



Formation des cadres culturels dans les années 1970 Genèse d'un modèle de formation à visée émancipatrice dans le champ de la culture et de l'éducation permanente

par Jean-Pierre Nossent¹

Introduction

À la fin des années 1960 et au cours de la décennie qui a suivi, dans les organisations d'éducation permanente et au sein du service de la formation des cadres de la Direction générale de la jeunesse et des loisirs¹, les secteurs de l'animation culturelle et de la formation ont connu à la fois un développement et des bouleversements spectaculaires. Cela se traduit notamment par l'organisation de nombreuses formations dont le caractère expérimental – on ne disait pas encore « recherche-action » ou « recherche formation » – est revendiqué comme constitutif de la pédagogie mise en œuvre.

C'est également à ce moment qu'un projet de Centre expérimental de formation à l'animation culturelle et sociale (en abrégé CEFAC) a pris forme. Il fera l'objet de débats passionnés pendant plusieurs années. Il s'agissait notamment de structurer les offres de formation, leur évaluation, leur sanction et la recherche pédagogique selon des modes de gestion coopérative et paritaire (associations et pouvoirs publics). Ce projet n'a pas abouti, notamment en raison des conflits liés aux enjeux idéologiques et politiques sous-jacents à la maîtrise de la formation mais également en raison de résistances manifestées par l'Éducation encore « nationale » à l'égard de ce qui apparaissait à la fois comme iconoclaste et concurrent. La tentative a néanmoins permis un véritable bouillonnement et l'éclosion d'un espace de confrontation pour des praticiens de la formation se référant à divers courants que nous décrivons de manière succincte plus loin.

C'est dans cette effervescence que s'est construite une pratique de formation à visée émancipatrice dans le champ de l'éducation permanente et de la culture. Dans le texte qui suit, nous essayons d'en donner quelques caractéristiques qui nous semblent particulièrement significatives. Sans s'y limiter, nous privilégions ici les formations longues, majoritairement à dimensions professionnelles. Elles supposent donc un investissement assez considérable des participants et nécessitent de dépasser le caractère d'utilité et d'efficacité immédiates pour des perspectives à moyen terme. La pédagogie à laquelle elles se réfèrent demande de s'inscrire dans une certaine durée.

1. Le contexte d'émergence et les débats de politiques culturelles

1.1. Critique et expérimentation sociales

1968 et les années qui suivent peuvent être caractérisées comme une période de critique et d'expérimentation sociales : remise en cause des modèles politiques (socialisme autogestionnaire, participation, retour en force de l'anarcho-syndicalisme...) et des modèles pédagogiques (notamment autoritaires : remise en cause de l'autorité de « celui qui sait », de « la » science...) avec en toile de fond l'émergence de ce que l'on a appelé « les nouveaux mouvements sociaux » (féminisme, anti-consumérisme, environnementalisme...). La culture devient un enjeu central : elle apparaît comme l'instrument de domination et de reproduction de l'idéologie dominante et comme la cause de l'immobilisme social.

En conséquence, pour nombre d'acteurs, la formation est donc pensée comme le développement d'une compétence en critique sociale et d'une capacité d'action transformatrice des conditions qui déterminent les situations réelles de la vie, les rapports sociaux et le changement social. Dans cette même ligne, l'accent est mis sur une approche critique de la culture et des institutions culturelles (appréhendées alors comme ce qui structure à leur insu les manières de penser et d'agir de tout un chacun) ainsi que sur les capacités d'auto-analyse culturelle³ comme condition de toute expérimentation sociale.

Cette conception n'est pas totalement nouvelle. Dès le XIX^e siècle, dans le courant de l'éducation populaire conçue comme mouvement d'émancipation et de transformation sociale, il y a déjà la conviction que la reproduction des inégalités ne peut être évitée que par le changement des modèles culturels. À la faveur de l'actualité, elle reprend pertinence et acuité tout en étant accompagnée d'une profonde remise en question au plan des méthodes et de la pédagogie.

La formation des cadres culturels en général et des animateurs socioculturels en particulier (parmi lesquels ceux des organisations d'éducation permanente) devient donc un enjeu central et un espace d'affrontement de conceptions pédagogiques. Les conflits vont aussi concerner le rôle des animateurs car les mécanismes de reproduction des inégalités culturelles ont été mis à jour par la sociologie. Dorénavant on sait que la culture n'est pas une affaire d'excellence individuelle ou de supports de diffusions⁴ mais plutôt affaire de professionnels dont le métier est en cours de définition. Ces animateurs sont-ils des médiateurs ou des acteurs ? Ont-ils pour mission de suivre les attentes des associations et des personnes ou de les révéler et de se faire porte-paroles des minorités muettes ou de revendications latentes de changements sociaux ? Voilà quelques-unes des questions qui se posent alors.

1.2. Émergence des conceptions de démocratie culturelle, d'éducation permanente et d'animation socioculturelle⁵

À la fin des années 1960 et au début des années 1970, quasi simultanément, plusieurs concepts prennent progressivement le devant de la scène et auront une influence considérable dans les débats sur la culture, l'éducation des adultes et la pédagogie en général. Il s'agit principalement des notions de **démocratie culturelle**, d'**éducation permanente** (qui, dans l'actuelle Communauté française Wallonie-Bruxelles, tend alors à se substituer à celui d'éducation populaire) et d'**animation socioculturelle**.

Bien que distinctes, ces trois notions sont assez voisines : elles se réfèrent à des filiations politiques proches, s'appuient notamment sur les mêmes analyses sociologiques, explorent diverses expériences pédagogiques. En outre, elles structureront de manière transversale les textes réglementaires de la CFWB et des pans entiers de la politique culturelle.

Dans le premier cas, le concept s'est entre autres forgé en réaction aux politiques qui visaient une démocratisation de la culture et qui étaient contestées au nom même des valeurs dont elles se réclamaient à savoir : l'universalisme, la liberté d'accès à la culture et l'égalité. Pseudo universalisme quand il s'agit de proposer les œuvres appréciées par la classe dominante et égalité trompeuse puisque ces politiques affirment une supé-

riorité culturelle au mépris des subcultures spécifiques de certaines classes ou groupes sociaux. On découvrait d'ailleurs qu'elles avaient d'abord pour effet de reproduire sinon de renforcer les inégalités culturelles.

Les politiques de « **démocratisation de la culture** » constituent néanmoins toujours le paradigme dominant de la politique culturelle même s'il est régulièrement contesté (en ce compris par nombre d'artistes contemporains). Elles visent à une réduction des inégalités par l'accès de tous aux mêmes œuvres. Elles veulent, notamment au moyen d'une pédagogie adaptée, mettre des œuvres susceptibles de servir l'éveil culturel de tous à la disposition du plus grand nombre possible par divers moyens de diffusion. Dans cette ligne, tous sont « **récepteurs** » de culture.

Au plan des conséquences politiques et pédagogiques, on soulignera notamment qu'on suppose un rapport d'extériorité et de supériorité entre culture « cultivée », d'une part, et populations jugées incultes ou insuffisamment acculturées, d'autre part. La culture se voit investie de la mission d'assurer un minimum de partage des savoirs et des valeurs nécessaires à des communautés afin d'organiser la cohésion de la société moderne qui impose que les inégalités soient un peu réduites. Elle suppose une certaine unanimité du corps social pour un accès à un ensemble d'œuvres unanimement appréciées, pariant sur l'existence d'une universalité esthétique et sur la transcendance des œuvres au-delà des conditions socio-historiques de la création artistique.

La tension qui relie **démocratisation de la culture** et **démocratie culturelle** peut être schématiquement caractérisée par l'opposition entre les tenants de « **la culture pour tous** » et ceux « **des cultures de et par tous** ».

Ici aussi, il faut noter que c'est plutôt du renouvellement et de l'actualisation d'un débat déjà ancien dont il convient de parler car il est inscrit dans certains courants de la tradition de l'éducation populaire. Ainsi quand le mouvement ouvrier affirme qu'il est partie prenante du monde du travail et que l'action éducative doit être faite « pour les travailleurs par les travailleurs » : il s'agit alors d'un mouvement d'autodidaxie professionnelle, culturelle et politique des travailleurs.

Dans la perspective que trace la notion de **démocratie culturelle**, il s'agit plus de soutenir et de renforcer l'expression et l'identité des personnes, groupes sociaux et communautés d'appartenance, comme condition et étape de l'ouverture à d'autres cultures. Il s'agit moins d'égalité des chances de consommer de la culture ou d'accéder aux œuvres que d'égalisation de chance de chacun de participer à la création et au développement des cultures en mouvement. **Tous sont « émetteurs et récepteurs » de culture.**

Pour les tenants de la démocratie culturelle, il existe des réalités culturelles relativement autonomes en fonction des contextes d'émergence et d'organisation de groupes sociaux et collectivités : on parlera de subcultures ou de sociocultures liées à certains groupes sociaux, de cultures de quartiers, de cultures populaires, de cultures régionales, de cultures d'organisation... comme étant des réalités isolables, porteuses de signification et de valeurs, avec une dynamique propre, et ayant une pertinence pour l'action culturelle. Dans ce cadre, il n'y a pas a priori de culture supérieure mais des cultures différentes et toutes sont qualitativement intéressantes car elles sont à l'œuvre dans tous les aspects de la vie collective : on parlera donc de **pluralité, de diversité et de déhiérarchisation relativiste des cultures.**

À l'idée de l'universalité de l'esthétique on oppose celle de la capacité individuelle et collective de créativité et d'invention. Elle s'oppose donc à la notion de démocratisation de la culture en ce qu'elle n'est pas un processus de comblement d'un manque de culture par une culture « cultivée », mais bien de soutien à la production d'une culture par les individus et les groupes sociaux. Pour les tenants de la démocratie culturelle, l'idée que l'on va « élever le peuple » par un apport de culture extérieure implique un positionnement qui induit l'inégalité et un processus de reproduction de l'inégalité.

De même, l'idée d'émancipation s'oppose à l'idée d'intégration. La première implique comme point de départ l'idée de la capacité de n'importe qui d'être producteur de culture ou tout au moins de participer à la culture en mouvement. Tous sont « **producteurs** » de culture.

Il importe peu de se préoccuper de ce qu'il produit, l'essentiel est la prise de conscience de cette capacité⁶. L'important n'est pas d'établir un programme d'éducation culturelle mais de mettre les individus en possession de leur propre culture évolutive. Ce qui compte, c'est le rapport d'une culture à une autre et non la capacité de chacun de s'acculturer au modèle dominant. **Tous producteurs, émetteurs et récepteurs, car l'un ne pouvant aller sans les autres.**

L'**éducation permanente** est une notion qui restera relativement longtemps polysémique, floue et changeante. C'est dans les années qui suivent que se distinguent progressivement une série de notions qu'il convient ici de différencier et qui recourent en partie celle d'éducation permanente. L'éducation tout au long de la vie (*long live education*, ou en français, la permanence de l'éducation) vise à rencontrer les nécessités d'adaptation à une société en constante évolution. La formation permanente prend quant à elle pour référence l'évolution des procès et du marché du travail. L'éducation non formelle (réalisée en dehors de l'institution scolaire) place le bénéficiaire comme acteur central du processus éducatif et le considère comme producteur de savoir et de culture au départ de son expérience de vie. Enfin, la promotion socioculturelle des travailleurs est à mettre en lien avec la formation dite de « promotion sociale ».

En ce qui concerne les implications pédagogiques, on retiendra surtout que la notion d'éducation permanente constitue une transversale intégrant tous les champs et tous les moments de la vie et qu'elle considère les individus et les groupes ou collectifs comme :

- des acteurs sociaux, à la fois déterminés (objets d'influences sociales) et se déterminant (agents d'influences sociales) ;
- des producteurs de savoirs et de culture à partir de l'analyse de leurs expériences de vie, des pouvoirs subis et agis ;
- les acteurs principaux du processus d'éducation centré sur une (re)prise de pouvoir sur leur vie.

L'**animation socioculturelle** – dont on a vu ci-dessus le lien avec la notion de démocratie culturelle – se revendique comme spécifique et irréductible aux deux composantes du vocable : elle s'affirme comme distincte d'une animation culturelle à vocation sociale et d'un travail social revêtu des habits plus ou moins prestigieux de l'art. Pour rapidement cerner la notion nous dirons qu'elle vise, non pas à offrir des produits (contenus, savoirs...) à un public passif mais plutôt à impliquer des sujets-citoyens (individus ou groupes) dans l'évolution de leur histoire et de leur environnement. Elle se définit en termes d'affirmation et d'expression des subcultures propres aux groupes considérés, en production plutôt qu'en consommation.

En cela, elle se superpose aussi en partie à l'idée d'éducation permanente. En Communauté française Wallonie-Bruxelles, le champ socioculturel s'est d'ailleurs constitué sur base des initiatives d'éducation ouvrière et de promotion socioculturelle des travailleurs avec un souci de formation de « première chance », c'est-à-dire visant les populations qui n'ont pas eu la chance d'une formation initiale de longue durée et de niveau élevé.

Là où les trois notions se rejoignent notamment, c'est sur l'accent au soutien de la vie associative en tant qu'espace public et que lieu d'exercice d'une citoyenneté plurielle, instrument d'action et d'expression des groupes de citoyens dans une perspective de démocratie tout court.

Elles font toutes trois place à une conception plus large de la culture (non réduite aux œuvres d'art et au patrimoine) qui englobe entre autres la question de l'identité, du lien social et de la démocratie, un positionnement des populations non plus en terme de manque de culture mais bien de production, d'affirmation et d'expression.

C'est notamment au nom de ces trois notions que, dans les formations, l'accent sera mis aussi sur le développement de l'expression et de la créativité : c'est l'intuition que l'articulation de l'expression et de la socialisation favorise l'émergence du sujet, elle-même condition de la citoyenneté et que finalement, chacune est à la fois moyen et résultat des deux autres⁷.

1.3. Trois courants pédagogiques en confrontation

Divers courants préexistaient déjà dans la tradition de l'éducation populaire mais, au début des années 1970, au moment où ils se remettent en question à la lumière des sciences humaines, ils cristallisent des oppositions entre trois écoles que l'on peut caractériser de manière lapidaire et schématique comme suit.

Le **premier courant dit « des techniciens »** est ainsi nommé parce qu'ils sont les héritiers des méthodes actives notamment des Centres d'entraînement aux méthodes actives (CEMEA) pour qui les techniques et la vie en formation sont en soi porteuses d'émancipation. On constate des effets sans vraiment tenter de comprendre ce qui se passe dans un groupe et ce qui fait évoluer les individus.

Le **deuxième regroupe les « relationnels »** par référence au courant des relations humaines (Kurt Lewin et la dynamique de groupe, les théories de la communication, Carl Rogers, Alexander Sutherland Neill...) centré sur la personne et son développement cognitif et affectif, le groupe en formation étant support au développement personnel et l'émancipation étant centrée sur la personne.

Le **troisième** est le courant de ceux qui se nomment eux-mêmes « **les institutionnels** ». Ils se revendiquent de diverses approches sociologiques et d'une critique radicale de l'école (notamment analyse institutionnelle, analyse culturelle et pédagogies institutionnelles)⁸ qui appréhendent les groupes en formation comme des acteurs sociaux avec des enjeux réels de transformation des conditions sociales, culturelles, politiques et économiques. La conception de la formation intègre des apports de techniques comme l'intervention institutionnelle, la recherche-action et l'enquête-participation et un travail d'actualisation des méthodes d'éducation populaire particulièrement autour de la méthode dite de « **l'entraînement mental** »⁹.

Bien entendu cette schématisation est forcément réductrice et dans la pratique, les clivages sont moins marqués qu'il n'y paraît en théorie. D'ailleurs, ces divers courants traversent à l'interne et simultanément diverses associations d'éducation permanente de jeunesse et d'adulte plus particulièrement celles liées aux traditions de l'éducation populaire (notamment Peuple et Culture, les organisations émanant du mouvement ouvrier...).

Ce qui est aussi caractéristique de cette période, c'est que tous ces courants – plus particulièrement le troisième, et dans une moindre mesure, le premier qui était quelque peu résistant – se nourrissent de l'apport des sciences humaines : il s'agit notamment de rechercher dans la psychologie, la psychanalyse, l'anthropologie, la sociologie, la microsociologie et la psychosociologie ce qui pouvait aider à la compréhension de ce qui se passait dans les formations. Les courants se sont aussi alimentés des théories de la communication, de la cybernétique et du système général (Von Bertalanfy) plus généralement appelée « systémique » avec la prise en compte des questions épistémologiques qu'elles suscitent.

1.4. Précaution sémantique : il y a émancipation et émancipation, autonomie et auto/socionomie

Dans le mot **émancipation**, il y a l'idée d'une action qui vise « à dégager d'une sujétion, d'une autorité, d'une domination, qui cherche à affranchir, à libérer d'un état de dépendance ».

Dans le contexte de l'époque – plus encore que maintenant – on ne se limite pas à une conception individuelle et l'émancipation implique aussi **une dimension collective** : car agir dans la transformation sociale implique qu'opérer, c'est coopérer. Il ne faut donc pas réduire l'idée d'émancipation en la faisant correspondre peu ou prou à celle d'autonomie individuelle ; ou encore à celle d'un passage de la dépendance à l'indépendance plutôt qu'à celle d'interdépendance. À cette époque, la notion de collectif, de microcollectif ou de groupe-sujet (Guattari) est très prégnante alors qu'actuellement la société contemporaine exacerbe la nécessité d'être des individus autonomes et de se conformer à l'idéologie de se réaliser soi-même, de cultiver une identité personnelle. La position théorique de référence est que le processus de subjectivation (d'ad-

venir comme sujet) ne peut se penser en dehors de la double dimension psychologique et sociale, les déterminismes sociaux étant aussi constitutifs de l'autonomie. Certains – comme Jean-Luc Degée¹⁰ - utilisent d'ailleurs l'expression auto/socionomie pour représenter la tension dialectique qui réunit les deux pôles constitutifs du sujet.¹¹

Au cœur de l'idée d'émancipation, il y a bien évidemment aussi la question du pouvoir, de son appropriation et de sa gestion individuelle et collective. Autrement dit, **la question du politique**. Toute pédagogie est liée à une certaine vision de la société et en ce sens est politique. Une pédagogie à visée émancipatrice est éminemment politique : elle se doit d'être à la fois **d'apprentissage démocratique** (accent mis sur le contenu) **mais aussi de démocratie de l'apprentissage** (accent sur les pratiques en formation). Plus que le contenu du discours sur la démocratie, c'est l'institution et la forme pédagogique qu'elle se donne qui sont le message démocratique. Inculquer un dogme, fut-il celui de la démocratie ou une croyance en celle-ci, forme des dogmatiques et des croyants, non des acteurs ou des praticiens. C'est un des apports importants de l'approche institutionnelle.¹²

Comment émanciper par un apprentissage pratique et théorique de la démocratie ? Comment développer une *praxis* pédagogique à visée démocratique ? Comment une pédagogie peut-elle constituer à la fois un moyen pour plus de démocratie et une expérience démocratique en elle-même ? Comment faire d'un groupe en formation une microsociété démocratique et ne pas reproduire le modèle social dominant critiqué ? **Comment produire et non reproduire** ? Comment faire de la formation une situation de vie réelle qui fait d'un groupe une société, un espace d'évolution et de questionnement des institutions culturelles. Car émanciper, c'est aussi prendre une distance critique avec **les assujettissements identitaires** qu'une culture dominante voudrait imposer. Le dispositif pédagogique qui est décrit ci-après tentait de répondre à ces diverses questions.

2. La construction du modèle : une tentative de pédagogie politique et d'autoformation collective

Ce qui se construit alors à tâtons dans le contexte décrit, c'est une **pédagogie politique** qui tente d'intégrer de manière expérimentale et pragmatique les pratiques pédagogiques héritées de l'éducation populaire et les savoirs contemporains en particulier les apports des sciences humaines.

Pour caractériser le modèle, il n'est pas inutile de citer ici une proposition de définition produite après un travail de confrontation de pratiques entre formateurs à Peuple et Culture.

« Une formation est une réflexion sur une pratique qui vise à la mise en forme de ce qui est informel dans l'expérience en vue de la production d'un savoir singulier, individuel et collectif, à confronter à d'autres savoirs (ressources documentaires) dans une perspective de report sur un terrain dans un contexte relativement bien cerné en vue d'interventions transformatrices ». (Pas de date précise, vraisemblablement avril 1979). Cette définition, aussi critiquable et limitée soit-elle, révèle néanmoins un certain nombre d'hypothèses pédagogiques sous-jacentes.

2.1. Les principes pédagogiques de base

Le premier postule que l'on s'est formé essentiellement à partir des choses que l'on a déchiffrées mises en forme soi-même, à tâtons, avec difficulté. Il faut s'aventurer sur le chemin : c'est **la méthode** (du grec *hodos* : voie, route - méthode = cheminement). Il s'agit alors de mettre les gens en situation de se servir de leur propre production intellectuelle et culturelle non pour arriver à un but préétabli mais pour se donner et s'inventer des modalités de cheminement. C'est dans cette ligne que certains – et notamment l'organisation d'éducation permanente Peuple et Culture Wallonie – va aller rechercher les outils de formation de l'éducation populaire et les actualiser à la lumière des débats et des apports des sciences humaines. Ce sera principalement toute la recherche menée autour de **l'entraînement mental** déjà cité et décrit plus en détail ci-après.

Viennent en deuxième lieu l'**ancrage dans la réalité** et la **relation dialectique entre pratique et théorie** qui impliquent de développer dès le départ des capacités d'analyse, **d'auto-analyse** et d'expression mais également de mettre l'accent sur les questions de méthodes de la pensée et de l'action au lieu de le mettre sur des connaissances parcellisées.

D'une part la formation s'ancrera dans les situations réelles de la vie quotidienne du groupe en formation autant que celles du groupe hors formation ou des collectivités de référence.

À la fois déterminés (objets d'influences sociales) et se déterminant (agents d'influences sociales), les participants sont considérés comme agents de leur formation (comme des « se formant ») en même temps qu'ils agissent socialement en dehors. Sont privilégiées les dimensions sociales réelles des relations entre les personnes et le jeu des rapports sociaux qui déterminent les changements.¹³

Ce double ancrage a pour but, non seulement d'opérer une liaison, un transfert des méthodes acquises en formation pour l'action quotidienne mais aussi d'identifier et de valoriser les savoirs liés à l'expérience, aux pratiques et aux méthodes du quotidien.

Par ailleurs, elle partira également du champ des intentions et aspirations, des créativité, du vécu des phénomènes sociaux, de leur expression, de leurs dimensions interpersonnelles. Sans mettre l'accent sur le désir, elle lui attribue un espace significatif dans le processus de formation.

La formation relie donc dans un mécanisme d'appropriation de savoirs et de pouvoirs non seulement les participants en tant que membres du groupe-en-formation mais elle aborde aussi les questions liées au projet social pour une part commun et pour une part différent des participants.

Quelles alliances pour pouvoir agir quand « opérer c'est coopérer », non seulement dans la formation mais aussi en dehors ? La réponse conduit à « faire société » au sein de la formation comme disent les praticiens de la pédagogie institutionnelle.

Viser l'émancipation suppose une troisième caractéristique : il faut que la formation constitue **une expérience démocratique d'apprentissage** d'où découleront les essais de cogestion pédagogique, la réflexion sur le rapport au savoir et au pouvoir – en ce compris le pouvoir pédagogique – la négociation des objectifs et donc la négociation politique sur les enjeux.

Cela débouchera notamment sur une alternance de moments **d'autoformation et d'hétéro-formation** et des pratiques de formation mutuelle.

Enfin, la négociation en tant que composante de la formation et la nécessaire singularité de chaque expérience de formation (contenu et pédagogie) donne un caractère expérimental à chaque formation.

2.2. Émancipation pédagogique et démocratie d'apprentissage : vers une autoformation collective ?

L'idée d'autoformation est à différencier de celle d'autodidaxie : dans le premier cas, l'accent est mis sur la construction singulière d'un savoir opérant et d'une compétence d'action, dans le second, sur une appropriation de savoirs extérieurs.

En pratique, ce principe pédagogique se traduira dans l'alternance de moments d'autoformation et d'hétéro-formation comme dans la tradition du mouvement ouvrier. La dimension émancipatrice de cette approche réside dans le postulat que, individuellement et collectivement, tous ont des savoirs et des compétences et que tous peuvent être producteurs de savoirs et de compétences, notamment pédagogiques et méthodologiques. Les « autres savoirs » sont considérés comme des ressources documentaires pour l'éclairage de la pratique et de l'action.

L'idée d'émancipation pédagogique postule donc que tout le monde est pédagogue : tout le monde a un savoir sur ce qui a été formateur dans sa vie. Et donc sur comment se former et comment former. On décidera donc de renforcer progressivement chez chacun la capacité de repérer les moments formateurs et leurs caractéristiques et sa capacité d'autoformation. Ensuite, on développera celle de former les pairs ce qui implique de former pédagogiquement tous les participants et de développer chez eux un regard critique sur les méthodes pédagogiques de la formation. C'est le développement progressif de la responsabilité collective de la formation et le retour de la tradition de l'enseignement mutuel. Il s'agit d'identifier et de le développer par un éclairage progressif les hypothèses pédagogiques implicites notamment dans la pratique des travaux en (sous-)groupes et d'entraîner les formés à en construire, les mettre en œuvre et les évaluer.

Les objectifs de la formation sont négociés. Au début ils sont proposés, ensuite progressivement réajustés puis renégociés avec les « se formant » au fur et à mesure des évaluations et de l'émancipation pédagogique. La définition des objectifs permet une évaluation du chemin parcouru et non un hypothétique niveau de connaissances ou de compétences à contrôler. On a vu qu'il ne s'agissait pas seulement d'objectifs individuels – encore que ceux-ci sont respectables et doivent trouver leur place – mais bien aussi d'objectifs étroitement solidaires du collectif-en-formation, de son projet d'action dans la société et de ceux des collectifs de références dans lesquels ils sont impliqués. Le pouvoir pédagogique est progressivement subordonné à leurs enjeux et la gestion de la formation est intégrée dans le processus de formation : les différents acteurs sont parties prenantes de l'évaluation de la formation et de ses retombées dans le quotidien.

Par acteurs, on entend les formateurs, les « se formant » et, autant que faire se peut, à certains moments au moins, les « utilisateurs »¹⁴ des formations.

L'évaluation vise dès lors à produire un savoir au service de l'action future sur deux plans : le processus de formation en tant que tel et l'action en dehors.

La formation peut être conçue sur le mode de l'intervention : il s'agit de permettre la prise en charge effective de l'action de formation par les personnes qu'elle touche. Par exemple dans les formations longues des années 1970 (plusieurs centaines d'heures réparties sur plusieurs semestres), les dernières unités étaient gérées par les formés : choix des objectifs, méthodes, personnes-ressources et formateurs dans le cadre d'un budget et d'un horaire négociés avec le partenaire ministériel.

La formation devient donc un espace de négociation politique en fonction des projets sociaux des participants. L'analyse des demandes individuelles et collectives est primordiale car la formation se veut en prise directe sur la vie quotidienne : elle fonctionne comme une clinique du savoir par diagnostics élaborés à partir de l'observation directe. La formation doit constituer une microsociété démocratique sous forme d'une communauté coopérative.

L'intuition des formateurs était qu'émancipation intellectuelle et expérience politique émancipatrice sont indissociables et que c'est cette simultanéité qui serait déterminante : une expérience d'auto-construction collective de pouvoir politique et pédagogique associée à la production d'un savoir singulier et d'une capacité d'action transformatrice.

En langage actuel, on pourrait dire de manière synthétique que l'auto-socio-construction de pouvoirs est inséparable de l'auto-socio-construction de savoirs et que, sans nier le renforcement réciproque, la première semble souvent précéder et être condition de la seconde.

Après diverses expériences d'autogestion pédagogique, il y aura d'ailleurs notamment la publication d'un document intitulé « Autoproduire la formation »¹⁵ sous l'égide du service de la formation des cadres culturels.

2.3. Auto-analyse et réflexivité : analyse culturelle et pédagogie institutionnelle

Un autre principe est le développement d'un travail d'autoanalyse car l'ancrage dans les situations réelles suppose une capacité d'analyse et d'auto-analyse. L'auto-analyse, comme le disait de manière imagée Kurt Lewin c'est « du balcon se regarder marcher dans la rue » ; c'est se regarder penser, se regarder agir, se regarder instituer, gérer le pouvoir plus ou moins démocratiquement...

Cela implique l'appropriation progressive d'un outillage conceptuel qui se construira à partir de deux méthodes : d'une part, le courant de **l'analyse culturelle et de la pédagogie institutionnelle** (ACPI) et, d'autre part, **l'entraînement mental**.

Dans l'analyse culturelle, il s'agit de s'entraîner à repérer les institutions culturelles et comment la société structure à leur insu les manières de penser et d'agir des individus, agit sur leur personnalité, leur culture et leur système de valeurs, prévoit et modifie des opinions, des attitudes, des comportements, vise leur assujettissements identitaire. Lorsque ce travail est opéré avec le groupe en formation sur son propre fonctionnement et sa propre dynamique institutionnelle, on parle d'auto-analyse et de **pédagogie institutionnelle**.¹⁶

Dans une logique de démocratie culturelle, il s'agissait pour les animateurs culturels d'apprendre à repérer pour en tenir compte les diverses réalités culturelles liées aux caractéristiques propres de groupes sociaux et collectifs, chacun possédant sa cohérence, sa propre « socioculture » isolable, porteuse de signification et de valeurs et ayant une pertinence pour l'action culturelle.

2.4. Autoformation, méthode et culture méthodologique : la référence à l'entraînement mental

Une des hypothèses pédagogiques centrales est la prise en compte de la dimension sociale du développement intellectuel : d'où la référence à l'entraînement mental (EM).

À l'origine, le sociologue **Joffre Dumazedier**, inventeur de la méthode, se réfère à **Henri Wallon** à qui il doit notamment une analyse de « l'imbrication permanente des processus socio-cognitifs et socio-affectifs dans la logique sociale de la vie quotidienne ». Comme Vigotsky, Henri Wallon critique « l'individualisation épistémologique » de Piaget qui réduit le processus cognitif aux phénomènes d'assimilation et d'accommodation et reproche à Freud de sous-estimer la dynamique socio-cognitive. Pour eux, le milieu a un rôle premier dans la pensée et c'est dans l'interpersonnel que se construit le personnel et il met l'accent sur la dimension sociale du développement mental (Wallon, Vigotsky, Dumazedier) et de la connaissance (Dewey, Vigotsky, Dumazedier). L'apprentissage ne peut évidemment être réduit à un agencement de conduites adaptatrices à un milieu donné ou à la société. Se former implique un travail de transformation du milieu au travers duquel le sujet se transforme lui-même. Le langage s'apprend notamment dans une confrontation au discours des autres. La distinction entre la genèse intrapsychique (Piaget) et interpsychique (Vigotsky) conduit à distinguer deux types de problèmes : ceux que l'on peut résoudre seul et ceux que l'on ne peut résoudre que dans les situations de collaboration et d'interaction sociale.

La recherche autour de la méthode sera notamment nourrie par les pratiques d'autoformation et d'action collectives dans la résistance au cours de la Seconde Guerre mondiale. C'est en partie de là que vient la conviction que penser et agir collectivement implique de parier sur une égalité des intelligences. Après la guerre, la recherche s'articulera sur le travail d'éducation populaire développé au sein du mouvement Peuple et Culture et elle n'a pas cessé depuis.

L'EM s'est donc développé avant tout au travers d'une tradition orale et a commencé par une réflexion sociale et pédagogique sur la formation et l'autoformation de sujets actifs dans la transformation des situations de la vie quotidienne.¹⁷ Pour l'entraînement mental, on apprend en affrontant les problèmes que l'on rencontre au cours de la vie quotidienne. On peut le définir à un premier niveau comme une méthode d'analyse de situations-problèmes en vue de leur dépassement-transformation. Ancrée dans la situation réelle de l'appre-

nant, dans une perspective d'action sur le milieu et centrée sur son processus d'apprentissage, cette méthode est pluridisciplinaire et interdisciplinaire comme l'action.

L'EM est aussi une méthode qui pratique l'auto-analyse : se regarder penser et agir, analyser la suite d'opérations « mentales » qui constitue le cheminement de la pensée. Ces caractéristiques visent d'une part à permettre aux pratiquants d'identifier leurs habitudes ou « pentes mentales » et d'autre part à expérimenter leur propre puissance de penser sur des situations de la vie réelle. L'intervention de l'entraîneur porte uniquement sur les questions de méthode et d'épistémologie.

Progressivement, la distinction entre penser par soi-même et réfléchir, le second étant à prendre ici comme sans cesse reproduire ce que d'autres ont pensé, ou ce que l'opinion dominante ou le « bon sens » suggèrent (comme un miroir réfléchit une image).

L'entraînement porte notamment sur l'articulation de la rigueur logique, de la sensibilité dialectique et de la délibération éthique liée à tout engagement.

À un deuxième niveau, en tant que retour critique sur les méthodes de penser et d'agir, sur le « méthodique » puis sur l'ensemble des questions de méthode, l'EM débouche sur une réflexion méthodologique. En ce sens il constitue un exercice « *de cette vigilance méthodologique favorable au développement des capacités d'élucidation, de création et d'autoformation* »¹⁸ de ceux qui s'y entraînent. En outre, ce minimum de culture méthodologique commune favorise la pratique de l'analyse et de l'action collectives.

On peut donc redéfinir l'EM **comme ce minimum de culture méthodologique générale marqué d'une origine, la résistance, et d'une utopie, l'éducation populaire.**¹⁹

Dans les formations, l'accent sera mis à la fois sur la méthodologie générale, sur l'expression, le développement de l'expression écrite et orale (s'exprimer, prendre la parole, trouver les mots justes pour dire...) et sur les pratique en groupes de l'étude de problèmes et des méthodes de travail en utilisant l'EM.

Pour l'EM, les théories comme les savoirs pratiques liés à l'expérience sont des ressources documentaires, des hypothèses pour agir en situation ; ce sont des vérités provisoires dont la pertinence et la validité sont à vérifier par la pratique. La sanction vient de l'œuvre : en termes d'évaluation, ce sont les réalisations qui constituent la sanction. La valeur et la validité des méthodes et théories se vérifient à travers l'œuvre. L'action est elle-même traitée comme une hypothèse de travail à vérifier : c'est une logique d'action-recherche.

À travers cette description, on voit comment la méthode dite de « l'entraînement mental » constituait (et constitue toujours) un outil particulièrement adapté à cette visée d'une double émancipation intellectuelle et politique.

3. Portée de cette analyse

De notre point de vue, cette analyse ne nous semble pas appeler de conclusion. Les praticiens de la formation la tireront pour eux-mêmes.

Deux remarques cependant.

Il est sans doute utile de rappeler que nous nous référons ici à des formations longues touchant majoritairement des professionnels du champ de la culture et de l'éducation permanente. Elles supposent donc un investissement assez considérable des participants et la pédagogie à laquelle elles se réfèrent demande de s'inscrire dans une certaine durée et de dépasser le caractère d'utilité et d'efficacité immédiates pour des perspectives à moyen et long termes.

Ce n'est plus guère le modèle dominant actuel.

Il l'était dans la décennie 1970 et a « fécondé » bien des programmes de formation du champ. Dans les décennies qui ont suivi, diverses formations davantage orientées vers la gestion d'organismes culturels, vers le *management* dans le champ artistique ou vers l'intervention culturelle dans le champ social prendront le pas sur le modèle dominant de cette décennie.

Néanmoins, il semble bien que les principes pédagogiques et les méthodes constituent toujours au moins partiellement un référentiel dans les pratiques de formation du champ. C'est pourquoi, il nous semblait utile de décrire notre compréhension de sa genèse.

¹ L'auteur a été notamment en charge du service de la formation des cadres culturels à la direction générale de la Culture de la Communauté Wallonie-Bruxelles.

² L'administration de la Culture est alors répartie en deux directions générales : « Arts et Lettres » et « Jeunesse et Loisirs ».

³ Cette auto-analyse peut être identifiée à une forme de pédagogie institutionnelle.

⁴ Voir ci-après le paragraphe consacré à l'opposition démocratie culturelle / démocratisation de la culture.

⁵ Pour plus d'informations sur cette partie, on se référera à deux analyses publiées antérieurement par l'auteur sur le site de l'IHOES : Jean-Pierre Nossent, « Pratique de la démocratie culturelle : une méthode de l'égalité ? », 28/01/2009 et « L'éducation permanente : une définition qui se cherche ? », 21/11/2009.

⁶ Marcel Hicter, alors directeur général de la Jeunesse et des Loisirs, notamment en charge de l'éducation permanente et promoteur de l'idée de démocratie culturelle définissait alors la culture comme « **la prise de conscience du besoin de s'exprimer et la maîtrise des moyens de cette expression** ».

⁷ Dans sa thèse soutenue en 1979 sous le titre *Une formation à la pratique de l'institutionnel : Pédagogie Institutionnelle et Formation*, Jacques Pain a montré que « c'est l'articulation de l'expression et de la socialisation qui (...) permet, autorise l'installation d'un sujet dont on sait, en dépit du libéralisme ambiant que la racine est sociale ». Jacques Pain est professeur émérite de sciences de l'Éducation à Paris X Nanterre et auteur de nombreuses publications.

⁸ Concernant ce courant voir notamment : Fernand Oury et Aïda Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1967 ; Fernand Oury et Jacques Pain, *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspero, 1972 ; Georges Lapassade, *Groupes, organisations et institutions*, Paris, Gauthier-Villars, 1970 ; Georges Lapassade et René Lourau, *Clefs pour la sociologie*, Paris, Seghers, 1971 ; Rémi Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, Paris, J.-P. Delarge, 1975, mais aussi Ivan Illich, Paolo Freire ou le Groupe d'analyse culturelle et de pédagogie institutionnelle (GACPI), réseau de chercheurs-praticiens-intervenants en ACPI. Voir aussi : Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Éditions du Seuil, 1975.

⁹ Joffre Dumazedier utilise dès 1936 l'expression **entraînement mental** pour définir, à la fois par comparaison et différenciation avec l'entraînement sportif, une méthode générale d'éducation populaire. Elle est pratiquée, développée et sans cesse actualisée dans le mouvement Peuple et Culture au sein duquel PEC Wallonie-Bruxelles constitue une structure autonome. En 1990, Dumazedier le définit comme suit « **l'entraînement mental est d'abord une méthode d'apprentissage à une autoformation permanente nécessaire pour mieux comprendre, critiquer et inventer le quotidien** » in *Pratiques nouvelles en formation*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 79.

¹⁰ Voir l'analyse à paraître sur le site de l'IHOES : Jean-Luc Degée, « L'éducation émancipante. L'exemple de la formation syndicale ».

¹¹ Outre l'analyse de Jacques Pain déjà citée, voir aussi les approches de Wallon, Vigotsky, Dewey et plus tard Dumazedier.

¹² Comme le disait Jean Jaurès, « on n'enseigne pas ce que l'on sait, mais ce que l'on est », cité par Rémi Hess in *La pédagogie institutionnelle*, op. cit., p. 114.

¹³ Une des références majeures qui, a influencé la réflexion de l'époque, est la modélisation réalisée par Marcel Lesne in *Travail pédagogique et formation d'adultes*, [Paris], PUF, 1977.

¹⁴ C'est le cas par exemple des organisations d'éducation permanente employeuses des animateurs en formation, ou les bénéficiaires des services d'animation socioculturelle.

¹⁵ *Autoproduire la formation*, collectif, Service de la formation des cadres culturels, DG Jeunesse et Loisirs, 1978.

¹⁶ Bien qu'apparenté et s'étant en partie inspiré du courant représenté par C.Freinet-F.Oury-J.Pain, cette approche était différente. Autrefois organisation d'éducation permanente agréée, le Groupe d'ACPI, n'a plus d'existence depuis déjà quelques lustres. Il se référait notamment aux apports de Castoriadis, Touraine et Bourdieu.

¹⁷ Il se fonde notamment sur les sociologies de la vie quotidienne. J. Dumazedier cite notamment *Critique de la vie quotidienne* (Henri Lefebvre), *Invention du quotidien* (Michel de Certeau) et l'influence de Maffesoli.

¹⁸ Pierre Davreux in *L'entraînement mental*, Parentis-en-Born, La Talvère, 1994.

¹⁹ « Il n'y a pas de "lieu" sans "lieux autres", pas de "topie" sans "u-topie" » (Henri Lefebvre, *La fin de l'histoire*).