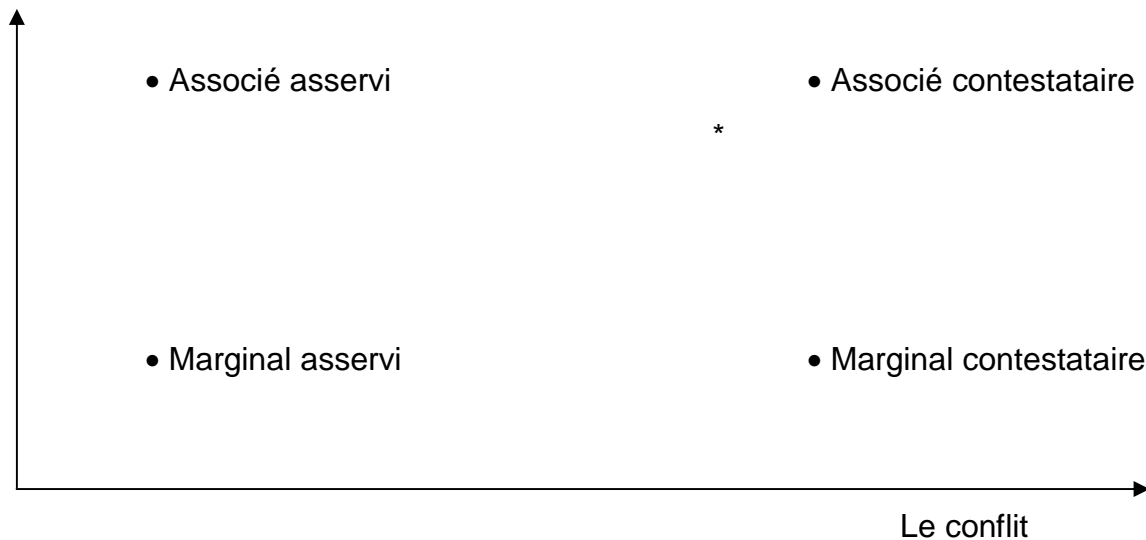
## 2.3.2. La discussion

- 2.3.2.1. La position sociale du formé

La position sociale du formé dans le processus de formation n'est pas celle d'un individu-objet, modelable selon les exigences de la société. Il n'est pas non plus un individu dont les motivations, les besoins, les désirs personnels servent d'appui de manière à ce qu'il s'adapte selon une logique sociale dominante. Au contraire, les formés engagent leurs responsabilités individuelles dans l'action de formation. Ils sont des acteurs sociaux dont les motivations personnelles et les projets collectifs du groupe des « caves » les amènent à influencer et à changer à la fois la réalité sociale et leur propre position sociale. Les personnes actives entrent dans une lutte afin de modifier la capacité d'action sur la société.

La formation à LST tente, par une sensibilisation à la culture, par une prise de conscience d'atteindre un triple objectif : construire une identité, former des acteurs sociaux et développer un processus libérateur. Le rôle du processus de formation consiste à proposer aux formés une signification à leur action et à les persuader que le résultat à atteindre est accessible et important. Par la prise de conscience de l'environnement et des enjeux, la formation aux « caves » est un élément primordial pour donner du sens à la lutte, pour transformer l'« objet » de la formation en « sujet » et en « acteur » de changement. La conscientisation, par le dialogue et la réflexion centrés sur les conditions de vie des personnes, permet à celles-ci de s'armer et de se défendre dans leurs problèmes quotidiens. La personne est un acteur qui entre en mouvement, en conflit avec d'autres acteurs, afin de modifier, d'améliorer sa position dans les rapports sociaux. C'est un acteur militant que nous situerons proche de l'associé contestataire (cf. supra, première partie, chapitre I, point 2.4.2.)

La coopération



- 2.3.2.2. La dynamique de groupe

Le processus de formation est centré sur la personne et sur le groupe. Ce processus amène les personnes à des actions de prise de conscience tant individuelle que collective dans le cadre du groupe. En effet, les formés engagent leur responsabilité individuelle dans l'action de formation. Le groupe des « caves » a un nombre de participants assez élevé, ce qui limite les interactions et rend le groupe plus difficile à gérer. C'est la raison pour laquelle il arrive que des sous-groupes soient formés lorsqu'un sujet doit être approfondi. Les membres du groupe apprennent à s'exprimer, à conduire une réflexion, à évaluer et à prendre des décisions ensemble.

- 2.3.2.3. L'apprentissage

L'apprentissage développé aux « caves » est proche de l'école humaniste (voir mémoire, chapitre II) qui insiste sur les motivations à apprendre. Les personnes construisent une motivation pour entreprendre la formation, elles créent une dynamique d'apprentissage où le savoir est en perpétuelle reconstruction. Elles apprennent en modifiant des savoirs actuels en savoirs nouveaux. L'apprentissage est ainsi un acte essentiellement créateur à partir du vécu empirique où l'action joue un rôle crucial comme moteur.

Etant donné que les personnes sont plus facilement convaincues par leurs pairs, la discussion et la réflexion appliquées aux « caves » sont une méthode efficace pour l'apprentissage et, de plus, elles renforcent la motivation.

Cet apprentissage relève à la fois du domaine cognitif (qui comprend les connaissances) et du domaine du savoir-faire (la manière dont les personnes mettent les acquis en

œuvre). Elles peuvent, en effet, analyser des situations concrètes, en faire une synthèse et une évaluation et ainsi, réorganiser les connaissances. Le domaine affectif est aussi présent, car les attitudes, les valeurs, les jugements, les relations des personnes influent sur l'apprentissage. L'apprentissage dans le processus de formation peut être perçu comme une issue à l'oppression sociale, à une situation d'exploitation. Il peut dès lors devenir une réponse à l'exclusion sociale.

## **2.4. Le rapport au savoir**

### 2.4.1. Le travail d'interprétation

- 2.4.1.1. La préparation des réunions

L'équipe d'animation rencontre tous les 3 mois l'intersecteur de LST et se réunit tous les 15 jours pour préparer les réunions. Ce groupe porteur prépare et organise les rencontres des « caves ». Les animateurs analysent le contenu des réunions précédentes, le réexpriment pour le réinjecter ensuite aux « caves ». Ils synthétisent les informations, les connaissances, le contenu qui s'est dit et élaborent une structure de texte à relire au groupe. Les formateurs prévoient, proposent et décident d'un thème à réintroduire, à approfondir, décident de continuer une réflexion ou de réaliser une chronique sur un thème tout en restant à l'écoute des besoins et des désirs des gens. Ensuite, ils évaluent. Ils repèrent les changements à apporter, prévoient et vérifient la méthodologie, analysent la dynamique de groupe afin de se situer par rapport aux réunions précédentes et d'entreprendre un travail de recadrage des objectifs.

Dans l'équipe d'animation, il n'y a pas de hiérarchie décisionnelle, mais c'est l'équipe qui désigne un responsable et qui prévoit la réunion suivante. Elle doit également pouvoir garantir le matériel technique pour le fonctionnement. Elle prévoit l'attribution d'un sous-groupe à un animateur ou aux nouveaux formés. Il est à noter que tous ne désirent pas se former dans la gestion de groupe, certains membres se reconnaissent incapables de gérer une réunion.

Les stagiaires, quant à eux, n'interviennent pas, ne décident pas dans le fonctionnement, cependant les animateurs veulent les former à la prise de notes.

Le groupe garant prépare et rédige aussi les invitations sous forme de résumé du contenu de la réunion précédente et les envoie. Il prévoit encore des secrétaires et des chauffeurs pour aller chercher des personnes sans moyen de transport.

- 2.4.1.2. Les informations à transmettre

Les animateurs apportent des informations, mais ils demandent également aux personnes d'en fournir. Le groupe peut décider de contacter un avocat, un assistant social, mais P. peut apporter aussi des informations juridiques. Si une personne du groupe s'engage à apporter des informations, c'est le groupe qui décide des informations à transmettre. Il n'y a pas de place pour un savoir bancaire et pour les formateurs, il ne s'agit pas de dispenser un savoir en méprisant les autres.

- 2.4.1.3. Les motifs du choix des informations

Bien qu'il n'y ait pas de critère de choix, les informations sont apportées pour structurer des réunions, des textes, des lettres qui soient accessible à tous et à relancer, à présenter aux « caves », de manière à ce qu'il y ait une réappropriation du sujet par le groupe. Les personnes vont tenter d'analyser des situations, de construire et d'approfondir une réflexion, une argumentation, d'apprendre à décoder, de chercher à comprendre et de repérer les dysfonctionnements. Pour répondre à un besoin du groupe et pour qu'il puisse se situer, les gens vont vérifier les informations et confronter la réalité à la théorie. Ils vont en fait donner un sens à leur résistance à la misère en augmentant la pertinence de ces résistances et l'efficacité de leurs interventions.

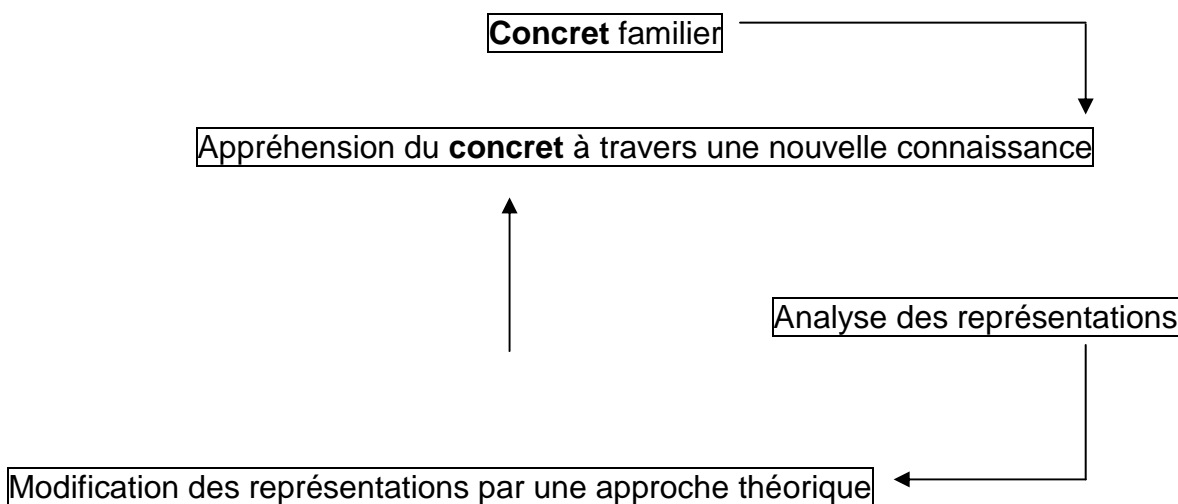
Parce que les thèmes et les enjeux qu'ils recouvrent sont importants et pour apporter des solutions à leurs problèmes, les personnes vont tenter d'améliorer leurs connaissances. Pour y arriver, elles vont apprendre à connaître leurs droits, la législation pour la maîtriser. Elles vont apprendre aussi la vigilance, à éviter les pièges, à vérifier que les projets progressent et se concrétisent, à vérifier la pertinence et l'opérationnalité des informations pour tenter de réagir et sortir de la misère.

En augmentant ainsi leur crédibilité, les participants seront en mesure de tisser des solidarités avec les personnes rejetées. Ils vont ainsi diffuser leurs connaissances et donner un porte-voix à leurs résistances.

### 2.4.2. La discussion

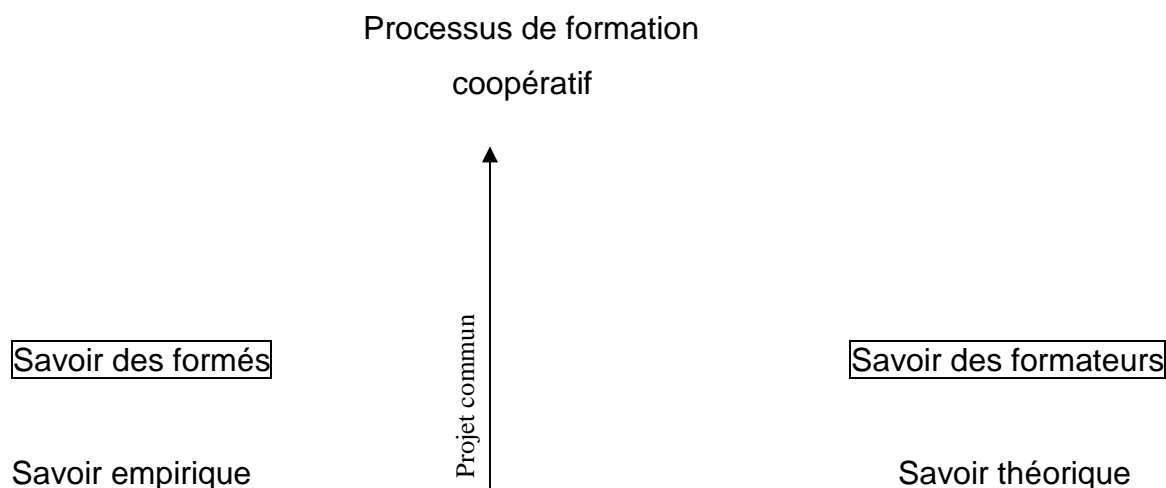
Aux « caves », il n'y a pas de détour théorique préalable, sous la conduite de formateurs, en vue de mener vers une autonomie dans la maîtrise du savoir. Il n'existe pas de savoir qui constituerait une espèce de réponse, d'explication adéquate qu'il faut transmettre aux formés. Il n'y a pas non plus d'action préalable sur les attitudes et les motivations en vue de dégager ou de renforcer l'autonomie fondamentale des personnes. Il n'y a pas de relation dissymétrique où l'animateur détiendrait un savoir auquel il a un accès privilégié. Il n'est pas le seul dépositaire du savoir, mais une source possible de savoir.

Il existe cependant des formateurs qui apportent un cadre et des outils théoriques permettant de faciliter l'appropriation personnelle du réel dans ses déterminations et ses relations. Le rapport au savoir est lié aux manières de percevoir, de réfléchir et d'agir. Le formateur joue le rôle d'animateur, de régulateur dans la dynamique du groupe et le savoir est considéré comme un outil d'émancipation. Le concret et l'expérience quotidienne des personnes constituent le point d'ancrage de l'acquisition des savoirs. Le concret provient de la zone du familier, du quotidien, puis est analysé et modifié par une approche théorique pour appréhender une nouvelle connaissance.



L'animateur est un médiateur qui exerce une fonction de cadrage, de guidance dans l'orientation de l'apprentissage. En effet, dans la position initiale du formateur, il existe une dissymétrie concernant le savoir « intellectuel » par rapport aux formés qui eux, ont développé un savoir plus empirique. La formation devient le lieu d'intégration égalitaire de ces deux formes de savoirs en les mettant au service d'un projet commun de libération individuelle et collective.

Les formés, quant à eux, tentent de partager leur savoir empirique avec les formateurs. Ainsi, la position des premiers et des seconds tend à se rapprocher dans un partage mutuel de leur savoir respectif et donc à réduire l'écart initial. Il y a une forme de validation des deux types de savoirs du fait de leur intégration dans un processus de formation coopératif au service d'un projet commun de libération.



## 2.5. Le rapport au pouvoir

### 2.5.1. Travail d'interprétation

- 2.5.1.1. La prise de décisions

Si une personne décide de proposer un sujet, c'est au groupe qu'il revient de mûrir et prendre des décisions concernant le contenu de la formation, le courrier, les textes ou la chronique. Il décide aussi de conduire les projets menant à des actions comme la journée du refus de la misère. Les animateurs peuvent également prendre des décisions concernant le contenu. Ils décident en effet de proposer des sujets, un thème, une action. Cependant, c'est le groupe qui prend les décisions finales, car une décision imposée ne serait pas acceptée par les personnes. Les animateurs ne décident pas ou rarement pour le groupe. Les décisions sont relatives à l'animation de groupe, à la formation et au contenu à aborder. Les stagiaires, quant à eux, ne participent pas aux décisions.

Il arrive que le groupe décide de constituer un groupe de travail pour apporter des connaissances structurées collectivement. Dans ce cas, des personnes sont déléguées

par l'assemblée pour conduire des projets (rédiger une lettre...) et un petit groupe de travail décide de mener l'action à son terme.

- 2.5.1.2. L'évaluation

Si le groupe n'évalue pas le processus de formation, il évalue les actions et les résultats (par exemple une réponse de l'administration à la suite d'une intervention décidée et préparée aux « caves »). L'évaluation peut être implicite au sein du groupe tout entier. Elle trouve une explicitation dans un petit groupe et est réalisée par des personnes déléguées, responsables des activités. Les animateurs, quant à eux, évaluent les réunions précédentes, la méthode, le processus de formation comme le rapport général sur la pauvreté, les prises de positions, la formation des stagiaires....

### 2.5.2. La discussion

Aux « caves », la gestion du groupe et des réunions est effectuée par les formateurs (comme nous l'avons montré dans le premier point 2.1. relatif aux agents du dispositif pédagogique), mais il existe un exercice démocratique du pouvoir dans un travail en commun avec les formateurs et les personnes en formation. Il y a une délégation de pouvoir aux formés et principalement aux responsables désignés par le groupe. On retrouve dans ce processus de formation des modalités de cogestion avec l'équipe d'animation qui exerce un rôle de guidance et de médiation, mais surtout une autogestion du groupe.

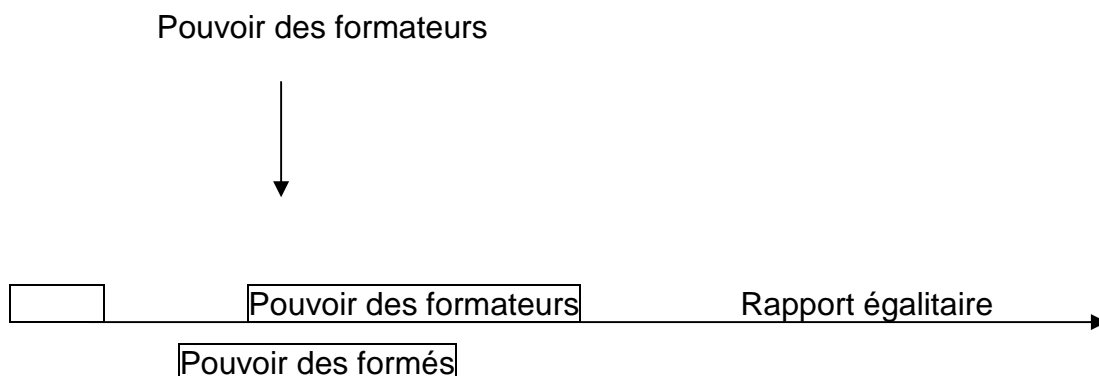
Les formes du pouvoir apparaissant dans la relation de formateurs-formés sont liées à la capacité des animateurs d'agir socialement. Ici, aux « caves », le pouvoir n'est pas exercé par la contrainte, l'autorité, voire la manipulation. Le formateur ne prend pas seul le pouvoir de décider et d'évaluer. C'est essentiellement une activité dont le groupe se charge. Le travail de groupe est une recherche et un désir de rapport égalitaire qui favorise l'enrichissement interpersonnel (voir le point 2.3. : la logique du travail pédagogique). Le pouvoir du formateur s'applique à se mettre au service du groupe par une forme d'expertise en vue d'une appropriation et d'une compréhension du réel par les formés. Il s'agit de conduire une réflexion de manière à ce que ces derniers puissent repérer ce qui détermine les problèmes qu'ils vont tenter de résoudre en tant qu'agents de changement.

Les programmes de formation ne sont pas décidés et évalués par les seuls formateurs, mais ils sont apportés par les formés et étudiés en groupe sur base d'une analyse implicite des besoins des personnes en formation. Les connaissances issues de l'expérience de vie quotidienne des personnes (voir le point 2.2. : le point d'ancrage) et les outils théoriques construits au travers du processus de formation devront permettre de construire une réflexion débouchant sur un projet d'action, c'est-à-dire transformer la réalité et tenter d'avoir prise sur elle.

Dans une situation habituelle de formation, la position initiale des formateurs exprimée en termes de pouvoir, est une relation dissymétrique par rapport aux formés (voir le MTP1 de M. Lesne au point 2.2.1. du chapitre III). Ici, l'objectif des formateurs n'est pas de consolider une situation génératrice de pouvoir ou de produire du pouvoir nouveau, mais d'entrer dans une relation d'apprentissage coopératif visant à libérer les personnes de la pauvreté ou de leurs représentations paralysantes sur la pauvreté et sur les stratégies à mettre en œuvre pour résister à la misère. Ce processus d'apprentissage tend à construire une relation égalitaire qui peut produire une plus grande autonomie des formés.

L'intuition fondamentale qui anime la pédagogie mise en œuvre au travers des « caves » ne peut que produire un rapport égalitaire entre les formateurs et les formés. Le noyau de cette intuition serait le suivant : face à la réalité de la grande pauvreté et de la misère, chacun des acteurs, formateurs et formés, doit remettre en question des représentations ou des pratiques non congruentes avec un objectif de libération de la misère et de la dépendance.

C'est à la fois la nécessaire remise en cause des schémas mentaux et des pratiques par tous les acteurs et la prise en compte de tous les savoirs opérants qu'ils ont pu développer pour résister à la misère qui fonde le rapport égalitaire entre eux.



## **2.6. Les effets sociaux**

### 2.6.1. Le travail d'interprétation

- 2.6.1.1. Les effets en termes de changement sur les personnes

Les personnes éprouvent à présent le besoin de se rencontrer, de rencontrer des amis pour partager, exprimer leurs espoirs et leurs difficultés. Si des personnes ont des difficultés à s'exprimer parce que la parole est monopolisée ou si elles n'ont pas pu ou voulu s'exprimer, elles sont en général satisfaites, car les réunions sont riches et importantes. Il arrive cependant que des gens soient déçus parce que la réunion a été désordonnée, parce que le sujet n'est pas approfondi, qu'il y a un manque de repères, de vécu.... Il arrive, en effet, que des réactions violentes surgissent suite à une expression violente. Alors, des personnes frustrées peuvent quitter le groupe.

En général, les personnes veillent à assurer une écoute des autres. Elles apprennent à analyser, à questionner, à décoder leur situation, la réalité. D'autres se reconnaissent dans ce parcours de vie et bénéficient de cette expérience. Ils sont dès lors à l'écoute des problèmes d'autrui.

Comme les individus ne se sentent pas jugés, mais plutôt égaux, une complicité s'installe entre eux et ils se sentent dès lors solidaires des luttes des autres. Ainsi, la personne déstabilisée sait qu'elle peut demander de l'aide et changer d'attitude.

Les formés se repositionnent, cherchent à comprendre les mécanismes, apportent et expriment publiquement leurs difficultés, leur combat. Le groupe soutient le moral de la personne, la ressource, l'aide à acquérir une stabilité et tente de solutionner ses problèmes. Dès lors, elle retrouve la confiance en soi, le courage.

De par la prise de conscience de la réalité, le participant a une vision différente des choses, il s'engage, s'implique d'une manière différente. Il y a une reconstruction de la personnalité, de la dignité. La personne trouve une sérénité, une maîtrise d'elle-même et se sent dès lors valorisée. Le processus produit alors du changement chez cette personne, il lui procure un sentiment d'utilité. Elle devient militante, disponible pour aider les autres et développe ainsi des solidarités dans la lutte. Comme elle se passionne pour son activité, elle apprend ses droits..., elle assume des responsabilités et trouve une assurance dans la représentativité du groupe. Les personnes se retrouvent alors

« acteurs » dans le même combat, s'enrichissent mutuellement, construisent une réflexion et revendiquent leur position sociale (l'appartenance au monde des travailleurs) avec tout ce qu'elle entraîne. La personne est plus vigilante et éveille la vigilance des autres en répercutant ce qu'elle apprend et sa crédibilité augmente. Ainsi, la personne se responsabilise, se prend en charge. Elle est stabilisée par le groupe et prend des décisions de stabilisation (alcoolisme, famille...). De cette manière, certaines personnes sont sorties de la misère.

Il est encore à noter que l'apprentissage, dans ce processus de formation, peut servir de tremplin pour d'autres formations. Nous pouvons dire que ces processus de luttes mis en place produisent du changement pour les personnes.

- 2.6.1.2. Les effets en terme de changement sur les actions

Les personnes s'interrogent, réfléchissent sur l'action à mener, construisent une réflexion pour l'action. Elles essaient d'abord de décoder la réalité pour ensuite se mobiliser pour cette action.

Les participants ont appris à repérer l'essentiel, à construire les revendications d'une manière efficace, pertinente, à être vigilants. Ils évaluent et veulent agir sur un projet de loi, sur les applications des lois, sur les mécanismes. Pour plus d'efficacité, une ou plusieurs personnes assument la responsabilité de projets de manière à les maîtriser. Elles élaborent ces projets, évaluent leur état d'avancement et leurs effets pour les concrétiser. Alors, les responsables des actions diffusent une information au travers des médias (conférence de presse...). Même s'il arrive qu'apparaisse l'impression de stagner, il y a un sentiment de réappropriation, il y a un changement dans l'action par la prise de conscience critique. Ainsi, des membres des « caves » ont appris à éviter de résoudre leurs problèmes dans la précipitation et peuvent dès lors légitimer leur combat. Certaines actions ont eu pour effet la découverte d'un emploi.

- 2.6.1.3. Les effets en termes de changement sur/dans le groupe

L'aide apportée par le groupe permet le changement : le groupe est en apprentissage. Il cherche à s'informer, questionne la réalité, veut comprendre les mécanismes, la signification des expériences. Il construit une réflexion, propose des solutions pour aider les personnes à obtenir leurs droits. Il répond à un besoin personnel, (apporte des réponses...), se met à la disposition des personnes en étant à leur écoute en partageant les connaissances. Le groupe a pour effet indirect de rompre la solitude. Le groupe se

positionne aussi par rapport aux politiques en matière de logement, de santé, d'emploi, de protection sociale.... En effet, il y a des difficultés à faire appliquer concrètement pour ses membres des décisions politiques. Il repère alors les dysfonctionnements et construit un combat collectif car il veut exprimer et faire aboutir des revendications.

Il se fait encore reconnaître par d'autres acteurs et suscite l'intérêt. Toutefois, il subsiste des incompréhensions (divergences) à l'égard d'autres groupes extérieurs (comme ATD) dont LST se distancie. Il y a des déceptions de ne pas être entendu. L'ambiance du groupe peut être tendue et il peut survenir des oppositions, des règlements de compte.

### 2.6.2. La discussion

Les formés développent aux « caves » une capacité critique. Ils peuvent se situer socialement et établir des rapports égaux entre eux. Ils ne sont ni aliénés, ni dominants. Ils peuvent sortir du cadre par une réflexion, une analyse critique. Ils peuvent innover pour créer des situations de vie plus acceptables grâce aux acquis du processus de formation. En effet, ce processus d'apprentissage engendre une prise de conscience des dimensions psychologique, économique, sociologique, politique et culturelle à la base du processus de reproduction des inégalités et de l'exclusion sociale. Cette prise de conscience permet une rupture avec les représentations et les pratiques antérieures et ouvre le champ à des innovations.

Le processus pédagogique mis en place aux « caves » n'a pas de fonction assignatrice et curative. Il ne prépare pas à des rôles prédéterminés et ne vise pas à combler le décalage entre les comportements des individus et des exigences générales et particulières de la société. En d'autres termes, ce processus pédagogique n'a pas une fonction de reproduction sociale. Dans le cadre des « caves », former n'a pas, à proprement parler, une fonction équilibratrice qui préparerait les individus à s'adapter de façon active aux exigences de la société, aux ajustements consécutifs des statuts et rôles sociaux. Il n'a pas comme objectif une adaptation sociale. Toutefois, nous lui reconnaissons une fonction productrice et transformatrice. Il y a une émergence des individus à partir de leur position sociale, une capacité à modifier leurs conditions de vie quotidienne. En effet, le processus a une fonction de « production sociale » : l'individu « objet », autrefois dans le rôle de reproducteur social, apprend à devenir « sujet », non pas pour une adaptation sociale, mais pour devenir « acteur » de changement, pour produire et transformer sa réalité de vie inacceptable.



## **CONCLUSIONS : LES PRATIQUES D'ÉDUCATION PERMANENTE AUX « CAVES » COMPARÉES À LA PÉDAGOGIE FREIRE**

---

Tout en synthétisant les différentes caractéristiques pédagogiques repérées au travers de l'analyse des interviews, nous allons tenter une comparaison avec la pédagogie de P. Freire, pédagogie que nous avons approchée au cours de la construction du mémoire. Cette mise en parallèle nous apportera un éclairage supplémentaire sur l'action pédagogique développée aux « caves ». Cette action est-elle inspirée de « la pédagogie des opprimés », s'en rapproche-t-elle, a-t-elle des points communs avec la méthode de P. Freire ? Cette démarche pourra peut être apporter des éléments de réponses aux formateurs de LST quant à leurs pratiques de formation.

Pour permettre de construire une comparaison pertinente, il serait nécessaire d'approfondir l'analyse des pratiques pédagogiques développées par P. Freire comme nous l'avons fait pour les « caves ». Dans une telle perspective, on pourrait par exemple poser l'hypothèse que pour sortir des gens de la dépendance et de la misère, un processus pédagogique proche du mode appropriatif (MTP3) décrit par Lesne serait le plus efficace (tant sur le plan de l'apprentissage proprement dit que sur le plan de l'action sociale qu'il légitime). Cette hypothèse ne peut être vérifiée dans le cadre du mémoire, faute de temps, mais elle pourrait faire l'objet d'une autre recherche. L'enjeu de cette autre recherche serait de mettre en évidence les déterminants pédagogiques de l'efficacité d'une action sociale.

### ***1. Les agents principaux du dispositif pédagogique***

#### **1.1. Les formateurs aux « caves »**

Le statut du formateur, aux « caves », est celui d'une personne responsable du groupe, identifiée comme un animateur. Au travers d'une démarche militante, il est un référent, un repère impliqué dans le processus de formation.

Les agents du dispositif pédagogique ont comme objectif d'entreprendre et de garantir une démarche de formation au travers de l'expression et de la réflexion. En permettant aux personnes de comprendre la réalité et les mécanismes engendrant la pauvreté, les formateurs vont tenter de faire prendre conscience de la réalité et des causes de la misère dans laquelle vivent certaines personnes. Ils vont permettre à ces dernières de se repositionner, de reconstruire une réflexion et de donner une légitimité aux actions dans le but de faire avancer les revendications et de les porter dans le champ politique. Pour les formateurs, le processus de formation doit permettre de rassembler les connaissances et de les affiner pour donner plus d'efficacité aux luttes. Pour atteindre ces objectifs, l'agent de formation doit maîtriser certaines compétences. Il doit être un militant responsable, solidaire et doit avoir une expérience de gestion de groupe. En effet, les formateurs conduisent les réunions, régulent la parole, gèrent les conflits. Ils sont aussi responsables des documents à fournir et de leur rédaction, de la prise de notes, reflet de la mémoire du groupe.

Au travers des interviews, nous observons que les formateurs sont l'agent « moteur » du processus pédagogique. Ils ont en effet un statut, une position et une fonction. Ils sont des spécialistes qui savent créer les conditions permettant l'acquisition de savoirs et de compétences en vue d'une progression dans l'action.

## **1.2. Les formateurs selon l'approche de P. Freire**

En référence au tableau de synthèse de l'approche méthodologique de P. Freire au chapitre III, nous voyons que le processus de formation requiert également des formateurs intervenant dans une relation de sympathie et de confiance. L'équipe d'animation exige « *un sens élevé de responsabilités*<sup>102</sup> » où l'éducateur est « *un compagnon des élèves dans ses relations*<sup>103</sup> ». Cette équipe aura à investiguer et à décoder des thèmes pouvant faire l'objet d'une perception critique de la réalité. Elle rédige des comptes-rendus à discuter en groupe, organise le programme de formation à partir de l'observation. « *Selon une perspective libératrice, le programme part et naît du peuple en dialogue avec les éducateurs (...)*<sup>104</sup> ».

---

<sup>102</sup> FREIRE P., *Elaboration de la méthode*, in *L'éducation : pratique de la liberté*, 4<sup>e</sup> éd., Le Cerf, Paris, 1978, p. 120.

<sup>103</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 55.

Lorsque les formateurs ont saisi, grâce à leur observation, le noyau central de la problématique, ils sont en mesure d'organiser le programme de l'action éducative. « *Cette découverte est la leur et non celle des individus sur la réalité qui les entoure*<sup>105</sup> ».

### **1.3. Comparaison du processus pédagogique des « caves » et de l'approche de P. Freire**

Pour les deux types de pédagogies, le processus requiert des formateurs. Bien qu'à LST, les formateurs ne se reconnaissent pas comme tels, mais plutôt comme animateurs ou garants. Pour les deux types de formation, ils sont recrutés en fonction des objectifs du processus pédagogique. Les deux types nécessitent des formateurs présentant des caractéristiques de confiance, de responsabilité, d'aptitudes de gestion de groupe.

Le processus prend naissance à partir des personnes, à partir de l'expression, du dialogue. Lorsque les formateurs ont isolé le noyau central de la problématique, ils réorganisent, réexpriment le contenu de formation à réinjecter dans l'action éducative.

## **2. Le point d'ancrage pédagogique**

### **2.1. Le point d'ancrage aux « caves »**

L'ancrage du processus pédagogique se situe dans les exigences et les contraintes réelles de la vie quotidienne des personnes. En effet, la situation de vie concrète, les expériences de vie des formés sont au cœur du processus de formation. Les thèmes abordés sont liés essentiellement à la pauvreté, à ses manifestations et à ses effets sur la famille, le logement, l'emploi, les revenus, la santé et les droits civiques.

Les personnes du groupe définissent le contenu de formation et l'équipe d'animation le restructure afin d'approfondir la réflexion. Les thèmes proposés sont directement fonction des réalités d'un vécu quotidien, de difficultés immédiates inextricables. Ce sont des problèmes des familles ou des personnes vivant une expérience de misère.

---

<sup>104</sup> FREIRE P., *La signification consciente de la recherche des « thèmes-générateurs »*. Les divers moments de la recherche, in *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 98.

## 2.2. Le point d’ancrage selon P. Freire

En référence au tableau de synthèse de l’approche méthodologique de P. Freire au chapitre III, nous observons que les formateurs recueillent des informations sur la réalité de vie des gens de manière à leur présenter des situations reconnaissables. Selon Y. Bertrand, une caractéristique de la pédagogie de la conscientisation est l’ancrage dans la réalité. En effet, « *l’éducation « dialogique » part de l’expérience de vie des étudiants (...). C’est une pédagogie « située » dans le concret, dans le sens commun et dans la vie quotidienne des étudiants (...)*<sup>106</sup> ».

Selon P. Freire, « *c’est à partir de la situation présente, existentielle, concrète, reflétant l’ensemble des aspirations du peuple que nous pouvons organiser un programme d’éducation ou d’action politique*<sup>107</sup> ». Le rôle des animateurs « *n’est pas de parler de leur vision du monde aux formés ou d’essayer de la leur imposer, mais de dialoguer avec eux sur la leur (...)*<sup>108</sup> ». Dès lors, les animateurs relèveront « *les expressions populaires typiques, les vocables spécifiques du peuple, liés à l’expérience des participants du groupe (...)*<sup>109</sup> ».

## 2.3. Comparaison du point d’ancrage des « caves » et de l’approche de P. Freire

Pour les deux formes de pédagogies, la situation de vie, l’expérience concrète de la vie quotidienne constituent le point d’ancrage du processus pédagogique. Ce sont les formés eux-mêmes qui définissent le contenu de formation et les formateurs structurent, élaborent un schéma d’apprentissage suite à un recueil d’informations sur la réalité de vie des gens.

---

<sup>105</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 103.

<sup>106</sup> BERTRAND Y., *Théories contemporaines de l’éducation*, 4<sup>e</sup> éd., Editions Nouvelles, Montréal, 1998, p. 176.

<sup>107</sup> FREIRE P., *Pédagogies des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 81.

<sup>108</sup> FREIRE P., *Op. Cit.*, p. 81.

<sup>109</sup> FREIRE P. *L’éducation : pratique de la liberté*, Le Cerf, Paris, 1978, pp. 117-118

### **3. La logique du travail pédagogique**

#### **3.1. La logique du travail pédagogique aux « caves »**

##### 3.1.1. Les activités des formés

Les activités des formés sont essentiellement liées à l'expression de leurs difficultés, de leurs expériences, ainsi qu'à l'écoute des autres. Ensemble, ils tentent de décoder la réalité de vie, afin de construire une réflexion pouvant conduire à une action. Les personnes partagent leurs expériences et tentent de répondre aux besoins de leurs pairs dans une relation amicale, de confiance et de respect. Ils se reconnaissent une légitimité et sont solidaires dans leurs difficultés, même s'il existe des relations conflictuelles.

##### 3.1.2. Le rôle de l'animateur

Le rôle de l'animateur est de gérer les phénomènes de groupe, de réguler la parole, afin que chaque participant puisse se l'approprier lorsqu'il le souhaite. Les formateurs partagent également leurs connaissances, évaluent et proposent des projets pour un changement social.

##### 3.1.3. La démarche d'apprentissage

La démarche est liée à une dynamique de groupe où les personnes expriment leurs luttes individuelles, car l'individualité est reconnue. En effet, la prise en compte d'une problématique individuelle dans une dimension collective permet l'avancement tant individuel que collectif. La dimension collective est également présente dès l'instant où le groupe décide du contenu de la formation, conduit une réflexion collective et l'évalue pour déboucher sur la mobilisation collective.

##### 3.1.4. Les finalités de la démarche d'apprentissage

Les finalités de la démarche sont de l'ordre du développement et de la légitimation des résistances collectives à la misère afin de promouvoir la dignité humaine. A partir du partage des expériences, les personnes veulent construire une action collective. La dimension collective est en effet importante, car elle permet d'enrichir les connaissances, de construire la solidarité et de faire prendre une conscience critique pour agir sur la répercussion des événements, pour mobiliser les personnes, pour construire la lutte.

La démarche d'apprentissage permet de passer de la lutte individuelle à la lutte collective, plus efficace et où chacun peut se situer en tant qu'acteur. Pour atteindre cette approche collective, les « caves » sont le lieu d'apprentissage et de partage d'un savoir qui permet à d'autres de lutter contre la reproduction de la misère. Pour ce faire, les formés engagent leur responsabilité individuelle dans l'action, ils deviennent des acteurs sociaux capables d'influer sur les réalités quotidiennes. Le processus de formation est légitimé s'il permet de modifier la capacité d'action sur la société et de développer un processus libérateur. Le processus de formation amène les personnes à une prise de conscience de leur environnement, par le dialogue et par la réflexion. Celles-ci souhaitent dès lors améliorer leurs conditions de vie, leur position dans les rapports sociaux. Pour y parvenir, les formés construisent une dynamique de formation où le savoir est en perpétuelle reconstruction.

### **3.2. La logique du travail pédagogique selon P. Freire**

#### 3.2.1. Les activités des formés

Les activités des formés sont essentiellement liées au dialogue, au partage et à la réflexion, afin de construire une action libératrice. Selon P. Freire, la tâche principale des opprimés est de se libérer eux-mêmes et de libérer les oppresseurs. Lorsque les formés ont découvert « *le désir de se libérer, ils perçoivent que ce désir ne peut devenir réalité que s'il est partagé avec d'autres*<sup>110</sup> ». Et de cette découverte, les opprimés font « *le moteur de leur action libératrice*<sup>111</sup> », « *une marche permanente vers la libération*<sup>112</sup> ». Pour P. Freire, la réflexion conduit à la pratique. Dès lors, la réflexion et l'action sont un ensemble inséparable.

#### 3.2.2. Le rôle de l'animateur

Le rôle de l'animateur n'est pas uniquement d'apprendre quelque chose aux formés, mais « *de rechercher avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent*<sup>113</sup> ». Il n'est pas non plus celui qui simplement éduque, mais « *celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève*<sup>114</sup> ». L'animateur sait aussi que ce « *dialogue est indispensable dans son rôle qui consiste à « animer », et non pas à*

---

<sup>110</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 21.

<sup>111</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 26.

<sup>112</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 33.

<sup>113</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 9.

<sup>114</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 62.

*influencer ou imposer*<sup>115</sup> », car « *la discussion est un point capital dans l'apprentissage*<sup>116</sup> ».

Nous nous référerons à nouveau au tableau de synthèse du chapitre III pour retrouver le rôle des animateurs dans le processus d'apprentissage. Ils ont à observer et à recueillir des informations sur la vie des gens, à décoder les thèmes pour en rédiger un compte-rendu dont le contenu sera discuté en séminaire. L'animateur élabore le contenu du programme éducatif à partir d' « *une présentation organisée, systématique et développée* » de ce que les personnes « *aspirent à mieux connaître*<sup>117</sup> ». Ensuite, il expose des situations encore codées pour permettre aux participants, au travers d'une autre lecture et à partir de représentations nouvelles, de prendre conscience de la réalité. Il organise le programme de la formation en fonction des besoins des gens, de manière à provoquer une perception nouvelle par rapport à la perception antérieure pour déboucher sur une action. L'animateur doit apporter « *la contribution d'une éducation critique, d'une éducation du sens critique*<sup>118</sup> ».

### 3.2.3. La démarche d'apprentissage

Selon P. Freire, la démarche d'apprentissage consiste à présenter aux personnes la signification de leur situation pour qu'elles puissent, « *par une analyse critique, découvrir les interactions entre les éléments de cette situation*<sup>119</sup> ». La recherche des thèmes conduit les formés « *vers une réflexion critique sur le monde dans lequel ils vivent*<sup>120</sup> ». Cette démarche exige que « *tous soient sujets* », les formateurs et les formés, et ces derniers « *seraient apparemment l'objet de la formation*<sup>121</sup> ».

Pour Y. Bertrand<sup>122</sup>, un élément de la démarche de P. Freire est **la conscientisation** des personnes par rapport à leur culture, à leur participation à la construction collective de leur histoire. Ainsi, les formés, partant de situations concrètes de vie, sont à la fois l'« objet » de leur formation et les concepteurs de leur apprentissage. Ils deviennent dès lors l'agent de leur formation. La distanciation par rapport à leur situation est corrélative d'une réflexion sur leur propre existence et « *c'est quand ils commencent à la considérer comme une*

---

<sup>115</sup> FREIRE P., *L'éducation : pratique de la liberté*, Le Cerf, Paris, 1978, p. 9.

<sup>116</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 10.

<sup>117</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 78.

<sup>118</sup> FREIRE P., *L'éducation : pratique de la liberté*, Le Cerf, Paris, 1978, p. 89.

<sup>119</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 91.

<sup>120</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 91.

<sup>121</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 94.

<sup>122</sup> BERTRAND Y., *Op. Cit.*, p. 175.

*situation objective-problématique (...) que peut s'opérer l'engagement<sup>123</sup> ». La conscientisation est dès lors « un processus par lequel, dans la relation sujet-objet (...), le sujet devient capable de saisir, en termes critiques, l'unité dialogique entre soi et l'objet<sup>124</sup> ».*

Un autre élément de la démarche d'apprentissage, selon Y. Bertrand, est **le dialogue**, perçu comme une relation non hiérarchisée, favorisant la communication. C'est à travers ce dialogue que le contenu du programme éducatif est découvert. Le dialogue permet la réflexion et la construction des connaissances avec les formés.

Une autre caractéristique de la démarche est la **formation à l'esprit critique**. Le formé prend conscience de la problématique qu'il vit au sein de la société. Cette prise de conscience doit devenir critique pour qu'il prenne le contrôle de sa culture, pour qu'il puisse se libérer des valeurs de la classe dominante, afin de créer sa propre culture.

Enfin, un autre élément caractéristique de la démarche d'apprentissage chez P. Freire, est **la formation d'acteurs sociaux** capables de se libérer et de libérer les autres de l'emprise de la classe dominante. Cette libération est la condition de l'émergence d'une démocratie.

Pour P. Freire, « *la connaissance n'a de sens que si elle est le fruit commun du travail commun<sup>125</sup> » du formateur et du formé et la démocratie est « comme la connaissance, une conquête collective<sup>126</sup> ». Ainsi, l'action politique à l'égard des opprimés doit être *une action culturelle pour la liberté et donc une action avec eux<sup>127</sup>.**

### **3.3. Comparaison de la logique du travail pédagogique des « caves » et de l'approche de P. Freire**

#### 3.3.1. Les activités des formés

Bien que nous n'ayons pas approfondi l'analyse de « la pédagogie des opprimés », nous observons au travers d'une vue globale que le rôle et la position des formés sont relativement proches dans les deux démarches pédagogiques. Tant aux « caves » que

---

<sup>123</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 97.

<sup>124</sup> FREIRE P., *Conscientisation et révolution*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 193.

<sup>125</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 17.

<sup>126</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 18.

chez P. Freire, nous retrouvons le dialogue, la réflexion, le partage des expériences. La réflexion conduit vers la pratique, vers l'action. Réflexion et pratique semblent indissociables.

### 3.3.2. Le rôle des animateurs

Le rôle des animateurs est également assez semblable dans le sens où, dans les deux cas, il consiste à animer, à gérer le groupe. C'est aussi à eux qu'il revient de décoder ou de synthétiser les informations recueillies auprès des gens. Ensuite, ils exposent le contenu à discuter en groupe. Par ailleurs, ils organisent le programme de formation de manière à provoquer une nouvelle perception par rapport à la perception antérieure en vue d'une action, d'un changement social.

### 3.3.3. La démarche d'apprentissage

Dans les deux types de formation, la démarche d'apprentissage vise à enrichir les connaissances par une analyse, une réflexion critique sur la réalité concrète de vie des gens. La situation des personnes devient l'objet de formation. La conscientisation, c'est en fait le processus par lequel les formés deviennent les sujets de leur formation. En effet, ils élaborent, par la réflexion et le dialogue, dans une relation non hiérarchisée, un contenu et une action de formation. Par la formation à l'esprit critique, les formés deviennent capables d'influer sur les réalités quotidiennes, de modifier leurs capacités d'action. Pour agir sur les événements, il leur est reconnu un rôle moteur, ils deviennent des acteurs sociaux capables de développer un processus libérateur et capables de libérer les autres de la misère liée à l'oppression exercée par la classe dominante.

Si les personnes enrichissent leurs connaissances, c'est parce qu'elles veulent construire une action collective, une conquête collective, la démocratie.

---

<sup>127</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 45.

## **4. Le rapport au savoir**

### **4.1. Le rapport au savoir selon les « caves »**

Dans la démarche des « caves », on ne considère pas qu'il faudrait aller chercher le savoir en dehors de l'expérience de vie des gens. Ce qu'ils vivent, les stratégies et compétences qu'ils ont développées pour lutter contre la misère sont considérés comme une source de savoir légitime. Il y a recours à des spécialistes quand c'est nécessaire, mais ce recours ne signifie jamais l'imposition d'un savoir extérieur. En effet, le formateur est une source possible de savoir. Il apporte les outils permettant l'appropriation du réel. Il joue le rôle d'animateur, de régulateur, de médiateur qui exerce une fonction de cadrage, de guidance dans la dynamique du groupe. Le savoir est considéré comme un outil d'émancipation à la fois individuelle et collective.

### **4.2. Le rapport au savoir selon P. Freire**

Pour P. Freire, le rapport au savoir ne doit pas être lié à une « conception bancaire » selon laquelle le formé aurait à recevoir les dépôts, à les garder et à les archiver. Dans ce processus d'apprentissage *il n'y a ni créativité, ni transformation, ni savoir...* Au contraire, pour le pédagogue brésilien « *le savoir ne s'acquiert que dans l'invention, la réinvention, dans la recherche tendue, impatiente, permanente que les hommes font dans le monde, avec le monde et avec les autres hommes*<sup>128</sup> ». C'est plutôt une recherche remplie d'espérance qu'une démarche où le formateur conduit les formés à enregistrer mécaniquement le contenu raconté, à le transformer en *bouteille vide à remplir* et où les hommes auraient un rôle d'adaptation, d'ajustement.

Pour P. Freire, le savoir ne sert pas à intégrer les gens, à les incorporer dans la structure qui les opprime, mais « *à la transformer pour qu'ils puissent devenir des « êtres pour eux-mêmes »*<sup>129</sup> ».

Dans la démarche de P. Freire, le savoir part de l'expérience de vie des gens et reflète leurs aspirations. En effet, les « thèmes générateurs » se rapportent à des situations que les personnes connaissent. Il n'y a pas d'imposition du savoir, mais « *une présentation*

---

<sup>128</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 51.

<sup>129</sup> FREIRE P., *Ibid*, p. 54.

*organisée, systématique et développée de ce que les personnes aspirent à mieux connaître*<sup>130</sup> » à partir de la vie concrète quotidienne.

#### **4.3. Comparaison du rapport au savoir selon la pédagogie des « caves » et selon P. Freire**

Dans les deux démarches pédagogiques, il n'y a pas de détour théorique imposé par un formateur, en vue de la maîtrise du savoir. Le formateur ne détient pas un savoir à imposer aux formés. L'expérience concrète de la vie quotidienne constitue le point d'ancrage du savoir. C'est au travers de cette recherche d'un nouveau savoir que les personnes aspirent à transformer, à modifier leurs conditions de vie. Le savoir est considéré comme un outil non pas d'adaptation ou d'intégration, mais de transformation.

### **5. *Le rapport au pouvoir***

#### **5.1. Le rapport au pouvoir pratiqué aux « caves »**

Aux « caves », si les formateurs ont la gestion du groupe et des réunions dans leur rôle, c'est au groupe qu'il revient de prendre les décisions de contenu de formation, d'évaluation et de conduire les actions. Il existe un exercice démocratique du pouvoir. Celui-ci n'est pas exercé par la contrainte, mais dans un rapport égalitaire. Il peut aussi y avoir une délégation de pouvoir du groupe à des personnes responsables d'un projet. Dans la démarche des « caves », on repère des modalités de cogestion avec les formateurs qui certes, exercent un rôle de médiation, mais garantissent aussi une autogestion du groupe dans le processus d'apprentissage.

#### **5.2. Le rapport au pouvoir selon P. Freire**

Le formateur s'engage à construire des connaissances avec les formés. En effet, selon C. Weffort<sup>131</sup>, il a pour tâche d'animer, de provoquer le dialogue constant, de coordonner sans influencer les personnes ou leur imposer un contenu. Dans ce contexte démocratique du pouvoir, la liberté de chacun est respectée et « *occupe une place (...) de*

---

<sup>130</sup> FREIRE P., *Ibid*, p. 78.

*première importance*<sup>132</sup> » dans le processus de formation. Celui-ci « *ne peut avoir d'efficacité et atteindre son but qu'avec la participation libre et consciente des élèves*<sup>133</sup> ». P. Freire dit clairement « *l'éducation, comme expérience de liberté* ». La conception de l'éducation, selon P. Freire, s'appuie sur la conviction qu'il ne s'agit pas d'imposer un programme préétabli, mais qu'il faut rechercher ensemble, avec les gens, le savoir au travers du dialogue. Il s'agit de construire une pédagogie des opprimés, avec eux, afin de transformer leur réalité sociale. « *L'éducateur n'est pas seulement celui qui éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec les élèves. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur. Tous deux deviennent ainsi sujet dans le processus où ils progressent tous les deux*<sup>134</sup> ».

### **5.3. Comparaison du rapport au pouvoir selon les « caves » et selon P. Freire**

Le rapport au pouvoir semble, dans les deux pédagogies, être d'un type égalitaire où le formateur a pour tâche d'animer le groupe, de coordonner sans influencer les personnes et où le groupe construit un savoir au travers d'un dialogue permettant la transformation des conditions sociales. Ce sont les formateurs et les formés qui décident, ensemble, le contenu de formation. Il n'est pas imposé, mais construit. Et c'est encore ensemble qu'ils s'éduquent mutuellement.

## **6. Les effets sociaux**

### **6.1. Les effets sociaux produits par les « caves »**

Aux « caves », les formés ressentent le besoin de se rencontrer pour partager et écouter leurs espoirs et leurs difficultés. Ils apprennent à décoder la réalité, à comprendre les mécanismes qui engendrent la misère. Grâce au soutien moral du groupe, les personnes retrouvent la confiance en elles, reconstruisent leur personnalité, leur dignité humaine, se sentent valorisées et revendiquent une identité sociale. Par la prise de conscience de la réalité, les gens ont une vision différente des événements et s'impliquent différemment

---

<sup>131</sup> WEFFORT C., *Education et politique. Réflexions sociologiques sur une pédagogie de la liberté*, in *L'éducation : pratique de la liberté*, Le Cerf, Paris, 1971, p. 9.

<sup>132</sup> FREIRE P., *L'éducation : pratique de la liberté*, Le Cerf, Paris, 1971, p. 9.

<sup>133</sup> WEFFORT C., *Education et politique. Réflexions sociologiques sur une pédagogie de la liberté*, in *L'éducation : pratique de la liberté*, Le Cerf, Paris, 1971, p. 9.

<sup>134</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 62.

dans la lutte. En établissant des rapports égaux, ils développent des solidarités, un enrichissement mutuel et assument des responsabilités pour devenir des acteurs dans le même combat.

Le groupe partage ses connaissances, construit une réflexion, se met à la disposition des personnes pour répondre aux besoins individuels. Il repère encore les dysfonctionnements de manière à exprimer des revendications pour un combat collectif. Les formateurs et les formés, ni dominés, ni dominants, peuvent sortir du cadre existentiel par une prise de conscience critique pour construire une réflexion en vue de l'action. Ils ont appris la vigilance et l'efficacité dans la lutte pour agir sur les mécanismes qui engendrent la pauvreté. Ainsi, il y a un sentiment de réappropriation, un changement, une rupture avec les pratiques antérieures pour créer des conditions de vie plus acceptables.

## 6.2. Les effets sociaux selon P. Freire

Selon L. Uytendbroeck<sup>135</sup>, le regroupement des démunis et leur participation active à des actions de réinsertion constituent le meilleur moyen de leur émancipation et de leur libération. Les personnes se rencontrent « *pour déchiffrer le monde, pour le transformer*<sup>136</sup> ». Leur rencontre engendre une relation de solidarité, une conscience de classe. « *Cette conscience de classe opprimée doit être (...) accompagnée d'une prise de conscience des opprimés comme individus*<sup>137</sup> ». Alors, ils découvrent qu'ils sont « *des êtres capables de transformer la réalité qu'ils jugeaient auparavant comme une chose mystérieuse (...)*<sup>138</sup> » et commencent à croire en leur potentialité. « *Quand les opprimés découvrent clairement ce qu'est l'opresseur et qu'ils s'engagent dans la lutte organisée pour se libérer, ils commencent à croire en eux-mêmes*<sup>139</sup> ». Pour organiser cette lutte, les formés doivent se sentir responsables. « *C'est la justification de cette lutte (...), c'est la conquête de la « liberté » pour créer et construire, pour découvrir et aller à l'aventure. Une telle liberté requiert que l'individu soit responsable (...)*<sup>140</sup> ». Et les opprimés doivent lutter en tant qu'homme et non en tant que « chose ».

---

<sup>135</sup> UYTENDBROECK L., Paolo Freire à Télé-service ?, in SOYEUR J. et JANSSEN G., *Conscientisation, alphabétisation, libération. Paolo Freire aujourd'hui*, Bruxelles, s.d., p. 2.26 (Culture et Développement).

<sup>136</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 161.

<sup>137</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 168.

<sup>138</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 169.

<sup>139</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 47.

<sup>140</sup> FREIRE P., *Ibid.*, p. 47.

Il y a aussi une prise de conscience de sa propre valeur : « *demain, je commencerai mon travail la tête haute (...). Le balayeur de rue vient de découvrir (...) sa dignité d'homme*<sup>141</sup> ».

Pour le pédagogue brésilien, la conscientisation vise à promouvoir une approche critique de la réalité pour permettre au peuple la récupération d'une humanité dépossédée. Elle implique une dimension socio-politique par la solidarité des classes défavorisées. « *Nous avons besoin d'une éducation orientée vers la décision, et vers la pratique de la responsabilité sociale et politique*<sup>142</sup> ». La prise de conscience au sens de P. Freire, s'appuie sur l'action et la réflexion en interaction constante.

Ce processus pédagogique a prouvé que le projet de P. Freire est un projet libérateur. Les cercles de culture ont révélé une capacité créatrice des formés. Ils ont, en effet, une capacité à agir sur la réalité sociale pour la transformer. Les formateurs et les formés se libèrent pour devenir, ensemble, acteurs, créateurs de nouvelles réalités. Alors, « *la présence dans la lutte pour la libération (...) devient ce qu'elle doit être : un engagement*<sup>143</sup> ».

### **6.3. Comparaison des effets sociaux produits par les « caves » et selon P. Freire**

Dans les deux modèles pédagogiques, les personnes se regroupent pour conduire une réflexion, pour déchiffrer le monde. Par la prise de conscience de la réalité, elles découvrent qu'elles peuvent modifier leurs conditions de vie. Les formés commencent à croire en eux. Ils reconstruisent leur personnalité et leur dignité humaine. Dans un rapport égalitaire et solidaire, ils se sentent responsables de la construction de leur lutte. La réflexion critique, la conscientisation permet aux personnes opprimées la réappropriation, la récupération d'une humanité dépossédée. Par la réflexion et l'action, les formateurs et les formés vont tenter de se libérer de l'oppression pour créer des conditions de vie plus acceptables. Ensemble, ils vont s'engager pour se libérer, pour devenir acteurs, créateurs de nouvelles réalités sociales.

---

<sup>141</sup> GAULT D., *Grâce à sa méthode d'alphabétisation des adultes Paulo Freire fait découvrir aux pauvres leur dignité d'homme*, in *Vie catholique*, 24 février 1971, p. 12.

<sup>142</sup> FREIRE P., *L'éducation : pratique de la liberté*, Le Cerf, Paris, 1971, p. 92.

<sup>143</sup> FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983, p. 49.

L'analyse du processus d'éducation permanente développé aux « caves » nous a permis de mettre en évidence des pratiques pédagogiques reflétées au travers des interviews de personnes participant aux réunions.

La recherche nous a permis de découvrir des caractéristiques essentielles de l'éducation permanente. Elle nous a aussi permis de repérer les agents principaux du dispositif pédagogique. Il nous a paru important de rechercher les agents en premier lieu, car ils sont l'élément moteur du processus pédagogique. Non seulement, nous avons repéré des formateurs, mais nous avons constaté également qu'ils ont un statut, une position et une fonction.

Nous avons ensuite remarqué que le point d'ancrage est constitué d'une réalité quotidienne appréhendée d'abord de manière empirique et que la logique du travail pédagogique met en évidence des sujets devenant acteurs de changement tel que défini dans l'éducation permanente au chapitre I. Le rapport au savoir nous apporte une information sur la manière dont le savoir circule et le rapport au pouvoir nous éclaire sur la méthode utilisée, soit l'exercice démocratique du pouvoir, dans un travail en commun. Enfin, la recherche sur les effets sociaux, point essentiel nous semble-t-il, a mis en évidence la capacité des personnes à modifier leurs représentations et leurs capacités à modifier leurs conditions de vie sociale non seulement sur le plan individuel mais aussi de manière collective.

La comparaison de la pédagogie appliquée aux « caves » et de la pédagogie de P. Freire nous apporte un éclairage supplémentaire. Bien que l'objectif des « caves » ne soit pas d'alphabétiser des adultes, les pratiques d'éducation permanente à LST sont assez proches, et peuvent être inspirées de celles proposées par le pédagogue brésilien.

Nous pensons que la pédagogie appliquée aux « caves » est relativement proche du mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP3) décrit par M. Lesne. Ceci nous amène à faire remarquer que les caractéristiques pédagogiques mises en évidence au travers des interviews ressortissent au même champ conceptuel que celui qui a présidé à l'élaboration de la grille d'entretien, à savoir la typologie élaborée par M. Lesne. Il est bien évident que, dans un autre cadre épistémologique l'analyse des interviews aurait pu donner des résultats différents.

Le travail sur le matériau recueilli a permis de cerner les caractères essentiels des pratiques pédagogiques habituelles aux « caves ». Bien que les sources aient été sélectionnées sur base de critères objectifs et qu'il y ait eu croisement des témoignages des formateurs et des formés, le choix de l'interview limite les informations à utiliser pour la recherche. En effet, les entretiens sont basés essentiellement sur l'expression de représentations et sur la description de pratiques.

Afin d'enrichir le recueil d'informations, on pourrait aussi croiser les entretiens avec des documents écrits émanant des « caves ». Il s'agirait de procéder de la même manière, c'est-à-dire de repérer les éléments relatifs aux caractéristiques de la grille d'analyse et de les comparer avec les résultats des interviews. Il serait aussi intéressant d'analyser les méthodes pédagogiques appliquées à la coopérative et/ou à la permanence et de procéder à une « triangulation » avec les « caves ».

Nous pensons aussi que la grille d'analyse pourrait s'appliquer à tout autre modèle d'éducation permanente et, pourquoi pas, à l'éducation traditionnelle des enfants et adolescents. Il serait passionnant de vérifier cette hypothèse dans l'enseignement où l'on peut imaginer des résultats assez différents...

## ***Bibliographie***

Sont sélectionnés ici les ouvrages essentiels à la construction de la démarche. Pour une bibliographie exhaustive, le lecteur peut s'en référer à la bibliographie du mémoire (11 p.).

### **Ouvrages**

ACCS et MOC, *Regards croisés sur l'Education Permanente*, EVO, Bruxelles, 1996.

BERTRAND Y., *Théories contemporaines de l'éducation*, 4<sup>e</sup> éd., Editions Nouvelles, Montréal, 1998.

BOURGEOIS E. (sous la dir. de), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, De Boeck, Paris-Bruxelles, 1996.

CHARLOT B., *Du rapport au savoir. Elément pour une théorie*, Poche éducation, Paris, 1997.

FREIRE P., *L'éducation : pratique de la liberté*, éd. Du Cerf, Paris, 1971.

FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, La Découverte/Maspero, Paris, 1983.

LESNE M., *Lire les pratiques de formation d'adultes. Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*, Edilig, Paris, 1984.

LESNE M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, Paris, 1977.

PETERS M., *Alphabétisation et conscientisation dans les pays des Grands Lacs (Burundi, Rwanda, Zaïre, Kivu). Rapport de la mission d'information de M. Peters (15 mai – 12 juin 1993)*, FUCID, Namur, 1993.

SOYEUR J. ; JANSSEN G., *Conscientisation. Alphabétisation. Libération. Paolo Freire aujourd'hui*, Bruxelles, s.d., (Culture et développement).

## Revue et articles

*Le journal de l'alpha. Paulo Freire*, n°103, février-mars 1998.

*L'observatoire. Illettrisme. Analphabétisme*, n°20, 1998.

*Vivant Univers. La conscientisation (Paulo Freire)*, n°308, 1977.

GORZ A. ; DENANTES J. ; PAUGAM S., e.a. *Les mécanismes de la pauvreté*, in *Alternatives Economiques*, n°12, 1991, pp. 24-33.

LA HAYE M., e.a., *Programme de lutte contre l'exclusion sociale et la pauvreté*, in *Initiatives de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*, Les Cahiers DAJEP, n°6, septembre 1989, pp. 3-20.

PETERS M., *La pédagogie de Paulo Freire en Europe*, in *ITECO. Peuples et libération*, n°120, décembre 1991, pp. 6-16.

## **Les "Cahiers de la FOPES"**

DEJA PARUS

### **SYNTHESES DE MEMOIRES**

- \* M. PERSOONE, **"L'ACV/CSC s'oppose à l'extrême-droite" : une exploration idéologique et un instrument pour la formation syndicale.** (Cahier FOPES n°1)
- \* F. GONZALEZ, **Télécommunications : le service public au service du public ?** (Cahier FOPES n°2)
- \* C. LOMMEL, **Quel contrat de gestion pour la mission d'intérêt public "épuration des eaux domestiques" ?** (Cahier Fopes n°3)
- \* M. MIRKES, **L'éducation permanente au quotidien. Analyse des pratiques collectives.** (Cahier Fopes n°4)
- \* A. DROUGUET, **Enseignement professionnel, "classe-atelier" et performances scolaires. Etude comparative de la réussite.** (Cahier FOPES n°5)
- \* P. LEDENT, **Est-il possible de concilier impératif éducatif et impératif de rentabilité à l'Euro Space Center ?** (Cahier FOPES n°6)
- \* P. VALEPIN, **Les contrats de sécurité, éléments d'une politique socio-préventive et sécuritaire porteuse d'une nouvelle forme d'action sociale ?** (Cahier FOPES n°7)
- \* M. GAROT, **Les cartes de crédit. Le chemin de la liberté ?** (Cahier FOPES n°8)
- \* M. HANCISSE et O. ROMAIN, **Analyse économique de projet : Essai de construction d'une entreprise agricole alternative.** (Cahier FOPES n°9)
- \* F. GENDEBIEN, **Le partage égalitaire des tâches familiales : utopie ou réalité conditionnelle ?** (Cahier FOPES n°10)
- \* E. DE GELAEN, C. HANOT, **L'école démocratique. Analyse des conditions de fonctionnement démocratique de l'organisation scolaire.** (Cahier FOPES n°11)
- \* DEVOLDERE G., **« L'avantage concurrentiel de la région Mouscron-Comines-Estaimpuis ». Etude de cas.** (Cahier FOPES n°12)
- \* NDUMBA M.-T., **Des femmes seules, chefs de ménage à Kikwit : « sujets et acteurs » de leur développement.** (Cahier Fopes Sud n°13)
- \* LAURENT P., **Prévenir les rejets organisationnels d'une greffe informatique : solutions ?** (Cahier FOPES n°14)
- \* LARSIMONT W., **Le vide de sens en formation d'adulte : vers un diagnostic identitaire.** (Cahier FOPES n°15)
- \* BODIN T., **Institutrices maternelles, école maternante.** (Cahier FOPES n°16)

∞

### **RECHERCHES**

- \* J. GOUVERNEUR, **Quelles politiques économiques contre la crise et le chômage ?** (Cahier Recherches n°1)
- \* F. DEGAVRE, **25 ans de formation "d'acteurs de changement" : un défi relevé ?** (Cahier Recherches n°2)

---

**POUR COMMANDER**

---

- Les « Cahiers » n<sup>o</sup> 1 à 4 et 6 à 10, ainsi que le “Cahier Recherches” n<sup>o</sup>1 peuvent être obtenus au prix de 130 F. l'exemplaire (frais de port inclus).
- Les « Cahiers » n<sup>o</sup>5 et n<sup>o</sup>16 peuvent être obtenus au prix de 250 F (frais de port inclus).
- Les « Cahiers » n<sup>o</sup> 11, 13 à 15 peuvent être obtenus au prix de 150 F (frais de port inclus).
- Le « Cahier » n<sup>o</sup>12 peut être obtenu au prix de 200 F (frais de port inclus).
- Le « Cahier Recherches » n<sup>o</sup>2 peut être obtenu au prix de 360F. (frais de port inclus).

∞

Si vous désirez commander l'un ou l'autre de ces “Cahiers”, veuillez virer la somme correspondante sur le compte :

091-0114310-73 de UCL-FOPEMAP

Place de l'Université, 1

1348 LOUVAIN-la-NEUVE

avec mention “Cahier Fopes n<sup>o</sup>... ou Cahier FOPES -R echerche n<sup>o</sup>... ”.

Le “Cahier” vous sera envoyé dès réception du paiement