

Les Cahiers
de l'**IFOREP**

INSTITUT DE FORMATION, DE RECHERCHE ET DE PROMOTION

L'éducation populaire

- Aujourd'hui en France
- La part des électriciens et des gaziers

SOMMAIRE

3 Préambule

4 L'Éducation populaire
mais de quoi parle-t-on ?

6 Interview de Marie George
Buffet, ministre de la Jeunesse
et des Sports

9 Historique, genèse, enjeux et
évolution : un projet à prendre
ou à laisser (*Geneviève Pujol*)

18 Le retour des animateurs
à l'Éducation populaire
(*Olivier Douard*)

24 La formation de l'homme
et du citoyen : quels
enjeux, quels besoins,
quelles réponses ?

26 La formation initiale

34 La formation permanente :
L'Éducation populaire n'est pas
populaire (*Jacky Beillerot*)

40 Les voies du savoir
sont-elles impénétrables ?
(*Jacky Beillerot*)

50 Le rôle éducatif dans le
mouvement associatif

52 ATD Quart Monde :
des livres contre la misère

54 Lutter contre l'illettrisme

Directeur de la publication

Christian Langeois

Rédactrice en chef

Annie Bessières

Secrétaire de rédaction

Michelle Morvan

Comité de direction

Martine Abrioux

Pascal Aubrée

Annie Bessières

Daniel Blanc

Yannick Coho

Jean-Paul Escoffier

Louis Fabre

Christian Langeois

Alain Peuch

Dominique Thibaud

Rédaction

17-19, place de l'Argonne

75935 Paris Cedex 19

Tél 01 44 65 22 78

Fax 01 44 65 22 79

Abonnements

Brigitte Le Quenvén

Bures-Morainvilliers

78630 Orgeval

Tél 01 39 79 88 94

Fax 01 39 79 88 35

Flashage et photogravure

CAG

36, rue La Bruyère

75009 Paris

Imprimerie

Amalgames

35, rue des Deux-Ponts

93600 Aulnay-sous-Bois

Parution trimestrielle

Avril 2000

N° 96

Issn

N° 03398080

Commission paritaire

N° 57631

L'Éducation

Mais de quo

En novembre 1998, Marie George Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports, introduisait le colloque *Rencontres pour l'avenir de l'Éducation populaire: le travail de la culture dans la transformation sociale et politique*, organisé à la Sorbonne, à l'initiative de son ministère, en ces termes: « Dès mon entrée au ministère, dès mes premières rencontres avec les actrices et les acteurs de l'Éducation populaire, j'ai senti à la fois un attachement profond à un engagement et le besoin d'ancrer cet engagement dans une société en pleine mutation. J'ai senti, chez nombre d'entre vous, la volonté de ne pas subir ces mutations, mais de les maîtriser, de leur donner un sens, d'offrir de nouveaux repères. »

Le journal *Le Monde* titrait l'article qu'il consacrait à ces rencontres: « *L'aggiornamento* nécessaire des mouvements d'Éducation populaire », et mettait l'accent sur la volonté et le besoin que soit davantage reconnu le tra-

populaire parle-t-on ?

vail de nombreuses associations qui, en particulier dans les quartiers difficiles, concourent, de fait, à la “formation des citoyens”. L’expression, d’actualité, doit-elle remplacer celle d’Éducation populaire qui aurait, en quelque sorte, fait son temps ? Et ce, d’autant que les grands réseaux qui s’en réclamaient reconnaissent avoir, peu à peu, non pas renié mais abandonné, au fil des décennies, leurs idéaux militants pour devenir des prestataires de services. Il ne s’agit pas, bien sûr, de choix mais de glissements successifs que l’on doit être capable d’analyser.

Alors, faut-il actualiser l’Éducation populaire, lui redonner sens, l’adapter aux mutations de la société ? Nous allons tenter d’y répondre dans ce numéro des *Cahiers*. Pour l’introduire, nous avons demandé à Marie George Buffet quelles suites son ministère a données aux *Rencontres* de la Sorbonne.



Les *Rencontres*, au grand amphithéâtre de la Sorbonne.

INTERVIEW



Annie Bessières: *Lors des Rencontres pour l'avenir de l'Éducation populaire, en novembre 1998, vous avez clairement posé la nécessité d'une rénovation de ce secteur. Quelles initiatives votre ministère a-t-il prises pour impulser cette rénovation et y contribuer?*

Marie George Buffet: Lors des conclusions de La Sorbonne, ayant entendu l'expression des participants

et compris leur forte attente de débat, j'ai décidé de proposer à tous ceux que la démarche d'Éducation populaire intéresse, et qui s'y réfèrent dans leur action, d'entrer dans une dynamique de réflexion – et non de consultation – sur tous les champs de la pratique publique. Il s'agissait, dans mon esprit, de proposer d'explorer l'hypothèse d'un changement des modalités de l'action publique telle qu'elle se pratique aujourd'hui.

J'ai donc lancé en septembre 1999 ce que nous

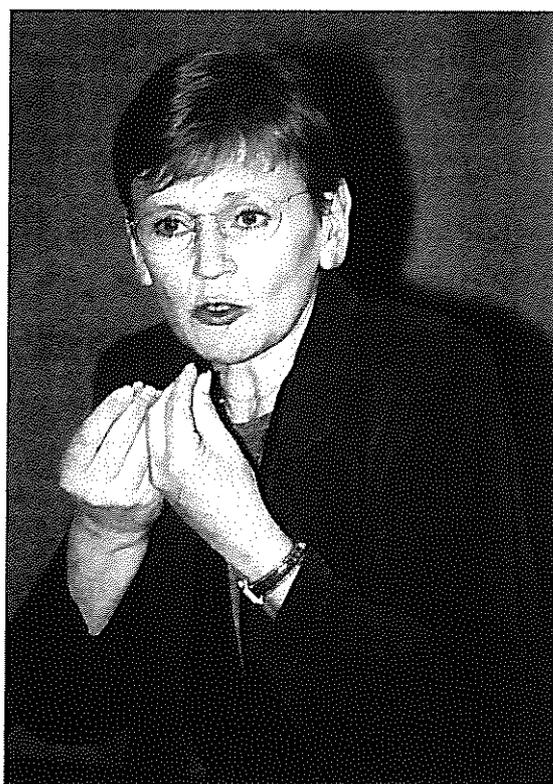
appelons « une offre publique de réflexion sur l'Éducation populaire » adressée à tous ceux qui s'interrogent sur la pertinence de leur action au sein des dispositifs publics. Il a été proposé que se constituent des groupes, sur tout le territoire, afin d'entrer dans un processus de délibération pour analyser ces dispositifs, en interroger le sens, les modalités, les effets.

À ce jour, malgré une mise en route un peu lente en raison de l'exigence et de l'originalité du processus, nous comptons près de quatre cents groupes identifiés, mais nous devrions logiquement doubler ce nombre. La possibilité de dialoguer grâce à un forum de discussion spécifique sur Internet constituera un mode dynamique d'échanges d'idées d'un bout à l'autre du territoire (et au-delà) sur des thèmes ou des réalités géographiques proches.

Cette démarche connaîtra une première étape en juin 2000 avec le recueil des contributions des groupes qui feront l'objet d'un travail de synthèse et de rédaction de propositions, que j'appelle « livre blanc », pour des orientations politiques nouvelles.

Ces propositions devraient, normalement,

“ *Je souhaite amorcer un nouveau mode relati*



concerner non pas le seul ministère de la Jeunesse et des Sports, mais aussi d'autres départements ministériels puisque, c'est notre hypothèse, la démarche d'Éducation populaire est une philosophie de l'action qui replace le citoyen au centre de la vie publique et redonne tout son sens à la démocratie. Naturellement, cette première étape est l'amorce d'un nouveau mode relationnel entre les citoyens et les pouvoirs publics, quels qu'ils soient, une manière de passer de notre démocratie déléguée à une démocratie participative.

Existe-t-il des études permettant d'avoir une connaissance exhaustive des mouvements ou des associations qui, sans avoir le label « Éducation populaire », participent effectivement à son projet? Justifient-ils d'une reconnaissance et d'une aide? Si oui, en fonction de quels critères et selon quelles modalités?

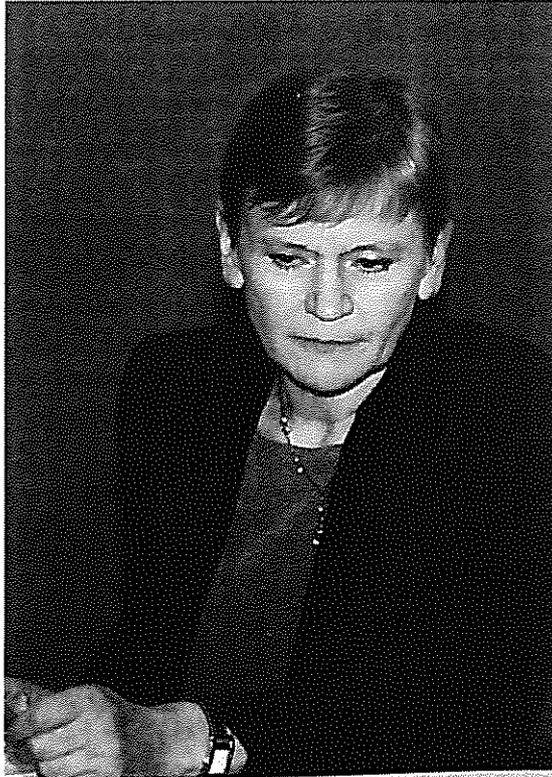
Je ne crois pas qu'il existe de réelles études, mais mes contacts, et ceux que nous avons tous, membres du cabinet, services centraux ou déconcentrés, nous ont permis de constater que la démarche d'Éducation populaire est pratiquée par des personnes et des groupes qui

n'en connaissent ni le nom ni le concept. Simplement, ils se réfèrent à des valeurs et à des projets de société qui sont en accord avec cette démarche. Il est vrai que pour recevoir une aide du ministère, il faut disposer de l'agrément de Jeunesse et d'Éducation populaire, mais la difficulté n'est pas si grande: si une association s'inscrit dans cette démarche et se réfère à ces valeurs, les modalités pratiques sont trouvées pour en permettre la réalisation avec notre soutien. L'agrément est une garantie quant au fonctionnement démocratique de l'association, à la transparence de sa gestion et à la poursuite d'objectifs éducatifs; quand ces garanties sont présentes, la solution est facile à trouver!

Lorsque ces dernières semaines vous avez défini l'action de votre ministère pour ce qui concerne l'activité physique et sportive, vous avez beaucoup insisté sur la nécessaire solidarité entre clubs professionnels et amateurs, entre les fédérations... Peut-on envisager cette solidarité sur le terrain de l'Éducation populaire entre les différents acteurs: associations, municipalités, CE...?

Pourquoi les choses seraient-elles (suite page 8)

entre les citoyens et les pouvoirs publics ”



**Marie
George
Buffet**

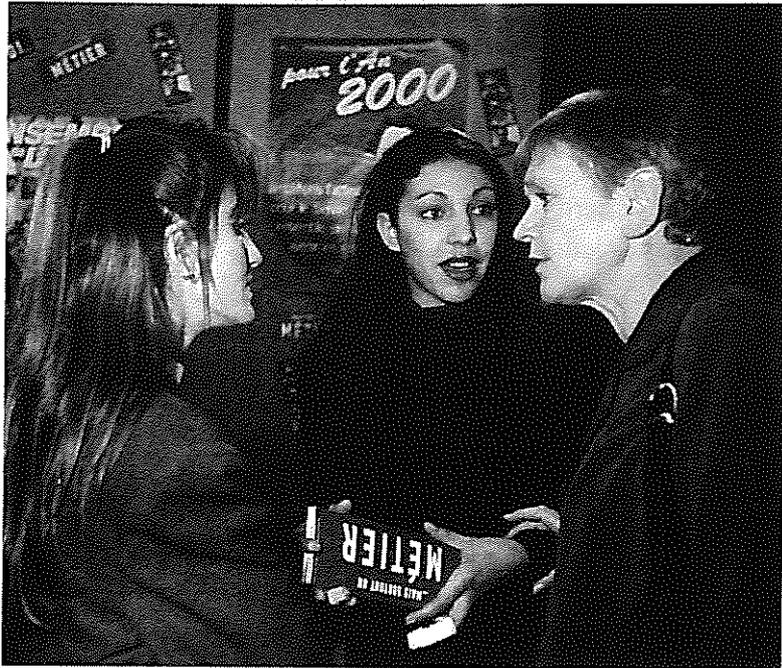


PHOTO: M. LAMBERT / B. TROPEA

Les besoins sont immenses. L'intuition qui a été la mienne lorsque j'ai créé les conseils de la jeunesse se trouve confirmée par l'expérience de ces deux années de dialogue avec les jeunes au sein de ces instances. Nous venons de traverser une longue période de pure consommation d'activités et même l'école, à certains égards, est parfois considérée comme une prestation de service. Les jeunes, comme bien des adultes, sont à la recherche de sens à donner à leur vie, ils ont du mal à opérer des choix et à vivre en toute conscience leur citoyenneté. Les groupes sectaires l'ont bien compris et en font leur « marché ».

La démarche du ministère de la Jeunesse et des Sports en matière d'éducation et de formation est originale par plusieurs aspects. Tout d'abord, elle est collective : chacun apprend avec les autres, apprend des autres et apprend aux autres. Ensuite, il s'agit d'apprendre à savoir, certes, mais surtout à vouloir. Il s'agit aussi d'acquérir un esprit critique, de constituer son libre-arbitre, de se familiariser avec des fonctions sociales, bref, d'apprendre à raisonner et à décider dans une démarche d'éducation mutuelle, j'y insiste.

La transmission des savoirs formels relève plus naturellement de l'Éducation nationale. Mais on ne peut plus aujourd'hui ignorer la nécessité d'entretenir des liens entre les différentes institutions qui mènent une action éducative. C'est bien pourquoi nous menons des politiques coordonnées ou concertées entre ministères. L'exemple le plus récent et le plus clair est celui des contrats éducatifs locaux qui font coopérer, outre le ministère de la Jeunesse et des Sports, ceux de l'Éducation nationale, de la Culture et de la Ville. Les jeunes doivent bénéficier d'une éducation complète, cohérente et qui prenne en compte toutes les dimensions de leur personnalité et de leur vie. (Février 2000)

(suite de la page 7) différentes? La vie associative est une modalité de la démocratie et de la vie sociale qui, encore une fois, s'appuie sur des valeurs, et celle de la solidarité en est une essentielle. À titre d'exemple, il m'a semblé indispensable d'encourager et de soutenir les petits groupes de jeunes, souvent mineurs, qui se rassemblent autour d'un projet et qui ne peuvent créer une association. La solution qui s'expérimente est celle des « juniors associations » qui bénéficient du parrainage d'une « grande » pour les accompagner et offrir des garanties aux institutions toujours un peu méfiantes, il faut bien le dire, à l'égard des jeunes.

Quelle analyse votre ministère fait-il des besoins de la jeunesse de ce pays, suite aux différentes démarches de concertation auprès des jeunes, en termes d'éducation ou de formation, qui pourraient relever de l'Éducation populaire? Comment se concrétise la complémentarité de l'action de votre ministère sur ces questions avec celle des ministères de la Culture, de l'Éducation nationale, de la Justice et de la Ville?

“ **J'ai créé les conseils de la jeunesse pour ouvrir le dialogue avec les jeunes** ”

Historique, genèse, enjeux et évolution

On fait remonter la naissance *de l'Éducation populaire à la Révolution française et, parmi ses sources, on cite le rapport de Condorcet à l'Assemblée nationale qui, dès 1792, évoquait « l'éducation pour tous les âges » et soulignait « le lien étroit entre éducation et citoyenneté ».*

L'Éducation populaire se développa après Jules Ferry, parallèlement à l'école et à l'instruction primaire gratuites et obligatoires jusqu'aux années trente, avec, dès le départ, deux courants, l'un laïque, l'autre confessionnel, tous deux basés sur le volontariat. Dans la continuité de ces mouvements éducatifs, et recueillant leur héritage, la période du Front populaire, puis celle de la Libération, feront franchir des étapes à l'Éducation populaire. On parle désormais « de penser et d'organiser la rencontre du peuple et de la culture » avec des initiatives qui touchent aux arts : cinéma, théâtre, peinture, musique... L'Éducation populaire joue un rôle social, et la culture est un des outils pour mener la lutte. Les terrains d'intervention s'étendront jusqu'au domaine scientifique, et les publics visés se diversifieront. Les acteurs se multiplieront et le monde du travail est désormais l'un de ses acteurs, avec la création des comités d'entreprise (ouverture de bibliothèques et animations autour de la lecture). L'État entend affirmer sa maîtrise et intervient au plan réglementaire et législatif. Durant les années soixante, l'expression Éducation populaire semble tomber en désuétude et

l'on "invente" l'animation socioculturelle. Dans la décennie suivante, on se réfère donc de moins en moins à l'Éducation populaire mais à l'animation, aux activités (et à la formation) socio-éducatives et socioculturelles. Le socioculturel est alors un substantif désignant un champ d'activités et d'institutions débordant le champ traditionnel de l'Éducation populaire pour toucher le champ social... On parle désormais de centres sociaux et socioculturels. Avec l'avènement de la gauche au pouvoir en 1981, on assiste, dans les organismes labellisés Éducation populaire, au développement de la professionnalisation au sein des associations et des fédérations (création de diplômes, dispositifs institutionnels concertés et territorialisés). Les conventionnements succèdent aux subventionnements. Désormais, de nouveaux acteurs occupent de plus en plus le terrain avec des pratiques nouvelles d'aide sociale individuelle – accompagnée d'une formation adéquate s'inscrivant, sans toujours le savoir, dans la tradition des milieux de l'Éducation populaire – nées des préoccupations d'accompagner l'insertion sociale dans une société où pèse de plus en plus l'écart entre exclus et non exclus.

UN PROJET À PRENDRE OU À LAISSER

par Geneviève Poujol⁽¹⁾

À sa naissance « l'Éducation populaire est le projet de certains éléments de la bourgeoisie montante de la fin du XIX^e siècle ». Geneviève Poujol "annonce la couleur" dès le début de son article. Pour comprendre ce qu'est l'Éducation populaire, ce qu'elle pourrait ou devrait être, il lui a semblé indispensable de faire la clarté sur son origine et sur son histoire. Au risque de détruire un mythe. Son point de vue vient enrichir le débat actuel sur l'Éducation populaire.

Nul ne saurait donner à l'Éducation populaire un âge précis. On l'a cru même à plusieurs reprises enterrée, et puis elle a réapparu, notamment vers 1981, et, plus récemment, à l'occasion d'un colloque à la Sorbonne. Ce serait donc une idée de gauche ? « Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs. Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre apte aux fonctions sociales auxquelles il a droit, d'être appelé à développer toute l'étendue de talents qu'il a reçus de la nature : et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi. Tel doit être le premier but d'une instruction nationale : et sous ce point de vue, elle est, pour

la puissance publique, un pouvoir de justice. » C'est en ces termes que Condorcet introduisit son célèbre *Rapport sur l'organisation de l'instruction publique*.

Condorcet, après ces attendus, définira un projet qui dépassera celui de l'école, puisqu'il

concernera l'éducation de l'individu à tous les âges de la vie. Ce discours, à la fois novateur et proprement révolutionnaire, est-il présent à l'esprit de ceux qui, soixante à cent ans plus tard, formuleront un projet d'Éducation populaire ? C'est ce qui reste à démontrer.

L'ÉDUCATION POPULAIRE, UN PROJET DE GAUCHE ?

La référence mythique à une filiation avec le mouvement ouvrier ne résiste pas longtemps à une étude sérieuse des faits. Éducation ouvrière et Éducation populaire ne sont pas, et n'ont jamais été synonymes. Il y a, certes, une correspondance frappante de dates en ce qui concerne l'apparition des institutions qui caractérisent le "mouve-

ment ouvrier" et celles qui caractérisent le "mouvement d'Éducation populaire" au tournant du siècle dernier (voir ci-contre le tableau sur la naissance du mouvement ouvrier et celle du mouvement d'Éducation populaire). Pourtant, peut-on considérer qu'il y ait eu rencontre entre les deux mouvements ? Nous pensons qu'ils ont eu une évo-

(1) Geneviève Poujol est sociologue au Laboratoire de sociologie du changement des institutions.

REPÈRES

Naissance du mouvement ouvrier

1864	Première internationale
1874	Congrès ouvriers
1876	Fédération du Parti des travailleurs de France
1881	Parti ouvrier de France
1884	Loi sur les syndicats
1889	Deuxième internationale
1892	Fédération des Bourses du travail en France
1895	CGT
1896	Parti socialiste révolutionnaire
1899	Parti socialiste de France, Parti socialiste français
1905	SFIO

Naissance du mouvement d'Éducation populaire

1866	Ligue de l'enseignement
1872	Œuvres des Cercles ouvriers
1880	Société d'économie populaire
1886	Association catholique de la jeunesse française
1894	Le Sillon
1898	Fédération des universités populaires
1901	Loi sur les associations
1903	Fédération des instituts populaires

lution parallèle, même si l'on peut faire état de rencontres ponctuelles des militants avec l'une ou l'autre de ces institutions.

En voici quelques exemples.

Du côté du mouvement ouvrier

Certes, « les membres de l'Internationale se préoccupent du problème de l'éducation des adultes. Au congrès de Genève, en 1866, un long mémoire animé de l'esprit proudhonien comporte un chapitre sur l'instruction, l'éducation et la famille. Au congrès de Lausanne, en septembre 1867, la cinquième question à l'ordre du jour pose le problème de la "liberté de l'enseignement". En 1868, au congrès de Bruxelles, l'ouvrier lithographe de Rouen, Émile Aubry, présente un projet de réorganisation de l'enseignement, le seul rédigé sous le Second Empire par un travailleur [...] »⁽²⁾.

Avec la Ligue de l'enseignement

Le mythe rapporte que Jean Macé, en réponse à son appel à la création de la Ligue de l'enseignement, en 1866, reçut l'adhésion de Mamy, conducteur de chemin de fer, et de Jean Petit, tailleur de pierres, mais ceux-ci n'ont joué aucun rôle dans la création de la Ligue.

En revanche, la place de Jean

Macé dans le réseau institutionnel et social doit être soulignée. Bien avant 1866, il avait disposé de "tribunes" pour s'exprimer. Depuis 1848, il se consacre au journalisme politique. De 1848 à 1851, il s'occupe de la direction de la Propagande socialiste (qui distribue journaux et ouvrages en province), collabore aux journaux *La République* et *L'opinion des femmes* de Jeanne Deroin. En 1864, il fonde, avec Jules Hetzel, son condisciple de Stanislas, *Le Magasin d'éducation et de récréation*. Son rôle, de 1848 à 1852, à la rédaction du journal *La République*, est particulièrement intéressant. Il avait été engagé par le journal pour mettre en place un réseau de correspondants dans les dé-

partements, ce qui l'avait amené à voyager beaucoup et à tisser des liens nombreux dans toute la France. On sait aussi la relation qui existe entre le fait de lire un journal et d'être "abonné" à un cercle⁽³⁾. De plus, ce journal-ci était fortement encouragé et appuyé par des francs-maçons dont Macé a fait la connaissance. Il lui sera d'autant plus facile d'être admis dans une loge en 1866 quand il en sentira la nécessité pour appuyer son action. Il participera, par la suite, à la rédaction de *l'Opinion Nationale* d'où il lança son appel, et même à celle de *l'Opinion des femmes*, journal de Jeanne Deroin, animatrice de l'Union des associations fraternelles, d'inspiration proudhonienne (fon-

(2) Bénédictin Cacérès, *Histoire de l'Éducation populaire*. Éd. Seuil, 1954.

(3) Maurice Agulhon, *Le cercle dans la France bourgeoise (1810-1948)*. Éd. A. Colin, 1977.

dée dans le but de développer "la mutualité du travail" au moyen de prêt sans intérêt et d'échange réciproque des produits, d'assistance fraternelle et solidaire pour les enfants, les vieillards et les malades).

La Ligue de l'enseignement n'est pas née du mouvement ouvrier. Elle n'est pas née non plus de l'École, et les instituteurs, au moment de sa création, en sont totalement absents. Elle est née de la réunion d'éléments de la petite bourgeoisie qui veulent s'imposer politiquement en promouvant l'instruction de tous. Promouvoir l'instruction, c'est rallier les suffrages de l'ensemble de la petite bourgeoisie et aussi de la classe ouvrière. Il est assez significatif que les mutuelles, les "petites Cavé" (mutuelles qui portent le nom de leur fondateur Jean-Cyrille Cavé), qui incitent les enfants et leurs parents à l'épargne, se développent à partir des années soixante/quatre-vingt au sein même de l'école et sont encouragées par la Ligue de l'Enseignement. Apprendre l'arithmétique à partir des années soixante à l'école primaire, surtout dans les cours d'adultes, c'est apprendre les notions d'intérêt, de bénéfice, de placement et de profit⁽⁴⁾.

À ses débuts, la Ligue "patronne", tout autant si ce n'est plus, les instituteurs que les enfants. Elle a dans les premiers temps une attitude très protectrice à l'égard des instituteurs qu'elle "récompense"

et auxquels elle distribue des prix...⁽⁵⁾. Ceux que Brice Parrayn a appelés les "Saints sans espérance" n'ont pas alors la vie facile, ils souffrent sous le joug des directeurs d'école⁽⁶⁾. Nous supposons que les directeurs ont dû rejoindre la Ligue avant l'ensemble des instituteurs, ceux-ci ne semblant pas, dans les premiers temps, avoir été précisément invités à se joindre à ces assemblées notables.

L'apparition des premières "amicales laïques" d'instituteurs – premières formes du syndicalisme des instituteurs – montre bien que la Ligue ne répondait pas aux besoins professionnels des instituteurs, même si, comme nous le supposons, une adhésion à la Ligue correspondant parfois à une introduction dans la franc-maçonnerie, favorisait les promotions individuelles. Pour le jeune instituteur de campagne, la Ligue est une réalité sociale lointaine, et le plus souvent inaccessible, à moins d'une introduction dans un réseau de notables, introduction que le directeur daigne parfois favoriser.

Les Bourses du travail

Qu'il y ait eu des individus, le plus souvent – pour ne pas dire toujours – extérieurs à la classe ouvrière, convaincus par la nécessité pour la classe ouvrière de s'organiser et de prendre en charge un projet éducatif qui lui serait propre,

cela est certain. Fernand Peloutier, le promoteur des Bourses du travail, en est un exemple typique. Mais il nous semble difficile de parler véritablement de rencontres entre le mouvement ouvrier et le mouvement d'Éducation populaire. Du reste, au niveau du vocabulaire employé à la fin du XIX^e siècle, il n'y a pas de confusion possible. L'Éducation ouvrière fait partie des projets du mouvement ouvrier. L'Éducation populaire est le projet de certains éléments de la bourgeoisie montante.

Sur la correspondance de dates, nous avons formulé l'hypothèse que la constitution d'un mouvement d'Éducation populaire a été, en quelque sorte, une réponse sociale à l'apparition même d'une classe ouvrière. Le mouvement d'Éducation populaire s'est exprimé en termes de "rapprochement des classes". Il s'agissait bien d'un projet extérieur au mouvement ouvrier. Ce projet a été le fait de ces "couches nouvelles" dont Gambetta salua l'entrée dans l'histoire. Ce n'était ni des possédants, ni des nantis mais des petits bourgeois cherchant à assurer leur position sociale et l'histoire a montré qu'ils y sont parvenus pour une grande part⁽⁷⁾. C'est bien parce qu'un mouvement ouvrier est en train de manifester son existence, qu'un mouvement d'Éducation populaire voit le jour. Des acteurs, en position médiane entre la classe pos-

(4) Geneviève Poujol, *Le tour du problème*. Éd. Papyrus, 1994.

(5) « Le 15 janvier 1872, un des principaux négociants de Paris (célèbre pour son chocolat), M. Menier, fonda, pour être décerné par la Ligue de l'Enseignement, un prix de 100 francs pour son département, en faveur de l'instituteur rural laïque qui, du 1^{er} janvier 1872 au 30 juin 1873, aurait réuni le plus fort chiffre de présence d'élèves, proportionnellement au nombre d'enfants de la commune en âge d'aller à l'école [...]. La commission du Sou décida d'enthousiasme qu'une médaille serait ajoutée aux 100 francs du prix de Menier pour en perpétuer le souvenir.

(suite p. 13)

sédante et la classe ouvrière, vont, en quelque sorte, tenter de jouer les médiateurs. Par rapport à la lutte des classes, ils se savent extérieurs à la classe ouvrière, mais ils ont décidé d'aller vers elle, "d'aller au peuple" dira-t-on, pour

se le concilier, pourrait-on dire. Les promoteurs de l'Éducation populaire analysent la société en termes de classes sociales et acceptent implicitement, ou explicitement, l'idée de lutte entre les classes. Le fait que les acteurs de la société

française actuelle analysent la société en termes d'exclusion a une toute autre portée pour construire un projet militant, car, implicitement ou explicitement, il n'est pas question de lutte entre exclus et non-exclus. —

LE CONFLIT LAÏQUES/ CONFESSIONNELS SUR LES CENDRES DE LA CULTURE POPULAIRE

L'apparition du projet d'Éducation populaire est à replacer dans le contexte social et idéologique de l'époque. À la fin du XIX^e siècle, ceux qui aspirent à prendre le pouvoir, et qui le prendront, ont foi dans l'éducation de la jeunesse française « de la sortie de l'école à l'entrée au régiment », puisque tel était le but que s'était fixé la Ligue de l'enseignement.

En France, un combat singulier a opposé l'État à l'Église durant le XIX^e siècle. L'école est devenue alors l'enjeu central des affrontements politiques.

Pour l'anglais Théodore Zeldin, cette valorisation de l'éducation est un étonnement car elle n'a pas été aussi forte dans les autres pays occidentaux. D'après lui, cette période fut en France « l'âge de l'éducation et des illusions éducatrices autant que celui de l'industrie et des transformations qu'elle apportait⁽⁶⁾ ».

Mis en concurrence sur ce terrain, laïques et catholiques se sont disputés la clientèle⁽⁷⁾. Ils n'étaient pas les seuls sur le terrain. Les français "croient" dans les vertus de l'éducation, ce qui n'est plus aujourd'hui le cas.

Éducation populaire contre culture populaire

Le combat pour l'éducation – populaire en l'occurrence – est contemporain d'une mise à mal de la culture populaire. Ce n'est pas un hasard si la notion d'Éducation populaire apparaît au moment où des obstacles sont mis à la diffusion de la littérature de colportage.

Michel de Certeau, analysant cette "mise à mort" de la culture populaire dans les années 1850-1890, cite une circulaire d'application de la loi du

27 juillet 1849 sur la presse, dans laquelle le ministre de l'Intérieur écrivait aux préfets : « Le caractère le plus commun des écrits qu'on s'efforce de répandre en ce moment et auxquels on donne la forme la plus populaire, c'est de diviser la société en deux classes, les riches et les pauvres, de représenter les premiers comme les tyrans, les seconds comme les victimes, d'exciter l'envie ou la haine des uns contre les autres et de préparer ainsi dans notre société qui a tant besoin d'unité et de fraternité tous les éléments d'une guerre civile⁽⁸⁾ ».

Peu après, une "commission d'examen des livres de colportage" était mise en œuvre. La censure allait bientôt avoir libre cours.

Un autre aspect de cette destruction de la culture populaire réside dans l'unité de la langue imposée par l'École et la mise à l'écart des langues

(suite de la page 12)
Cette médaille de bronze serait frappée au nom de la Ligue aux dépens de la souscription du Sou. » (Compte rendu du *Mouvement du Sou contre l'ignorance*, « Ligue de l'Enseignement par l'initiative privée ». E. Denta, libraire, éditeur, 1873).

(6) Jacques Ozouf, *Nous, les maîtres d'école*. Éd. Julliard, 1967, coll. Archives.

(7) Geneviève Pujol, *l'Éducation populaire, histoires et pouvoirs*. Les Éditions ouvrières, 1981.

(8) Théodore Zeldin, *Histoire des passions françaises*. Éd. Recherches, 1978, collection Encre.

(9) Geneviève Pujol, *l'Éducation populaire, histoires et pouvoirs*. Les éditions ouvrières, 1981.

(10) Circulaire du 4 janvier 1851, citée par Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel, « La beauté du mort, le concept de "culture populaire" », *Politique*, décembre 1970.

locales. Ce que les pratiques de l'Éducation populaire n'ont jamais remis en question. À cette destruction délibérée de la culture populaire, on oppose alors un projet d'Éducation populaire. Le qualificatif "populaire" associé à Éducation est lourd de connotation : le peuple des villes est, on l'a vu, un danger potentiel même si le paysan redécouvert par les folkloristes est, quant à lui, proche de la pureté originelle. L'Éducation est censée contribuer à la paix sociale en évitant les conflits de classe.

On repère plusieurs courants partageant l'utopie que l'Éducation peut établir un autre rapport politique entre les masses et les élites.

Le courant confessionnel d'un côté...

Le courant catholique est tôt sur le terrain, on lui doit sûrement l'origine de l'expression employée dès 1840-1850 par les Frères des écoles chrétiennes pour désigner les cours d'adultes qu'ils mettent en place vers 1860. Mais la matrice des œuvres, dont les associations encore actives aujourd'hui sont issues, c'est l'Association catholique de la jeunesse française, née en 1886, et encouragée par les Jésuites. De là, sortiront la Jeunesse étudiante chrétienne (JEC), la Jeunesse agricole chrétienne (JAC), devenue

depuis Mouvement rural de la jeunesse chrétienne (MRJC), et, surtout, la Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC), qui est sans doute l'exception qui confirme la règle puisqu'il s'agit bien là d'organiser des jeunes ouvriers entre eux. Cette association, qui voulait évangéliser les ouvriers par les ouvriers, et plus particulièrement les jeunes ouvriers, a réussi dans son projet en formant plus que toute autre association de jeunes, de futurs militants actifs dans les années cinquante pour les différentes centrales syndicales, essentiellement la CGT et la CFDT. *Culture et liberté*, qui a son histoire particulière, est issue de la JOC.

Du courant catholique était sortie également l'*Union française des centres de vacances* (UFCV) et, du courant catholique du Sillon, bientôt inter-

dit par le pape, naîtront les *Équipes sociales*, de nombreux centres sociaux et l'*Union féminine civique et sociale* (UFCS). Toutes ces associations auront des histoires particulières faites de combats plus ou moins difficiles.

L'Église catholique a mal vécu l'invention d'un laïc qui la dérange et elle se sentait menacée par les différentes congrégations qui protégeaient les Jésuites ou les Dominicains par exemple. Une des dernières crises a été provoquée par la suppression des prêtres ouvriers en 1956. Autre courant chrétien, le courant protestant : très minoritaire en France mais plus précoce et assez novateur, il se joindra plus volontiers au courant laïque lorsque la France commencera à se diviser en laïques et confessionnels. Toujours dans la mou-



Le patronage Saint-Jacques de Lisieux, 1924. PHOTOPIE

vance protestante, les Unions chrétiennes de jeunes gens sont créées en 1850, les Unions chrétiennes de jeunes filles sont créées en 1892, et la Cimade est créée au début de la guerre de 1940.

À la Libération, le courant protestant rencontre le courant laïque des instituteurs: ce sera la création de Francs et franches camarades (FFC) et celle des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa).

... le courant laïque de l'autre

Le courant laïque, quant à lui, est apparu au milieu du XIX^e siècle pour combattre l'empire que s'était taillée l'Église catholique en matière d'éducation. Au fur et à mesure que s'étend l'école publique, l'en-

seignement reste toujours le fait des congrégations. Ce qui a pour résultat l'existence d'un enseignement public payant et d'un enseignement catholique souvent gratuit. D'où le souci de mettre en place un enseignement laïque gratuit, puis bientôt obligatoire, avec les lois de 1882.

Le mouvement ouvrier, les laïques le rencontreront vers 1895, au moment de l'affaire Dreyfus, c'est-à-dire au moment de la création des universités populaires. La rencontre sera brève et se répètera. À l'issue de la guerre de 1940, au moment du maquis, la rencontre sera plus large car, pour la première fois, des catholiques rencontrent des syndicalistes de la CGT et des francs-maçons. De cette rencontre naîtront *Peuple et culture* et la *Fédération des maisons des jeunes et*

de la culture. Aucune de ces associations ne s'est créée dans le but unique de faire de l'Éducation populaire.

La coupure gauche/droite

Ce que l'on ne peut ignorer de ces histoires conflictuelles, c'est que le militantisme, qui anime les femmes et les hommes qui font de l'Éducation populaire, contient une dimension hostile essentielle dirigée contre d'autres militants d'Éducation populaire. Qui dit Éducation populaire, dit conflit, sur un autre terrain, qui concerne les frontières de l'église catholique. Nous sommes en pleine spécificité française, la gauche comme la droite se sont brûlées les ailes à vouloir toucher aux rapports école publique/école

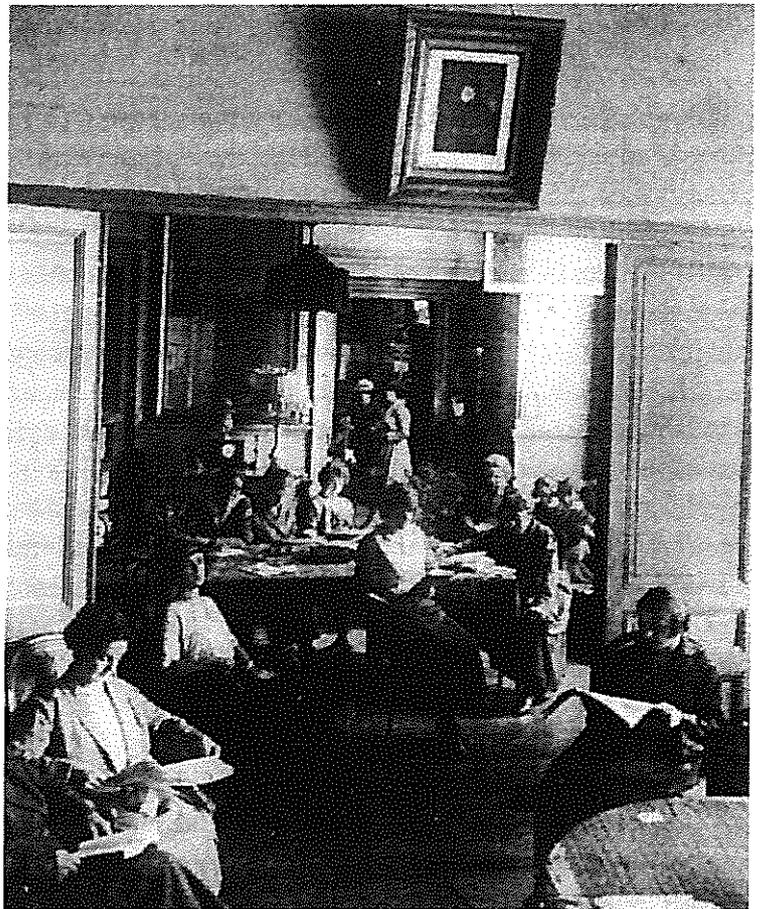


Une colonie scolaire de Tréle-sur-Mer (Seine Inférieure), dans les années trente. microfilm

privée. Le conflit a été du même ordre entre associations d'Éducation populaire laïques et associations d'Éducation populaire catholiques.

Au moment des débuts de l'Éducation populaire, ce conflit entre laïques et confessionnels peut être identifié à un conflit gauche modérée/droite. Il traverse donc le mouvement d'Éducation populaire. « Sur le plan politique, la Ligue s'est inscrite dans la lignée du "radicalisme", forme extrême du "républicanisme". Les radicaux préconiseront une politique sociale modérée, ils voudront la laïcité et seront hostiles aux féodalités économiques tout en défendant la propriété privée. L'absence de structure de Parti (radical) pousse le radicalisme à constituer des "sociétés de pensée": Ligue de l'enseignement (instrument de propagande du Parti), Ligue des droits de l'homme (pour combattre l'illégalité, l'arbitraire, l'intolérance), etc.⁽¹¹⁾ ».

Les catholiques, quant à eux, toujours au nom de l'Éducation populaire, au cours des années se déplaceront dans le champ politique. Aux catholiques conservateurs mais sociaux groupés autour d'Albert de Mun, succéderont des catholiques républicains autour de Marc Sangnier, puis de Garric, puis, pour certains, après, un moment de fascination à l'égard du Parti communiste, les catholiques associatifs iront grossir les rangs de la Nouvelle gauche qui éliront, plus tard, François Mitterrand.



Le salon de lecture de l'Union chrétienne de jeunes filles, rue de Naples à Paris. AGENCE

Aujourd'hui, les laïques, comme les militants d'associations dont l'histoire est catholique, forment un ensemble qui va du centre droit pour aller jusqu'au Parti communiste.

Quelles ressources, quels financements ?

Au XIX^e siècle, les ressources de l'Éducation populaire sont alors essentiellement privées. Comme aujourd'hui des municipalités (ou des églises) prêtent ou louent des équipements, les budgets de fonctionnement ne doivent rien aux Pouvoirs publics et il est fait largement appel au financement des particuliers et des entreprises.

Il faudra attendre le gouvernement de Vichy (1940) pour instituer un système d'aide publique à certains mouvements de jeunesse sous condition d'agrément. C'est parce que l'État avait besoin de ces associations qu'il les a subventionnées. L'Éducation populaire, dans sa version laïque, sera honnie du pouvoir de Vichy et ne sera réhabilitée qu'à la Libération. Dans les années soixante, une aide substantielle sera accordée aux associations d'Éducation populaire. Désormais, du moins le croit-on, l'État peut et doit suffire à tout, c'est le début de ce que l'on a appelé "l'État providence". L'importance du rôle de l'État sera soulignée avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 pour, peu à peu, s'estomper.

(11) Jacques Ellul, *Histoire des institutions, le XIX^e siècle*. Presses Universitaires de France, collection Thémis, Paris, 1969.

Les associations d'Éducation populaire de la fin du XIX^e siècle basaient leur propagande sur l'état de leur richesse (privée). Celles d'aujourd'hui clament leur pauvreté (publique) et, souvent, avec juste raison. Surtout aujourd'hui où la manne publique a cessé de tomber et, sans doute, pour longtemps. Des postes (Fonjep et mises à disposition) ont été supprimés et les subventions ont été diminuées drastiquement. Les revendications des associations ont reçu un faible écho dans les médias. L'idéologie libérale avait repris le dessus et le désengagement de l'État est un fait bien admis dans l'opinion publique qui a aujourd'hui complètement modifié son système de pensée. Le fait semble désormais admis que l'État ne peut et ne doit suffire à tout, un principe qui avait mis deux siècles à se faire admettre parce qu'il représentait un progrès social.

Le prix de la paix

En principe, les conflits associatifs ont été neutralisés par leur appartenance commune au Conseil national de la vie associative (CNVA). Laïques et catholiques, aidés des protestants, ont offert un front commun de revendications vis-à-vis de l'État qui avait eu une forte tendance à se désengager. En entrant dans le Conseil national de la vie associative, les représentants de l'Éducation populaire faisaient comme si le "contenu"

associatif justifiait leur existence. Ce faisant, le projet d'Éducation populaire, autrement dit le "contenu" et surtout la dimension politique de ce contenu disparaissaient. Bien sûr, cette paix associative entre laïques et catholiques a des raisons idéologiques dont les éléments les plus marquants tiennent à la laïcité des œuvres catholiques et à l'élaboration par les laïques d'une définition de la laïcité qui exclut toute connotation anti-confessionnelle.

Ces mêmes associations ont plus ou moins bien compris quel piège représentait pour elles le CNVA (où chaque représentant est désigné par l'État), et le Premier ministre saluait récemment «la volonté du mouvement associatif de se doter d'une instance représentative», marquant ainsi ses distances avec le CNVA qui n'est pas une instance représentative. De fait, les associations d'Éducation populaire se sont reliées entre elles par de nombreuses coordinations, trop nombreuses pour être représentatives.

Au printemps 1999, la Conférence permanente des coordinations associatives, qui réunissait douze présidents de coordinations, cherchait à s'imposer comme l'interlocuteur de l'État.

Plusieurs signes laissent présager que le réengagement de l'État n'est pas pour un avenir proche. On considérera peut-être que cette nationalisation de l'Éducation populaire des années 1960-1980 fut un acci-

dent historique, comme le fut, aux yeux de certains, le plein emploi.

L'Éducation populaire n'a pas le choix, elle doit s'adapter. Ce n'est pas tomber dans l'indignité que de le faire, puisqu'il n'y a pas, semble-t-il, d'alternative. Notre principal argument pour convaincre les militants, légitimement inquiets de voir de si profondes mutations à l'œuvre, repose sur l'histoire. L'histoire de l'Éducation populaire montre que cette privatisation qui apparaît comme une nouveauté est, en quelque sorte, un retour aux sources. Ce peut être aussi une régression, tant les risques de perversion sont grands. La vieille dame Éducation populaire peut et doit éviter l'indignité. Elle peut ne pas perdre son âme, mais au prix d'une grande vigilance.

Est-il si évident que cela qu'il faille se battre sous la bannière de l'Éducation populaire dont plus personne ne sait aujourd'hui ce qu'elle a été? La question mérite d'être posée. Les mots même n'ont plus la signification qu'ils avaient en 1895, en 1936 et en 1945. Ce qui est sûr, c'est que l'exclusion, la misère, l'incivisme grandissant, devant lesquels le système scolaire dans son ensemble achoppe, malgré toute la bonne volonté des enseignants, nécessitent que se mobilisent, en dehors de lui, des militants aux projets éducatifs et politiques qui soient, eux, vraiment à gauche.

Geneviève Poujol

(Mars 1999)

LES CAHIERS DE L'IFOREP N° 96 • 17

LE RETOUR DES ANIMATEURS À L'ÉDUCATION POPULAIRE

par Olivier Douard¹

Se poser la question de l'Éducation populaire du point de vue d'un comité d'entreprise nécessite, sans doute, de s'interroger sur la place de cette démarche dans l'accomplissement du projet politique de ce type d'organisation.

Même si Éducation populaire et Éducation ouvrière ne se confondent pas et ne se sont jamais confondus, il existe des organisations pour lesquelles l'Éducation populaire est un projet qui est reconnu comme pouvant concourir à l'émancipation ouvrière et qu'il est donc logique de faire sien, au moins stratégiquement.

En effet, même si l'Éducation populaire ne met pas historiquement la lutte des classes au cœur du processus de progrès social, elle vise l'éducation de tout le peuple en disant mettre l'énergie nécessaire à l'éducation de ceux qui sont les plus éloignés de la culture, indispensable à faire d'eux des acteurs de la transformation de la Cité, comme de leur propre transformation.

Effectivement, il apparaît que coexistent plusieurs appréhensions du concept d'Éducation populaire, suivant que l'on considère le travail com-

me étant, ou n'étant plus, durablement au centre de la construction des rapports sociaux. De plus, les définitions se sont sédimentées par couches historiques successives, l'une complétant l'autre, l'amendant, sans que jamais un vrai travail théorique vienne étayer ces évolutions rendues nécessaires par les évolutions de la société.

Les porteurs du projet d'Éducation populaire ont toujours été avant tout des militants, des hommes et des femmes privilégiant l'agir. Pour eux, l'action a ceci de particulier qu'elle les entraîne sans ménagement et sans leur laisser le temps de théoriser. Se "pauser", même pour conduire un travail théorique justifié, aurait pour corolaire insupportable de les faire sortir de l'action et, par conséquent, de la militance. Ces différentes définitions ont pu être convoquées simultanément, en dehors de leur contexte historique ; leurs contradictions

apparentes ont pu être renvoyées comme une preuve de l'incohérence du propos ou pour le moins, comme la démonstration trop rapide de l'ambiguïté du concept. Cette façon de faire est devenue la tactique privilégiée de tous ceux qui ont intérêt à ne pas laisser le travail s'engager sur le fond. Si l'alibi est connu et tout de suite décodé, il n'en reste pas moins qu'il est souvent impossible d'aller au-delà de cette fin de non-recevoir quand elle est avancée par ceux qui détiennent au moins une partie des clés du succès de l'entreprise.

Pourtant, la question revient régulièrement à l'ordre du jour⁽²⁾, avec d'autant plus de vigueur que les problèmes sociaux semblent insolubles. Le travail social en crise a sans doute fait beaucoup pour que l'éducation populaire revienne sur le devant de la scène. L'impuissance des politiques devant le chômage, la montée de la violence, l'illettrisme

(1) Olivier Douard est sociologue, chargé de recherche à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep), et membre du Comité national de suivi de l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire, initiée par Marie-George Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports.

(2) Jean-François Chosson, "L'éducation populaire, une ambition toujours actuelle", in *Les Idées en mouvement*, n° 63, novembre 1998.

persistant, le mal-vivre de plus en plus de "jeunes", ont amené les plus sceptiques à écouter, même ceux qu'ils avaient écartés hier.

La crise serait-elle soluble dans "l'éduc pop" ? Au-delà de la boutade, il semble bien, en tout cas, que ce qui pourrait amener les citoyens à se reposer autrement la question de l'éducation soit digne d'intérêt. D'autres périodes nous ont montré le lien fort qui pouvait être fait entre crise sociale et éducation des masses. Or, on peut considérer qu'il existe un certain parallélisme entre la situation de l'Éducation populaire au XIX^e siècle et celle qu'elle occupe dans le contexte actuel. À la montée de la question ouvrière comme effet concomitant de la révolution industrielle et de la construction du capitalisme, il est possible de faire correspondre la métamorphose de la question sociale d'aujourd'hui, marquée par la crise du salariat⁽³⁾. Mais si l'on accepte de réfléchir un moment à ce que, théoriquement, l'Éducation populaire pourrait apporter de positif à nos concitoyens, qui peut porter aujourd'hui cette question, et qui peut nous dire où sont les troupes nécessaires ?

En cette période où le gouvernement s'implique, à travers Marie-George Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports, pour soutenir le projet d'Éducation populaire et contribuer à son actualisation, un des problèmes qui se pose clairement c'est celui de sa-

voir qui porte, ou peut porter, le projet d'Éducation populaire aujourd'hui, dans le quotidien de l'intervention sociale. Où sont les militants, où sont les acteurs qui se revendiquent encore de cette idée, où seraient les acteurs qui "feraient de l'EP sans le savoir" ? À une remarque sur l'importance de la question de l'Éducation populaire aujourd'hui, un haut fonctionnaire, cynique et sans aucun doute sceptique, répondait, parodiant un général bien connu : « Combien de divisions ? »

La déconnexion de l'action socio-éducative et culturelle

Pourtant, la déconnexion de l'action sociale, socio-éducative et culturelle d'avec le projet d'Éducation populaire qui la fondait, produit des effets désastreux que chacun peut constater. L'exemple des Centres de vacances et de loisirs (CVL) est assez édifiant sur ce plan. S'il est un espace socio-éducatif qui était bien en prise directe, de par son histoire, avec le projet d'Éducation populaire, c'est bien celui des CVL. Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Les organisateurs de vacances collectives pour enfants se sont trouvés confrontés à de multiples contraintes auxquelles ils n'ont pas toujours pu ou su résister. Tout d'abord, la concurrence

directe ou indirecte avec des propositions de loisirs commerciales construites sur le même créneau, bien structurées et mises en place avec des moyens financiers importants, souvent sans commune mesure avec ceux déployés par les organisateurs du secteur socio-éducatif. Mais cette offre se distingue de celle des organisations du champ de l'EP par son caractère essentiellement consumériste. Le secteur commercial sait faire bien techniquement ce que font les associations, parfois même mieux, mais leurs finalités sont, bien entendu, fondamentalement différentes. Toutefois, les activités étant bien menées, elles recueillent, n'en soyons pas étonnés, le suffrage des jeunes qui en redemandent. Ils en réclament en quantité et en variété, accoutumés de plus en plus jeunes à la pratique du zapping, d'une émission de télé à une autre, d'une pratique sportive à une autre, d'une activité de loisir à une autre...

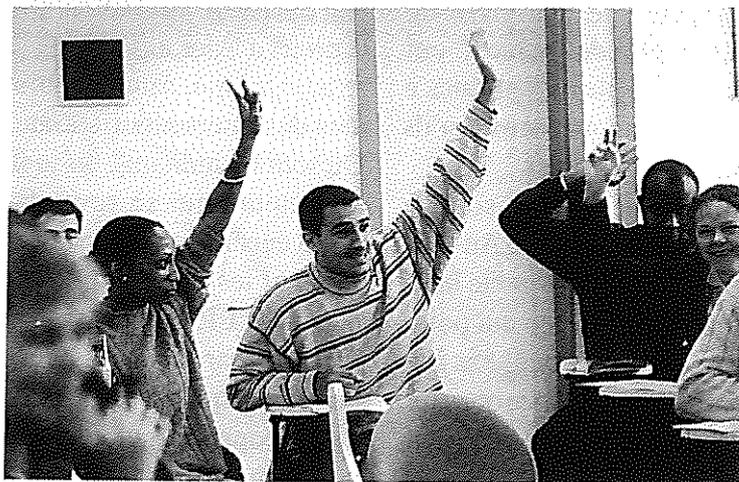
Certaines fédérations d'Éducation populaire, certaines organisations de jeunesse, certains organisateurs associatifs de loisirs, se sont alors engagés, sans doute un peu vite, dans l'élaboration d'une offre de vacances qui pouvait imiter quelque peu cette offre commerciale à succès : bases de plein air en séjours courts, semaines sportives, voyages à l'étranger, trekkings et sports extrêmes, aventures diverses en milieu hostile, etc.

Les organisateurs, comme les

(3) Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Éd. Fayard, Paris 1985.

parents – premiers “clients” de cette offre – s’y sont laissés entraîner, souvent sans crainte, et sans trop se poser de questions, puisque les propositions émanaient de leurs partenaires éducatifs habituels, avec lesquels ils étaient même parfois liés par une adhésion formelle, sensée leur garantir une plateforme de qualité, dépassant la simple prestation de service⁽⁴⁾. Mais le déficit de construction éducative se fit vite sentir et ce, d’autant plus durement, qu’un autre problème est venu se greffer sur le premier : une dégradation progressive du système relativement bien rodé depuis 1972, de formation des animateurs bénévoles des CVL. Cette évolution s’explique assez aisément. En effet, l’encadrement des CLSH va subir, à partir de la moitié des années quatre-vingt, les effets conjugués d’au moins cinq facteurs qui inter-agissent négativement :

- l’inadaptation progressive du modèle de formation Bafa-Bafd, face à la nouvelle offre d’activités telle que signalée ci-dessus, et qui entraîna l’arrivée massive des “intervenants”⁽⁵⁾;
- la crise du militantisme, qui affecte les grandes fédérations habilitées à dispenser le Bafa et le Bafd, la formation se faisant plutôt au long cours et nécessitant une fidélisation des stagiaires;
- la montée du chômage, qui amène un public très différent aux postes d’animateurs, moins préparés à ce type d’ac-



Séance plénière du Conseil permanent de la jeunesse. © PHOTO THÉOCLÈTE N'EP, 1999

tivité, et moins disponibles, ayant souvent des difficultés personnelles à gérer par ailleurs;

- le glissement du rôle de la tutelle Jeunesse et Sports, qui passe en quelques années du conseil pédagogique au contrôle réglementaire, quand toute visite des stages n’est pas abandonnée;

- la montée de la professionnalisation des animateurs du secteur socio-éducatif.

Ce dernier facteur peut paraître paradoxal. Mais, à l’époque, l’animation se présente comme un ensemble de professions jeunes à la recherche de légitimité. Les nouveaux professionnels revendiquent la spécificité et la technicité de leur action, au détriment d’une inscription dans un combat social, culturel et éducatif⁽⁶⁾ comme celui de l’Éducation populaire, jugé trop idéologique et, comme tel, à réserver aux militants dont ils tentent justement de se distinguer.

La conjugaison de ces facteurs, dans des proportions et des rapports de force va-

riables en fonction des périodes, des territoires et des histoires institutionnelles, nous conduit à poser le problème de la place de cet encadrement, jadis fer de lance de l’Éducation populaire auprès d’une population nécessiteuse (au sens premier du terme). Les “équipes” (mais il y aurait beaucoup à dire aussi de l’évolution de ces collectifs) se centrent plus sur le programme d’activités que sur ce qui faisait le noyau dur de la structuration du travail des générations précédentes : l’articulation cohérente entre les différents niveaux de projet, du projet politique au projet éducatif et du projet éducatif au projet pédagogique. Nous aurions pu prendre des exemples dans tous les secteurs historiques du champ de l’Éducation populaire. Nous tourner vers les Maisons de jeunes et analyser comment d’un projet éducatif fort elles sont, pour l’essentiel, passées dans le catalogue d’activités au détriment d’un vrai travail qui leur permette “d’habiter la démocratie”⁽⁷⁾. Nous au-

(4) Soulignons ici le travail de qualité réalisé dans ce sens par les Francas, intitulé “Place de l’enfant”.

Lire *Le temps libre des enfants. Que faire dans votre commune ?* de Jean-Paul Henri, Éd. Milan, Paris, 1995.

(5) Pour ne prendre que l’exemple de la CCAS, mais elle est loin d’être atypique. Patrick Decarlis, responsable de la commission Jeunes, reconnaissait, en 1998, que : « Le projet éducatif des électriciens et des gaziers est un beau relevé d’intentions dont tout le monde peut se réclamer, tout en agissant en sens contraire sur le terrain. Avec le système des intervenants, dont les contrats sont signés sans l’appréciation des directeurs, nous risquons notamment de voir le projet éducatif nous échapper. » *Les Cahiers de l’Iforep* n° 89, juin 1998.

rions pu considérer l'évolution de certaines grandes associations de tourisme social, qui n'ont su résister à la logique marchande jusqu'à, parfois, atteindre un point de non retour et devoir mobiliser toutes leurs énergies dans l'âpre lutte du marché. Nous aurions pu analyser l'évolution de l'action socioculturelle et éducative des grands comités d'entreprises, les manières dont ils appréhendent la traduction de leurs intentions politiques en actions, au service des salariés. Analyser leur perception des enjeux actuels dans une société qui se nourrit de la crise du salariat. Enfin, et pour dépasser la question du loisir, nous aurions pu évoquer les crises du travail social, dont une partie au moins se revendique encore de l'Éducation populaire. Il ne s'agit pas là de stigmatiser qui que ce soit, ni de renvoyer dos-à-dos les différents acteurs de l'intervention sociale; il s'agit d'essayer de comprendre au mieux ces évolutions dont le moins que l'on puisse dire c'est qu'elles n'ont guère profité aux populations, plus souvent ramenées aux statuts d'"usagers", de "clients", que d'"acteurs sociaux" ou de "citoyens". Or, il nous semble qu'aujourd'hui le tableau que l'on peut dresser de ce champ toujours complexe de l'animation est relativement différent de l'image qui y est attachée depuis quelques décennies, comme semble évoluer, parallèlement, une fois de plus, la

définition que l'on donne à l'Éducation populaire et la place concrète que de nombreuses institutions souhaitent lui faire dans l'intervention sociale⁽⁶⁾. Ces deux faits conjugués peuvent modifier profondément les perspectives en la matière.

Une loi cadre...

De nombreux indices viennent conforter l'hypothèse d'un retour durable de l'Éducation populaire sur le devant de la scène. J'en signalerai quelques-uns seulement.

Tout d'abord, comme je le laissais entendre, la plupart des grandes associations se réinterrogent sur le sens à donner à leurs actions pour se réinscrire dans un projet d'Éducation populaire, pour elles fondateur. C'est le cas de la FFMJC qui réalise depuis quelques temps un travail important dans cette voie et dont le thème de l'université d'été pour 1999 était "L'Éducation populaire et la démocratie". On pourrait citer aussi l'association Peuple et Culture dont l'université d'été 1999 s'intitulait, elle, *S'engager aujourd'hui : pour quoi, comment ? L'apport de l'Éducation populaire*.

La Ligue de l'Enseignement propose de redynamiser ses associations adhérentes en faisant que : « L'association d'Éducation populaire ambitionne d'être un lieu de formation civique par l'usage de

l'esprit critique et un lieu de formation et de renouvellement des élites sociales et politiques », concluant : « Voilà ce que nous pouvons appeler poursuivre un but essentiellement politique⁽⁷⁾ ».

Parallèlement, le ministère de la Jeunesse et des Sports initie une démarche *Pour l'avenir de l'Éducation populaire*, dont les « Rencontres de la Sorbonne », en novembre 1998, dirigées par le philosophe belge Luc Carton, furent le point de départ, et dont la prochaine étape sera la réalisation d'un livre blanc, synthèse des contributions remontées à la suite d'un « appel d'offre publique de réflexion » (sic). Ce livre blanc devrait servir à structurer une véritable politique publique en la matière, dont un des aspects pourrait être une loi cadre sur l'Éducation populaire.

Revenir aux fondamentaux

Pour ces institutions, il est maintenant clair qu'il ne s'agit pas de refonder l'Éducation populaire, comme on a pu l'entendre et le lire il y a quelques mois, mais plutôt d'opérer un retour aux principes fondamentaux d'un concept qui reste pertinent au regard des évolutions de la société, mais qui souffre d'un déficit d'actualisation de ses modalités de mise en œuvre.

Cette approche est confortée par le repérage d'initiatives innovantes mais n'émanant

(6) Olivier Douard, "Les loisirs et l'animation : à la croisée du culturel, de l'éducatif et du social", *Guide des métiers du loisir*. Éd. Centre Inffo, Paris, 1997.

(7) "Éducation populaire ou animation socioculturelle ?", groupe de recherche sur l'Éducation populaire et le métier de directeur de MJC, compte-rendu du 3^e séminaire, Cannes 10-13 juillet 1995, *La Lettre*, n° 8, mars 1996.

(8) "L'Éducation populaire, nouveaux objectifs, nouvelle définition ?", *Les Cahiers de l'Iforep*, n° 86, octobre 1997.

(9) "Engagement civique et Éducation populaire, pourquoi, comment ?", *Les Idées en mouvement*, n° 60, juin-juillet 1998.

pas forcément des grandes fédérations historiques, comme les *Réseaux d'échanges réciproques de savoirs*, le travail de *Droit au logement*, ou la création de messagers de quartiers par l'association rouennaise *Débarquement jeunes*. Les exemples ont été suffisamment nombreux pour motiver y compris d'autres ministères à s'intéresser à cette démarche ; on remarquera ainsi les prises de positions claires de ministres et de hauts fonctionnaires de la Culture, de l'Éducation nationale et de la Ville.

En conséquence, il apparaît que l'Éducation populaire ne peut plus aujourd'hui être définie seulement comme le projet de compléter l'école, comme on le faisait au XIX^e siècle⁽¹⁰⁾, ni même comme, plus récemment, le projet de démocratiser l'enseignement pour former des citoyens⁽¹¹⁾. Les dernières définitions insistent avant tout sur la dimension politique de l'Éducation populaire qui est présentée comme : « Un travail rigoureux de transformation de l'expérience quotidienne du monde populaire en savoir stratégique et en action collective, c'est-à-dire en travail d'engagement civique⁽¹²⁾ » (L. Carton, 1998) ; comme : « Le travail de la culture dans la transformation sociale et politique » (FFMJC, 1999) ; comme : « Le garant de la démocratie active... respiration sociale qui favorise la réalisation de projets collectifs et valorise le citoyen⁽¹³⁾ » (Celavar,

1998). Cette approche, en dépassant les définitions historiques, a le mérite de permettre la rencontre de la plupart des problématiques sociales d'aujourd'hui avec le projet d'Éducation populaire. Cette fois, l'ambition est à la hauteur du projet. Il pourrait en coûter cher⁽¹⁴⁾, sur le plan symbolique surtout, à ceux qui pensent relever le défi, mais les enjeux sont posés clairement, une fois de plus.

L'animation professionnelle remise sur son socle

Sur l'autre volet de mon propos, en ce qui concerne l'animation professionnelle, elle a considérablement évolué ces dernières années⁽¹⁵⁾. Si les études et les recherches restent notoirement insuffisantes au regard des interrogations, nous avons quand même quelques indications intéressantes. Répondre à la question de savoir qui sont les animateurs aujourd'hui⁽¹⁶⁾ reste complexe, mais des métiers se sont stabilisés, les animateurs sont objectivement mieux reconnus – surtout les responsables et les cadres de niveau Defa et plus – et leurs préoccupations actuelles ne sont plus tant de se distinguer des militants et d'affirmer leur technicité que de montrer l'originalité de leur mode d'intervention par rapport à celui

des travailleurs sociaux historiques que sont les éducateurs spécialisés, les assistants sociaux, etc. Ce changement de posture est remarquable quant à ses potentialités. En effet, il est maintenant possible d'imaginer la rencontre tant attendue de l'Éducation populaire et de l'animation professionnelle.

Depuis quelques temps déjà nous savons que les animateurs osent dire et écrire un des composants essentiels (au sens propre du mot) de leur culture professionnelle : la référence explicite à des valeurs, en grande partie celles de l'Éducation populaire. Nous avons très clairement dégagé ce point de l'analyse d'écrits professionnels, qui ont d'ailleurs conduit le pôle Études et Recherche de l'Institut national de la jeunesse et de l'Éducation populaire à mettre en place un observatoire national des mémoires d'animateurs, lequel est en train de poursuivre la recherche dans cette direction avec la collaboration de l'unité Dyalang du CNRS. Cette rencontre a tardé pour les raisons exposées ci-dessus et parce que la formation de animateurs professionnels qui peut être considérée comme un des premiers espaces de construction identitaire, a massivement échappé au champ de l'Éducation populaire (même si une étude plus fine nous montrait sans doute les multiples liens, actuels ou anciens, qu'entretiennent les formateurs et les responsables

(10) Max Turmann, *L'éducation populaire : les œuvres complémentaires de l'école en 1900*. Éd. Librairie Victor Lecoffre, Paris, 1900.

(11) Geneviève Poujol, "Éducation populaire", *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Philippe Champy, Christiane Etève et Alii. Nathan, Paris, 1994.

(12) *Rencontres pour l'avenir de l'Éducation populaire*, actes du colloque de La Sorbonne, 5 et 6 novembre 1998. Éd. Ellébore-ministère de la Jeunesse et des Sports, Paris, 1999.

(13) *Associations d'éducatrices populaires et enseignement agricole. Ensemble pour des territoires vivants et solidaires*, document polygraphié, septembre 1998.

(14) Nous pourrions ainsi suivre avec attention ce que le MJS fera de son corps de conseillers (suite p. 23)



Pause café pour des stagiaires de l'Injep. © PHOTO/THÉRIQUE INJEP/1999

des organismes de formation avec ce champ). Se pose aujourd'hui très fortement la question de la formation des professionnels de l'animation, comme celle des bénévoles et des volontaires. Les uns et les autres semblent être en train de trouver leurs places, complémentaires. L'animateur professionnel gagne à pouvoir argumenter la spécificité de son intervention sociale, reposant sur des fondements différents de ceux du travail social; l'animateur volontaire peut redevenir un acteur de l'Éducation populaire⁽¹⁷⁾, telle que redéfinie, réglant au passage beaucoup plus facilement la question du militantisme. Les animateurs ont toujours exercé leur mission dans une grande proximité au politique, ce qui leur a d'ailleurs été souvent reproché.

L'Éducation populaire, repositionnée comme un espace d'action contributif de la transformation sociale et politique, en situation de construire du débat public sur la gestion de la Cité, replace chaque citoyen, élu associatif, élu de collectivité territoriale, élu de comité d'entreprise et animateur professionnel, dans son

rôle complémentaire des autres, pour peu que la règle du jeu démocratique soit respectée. L'identification, l'analyse des différents apports de l'Éducation populaire dans la culture professionnelle des animateurs permettrait, sans doute, de refonder leurs interventions, de préciser le sens de leur mission. Un des effets corollaires serait aussi d'offrir une base historique explicite – et dorénavant assumée – à une construction identitaire qui se fait attendre. Il ne s'agit pas là de vœux pieux mais de proposer un axe stratégique de développement de la fonction d'animation, étayée sur l'analyse d'une évolution qui a déjà commencé. Il s'agit d'aller dans le sens de cette évolution qui s'amorce et qui semble légitime et positive. Le moyen privilégié pour rendre explicite ces connections et inscrire les animateurs dans le projet d'Éducation populaire reste sans aucun doute la formation: formation professionnelle vue comme un levier de la transformation culturelle et formation militante des volontaires encouragée comme un moyen d'agir sur l'articulation entre l'action

publique et l'action associative. Cette réinscription dans le projet d'Éducation populaire pourrait se trouver facilitée – et l'ensemble y gagnerait en cohérence – par l'organisation d'une aide aux organisateurs qui en auraient besoin. Aide méthodologique pour construire ou reconstruire leur projet politique⁽¹⁸⁾, en leur expliquant, toujours si nécessaire, le rôle que peuvent jouer les animateurs dans les mises en œuvre.

Pour reprendre l'exemple particulier des comités d'entreprise, la question d'un retour aux valeurs et aux démarches de l'Éducation populaire relève tout à fait de la même logique.

Comment construire une véritable offre socioculturelle aux salariés, qui soit un élément réellement contributif d'une démarche de promotion personnelle et collective, articulée intelligemment à une dimension de loisir qui reste, bien entendu, une donnée fondamentale? Que doit-on, que peut-on attendre des professionnels de l'animation? Quelle logique développer en matière d'encadrement bénévole? Quels partenariats envisager pour mener à bien ces évolutions nécessaires?

Autant de questions qui, me semble-t-il, trouveraient des réponses nouvelles pour peu que les élus responsables acceptent de prendre le risque de relancer une démarche de réflexion et d'action de nature réellement politique.

Olivier Douard
(Octobre 1999)

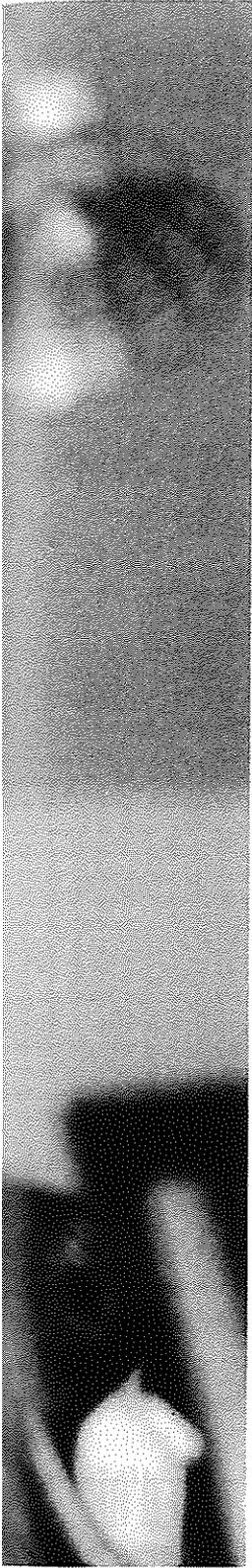
(suite de la page 22)
d'Éducation populaire et de jeunesse, qui, depuis longtemps, faisaient tout autre chose que de l'EP; et on sera de même attentif à la capacité de ces derniers à se remettre en cause, restant ainsi cohérents avec les valeurs d'Éducation populaire auxquelles ils disent se référer encore.

(15) À paraître
L'animation professionnelle, histoire, acteurs, enjeux, de Jean-Pierre Augustin et Jean-Claude Gillet, collection Débats Jeunesses. Éd. L'Harmattan, Paris, 1999.

(16) Olivier Douard et Salih Akin, "Qui sont les animateurs aujourd'hui?", *Espaces de travail, espaces de parole*, Jeannine Richard-Zappella. Éd. Presses Universitaires de Rouen /Upresa CNRS 6065, 1999.

(17) Il est intéressant de voir que cette question se pose de nouveau explicitement dans ces termes, comme en témoigne l'article de Alain Grimont "L'animateur volontaire, acteur de l'éducation populaire", paru dans la revue des Cemea, *Vers l'Éducation Nouvelle*, n° 484.

(18) Le cadre général d'intervention construit par l'Injep dans son programme "Forums locaux politiques de jeunesse", semble un modèle pertinent, adaptable à ce projet.



La formation de l'homme et du citoyen

Quels enjeux,
quels besoins,
quelles
réponses ?

Quelques pistes de réflexion *pour une plus grande démocratisation des pratiques d'éducation, de formation et d'accès à la culture, quels qu'en soient les acteurs : Éducation nationale, organismes de formation, associations... Mais que signifie éduquer aujourd'hui ? À quels besoins, dans la société actuelle, ces différents acteurs apportent-ils, non pas toutes les réponses, mais leur contribution ?*

La formation initiale

Se poser les questions sur l'éducation et la formation nécessite de porter un regard sur la formation initiale qui suscite actuellement des débats passionnés et passionnels. Quel est le niveau de connaissances aujourd'hui dans les pays développés ? Il semble, au regard d'un certain nombre d'études, que ce niveau des savoirs de nos contemporains dans la France d'aujourd'hui est sensiblement différent d'il y a seulement une vingtaine d'années. Et que, contrairement à un certain nombre d'idées reçues, l'évolution est positive, surtout si l'on tient compte – et que l'on fasse reconnaître – des savoirs acquis par l'expérience dans la vie quotidienne au travail et hors travail, dans l'institution scolaire et hors institution scolaire. La question de la capacité à opérer des synthèses, à voir comment ces connaissances prennent sens individuellement et collectivement reste posée. Comme est posée la place respective à accorder aux formations théoriques et aux savoir-faire pratiques, aux sciences et aux lettres, à la culture générale et à la préparation au monde du travail, au temps consacré à l'étude, comme aux loisirs, et aux activités physiques et sportives.

Sophie a fait toute sa carrière dans l'enseignement primaire. En Algérie d'abord, dont elle est originaire, puis à Paris, où, après avoir travaillé dans le secteur administratif de différents établissements scolaires, elle réintègre l'enseignement. Elle vient de prendre sa retraite.

Quel regard portez-vous sur l'évolution des enfants au fil des générations ?

Les enfants n'ont jamais été les mêmes tout au long de ma

carrière. À cela, il y a de multiples raisons. Lorsque j'étais en Algérie, nous avions jusqu'à cinquante-cinq élèves par classe et nous arrivions tout de même à avoir de l'autorité et de la discipline. Les enfants écoutaient parce que l'enseignement était important pour eux et pour leur famille, sans doute aussi parce qu'à cette époque on pouvait espérer que la scolarité débouche sur une formation ou un emploi. Nous avons – et eux aussi – le soutien des parents. La famil-

le avait un rôle important dans l'éducation. La mère était souvent à la maison et avait plus de temps qu'aujourd'hui pour s'occuper de ses enfants.

Les enfants d'hier et d'aujourd'hui

Il a fallu ensuite s'adapter à cette génération d'enfants dont les parents travaillaient, puis à celle qui vivaient dans une cellule monoparentale. Au fil des ans, le contexte fa-



École Anatole France à Vitry-sur-Seine... PHOTO ANDRÉ (JARRE/LE BAR FLORÉAL), OCTOBRE 1996

miliaire et social a beaucoup changé et les enfants ont évolué. Mai 68 a, bien sûr, été une étape importante ; nous avons de moins en moins fonctionné sur l'autorité, nous avons été de plus en plus à l'écoute des élèves.

Quelles incidences ces évolutions de la société ont-elles eu sur l'enfant, par rapport à son investissement au travail, à sa demande? Avez-vous eu l'impression d'être en face d'enfants très différents?

De tout temps, certains en-

fants ont eu besoin de plus d'attention que d'autres ou ont été plus ou moins demandeurs d'affection. Cela peut se manifester par la violence ou, au contraire, par un renfermement sur soi. La demande vis-à-vis de l'enseignant est devenue d'autant plus forte que la structure familiale se réduisait, que les oncles, les tantes, les grand-mères, étaient moins proches, moins présents. Dans les villes, les enfants se sont retrouvés de plus en plus souvent seuls, de retour à la mai-

son, et un peu livrés à eux-mêmes. Il y en a qui le vivent bien, d'autres moins bien mais, chez tous, on a commencé à ressentir un certain stress et souvent cela se répercutait sur le travail scolaire. Globalement, la demande affective est devenue de plus en plus forte.

L'évolution de la pédagogie

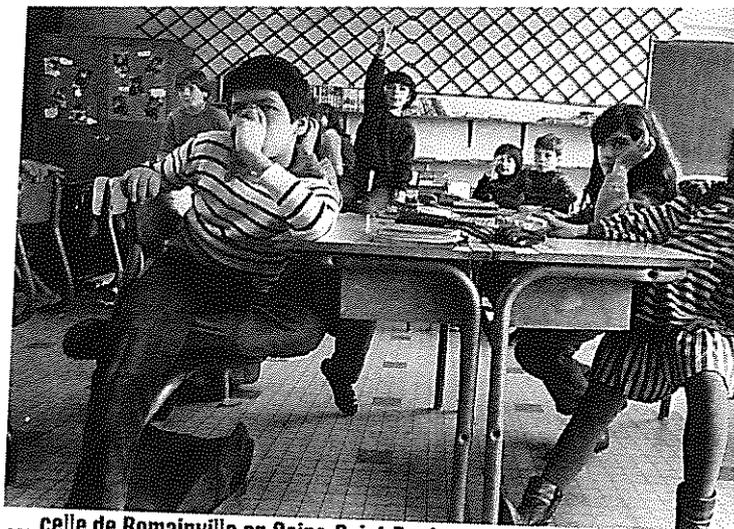
L'enseignement est devenu différent, les programmes ont

changé. Parlons de la lecture par exemple. Elle est redevenue une priorité. Si on ne sait pas lire, on ne sait pas décrypter un problème, on ne sait pas faire une rédaction, et l'utilisation des nouveaux médias, de l'ordinateur, implique de savoir lire et écrire. De tout temps nous avons eu des enfants qui ne savaient pas lire ou qui ne comprenaient rien à ce qu'ils lisaient. Avec les nouvelles méthodes, l'important est de donner du sens. Si les enfants ne lisent pas très bien, on leur dit, dans un premier temps, que ce n'est pas important, le tout étant qu'ils comprennent ce qu'ils lisent.

On entend pourtant souvent répéter que les enfants ne savent pas bien lire et écrire, qu'ils font plus de fautes d'orthographe qu'avant.

Je ne partage pas cet avis. Mais tout cela se travaille et je trouve que les enfants d'aujourd'hui écrivent beaucoup mieux qu'il y a quelques années. Quand nous faisons une activité en-dehors de l'école, par exemple, il y a toujours une restitution écrite de ce que l'on a fait ensemble.

Nous avons donc changé notre façon de travailler avec eux et, globalement, nous leur demandons beaucoup plus de choses qu'avant. C'est ainsi qu'autrefois on leur faisait apprendre les tables de multiplication par cœur, mais ils ne savaient pas comment cela fonctionnait. On ne faisait pas appel au raisonnement. Or, maintenant, quand on leur apprend les tables de multipli-



... celle de Romainville en Seine-Saint-Denis. PHOTO ANDRÉ LEJARRÉ / LE BAR FLOREAI

cation, ce n'est pas "deux fois cinq", mais pourquoi et comment "deux fois cinq font dix". L'enfant est alors obligé de faire une recherche et d'avoir une démarche très approfondie. Et, dès le CE1, on fait appel au raisonnement.

Vous dites souvent que vous êtes une institutrice traditionnelle. Qu'entendez-vous par là ?

Être institutrice traditionnelle, pour moi, c'est considérer qu'un enfant doit aussi connaître la grammaire, et la grammaire ça s'apprend. Pour être bon en orthographe, on doit savoir les règles de base sans lesquelles on ne peut pas progresser. C'est vrai que c'est difficile pour les petits enfants de commencer la grammaire en CE1 ; on leur fait faire des exercices pratiques très compliqués, mais, même s'ils ne les réinvestissent pas tout de suite dans leur travail, cela commence à entrer dans leur tête et fait son chemin au cours des années. La grammaire est toujours la même, on ne fait que la renforcer d'année en année.

D'une façon générale, vous pensez que l'enseignement et

la pédagogie se sont enrichis et que le niveau des enfants est plus élevé ?

Oui, je le pense, grâce aussi à tous les outils auxquels ils ont désormais généralement accès : la bibliothèque ou la documentation.

L'enfant doit savoir utiliser une Bibliothèque centre de documentation (BCD) et ce n'est pas facile. Maintenant, ils font la démarche d'aller à la bibliothèque, de chercher des documents, d'utiliser un dictionnaire. Avec tout cela, l'enfant a un bagage beaucoup plus riche qu'autrefois.

L'implication de l'enseignant

Que pensez-vous, en tant qu'enseignante, de ce que doit apporter l'école, et que signifie, pour vous, éduquer et former aujourd'hui ?

D'abord, je pense que l'on ne peut pas tout apprendre à l'école. En revanche, on doit donner à l'enfant des outils qu'il pourra utiliser par la suite. Il faut également lui donner l'envie de réinvestir ses connaissances, ses savoir-faire,



... et de la rue de Tourtille, à Paris, dans le quartier de Belleville. PHOTO ANDRÉ LEJARRE/LE BAR FLORÉAL. 1990

ses outils et de les réutiliser seul, pour ne plus être un enfant passif. Il faut lui apprendre à raisonner, à réagir et à ne pas accepter tout ce qu'on lui propose, tout ce qu'il entend, à avoir un esprit cri-

tique. Il doit pouvoir faire un tri, réfléchir et ne pas se laisser impressionner par tout ce qu'il pourra entendre, voir ou lire. L'une des vocations de l'enseignant est de donner à l'enfant les moyens de son autonomie.

Il y a des enfants que l'on peut dire défavorisés en raison de leur milieu social ou familial, qui ne développent pas ce genre de capacités. Il y en a d'autres qui, pour des raisons psychologiques, n'ar-

LE NIVEAU MONTE...

La position occupée par l'observateur dans le système scolaire est une dimension fondamentale de la question : le discours sur la baisse du niveau ne rencontrerait pas le succès qui est le sien s'il n'était pas conforté par l'expérience quotidienne de phénomènes tout à fait réels. Un professeur enseignant depuis longtemps en sixième a été le témoin d'une transformation à la fois numérique et qualitative de son public ; le temps est loin où il avait seulement devant lui une élite sélectionnée par un examen ou des commissions. Quand tout le monde accède au collège, se posent au grand jour des problèmes pédagogiques inédits. Ce n'est pas pour autant que les difficultés de lecture ou d'écriture se sont aggravées parmi les enfants de 11-12 ans ; c'est tout simplement que l'on accepte au-

jourd'hui au collège des enfants qui n'y accédaient pas hier. Il n'est pas plus facile ici de procéder à une bonne mesure que d'adopter un point de vue pondéré sur le niveau des élèves ; le niveau peut s'être élevé pour toute la génération sans pourtant avoir progressé dans toutes les classes. Mieux, il pourrait baisser dans toutes les classes tout en progressant pour la génération ! Les modifications intervenues dans les volumes de population concernée entre deux mesures compliquent en effet considérablement l'évaluation rigoureuse de l'évolution. Faut-il comparer les 3 % de bacheliers du début du siècle aux bacheliers d'aujourd'hui qui sont plus de 25 %, ou seulement aux 3 % des plus diplômés d'aujourd'hui (grandes écoles, agrégation...) ? À l'inverse, faut-il comparer les 54 % d'élèves qui quit-

taient l'école en 1900 sans la moindre certification aux 15 ou 20 % qui se trouvent dans le même cas aujourd'hui, ou aux 54 % des moins diplômés, ce qui oblige alors à prendre en compte les titulaires d'un BEP ? En considérant le bachot comme un sac, sans distinguer les sections, il est clair qu'en philosophie les performances des bacheliers de 1987 sont inférieures à celles de la minorité sociale qui a passé son bac en 1957. Mais, entre ces deux dates, est intervenue une différenciation fortement hiérarchisée des baccalauréats (de la section C aux sections F et G) ; la comparaison ne peut porter qu'entre terminales scientifiques ou littéraires. Restera le problème des nouvelles sections techniques : à quoi les comparer au juste ? À l'échelle d'une histoire nationale à long terme, il est clair qu'une mesure,

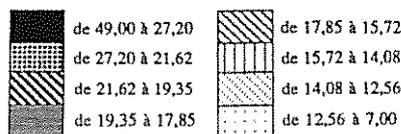
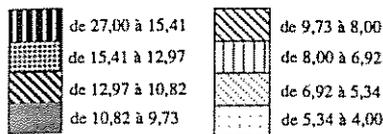
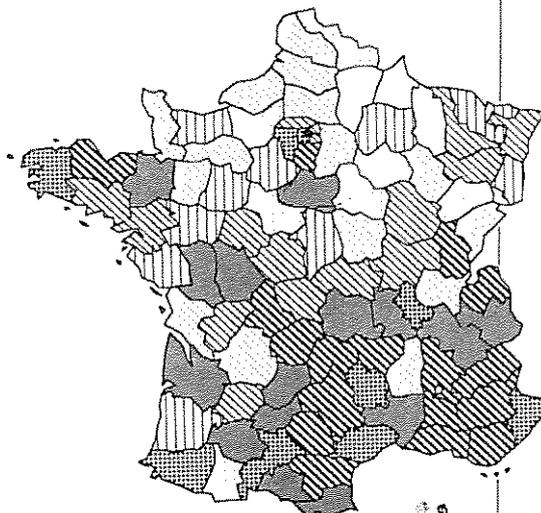
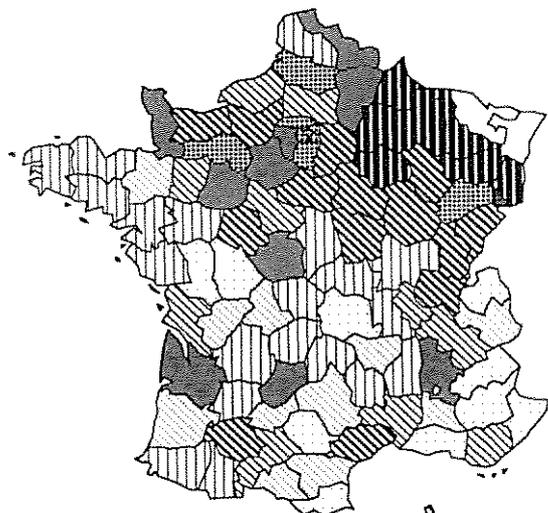
même sommaire, des performances dont sont capables les 25 % des meilleurs et les 25 % des moins bons est tout à fait pertinente ; elle n'entre certes pas dans les détails qui bornent la vue de ceux que leur position condamne à n'être sensibles qu'à des variations minuscules (le niveau de la troisième en orthographe, le latin à l'agrégation...) ; mais elle informe utilement sur la qualification globale de la force de travail. Si l'on veut comparer à cent ans d'intervalle les performances des 15 à 20 % des meilleurs, il faut mettre côte à côte deux cartes (voir ci-contre) ; la première concerne le taux de réussite au certificat d'études en 1880, et la seconde celui du baccalauréat général en 1980.

Christian Baudelot et Roger Establet

Le niveau monte. Refutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles. (Extraits). Ed. Points Actuels, 1990.

**XIX^e siècle : l'élite (8 %),
c'est le certificat**

**XX^e siècle : l'élite (18 %),
c'est le baccalauréat**



1880 En moyenne, 8 % des jeunes Français accèdent au certificat d'études (ceux qui le dépassent ne sont que 2 %). Cette carte départementale est traversée par la ligne Genève/Saint-Malo. La scolarisation du XIX^e siècle préfigure la carte industrielle du XX^e, comme l'a montré Antoine Prost⁽¹⁾. Cette carte a été construite d'après les données recueillies par le Dr Bourdin dans « Le certificat d'études primaires, son origine et ses résultats ». *Journal de la société statistique de Paris* (24^e année, Paris, 1883).

1980 En moyenne, 18 % des jeunes Français accèdent à un baccalauréat général. Cette carte départementale est presque l'inverse de la précédente : le Sud a dépassé le Nord et les zones formant le plus de bacheliers se situent autour des grandes métropoles tertiaires et industrielles. Cette carte a été construite à partir de données de l'Éducation nationale et de l'Insee.

(1) Antoine Bourdin, Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967, Paris, Armand Colin, coll. « U », 1968.

riivent pas à s'adapter à un travail de type scolaire. Comment faites-vous pour donner toutes leurs chances aux enfants, quelle que soit leur histoire familiale et sociale ?

Je crois que les parents ont un rôle important à jouer et qu'il doit y avoir une relation entre les parents et les enseignants. Quand on met le doigt sur un problème, nous, enseignants, ne pouvons le résoudre seuls si nous ne sommes pas aidés, s'il n'y a pas les parents avec nous, s'il n'y a pas tout l'entourage qui s'implique. Cela peut se

faire avec l'aide du psychologue scolaire. J'ai souvent rencontré des enfants en échec scolaire, non pas par manque d'intelligence (et d'ailleurs les enfants ont tous un acquis, un bagage) mais parce qu'ils avaient besoin d'une aide.

L'enseignant se doit donc d'être à l'écoute de l'enfant. Il ne faut pas s'en tenir aux seuls résultats scolaires, mais savoir qu'il a en face de lui un être humain, un individu, et qu'aucune pédagogie ne peut réussir si l'on ne tient pas compte du sujet et de ses problèmes.

Je voudrais souligner aussi le cas des enfants dont les parents pensent que l'école n'est pas quelque chose d'important. Automatiquement, les résultats s'en ressentent puisque l'enfant ne voit pas, lui non plus, l'utilité de travailler à l'école. Et cet enfant est souvent très malheureux parce qu'il ne réussit pas.

En tant qu'enseignant, je vous assure que si l'on n'arrive pas à apprendre à lire à un enfant, on vit cela comme un échec, on se pose des questions et on culpabilise.

La formation permanente

Quelle part la formation permanente peut-elle jouer dans l'éducation citoyenne ? Quelles pistes pour de nouvelles approches, de nouvelles pédagogies qui concilieraient les formations technique, professionnelle et générale ? Quelles réponses, à quels besoins ?

Dans une interview parue dans le supplément au n° 86 des *Cahiers de l'forep*, en janvier 1998, Jean-Pierre Le Goff (sociologue, CNRS-CNAM, Laboratoire Georges Friedmann) estimait que : « La restructuration de l'offre de formation, tel est le défi qu'ont à relever les diverses organisations liées à l'Éducation populaire et au syndicalisme. Il ne s'agit pas de faire table rase mais d'avoir une approche différente. Il faut repenser le contenu avec des axes pour un renouveau de la promotion sociale, pour une offre culturelle ouverte qui s'articule autour des questions du travail, des nouvelles technologies, des changements sociaux et culturels. » Et ce, d'autant, disait-il plus haut que : « La dimension de la culture générale est orientée dans une optique étroitement utilisatrice et idéologique au nom des

évolutions bien réelles en termes de technologies et de compétences... ».

Dans ce même numéro, Guy Jobert (professeur à l'université de Paris IX Dauphine, directeur de la revue *Éducation permanente*,) incite au renouvellement de la réflexion, des pratiques pédagogiques à la recherche de la pertinence des actions de formation vers un objectif global et, à long terme, loin des demandes d'un marché tourné vers l'utilitarisme.

De nouvelles approches pour de nouveaux besoins

Les besoins existent toujours – et peut-être plus – d'une formation permanente pour tous : salariés (tous niveaux hiérarchiques confondus), chômeurs, saisonniers, travailleurs précaires, exclus. Les

forces et les “bonnes volontés” existent et sont à l'œuvre, non seulement dans les organismes d'Éducation populaire, dans la diversité du monde associatif, mais aussi dans la mission réaffirmée et redéfinie de l'Éducation nationale.

Quelle approche nouvelle doit-on avoir de la formation dans un autre contexte, au regard de différents critères comme les évolutions de la société et des technologies et celles des trajectoires au travail ? En effet, coexistent :

- des besoins de formation longue dans une logique d'évolution ;
- des besoins de salariés qui ne sont pas “attachés” à vie à la même entreprise et qui sont amenés à une “mobilité” professionnelle ;
- des besoins des individus au travail revendiquant autonomie et responsabilité ;
- des tranches d'âge différentes.

Enfin, comment aborder l'aspect “formés/acteurs” – car c'est aussi cela qui était à l'œuvre dans l'Éducation populaire – ?

Nous avons demandé à Jacky Beillerot d'aller plus loin dans cette approche de la formation permanente.



LE CENTRE DE FORMATION DE L'AFRICA PANAFRICAINE - SINE SANTENSIS - PHOTO OLIVER PASQUARETTE BARROZAL - 1990

L'ÉDUCATION POPULAIRE ...N'EST PAS POPULAIRE

par Jacky Beillerot⁽¹⁾

Les retrouvailles sont toujours un moment propice pour repenser au temps jadis ; c'est le cas lorsque des amis séparés se rencontrent, c'est le cas aussi quand des mots, des expressions, refont surface après quelques années ou des décennies d'oubli.

Ainsi, retrouver au frontispice d'une revue, au bord de l'an 2000, la notion d'Éducation populaire est une bonne occasion pour regarder le pas-

sé, pour mieux se déniaiser puis, à défaut, prédire l'avenir et tenter de comprendre les enjeux d'aujourd'hui.

Résistance et refus d'apprendre

Comme il arrive des slogans et des appellations par une sorte d'espièglerie, ce qui se proclame comme une intention, ou un projet, ou un ma-

nifeste est, à y regarder de près, à l'envers, cul par dessus tête, ou mieux, sans doute un déni de la réalité. Même si le propos n'est pas ici d'analyser les mécanismes de production et de diffusion de ces dénis, on retiendra que leur poids est une grande composante des deux derniers siècles de notre histoire.

L'éducation donc n'est pas populaire, et ce, à aucun sens de l'expression. Du plus loin

(1) Jacky Beillerot est professeur en Sciences de l'éducation à l'université de Paris X Nanterre.

le peuple n'a jamais éduqué, il dressait ; l'éducation, quant à elle, a été "inventée" au long des siècles par les élites et singulièrement les clercs. Ensuite, l'éducation est si peu admise ou revendiquée par le peuple, qu'il y faut des lois et des coercitions pour l'imposer ; l'éducation est loin d'enthousiasmer les foules, en Europe, à la fin du XIX^e siècle ! Enfin, si l'expression Éducation populaire croyait signifier qu'elle avait été inventée par le peuple, au sens prolétarien du terme, il faut encore déchanter.

Geneviève Pujol, dans ce même numéro, rappelle que le mouvement social qui porte ce nom a été l'affaire, d'abord de la petite bourgeoisie, les "cols blancs" dirions-nous, qui trouve son propre intérêt de classe à se faire reconnaître et à tenir en mains les rênes du pouvoir politique grâce à un peuple éduqué qui voterait pour elle.

Qu'on le veuille ou qu'on ne le veuille pas, l'auto-éducation individuelle est rare et celle des masses, comme on disait, inexistante. L'éducation est toujours le mouvement d'imposition d'un fort envers un faible, d'un groupe dominant envers un dominé. Et c'est bien pour cela que les visées éducatives entraînent, aussi bien de la part des enfants que des adultes, tant de résistances, longtemps silencieuses (on ne connaît pas l'équivalent en éducation, de la révolte des Canuts contre le machinisme), mais beaucoup



L'enseignement professionnel au collège technique de Vitry-sur-Seine

PHOTO ANDRÉ LÉGARÉ / LE BAN ÉPIQUEL

plus bruyantes aujourd'hui : la fameuse crise de l'école, du collège et du lycée, est grandement celle de l'hostilité d'un certain nombre d'adolescents à l'inculcation éducatrice. Si l'université est (pour l'instant ?) épargnée, c'est tout simplement parce que chacun peut la quitter sans rien dire à personne. Les résistances donc, sous la forme du refus d'apprendre, qui va de l'inhibition à l'opposition physique, sont là pour nous rappeler que l'éducation comme bienfait ne va pas de soi ; ni autrefois, ni aujourd'hui. L'éducation n'est pas populaire non plus, en ce qu'il ne s'agissait pas de la culture populaire, mais de la culture

d'élite offerte ou mise à disposition du plus grand nombre. L'Éducation populaire, par sa seule dénomination, signe que l'éducation n'est pas nécessairement populaire, puisqu'il faut le préciser, ce qui ne peut que signifier qu'il existe une autre éducation, la non populaire.

Quel est le nom de cette autre éducation visée et dénoncée par là-même ? Personne ne la revendique, semble-t-il, cette éducation non populaire, qui s'appelle, ou plutôt ne se nomme pas, tant elle va de soi, l'éducation bourgeoise.

On a sans doute moins remarqué que l'Éducation populaire, contrairement aux apparences, s'opposait sourdement

à l'école. Le fait que nombre d'enseignants y militait, le fait de la proximité idéologique de leurs syndicats avec les associations laïques, feraient oublier que la culture et les pratiques de l'Éducation populaire ont été très vite à l'opposé du corporatisme scolaire, de l'instruction forcée, de la discipline du silence ; l'Éducation populaire amie de l'école républicaine en a été aussi la contestatrice, plus proche des mouvements pédagogiques que des hiérarchies ou des corporations.

Alors, faut-il réhabiliter l'Éducation populaire, la réinventer, revenir aux sources, par-dessus ou par-dessous ses récents avatars comme, par exemple, sa transformation dans les années soixante-dix, par l'intervention de l'État et du législateur (une partie de leurs élites a justement été formée par l'Éducation populaire) en animation socio-culturelle dont l'abréviation commune par ses adeptes et ses salariés, en "sociocul" n'a jamais mieux signifié la dérision, le mépris et la vulgarité ? Est-il judicieux d'entrer dans le jeu des *aggiornamentos* et des *liftings*, mots d'église et de coquettes, au risque de devenir les nouveaux "chasse, pêche, nature et traditions" de l'éducation ? Car si l'Éducation populaire a décliné, il y a de profondes raisons comme, par exemple, l'éloignement généralisé de beaucoup de gens des marquages culturels et idéologiques forts, le refus des mêmes de croire encore à

un volontarisme social et politique, d'un monde simplifié à l'extrême, dans une dichotomie manichéenne des bons et des méchants, des croyants et des impies, des bourgeois et des prolétaires. Faut-il donc garder "l'Éducation populaire", en garder quelque chose ? Pourquoi pas, mais on le verra plus loin.

Des données évidentes

Aujourd'hui, éduquer et former nécessitent une réflexion approfondie bien au-delà de quelques pages, car il faudrait prendre en considération une analyse politique, économique et sociale des contradictions contemporaines, une réflexion philosophique sur l'humanité aujourd'hui, une compréhension des transformations psychiques. C'est un traité d'anthropologie qu'il faudrait écrire. Commençons donc par quitter les évidences, ce qui ne veut pas dire qu'elles soient erronées, mais elles sont connues et répétées partout : les évolutions de société, notamment la mondialisation de l'économie (on fait semblant de croire que c'est une grande nouveauté ; il ne s'agit que d'une belle ignorance ; et Marx l'avait analysée et prédite il y a déjà plus d'un siècle !), les besoins des individus en matière de formation (on ne peut nourrir une planète d'analphabètes !), la révolution des nouvelles technologies de communication, tout

cela, en effet, affecte lourdement le présent, et sans doute l'avenir, sans que l'on sache réellement dans quel sens l'avenir demeure toujours et heureusement de l'improbable. On peut plus précisément concentrer la réflexion sur trois points.

Le travail requis sera-t-il intelligent ?

Dans l'évolution du travail, sa réorganisation constante, ses nouvelles divisions, il me semble que le problème majeur, d'un point de vue humain s'entend, est celui de savoir si, et à quelles conditions, le travail requis sera ou ne sera pas intelligent. La notion a plusieurs sens. D'une part, elle signifie que les tâches à accomplir ne soient pas seulement physiques, bien sûr, mais non plus répétitives, standardisées, ou de simples applications de protocoles stéréotypés ; d'autre part, que le travail à faire fasse appel à l'intelligence, aux "intelligences multiples", pour reprendre le terme de Gardner, de chaque personne. Enfin, que le travail trouve un sens dans son utilité sociale, dans son environnement, dans les relations qu'il requiert. Un tel travail existe déjà, heureusement, mais pour un trop faible nombre d'emplois. Un tel travail conduit nécessairement chacun à développer sa réflexion jusqu'à devenir un "praticien réflexif".

C'est alors l'exercice de la ré-



PHOTO OLIVIER PASQUIERS/
LE BAR FLORÉAL, 1993

flexion, de la pensée, qui devient le gage du développement de l'individu, de sa capacité créative, de la construction continue de sa personnalité: en "affrontant" le monde, chacun peut y trouver sa place sans nuire aux autres. La formation afférente à de telles situations n'est donc plus seulement une boulimie capitalistique de savoirs, comme d'autres font des dollars, ou encore seulement la compensation en deuxième chance de malchances antérieures (il va de soi que cette compensation est l'exigence minimale d'une société démocratique mais, à elle seule, la compensation ne construit pas

un projet de société), la formation est celle qu'un individu ou un groupe identifie comme nécessaire dans son contenu et dans sa forme, pour répondre à sa propre nécessité. La formation n'est plus prévue par les autres, par les dominants pour les dominés, la formation est l'aspiration et la nécessité que chacun éprouve, non comme un rêve (« Ah, si je savais le chinois, quelle belle carrière me serait promise »), mais comme une réponse à une situation réelle⁽²⁾.

Peut-on imaginer alors que la formation citoyenne et la formation culturelle soient prises dans ce mouvement ?

L'émergence de nouvelles émancipations

Ces deux "objets" de formation, dont l'énoncé du premier est récent, peuvent-ils se "déduire", ou être la réponse découverte à partir du rapport de chacun à une confrontation à la réalité ? La réponse est sans doute négative ; mais alors, comment éviter les éducations d'imposition, de surplomb ? Réponse : en acceptant, jusqu'à un certain point, des comportements inciviques et autrement culturels.

(2) Cf. B. Aumont et P. M. Mesnier, *L'Acte d'apprendre*, Presse Universitaire de France, 1992 (première édition).

On aura compris que le deuxième thème du débat que je tente d'instaurer est celui du passage, déjà en cours, d'une éducation des notables en faveur des pauvres, de l'intellectuel pour le manuel, de l'élite pour la masse, de l'adulte pour l'enfant, à une éducation négociée.

Pour de multiples raisons exposées ailleurs⁽³⁾, les éduqués, enfants d'abord, bien après d'autres dominés, rechignent ou contestent ce qui leur est imposé ou, à tout le moins, le discutent, et ce depuis le plus jeune âge. Face à cette situation, quelques adultes rêvent du retour à la coercition et font alors les beaux jours des néo-fascismes ou néo-fondamentalismes de toutes sortes. Il faut comprendre dans le refus d'éducation, ce qu'il y a de progrès de conscience, d'exigence de liberté et de responsabilité. Certes, le mouvement s'accompagne, on le sait, de nouvelles formes d'individualisme (ne mythifions pas cependant un passé qui n'a guère été communautaire ou solidaire) et d'anarchie rampante, mais ce qui est en jeu, ou en cause, dans ces nouveaux affrontements est aussi l'aube de grandes transformations : la lente émergence de nouvelles émancipations, y compris celle des enfants.

Il y a beaucoup à réfléchir et à faire, ne serait-ce que pour approfondir de nouvelles contradictions, comme celle d'une responsabilité accrue des enfants, en même temps qu'ils n'ont jamais été autant plongés

dans l'assistance, la consommation et l'irresponsabilité de leur vie matérielle. Il n'empêche : discuter, débattre au plus jeune âge est un heureux apprentissage de la vie démocratique dès lors que parents et enseignants sont capables de dépasser de mutuelles oppositions caractérielles.

Quant à la négociation dans le champ de la formation des adultes, qui s'en plaindrait ? Que les chefs, les cadres et les bureaux des méthodes décident un peu moins souverainement pour les "opérateurs" n'est que justice⁽⁴⁾. Les syndicats ont du grain à moudre dans un chantier qu'ils ont beaucoup trop délaissé.

Que vive l'éducation !

Ainsi la formation peut davantage devenir la demande d'une personne ou d'un groupe, et non plus être réduite à des besoins, pendant que l'éducation elle-même se partage, se co-responsabilise, résultat d'une négociation de tous les instants : nous voici face à un renouvellement possible des rapports sociaux à une évolution réelle de la vie collective et donc sociale.

C'est bien le troisième terme du débat autour de la formation, la formation permanente pour quoi et pourquoi ?

Dès lors que l'utilitarisme individuel et social n'est pas refusé mais simplement remis à sa place, à savoir que l'usage des savoirs est une réponse de

premier niveau, force est de se demander les raisons d'un apprentissage tout au long de la vie.

Aujourd'hui, la réponse la mieux élaborée s'énoncerait à peu près comme ceci : la vie des humains est celle d'une construction permanente de leur environnement et de leur psychisme. C'est l'élaboration rationnelle et existentielle des questions qu'ils se posent et qu'ils posent au monde, qui constitue le possible sens d'une vie, d'une création des autres et de soi-même.

Or, c'est l'appropriation des connaissances et des savoirs, la fréquentation des œuvres, qui nourrissent ce fantastique effort individuel et collectif, cette tension entre le renoncement et la conquête, vers davantage d'humanité. Alors, faut-il redorer la blason de l'Éducation populaire ? Sans doute, ses intentions correspondraient à un moment de l'histoire ; sans doute, ses valeurs sont encore les nôtres ; sans doute, ses pratiques d'origine n'ont guère perduré et, mal maîtrisées, sont trop souvent rentrées dans le rang. Revendiquer et assumer l'héritage sans aucun doute, y compris parce qu'on peut avoir tendresse et admiration pour les pionniers et les anciens.

Mais ce qui est fait est fait et appartient à l'Histoire. Aujourd'hui, c'est demain et plus tard qui importent et j'en resterai volontiers à un simple : "que vive l'éducation !".

Jacky Beillerot
(Juin 1999)

(3) J. Beillerot, *L'Éducation en débats : la fin des certitudes*, L'Harmattan, Paris, 1998.

(4) « Le problème n'est pas récent. Je l'avais épinglé avec le groupe Desgenettes de sociopsychanalyse, il y a plus de vingt ans, dans *Un stage d'enseignants ou la régression instituée* ». Payot, Paris, 1977.

LES VOIES DU SAVOIR SONT-ELLES IMPÉNÉTRABLES ?

Désir ou motivation ? Apprendre ou savoir ? Une approche des différents modes d'accès au savoir et les difficultés rencontrées par les jeunes et les adultes dans leur quête d'apprentissage. Jacky Beillerot était l'invité, en mars dernier, des « Rendez-vous d'Émergence » (qui organise depuis dix ans des moments d'échanges proposés à tous les acteurs de la formation professionnelle) et présentait un point de vue sociologique et psychanalytique sur "Le désir de savoir". Nous avons repris ici une partie de ses propos dont nous avons conservé le style oral.

LES MODES D'ACCÈS AU SAVOIR

En guise de préambule, je vais commencer par réfléchir avec vous et devant vous aux modes d'accès au savoir pour les jeunes et les adultes aujourd'hui.

Si on réfléchit à cette notion des modes d'accès, on peut essayer de proposer un certain nombre de perspectives et commencer par les décrire. Bien entendu, on pourra discuter de la manière de faire ces classements et ces classifications, y compris les enrichir.

Les dimensions socio- institutionnelles

Le premier mode d'accès, le plus institutionnel, ou le plus institué, est l'accès au savoir par les institutions prévues pour cela, les institutions *ad hoc*, c'est-à-dire les systèmes scolaires et universitaires, la formation initiale, puis les dizaines de milliers de systèmes

de formation d'adultes... je ne parle évidemment que de la société française.

Dans cette seule catégorie des institutions *ad hoc*, c'est-à-dire des institutions qui offrent – le terme est à discuter – des possibilités d'accéder au savoir, il y a déjà de très nombreuses nuances à apporter pour les décrire.

Un mode d'accès semi-institutionnel

La deuxième modalité, simple et repérable facilement, est un mode d'accès institutionnel que l'on peut qualifier de semi-institutionnel.

Et, pour prendre un exemple, nous sommes, au cours de ce "Rendez-vous", dans cette situation. Certes, vous venez, ou vous ne venez pas, vous allez pouvoir discuter dans un moment, c'est prévu comme cela. À la différence du premier cas... les élèves ne peuvent pas discuter dans les classes... mais en dehors de ces deux possibilités, vous n'avez aucune influence ni sur le choix du conférencier, ni sur mes propos – je traite ce que je veux traiter –, ni sur mes façons de faire.

Un mode d'accès désinstitutionnalisé

Un troisième mode, en fait désinstitutionnalisé, connaît maintenant un développement assez sensible : l'individu – très rarement un groupe – accède au savoir d'une manière "libre", c'est-à-dire d'une manière consommatrice, consumériste.

Ce troisième mode d'une plus grande, voire totale, liberté institutionnelle d'accès au savoir dont on nous promet que c'est là l'avenir, en particulier parce que les nouvelles technologies offrent la possibilité d'un développement à peu près incommensurable d'accès à tous les savoirs du monde. Il me semble que cette perspective pose un certain nombre de questions tout à

fait intéressantes que je voudrais développer pour conclure ce premier point.

Premier élément de ce qui nous est annoncé comme possible et/ou probable : c'est à la fois une responsabilisation individuelle accrue, autrement dit la personne – prenons l'adulte pour l'instant – est considérée comme responsable de la manière dont elle construit son histoire, sa géographie, sa cartographie du savoir, et on considère que cette responsabilisation est source de progrès, de dynamisme et de développement. Cette responsabilisation peut aboutir à des fantasmagories qui seraient l'idée que nous serions dotés d'une sorte de carte à puce des savoirs sur laquelle seraient stockées les différentes capacités, les différentes unités capitalisables

que nous aurions apprises, que nous aurions validées, piochées à de multiples sources de notre histoire professionnelle, sociale, personnelle...

La mise en place de la validation des acquis professionnels et des bilans de compétence a déjà été instaurée depuis une bonne vingtaine d'années. Mais, désormais, on va plus loin, on dit : « On pourrait avoir une carte bancaire sur laquelle on aurait une situation, une cartographie évolutive du savoir. »

Évidemment, cette situation soulève des problèmes politiques, au sens de la cité, auxquels nous ne pourrions pas échapper, à charge pour les uns et les autres de discuter de ces problèmes politiques à leur manière.

Le problème politique que

L'atelier d'écriture «La Moquette» de la rue de La Roquette, à Paris, créé à l'initiative du journal *La Rue* et animé par Véronique Peletin.

PHOTO OLIVIER PASQUIÈRES / LE BAR FLOREAL 1993



ces questions semblent poser est un problème à peine émergent, à peine perceptible, mais qui commence à apparaître dans un certain nombre de documents et de réflexions. Si on réfléchit bien à ce qui se passe en France depuis un siècle, on est assez surpris de se rendre compte qu'à la question : « Qui est responsable de l'éducation d'un enfant et d'un adolescent ? », il n'y a pas eu de réponse.

Il y a, d'une part, une réponse globale qui est que la société a pris en charge, par le biais du service public, une responsabilité non pas éducative mais scolaire, avec les limites énormes que vous connaissez et, d'autre part, le reste de l'éducation, c'est-à-dire non seule-

ment le reste au sens de tout ce qui n'est pas scolaire dans l'éducation, mais aussi tout le temps qui n'est pas scolaire et dont les parents sont responsables. On peut se demander si cette dichotomie peut continuer.

Mais qui est responsable de l'éducation d'un enfant, d'un ado ?

En effet, ça ne saurait être uniquement le système scolaire qui soit responsable. Compte tenu de la situation d'un certain nombre de jeunes, de leur "distance" par

rapporrt à leur famille, le problème est vaste et complexe. Compte tenu de l'autonomisation de plus en plus tôt des jeunes, il est évident que l'on ne peut plus dire que les familles, globalement, sont totalement responsables de l'éducation.

Il y a très probablement un manque qui fait que du point de vue de la responsabilité sociale, morale et politique, l'éducation des jeunes va se poser d'une autre manière. À partir de ce moment-là, le dessein des systèmes institutionnels d'accès au savoir pourrait en être modifié.

Tournons-nous maintenant vers la question de l'accès au savoir selon l'intention du sujet.

L'INTENTION DU SUJET ET LA QUESTION DU SENS

En simplifiant, on peut distinguer trois catégories à peu près partout présentes dans la littérature, aussi bien la littérature qui étudie les élèves, les jeunes, etc., que la littérature qui étudie les modes d'accès au savoir par le biais de la formation continue des adultes. On postule que l'individu, et notamment le jeune ou le jeune enfant, a une intention de savoir. Il doit être potentiellement en perspective de savoir, et l'activité de l'institution qui l'accueille est alors de conforter, de confirmer et

de construire cette intention de savoir. Première question : Quel lien, ou quel rapport, ou quelle relation, suis-je capable d'effectuer pour donner sens à mes acquisitions ? Est-on capable de m'apprendre un certain nombre de connaissances et de savoirs pour y parvenir ?

La capacité de tisser des liens, et donc de donner signification et de faire interprétation, est peut-être le degré supérieur de la compréhension intellectuelle.

Deuxième question, beaucoup plus embêtante, celle-

là : Quel sens ça a ? Ça veut dire : Quel sens ça a pour moi en tant qu'individu, à mon âge, dans mon quartier, dans ma perspective, dans ma vie, d'apprendre ? Et à cette question, les élèves ne répondent pas tous spontanément que le sens est évident.

Donc, si nous réfléchissons à cette question de l'intention d'apprendre du sujet, nous avons un premier stade où la contrainte d'accès prime sur l'intention relativement libre d'un sujet relativement autonome. C'est, par exemple, le choix des filières ou le choix

des disciplines avec, évidemment, la question difficile qui est le degré de liberté de ces choix. On sait parfaitement, pour reprendre le dernier livre de Bernard Charlot sur l'enseignement professionnel, que les trois-quarts des élèves qui arrivent dans l'enseignement professionnel y arrivent parce qu'ils ont été "orientés", comme ils disent, et non parce qu'ils ont souhaité l'être. Ce sont donc des choix contraints très forts. Ce qui ne veut pas dire qu'ils n'y trouvent pas du sens et de la signification pour une partie d'entre eux, après. Dans ce cas de degré intermédiaire, et là, je pense davantage à des moins jeunes, c'est-à-dire à de grands adolescents, voire des jeunes adultes comme les étudiants, les choix, les intentions de savoir et d'apprendre se fondent avec beaucoup de flou mais quand même avec déjà des choix relatifs de vie professionnelle et de vie tout court. Parmi les enquêtes en notre possession, on a totalement sous-estimé depuis longtemps le fait que les élèves, et là je pense aux plus jeunes, ont des souhaits très simples, ils veulent bien vivre. Mais les cadres ne disent-ils pas aujourd'hui de plus en plus la même chose ? Et les chercheurs ne se sont pas bien rendus compte que c'était un souhait de vivre banalement, normalement et on a sans doute considéré que ce n'était pas des vrais choix de vie, des vrais choix professionnels.

Et puis, troisième degré de cette intention du sujet, peut-être encore mieux représenté dans la formation des adultes, c'est l'accès au savoir qui est décidé par l'adulte, en l'occurrence sur un projet où il cherche les apprentissages et les savoirs aptes à organiser sa réalisation. Et vous reconnaissez peut-être là un modèle popularisé sous le titre "Entreprendre et chercher pour apprendre" ou "Apprendre en entreprenant et en cherchant", c'est-à-dire que l'on apprendrait bien que si l'on peut relier cet apprentissage, ou ces apprentissages, à un projet d'activité, un projet de transformation quel qu'il soit. Là, le mode d'accès au savoir est décidé à peu près par l'individu et il est bien évidemment aussi limité à ce dont il a besoin tel qu'il le désire ou tel qu'il le découvre pour la réalisation de son activité.

Cette deuxième typologie nous conduit aussi finalement à un problème politique, parce qu'on voit bien que non seulement il y a toute la question du passage de l'intention au projet, mais il y a surtout la réflexion que l'on peut avoir sur cette société qui a une culture de plus en plus considérable du projet comme s'il était inimaginable d'être un individu ordinaire et un citoyen moderne sans projet. On peut simplement se demander si cette forme d'humanisme, qui impose un projet ou qui tend à imposer un projet à ses individus, et



« La Moquette »,
lieu de rencontre
entre SDF et ADF.

PHOTO OLIVIER PASQUERS,
LE BAR FLOREAL, 1993

notamment à ses plus jeunes, sans véritable travail sur les conditionnements ou les déterminations psychiques et sociales, est une situation qui peut nous conduire très loin. Sans faire trop de gorge chaude de ces excès, il est certain qu'il y a des exemples d'excès que l'on connaît bien au jour d'aujourd'hui dans le système scolaire, et c'est vrai aussi en formation continue. On ne peut plus ne pas avoir de projet, en particulier si on est mauvais élève.

Et c'est totalement le paradoxe, parce que les élèves en difficulté, on pense que s'ils construisent un projet ils vont pouvoir trouver le goût, l'intérêt et le plaisir d'apprendre, mais justement étant en difficulté, ils ont le plus de difficulté à construire un projet, sauf à avoir un imaginaire mais qui n'est pas un projet puisqu'un projet nécessite une intériorisation qui est peut-être l'une des choses qui fait le plus défaut aux enfants en difficulté.

LES INÉGALITÉS, PARLONS-EN

L'une des choses que nous savons par cœur, mais ça ne suffit pas, c'est que les inégalités d'accès aux savoirs sont considérables, "savoirs" étant bien évidemment mis au pluriel.

Selon les cultures

La première, qui n'est pas la plus explorée, c'est que les modes d'accès aux savoirs varient selon les cultures. On oublie beaucoup cette dimension. Ce sont les cultures qui mettent en forme, qui comprennent la question des savoirs d'une certaine manière et nos différentes cultures n'ont pas la même interprétation des savoirs, de la légitimité des savoirs, de la hiérarchie des savoirs.

Pensez par exemple à la différence entre des cultures qui, comme la société française, valorisent d'une façon très outrancière les cultures abstraites, littéraires par rapport aux cultures pratiques et techniques. Il est évident que cela est un fonds culturel qui pèse très lourd sur les orientations et les modes d'accès des uns et des autres puisque, finalement, c'est, compte tenu de l'histoire de ce pays, que l'accès aux savoir-faire est réservé, si j'ose dire, aux classes sociales les moins favorisées.

Et cette différenciation, cette inégalité des savoirs dans les

cultures, on n'en connaît pas exactement tous les effets, mais une chose est constatable, me semble-t-il, c'est que les cultures occidentales ont fait de la science, de la technique et de leurs apprentissages, la légitimité maximale aujourd'hui.

Donc, c'est bien véritablement la culture française qui me semble être en jeu ici et les jeunes Français participent à cet accès ou à ce nonaccès des savoirs en fonction de leur légitimité, ce qui veut dire qu'un certain nombre de jeunes Français auraient sûrement intérêt à aller voir ailleurs pour pouvoir être plus à l'aise pour accéder à des cultures pratiques, des cultures d'expérience et à des cultures techniques ou à des techniques de savoir-faire.

Selon les différenciations sociales

La deuxième grande différence des modes d'accès, c'est celle qui a été la plus explorée, que l'on connaît bien, avec des nuances, ce sont évidemment les différenciations sociales.

Depuis les travaux de Bourdieu, de Baudelot, etc., on sait beaucoup de choses sur les inégalités d'accès aux savoirs, aux filières du savoir, aux institutions du savoir des enfants,

des élèves et des adultes. Et ces inégalités de savoir en termes sociaux se démultiplient et se décomposent par d'autres paramètres que l'appartenance de classe, l'appartenance géographique, les chances d'accès aux savoirs ne sont pas les mêmes en Corrèze que dans l'ouest parisien, que les différenciations sociales sont aussi sexuées, et que les accès des garçons et des filles ne sont pas les mêmes. On sait maintenant grâce à des travaux comment cette inégalité sociale en défaveur des filles et des femmes est produite.

L'exception qui confirme la règle

On s'est intéressé depuis une petite dizaine d'années à un phénomène que les grandes interprétations sociologiques avaient laissé de côté, celui de se demander comment comprendre ceux qui échappent à leur destin social, c'est-à-dire comment comprendre à la fois la réussite d'apprentissages ou de savoirs d'enfants, de jeunes de classes sociales et culturelles défavorisées, et, à l'inverse, comment comprendre, l'échec d'enfants ou d'adolescents de familles ou de groupes sociaux favorisés. C'est une question en plein essor à laquelle il n'est pas facile de répondre mais qui a l'intérêt d'obliger à réfléchir à la reproduction, qui, si elle n'est pas dans une représentation mentale uniquement mé-

canique, passe par un certain nombre de phénomènes qu'on ne connaît pas bien, qu'on ne comprend peut-être pas très bien.

Je veux dire, par exemple, que lorsqu'on dit l'intériorisation de l'inégalité, c'est une belle expression mais qu'est-ce que ça veut dire, comment se passe cette intériorisation ? C'est une question qui est très importante parce que c'est probablement l'une des voies qui nous permettra de mieux comprendre les phénomènes d'apprentissage et d'appropriation des savoirs.

Pour vous donner un exemple très illustratif, j'avais une étudiante brésilienne qui avait fini sa thèse sur l'inégalité scolaire dans le nord-est du Brésil. Elle avait donc collationné toute une série de données et c'était une très bonne thèse qui analysait tout à fait, dans la lignée de Bourdieu,

l'inégalité scolaire dans le nord-est du Brésil. Je ne sais pas si vous avez en tête que le nord-est du Brésil c'est l'une des régions les plus épouvantablement pauvres du monde. Et, évidemment, les statistiques à l'occidentale appliquées dans ce système-là aboutissaient à ce que l'échec scolaire était massif à 80 %.

Il faut dire que les gamins font dix kilomètres par jour à pied, qu'ils ont la malaria une fois sur deux, qu'ils ne mangent pas, qu'ils vont pieds nus... Rien d'étonnant à ce qu'il y ait 80 % d'échec scolaire.

Mais la question intéressante, c'est qu'il y a 20 % de gosses qui, dans les mêmes conditions, réussissent.

C'est un vrai phénomène qui nous conduit à nous intéresser à la différenciation psychologique et psychique, à la motivation et au désir de savoir.

années de relatif silence, plusieurs publications viennent de sortir sur la motivation. Cela veut donc dire qu'il y a de nouveau une recherche autour de cette notion.

Vous savez que la motivation est quelque chose à la fois d'intéressant et d'incernable, difficile à penser en termes d'une rationalité qui peut se construire et s'organiser, c'est-à-dire penser en fait en termes de besoins.

La motivation renvoie à l'environnement et à la confiance qu'a le sujet de faire ce qu'il fait. En conséquence, un sujet motivé est un sujet qui trouve en lui-même la possibilité d'apprendre et donc de surmonter les difficultés et les contraintes.

Notons au passage que pendant un temps on a pu croire qu'on pouvait motiver autrui. On a commencé par s'intéresser à motiver les gens au travail. Et puis, après, on s'est beaucoup posé la question de motiver les enfants.

Aujourd'hui, on est bien obligé de constater qu'il n'est pas du tout sûr que l'on puisse ainsi motiver autrui. En conséquence, les pédagogies de la motivation ont du mal à se référer uniquement à cette question de la motivation.

Le mouvement de la motivation des apprenants est un mouvement commencé depuis longtemps à travers l'éducation nouvelle. Qu'est-ce que Freinet a fait d'autre si ce n'est d'essayer de construire des situations d'apprentissage qui soient en elles-

LA QUESTION DU DÉSIR ET DE LA MOTIVATION

La troisième différenciation est donc la différenciation psychologique et psychique, non pas la différenciation vue par Monsieur Binet mais plutôt la différenciation vue par Freinet et par Freud qui, l'un et l'autre, nous ont appris quelque chose que je vais tenter de rappeler : la différenciation psychologique culmine

peut-être avec ce que les psychologues ont essayé de construire depuis le début du siècle autour de la notion de motivation. C'est la motivation qui expliquerait les modalités qui permettent à des enfants ou à des adultes d'apprendre.

Il est tout à fait intéressant de constater qu'après plusieurs

mêmes motivantes ? Comment a-t-il fait ? Eh bien, il fait faire des choses aux élèves, il leur fait entretenir une correspondance avec d'autres enfants, et c'est par le faire, par l'activité, c'est en cherchant et en entreprenant qu'on apprend. Donc, il y a là une cohésion qui est forte.

Mais cette pédagogie du faire, cette pédagogie par l'activité, ces méthodes actives se comprennent en elles-mêmes comme des méthodes empiriques, et il n'est pas sûr que la psychologie à cet égard, avec ce concept de motivation, y compris en formation d'adultes, y compris en psychologie du travail, puisse nous conduire très loin, sauf à énoncer un certain nombre de choses qui sont à peu près dans tous les manuels, qui ne sont pas négligeables et nulles, exemple que la réussite est un facteur favorable à l'apprentissage... ça paraît une banalité de dire que toute l'école, française notamment, a été une pédagogie de l'échec, de la punition, où l'erreur grammaticale est baptisée faute.

Alors on va essayer de modifier l'environnement, on va créer des situations où le sujet va peut-être trouver un intérêt à apprendre, peut-être qu'on va développer la pédagogie de l'exemple plus que la pédagogie verbale, et puis, une fois qu'on a fait ça, on a fait à peu près le tour, à ceci près qu'on sait faire beaucoup de choses en matière d'enseignement et de formation. À

se demander d'ailleurs pourquoi, puisque l'on sait faire tant de choses, on n'arrive pas à développer, on n'arrive pas à capitaliser, on n'arrive pas à susciter d'autres inventions.

Encore une fois, si on regarde les choses qui se font, ne serait-ce que dans le système scolaire, on est absolument ahuri du nombre d'initiatives, d'inventions, d'innovations, de changements plus ou moins radicaux qui donnent des résultats. Il ne faut donc pas dire que nous sommes impuissants, c'est plus compliqué que ça.

Freud, quant à lui, s'interroge très tôt dans son œuvre, dès 1910, sur la vieille question philosophique d'Aristote qui est : « Qu'est-ce qui fait que les enfants, les adultes ont envie de savoir ? » Il y a un certain nombre d'auteurs à sa suite qui ont développé cette question de la pulsion de savoir. Quelle est cette dynamique inconsciente produite par un sujet et

qui le conduit vers l'apprentissage et le savoir ?

Une pulsion de savoir ?

Dans l'équipe dans laquelle je travaille à Paris X, on organise cette réflexion autour de la notion de désir de savoir. Parce que c'est une notion incertaine et on est sûr de ne pas être trop dans la rationalité excessive. Donc la question du désir de savoir c'est bien la question de tenter de comprendre quelle dynamique psychique, autrement dit quelles tensions et quels conflits provoquent, pour un sujet doté d'un inconscient, des rencontres avec des savoirs. C'est une question qui nous oblige à faire un travail, non pas d'enquête quantitative mais d'enquête de type clinique, qui nous permet de nous demander comment, sin-



L'atelier d'écriture, « La moquette ». (M. T. - C. VERTICALE - B. B. - L'ÉVAL. 1993)

gulièrement, les choses se passent pour chacun de nous. Cette question est importante parce qu'elle signifie que derrière ou devant la question de l'accès aux savoirs, de l'apprentissage, il y a quelque chose de beaucoup plus redoutable, de beaucoup plus impliquant et de beaucoup plus concernant, et qui est quelque chose de l'ordre de l'inconscient. On apprend tel ou tel savoir ou on n'apprend pas tel ou tel savoir pour des raisons sociales, c'est évident, mais aussi pour des raisons psychiques profondes comme le montrent toutes les études cliniques.

Et du côté des gènes ?

La dernière différenciation, celle sur laquelle je ne dirai pas grand chose parce que c'est un sujet difficile, ce sont les différenciations liées à la réalité génétique. Vous savez sans doute que le développement considérable des neurosciences qui n'ont pas fini de nous épater conduit à une réinterrogation permanente du rapport entre inné et acquis. Et je crois que c'est très important et très intéressant, jusqu'à un certain nombre d'auteurs dits scientifiques ou pseudo-scientifiques voudraient bien trouver l'explication aux différences sociales, culturelles et individuelles dans une base génétique. Et donc on est à la recherche du gène de la dyslexie, celui de l'homosexualité, etc.

Je crois qu'on peut voir les choses heureusement différemment. Et pour reprendre la boutade de l'un de mes collègues et ami spécialiste de neuro-science : « En gros, tout est génétique mais ce n'est pas grave ». Je crois que c'est intéressant comme réflexion parce que cela signifie, en effet, qu'il y a une dimension et une base génétique à nos comportements individuels et collec-

tifs mais que la question de savoir si c'est 80 % de génétique, 20 % de culturel ou 25 % de social n'a aucun intérêt ; une chose est certaine, c'est qu'il y a du culturel, il y a du social. Et, à la limite, pour aller jusqu'à l'excès, n'y en aurait-il qu'un pour mille, ce n'est que là-dessus, pour l'instant, que l'on peut œuvrer et donc ça vaut le coup, bien sûr, d'œuvrer.

ALORS, QUE FAIRE, ET QUI FAIT QUOI ?

J'ai évoqué aujourd'hui les problèmes des modes d'accès, mais, pour terminer, je voudrais en soulever d'autres.

La première réflexion porte sur des bilans que l'on peut faire de ce qui s'est appris à travers les systèmes institués. Ces bilans mitigés ne sont pas du tout nuls, ni négatifs, loin de là. Comme dit Baudelot, *Le niveau monte*, c'est sûr. Donc il y a toute une série de bénéfices, mais il y a un certain nombre d'échecs qui doivent nous interroger. Je vais en prendre deux radicalement différents.

Premier échec : 53 000 enfants par an, ou jeunes adolescents, sont "décrocheurs" du système scolaire ; en dix ans ça fait beaucoup de monde. Vous me direz c'est mieux parce qu'avant c'étaient 100 000, je suis d'accord, mais c'est un exemple.

Un deuxième exemple pour

vous montrer aussi les contradictions dans lesquelles nous sommes : j'évoquais tout à l'heure le fait que la culture occidentale, et donc française porte au pinacle la science et la technique. Les connaissances à la fois des jeunes scolarisés, dans une enquête internationale américaine qui a été faite sur les scores des enfants et des adolescents en matière de sciences, révèle que les Français sont très mauvais (dans les vingtièmes) les Coréens, les Thaïlandais sont bien avant nous, même, les Anglais. Les Américains sont après. Les enquêtes que l'on peut faire, y compris auprès des étudiants sur leurs connaissances moyennes dans les sciences et les techniques ordinaires sont désastreuses. Donc, les bilans sont bien mitigés.

Un autre constat que l'on peut faire c'est que dans une société comme la nôtre, en

matière d'éducation et de formation, on passe beaucoup de temps à courir derrière les problèmes et à réinventer des choses qu'on connaît depuis vingt ans. Dans le même ordre d'idée, on n'utilise pas ce qui marche, ni ce qu'on sait qui a marché. Pourtant, un nombre important de gens travaillent beaucoup, et travaillent bien, que ce soit les administratifs ou les formateurs, les politiques ou les enseignants.

Le problème c'est que tout le monde travaille le nez sur le guidon alors que l'éducation s'inscrit, comme chacun le sait, dans la durée. Nous savons qu'un certain nombre de transformations est en train de se produire dans nos vies, qui, nécessairement, va avoir des conséquences incalculables, imprévisibles sur l'éducation et la formation. Comme l'avenir n'est ni déterminé ni prévisible, la seule chose qu'une société un peu plus adulte pourrait faire, c'est de se saisir de ces questions, dites de fond ou fondamentales, et d'adopter des positions d'orientation.

Intégrer les transformations

Voici pour terminer trois exemples, parmi d'autres, de ces transformations que l'on peut déjà intégrer dans notre réflexion :

– L'évolution du travail dans les sociétés occidentales – on le sait maintenant – est en plein

bouleversement et celui-ci va se poursuivre ; le temps du travail, les modalités du travail vont continuer à considérablement changer. Or, l'éducation, pour une partie de son activité, est liée à l'utilitarisme du travail et l'utilitarisme social : qu'est-ce que cela signifie d'éduquer des jeunes qui, dans trente ans, seront dans une société qui mariera très différemment de la nôtre les activités de travail et les autres activités ?

– Deuxième exemple : nous avons terminé la belle période où on éduquait par la violence, "en dressant"... d'ailleurs quand ça dressait pas bien on avait des maisons de redressement, c'est fini. Puis on s'est mis de plus en plus à éduquer par la contrainte morale : il fallait que l'on fasse appel à l'obéissance, c'est-à-dire en jouant au maximum sur un phénomène psychique fort qui est l'autorité. Pour des raisons diverses, ça marche aujourd'hui beaucoup moins bien. Vous pouvez vous en rendre compte dans votre vie sociale et quotidienne : c'est fou ce que les gens n'obéissent plus ! Nous sommes déjà entrés dans une culture de négociation. C'est-à-dire qu'il faut justifier, on ne peut plus donner que des ordres. Cela a des conséquences considérables sur l'éducation. Vous n'avez qu'à le voir autour de vous... ou même chez vous : les enfants discutent d'une manière telle qu'il y a moins de trente ans la moitié d'entre eux auraient reçu une paire de

claques avant d'aller plus loin tant ils sont insolents. L'évolution a été extraordinairement rapide. Cela veut dire qu'il y a une transformation à la fois de la maturité des enfants, à la fois de leur immaturité qui laisse nos modes d'action éducatifs en grande difficulté, en panne. Ne croyez pas que ce sont des phénomènes négligeables. On se pose la question – comme certains pays se la posent déjà, notamment les pays nordiques qui sont plus en avance que nous en matière d'éducation – de savoir comment on va gérer la question d'un enfant de dix ans qui ira voir un représentant public, un juge, un maire, et qui dira : « Je n'aime pas et je ne veux pas l'éducation que mes parents me donnent ».

– Pour citer un dernier exemple, qui est dans un autre champs, si on pense que le développement de l'enfant et du très jeune enfant est un développement psychique qui manie, qui doit contenir un imaginaire et qui doit construire un système symbolique particulièrement délicat et difficile, nous sommes déjà entrés dans un monde où l'immatériel et le virtuel, la présence et l'absence, sont complètement différents pour ne pas dire déréalisés par rapport à ce que nous venons de vivre depuis quelques milliers d'années. C'est passionnant de réfléchir sur le virtuel, puisque le virtuel n'est pas vrai tout en étant vrai. Cela veut donc dire que notre capacité à appréhender de façon abstraite la réalité

l'accroît de plus en plus rapidement. Or, former à l'abstraction est difficile, et s'il est vrai que nous allons vers des sociétés de plus en plus immatérielles, c'est-à-dire des sociétés des signes et de symboles, comment serons-nous capables l'éduquer et de former à ce système symbolique ? Je ne crois pas que la réponse tienne seulement dans le fait, même si c'est très intéressant et très important, que peut-être les enfants se débrouilleraient mieux que nous ou plus rapidement que nous dans ce nouvel environnement technologique, mais une chose est sûre c'est qu'ils auront à vivre un rapport au réel qui n'est absolument pas celui que nous avons vécu. Des modes d'accès aux savoirs, vous avez perçu que la question peut s'aborder de diverses manières. Des auteurs nous disent que le XXI^e siècle sera le grand siècle des savoirs, parce que les savoirs et les connaissances seront les vrais enjeux des sociétés et des personnes. Un certain nombre de gens, essayistes, d'auteurs, disent que les guerres du futur seront des guerres pour les savoirs. On n'ira plus se battre pour une île ou un bout de territoire, on se battra pour des bases de données, pour des modes d'accès, pour des contrôles de systèmes et pour des connexions de connaissances, parce que la chose qui, pour l'instant, est infinie, c'est aussi bien notre ignorance que le savoir à conquérir.

Propos recueillis par
Annie Bessières

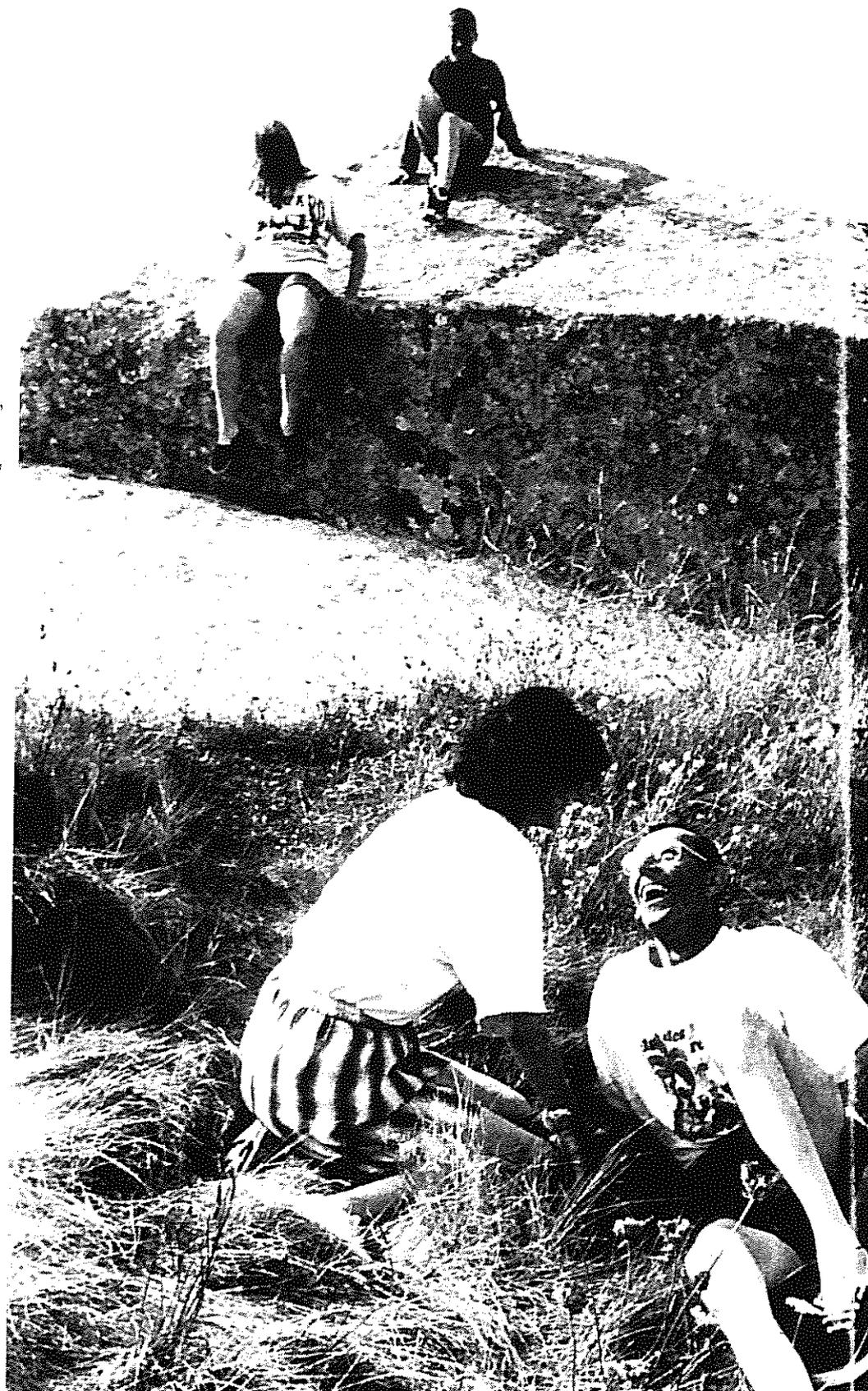


« Le XXI^e siècle sera le grand siècle des savoirs, parce que les savoirs et les connaissances seront les vrais enjeux des sociétés et des personnes. »

PHOTO OLIVIER PASQUERS / LE BAR FLOREAL (1993)

**Jrs
mières
ances,**
ojet réalisé
e au soutien
Caisse des
ts et consi-
on, de la
ration
nale des
ciations
ales des
ons d'accueil,
cours
aire français,
ssociation
nale des
es
ices, du
ère de la
e et de la
nunication,
ation au
ppement et
rmations,
a Caisse
ale des
tions
iles.
ociation de
graphes *le
réal* a édité
te-folio
(17 x 40), de
photos
pagnées
xte, que
ut se
er au prix
1 F.
*de
mes,
Paris).*

**a mère je
sourire,**





Le rôle éducatif dans le mouvement associatif

Nous avons pu faire le constat *que des associations traditionnellement attachées à l'éducation populaire se sont peu à peu orientées vers des actions d'insertion. De la même façon, certaines associations à vocation sociale conduisent des actions de formation. Il arrive qu'elles se battent ensemble et qu'elles innovent sur le plan pédagogique. Il se crée ainsi de nouvelles relations entre partenaires publics et associatifs.*

Voici quelques témoignages de cette démarche avec des interviews du responsable de l'action culturelle au sein du mouvement ATD Quart Monde, celui du responsable pédagogique de l'association Ariès ou encore au travers de l'expérience de la municipalité de Sens.

ATD QUART MONDE : DES LIVRES CONTRE LA MISÈRE

Le savoir, ou plutôt son absence, est une des causes qui mènent à l'exclusion. En France, un enfant sur cinq est en échec scolaire bien qu'il continue d'aller à l'école et, dans la plupart des cas, il est issu d'une famille défavorisée.

« L'école publique ne remplit plus sa fonction, constate Bruno Masurel, et 20 % des adultes ont aujourd'hui des difficultés de lecture et d'écriture. » Pour le responsable du secteur Actions culturelles au sein du mouvement ATD Quart Monde⁽¹⁾, l'accès au savoir est le passage obligé pour faire reculer la misère : « C'est une question de dignité de l'être humain, il faut briser l'isolement culturel lié à l'extrême pauvreté. » Son mouvement a donc mis en place plusieurs actions en direction des quartiers défavorisés en France, mais aussi en Europe et dans le monde.

Ainsi, depuis 1968, ATD Quart Monde anime les bibliothèques de rue en direction des enfants de l'école primaire ou maternelle. Au moins une fois par semaine, un ou plusieurs animateurs – souvent des étudiants – déballent leurs livres dans la rue. Leur objectif ? Atteindre sur leur lieu de vie les enfants les plus exclus de la société pour leur présenter un livre, le lire avec eux. Au-delà de la fami-

liarisation avec un objet culturel rare dans ces familles, l'intervention des animateurs permet aussi que des liens se tissent entre les enfants, entre leurs parents souvent bien plus isolés qu'eux (70 % des chefs de familles défavorisées sont au chômage). Et que les enfants découvrent le plaisir du livre, parfois objet d'humiliation et d'exclusion supplémentaire à l'école. À terme, le but de ces interventions dans la rue est de conduire les enfants à fréquenter la bibliothèque municipale, le service public devant intervenir, pour ATD Quart Monde, comme relais indispensable à l'accès à la culture.

Lancée comme un défi aux étudiants de Mai 68 qui voulaient « mettre la culture dans la rue », ces bibliothèques rejoignent aujourd'hui les préoccupations de la société concernant l'exclusion : la loi de juillet 1998 contre les exclusions comporte un volet culturel qui donne un rôle aux Drac (Direction régionale de l'action culturelle). Le nouveau métier de médiateur du livre a

déjà permis à ATD Quart Monde de former des jeunes issus de milieux où règne une très grande pauvreté, qui souhaitent intervenir, à leur tour, auprès de non-lecteurs dans les quartiers défavorisés. Dans le droit fil de ces interventions de rue, ATD Quart Monde organise également depuis plus de dix ans les *Journées du livre contre la misère* et, depuis peu chaque été, les *Séminaires de l'avenir partagé*. Cette dernière initiative consiste à faire venir dans une trentaine de quartiers en Europe toute personne qui a une passion à faire partager (plomberie, jardinage, informatique, mais aussi de nombreux artistes « car il est important de faire découvrir le beau »).

Des ateliers, destinés principalement aux enfants, sont installés dans la rue ou dans des locaux du quartier prêtés au mouvement. Ces dernières années, l'accent a été porté sur l'accès aux nouvelles technologies de l'information et notamment à Internet, « un nouveau langage, donc, un nouveau risque d'exclusion

(1) ATD Quart Monde
33 rue Bergère,
75009 Paris.

(2) *Le croisement des savoirs, Quand le Quart Monde et l'université pensent ensemble*, Groupe de recherche "Quart Monde Université", Les Éditions de l'Atelier, Éditions Quart Monde.

À PROPOS DE L'EXCLUSION

« [...] Il est fort clair que nous assistons à un phénomène massif, l'accroissement des exclusions, que ce soit à travers la forme économique, sociale, culturelle, voire civique (il y a des gens qui ne peuvent même plus voter car ils ne sont pas domiciliés). Cette exclusion, il ne faut pas seulement en voir l'aggravation en nombre des exclus, dont on en a les chiffres maintenant, on les a fait vérifier, même des sources les plus officielles si l'on peut dire, avant la loi sur les exclusions, mais il y a aussi l'aggravation de la gravité elle-même, si l'on ose dire, la qualité, l'absence de la qualité de l'exclusion [...]. Nous avons recensé six grands thèmes, six domaines principaux par où l'on juge l'état de l'exclusion et parmi eux :

Les moyens d'existence : 10 % des ménages ont des revenus inférieurs au seuil de pauvreté ; deux

millions ne vivent que grâce au RMI ; six millions dépendent des minima sociaux ; trois millions connaissent le chômage et pour plus d'un million d'entre eux, le chômage de longue durée.

L'éducation : on se dit : « Mais quand même l'éducation, dans un pays comme la France ! Celui de Jules Ferry ! Il y a longtemps qu'on a fait le nécessaire ! ». Plus de cinquante mille jeunes sortent chaque année du système éducatif, sans aucune qualification et l'illettrisme progresse.

Le logement : au moins deux cent mille personnes sans abri. Plus de deux millions de mal logés. Et mal logés, ce n'est pas simplement un problème d'exiguïté, ça veut dire être en proie au saturnisme dont on connaît les effets, y compris mentaux, sur les enfants. Les fameux retards scolaires ont souvent des causes fort réparables.

La santé : on reparle enfin de la

couverture médicale universelle ; cent cinquante mille personnes n'ont aucune couverture sociale, même pas la couverture de base ! 2 600 000 personnes n'ont aucune couverture complémentaire et près de six millions n'ont qu'une couverture complémentaire très insuffisante.

Donc, on voit l'importance en manques, mais on voit, en même temps, les formes multiples de l'exclusion. Et il est évident que la grande pauvreté se nourrit du cumul de ces facteurs. Déjà, quand l'un de ces facteurs manque, vous voyez ce que c'est, mais beaucoup parmi les plus pauvres connaissent l'exclusion sur ces divers points. Et c'est ainsi qu'est en train de se constituer, dans notre pays, une véritable misère héréditaire !

Paul Bouchet

Président de ATD Quart Monde. Table ronde sur l'exclusion (extraits), 46^e congrès de la CGT.



LUTTER CONTRE L'ILLETTRISME

« En France, l'illettrisme touche plus de deux millions trois cent mille adultes qui souffrent, et souvent se cachent, dans un monde où il s'agit de savoir et comprendre toujours plus vite. Ces questions ne sont plus seulement l'apanage des spécialistes mais concernent l'avenir de nos sociétés. » France Culture recevait dans son émission "La vie ensemble" (en janvier 1999) Khaled Abichou, formateur à Corbeil-Essonnes et responsable pédagogique au sein de l'association Ariès⁽¹⁾, et Camille Pirot, président du syndicat de la presse sociale.

Sylvie Andreu : *Camille Pirot, quel est le slogan de la campagne que vous venez de lancer, vous et votre syndicat, pour lutter contre l'illettrisme ?*

Camille Pirot : « Parce que l'illettrisme met trop de personnes au pied du mur, prenons l'illettrisme au pied de la lettre ».

C'est une campagne nationale, à vos yeux ?

Pas simplement à mes yeux, mais aux yeux de l'ensemble de nos éditeurs, puisque le syndicat de la presse sociale est un syndicat qui regroupe l'ensemble de la presse mutualiste, coopérative, associative et syndicale qui édite sur l'ensemble du territoire national. Aujourd'hui, cette presse concerne vingt millions de lecteurs.

Qu'est-ce qui vous touche dans le phénomène de l'illettrisme ?

C'est la deuxième opération que nous menons. Il y a quatre ans, nous avons lancé

une première opération de ce type parce que nous considérons que la presse sociale a le devoir, en plus de son rôle d'information, de s'intéresser à ce qui se passe sur le terrain, et l'illettrisme fait partie des difficultés réelles que les gens rencontrent au quotidien. Est-ce que l'on se rend compte que ce sont environ 2,3 millions de personnes qui sont touchées par le phénomène de l'illettrisme en France ?

Le phénomène s'aggrave-t-il ?

Malheureusement, le phénomène a tendance à s'aggraver. Tant que le chômage ne trouvera pas de solution, on créera inévitablement des rejets, des exclusions et les gens ne pratiquant plus l'écrit et la lecture se trouveront, fatalement, de plus en plus dans une situation assez dramatique par rapport à leur implication ou leur intégration dans la vie sociale.

Khaled Abichou, votre association, Ariès (Association régionale pour l'insertion

économique et sociale) est largement impliquée dans la lutte contre l'illettrisme.

Khaled Abichou : L'association Ariès existe depuis douze ans. Nous sommes implantés essentiellement dans le département de l'Essonne, dans la Région parisienne, et nous possédons également une petite ferme pédagogique dans l'Indre. Nous y accueillons des personnes habitant l'Essonne, qui sont en situation d'exclusion ou en difficulté. Elles participent à des activités agricoles ou à des activités liées aux métiers du bâtiment. En même temps que nous faisons de l'apprentissage, nous luttons contre l'illettrisme.

À quel moment vous êtes-vous dit qu'il fallait se battre contre l'illettrisme ?

Ariès est une association que l'on pourrait qualifier à l'origine d'entreprise d'insertion. Les promoteurs de l'association eux-mêmes essayaient de s'insérer dans le tissu économique. Au début, nous avions

(1) Ariès
19 rue Léon Blum
91103 Corbeil-
Essonnes.

commencé à produire des petits bateaux pour la navigation fluviale. Avec la crise économique, l'association a été sollicitée pour intervenir massivement dans la formation et l'accueil des publics en difficulté. Donc, en plus de ses activités de production et d'insertion sur le plan économique, on lui a demandé de faire de la formation. À partir de là, on s'est doté de compétences pédagogiques spécialisées pour lutter contre l'illettrisme. Cela date de 1987.

Vous êtes devenus des instituteurs à votre manière ?

Nous sommes devenus "instituteurs" pour adultes.

Quelles sont les méthodes employées pour apprendre à lire et à écrire à un adulte ?

Est-ce que ce sont les mêmes que celles de l'école ?

Absolument pas. Par exemple dans l'Indre, à l'occasion d'une activité de type production agricole ou bâtiment, nous allons chercher des contenus, élaborer des programmes de formation avec des méthodes appropriées pour les adultes. Si je devais résumer, je dirais : avec les adultes on va apprendre en faisant et faire en apprenant. Alors qu'à l'école, la logique est d'acquérir d'abord des apprentissages, de les accumuler, puis de les réinvestir. Or, les adultes ont besoin d'un réinvestissement plus rapide de leurs savoirs.

Il faut des résultats et vite.

Oui. Des résultats tout à fait probants. C'est-à-dire que la personne, au bout de quatre

ou cinq mois, peut mieux remplir des dossiers administratifs, peut écrire une petite lettre à sa famille, peut, à la limite, peut-être pas rédiger son *curriculum-vitae*, mais se l'approprier une fois qu'elle a été aidée dans sa première mouture.

La question de l'illettrisme est une question très sérieuse et on parle actuellement de plus en plus de situations d'illettrisme parce qu'elles sont multiples et diversifiées.

Généralement, les personnes en situation d'illettrisme ont honte de dire : « Je ne sais pas lire et écrire dans ma langue maternelle, ma langue d'origine... ». Être en échec pour réaliser des actes dans sa langue d'origine est mal supporté par ces personnes. De ce fait, elles vont avoir tendance à rompre des relations et des démarches qui nécessitent le recours à l'écrit. Donc elles n'iront plus à l'ANPE pour s'inscrire, elles n'iront plus voir l'assistante sociale. En conséquence, elles sont exclues du tissu social et de la relation avec les institutions, y compris de voisinage. C'est pour cela que nous nous sommes implantés dans les quartiers en difficulté, en bas des tours HLM parce que nous pensons qu'il faut aussi assurer un certain nombre de prestations de proximité en termes de formation, pour renouer ce lien social.

Vous diriez que c'est un phénomène qui s'aggrave en France et dans le monde ?

Je pense qu'il s'aggrave dans

le monde industriel, pour une raison très simple : aujourd'hui, la mise aux normes des systèmes de production et d'organisation du travail des entreprises a introduit très fortement l'écrit. Ce que l'on pouvait faire par des gestes très répétitifs, en se référant éventuellement au chef d'atelier, maintenant, on le fait selon des procédures écrites, car on doit laisser une trace écrite. De ce fait, les gens qui ne savaient ni lire ni écrire, et qui pouvaient à un certain moment exercer un certain nombre de métiers ou occuper un certain nombre de postes, ne peuvent plus le faire aujourd'hui. C'est la perversion de la professionnalisation d'un certain nombre de petits boulots. Aujourd'hui, pour garder les enfants à domicile, il faut un CAP. Or, un CAP suppose un savoir théorique, alors qu'avant ce type de travail était accessible à des gens en situation d'illettrisme ou à des analphabètes, etc. Il suffisait, en effet, de travailler avec eux sur un certain nombre de connaissances et de savoir-faire en s'appuyant sur le circuit familial de voisinage. Actuellement, c'est devenu un métier référencé.

Qui sont, selon vous, les illettrés aujourd'hui dans ce pays ?

La partie la plus visible concerne les personnes issues de l'échec scolaire, c'est-à-dire les gens qui, pendant les dix ans de formation initiale, n'ont pas assimilé ou reçu les acquis nécessaires pour pou-

voir réaliser un certain nombre d'actes, ou, comme je le disais tout à l'heure, pour pouvoir réinvestir ces acquis.

Il y a d'autres personnes, que l'on voit très peu, ce sont des personnes un peu plus âgées que celles de la première catégorie et qui, dans leur vie professionnelle, n'ont pas utilisé l'écrit d'une façon permanente. Elles ont "désappris" leurs acquis. Ces gens-là, à un moment donné, sont devenus incapables de lire des écrits un peu complexes.

Vous êtes confiants devant l'énormité du problème ?

Nous sommes confiants parce qu'il me semble que, jusqu'ici, la lutte contre l'illettrisme était un peu une affaire de têtes brûlées, de travailleurs sociaux, qui essayaient plus ou moins d'apporter leur aide dans certains quartiers, avec une démarche volontariste. Aujourd'hui, l'illettrisme est devenu une affaire où l'État s'implique davantage.

Donc, c'est sorti de cette marge des quartiers difficiles.

Tout à fait. Et c'est devenu quelque chose de reconnu au niveau politique, donc, il y a une responsabilité collective. Plus que cela, il fait l'objet aujourd'hui – et je pense que c'est très important – de recherches universitaires pour créer des méthodes adaptées, pour avoir des démarches appropriées. La lutte contre l'illettrisme n'est plus quelque chose que l'on traite à part, mais elle s'intègre dans l'activité professionnelle, dans l'action aux soins, dans l'action au

logement, dans ce que l'on appelle couramment le lien social. La recherche universitaire est en train de nous éclairer fortement à ce niveau-là.

Elle dit quoi, la recherche ? Qu'est-ce qu'elle vous enseigne ?

Si je schématise, la recherche nous dit : on ne voyait pas les personnes en situation d'illettrisme quand il n'y avait pas de chômage massif. Maintenant que le problème surgit partout, il faut donner des réponses. Là, on sort de la stigmatisation et on se place sur des logiques de diagnostic et on propose des alternatives. Cela se situe dans une démarche d'accompagnement. Dans le domaine pédagogique ou cognitif, la recherche nous a appris qu'il faut d'abord chercher à rendre l'apprentissage utile et utilisable par les personnes concernées et cela a un effet direct sur les méthodes et les outils.

Une angoisse à surmonter

Et le faire comprendre ?

Absolument. La recherche nous a ainsi appris, sur le plan psychologique, à prendre en compte la notion de motivation. Nous nous sommes demandés pourquoi une personne en situation d'illettrisme faisait la démarche de venir en formation avec tout ce que cela comporte de crainte à surmonter. Si elle vient à trouver un travail rémunéré, c'est une motivation qu'il faut

accepter. À partir de cette première motivation, on va devoir générer une nouvelle motivation qui sera sur le contenu de la formation lui-même. Ce sont là des effets immédiats de la recherche sur l'action de terrain.

On voit le soin dont on doit entourer l'adulte et le travail que cela représente pour vous. Sur le terrain, vous côtoyez ces adultes, souffrent-ils pour apprendre ou le font-ils par plaisir ?

Il y a une souffrance très forte pour apprendre parce que, apprendre c'est aussi remettre en cause ses certitudes, et là, il y a des moments très difficiles. Le formateur est alors irremplaçable parce qu'il va accompagner le formé à dépasser ce temps d'inquiétude, d'angoisse et de souffrance et à progresser là où il y a des jouissances très fortes, si je puis dire. Des jouissances partagées par le formateur et "l'élève" parce que celui-ci a réussi quelque chose, a gagné en autonomie, etc. Je peux vous donner un exemple très simple : une personne classe des documents administratifs par leur couleur ; le jour où elle commence à les classer par ordre alphabétique, ou à classer ses anciennes fiches de paie pour justifier sa carrière professionnelle ou pour ouvrir ses droits aux Assedic ou à la Sécurité sociale, par mois et non pas seulement par couleur, c'est un temps où l'on voit les yeux des apprenants briller, et cette jouissance, on la voit physiquement.



Association pour l'enseignement et la formation des travailleurs immigrés (AEFTI)

PHOTO ANDRÉ JEARRÉ - LE BAR F. OREPAL - 1997



« Un temps où l'on voit les yeux des apprenants briller : des jouissances partagées par le formateur et "l'élève" parce que celui-ci a réussi quelque chose, a gagné en autonomie. »

PHOTO ANDRÉ JEARRÉ - LE BAR F. OREPAL - 1992/3

À SENS, LA MUNICIPALITÉ FORME À QUI MIEUX MIEUX

Il y a un peu plus d'un an, la mairie de Sens a choisi d'envoyer des membres de son personnel en formation Bafa au centre de formation de l'Iforep à Serbonnes. Une action qui sortait de l'ordinaire pour l'Iforep et pour la municipalité de l'Yonne. Nous avons rencontré Maryse Dellac, secrétaire générale de la mairie, ainsi que Marie-Ange Jeanneau et Évelyne Beugnon, deux ex-stagiaires, pour un premier bilan.

« **U**n personnel qui va peu en formation est moins aidé pour trouver du travail. »

Maryse Dellac, responsable de la jeunesse et de l'enfance, des affaires sociales, du sport et de la culture à la mairie de Sens, sait de quoi elle parle dans une municipalité qui vient de "sortir" sa première promotion Bafa. Une douzaine de personnes en tout, pour moitié des jeunes embauchés en contrat ville, l'autre moitié étant composée de femmes autour de la quarantaine, agents d'entretien dans les écoles municipales.

Marie-Ange est de celle-là, toute étonnée et motivée que l'on ait proposé aux agents de passer un diplôme : « Elles, à qui on ne proposait jamais rien ». Aujourd'hui, elle ne souhaite pas devenir Asem (assistante de l'institutrice pour s'occuper des enfants), bien que son tout nouveau diplôme le lui permette. Elle en-

visage une remise à niveau en maths par les cours de la mairie pour confirmer son niveau baccalauréat. Un blocage ancien face à cette matière, qu'elle pourrait bien attaquer de front. Mais surtout, elle va postuler là où elle a très envie de travailler : à l'état civil, au musée pour l'accueil du public.

« Le Bafa nous a donné plein d'idées et d'infos » dit Évelyne, qui a passé un concours en septembre pour devenir adjoint d'administration. En maths et en français, c'est bon ; elle va s'attaquer au droit privé et à la comptabilité, dont elle a déjà une bonne expérience comme trésorière d'association. Si elle réussit, ce n'est plus à Serbonnes, mais à Auxerre, voire à Dijon, qu'elle devra aller se former. Mais rien ne semble devoir arrêter Évelyne, qui pense que ses enfants ont contribué à entretenir ses connaissances.

Elle regrette simplement le temps perdu par manque d'information.

Continuer sur sa lancée

Comme leurs compagnes de stage, Marie-Ange et Évelyne continuent à exercer leur métier dans les écoles. Mais elles le vivent comme une transition. Le stage de perfectionnement aura validé leurs acquis et les projets sont bien là. Désormais, elles guettent tout mouvement de poste susceptible de les intéresser... et toute nouvelle proposition de formation pour continuer sur leur lancée. Leur expérience en perfectionnement à Serbonnes s'est révélée tout aussi enrichissante que celle du stage de base. L'intégration dans un groupe différent, le contact avec un nouveau formateur, les deux femmes l'ont vécu



Ils étaient quatorze, en ce début d'automne 1997, à suivre le stage Bafa à l'Iforep, à Serbonnes. (Les Cahiers de l'Iforep n° 86)

PHOTO ANNE BESSIERES

rès positivement : « On est resté sur place et ce qui se passait le soir était au moins aussi important que dans la journée », se souvient Marie-Ange. « Il y avait beaucoup de jeunes qui nous ont tout de suite acceptées, qui nous proposaient leur aide et nous demandaient conseil, en tant que "plus vieilles". » Un vrai échange qui a tissé des liens : un repas avec les jeunes médiateurs de la ville a eu lieu près le stage, le contact est maintenu.

Maryse Dellac se réjouit de voir ainsi tomber des tabous, d'établir une plus grande tolérance entre générations et entre personnes d'origines diverses. « Ce premier stage a été très bon, enrichissant pour tous. Cette mixité des publics est rare. »

Un premier bilan d'autant plus positif que le centre de l'Iforep de Serbonnes s'est ré-

véélé un outil important pour la politique de formation de la municipalité de Sens. Sa proximité, le fait qu'il offre une formation quasi sur mesure grâce à des rencontres avec la mairie sont de sérieux atouts aux yeux de Maryse Dellac, qui a particulièrement apprécié de pouvoir être présente lors des deux bilans de la formation.

Un plan en élaboration

À l'origine destinée à former des médiateurs de cité embauchés par la ville de Sens, cette première formation Bafa a tout de suite permis l'intégration d'autres personnels municipaux. Une autre a suivi, en 1998, pour les techniciens sportifs. « Nous avons le souci de permettre aux jeunes d'aller en formation de façon

simple, dit Maryse Dellac. Et quel pas en avant pour les mères de famille qui s'aperçoivent qu'elles peuvent s'organiser pour se former en internat, quitter leur milieu sans que le monde s'arrête de tourner! ».

Aujourd'hui, la volonté de la mairie de Sens en matière de formation permanente ne s'arrête pas là. Un plan est en cours d'élaboration car l'équipe municipale a bien conscience qu'au-delà de l'enrichissement personnel, la formation apporte un réel enrichissement collectif.

Et si, comme le pense Maryse Dellac : « L'Éducation populaire, c'est donner des bases dans tel ou tel domaine spécifique à un maximum de personnes qui ne les ont pas eues plus tôt », le concept a encore de beaux jours devant lui dans la bonne ville de Sens.

Julie Vion-Broussailles

La part des comités d'entreprise

Depuis près de deux siècles, *l'éducation ouvrière s'est faite à travers un ensemble de pratiques souvent liées les unes aux autres. Cela va de l'Éducation populaire à la formation professionnelle, en passant par l'éducation des adultes, mais aussi par la formation syndicale ou encore par la participation à la gestion des comités d'entreprise. La prise en main de son propre destin par le mouvement ouvrier, les pratiques militantes, celles se réclamant de l'émancipation et de la citoyenneté ont, par nature, une dimension éducatrice. Ce n'est pas ici le lieu de faire l'historique de cette formation ouvrière, mais rappelons que son existence est intimement liée à celle « des travailleurs engagés dans le mouvement ouvrier, c'est-à-dire ce rassemblement de travailleurs assez conscients de leur solidarité pour s'organiser sous diverses formes en vue de transformer la société par leur action commune », pour reprendre les termes de Marcel David, historien, fondateur de l'Institut du Travail.*

LA PARTICIPATION A LA GESTION DES C.E. EST-ELLE FORMATRICE ?

par Christian Jacques⁽¹⁾

En quoi la participation des salariés à la gestion des activités des comités d'entreprise, ou de leurs équivalents, est-elle éminemment formatrice et contribue-t-elle à l'accroissement de leur capacité individuelle et à leur efficacité sociale ?

Les comités d'entreprise occupent une place importante dans la représentation des salariés au sein des entreprises. Renforcées par les lois de 1982, leurs prérogatives vont bien plus loin que la seule gestion des activités sociales et culturelles. Véritables acteurs économiques, ils sont aujourd'hui investis dans la défense de l'emploi, contribuent à un véritable travail de socialisation des salariés, ont un rôle important en matière de production de l'information économique et sociale concernant l'entreprise et son environnement. Par delà leur grande hétérogénéité de situation et de pratiques, les comités d'entreprise ont en commun des champs d'intervention multiples, chacun d'eux constituant un espace stratégique à investir en articulation avec les représentants syndicaux et les autres élus du personnel⁽²⁾. Caractériser les compétences ainsi requises n'est pas chose

facile, car elles sont très diverses. Certaines sont aisément identifiées : rédiger un compte rendu, comprendre et analyser les documents financiers, par exemple ; d'autres, difficilement objectivables, le sont beaucoup moins.

Il s'agit des compétences sociales et relationnelles, autrement appelées, selon les auteurs : "compétences de troisième dimension, compétences de comportement de personnalité et de socialisation". Celles-ci, longtemps ignorées par les salariés de l'entreprise, bénéficient, ces dernières années, d'une forte promotion en ce qu'elles sont devenues nécessaires à une intégration plus poussée des salariés, le dernier espace à investir pour gagner en productivité.

Pour tenter de décrire, dans ce court article, les compétences mobilisées et acquises par les élus dans les activités des comités d'entreprise, nous passerons successivement par trois approches différentes.

L'approche par l'analyse des missions...

Les missions traditionnellement connues, et celles plus méconnues, des C.E. appellent déjà de nombreuses connaissances qui constituent autant d'éléments que l'on peut observer dans les référentiels de nombreux métiers⁽³⁾, ou qui sont, par ailleurs, demandées dans les fonctions d'encadrement.

La maîtrise de nombreuses techniques est cependant nécessairement associée à des compétences transversales, nécessaires à une démarche collective. Cette dernière suppose ainsi des capacités de résolution des problèmes et de coopération au sein d'une équipe. L'engagement militant (la motivation) sera le précipitateur de l'ensemble et portera l'élu à prendre des responsabilités et des initiatives, à communiquer, à faire

(1) Christian Jacques est administrateur de l'Iforep.

(2) Délégués du personnel, membres du CHSCT...

(3) Cependant, les responsabilités exercées par un élu de C.E. relèveront toujours du mandat et non d'un métier.

œuvre d'esprit de décision et de créativité. La défense des intérêts des salariés renvoie à la permanence à l'appréhension des questions économiques, sociales et politiques, et aux finalités du travail, à la place de l'homme et de la femme dans l'entreprise, et à un ensemble de phénomènes complexes qui touchent fortement les horizons de la réflexion et de l'action. L'acuité des questions économiques avec, au centre, la question brûlante de l'emploi, la variété des questions sociales à prendre en charge, le ventail des activités à animer, ainsi que le volume des opérations et des budgets à gérer, requièrent un niveau de compétences toujours plus élevé. D'autant plus que les élus sont en face d'eux des employeurs ou des représentants de directions parfaitement adaptés à ces exercices.

Appréhender les attentes des salariés au niveau de leurs activités sociales et culturelles suppose un recul et une capacité de vue en perspective de l'expérience. Le traitement de la demande sociale par les C.E. repose sur l'étude des nouvelles habitudes de consommation, sur l'évolution des mentalités et sur tous les aspects socio-économiques de l'évolution de la demande. Anticiper ainsi au plus près de l'attente des salariés, si possible l'anticiper, tout professionnel du marché connaît cette exigence. L'élu élu aura, lui, à travailler sur le plus complexe de

la réponse aux attentes, celui où il devra, en se fondant sur son projet, comprendre et interpréter l'attente, non pour en nier la légitimité mais pour faire réfléchir sur la pertinence de son expression, sur le choix des réponses à y apporter. En cela les C.E. sont d'abord des espaces d'émancipation bien avant d'être des lieux de consommation.

Les comités d'entreprise ont de plus en plus en commun cet énorme paradoxe de besoins des salariés qui vont grandissant et de moyens de fonctionnement qui suivent, le plus souvent, une courbe d'évolution inverse. Outre les exigences d'action qu'il pose, ce paradoxe invite les élus à parfaire l'efficacité de leurs activités par une intelligence d'organisation et de direction des équipes pour faire plus et mieux sans se départir de leur éthique.

Enfin, ce chapitre ne peut être clos sans signaler l'importance actuelle du comité d'entreprise en tant que garant du lien social dans l'entreprise, alors que les stratégies managériales des directions d'entreprises récusent les logiques d'intégration sociale pour privilégier les logiques de fragmentation des catégories de salariés, voire d'exclusion.

... par l'organisation qualifiante

Alors que de nombreuses entreprises s'engagent vers de nouvelles organisations du

travail pour faire émerger les potentiels de compétences masqués par les situations de travail classiques, les C.E. constituent dans les faits des espaces où l'élu rencontre un travail différent, une situation de travail autre, appelant l'élargissement de ses compétences et enrichissant, ainsi, sa qualification. Un élargissement des compétences qui advient sur le terreau des qualifications professionnelles déjà acquises, lesquelles ne sont pas mises entre parenthèses durant le mandat.

Les compétences attendues de l'élu sont d'abord formulées au regard des missions très variées du C.E. comme nous venons de le voir. Mais pour être mises en œuvre dans une organisation ouverte, elles doivent être assorties de qualités personnelles et relationnelles importantes, telles que l'aptitude à coopérer au sein d'un collectif ou la capacité à prendre des décisions et des initiatives dans des domaines nouveaux de responsabilités.

S'investir dans un comité d'entreprise, c'est s'engager dans un processus d'expériences formatrices multidimensionnelles. C'est aussi rejoindre un collectif d'hommes et de femmes à la fois homogène en ce qu'il partage un même projet, et hétérogène par la diversité des parcours individuels en matière de culture, de formation initiale et professionnelle, d'expériences professionnelles, etc.

Nous pourrions parler ici de

fonction qualifiante en ce sens que les pratiques développées par les élus dans ce nouvel espace de travail constitué par le C.E. ne relèvent pas du domaine de la formation instituée.

Le comité d'entreprise est, à sa manière, une organisation qualifiante, ayant peut-être en commun avec d'autres organisations qualifiantes la même difficulté à se faire reconnaître et valider ses acquis.

L'approche psychosociologique

Gérer un comité d'entreprise, c'est exercer un rôle social qui exige des compétences non reliées à des tâches précisées, mais définissant une disposition générale⁽⁴⁾ renvoyant à des conceptions et à des valeurs particulières, adaptées à un contexte donné.

Il est possible de les ranger en quelques grandes catégories :

Les capacités créatives et novatrices qui ne sont pas à démontrer pour qui connaît le foisonnement d'initiatives des C.E., petits ou grands. Dans des contextes difficiles, les élus ont à élaborer des politiques et des stratégies pour lesquelles il n'existe pas de modèles et encore moins d'outils. C'est le patient travail de chacun que de répondre à chaque situation par une proposition appropriée qu'il construit grâce à l'héritage collectif, aux connaissances et expériences individuelles.

Les capacités d'adaptation et de changement, la diversité des opinions, des attitudes et des références culturelles ou idéologiques de leurs salariés mandants vont, notamment, s'avérer utiles.

Les capacités relationnelles et de communication sont déclinables en aptitudes : aptitude à écouter, à reformuler, à se décentrer par rapport à son propre point de vue ; aptitude à argumenter, à animer, à négocier, à organiser ; aptitude à l'expression écrite et orale ; aptitude, enfin, à travailler en groupe.

Les capacités d'auto-formation, et plus largement d'étude, car les droits à une formation institutionnelle spécifique des élus de C.E. restent insuffisants au regard des besoins.

Cet article a voulu montrer comment, dans les comités d'entreprise, l'engagement militant permet l'expression de potentiels de compétences que les situations ordinaires de travail révèlent rarement. Les C.E. constituent un espace de responsabilité et d'initiative dans l'entreprise où des femmes et des hommes s'investissent au service de leurs pairs et travaillent collectivement l'efficacité sociale de leur intervention. Un investissement d'autant plus méritoire que le niveau de formation initiale d'une grande partie des élus reste faible. Une réussite sociale niée par les pratiques pénalisantes consistant à freiner ou à bloquer le déroulement de carrière des élus, une pression sur

les élus qui va trop fréquemment jusqu'au licenciement⁽⁵⁾, voilà une réalité qui illustre le refus patronal de tout contre-pouvoir ou contrepoids dans l'entreprise⁽⁶⁾.

À leur manière, les élus de C.E. montrent que le développement des capacités des individus s'appuie d'abord sur le sens et l'environnement du travail, sur la qualité de la socialisation au sein des collectifs. C'est leur engagement volontaire, militant, qui permet aux élus d'articuler les enjeux organisationnels et institutionnels des comités d'entreprise avec leurs propres enjeux personnels, libérant ainsi toutes leurs compétences sociales et relationnelles et dynamisant leurs compétences professionnelles.

Reste la question de la validation de ces acquis, de leur reconnaissance par l'entreprise, alors que domine encore dans notre société une vision dépréciée de l'engagement social que les tentatives récentes de criminalisation de l'activité syndicale cherchent à faire perdurer.

Pourra-t-on longtemps encore nier les compétences acquises dans l'activité sociale conduite dans les C.E. et, simultanément, appeler à leur expression dans les entreprises, ou encore regretter dans la société civile l'anémie grandissante de l'engagement citoyen ? La réponse passe sans doute par la capacité des élus à investir cette question et à la faire partager à tous les salariés.

Ch. J.

(4) Les psychosociologues les désignent par le concept d'attitude.

(5) Les non-syndiqués y étant davantage exposés que les autres, selon les statistiques ministérielles.

(6) La vision patronale de l'intervention du C.E. est généralement binaire : soit, ce dernier accompagne les décisions de la direction et il est alors toléré ; soit, le C.E. conteste ces décisions (même partiellement) et il est alors rigoureusement combattu.

LA BATAILLE DU LIVRE

ées de la Libération et du programme du Conseil national de la Résistance mettant en place les comités d'entreprises, les bibliothèques de C.E. représentent pour les organisations ouvrières une « base culturelle » de toute première importance. Elles sont significatives de la bataille et de l'action que le mouvement ouvrier mena pour la lecture, et ont leur histoire au cœur de la lutte syndicale.

La constitution d'une pensée ouvrière sur l'éducation apparaît dès la première phase de l'industrialisation, en réaction et en réponse à l'isolement social et culturel que subit la classe ouvrière.

Les premières bibliothèques populaires

L'initiative de telle ou telle confession...

Les bibliothèques populaires existent, en effet, dès le début du XIX^e siècle, mais leur ombre est difficilement évaluable. Leur origine et le contrôle confessionnel sont indiscutables. Elles sont implantées dans les écoles, dans les paroisses, dans les manufactures, dans les écoles de fabriques, dans les cours du soir pour adultes. Des bibliothèques circulantes furent également installées en milieu rural.

de tel groupe d'ouvriers il s'organise...

Il faut attendre les années 1860 pour qu'apparaissent les sociétés non confessionnelles

œuvrant dans le même domaine. Parmi les plus connues, citons celle des Amis de l'instruction, fondée en 1861 par un groupe d'ouvriers parisiens appartenant à l'Association polytechnique⁽¹⁾.

Jean Macé, le fondateur de la Ligue française de l'enseignement, œuvre, dès 1866, pour que le livre et les bibliothèques soient un moyen d'instruction populaire.

Les sociétés catholiques continuent à jouer un rôle important, même après 1860, principalement par le biais de deux associations dont le rôle est clairement énoncé : « Lutter contre la corruption des intelligences et des cœurs, par la promotion du bon livre moral et édifiant ».

Bien avant la Commune, en 1852, Eugène Varlin, l'un des grands noms de cette période historique, ouvre la première bibliothèque ouvrière. La Commune fut le temps des réalisations ouvrières culturelles pour une « véritable base de l'égalité sociale et l'instruction intégrale ».

...ou de tel philanthrope

L'initiative privée n'est pas absente dans la création de bibliothèques populaires, que ce

soit celle de bourgeois philanthropes, tels Albert de Mun, qui fonda l'Œuvre de Mun, ou Jules Siegfried au Havre, avec les Universités populaires. Des ingénieurs et des industriels fondèrent également des bibliothèques pour les ouvriers, dès 1843. Ainsi, l'Union des industries métallurgiques crée cinquante bibliothèques, dans trente établissements, pour soixante-cinq mille ouvriers : Renault, Solvay et Cie, les Blanchisseries et teintureries de Thaon, la société Peugeot à Valentigney. Toutes ces bibliothèques furent, en général, dirigées par les patrons, parfois par un comité d'ouvriers et de représentants de la direction : sept seulement étaient administrées par les ouvriers, mais tout choix de livres devait recevoir l'approbation du patron. Certes, des initiatives ont existé, mais une barrière demeurait entre ceux qui détenaient "le savoir" et le peuple.

Au XX^e siècle, on parle d'instruction, un peu d'éducation, pas encore de culture. Les adversaires de l'instruction du peuple sont encore nombreux. Apprendre à lire et à écrire donne des hommes

(1) L'Association polytechnique fut fondée en 1830 par des bourgeois désireux d'offrir gratuitement une instruction scientifique et technique aux ouvriers rencontrés lors de la Révolution pour les préparer à la « pratique de la liberté reconquise ».

plus difficiles à gouverner. Si on se résigne à le faire, notamment parce qu'une pensée en faveur de l'instruction commence à prendre forme, il vaut mieux alors contrôler et diriger ce minimum d'instruction qu'on donnera.

Le goût et le respect du travail des Compagnons

C'est pourtant dans ce contexte d'oppression que des initiatives et des écrits émanent des Compagnons, le milieu dans lequel s'est forgée une mentalité ouvrière caractérisée par le goût et le respect du travail.



Des bibliobus pour être au plus près des lecteurs.

Archives de la CGT
N° 123456789

Le droit à l'instruction d'abord

La période qui va de 1870 à la première guerre mondiale va connaître également une expérience sans précédent : celle des Bourses du travail, avec l'influence décisive de Fernand Pelloutier. Cette période est marquée par le développement des idées marxistes et par le courant anarcho-sindicaliste. Les traditions populaires véhiculées par le com-

pagnonnage s'estompent. Le mouvement ouvrier s'organise. Déçus par la réorganisation républicaine de l'école, réagissant aussi, comme Lafargue dans *Le droit à la paresse*, contre les utopies du travail, les militants se heurtent toujours à l'analphabétisation du peuple et à une véritable "déculturation". Dans ce contexte, se renforce l'idée "d'auto-éducation ouvrière". Pelloutier, pour ces raisons, fait de la culture ouvrière l'une de ses principales préoccupations.

« Ce que l'ouvrier connaît le moins, c'est la science de son malheur »

Dans un texte paru en 1899, Pelloutier précise le rôle d'enseignement qu'il veut faire jouer aux Bourses du travail. Cette volonté eut, sans doute, de nombreux échos, puisque toutes les Bourses du travail comportèrent, pratiquement, une bibliothèque. Certaines d'entre elles étaient de véritables foyers culturels comme celle de Saint-Etienne où, tous les soirs, syndiqués et non-syndiqués suivaient une formation professionnelle dispensée par les ouvriers eux-mêmes.

L'auto-éducation de la classe ouvrière

Entre les deux guerres, les organisations du mouvement ouvrier, comme celles des partis politiques, vont se doter de leurs propres structures d'éducation. La CGT met en

place un Centre confédéral d'éducation ouvrière (CCEO), puis l'Institut supérieur ouvrier et, au niveau local, des Collèges de travail. Dès 1909, la première École socialiste de la SFIO voit le jour. En 1932, le Parti communiste crée l'Université ouvrière, après avoir mis en place les Écoles de la jeunesse communiste. Marcel Martinet eut une réflexion importante en matière de culture : en 1918, il écrit *Culture prolétarienne*. Il n'est pas dans notre propos de reprendre toute l'analyse de Martinet, mais de souligner sa foi dans une culture propre au prolétariat, indépendante de toute culture bourgeoise, une culture « Pour le prolétariat et par le prolétariat, lequel doit en même temps ne rien renoncer de l'héritage du passé, de l'héritage humain, de son héritage ». Très critique vis-à-vis de l'enseignement d'État, il insiste beaucoup sur l'importance du livre dans une éducation ouvrière.

L'expérience de la Librairie du travail

L'entreprise commence en 1917. Marcel Hasfeld, qui pendant vingt ans, va être le principal acteur de l'expérience, réunit sa propre bibliothèque et celle de la Vie Ouvrière. Une bibliothèque de prêt, riche de huit cent volumes, est installée dans le local de la Vie Ouvrière. Le premier catalogue paraît en 1918 et en précise le but : « Former pour le prolétariat un nouvel organe de propagande et d'étude en même temps que

de délasserment, où chacun pourra trouver ce que réclament ses aptitudes ou ses besoins, depuis l'œuvre poétique jusqu'à l'ouvrage scientifique le plus ardu en passant par la littérature, les arts, la sociologie, l'histoire et la technique des métiers, la documentation, etc. ». Mais la Librairie du travail n'est pas qu'une bibliothèque de prêt. Maison d'édition dès 1918, elle publie nombre de brochures, *Les bonnes feuilles* notamment sur la révolution russe (la censure existant alors). C'est ainsi que paraît en 1922 *Pour une culture prolétarienne par l'écrit*, véritable charte pour une organisation nationale de la lecture pour les ouvriers.

Une prolifération d'associations d'Éducation populaire

Nous arrivons à une période clef de l'histoire qui dépasse largement le sujet de notre étude. 1936 fut une véritable explosion dans l'histoire de l'Éducation populaire. Dans cette période d'unité, les organisations ouvrières qui ont toujours lutté pour la réduction du temps de travail⁽²⁾, voient se réaliser deux mesures d'une portée historique indéniable : la loi du 20 juin 1936 sur les congés payés et celle de la semaine de quarante heures votée le 21 juin 1936.

En matière de bibliothèques et de lecture, tout était à faire

vu la situation "désastreuse" de la lecture publique. Il s'agit de faire des bibliothèques des lieux vivants, ouverts à tous et non plus des nécropoles et des lieux de conservation d'imprimés réservés à une minorité. La réflexion syndicale et politique est fertile, et la formation des travailleurs importante. Les centres d'éducation ouvrière connaissent un regain d'activité et d'influence. Même si le temps a manqué pour mener à bien tous les objectifs, 1936 est au cœur de l'histoire culturelle du XX^e siècle. Des conditions nouvelles pour "Le droit au savoir"⁽³⁾ et "Pour une culture vivante et libre"⁽⁴⁾ étaient enfin réunies.

La propagande mise en œuvre devra être une véritable croisade idéologique et s'appuiera sur différents moyens, tels que : journées du livre, expositions, conférences, création d'un centre d'information pour la lecture, sans oublier l'apport du cinéma et de la radio. La même année, le CCEO fait paraître une étude sur le rôle éducatif des unions locales de syndicats, dans laquelle il affirme que le rôle des organisations est de donner aux hommes le moyen de vivre une vie intelligente et libre. Pour cela, il conseille de désigner une Commission de l'éducation ouvrière⁽⁵⁾ chargée de mettre en place des bibliothèques.

Les causeries, les expositions du Musée du soir

La période d'avant-guerre fut marquée par une autre expé-

rience originale, aussi importante que la Librairie du travail : *le Musée du soir*. En 1934, afin de redonner goût à la vie de groupes, celui-ci préconise la création de bibliothèques pour l'ouvrier.

On ne pouvait toutefois parler des bibliothèques des comités d'entreprise sans rappeler tout ce qui a précédé leur création : le combat militant pour l'alphabétisation, pour l'éducation, puis pour la culture, qui a toujours placé le livre et son accession au peuple au plus haut de leurs préoccupations. Tous les autodidactes, qu'ils fassent ou non partie des organisations ouvrières, l'ont fort bien compris.

Michèle Labat

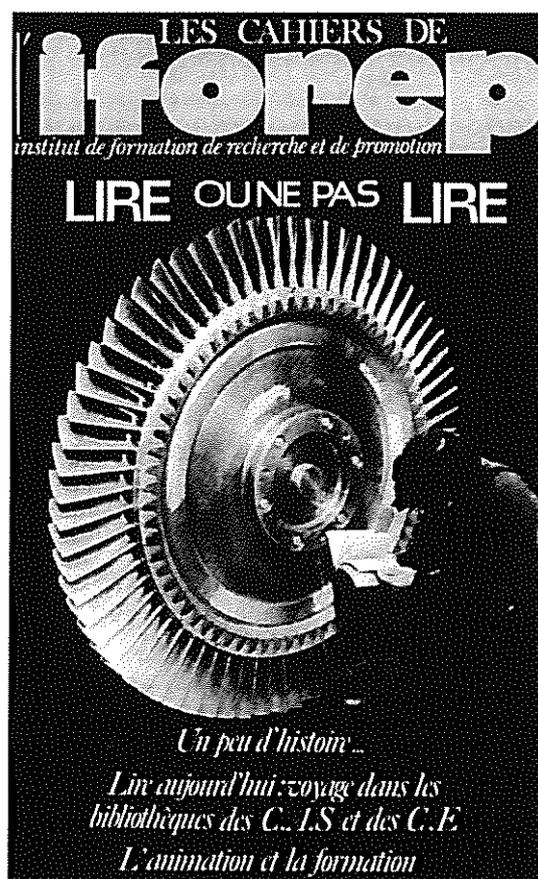
Les Cahiers de l'iforep n° 26, octobre 1980 (extraits).

(2) La journée de 8 heures fut votée le 23 avril 1919.

(3) *Le Droit au savoir*, ISO, CCEO, compte rendu de la semaine d'études tenue à l'Abbaye de Pontigny du 10 au 18 septembre 1938.

(4) *Pour une culture vivante et libre*, publication de l'ISO, septembre 1936.

(5) En 1919, au congrès des Bourses du travail, Zorette préconisait déjà la constitution de commissions mixtes composées d'ouvriers appartenant aux syndicats de la Bourse du travail, et de membres de l'enseignement. Cette proposition faite dans le cadre d'une réforme de l'enseignement est, hélas, restée lettre morte.

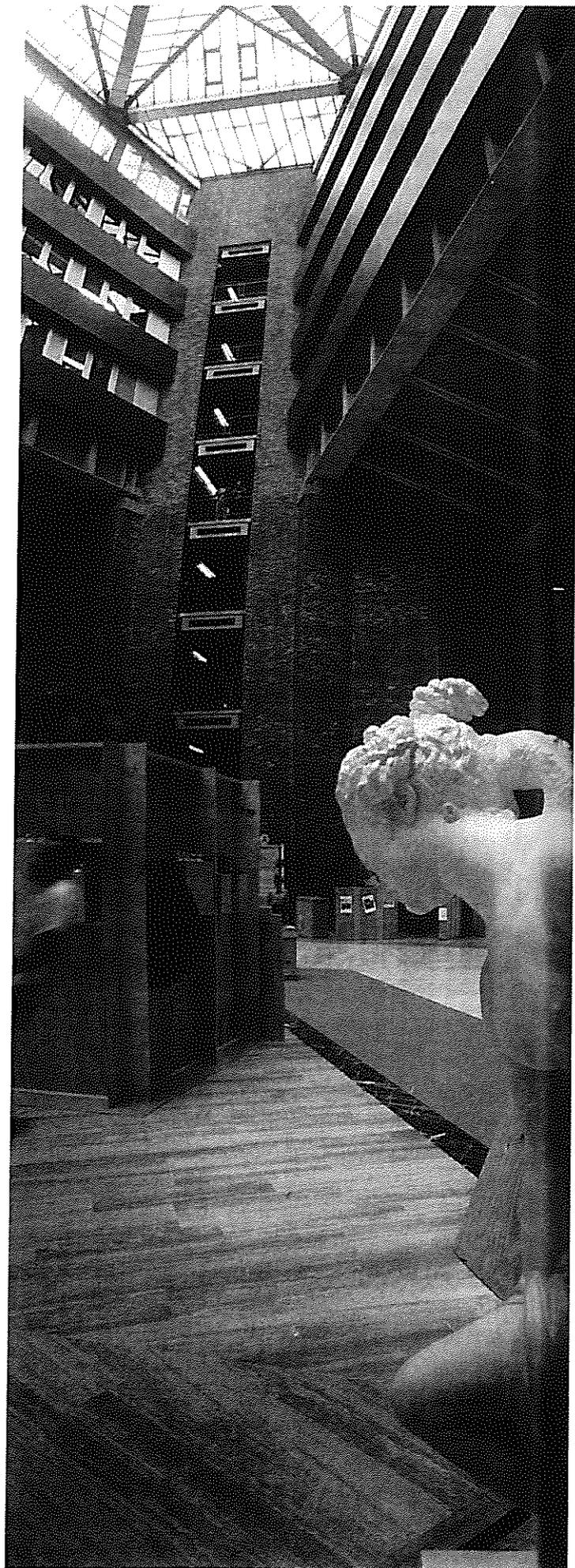


Formation syndicale, formation citoyenne

En quoi la formation *des militants dépasse-t-elle la sphère revendicative ? Quelle stratégie de formation les différentes confédérations syndicales mettent-elles en œuvre aujourd'hui ?*

Moulages de bas-reliefs égyptiens, têtes sculptées, buste de Rousseau, gravures... « La CGT déménage le Louvre » : cette exposition, organisée en collaboration avec le musée du Louvre, à l'automne 1999, était ouverte au public au siège de la Confédération à Montreuil.

PHOTO ANDRÉ LÉJARRE / LE BAR FLOREAL



« DIS-MOI QUI TU FORMES, JE TE DIRAI QUI TU ES »

par Jacques Thibault⁽¹⁾

Sans doute, cette assertion paraîtra-t-elle, de prime abord, rapide, voire abusive, pour définir l'identité d'une organisation ou d'une société, tant il paraît évident que l'on ne peut distinguer ni le public visé par la formation, ni le contenu de celle-ci, ni la pédagogie utilisée.

Pour insuffisante qu'elle soit, cette porte d'entrée n'en est pourtant pas moins décisive. Comment imaginer une société démocratique – donc visant l'égalité des chances et le droit de chaque citoyenne et de chaque citoyen à décider de son avenir solidairement avec les autres – qui déciderait de réserver le droit à la formation à quelques-unes et plus sûrement encore à quelques-uns ?

La CGT a décidé depuis plusieurs congrès de mettre – réellement – le syndiqué au cœur de l'activité syndicale. Des formules telles que : syndiqué auteur-acteur-décideur ont beaucoup été utilisées dans l'organisation. Elles traduisent la volonté de passer d'un syndicalisme délégataire, reposant sur des élus, des délégués, des responsables, des militants, à un syndicalisme où chaque syndiqué compte pour un. Cet effort, toujours in-

achevé, a trouvé de nouvelles et fortes orientations dans la préparation des textes et des débats du 46^e congrès confédéral qui s'est tenu du 31 janvier au 5 février 1999 à Strasbourg.

Former chaque syndiqué

Dans le 4^e chapitre du document d'orientation, *Accélérer le renouveau de la CGT*, on peut lire (sous-chapitre, "Les syndiqués, ceux qui décident") : « Permettre à chaque syndiqué de jouer pleinement son rôle dans le syndicat nécessite d'investir dans la formation syndicale. Or, trop peu de syndiqués ont accès aux différents niveaux du cursus de formation syndicale. Quels sont les obstacles à surmonter pour aller plus loin ? Comment les dépasser ? Comment rendre la formation syndicale permanente ? Quelles dispositions prendre pour permettre aux femmes d'y accéder plus facilement ? La formation des salariés immigrés peut poser des problèmes particuliers, comme ceux du maniement de la langue, de l'écrit et de la lecture. Des dispositions particulières sont donc à prendre. Trouver les réponses à ces

questions exige de reconsidérer la place réelle donnée par chacune des organisations CGT, chaque dirigeant (y compris pour lui-même) à la formation syndicale, comme un élément structurant la qualité de la vie syndicale. Cela nécessite à la fois de multiplier les offres de formation et de faire de la conquête de droits nouveaux – en particulier le paiement des salaires pour tout participant à une formation syndicale – un enjeu essentiel pour la transformation de notre syndicalisme. Cela suppose de mieux travailler ensemble : mutualisation des moyens, recherche commune des stagiaires et réflexion sur une politique cohérente de cadres. »

Comme on peut le constater, il s'agit d'une approche concrète pour surmonter les difficultés, afin que la formation syndicale soit réellement proposée à chaque syndiqué.

Cette orientation fondamentale d'une formation pour le plus grand nombre renvoie à son contenu et à la pédagogie utilisée. La formation syndicale CGT est donc un cursus, un itinéraire, proposé à chacun dès lors qu'il décide de se syndiquer.

Des outils formalisent cette proposition : livret d'accueil et

(1) Jacques Thibault est animateur de la formation syndicale à la CGT.

passerport de la formation syndicale intégrés au carnet d'adhésion. Cette première étape essentielle donne lieu à un débat entre le nouvel adhérent et le collectif de syndiqués dans lequel il va s'insérer. Il pourra ainsi s'approprier tout de suite, et à sa demande, un certain nombre de connaissances lui permettant de participer à la vie syndicale.

Trois niveaux de formation

La formation syndicale à laquelle il sera ensuite invité à participer s'organise en trois niveaux.

Premier niveau

Des modules concrets de savoir-faire :

– Rédiger un tract, lire l'*Hebdo VO* (journal de la CGT) : commencer à maîtriser (participer à) l'activité de communication ;

– Élus et mandatés : connaître le rôle des institutions représentatives du personnel au regard de l'activité syndicale, les enjeux, les moyens et les droits d'expression ;

– La feuille de paie : savoir la lire, comprendre les différents éléments qui la composent et les enjeux revendicatifs qu'elle recouvre.

Une session de connaissance initiale qui décline les thèmes suivants :

– Qui sont les salariés d'aujourd'hui ? : la réalité actuelle, les mutations, les tentatives de division ;

– Comment élaborer et dé-

fendre les revendications ? : la pratique démocratique avec les salariés, la diversité des revendications et leur fondement, les grands champs revendicatifs ;

– Comment fonctionne notre société ? : la création de richesses dans le processus de travail, les mécanismes de l'exploitation capitaliste et les critères de la rentabilité financière, les luttes revendicatives pour réorienter les choix vers la satisfaction des besoins, l'approche de la mondialisation : les perspectives en France et en Europe ;

– L'histoire du syndicalisme : le syndicalisme, un rassemblement de lutte des salariés qui s'est forgé dans l'histoire, les salariés et le syndicalisme aujourd'hui, l'évolution du syndicalisme, la conception CGT du syndicalisme rassemblé autour des revendications et des luttes des salariés ;

– "Les orientations de la CGT" : la démarche syndicale, le rôle des syndiqués dans la pratique revendicative démocratique, dans la vie du syndicat, dans la syndicalisation, dans la conquête des moyens pour la vie et l'action syndicale, le fonctionnement et les structures de la CGT.

Il n'y a pas d'ordre prédéterminé entre la session de connaissances initiales qui dure cinq jours et les modules qui durent chacun deux jours. De plus, l'actualité crée des besoins nouveaux qui peuvent trouver leur place sous forme de modules de deux jours à l'intérieur de ce pre-

mier niveau de formation. (C'est le cas, par exemple, du module qui a eu beaucoup de succès sur la réduction du temps de travail).

Deuxième niveau

Il est composé de quatre parties qui permettent, à partir des connaissances initiales acquises au premier niveau, de les approfondir par un travail de réflexion sur des problématiques données :

– Dans une première partie (cinq jours) seront abordés les grands enjeux revendicatifs d'aujourd'hui, le fonctionnement de l'entreprise et de la société, les perspectives pour les salariés et le syndicalisme dans la société actuelle ;

– la deuxième partie (cinq jours) traite des problématiques pour le syndicalisme autour de deux grands thèmes : les enjeux revendicatifs à propos des services publics et de l'État, et les questions internationales dont, bien sûr, l'Europe ;

– la troisième partie (trois jours) a pour vocation de réunir dans une action de formation les syndiqués ayant les connaissances du premier niveau et des deux premières parties du deuxième niveau, et une expérience pratique de la vie syndicale, là où ils sont.

Il s'agit donc de construire des connaissances à partir de la confrontation des expériences des stagiaires sur la vie syndicale, son animation permettant d'y faire participer tous les syndiqués ;

– enfin, une dernière partie (encore en construction mais déjà mise en œuvre par cer-

taines fédérations professionnelles) s'intitulera "Session de branche". Il s'agira d'approfondir les connaissances sur la branche, son devenir en lien avec les enjeux de la société, les repères revendicatifs, les garanties collectives, etc.

Troisième niveau

C'est un niveau de formation permanente. Il est constitué de sessions thématiques (actuellement d'une durée de trois à cinq jours) ouvertes à tous les syndiqués ayant suivi la formation des deux premiers niveaux. Cette dernière comporte trois moments : un temps d'apport de connaissances sur le sujet par un spécialiste (en général un universitaire) ; un temps de recherche personnelle puis collective des stagiaires ; enfin, un temps de confrontation des découvertes, des questionnements des stagiaires sur le sujet avec un dirigeant confédéral pour travailler leur mise en perspective avec l'ensemble de notre démarche syndicale.

Voilà, rapidement exposé, le cursus de formation syndicale générale ouverte à tout syndiqué.

Une palette de formations "spécialisées"

Formation de tous les syndiqués, formation des responsables : opposition ou complémentarité ?

L'insistance mise par la CGT à former tous les syndiqués - non pas de manière formel-

le, voire symbolique, mais bien en donnant à chacun la possibilité de posséder le maximum d'éléments pour décider et participer - devrait-elle exonérer d'une formation particulière ceux qui exercent des responsabilités dans l'organisation ? Evidemment non. Mais c'est le contenu et l'esprit de ces formations qui s'en trouvent profondément modifiés. Il ne s'agit pas pour ces responsables d'acquérir des "savoirs" qui vont permettre d'exercer "le pouvoir", mais d'acquérir des "savoirs", et singulièrement des "savoirs-faire", qui vont permettre aux syndiqués d'exercer "le pouvoir". Cela change la donne.

Il existe donc toute une palette d'autres formations que nous appelons "spécialisées". Elles ont pour but d'aider à l'accomplissement d'une responsabilité particulière dans l'organisation en lien avec la vie syndicale, avec des axes d'activités de l'organisation, avec un mandat particulier (élu de C.E., de CHSCT, élu prud'hommal, administrateur, etc.).

Et puis, la CGT a en permanence le souci de développer d'autres types de formation à caractère plus technique ou professionnel qui dépassent le cadre *stricto sensu* de la formation syndicale.

Ces formations répondent à des besoins de trois ordres qui ont été exprimés en ces termes par le bureau confédéral, dans une déclaration du 27 janvier 1999⁽²⁾ :

« Acquisitions de connaissances et maîtrise de techniques pour assumer pleinement sa responsabilité syndicale : ces besoins sont particulièrement criants lorsqu'on est élu à un poste de dirigeant incluant à la fois l'animation d'une équipe militante et la gestion de l'organisation avec ses multiples dimensions : gestion de ressources humaines (employeurs) et matérielles (outil technique, finances, patrimoine...). Mais, ne faudrait-il pas élargir la problématique : dans une CGT qui ambitionne que les syndiqués soient ceux qui décident, chacune et chacun d'eux n'est-il pas concerné ?

- Mise à jour des compétences professionnelles dans son métier d'origine, alors que l'on consacre son temps de travail, en partie ou en totalité, à l'activité syndicale : cette exigence grandit avec de nouvelles générations militantes. On accepte aujourd'hui des respon-

QUELLE PEDAGOGIE ?

Les formateurs sont des syndiqués CGT. La motivation, l'envie d'apprendre et celle d'animer une action de formation se complètent. La CGT retient un processus de formation qui privilégie l'apprentissage par la rencontre entre l'apprenant et l'objet de connaissance. Le formateur agit pour faciliter cette rencontre, il n'enseigne pas, il apprend à apprendre. Cette pratique ne s'improvise pas. La CGT propose des formations pédagogiques.

(2) Voir la déclaration intégrale intitulée : « Pour l'efficacité de l'activité syndicale, promouvoir la formation dans toutes ses dimensions » parue dans *Le Peuple*, n° 1495 du 27 janvier 1999, p. 38.

sabilités syndicales à condition de ne rien perdre de ses capacités professionnelles. Or, dans un monde où les techniques bougent très vite, cette question se pose avec une très grande acuité.

– *Acquisitions de nouvelles qualifications* en vue d'un changement de responsabilités ou d'une réinsertion après des activités syndicales : le militantisme, l'exercice de responsabilités transforment les individus, ouvrent d'autres perspectives. Il s'agit donc, à la fois de permettre à chacune et à chacun de valider ses acquis, d'agir pour les faire reconnaître par les employeurs, et d'accéder à des formations

permettant le plein épanouissement de ses potentialités.

Répondre à ces exigences, c'est répondre aux besoins des individus qui s'engagent dans une action militante au service du progrès social et, du même coup, c'est répondre aux besoins de la société elle-même.»

La mise en œuvre de cette stratégie de formation de la CGT alliant dans une même dynamique formation de tous les syndiqués et formation des "dirigeants" appelle des droits et des moyens qui sont aujourd'hui insuffisants.

Il y a là des batailles à mener avec l'ensemble des forces conscientes. Ce sont là "des

enjeux décisifs", comme l'affirme le bureau confédéral de la CGT dans la déclaration déjà citée et à laquelle j'emprunte ma conclusion : « Le progrès social exige que la démocratie ne reste pas formelle et puisse donner à chaque individu les moyens d'être un "décideur". C'est vrai dans la société, dans l'entreprise, comme dans le syndicat. Cette exigence appelle une dynamisation de la formation dans tous ses aspects. La responsabilité de toute la CGT est engagée. Nous devons ouvrir un chantier donnant une toute autre dimension à notre activité dans ce domaine. »

J. T.



Bernard Thibault (à gauche), secrétaire général de la CGT, accueille Catherine Trautman, ministre de la Culture, à l'occasion de l'inauguration de l'exposition « La CGT déménage le Louvre ». PHOTO ANDRÉ LÉJARRE / LE BAR FLOREAL

CONSTRUIRE UN AVENIR COLLECTIF MEILLEUR

par Michel Agostini
et Brigitte Mouret⁽¹⁾

La proposition des *Cahiers de l'Iforep* de questionner la formation syndicale dans le cadre de la problématique de "La formation de l'homme et du citoyen", est pertinente. En effet, l'approche syndicale de la formation des militants s'est placée justement dans cette articulation vertueuse entre la transmission des savoirs et l'éducation citoyenne. Cette posture trouve ses fondements et sa justification dans l'objet même du syndicalisme qui propose, à partir de la défense quotidienne des salariés, de construire un avenir collectif meilleur en s'appuyant sur l'engagement d'individus tout à la fois compétents dans la conduite des mandats qui leur sont confiés, et conscients de la dimension citoyenne de leur militance. Ce projet a conduit historiquement la formation syndicale à répondre à trois préoccupations vitales avec ses moyens propres et en alliant le souci de l'opérationnalité, du développement personnel et de l'ambition collective. La qualification des femmes et des hommes aux fonctions syndicales est la première et la plus urgente de ces préoccupations pour les mettre à égalité de dignité et de maîtrise des problèmes fa-

ce aux décideurs auxquels ils se confrontent. En effet, le public qui choisit de s'investir dans un mandat syndical n'y est, en général, pas préparé par les contenus de ses formations initiales et continues.

Quatre missions complémentaires

Comme dans son activité quotidienne le militant est porteur des options de son organisation d'appartenance, la formation syndicale a le souci de l'aider à inscrire son action dans une culture, une pratique et une stratégie collectives. Ce deuxième champ d'action, qui accompagne la cohésion de l'organisation, se prolonge dans l'accès à une culture citoyenne. Cette dernière préoccupation est indispensable pour donner du sens à l'engagement du syndicaliste et une capacité individuelle d'analyse et de maîtrise des choix. Ces contingences ont historiquement déterminé les grands axes de la formation syndicale. Elles restent pérennes et la CFDT les prolonge aujourd'hui dans ses options. Cette cohérence se retrouve, en effet, dans la définition actuelle des quatre fonctions attribuées par la CFDT à la formation syndicale :

- une fonction opérationnelle de qualification des individus à leur mandat ;
- une fonction identitaire de transmission de la culture d'organisation ;
- une fonction stratégique d'accompagnement des politiques revendicatives ;
- une fonction démocratique de développement des capacités individuelles d'analyse et de décision.

Ce cadrage de l'objet de la formation syndicale peut ne pas revêtir grand sens pour des lecteurs connaissant peu les activités réelles du syndicalisme, ou qui ne partageraient que la représentation traditionnelle du gestionnaire de conflit. Pour aller plus loin, il paraît nécessaire de donner corps au propos général en s'appuyant sur du concret. Il est possible d'apporter des éléments de compréhension à la complexité de la question de la qualification des acteurs syndicaux à partir de n'importe quelle entrée dans l'ensemble des champs de l'activité syndicale confédérée. Il suffit de regarder la complexification du terrain professionnel caractérisée par la fluidité capitaliste et la mobilité des entreprises, pour appréhender la surface de compétences que doit acquérir un

(1) Michel Agostini est responsable du département Développement, organisation, formation syndicale de la CFDT.

Brigitte Mouret est responsable de l'Institut d'étude et de formation syndicale (ICEFS).



« L'approche syndicale de la formation des militants s'est placée justement dans cette articulation vertueuse entre la transmission des savoirs et l'éducation citoyenne. »

militant qui veut, réellement, peser sur un tel contexte. Au plan interprofessionnel, l'évolution et la gravité de l'imbroglio des questions de protection sociale disent, à elles seules, la complexité de ce que doit comprendre et maîtriser un militant voulant acquérir une posture citoyenne capable d'action efficace.

L'exemple de l'ARTT

Pour illustrer notre propos, nous choisirons cependant le terrain de l'entreprise. En effet, l'actualité, avec le déve-

loppement des négociations sur l'aménagement et la réduction du temps de travail (ARTT), propose une situation exemplaire qui permet de présenter à la fois l'enjeu pratique de la formation syndicale, les questions qui lui sont posées et le dispositif mis en place par la CFDT pour y répondre.

Du point de vue d'un responsable de formation face à la mise en œuvre des lois De Robien puis Aubry, de quoi s'agit-il ? D'abord d'un enjeu fort, visant à la résolution de problèmes lourds de la socié-

té française : la réduction du chômage, l'amélioration des conditions de vie des salariés, l'aménagement du temps de travail, la généralisation de pratiques contractuelles.

La complexité est donc importante et la réussite du projet est largement conditionnée par la capacité des équipes syndicales à obtenir l'ouverture de négociations, à les conduire à terme, puis à en surveiller la réalisation. Ces actions mobilisent des compétences d'ordres différents : celles d'argumentation, de communication, de négocia-

tion, bien sûr, indispensables pour construire une revendication, et celles d'impliquer les salariés, de se confronter avec l'employeur.

Les militants doivent également maîtriser des grilles d'analyse des différents paramètres à traiter : situation économique de l'entreprise, échelle des rémunérations, attentes des salariés, organisation du travail, analyse des postes, etc. La connaissance des textes législatifs et conventionnels qui fixent le cadre ainsi que les analyses qu'en fait son organisation sont également indispensables.

On pourrait ainsi longuement affiner le référentiel rendu nécessaire par cette action syndicale précise. Mais l'essentiel décrit ici permet au lecteur de mieux comprendre que la formation syndicale n'est pas réductible à une formation professionnelle du militant parce qu'elle contient des dimensions complémentaires nécessaires à l'efficacité individuelle et collective : développement des compétences syndicales ; lecture, analyse et compréhension de la réalité ; identité, valeurs et construction du débat ; développement personnel et apprentissage de l'autonomie. Et ce, toujours en lien avec l'action.

Ainsi nous définirons la formation syndicale comme un "mix" de dimensions indissociablement liées les unes aux autres, chacune prenant un poids relatif différent suivant le contexte, les objectifs, ou le type d'action. Ne qualifier un

négociateur ARTT que dans la dimension opérationnelle serait opter pour une démarche utilitariste qui ferait prendre des risques considérables sur le contenu des accords. À l'inverse, se limiter à la transmission identitaire de la stratégie ferait sombrer dans des pratiques dogmatiques à faible efficacité opérationnelle. Aussi faisons-nous le choix de penser toute formation dans sa dimension complexe pour répondre simultanément aux différents objectifs, car l'extraction d'une seule dimension la réduirait considérablement.

L'apprentissage militant dans l'action

Cette approche, plurielle, la CFDT sait la construire en direction de son appareil militant traditionnel. Elle dispose d'un système de formation articulant de manière complémentaire le niveau confédéral qui impulse, construit les outils et pilote les dispositifs adaptés en réseau avec, d'une part, le niveau des fédérations de branche et, d'autre part, les unions régionales interprofessionnelles qui garantissent de manière conjointe la prise en charge de la formation sur les dimensions professionnelles et transversales.

Dans de nombreuses entreprises sans implantations syndicales, le développement des négociations sur la réduction du temps de travail a percuté ce bel agencement. Il fallait,

très vite, fournir l'outillage de base à de nouveaux acteurs qui découvraient, pour la plupart, l'action syndicale à travers cette première action.

La réactivité et la capacité d'innovation dans l'approche pédagogique font partie des constitutifs de la formation syndicale qui sait qu'au-delà du confort et des vertus non négligeables des stages traditionnels, l'apprentissage militant se fait dans l'action. La formation syndicale est, d'abord, une formation permanente en situation car toute action est potentiellement source d'apprentissage.

Aussi, la CFDT valorise-t-elle la dimension apprenante de l'organisation, à la fois pour intégrer davantage les acquis dans la dynamique organisationnelle et valoriser les militants.

La mise en place d'un maillage entre militants chevronnés aidant et accompagnant les nouveaux négociateurs dans l'action est un formidable levier de formation de l'homme et du citoyen tant pour "l'apprenant" que pour le "coacheur". C'est également un formidable levier de changement et d'enrichissement pour l'organisation tout entière. Nous avons, aujourd'hui, suffisamment de recul pour constater que c'est également et d'abord un moyen très efficace pour traduire concrètement dans l'entreprise et dans la société les effets transformateurs d'une ancienne revendication.

Les acteurs des Organismes sociaux des électriciens et des gaziers

L'forep, la CCAS, les CMCAS⁽¹⁾ et leur Comité de coordination sont — exemples uniques en France et, sans doute, dans le monde — des organismes gérés par les seuls représentants élus des salariés. Par cette gestion, comme au travers de leurs actions, de leurs réalisations et de leurs activités, ils ont fait le choix de s'inscrire dans une démarche novatrice, « par » et « pour » les agents des Industries électrique et gazière et leur famille. Leurs orientations s'appuient sur la volonté de contribuer, sur le terrain, à un projet d'émancipation de l'homme et du citoyen.

(1) CCAS : Caisse centrale d'Activités sociales du personnel des Industries électrique et gazière.
CMCAS : Caisses mutuelles complémentaires et d'action sociale.

La démarche de l'Iforep

Depuis 1982, l'Iforep est habilité association nationale d'Éducation populaire mais, dès sa création en 1972, de par ses orientations, le public visé, la nature de ses activités, les modalités de la formation et le profil des formateurs, l'Iforep s'inscrit en droit fil dans la tradition de l'Éducation populaire. Comme bon nombre d'associations et de mouvements se réclamant de ce "label", nous nous proposons de refaire, vingt-huit ans plus tard, ce parcours et d'en tirer une sorte de bilan au regard de cette mission d'Éducation populaire. Pour ce faire, nous avons organisé un certain nombre de rencontres avec des acteurs, anciens et nouveaux, de notre organisme. Avec eux, nous avons jeté un regard en arrière sur l'ensemble des activités, des productions et des démarches de formation de l'Iforep. Mais nous avons aussi tenté de voir quelles sont aujourd'hui les conditions et les modalités qui doivent permettre à l'Institut de remplir cette mission dans une société et dans un contexte qui ne sont, évidemment, plus ceux de sa création. Chemin faisant, nous avons essayé de comprendre et d'analyser les difficultés auxquelles l'Institut a été et demeure confronté dans la mise en œuvre de ses orientations.

LES ORIENTATIONS : DU PASSÉ NE FAISONS PAS TABLE RASE

L'Iforep a été habilité association nationale d'Éducation populaire en raison, d'une part, de son lien avec les Organismes sociaux qui sont à l'origine de sa création : la Caisse centrale des Activités sociales (CCAS), les Caisses mutuelles complémentaires et d'action sociale (CMCAS) et les organisations syndicales

qui les gèrent. En effet, il a été pris en compte le fait que les formations socio-éducatives et professionnelles réalisées pour les centres de vacances de la CCAS participaient du projet global d'Éducation populaire des Organismes sociaux qui touchent près de cent soixante mille bénéficiaires.

L'Iforep, association loi 1901,

s'est doté d'un espace d'autonomie légal avec son propre conseil d'administration, son budget... mais autonomie n'est pas synonyme d'indépendance et des liens organisationnels forts existent entre les trois organismes.

D'autre part, dès sa création, l'Iforep s'est fixé des orientations qui s'inscrivent délibérément dans le mouvement de l'Éducation populaire : participer à l'émancipation des travailleurs. Par la formation, l'Institut doit permettre au plus grand nombre de salariés,

quelle que soit leur formation initiale, d'exercer une plus grande responsabilité individuelle et collective. Celle-ci doit les aider à devenir les acteurs des transformations sociales, politiques et culturelles, des citoyens comme on dit aujourd'hui.

Enfin, la dimension démocratique dont témoigne, d'une part, la gestion par les élus du personnel des Organismes sociaux, la tenue d'assemblées générales et de comités des usagers (instances de validation de la formation dispensée par l'Institut) et, d'autre part, la participation des bénéficiaires au travers "du par" et "du pour" relève de la dimension d'Éducation populaire. Pour **Christian Langeois**, secrétaire général de l'Iforep : « Cette dimension émancipatrice "du par" et "du pour" participe de la spécificité des agents des Activités sociales des Industries électrique et gazière ».

Écoutons **Jean-Paul Sicard**, qui fit partie de l'équipe des "fondateurs" de l'Iforep : « Le stagiaire que l'on recevait était considéré comme un travailleur mais aussi comme un citoyen et un individu. Notre pari, c'était de nous inscrire dans une démarche culturelle globale. Notre objectif était de donner aux stagiaires une qualification mais, au-delà, des ouvertures et une méthode pour apprendre à apprendre, sans pour autant prétendre faire en trois semaines de formation l'équivalent, par exemple, de ce que fait l'Éducation natio-

nale sur des années. Pour ce faire, il fallait "inventer". À commencer par "l'invention" d'un institut comme l'Iforep. Le sigle même de l'Iforep, Institut de formation, certes, mais aussi de Recherche et de Promotion, témoigne de ce souci d'innovation.

La "recherche" (et à cette occasion, il rappelle les propos de René Le Guen qui créa l'Iforep et en fut le premier président) devait associer des chercheurs de l'université, du CNRS, du Collège de France, enfin, tout ceux qui sont à la pointe de l'interrogation, notamment au regard de la problématique de la formation des acteurs des Activités sociales et de la traduction de leurs orientations en termes de propositions et de contenus. La politique de recherche doit donc accompagner, enrichir l'acte de formation et permettre une connaissance affinée des publics.

Le projet global de l'Iforep dépassait le cadre opérationnel ou opératoire direct, et était basé sur un projet démocratique et humaniste. Il tendait vers une démocratie nouvelle, vers une plus grande participation des agents à leur propre devenir, et à plus de maîtrise des situations auxquelles ils avaient à faire face sur le plan professionnel et extra-professionnel.

Le volet "promotion" enfin, témoignait de la volonté de faire connaître l'Institut, ses recherches et, plus généralement, l'ensemble de sa démarche au travers de supports

audiovisuels, avec la création de la division Information et Communication, et d'une revue, *Les Cahiers de l'Iforep*, qui devaient également contribuer aux débats de société.»

La formation pour qui ?

Pour tous, et ce, quelle que soit leur formation initiale.

Alain Peuch, directeur de l'Iforep, rappelle et confirme cette vocation d'Éducation populaire : « Toutes les formations, toutes les activités de l'Iforep, du stage au colloque ou à tel thème de recherche, sont conçues pour permettre aux agents – et au plus grand nombre d'entre eux – d'acquérir des outils pour mieux comprendre le monde qui les entoure, d'avoir une réflexion sur le sens de leurs pratiques au sein des Activités sociales, mais aussi de leur donner les moyens d'agir dans et sur la société. L'Iforep n'a pas la prétention de changer à lui seul l'individu et la société, mais – et c'est en cela qu'il partage les valeurs qui traversent le mouvement Éducation populaire – il fait le pari de l'homme, de ses capacités à progresser, portant ainsi, en quelque sorte, un regard positiviste sur lui.

L'Institut, au travers de sa mission, s'inscrit dans une dynamique de changement des pratiques d'un champ social déterminé : celui des Activités sociales des électriciens et des gaziers. Mais il a également



Stage informatique à l'forep (place de l'Argonne). PHOTO ANNE BESSEZ

créé les conditions qui le placent délibérément au sein d'une bataille plus large pour le droit de tous à la culture.» Prenons, par exemple, la place accordée à la littérature en rappelant les propos de Maurice Caron – qui fut secrétaire général de l'Institut de 1974 à 1989 – dans l'éditorial du n° 39 des *Cahiers* intitulé "Littérature et formation": « Depuis longtemps, la littérature interroge quant à sa spécificité et sa fonction. Est-elle seulement une séduction, un art de vivre, un plaisir difficile à partager, un facteur d'enrichissement personnel ou encore un agent inducteur de transformation des mentalités, de la société? Certes, toute forme littéraire possède sa charge affective et idéologique. Mais comment tout cela fonctionne-t-il? Si, à l'évidence, le fait littéraire nous questionne, il n'en demeure pas moins

que l'forep le pose délibérément, dans la formation, en termes d'enjeu. Les problèmes de communication nécessitent de mieux lier l'enseignement de la lecture à celui de l'écrit, et de donner à la littérature une place privilégiée pour l'apprentissage et la maîtrise de la langue. C'est, pour l'forep, un des fondements de sa politique de formation, mais ce n'est pas le seul. La compréhension du monde et des autres, par le détour de la fiction et des chemins de l'imaginaire, s'oppose encore, dans bien des esprits, aux approches rationnelles souvent empreintes de certitudes. Certaines conceptions très manichéennes amènent à scinder les connaissances en deux domaines irrémédiablement distincts: celui du concret, du positif, et celui des arts et des lettres. Cette division arbitraire conduit non seulement

à des amputations culturelles, mais à opposer ceux qui seraient censés posséder le savoir "réel" et les "saltimbanques" dont la mission ne serait que distractive. La formation n'est-elle pas le lieu privilégié de la réconciliation des diverses composantes de la culture, et notamment des sciences, des techniques, des arts et des lettres? On peut certainement vivre heureux et conscient sans jamais ouvrir un livre, mais sans doute moins bien.»

Alain Peuch: « L'forep est aussi un outil de formation mis à la disposition de tous ceux qui ont fait le choix d'agir, qu'ils appartiennent aux personnels des Industries électrique et gazière, qu'ils soient agents de la CCAS, des CMCAS, de comités d'entreprise ou d'organismes similaires, ou encore qu'ils soient désireux (enseignants ou étu-



Extrait du film "Regarde, on s'amuse", produit à la demande du secteur Santé de la CCAS, en 1981. PHOTO: FOREP

dians) de participer, à titre saisonnier, à l'encadrement d'institutions de vacances été ou hiver pour enfants jeunes ou adultes, bref des militants sociaux.»

Marc Argillet, artisan de la création du *Magazine audiovisuel de l'Iforep* en 1975, puis de la division Information et communication en 1981: «L'Iforep s'adresse à tous ceux à qui la loi sur la formation professionnelle continue (FPC) donne une nouvelle chance, comme on disait alors, soit en leur permettant de s'inscrire dans un processus de formation générale, soit en poursuivant, voire en entamant, un parcours professionnel, avec cette particularité de ne mettre aucune barrière à l'accès aux formations de stagiaires partageant une même motivation: mieux remplir leur mission sur la base de leurs acquis et de leur volonté d'émancipation.»

La formation par qui ?

Michèle Rioland, adjointe de direction, chef du département Formation: «Réussir ce pari d'une formation originale, à la fois générale et professionnelle, impliquait que la fonction du formateur devait être, elle aussi, spécifique et originale. Elle suppose un caractère d'engagement vis-à-vis des Activités sociales et de leurs personnels. C'est dire que les formateurs, dans leur ensemble, sont porteurs des orientations de l'Institut et que celles-ci, pour être mises en œuvre, nécessitent des démarches et une pédagogie qui modifient la relation traditionnelle formateur/formé.»

Pierre Roques, directeur de la Zone Grand Sud-Ouest: «Parallèlement à l'équipe des formateurs permanents, il est fait

appel à des formateurs non permanents, des "vacataires", qui acceptent explicitement les orientations de l'Institut. Certains viennent des Industries électriques et gazières et de leurs Activités sociales (et cela s'inscrit dans la démarche "du par et du pour"), d'autres du milieu universitaire.

Enfin, interviennent dans les stages des créateurs du monde des arts ou des sciences et des techniques, et des praticiens des activités physiques et sportives (APS).»

Brigitte Magniadas, adjointe au chef du département Formation: «Cette politique de recrutement des formateurs traduit la volonté de l'Institut de faire en permanence la liaison entre les connaissances théoriques, les pratiques sociales et les orientations politiques. En effet, si les formateurs permanents de l'Institut sont plus à même de connaître

le public, ses besoins et ses pratiques, les intervenants extérieurs, eux, apportent des spécificités techniques, professionnelles et culturelles.

En favorisant la confrontation la plus large des idées et des pratiques, elle permet d'éviter tout enfermement sur soi, tout risque de sclérose, et l'écueil d'un rapport de sous-traitance ou de délégation de responsabilités. Elle permet d'offrir à des universitaires, des chercheurs et des praticiens la possibilité de se confronter à un terrain riche d'expériences pour eux, susceptible de faire avancer leur réflexion en matière de formation d'adultes et de pédagogie. »

La formation, comment ?

Marc Argillet : « Les catalogues de formation que l'Iforep a édités depuis sa création, les thèmes abordés au travers des films réalisés par l'Institut, la collection des *Cahiers de l'Iforep*, la liste des recherches et l'organisation de multiples colloques ou séminaires, témoignent de l'étendue du champ d'intervention de l'Institut et de la diversité de ses démarches. Dès les premières années, l'Iforep a accordé une place importante à la formation générale comme en témoignent, entre autres, les sessions regroupées aujourd'hui sous l'appellation *Individu, entreprise et société*. De même, la mise en œuvre d'une formation de longue durée a permis

sur trois années (de 1979 à 1981) de faire accéder des stagiaires à une formation DUT Carrières sociales, d'obtenir un diplôme et, parfois, de poursuivre des études universitaires.

Signalons que parmi ceux qui ont suivi et réussi cette formation, quelques-uns étaient titulaires du baccalauréat. Par ailleurs, l'Institut a préparé quatre promotions de stagiaires (entre 1980 et 1983) au diplôme d'État à la fonction d'animateur (Defa).

Dans les stages professionnels et socio-éducatifs, l'approche culturelle du métier a été un souci constant, au même titre que sa technicité, et un environnement culturel — on parlait d'animation — était proposé dans toutes les sessions. Enfin, l'Iforep a été sollicité pour participer à un groupe de travail organisé par l'Injep, en vue de préparer le colloque de la Sorbonne sur l'Éducation populaire, organisé par le ministère de la Jeunesse et des Sports, en novembre 1998, sur la base de ses orientations, mais aussi en raison d'initiatives plus récentes participant de l'action sociale. » (Voir encadré p. 83).

Les limites et les obstacles

Nous ne prétendons pas dans la présentation qui précède donner une image d'Épinal de l'Iforep. Il est bien évident qu'il existe des limites entre l'état des besoins et la capacité de mettre en œuvre les ré-

ponses appropriées, de contribuer à la mise en œuvre d'une organisation du travail basée sur la démocratie dans l'entreprise, ou encore de favoriser l'intervention des travailleurs à tous les niveaux de la vie professionnelle et citoyenne.

Christian Langeois : « C'est, en partie, l'effet des contradictions entre une démarche de progrès social, où l'homme est pris comme centre des enjeux économiques, sociaux et culturels, et les contraintes du système dans lequel il évolue, contraintes aggravées aujourd'hui par les effets de la crise de la société. Mais il y va aussi de notre responsabilité et de notre capacité à adapter nos activités, nos stratégies de formation en fonction de la réalité de ce contexte, non pour s'y plier mais pour le dépasser. »

Michèle Rioland : « La formation à la modernisation informatique, bientôt aux nouveaux métiers, doit prendre tout son sens et accompagner la politique des CMCAS dans ces domaines avec toujours en tête la dimension organisationnelle du rapport au travail en dépit des contraintes objectives. »

Alain Peuch : « Nous devons continuer notre combat avec de nouvelles armes et de nouvelles stratégies, renouveler nos propositions sur ce qui nous semble encore et toujours essentiel : la formation et l'émancipation des acteurs des Organismes sociaux, du citoyen. »

A. B.

DES INITIATIVES ORIGINALES

En 1996 et 1997, une action intitulée *Redynamisation pour une réinsertion* a réuni trois partenaires (l'association Emmaüs, la CCAS et l'Iforep) pour contribuer à une action d'insertion sociale et professionnelle.

En juillet 1997, l'Iforep et la CCAS signaient avec d'autres partenaires et des organismes d'Éducation populaire ayant un lien avec le tourisme social, une *Charte de déontologie pour l'accueil des personnes handicapées dans les structures de vacances et de loisirs non spécialisées*. Une signature placée sous le haut patronage du ministère de la Jeunesse et des Sports et du secrétariat d'État au Tourisme.

Le 7 mars 2000, le Comité de suivi de la Charte devait organiser un colloque sur *L'intégration en CVL* présidé par le ministère de la Jeunesse et des Sports. L'Iforep, les Cemea et l'UFCV ont préparé ensemble un atelier sur le thème de la formation à l'encadrement de ces séjours.

En novembre 1997, *Les rencontres autour du salon du livre antifasciste de Gardanne* devaient permettre à des élus et des fonctionnels des CMCAS et des Dro de prendre la mesure des enjeux posés par ce

salon du livre, de s'informer sur les pratiques de l'extrême droite dans le champ économique et social et d'identifier les structures dans lesquelles s'incarne la résistance à ce mouvement.

Fin 1997, un colloque *Enfance et citoyenneté*, a réuni une centaine de personnes, pour la plupart membres du personnel ou élus des Organismes sociaux des IEG, originaires des régions Bretagne, Normandie, Pays-de-Loire et Centre.

En janvier 1998, un forum fut organisé pour célébrer le 25^e anniversaire de l'Iforep. À cette occasion, deux débats : *La formation permanente, la formation professionnelle continue et l'Éducation populaire dans les Organismes sociaux*, et *Quelle formation éducative pour les centres de vacances et de loisirs, dans une société en évolution et en crise ?* Deux cent cinquante élus et fonctionnels des Activités sociales, ainsi que des collaborateurs extérieurs et des représentants des autorités de tutelle de diverses institutions y ont participé. Jean-Pierre Le Goff (sociologue, Laboratoire Georges Friedmann au CNRS-CNAM) devait souligner en quoi le tissu associatif et les Organismes sociaux, portés ou traversés par le syndicalisme, pourraient reconstituer une

offre de formation nouvelle et plus ouverte au pluralisme, pour un renouveau de la formation sociale, centré sur des questions relevant du travail des nouvelles technologies, des changements sociaux et culturels, et non exclusivement sur l'adaptabilité. Les thèmes des débats devaient donner lieu à un numéro spécial des *Cahiers* intitulé « Les enjeux de la formation ».

En janvier 1998, nouveau thème de débat, à Lyon cette fois : *Militantisme et professionnalité, quels enjeux pour les Organismes sociaux*. Au centre des préoccupations, un constat : quelles que soient les fonctions occupées, qu'il s'agisse de l'encadrement des séjours jeunes ou adultes, ou des services traitant du système de protection sociale, qu'ils soient élus ou fonctionnels, les personnels des Organismes sociaux sont confrontés à des enjeux nouveaux dans des situations nouvelles par lesquelles les clefs de lecture et les modes d'intervention d'hier ne sont plus adaptés et sont devenus inopérants. Ces mutations remettent en cause certaines convictions bien ancrées. Elles nécessitent de faire évoluer les pratiques et les réflexions, et d'intégrer des valeurs d'économie sociale, de solidarité et de citoyenneté active.

Durant cette même an-

née, a été réalisé par Les films de l'Iforep *Quatre chroniques d'un CVL* où des enfants, des animateurs, des directeurs et des formateurs s'expriment en toute liberté. Il s'agissait dans ce document de mieux appréhender les enjeux et la mise en œuvre concrète du projet éducatif de la CCAS, à travers les projets pédagogiques des directeurs de CVL. Il s'agissait aussi d'engager une réflexion sur la place et le rôle des CVL dans le mouvement

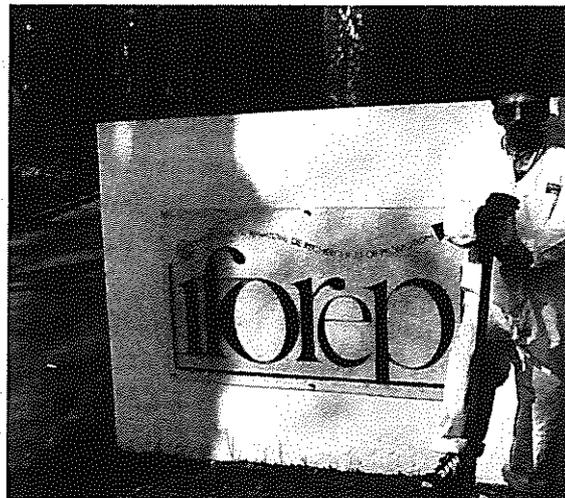


PHOTO ANNE BESSIERES

d'Éducation populaire, CVL porteurs des valeurs humanistes défendues par les Organismes sociaux.

Durant l'année 1999, un représentant de l'Iforep a été associé aux travaux de la commission Jeunesse au sein du Cnajep, travaux qui ont porté sur la place des jeunes dans l'Éducation populaire.

Gérard Martin

Chef de projet, département Formation de l'Iforep

L'ENCADREMENT DES CENTRES DE VACANCES

Pour contribuer à cette réflexion, nous avons réuni à Mondonville un certain nombre de responsables de formation de l'Iforep travaillant à la zone Grand Sud-Ouest pour qu'ils nous disent, dans un premier temps, comment ils perçoivent, au travers de leur activité, ce que sous-entend la dimension d'Éducation populaire. Ensuite, de nous parler des obstacles auxquels ils sont confrontés, aujourd'hui plus particulièrement, dans la mise en œuvre des formations de l'encadrement des centres de vacances et de jeunes.

Les Cahiers: *Vous êtes formateurs dans un domaine relevant de l'Éducation populaire. Vous, qui la vivez au quotidien, que pouvez-vous en dire?*

Alain Rigout (formateur principal, responsable des stages CVL, directeur de CVL, membre du jury Bafd⁽¹⁾ Midi-Pyrénées, membre des Crajep⁽²⁾ Aquitaine et Poitou-Charentes): « Notre métier est indissociable de l'histoire de l'Éducation populaire et de ses missions. L'Éducation populaire était un champ de contestation, de contre-pouvoir parallèle à l'obligation scolaire. Les réseaux d'Éducation populaire ont été créés pour donner une deuxième

chance, notamment grâce à l'Université populaire, lieu différent où l'on enseignait d'autres contenus, d'une autre manière.

Si elle illustre encore un peu cela, l'Éducation populaire est surtout devenue partenaire du système éducatif. Elle intervient au titre de la coéducation, ne se mêlant pas tout à fait de la même chose que l'école, mais en accord avec elle. Des organismes d'Éducation populaire comme les Ceméa⁽³⁾, les Francas⁽⁴⁾ ou l'UFCV⁽⁵⁾ sont intégrés à des dispositifs gouvernementaux de rattrapage scolaire par exemple; les centres de loisirs de la vie périscolaire ne relèvent pas de la responsabilité pédagogique de l'éducation nationale.

Avec la crise économique et les difficultés rencontrées par les jeunes sortant du processus scolaire sans formation, on a associé de plus en plus l'Éducation populaire à des plans gouvernementaux. L'arrivée de la gauche, en 1981, a redonné les moyens d'existence aux grandes organisations, mais, en échange, elle les a fait entrer dans une programmation gouvernementale de réinsertion des jeunes. L'État confiait à l'Éducation populaire une mission de rattrapage de l'éducation là où

l'Éducation nationale avait échoué, rappelons-nous les stages 16-18 ans.»

Jacques Ribière (chef de projet à la zone Grand Sud-Ouest, directeur de CVL, membre de jury Bafd, membre du Crajep Midi-Pyrénées): « L'Éducation populaire se retrouve, en raison des effets de la crise économique et sociale, sur des champs qui n'étaient pas tout à fait les siens. C'est vrai pour l'Iforep comme pour tous les autres organismes. Ainsi, les Crajep se sont lancés dans la lutte pour l'emploi; ils se sont investis dans l'aménagement du territoire, avec la loi Voinet sur la mise en place de "pays" dont l'objet est, entre autres, de redynamiser la ruralité par des créations d'emplois en s'appuyant sur les jeunes en difficulté.

Le Crajep Midi-Pyrénées s'inscrit dans ces mouvements de société, dans la lutte contre la xénophobie et tout ce que peut cristalliser notre société sur des jeunes en perte de repères, de perspectives, de sens. L'Éducation populaire aujourd'hui accompagne effectivement les grandes décisions gouvernementales, ce qui n'était pas le cas il y a cinquante ans.»

Antoine Cuadrado (formateur intervenant, directeur de CVL, et qui fut membre de jury Bafa à Auxerre): « Si j'avais à définir l'Éducation populaire je parlerais de plaisir, de non-rentabilité, de valorisation de la personne. Tout gamin, j'entendais dire qu'il y avait d'abord l'école pour ap-

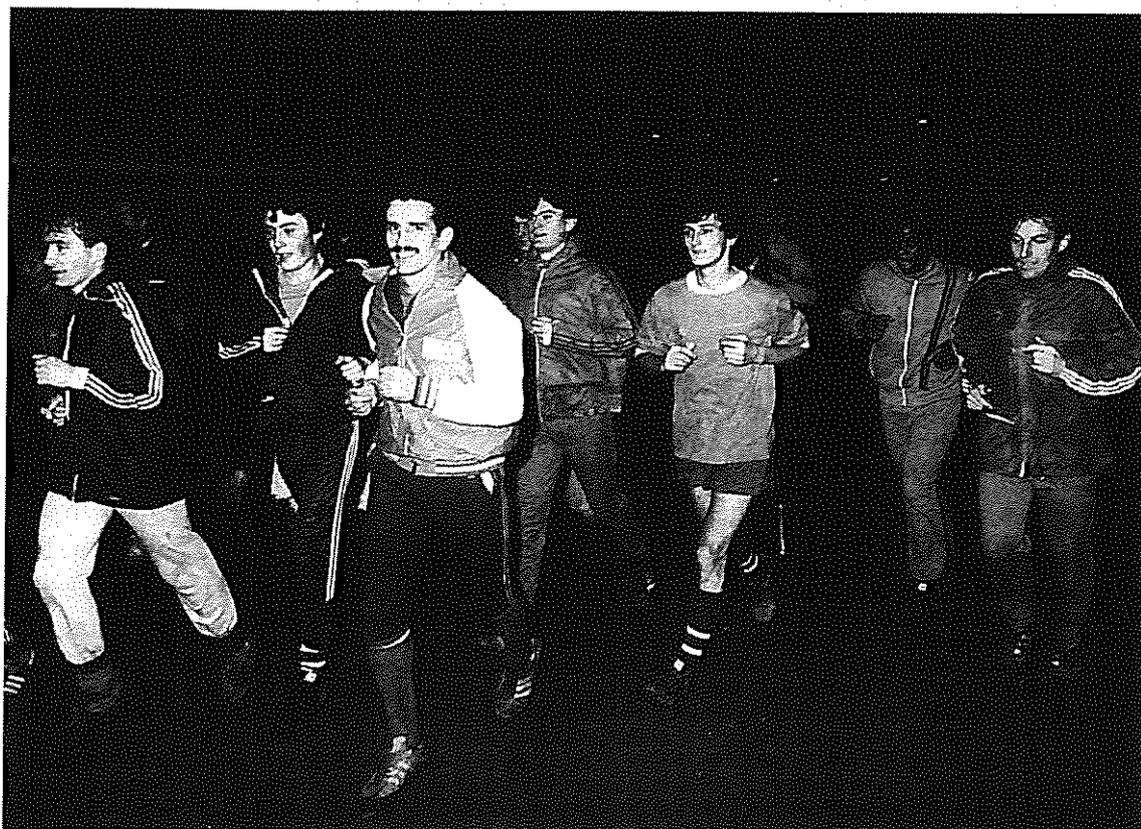
(1) Bafa: Brevet d'aptitude à la fonction d'animateur. Bafd: Brevet d'aptitude à la fonction de directeur.

(2) Crajep: Comité régional des associations de jeunesse et d'Éducation populaire.

(3) Ceméa: Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active.

(4) Francas: Francas et franchises camarades.

(5) UFCV: Union française des centres de vacances et de loisirs.



Les activités physiques et sportives, parties intégrantes de la culture...

PHOTO JEAN PAUL GONDOUFAU

prendre, et après le métier jusqu'à la retraite. L'Éducation populaire, via l'Iforep et les Activités sociales, m'a prouvé que non, sans dire pour autant que cela fut facile. Nous sommes un certain nombre qui, au bout de quelques années, avons pu passer le Bafa, le Bafd, puis le Bac en formation accompagnée avec l'Iforep et l'université de Saint-Denis, et enfin obtenir un diplôme Bac + 2. Ça, c'est pour le côté promotionnel de l'Éducation populaire. Nous devons passer outre certains arguments de nos hiérarchies qui ne comprenaient pas – ou n'acceptaient pas – que nous entreprenions une formation diplômante, alors que nous avons déjà un métier.»

Alain Rigout : « Le domaine investi presque de façon natu-

relle par l'Éducation populaire aujourd'hui, et qui la rapproche un peu de ses origines, c'est celui du tiers secteur, avec ses métiers liés à l'environnement, l'animation dans les banlieues, l'assistance au troisième âge, les soins à domicile, les coopératives, les bourses d'échange, de services..., tous ces emplois de proximité étant, par définition, non rentables mais nécessaires socialement. L'autre caractéristique actuelle des associations d'Éducation populaire, c'est le consensus qui les rassemble. Autant les grandes associations ont été très clivées dans l'après-guerre, politiquement et confessionnellement, autant elles sont aujourd'hui d'accord sur presque tout, tout en conservant chacune ses contenus de stage. Je n'ai pas ren-

contré de lieu plus consensuel qu'un Crajep ou un jury de Bafd ! Pas de débat idéologique où l'on s'opposerait entre nous ou avec les inspecteurs de Jeunesse et Sports, contrairement à certaines époques. Nous nous retrouvons sur les fondements mêmes de l'Éducation populaire, qui est de s'inscrire dans une démarche très progressive. »

Jacques Ribière : « En créant le Crajep Midi-Pyrénées, nous avons tous, d'entrée de jeu, signé une motion contre le Front National pour écarter ses thèses des mouvements d'Éducation populaire.

Nous nous sommes aussi retrouvés unanimement contre les Contrats d'insertion professionnelle (CIP) de Balladur. Les effets de la crise, la nécessité de jouer un rôle

dans l'insertion sociale des jeunes, de trouver du sens à la vie, tout ce qu'on appelle aujourd'hui la citoyenneté, font que les mouvements d'Éducation populaire se retrouvent sur ces terrains-là avec la volonté affirmée de s'y inscrire.»

Les enjeux que met l'Éducation populaire dans la formation des adultes aujourd'hui sont-ils toujours les mêmes ?

Antoine Cuadrado : « Il y a un risque de développer un rapport trop utilitariste de la formation. Les gens se réunissaient autrefois dans les Bourses du travail, le soir, pour apprendre. Nous, on se targue de faire de l'Éducation populaire, mais on a plutôt laissé tomber cet aspect-là ! Il est très difficile aujourd'hui de suivre une formation sans lien avec son emploi. »

Alain Rigout : « C'est vrai, mais l'Éducation populaire "supplément d'âme" « Je pars en formation pour me faire plaisir » n'est possible que pour une population qui a du travail. Pendant toute la période de la fin du XIX^e siècle jusqu'au début des années soixante-dix, durant laquelle le chômage était marginal, l'Éducation populaire était un facteur très important d'émancipation. À EDF, par exemple, des agents ont bénéficié d'une certaine mobilité sociale en se formant à l'encadrement des camps de toile. »

Quels stagiaires formez-vous aujourd'hui ? Dans quel état d'esprit arrivent-ils et... repartent-ils ?

Antoine Cuadrado : « Il y a

quelques années, les stagiaires agents EDF-GDF étaient plus nombreux qu'aujourd'hui. Actuellement, la grande majorité d'entre eux est constituée de filles ou fils d'agents qui sont lycéens ou étudiants. Ils vivent un peu la formation Bafa, qui est validée en fin de session, comme étant intégrée au reste de leur cursus scolaire ou universitaire. Pour un jeune, devenir animateur c'est aussi la possibilité d'avoir un travail, un revenu. »

Les stagiaires l'expérimentent-ils ?

Bernard Pech (formateur socio-éducatif, directeur de CVL) : « Oui. Il arrive que le Bafa s'inscrive dans un projet professionnel plus large. Il n'est pas rare de rencontrer des stagiaires qui suivent une formation pour passer le Brevet de travailleur sanitaire et social ou une formation universitaire à caractère social. Pour eux, le Bafa ou le Bafd peuvent représenter une étape de leur future activité ou une plus-value, par exemple des points supplémentaires au concours de professeur des écoles. »

Antoine Cuadrado : « Très souvent, des stagiaires Bafa nous disent, à la fin d'une session, qu'ils n'étaient venus là que pour accomplir une formalité, à savoir passer le diplôme, mais qu'en fin de compte, ils repartaient avec le sentiment d'avoir appris quelque chose, d'avoir modifié leur état d'esprit. »

Alain Rigout : « N'oublions pas qu'à l'Iforep, nous sommes en décalage par rapport à la

majorité des animateurs formés par les Francas, les Céma, l'UFCV... Une proportion non négligeable du public de ces organismes est envoyée par l'ANPE. Lorsque je siége dans un jury régional d'attribution du Bafd, je vois bien la différence entre ces jeunes et les stagiaires de l'Iforep issus des Organismes sociaux. Nos formations socio-éducatives comptent, c'est vrai, un peu moins d'agents EDF-GDF, mais le public n'a pas tellement changé au cours des quinze dernières années. Sociologiquement, il s'agit toujours d'un milieu où les enfants sont très "assistés" – leurs parents les accompagnent – et qui reste protégé même s'il est traversé par tous les problèmes actuels de la société. En revanche, dans les jurys régionaux de Bafd, je vois d'année en année, l'évolution des populations formées. Elles s'inscrivent de plus en plus dans une véritable démarche de professionnalisation d'un brevet qui n'est pas professionnel. Toute une catégorie sociale nouvelle de gens vivent entre les classes vertes, les Centres de loisirs (municipaux) associés à l'école (Clae), les colonies (où ils sont parfois employés par les organismes vendeurs de loisirs qui ont fleuri ces derniers temps), pour lesquels le Bafd représente le moyen de vivre, de manière plus ou moins précaire, pendant une année. L'impact du monde associatif de la jeunesse et de l'Éducation populaire sur

l'économie des régions est très important, ne serait-ce que par l'enveloppe financière que représentent les salaires des personnes employées dans les différents secteurs de l'animation.

Aujourd'hui, ceux qui passent le Bafd uniquement pour être de façon saisonnière directeur de centre de vacances sont très minoritaires. Dans la session de février 1999, sur environ cent vingt stagiaires, on comptait une dizaine d'étudiants, dont cinq ou six travaillaient pour la CCAS. Tous les autres se trouvaient dans des circuits professionnalisés.»

Bernard Pech : « On peut tout de même repérer dans ce public, au départ, le souhait d'un changement, même s'il n'est ni exprimé, ni conscient. À partir du moment où ces personnes veulent encadrer à la CCAS, il y a une motivation : en premier lieu, peut-être celle d'une évolution de leur statut professionnel et social. Cela part d'un point de vue très personnel, dont les causes peuvent être diverses, comme un mal-être au travail. Encadrer un centre de vacances peut alors laisser entrevoir la perspective d'un épanouissement personnel : c'est toujours valorisant, pour un agent EDF, de se dire qu'il va être en position de responsable, même si c'est dans un centre de vacances. Le désir de prendre des responsabilités qu'on n'a pas dans sa vie professionnelle n'est certes pas forcément lié à une conscience profonde d'un

point de vue ouvrier et syndical, mais c'est une volonté de s'inscrire dans quelque chose de collectif, de sécurisant, qui peut apporter un sentiment d'appartenance.

À travers la formation, nous pouvons aussi aider ceux qui ont de véritables projets à les valoriser. Repérer des motivations et donner les moyens à ceux qui les expriment, voilà déjà une démarche positive qui peut conduire à l'Éducation populaire : apprendre à cerner son propre désir, se donner les moyens de le concrétiser. »

Alain Rigout : « En 1991-92, j'ai étudié la typologie de trois à quatre cents agents EDF inscrits aux formations socio-éducatives en centre de tourisme. Cette étude distingue trois catégories.

La première concerne ceux qui, arrivant en fin de service et ayant consacré toute leur vie professionnelle exclusivement à EDF, renvoient l'ascenseur, en quelque sorte, en venant encadrer lorsqu'ils se

retrouvent en inactivité. Une démarche assez positive puisqu'ils ne sont pas obligés de le faire, mais on peut imaginer qu'ils veulent ainsi garder le contact avec l'entreprise, conserver une activité. En formation, on peut bien travailler avec eux.

La deuxième catégorie est, de loin, la plus problématique pour nous car elle rassemble des personnes avec qui il est difficile de travailler : celles qui se trouvent dans des mécanismes de fuite, fuite à la fois familiale, professionnelle et syndicale.

Enfin, la troisième catégorie concerne un petit nombre d'agents appartenant parfois à la deuxième catégorie pour qui, au détour d'une formation, se produit un déclic : dès lors qu'ils entrent en formation, ils se rendent compte qu'il leur est possible de continuer à apprendre, ou encore à découvrir le plaisir de la lecture, de la musique..., et de "décoller". Non seulement ils changent de vie sur le plan

LA LOI DE 1971

Article 1 : La formation professionnelle continue fait partie de l'Éducation permanente. Elle a, certes, pour objet de permettre « l'adaptation des travailleurs aux changements techniques et des conditions de travail » mais aussi de « favoriser leur pro-

motion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social ».

Article 6 : Les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances

[...] ont pour objet d'offrir aux travailleurs, dans le cadre de l'Éducation permanente, les moyens d'accéder à la culture, de maintenir ou de parfaire leur qualification et leur niveau culturel, ainsi que d'assumer des responsabilités accrues dans la vie associative.

professionnel, mais parfois aussi sur le plan personnel.»

Jacques Ribière : « La formation professionnelle continue peut, elle aussi, constituer un élément déclencheur, susciter une curiosité, une envie. De ce point de vue, l'Iforep contribue à pérenniser les valeurs de l'Éducation populaire. »

Bernard Pech : « Pour moi la formation professionnelle continue n'est pas synonyme d'Éducation populaire, mais elle en est indissociable. »

Alain Rigout : « Aujourd'hui, la défense de l'Iforep et de son originalité—dépasser l'aspect utilitaire des formations—est plus que jamais d'actualité au sein des Activités sociales; c'est aussi une préoccupation que partagent les syndicats. Nous sommes parfois obligés de réexpliquer ces notions qui, pourtant, fondent l'Iforep. Quand, par exemple, dans les CMCAS, on nous dit qu'il faut "coller aux besoins", discutons-en ! Qu'est-ce que coller aux besoins ? Abandonner le champ de l'Éducation populaire pour se comporter comme n'importe quel organisme de formation, ou continuer à être porteur de notre différence, sauver notre spécificité, notre caractère d'EP contre la tentation du "tout économique" ? »

Antoine Cuadrado : « Bien sûr qu'on a envie de rester nous-mêmes mais sur le terrain, les formations que nous proposons répondent-elles bien à nos objectifs ? Les premiers stages d'introduction à

l'informatique duraient cinq jours, justement parce qu'on défendait l'idée qu'il ne fallait pas seulement apprendre aux stagiaires à se servir d'un outil mais aussi à savoir, par exemple, ce qu'il y avait dans l'ordinateur. Aujourd'hui, la durée de ces stages est passée à trois jours. Qu'est devenu, là comme ailleurs, l'esprit de culture générale dans nos formations professionnelles ? »

Jacques Ribière : « Je ne suis pas aussi pessimiste que toi ! Avec la mise en place des formations régionales et le développement des secteurs opérationnels de la CCAS, on assiste à des demandes de formation pour lesquelles on peut proposer des actions qui ne sont pas strictement utilitaires. Je pense au travail avec les handicapés, aux stages *Découverte du milieu*. On a plus de difficultés avec les stages informatiques, c'est certain, mais c'est le contre-exemple. »

Bernard Pech : « L'idée de la formation est indissociable de l'Éducation populaire, mais surtout de la notion de formation permanente, car elle ouvre un volet beaucoup plus large que la formation professionnelle continue. La formation permanente englobe à la fois la formation professionnelle continue, la formation socio-éducative et tous les moments où un individu va choisir de se cultiver et de se former, ou va être amené par quelqu'un à le faire. La notion de permanence optimise l'éducation, cela signifie qu'un individu peut tout au

long de sa vie, grâce à la formation, faire autre chose. Pourtant, la loi de 1971 est sans ambiguïté à ce propos. » (Voir p. 87 les articles 1 et 6 de la loi sur la formation professionnelle).

Alain Rigout : « La formation a presque toujours été associée aux plans de licenciement. Elle a fini par devenir "l'ambulance", le "parking" de la crise, pour ne pas influencer sur les statistiques du chômage. Il est difficile, dans ces conditions, de s'interroger sur la mobilité sociale, sur le fait qu'on pourrait faire autre chose dans la vie. »

Jacques Ribière : « Il me semble que, compte tenu de la crise qui touche toute la société, pour l'Iforep et plus largement peut-être pour les Organismes sociaux, la question de l'aide à apporter aux enfants d'agents pourrait se poser. Ne serait-ce que pour formaliser un projet, choisir un cursus. Il existe un vrai déficit sur ces questions de formation, d'avenir que se pose toute une génération de jeunes. C'est aussi du ressort de l'Éducation populaire ! »

Bernard Pech : « Le désarroi des jeunes, lié à l'impossibilité de trouver une activité durable et de se projeter dans l'avenir, s'exprime sans doute dans l'augmentation des demandes de stages Bafa. Pour ces jeunes, c'est le ballon d'oxygène, une façon de régler à court terme un besoin de finances et d'avoir le sentiment d'être utile. »

Alain Rigout : « Force est de

constater que l'Éducation populaire connaît de gros manques.

Très souvent auparavant, ces mouvements jouaient souvent leur rôle d'éducateur, de fédérateur, de prévention dans les quartiers où, déjà, il y avait le feu ; la violence urbaine ne date pas d'aujourd'hui. Les maisons de quartier, les MJC occupaient encore le terrain.

Aujourd'hui, l'Éducation populaire glisse progressivement vers des populations plus scolarisées, plus diplômées, que l'on retrouve dans les Bafa, sans abandonner totalement ces milieux. Il nous arrive bien sûr d'avoir des jeunes en CAP, mais c'est rare. »

Quelle définition donneriez-vous de l'Éducation populaire aujourd'hui ?

Antoine Cuadrado : « C'est un état d'esprit, que ce soit au niveau professionnel ou dans la vie de tous les jours. Un état d'esprit, ça ne se transmet pas que par la parole, ça se vit dans diverses situations en confrontant et en échangeant, où le mot "solidarité" ne doit pas être une parole en l'air. »

Alain Rigout : « L'Éducation populaire, ça se milite, c'est ce qui permet peut-être de la différencier de tout ce qui n'en est pas. On ne peut pas faire de l'Éducation populaire par défaut, faute de mieux, c'est un engagement... Le volet Éducation populaire ne consiste pas seulement en une action de formation. À Toulouse, nous revendiquons haut et fort le fait d'encadrer, nous aussi, en centre de va-

cances. Nous sommes des militants de l'Éducation populaire, pas seulement des formateurs. Notre discours n'a de sens que s'il puise ses fondements dans l'action pratique, l'été, sur le terrain. L'Éducation populaire, c'est aussi des écoles de pensée, des idées, des convictions qui doivent se transmettre, se débattre. »

Jacques Ribière : « On ne peut se sentir militant de l'Éducation populaire de 9 h à 18 h et pas après. On ne peut pas dissocier notre implication sociale de notre activité de formateur. Chacun de nous, ici, est actif à l'extérieur, en dehors de son travail. Il y a complémentarité, continuité entre l'activité professionnelle et l'implication en tant que citoyen. C'est un choix de vie. »

Parmi vos stagiaires, rencontrez-vous des militants ?

Alain Rigout : « Oui, certains sont dans des associations humanitaires ou dans des mouvements comme Ras-le-Front, mouvement anti-Front National. Ce n'est pas massif, on ne s'en aperçoit pas tout le temps ; on s'en est rendu compte en faisant les interventions sur le Sida par exemple. Ces jeunes lycéens portent des traces de mobilisation collective axée sur l'humanisme au sens le plus large, avec des consensus comme ceux dont on parlait entre mouvements d'Éducation populaire, sur la tolérance, les pays du Sud et la mondialisation, le Front national... Les jeunes ne sont pas décervelés,

ils se posent des questions. »
Quelles perspectives voyez-vous pour l'Éducation populaire demain ?

Alain Rigout : « L'Éducation populaire a des chances à saisir à condition qu'elle accepte de cesser de rivaliser pour l'obtention de subventions. Les mouvements d'Éducation populaire ont encore la possibilité d'inscrire des missions à long terme dans un champ d'intervention extraordinairement large.

Il y a du pain sur la planche, car l'échec scolaire nous fournit chaque jour, malheureusement, des raisons de nous engager. Le tout est d'y aller sans perdre son âme, en gardant le côté émancipateur, libérateur de l'EP, le côté « il n'est jamais trop tard pour apprendre à apprendre. »

Propos recueillis par
Julie Vion-Broussailles

LES CAHIERS DE L'IFOREP VACANCES ET ADOLESCENTS



La spécificité de la Caisse centrale des Activités sociales

L'éducation, au sens large du terme, est présente dans l'ensemble des actions et des activités proposées aux familles dans les centres de vacances, au travers de la démarche « Prenez le relais », de celle du « par et du pour », ou encore de son action solidaire en direction des handicapés. De l'enthousiasme, lors de la création des Activités sociales des électriciens et des gaziers, aux interrogations légitimes quant à leur évolution et leur avenir, Jean Lavielle, président de la CCAS⁽¹⁾, et Georges Bertrand, chargé d'étude pour les vacances, nous disent pourquoi et comment le concept d'Éducation populaire contribue pleinement à l'émancipation des salariés en général et à celle des électriciens et des gaziers en particulier.

Franck Danger: *Quels rapports historiques peut-on établir entre le mouvement social et l'Éducation populaire ?*

Georges Bertrand : « L'histoire de la CCAS est intimement liée, mêlée et intégrée à celle d'Électricité et de Gaz de France et de la nationalisation de l'énergie en 1946. À un moment historique, essentiel pour le pays, la reconstruction ne peut être envisagée sans mobiliser totalement les électriciens et les gaziers. À ce moment-là, le paritarisme est développé comme nulle part ailleurs. L'agent d'EDF a droit de regard sur

tout ce qui se fait, dans et hors l'entreprise. Il a son mot à dire sur ses gestes de travail mais, plus largement, sur la production et la vie de l'entreprise dans la Nation, et se doit de faire ce lien direct entre le travail, le culturel et l'éducatif, c'est statutaire. C'est un positionnement historiquement daté qui génère toute l'action de la CCAS au regard de l'Éducation populaire. Cela renvoie bien à cette idée du positionnement de "l'homme travailleur" comme un homme entier, complet. Car c'est un regard neuf, ouvert, une possibilité pour chaque ouvrier, chaque producteur

d'énergie, d'avoir une vision sur l'ensemble de sa vie et de la société. Un positionnement citoyen, un projet politique toujours vivace aujourd'hui et, bien sûr, défendu comme tel.

À l'origine, l'idée de l'Éducation populaire se fondait sur deux idées : être solidaire et s'associer. S'associer pour être encore plus solidaire. Le point de départ se situe au XIX^e siècle avec l'industrialisation et la naissance de la classe ouvrière.

En 1830, très rapidement après les premières révolutions sociales, les polytechniciens s'organisent en associa-

(1) CCAS : Caisse centrale d'Activités sociales du personnel des Industries électrique et gazière.

tions avec l'objectif de porter l'instruction auprès des ouvriers dans tous les domaines. Dans le même temps, c'est aussi l'apparition de coopératives ouvrières avec toujours l'idée de s'associer pour être solidaire. Ceux qui savent doivent être solidaires de ceux qui ne savent pas.

À la suite de la Révolution française, et notamment sous l'impulsion de Condorcet et de la Commune, c'est la naissance de l'idée de l'éducation organisée pour tous, la revendication de l'école laïque. À cet égard, la Ligue de l'Enseignement représente sans nul doute l'organisation d'Éducation populaire la plus ancienne. Elle a porté cette revendication de l'école laïque, gratuite et pour tous par opposition à l'élitisme de l'enseignement confessionnel. C'est également un projet de loi pour la liberté de s'associer qui est déposé pour la première fois. Il mettra trente ans à aboutir avec la loi 1901 sur les associations.

Toutes ces actions et mesures ont le même objectif : d'une part, donner l'éducation à tous et, d'autre part, développer l'idée de se regrouper, de s'associer pour défendre ses intérêts et développer des projets communs, comme le firent les premières organisations syndicales.

Les grandes grèves de 1936 amenèrent les congés payés et un rapprochement entre les travailleurs et un certain nombre de créateurs. C'est également la création du mi-

nistère des Loisirs avec Léo Lagrange⁽²⁾.

En 1945, la Libération voit la naissance d'un grand nombre de mouvements issus, pour une grande part, de l'École d'Uriage. Créée par le gouvernement de Vichy, cette école forme des cadres pour la jeunesse. Or, celle-ci va rapidement devenir un foyer de résistance, non seulement actif, mais de haut-niveau. Confrontés à une réalité exceptionnelle, chrétiens et marxistes échangent réflexions et projets sur la société à construire après la Libération.

Le fruit de l'Histoire

Ainsi, le quotidien *Le Monde* représente un exemple marquant de cette période, puisque Beuve-Merry, son fondateur, voulait que ce journal soit un véritable outil d'Éducation populaire. De même que la naissance de Travail et Culture, les festivals d'Avignon et de Cannes voient le jour dans l'esprit des premiers contacts, en 1936, entre le monde ouvrier et celui des créateurs. Avec toujours cette idée et cette volonté de décentraliser et d'aller vers le public pour diffuser une réflexion sur la création artistique.

Également à cette époque, est née ce qui s'est appelé La République des jeunes et qui deviendra, quelques années plus tard, le mouvement des

Maisons des jeunes et de la culture. On va donc éduquer les jeunes mais pas simplement pour les instruire. C'est aussi pour leur donner des outils de réflexion, de création, et développer leur imaginaire pour des actions qui vont bien au-delà de l'idée de l'école classique. C'est avoir à faire à des êtres complets et faire naître des citoyens actifs dans une collectivité vivante.

Dans les dernières secousses sociales ayant eu des conséquences, ce sont les événements de 1968 qui ont permis la reconnaissance du droit aux organisations syndicales de s'organiser à l'intérieur des entreprises avec la création des sections syndicales. Et la loi sur la formation professionnelle continue, en 1971, reconnaissait le droit à chacun de se former à tous les moments de la vie.

Donc, de tout temps, c'est une idée et une volonté d'éducation, d'instruction, une idée qui peut avoir une résonance pour l'individu. Mais c'est aussi le constat objectif qu'à chaque intervention forte du mouvement social dans l'histoire du pays, on trouve des interférences, des avancées dans le domaine social et politique et donc des traces en matière d'Éducation populaire. »

Dans quelle mesure et comment les Activités sociales de la CCAS s'inscrivent-elles dans le champ de l'Éducation populaire ?

Jean Lavielle : « L'organisme social des électriciens et des

(2) Léo Lagrange fut sous-secrétaire d'État aux Sports et aux Loisirs de 1936 à 1938.

gaziers a pour caractéristique principale d'être géré par les électriciens et les gaziers eux-mêmes, par l'intermédiaire de leurs représentants, et sans la tutelle des directions d'EDF-GDF au conseil d'administration. À partir du pluralisme syndical, de cet éventail d'opinions choisi par les agents, se construit toute l'évolution des Activités sociales, totalement conforme aux articles 23 et 25 tels qu'ils ont été définis lors de l'élaboration du statut national du personnel des Industries électrique et gazière. Elles sont donc partie intégrante de l'entreprise car elles ont contribué à sa construction. Si le service public nationalisé de l'énergie peut, aujourd'hui, prétendre à la qualité et au niveau qu'il a atteint, c'est parce que les organisations syndicales étaient impliquées dans l'entreprise et dans la gestion des Activités sociales. »

Un projet social et politique

Prenons un exemple. Il y a trois choses que la direction demande à un releveur de compteur : un, d'être l'ambassadeur de l'entreprise – mais elle ne lui en laisse pas le temps – ; deux, précisément de relever le compteur ; et trois, de faire attention à ne pas se faire mordre par le chien ! Voilà, c'est tout, et rien d'autre. Avec les Activités sociales, ce même releveur de compteur va pouvoir devenir responsable de l'un de nos

centres de vacances. Dès lors, on peut aisément imaginer la plus-value que cela va représenter pour lui, mais aussi pour l'entreprise, quand il va revenir à son travail au bout d'un mois ou deux d'encadrement. Gestion, organisation, prise de parole et de décision lui sont devenues familières. Et c'est un exemple que nous pourrions reproduire à l'identique chez les cadres et les agents de maîtrise. On mesure régulièrement le poids des Activités sociales dans nos débats et tous ceux qui traversent l'institution EDF-GDF. Certains pensaient que cette dimension allait disparaître avec le temps. Or, cela reste complètement valable en 2000. C'est dans ce contexte que la CCAS contribue pleinement à l'Éducation populaire et sa mise en œuvre passe par le concept "du par et du pour". »

Georges Bertrand : « À la veille du troisième millénaire, nous pourrions donner l'impression d'être une structure de loisirs parmi tant d'autres. Pourtant, il faut mettre l'accent sur le fait que la CCAS – à partir de son caractère original, de ce qu'elle réalise et, surtout, de la façon dont elle le réalise au travers "du par et du pour" – demeure, plus que jamais, une avancée très marquante dans la sphère de l'Éducation populaire, parce qu'elle a objectivement des actions qui relèvent de cette notion, et qu'elle est porteuse d'un projet social et politique ambitieux. En fait, le projet se

situe sur plusieurs plans et on peut l'approcher de différentes façons. »

Quelles ont été les priorités lors de la mise en place des Activités sociales ?

Jean Lavielle : « La première des réflexions, et presque des urgences, a été la formation de celles et de ceux qui allaient mettre en œuvre les Activités sociales.

Il y avait une multitude de représentations syndicales, consécutives aux cent cinquante métiers différents que l'on rencontre à EDF-GDF : comités mixtes, sous-comités mixtes, CHSCT⁽³⁾, CLMT⁽⁴⁾, commissions secondaires, SLV⁽⁵⁾, CMCAS⁽⁶⁾, commissions d'activité, etc. Dans une entreprise comme la nôtre, ou du moins celle qui se construisait, le problème du cumul des mandats n'était venu à personne. La grande priorité était de trouver les salariés qui irradient tout cela au travers de la formation professionnelle et syndicale. Une démarche qui relève complètement de l'Éducation populaire. »

En quoi consiste la démarche "du par et du pour" ?

Jean Lavielle : « C'est la mise en œuvre des Activités sociales par et pour les agents. Au lendemain de la Libération, ce sont les électriciens et les gaziers qui ont emmené les premiers gamins en vacances et qui se sont totalement occupés d'eux. Après l'intermède 1955-1964⁽⁷⁾, nous avons connu, en trente-cinq ans, une évolution d'une rapidité extraordinaire, notamment dans

(3) CHSCT : Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions du travail.

(4) CLMT : Comité local de la médecine du travail.

(5) SLV : Section locale de vote.

(6) CMCAS : Caisse mutuelle complémentaire et d'action sociale.

(7) L'intermède 1955-1964 : c'est la pleine période de la Guerre Froide. La direction fait un coup de force avec la police pour récupérer les Activités sociales gérées, à l'époque, par le CCOS (Comité central des œuvres sociales).

(8) IDCP : Invalidité, décès, complément prestations.

les années soixante-dix. Le "bébé" a grandi, avec tous les risques qu'il échappe aux "parents", d'où, là encore, l'importance "du par et du pour". Pour cela, nous avons poussé notre logique assez loin en déconcentrant notre organisme. Au travers des SLV et des CMCAS, nous nous sommes appuyés sur les régions pour que les agents, tant ceux qui y encadrent que ceux qui y vivent, en soient les premiers promoteurs. Que ce soit à la mer, à la campagne ou à la montagne, nous ne laisserons jamais quelqu'un durant huit ou quinze jours sans rien lui faire découvrir. Dans le cas d'une découverte de la région, nous ne sommes pas là pour nous substituer à l'office de tourisme, organisme public qui remplit bien son rôle.

Notre travail consiste simplement à faire découvrir tout ce que l'office ne veut pas ou ne peut pas faire. Prenons un exemple, celui de la visite d'une criée en Bretagne : on y apprend que les consommateurs qui, d'habitude, paient 80 francs un kilo de poisson voient les pêcheurs vendre le même kilo à 5 ou 6 francs au marayeur. Ils ont envie de comprendre pourquoi un tel écart et leur regard de consommateur s'en trouve modifié.

De même, nous avons connu une période où les bénéficiaires allaient à la ferme dans des régions d'élevage pour assister à la traite des vaches et ils découvraient par la suite que les paysans devaient jeter

le lait en raison des quotas. Aujourd'hui, il est quand même extraordinaire de constater qu'il y a toujours un agent d'EDF-GDF, en activité de service ou non, pour encadrer un centre de vacances familiales. Tout cela demande une formation, un travail et une véritable réflexion, car les agents en question sont là pour porter un projet de vacances basé sur des valeurs communes à toutes et à tous. Mais c'est aussi faire en sorte que chaque électricien et chaque gazier en vacances vive et découvre quelque chose, qu'il revienne différent de ce qu'il était en partant. »

La solidarité avant tout

Quelles sont ces valeurs dont il est fait mention fréquemment quand on évoque la CCAS ?

Jean Lavielle : « Quand on parle de valeurs, il arrive fréquemment que la solidarité soit citée en premier. Or, pour moi, ce n'est pas une valeur mais un état d'esprit, une façon d'être dans nos activités. Un exemple : pourquoi a-t-on créé un contrat-groupe assurance ? Si un agent venait à décéder d'un accident grave dans les quinze premières années de sa vie dans l'entreprise, sa famille n'avait plus de ressources. Et, hormis le fait qu'en 1946 les assurances étaient rares, la mise en place de l'IDCP⁽⁸⁾, en relation étroite avec l'entreprise, a

permis à certains de toucher un pécule.

Aujourd'hui, ce contrat est tel qu'il était à son origine. Nous n'avons touché à rien parce qu'il n'existe rien de plus solide. Chez nous, le mauvais conducteur n'est pas exclu, comme cela se pratique partout ailleurs. Et je pourrais citer d'autres exemples au travers des vacances ou de la restauration.

Enfin, la dignité, le respect de soi et des autres sont des valeurs que nous mettons en avant auprès des bénéficiaires, et ce, dès le plus jeune âge. Cela prend même désormais un sens fondamental dans nos centres de vacances afin de permettre à chaque jeune de dépasser le stade de la violence verbale, voire physique. Même chose dans nos centres de santé où nous avons développé un intense travail de sensibilisation des personnels sur les notions d'intégrité de l'individu, et celle-ci passe, entre autres, par la lutte contre l'alcoolisme, le tabagisme...

Parmi les valeurs que nous défendons, il y a la tolérance, qui ne se limite pas à la lutte contre le racisme. La tolérance, c'est d'abord le regard que l'on porte sur l'autre. Et nous avons dans ce domaine une action très forte avec les personnes handicapées : dès 1964, nous passions progressivement du centre pour personnes handicapées "fourre-tout" aux centres pluriels que nous connaissons aujourd'hui. Notre signature en 1997 de la

Charte de déontologie pour l'accueil des personnes handicapées en centre de vacances, nous a fait passer pour des précurseurs alors que nous avions démarré tout cela en 1967.

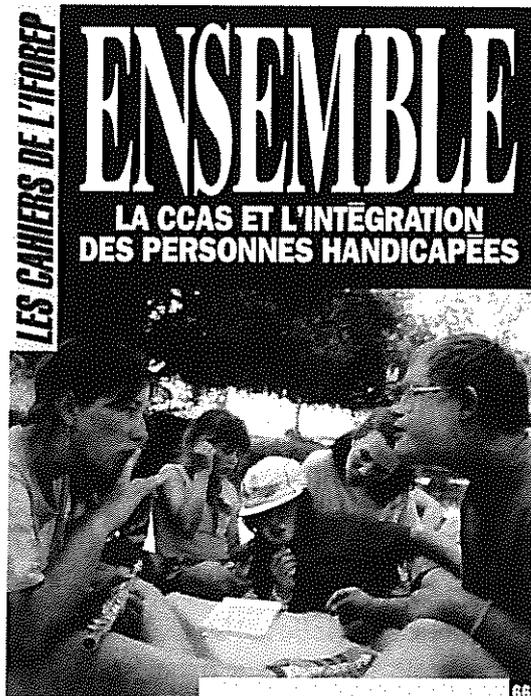
Ces valeurs, que nous essayons de porter, entrent dans ce rôle que j'appellerai "éducatif", parce qu'il conduit à l'émancipation de l'individu pour que celui-ci puisse avoir sa propre réflexion face à ce qu'il vit dans la société ; pour qu'il puisse être capable de s'exprimer, de donner son point de vue, de défendre ses idées ; pour voir comment il s'implique dans les Activités sociales pour ne pas dire : « Ils ont fait » ou « Vous avez fait ». Non : « J'ai fait, nous avons fait les Activités sociales ». C'est ça l'acte émancipateur. »

Georges Bertrand :

« Défendre ses idées, c'est déjà se les formuler à soi-même. Là, nous sommes dans une différenciation au sein de l'Éducation populaire. Une chose est de dire : « On occupe les temps de loisirs le plus intelligemment possible. On est là pour faire quelque chose de bien ensemble et chacun laisse ses préjugés à la porte ».

C'est une dimension assez répandue dans l'Éducation populaire. Ce sont des laïcités, que je nommerais "restrictives", qui gardent en elles les germes de la conquête de

l'école publique farouchement opposée à la religion. Et une laïcité plus ouverte, porteuse d'un projet social qui, au contraire, revendique le débat, l'échange d'idées : « Ne laissez pas vos idées en entrant, venez avec elles et échangeons ». C'est une laïcité qui n'est pas neutre. Pour autant, cela ne veut pas dire que nous ne sommes pas tolérants. Au contraire. »



Les pieds sur terre et la tête sur les épaules

Jean Lavielle : « Nous avons un exemple concret avec la mise en place du nouveau projet éducatif pour les jeunes. Il fut une époque où nous protégeons les Activités sociales à tout prix. On niait certaines réalités, certains faits parce que cela nous ar-

rangeait. On se disait : « Nous sommes à l'abri, nous n'allons pas nous compliquer la vie, remettre en cause nos pratiques et engager un travail de réflexion. » Nous savions bien que c'était une tâche difficile et que cela remettait en cause beaucoup de choses, sauf, qu'aujourd'hui, nous avons les pieds sur terre et la tête sur les épaules. Il n'est plus possible, par exemple, d'ignorer

les questions de drogue, d'alcool, de violence ou de délinquance chez les vacanciers, et de ne pas tenir compte que les jeunes et leurs familles que nous recevons sont touchés par tout ce qui traverse la société. C'est une réalité, nous ne sommes pas à l'écart, ni à l'abri, et les Activités sociales font partie intégrante de la société. Donc nous aidons, éduquons, formons notre encadrement tout autant que

nous discutons avec les jeunes. »

Georges Bertrand : « Quand des jeunes de 16/17 ans disent "laissez-nous glander", cela ne veut pas dire "foutez-nous la paix, on ne veut rien faire", mais "laissez-nous échanger, ne nous interrompez pas durant cet échange". Ce n'est en aucun cas contradictoire avec notre mission, mais, soyons clairs, elle ne consiste pas à organiser des universités populaires. Il s'agit de vacances, de projets de vacances, qui cor-

respondent au projet social et politique de l'Éducation populaire.

C'est savoir rire, s'amuser, se promener. Sortir d'un isolement et se confronter à un échange dans son intérêt personnel, pour continuer à grandir ensemble.

La rencontre, la découverte et l'échange sont trois axes essentiels. L'échange provoque la réflexion sur soi : « J'échange à partir de quoi ? Qu'est-ce que moi, je pense de ça ? ». À cet égard, le travail que l'on a conduit pour mettre à jour le projet éducatif était lui-même, dans la démarche, un travail d'Éducation populaire. Un vrai débat de politique générale au sens noble du terme. »

Quel est le rôle et la place de la formation ?

Georges Bertrand : « Quand on a pour objectif de faire passer quelque chose à quelqu'un, il faut se poser la question : « Qu'est-ce que je sais du problème, qu'est-ce que je veux faire passer et comment ? ». Dans "le par" nous sommes dans cette problématique avec des conditions et des contenus différents de l'enseignant. Mais quand l'agent détaché, responsable d'un village de vacances, va présenter une soirée, accueillir des vacanciers, il faut qu'il s'interroge sur la façon dont il va faire passer cela : « Pourquoi je fais ce choix, ce que c'est, et pourquoi c'est intéressant, pour les vacanciers, d'y assister ». C'est cette double détente qui fait

que l'on entre là dans un nouveau niveau de travail d'Éducation populaire. Ici, la question "du par" est d'arriver à mettre tous ces agents d'encadrement en situation de faire correctement ce que l'on attend d'eux.

C'est le travail de préparation des structures avec l'écriture d'un projet qu'ils mettront en œuvre dans trois ou quatre mois. La formation, l'apprentissage de gestes et d'actions qu'ils ne maîtrisent pas encore, là aussi il y a un travail d'Éducation populaire. »

À la suite de quelle démarche les contenus d'activités sont-ils élaborés ?

Jean Lavielle : « La question des contenus est fonction de ce que nous sommes et de ce que nous voulons. Faire en sorte que les agents s'enrichissent passe, effectivement, par des contenus. Je dirais même qu'aujourd'hui ces contenus font notre différence avec toute autre forme de proposition, y compris dans le domaine du tourisme social. La question des contenus, c'est le fondement même de nos Activités sociales en centre de vacances. Au-delà de l'hébergement ou de l'accueil, ce sont des agents qui proposent des activités à d'autres agents. Et ce n'est pas une simple consommation d'activités car, à tout niveau, nous nous impliquons dedans.

Il y a quelques années, il était possible d'apprendre à nager dans nos centres de vacances. Aujourd'hui, on ne peut plus en raison d'une législation

draconienne. Certes, il y a de multiples raisons à cet état de fait, mais aucune n'est assez forte pour que nous, élus, puissions dire : « D'accord, il faut abandonner ».

Au contraire, je pense qu'en 2000 nous devrions avoir des centres où il sera possible d'apprendre à nager, par exemple, en trouvant un accord avec une commune pour l'utilisation de sa piscine et de son maître-nageur. Les bénéficiaires pourront profiter des cours, et nous, nous pourrions emmener à la piscine les enfants de la commune qui n'y vont pas souvent.

Un autre exemple : le traditionnel concours de boules risque de n'avoir que peu d'intérêt en lui-même. Mais nous pouvons faire en sorte qu'il soit l'occasion d'échanges entre les électriciens, les gaziers et les salariés d'autres entreprises. Échanges qui vont au-delà de la simple partie de boules, qui favorisent une forme de convivialité, qui rompent l'isolement de certains, et qui permettent d'avoir des rapports sociaux autres que ceux du travail. C'est permettre que se retrouvent, dans un même centre de vacances, l'ingénieur et le monteur-électricien. Toute l'année, ils peuvent être en conflit en raison de leur place hiérarchique dans l'entreprise. Durant les activités, ils vont avoir des échanges parce qu'ils vont assister à la même pièce de théâtre ou écouter le même violoniste.

On peut aisément imaginer ce

que cela représente quand ils vont se retrouver ensemble au travail. Ils ne verront plus les choses de la même façon, ils n'auront plus le même regard l'un sur l'autre. Le contenu des activités sert aussi à cela. Aujourd'hui, nous sommes sur la bonne voie, tant pour les jeunes que pour les familles, mais il nous faut continuer à travailler. Bien sûr, dans un centre de vacances, il faut que les toiles soient propres et que les plats cuisinés soient prêts à l'heure. Mais, surtout, que le projet d'activités et son contenu soient réfléchis. On ne peut pas improviser, nous n'en avons pas le droit, tout simplement parce que les agents attendent quelque chose de leurs vacances. Avec mille huit cents personnes à Cap-Breton, on ne peut pas se lever le matin en étant responsable du centre ou responsable d'activités en se demandant : « Qu'est-ce que je vais bien pouvoir proposer aujourd'hui aux bénéficiaires ? » En procédant comme cela, il y aura forcément des problèmes. On aura à la fin du séjour une équipe d'encadrement épuisée et qui aura mal vécu son séjour. Et, bien sûr, des bénéficiaires mécontents.

C'est pour cette raison que nous avons mis en place des secteurs opérationnels et un système de ressources de site. C'est pour cela qu'il y a, au niveau du siège de la CCAS, des hommes et des femmes qui travaillent toute l'année à l'élaboration d'une politique d'ac-

tivités sociales, et à la dimension de formation associée à une démarche de projet. »

Georges Bertrand : « C'est la démarche que nous nous efforçons de systématiser partout et tout le temps. C'est-à-dire que toutes nos actions, nos séjours et nos interventions s'inscrivent, ou devraient s'inscrire – c'est ce que l'on essaie de faire avec les directeurs de centres de vacances – dans de véritables démarches de projets. On ne fait pas une chose pour elle-même, on l'inscrit dans une dynamique : À qui s'adresse-t-on ? De combien de temps disposons-nous et quel est le contexte ? Qu'est-ce qu'on se propose de réussir, de faire émerger, de développer dans ce temps donné ? ». C'est-à-dire d'être lucide dans l'action. Bien sûr, ce travail de projet est formateur pour ceux qui veulent le penser, le conduire et l'évaluer. Donc, il nous faut travailler avec persévérance et sur la durée. À la CCAS, cette volonté s'actualise et se maintient.

Les difficultés que connaît notre organisme sur un plan économique n'atténuent pas mais, au contraire, renforcent la volonté de dire notre positionnement, notre identité. On se rend compte que nous commençons à avoir un public averti. Notre projet, c'est la culture citoyenne. C'est rompre les barrières, s'attaquer aux inégalités et tout faire pour les réduire. »

À quelles difficultés êtes-vous confrontés ?

Georges Bertrand : « Rien n'est jamais acquis. Ces choses se construisent avec les temps forts du mouvement social mais, par définition, les temps forts impliquent des moments qui le sont moins. Est-ce qu'on n'avait pas dérivé dans l'activisme et le consumérisme ? Par exemple, est-ce qu'on était encore sur un réel projet d'éducation pour les jeunes ? Même chose sur le contenu des séjours adultes. Manifestement, nous avons pris du retard et nous avons voulu généraliser ce qui se faisait de bien dans certains centres. Il s'agissait de se ressaisir de la question des contenus et de la redéfinir à un plus haut niveau. »

Jean Lavielle : « Ce n'est pas l'appropriation du savoir par un collectif, c'est d'abord l'appropriation du savoir par chacun. À lui, ensuite, d'apporter quelque chose pour le groupe. Ainsi, la question de la lecture, par exemple, est un point d'ancrage essentiel parce que chacun, tout seul, peut faire un pas en avant. Chaque individu devrait se donner, dans son histoire, l'objectif d'acquiescer un mot de plus chaque jour, ou tous les mois, peu importe. Mais avoir un mot de plus dans son vocabulaire, cela représente un enrichissement extraordinaire pour soi et pour les autres. »

Georges Bertrand : « Si nous restons dans le domaine de la lecture, ce n'est pas : « Voilà ce qu'il faut lire, ce qui va vous faire avancer », mais c'est tout mettre dans la bibliothèque et

dire : « Lisez, trouver votre bonheur, votre chemin dans ces différentes lectures ».

Nous sommes très loin de ce qui a été : « Maintenant, on se met en rang, on va apprendre ça pour être meilleur, voilà ce qui est bon pour vous ». Non, maintenant nous disons : « Vous avez accès à tout. Faites-vous votre opinion, développez votre goût, échangez avec les autres ». C'est comme cela, me semble-t-il, que nous construirons un véritable parcours. »

Contribuer à l'émancipation des citoyens

Si l'on considère l'Éducation populaire comme un chantier perpétuellement ouvert, quels sont, pour la CCAS, les grands travaux à venir, voire les urgences ?

Georges Bertrand : « La première urgence concerne les valeurs sur lesquelles nous travaillons à longueur d'année, et que nous mettons dans la construction des séjours. Si tout se passe très bien pour ceux qui sont au niveau opérationnel, je pense, par contre, que nous avons du chemin à faire pour ceux qui travaillent en permanence à la CCAS. Ce n'est probablement pas spectaculaire pour l'image extérieure de notre organisme, mais c'est un enjeu intéressant de retrouver à tous les niveaux de celui-ci cette énergie chargée de sens que l'on

trouve pratiquement dans tous les villages.

L'autre urgence concomitante, c'est le travail de formation que nous avons à développer au travers du "par". C'est travailler encore plus sur les contenus, les traduire en termes de formation, d'accompagnement, de conseils et d'évaluations, de manière beaucoup plus suivie et prolongée. Avec le concours de l'forep, bien sûr, mais pas d'un simple point de vue de la méthode et d'un projet plus écrit, mais vraiment avec une ambition éducative beaucoup plus structurée. »

Jean Lavielle : « Enfin, nous posons la question du droit aux vacances.

Dans notre Constitution, il existe le droit au travail. En 1936, nous avons eu la loi sur les congés payés mais, aujourd'hui, il n'y a toujours pas de droit aux vacances. Les congés payés sont faits pour les salariés, pourtant, une multitude de gens n'est pas salariée et n'a donc pas le droit aux vacances. C'est probablement l'une des batailles que nous aurons à mener dans les années à venir. Si nous ne pouvons pas le faire inscrire dans la Constitution, il faudrait, au moins, qu'il y ait un texte officiel, législatif, qui prenne en compte ce droit. Avec un gouvernement de gauche plurielle et une réflexion sur le temps libéré que va représenter la réduction du temps de travail, je pense que la période est favorable.

Tous les matins, je vois des ga-

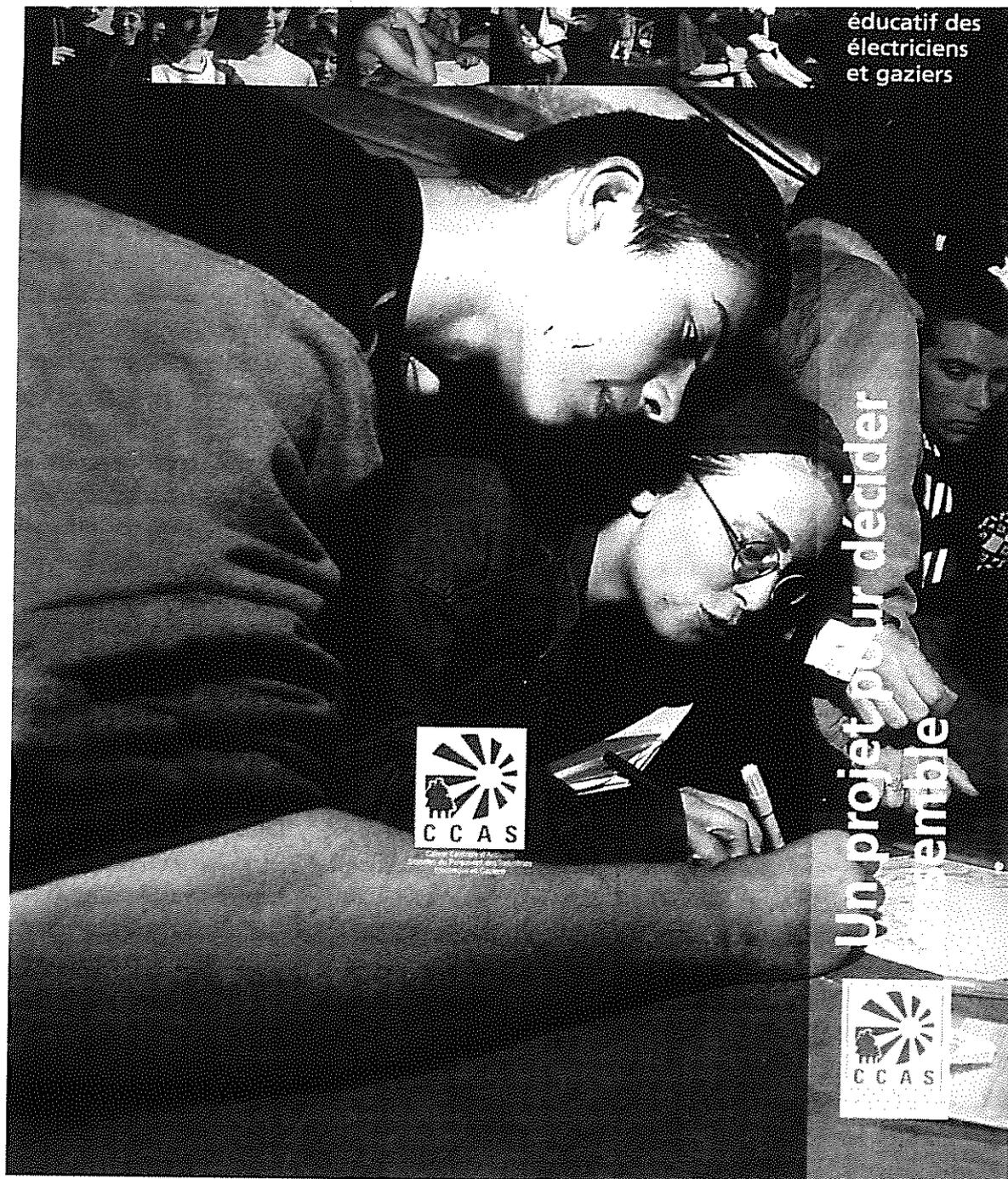
mins et je sais, pour leur avoir demandé, qu'ils n'ont jamais vu de montagne enneigée. En 2000, je me dis que ce n'est pas normal et qu'il faut que ces gamins sachent que derrière l'alignement de leurs immeubles, il y a autre chose, il y a d'autres perspectives que le mal-vivre et la haine de la société. Si je ne l'accepte pas, je comprends cette haine parce que nous, les adultes, n'avons probablement pas fait le pas qu'il fallait pour la leur faire dépasser. Or, ce pas est essentiel tant pour celui qui est au cœur de la ville que pour celui qui est au fin fond de la campagne. Il ne faut laisser croire à personne que tout est misère et difficultés.

Il y a des richesses extraordinaires sûrement accessibles. Encore faut-il réfléchir aux possibilités d'y accéder.

Ce qui nous arrive aujourd'hui sur l'alimentation ou sur la pollution de l'eau et de l'air n'est pas un phénomène naturel. Il y a des causes objectives et nous avons, là aussi, un rôle à jouer.

Quand les cent quarante mille électriciens et gaziers, les cinq cent soixant-dix mille ouvriers des sociétés électriques et gazières, et les salariés en général, vont commencer à comprendre qu'il n'y a pas de fatalité à un certain nombre de choses, nous aurons joué le rôle que nous nous sommes donnés : contribuer à l'émancipation des citoyens. »

*Propos recueillis par
Franck Danger
(CCASINFOS)*



éducatif des
électriciens
et gaziers

Un projet pour décider
ensemble

Dans le cadre de la politique de formation de la CCAS sur son nouveau projet éducatif, celle-ci s'est adressée aux **Films de l'forep** qui a réalisé « *Un projet pour décider ensemble* ». Il donne la parole aux acteurs et aux jeunes bénéficiaires des Activités sociales. En voici quelques témoignages.

PAROLES D'ANIMATEURS

« Si je suis venu à ce forum, c'est pour changer les choses. En effet, dans les centres de vacances, on fait de la production. C'est plus de l'activisme que de l'activité. »

« Les propositions du catalogue tournent plus autour de l'activité proposée que du projet éducatif lui-même. »

« Je viens pour proposer autre chose, pour demander plus de liberté lors des séjours dans les centres de vacances. »

construisons
les vacances de
demain

UN PROJET POUR DÉCIDER ENSEMBLE

Le Projet éducatif
des électriciens et gaziers



PAROLES DE JEUNES

« On n'avait pas l'impression d'être en vacances : il faut se lever à telle heure, manger à telle heure, on ne peut pas sortir du terrain, il faut faire les activités que les animateurs ont décidé de faire, on n'est pas libre quoi ! »

« Pendant trop longtemps, les adultes décidaient pour nous de ce qu'on ferait pendant les vacances, et ça ne correspondait pas forcément à nos souhaits. Aux Assises nationales, on nous a écoutés. »

« Ici, tous les gens se sont exprimés sur différents sujets et je trouve ça bien. On a bien avancé et il faut que, maintenant, la charte soit appliquée dans les différents centres et que les directeurs ne se renferment pas sur eux-mêmes pour refuser cette charte. »

**JEAN-PIERRE
MAGNON,**
président de la CCAS
de Chalon-sur-Saône

« À partir de ce constat, la CCAS a décidé d'actualiser le projet éducatif en associant aux discussions les parents, les jeunes et les encadrants. Des forums ont été organisés dans différentes régions dans le but d'aller à la rencontre des jeunes.

On a commencé en 1997. Lors de forums régionaux, les jeunes, les encadrants et les élus se sont tous exprimés. Puis un forum national a réuni les parents, en plus des jeunes et des encadrants.

Au cours du premier forum organisé dans la région Est, nous nous sommes rendu compte que les jeunes avaient beaucoup de choses à dire et qu'ils manquaient de temps pour le dire. Ils étaient décidés à aller jusqu'au bout. C'est ce qui nous a amenés à aller aux Assises nationales à Mimizan.

La première valeur qu'ils ont exprimée c'est la solidarité entre eux, en direction des handicapés accueillis dans les centres de vacances. Cette solidarité s'est exprimée aussi dans la charte des lycéens qui a été établie en octobre 1997 où les valeurs d'humanisme avaient été développées, où le respect des hommes et des femmes était très largement exprimé.

Ils veulent être les auteurs et les acteurs de leurs vacances. Ils veulent participer à l'encadrement de leurs vacances, à la vie collective, à la vie quotidienne, au déroulement des activités et créer, si besoin est, de nouvelles activités. Ils veulent surtout vivre leurs vacances en-dehors de leur rythme scolaire.

Le temps des vacances, c'est un temps où ils désirent avoir du temps pour vivre leurs vacances. »

LE PROJET ÉDUCATIF, LES JEUNES ET LEURS VACANCES

par Patrick Decarlis⁽¹⁾

La réactualisation du projet éducatif de la CCAS a donné lieu à de larges débats. Elle concerne tout ce qui relève de l'encadrement des centres de vacances et de loisirs qui accueillent les enfants et les jeunes, et s'inscrit dans le projet global de la Caisse centrale des Activités sociales des électriciens et des gaziers.

La CCAS organise et propose des séjours de vacances à l'intention des électriciens, des gaziers et de leurs familles. Elle accueille environ cinquante mille jeunes par an dans des centres de vacances et de loisirs. Depuis toujours, les électriciens et les gaziers n'ont cessé de débattre la politique éducative que devait mener leur organisme social en recevant leurs enfants.

Les bilans successifs du fonctionnement des CVL et d'une étude confiée à la Sofres ont conduit le conseil d'administration de la CCAS à décider, en 1997, d'une démarche d'actualisation de son projet éducatif, sur la base de trois types de constat :

– Le contexte dans lequel vivent les jeunes a profondément changé et engendre des modifications de leur comportement telles la banalisation de la consommation de substances toxiques ou la généralisation de l'agressivité et de la

violence. Ils vivent douloureusement l'absence de perspective et ont, dans leur vie quotidienne, peu de repères collectifs organisés ;

– les phénomènes de mode et l'évolution de la conception des vacances ont entraîné la CCAS à bâtir des séjours conçus sur un modèle de plus en plus consumériste. Les activités "pointues" se sont multipliées et les séjours, conduits par des intervenants spécialisés, s'apparentent de plus en plus à des stages. La présentation des séjours dans le catalogue ne porte la marque d'aucune spécificité éducative, elle s'apparente à la présentation qu'en ferait n'importe quel voyageur ;

– de moins en moins de directeurs de centres de vacances sont agents des Industries électrique et gazière, ce qui nuit à la maîtrise éducative des séjours. La présence de plus en plus importante de directeurs de CVL dirigeant des séjours à la CCAS comme ils

le font dans n'importe quel autre organisme, dilue ses valeurs et ses orientations et l'importance du chômage engendre l'assimilation de cette fonction à un métier.

La volonté du conseil d'administration de la CCAS est de se mettre à l'écoute des bénéficiaires à qui il s'adresse pour mieux cerner leurs attentes et leurs besoins, afin de mieux définir ses orientations. Rarement cette volonté aura été poussée aussi loin. Rarement un débat, qui a débuté durant l'été 1997 pour élaborer un texte de projet, aura réuni autant d'interlocuteurs.

Dix forums régionaux...

Les premiers débats ont eu lieu à l'occasion de dix forums régionaux qui ont réuni près de mille cinq cents personnes. Ces forums ont été conçus comme autant de points de rencontres entre les jeunes,

(1) Patrick Decarlis est administrateur de la CCAS.

leurs parents, les élus de la CCAS (conseil d'administration et commission d'activités régionales), les élus de CM-CAS, les fonctionnels de la CCAS (siège, directions régionales opérationnelles et secteurs opérationnels), les personnels d'encadrement, les représentants de l'Iforep et des partenaires extérieurs.

... puis un forum national

Organisé les 13 et 14 juin 1998, ce forum a permis au conseil d'administration de la CCAS de présenter les grands axes de sa politique éducative élaborée suite aux débats conduits dans les régions, et de décliner certaines incidences concrètes sur l'organisation des séjours jeunes, depuis leur présentation jusqu'à leur déroulement. Ce forum a réuni trois cents personnes ayant préalablement participé aux forums régionaux et dont la mission a été de valider ce que le conseil d'administration leur avait présenté en tenant compte de ce qui avait été débattu dans leur région. Des partenaires extérieurs ont également participé à ce forum, soit parce qu'ils avaient été sollicités pour apporter un éclairage sur des thèmes précis, soit en raison de l'intérêt qu'ils portaient pour ce que la CCAS était en train de réaliser. Le nouveau projet éducatif des électriciens et des gaziers a été adopté définitivement

par le conseil d'administration le 23 septembre 1998.

Les valeurs de l'organisme

Ce document, dans son introduction, affirme et définit plus nettement les valeurs de l'organisme et s'impose comme la référence incontournable sur laquelle repose toute son action, mais il aborde aussi "le quotidien" des centres de vacances et de loisirs. Reste à s'accorder sur ce qui va concrétiser les notions de solidarité, de justice, et de respect de la dignité.

Ce que la CCAS ne veut pas, c'est s'en tenir au discours incantatoire ou moralisateur, mais elle veut, au contraire, définir un mode de vie collective intégrant ces notions importantes des relations humaines.

Il a d'abord été esquissé un tableau du contexte de vie des jeunes, en général, dans notre société et de celui des familles des électriciens et des gaziers. Il n'est pas possible, en effet, d'ignorer les questions, les soucis, les problèmes auxquels ces jeunes sont confrontés toute l'année, ni leurs colères, leurs révoltes et leurs passions. Souvent, ils attendent des séjours à la CCAS, notamment au travers des rapports différents qu'ils établissent avec les adultes dans les centres de vacances, qu'ils leur apportent un éclairage nouveau, qui ne soit ni celui donné à l'école, au collège ou

au lycée, ni celui reçu dans la famille.

Les axes de notre action

Le dernier volet du document est consacré à l'action de la CCAS. C'est dans ce chapitre qu'a été défini le sens donné aux vacances, celui dont les jeunes et les parents ont dessiné les contours lors des forums régionaux. Trois axes forts vont constituer la base de travail pour la préparation des séjours.

Offrir des réelles vacances aux jeunes.

« Halte aux cadences infernales dans les centres » disent les jeunes. Il n'est plus possible que les jeunes réclament des jours de repos pendant leurs séjours ! Les vacances doivent être un moment de plaisirs, de détente et, bien sûr, de repos, un lieu de rencontre avec d'autres jeunes, et non un lieu de production d'activités de loisirs quasi obligatoires. Il ressortait d'ailleurs de l'enquête Sofres que : « L'activité est à l'origine de la création du groupe, mais elle ne participe activement à un projet sociétal que dès lors qu'elle s'inscrit dans un temps plaisir organisé par le jeune et non imposé. » En revanche, il faut que ces vacances soient ouvertes sur la vie. Le lieu d'implantation d'un centre ou d'une activité est une fenêtre qui permet de comprendre plus largement le monde dans lequel nous vivons. Et com-

prendre ce monde, c'est aussi se donner les moyens d'agir pour le transformer ou le faire évoluer.

Un lieu où l'intégrité physique et morale de chaque jeune est préservée

Chaque jeune reçu dans un centre de vacances à la CCAS ne doit pas repartir avec un "défaut" qu'il n'avait pas auparavant, ou en ayant subi un traumatisme nouveau : nous nous engageons à prendre toutes les dispositions nécessaires pour éviter ces écueils. Mais ce que nous voulons par dessus tout, c'est que chaque jeune trouve dans le centre de vacances des apports et des rapports nouveaux qui lui permettent de réfléchir sur son comportement, sur le respect de soi, des autres et des adultes vis-à-vis de lui. Finalement, il s'agit du respect de sa dignité tout simplement.

Le centre de vacances doit être celui que les jeunes, présents, ont choisi pour vivre

L'une des nombreuses expressions entendues dans les forums : « La liberté, c'est de participer à la construction de son séjour pour ne pas le subir », nécessite de repenser son organisation et sa préparation, afin de permettre aux jeunes qu'ils soient entièrement impliqués dans le déroulement de la vie du centre.

Cela est valable aussi pour tout ce qui touche à ce que l'on regroupe sous le terme générique de "problèmes de société".

Autres idées avancées par les jeunes : « Concernant les vols,

il faudrait, dès le premier jour, que le groupe prenne une position commune. Pour nous, ce n'est pas acceptable et on ne l'acceptera pas ».

Ou encore : « Pour calmer quelqu'un de raciste, le débat c'est la seule solution. Le groupe doit prendre position et convaincre. »

Voilà des exemples où l'intelligence collective peut prendre le dessus sur des comportements individuels nuisibles à l'harmonie d'un groupe. Dans ce dernier axe se trouve le sens éducatif donné aux vacances. En effet, cette volonté de faire participer activement et réellement, avec des vrais pouvoirs de décision, les jeunes à la construction de leurs séjours, laisse augurer que partout les femmes et les hommes peuvent débattre et décider collectivement et démocratiquement de leur société. Il s'agit, par ce biais, de contribuer à une véritable éducation à la citoyenneté.

Des élus à la rencontre des jeunes dans les CVL

Lors du forum national, la CCAS s'est engagée à rencontrer les jeunes dans les centres de vacances pour faire le point avec eux ; elle s'est ensuite adressée à l'équipe d'encadrement. C'était une démarche inhabituelle : durant les débats, des jeunes ont souvent dit qu'ils voyaient fréquemment des adultes « pas

ser sur leur centre », mais rarement se préoccuper du séjour qu'ils étaient en train de vivre.

Il y a eu, durant l'été 1998, environ deux cents visites de CVL effectuées par des élus. Cette démarche a permis de populariser les orientations et les engagements de la CCAS. Les débats organisés avec l'ensemble des acteurs a favorisé une prise de conscience de la volonté de réussir dans la voie choisie.

Des centres de vacances

« en expérience »

Ce même été, l'idée a été émise de mettre en situation "d'expérience" une cinquantaine de CVL où les projets y seraient travaillés en commun et pourraient modifier le cours ou l'organisation. Certains de ces centres de vacances – dont les directeurs investissaient les orientations du projet éducatif de manière active – ont abouti à des projets originaux. L'encadrement s'est impliqué de manière inégale dans les orientations, et cela pour des raisons très diverses qui tiennent aussi bien au manque d'investissement personnel, que de l'organisme. On notera que dans les régions où des regroupements de directeurs sont convoqués régulièrement – pas seulement pour s'intéresser à l'organisation pratique des CVL où ils doivent encadrer – la

démarche a fait l'objet d'une meilleure appropriation.

Cela dit, si les directeurs semblent bien disposés à s'investir dans ce projet, les animateurs se sentent bien souvent désorientés. Il y a lieu de réfléchir sur la formation des directeurs et des animateurs, et sur l'information de la part de la CCAS, celle qu'elle se doit de mettre en place pour maintenir un lien régulier avec ses personnels.

En même temps, et afin d'opérer une transformation de la présentation des séjours dans le catalogue, les jeunes ont été associés à la rédaction du texte descriptif du séjour

qu'ils ont vécu. Pour ce faire, une fiche répondant à cet objectif a été mise à leur disposition afin que, au cours de chaque séjour, un texte collectif de présentation soit produit par le groupe de jeunes. On peut regretter que les fiches aient été souvent diffusées sans explication. De fait, elles ont fonctionné, la plupart du temps, comme s'il s'agissait d'une fiche d'appréciation de leur séjour, de sorte que l'absence de réflexion collective sur un même centre a abouti à des textes trop importants et trop diffus pour être facilement exploités. Par contre, quand ils se sont col-

lectivement appropriés ces textes, les résultats sont assez convaincants.

Néanmoins, l'ensemble de ces documents a pu être utilisé pour la rédaction du catalogue des séjours 1999-2000.

Enfin, les expériences ont montré qu'un reproche fait lors des débats, à savoir que les nouvelles orientations éducatives destinées aux ados étaient difficilement transposables aux plus jeunes, s'est avéré sans fondement. En effet, au cours de cet été 1998, la démarche d'association des jeunes à leur séjour a souvent été plus simple et plus réussie chez les "petits".

LES ASSISES NATIONALES DE LA JEUNESSE

Priorité à la parole des jeunes

L'idée de ces Assises nationales, ou du moins l'idée d'une manifestation où les jeunes seraient les seuls à s'exprimer, a été émise lors du forum national et reprise de nombreuses fois dans les discussions. La CCAS a décidé de leur organisation, estimant que cela allait dans le sens de ses orientations éducatives : permettre aux jeunes d'intervenir sur le contenu de leurs séjours au-delà du temps du séjour lui-même ; d'être non

seulement à leur écoute, mais aussi de donner une traduction concrète à l'expression de ces jeunes.

Une convention des droits des jeunes

Ces Assises, qui se sont déroulées en octobre 1998, ont abouti à un projet de *Convention des droits des jeunes dans les séjours CCAS* (voir ci-après) que les jeunes ont analysé à l'issue de débats passionnés. Ce document existe désormais et continue de susciter des débats. Le conseil d'administration de la CCAS du 11 décembre 1998 a décidé de ne pas modifier une virgule de ce qu'avaient produit les jeunes, considérant

que cela leur appartenait.

En même temps, pour éviter toute ambiguïté, il a décidé d'adjoindre à cette convention un préambule qui situe notamment la responsabilité de l'organisme et de l'encadrement au regard de la législation concernant les mineurs et les centres de vacances et de loisirs.

Les engagements de la CCAS

Il constitue désormais un prolongement complémentaire au projet éducatif, et formalise les attentes des jeunes lorsqu'ils viennent en va-



La signature de la Convention des droits des jeunes aux Assises de Mimizan, en octobre 1999.

PHOTO CHARLES CRÉ

cances à la CCAS. En même temps, il constitue un document de référence pour les jeunes qui pourront faire valoir leurs droits lors de leurs séjours de vacances à la CCAS.

Il a été décidé que le document final – regroupant le projet éducatif et la convention – serait diffusé largement auprès de chaque famille d'électricien et de gazier.

Un fascicule "réglementation" a également été édité. Il récapitule l'ensemble des dispositions législatives et réglementaires concernant les jeunes et les centres de vacances et de loisirs. Cet outil, simple et lisible par tous, jeunes et adultes, sert de référence pour aider certaines prises de décisions collectives. Tout au long de l'année 1998, et durant le premier semestre 1999, un suivi d'initiatives a permis de présenter le projet éducatif lors de réunions regroupant les élus des Commissions d'activités régionales

(CAR), les élus des CMCAS, les fonctionnels de la CCAS dans les Dro et les SO, des représentants des zones de l'Iforep, et quelques encadrants. Cette démarche a également eu lieu auprès des formateurs de l'Iforep et des organismes auprès desquels l'organisation des séjours à l'étranger est sous-traitée.

Quel bilan à l'issue de l'été 1999...

La concrétisation de la mise en œuvre du nouveau projet éducatif durant l'été 1999 a, comme on s'y attendait, été différente d'un secteur opérationnel à l'autre. Concrètement, elle s'est traduite, dans certains centres de vacances, par la renégociation des contenus mêmes des contrats avec les intervenants extérieurs qui conduisaient des activités spécifiques, avec tout ce que cela représente de répercussions organisationnelles et budgétaires. Ailleurs, les espaces d'intervention ont été conçus de façon réductrice, puisque, par exemple, les horaires ne pouvaient pas être renégociés entre l'encadrement et les jeunes. Durant l'année écoulée, il a été demandé à ces derniers de remplir des fiches d'appréciation sur les séjours qu'ils venaient d'effectuer.

La grande majorité d'entre eux (entre 80 et 90 %) a apprécié d'être consultée, voire associée aux décisions. Pourtant, ce taux baisse à 70 %

lorsqu'il s'est agi, pour eux, de participer concrètement à l'élaboration de leur séjour. Il y a là matière à réflexion.

... et quels enseignements ?

On peut se féliciter que la démarche conduite pour la réactualisation du projet éducatif a permis que la totalité des gens concernés, bénéficiaires des Activités sociales, élus et fonctionnels, ait, non seulement pris la mesure de l'importance de l'enjeu de ce projet, mais dispose des outils d'appréciation pour sa mise en œuvre. C'est ainsi que, par exemple, les élus qui visitent les centres de vacances et rencontrent les responsables et les vacanciers sont en mesure de poser "les bonnes questions" par rapport aux orientations et à leur déclinaison dans l'organisation des séjours. Mais il est clair qu'il y a un travail à effectuer en profondeur, pour harmoniser les démarches à l'échelon national, afin que les bénéficiaires qui iront passer leurs vacances en Bretagne ou en Languedoc-Roussillon, par exemple, retrouvent, déclinée dans des projets différents, la même démarche et les mêmes orientations. Mais pour ce faire, il sera nécessaire de se donner les moyens d'une réflexion collective qui permettrait de mutualiser les expériences des uns et des autres, de réfléchir et de progresser ensemble.

LA CONVENTION DES DROITS DES JEUNES EN VACANCES À LA CCAS

Préambule
Nous nous sommes mobilisés pour mieux faire notre travail en direction de la jeunesse que nous accueillons en vacances.

Ces actes forts mis en place par la CCAS sont autant de paliers supplémentaires pour que les jeunes vivent encore mieux leurs vacances et pour que les parents confient leurs enfants à la CCAS avec plus de confiance. Désormais, nous nous sentons investis d'une grande responsabilité pour ne décevoir ni les jeunes, ni leurs parents. Nous serons attentifs à la mise en œuvre de tous les actes qui contribuent à conférer aux jeunes une place nouvelle dans les centres de vacances tout en les protégeant de tous les risques qu'ils encourent.

Cette convention a été élaborée par les enfants de gaziers et d'électriciens réunis aux Assises nationales de la jeunesse les 24, 25 et 26 octobre 1998 à Mimizan. Elle illustre leur lecture du projet éducatif des électri-

ciens et gaziers adopté par le conseil d'administration le 23 septembre 1998.

Cette convention, qui pose les principes de vie et d'organisation devant prévaloir dans les séjours que nous organisons, ne soustrait ni la CCAS, ni l'encadrement à leur responsabilité. Nous veillons, avec l'encadrement, à l'application des dispositions législatives et réglementaires en vigueur régissant les mineurs et les centres de vacances et de loisirs. Les droits ci-après s'exercent dans le cadre de ces dispositions tels qu'ils sont définis dans les articles 13 et 15 de la Convention internationale des droits de l'enfant. Cette approche positive permet de mettre en interaction les droits et les devoirs de chacun.

Nous engageons à faire connaître largement les principes et dispositions de la présente convention par des moyens actifs et appropriés aux adultes comme aux jeunes.

Le conseil d'administration de la CCAS

Article 1 : Les jeunes sont des acteurs à part entière des Activités sociales.

Article 2 : Dès l'affectation au centre de vacances, les jeunes sont correctement informés et consultés par l'équipe d'encadrement, la CMCAS et la CCAS.

Article 3 : Le centre de vacances est un lieu de vie collective entre jeunes et équipes d'animation. Cela induit une prise de décision, une gestion commune du projet, de centre, de matériels.

Article 4 : Dans un climat de confiance, les décisions doivent être débattues en commun. Les adultes respectent l'intégrité morale et physique des jeunes, leur identité et les règles de vie collectives.

Article 5 : Notre centre de vacances dispose d'un équipement et de matériels d'activité de qualité, bien entretenus et répondant aux normes de sécurité. En quantité suffisante, ils doivent être disponibles et respectés des utilisateurs.

Article 6 : Le projet de centre est décidé et porté par tous les partenaires du centre de vacances, jeunes et adultes. Sa remise en cause est permanente. Sa renégociation aussi. Il ne peut y avoir d'activité imposée par l'encadrement.

Article 7 : Le centre de vacances est un lieu original, différent du vécu et du rythme habituels.

Article 8 : Dans un centre de vacances, le temps libre est un temps de liberté individuelle ou collective, indispensable. Il est à définir lors d'une réunion collective adultes/jeunes.

Article 9 : Lors des activités, le groupe, tout en préservant le plaisir de chacun, doit mettre en œuvre une démarche de solidarité car c'est dans l'entraide que l'enrichissement personnel se développe.

Article 10 : Durant l'activité, les jeunes ont besoin d'être rassurés, d'avoir des intervenants compétents ainsi qu'un matériel approprié.

Article 11 : Les partenaires du centre de vacances jeunes et adultes sont responsables des décisions prises ensemble qu'ils s'engagent à respecter.

La part des Caisses mutuelles complémentaires et d'action sociale

Les Caisses mutuelles complémentaires et d'action sociale (CMCAS) des agents des Industries électrique et gazière proposent et organisent des activités culturelles, sportives ou de découverte qui relèvent, elles-aussi, de l'Éducation populaire. En voici deux illustrations.

AVEC LA CMCAS DE BORDEAUX

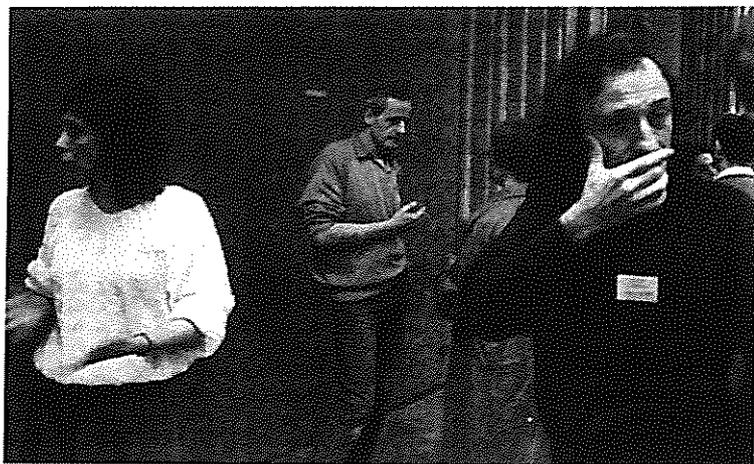
Pour les salariés d'EDF de la Gironde, ce mardi de novembre à Mérignac, c'est le temps de la pause méridienne. C'est aussi le premier rendez-vous donné par la SLV⁽¹⁾ sur le thème : "La génétique en questions". C'est Thérèse, présidente de la SLV, qui accueille. Elle est aussi membre du groupe génétique de la CMCAS né voici quelques mois. Elle ouvre ces trois journées en expliquant le parcours de la création de ce groupe : « Les connaissances dans le domaine de la gé-

tique sont aujourd'hui en pleine évolution. Le sujet est vaste, les enjeux importants : économiques, éthiques et sanitaires. Nous nous devons d'être informés, de pouvoir réfléchir à toutes les données, de ne pas nous laisser manipuler, de pouvoir intervenir, donner notre opinion et débattre. Les choix de société n'appartiennent pas aux seuls savants, mais à tous les citoyens. Après avoir été échaudés par les dangers qui se sont révélés après coup, et trop tard, dans les affaires du sang contaminé, de l'amiante, de la

vache folle, de la dioxine... nous sommes en droit de nous poser un certain nombre de questions. »

Les questions ? Elles donnent lieu, par exemple, à des débats sur les mécanismes de l'hérédité. Pour effectuer en premier lieu un travail de sensibilisation sur ces notions de base, l'association *Les petits débrouillards* propose un atelier où l'on "met en pratique" ce mécanisme. Demain, ce sera au tour des OGM d'être mis en question avec un chercheur de l'Inra, et enfin, au tour des thérapies géniques avec un médecin du centre de santé de la CCAS de Bordeaux. La qualité des rencontres est à ce prix : mettre en présence des chercheurs,

(1) SLV : section locale de vote.



Michel Lalanne (à droite) à l'occasion d'une journée d'étude sur la lecture en entreprise, organisée par la CMCAS, en 1993. PHOTO ANNE BESSIERES

des scientifiques, etc. avec les salariés d'EDF-GDF. Des livres, des extraits de magazines proposés par la bibliothèque et la documentation de la CMCAS permettront ensuite aux plus curieux de continuer leur parcours.

C'est à partir du groupe et avec le concours de personnels de la CMCAS qu'a été conçue cette semaine "génétique". Cette SLV, avec quelques autres, n'en est pas à son premier essai puisqu'elle avait déjà proposé d'autres parcours critiques à propos, par exemple, des enjeux liés à Internet ou encore des métiers de la gastronomie locale face au processus de standardisation de l'alimentation initié par les géants de l'agro-alimentaire.

La différence avec ce qui se passait auparavant est liée à la création de ce groupe et à ses particularités. Le groupe est ouvert et il le fait savoir. Plusieurs des participants sont venus à partir de l'intérêt qu'ils portaient au thème proposé. Ce fut le cas des élus de diverses SLV (dont la plupart avaient travaillé ensemble sur d'autres thèmes), d'un méde-

cin de la CCAS, d'agents fonctionnels de la CMCAS, ou autres agents sans responsabilité particulière dans les Organismes sociaux.

Chacun vient ainsi se joindre aux autres, en dehors de ses responsabilités militantes ou professionnelles, en tant que citoyen. D'autres suivront probablement, invités à rejoindre le groupe chaque fois que l'occasion se présentera. Lors des réunions chacun présente un article d'actualité tiré de la presse. Les discussions s'ensuivent et, au bout du compte, on a progressivement le sentiment d'y voir plus clair, même si bon nombre de questions restent sans réponse. La conviction est forte qu'il est nécessaire d'agir, même de façon parfois volontariste pour inviter les salariés d'EDF ou leurs proches à se "mêler" d'enjeux qui engagent leur avenir et celui de tous les citoyens.

Plusieurs articles produits dans le groupe ont été publiés dans *Coup d'œil*, le mensuel de la CMCAS, sur des thèmes abordés en réunion tels que "La procréation médicalement assistée", "Les enjeux

liés aux tests génétiques", "Les OGM, c'est quoi?".

L'intérêt de travailler en réseau s'est posé dans le groupe qui a initié une rencontre réunissant des organisations locales qui partagent des préoccupations citoyennes communes : Les amis du monde diplomatique, le magazine *Viva*, l'Espace bioéthique Aquitain, les associations *Attac* et *Espace Marx* de Gironde. Résultat : une série de tables rondes sont prévues. Chacune sera relayée par les différents partenaires et ouverte à la population locale. La première a pour thème : "Organismes génétiquement modifiés, progrès ou dangers ? Quels enjeux de société". Au programme, un débat avec un représentant de la Confédération paysanne, un chercheur de l'Inra, un philosophe, un élu politique de la gauche européenne...

On ne s'attend pas ici à une participation massive des bénéficiaires de la CMCAS dès le départ. On connaît bien les obstacles multiples qui se dressent devant de telles démarches dont les ressorts résultent d'une vision des hommes prenant part aux décisions dont dépend leur devenir commun. Une certitude est bien présente. Le besoin d'intervenir suppose aussi un ensemble de propositions propices à les faire émerger.

Michel Lalanne

Membre du conseil d'administration de la CMCAS de Bordeaux, président de la commission "Action culturelle"

AVEC LA CMCAS DE PARIS-SUD

Des actions culturelles tous azimuts

Les actions culturelles menées par la CMCAS de Paris-Sud s'inscrivent bien, à notre avis, dans une démarche d'Éducation populaire. Voici un aperçu de la diversité des domaines investis par notre CMCAS.

Le théâtre

Les ateliers: En 1983, les CMCAS de Paris ont travaillé avec Guy Rétoré, directeur du Théâtre de l'Est Parisien (TEP). Cette expérience a permis aux ressortissants de notre CMCAS d'avoir une approche de l'éventail des métiers de ce secteur. C'est ainsi qu'a été réalisée l'écriture d'une pièce qui a été jouée par les participants à cet atelier. Elle a donné lieu à trois représentations au TEP. Par la suite, à la demande des agents, nous avons prolongé cette expérience sous une forme différente: nous avons mis en place un atelier-théâtre à la CMCAS qui a fonctionné dix ans durant, entre 1985 et 1995. Une des raisons de la fin de cette expérience peut s'expliquer par l'énorme investissement et la disponibilité demandés aux participants, au

sein d'un centre EDF-GDF en restructuration permanente, en raison, notamment, de la mutation et des changements d'activité des agents.

Les soirées: Parallèlement, nous proposons des soirées théâtre. Bien qu'il soit difficile d'initier à des pratiques nouvelles un public qui va plus spontanément vers le "théâtre de boulevard" ou les grands spectacles – que nous programmons également – nous avons fait le pari de les amener au théâtre autrement, au-delà d'une simple activité de consommation. Cette expérience a été menée avec le théâtre de La Colline: visite des lieux, rencontre avec son directeur, Georges Lavelli et avec les comédiens avant la représentation.

L'Opéra

Les soirées à l'Opéra sont préparées dans le même esprit que celles du théâtre. Nous essayons de faire découvrir l'œuvre et le compositeur aux participants, avant les spectacles, surtout pour des opéras peu connus. On peut regretter de ne pouvoir proposer qu'un nombre restreint de places en raison de leur prix élevé.

La littérature

Nous essayons de faire connaître la littérature et de la rendre vivante. Pour sensibili-

ser les gens aux œuvres et leur donner envie de lire, nous organisons des visites accompagnées de demeures d'écrivains comme Aragon, Balzac, Zola... ou encore des circuits sur "La route des écrivains" comme celle qui va de la maison d'Ivan Tourgueniev à Bougival à celle d'Émile Zola, et du pavillon de Maurice Maeterlink à Médan, en passant par le château de Monté-Cristo (demeure d'Alexandre Dumas), à Port-Marly. C'est aussi l'occasion de découvrir le patrimoine architectural, et les richesses de la région parisienne.

Les sciences et les technologies

Nous proposons diverses activités:

Les visites d'entreprises, avec rencontre des salariés, nous donnent également l'occasion de découvrir des prouesses techniques ou des innovations technologiques comme par exemple le dispatching de la RATP (avec la programmation et la régulation du métro, le fonctionnement des stations...), la gestion des stocks des multiples produits du BHV, ou encore de visiter l'Observatoire de Paris, etc.

Les week-ends de découverte des richesses régionales (comme l'Anjou, le Morbihan) permettent également de rencontrer les acteurs lo-



La création d'un atelier théâtre à la demande des agents de la CMCAS.

caux du monde du travail (les mines, l'ostréiculture, la coutellerie...).

L'organisation de ces actions

L'une des particularités des agents en région parisienne tient au fait que les actifs habitent plutôt en banlieue, voire en grande banlieue. Compte tenu des conditions de transport, ils ne viennent pas facilement à Paris pour participer à des sorties, ce qui n'est pas le cas des agents inactifs, plus disponibles.

D'autre part, les femmes représentent une population importante. Par exemple, pour le 8 mars – jour de la fête des femmes – plus d'une centaine d'entre elles participe chaque année à l'activité pro-

posée comme "la lecture politique" de tel ou tel quartier, avec l'intervention d'une historienne, ce qui permet aussi de traiter la problématique de la place des femmes en lien avec l'actualité.

Nous avons, entre autres, abordé le thème de la femme et l'Islam, avec la visite de la Mosquée de Paris et de l'Institut du monde arabe, ce qui a permis de faciliter des rencontres culturelles, de réfléchir sur l'intégrisme, le monde musulman, etc., afin de voir l'actualité, là encore, "autrement".

Nous avons eu la même démarche pour le centenaire de la naissance d'Aragon : visite de sa maison, évocation de sa vie dans ce siècle avec ses engagements, ses contradictions, ses doutes et ses espérances, la place qu'il a donnée aux

femmes et son attachement au mouvement surréaliste.

La fréquence de toutes ces initiatives est en moyenne une sortie tous les deux mois. Environ trente personnes participent à chaque manifestation.

La démarche est d'être toujours dans l'interactivité, dans l'échange. C'est ainsi que de plus en plus souvent nous essayons d'associer davantage les agents à l'élaboration des programmes, sur la base des propositions de la CMCAS – qui ne sont pas figées – et de les faire évoluer avec eux. Nous proposons des activités, nous ne les imposons pas, et nous les mettons en œuvre avec les agents, qu'ils actifs ou inactifs.

Gérard Paillard

*Président de la CMCAS
de Paris-Sud*