

District socio-éducatif et action collective de formation
The Socio-Educational District and Collective Educational Action
Distrito socio-educativo y acción colectiva de formación

Paul Demunter

Number 3 (43), Spring 1980

Formation et éducation populaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034985ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034985ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Demunter, P. (1980). District socio-éducatif et action collective de formation. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (3), 33–41. <https://doi.org/10.7202/1034985ar>

Article abstract

An original educational project has been set up in the region around Charleroi (Belgium) that is based on the idea of "socio-educational districts" and "collective educational action".

The district is defined as a structure, a place, a perspective and a method. Three main objectives are pursued in an attempt to overcome the weaknesses of the educational system: (1) to encourage better coordination of educational, social and cultural resources within a given community, (2) to promote equal opportunity by distributing resources according to a principle of positive discrimination, (3) to increase citizen participation in the production and management of educational and cultural resources.

This research-action project works on two levels. On the institutional level, the project tries to involve various community leaders in the district concept. On the level of the community itself, the project invests the major part of its energies and resources in promoting collective educational action.

Work-groups are being set up which center the education process around investigating practical problems experiences in the community rather than transmitting a predetermined stock of knowledge. Extensive interviews with the population have served as the starting point for the work of four task-forces which are investigating educational and job opportunities in the region.

District socio-éducatif et action collective de formation

P. Demunter

Introduction

Depuis une quinzaine d'années, l'éducation permanente est devenue un enjeu institutionnel majeur. Préconisée à la fois par la bourgeoisie et le mouvement ouvrier, elle ne revêt pas la même signification et ses contenus diffèrent selon le point de vue auquel on se place. Une chose est néanmoins certaine, c'est qu'elle prend aujourd'hui une place de plus en plus grande dans les appareils d'État. Cela s'explique d'une part parce que le grand capital se voit obligé de prendre en compte certaines revendications démocratiques dont précisément l'éducation des travailleurs. Il développe alors le thème bien connu de la nécessaire « égalité des chances » et espère par là élargir quelque peu sa base sociale. D'autre part, il n'est pas impossible qu'il voie dans le développement d'un système d'éducation permanente de nouvelles possibilités d'assurer la survie du mode de production capitaliste notamment en confiant à ce système un rôle privilégié dans la régulation des conflits de classe.

Le fait que l'éducation permanente risque de prendre ainsi le relais de l'école dans la fonction de reproduction des rapports d'exploitation et de l'idéologie dominante ne dispense cependant pas les forces progressistes d'engager la lutte sur ce terrain. Au contraire, c'est précisément parce qu'elle est en voie de prendre cette orientation que la lutte s'impose. Mais celle-ci n'est possible que dans la

mesure où on abandonne la conception caricaturale d'un système d'enseignement pur instrument de la reproduction sociale. Cette conception ignore la part de contenu proprement scientifique des formations et amplifie le rôle ségrégatif de l'appareil éducatif qui devient, à la limite, la source principale de la division de la société en classes¹. Cette vision revient à autonomiser l'appareil éducatif et à envisager son développement en dehors du développement de la lutte des classes. En fait l'éducation permanente comme l'école et l'université sont traversées par la lutte des classes ; ils sont lieu, enjeu et partie de cette lutte.

Cette dernière se développe en Belgique, quoique considérablement amortie par les habitudes de concertation des appareils qui représentent la classe ouvrière et — surtout actuellement — par le caractère prioritaire et prégnant de la lutte pour l'emploi.

Il en résulte qu'en dépit des abondants discours sur la démocratisation des études, sur l'ouverture des écoles et des universités aux adultes et sur l'éducation permanente, les réalisations concrètes sont peu importantes.

Une expérience originale se développe depuis peu dans la région de Charleroi. Menée sous les auspices de l'Association pour le développement d'actions collectives d'éducation permanente en Europe (ACEPE)², elle s'articule autour de deux notions de base chères à Bertrand Schwartz :

- la notion de district socio-éducatif et culturel et
- celle plus ancienne d'action collective de formation.

La problématique « district »

La notion de district et le premier modèle théorique ont été conçus par Bertrand Schwartz voici déjà quelques années³. Le district apparaît à la fois comme une structure, un lieu, une problématique et une pratique.

- *Une structure* : ensemble souple et intégré, le district peut être conçu comme l'échelon de base de l'institution sociale, éducative et culturelle ;
- *un lieu* : le district est en effet un lieu d'expérimentation et d'implantation d'une politique sur un terrain spécifique et à partir de ce terrain ;
- *une problématique* : à partir de la problématique « district », il est possible de construire une grille de lecture et d'analyse des changements qui interviennent dans les diverses actions novatrices, voire une grille de lecture et d'analyse des pratiques des formateurs et des animateurs ;
- *une pratique* enfin : le district est un objet politique qui reprend à son compte les principaux objectifs de l'éducation permanente et qui tout en procédant par étapes entend les réaliser conjointement.

Dans l'optique de ses promoteurs, le projet de créer des districts apparaît comme une réponse aux lacunes du système éducatif actuel. Il repose sur une triple critique adressée au système scolaire et, plus généralement, à l'ensemble du dispositif éducatif et culturel.

La première critique concerne la *fonction reproductrice de l'école*. Elle est formulée à la suite des Bourdieu-Passeron, Baudelot-Estabet, Boudon et bien d'autres encore⁴. Elle peut se résumer en quelques propositions : si la société produit des inégalités, le système scolaire les reproduit voire les accroît. Même l'éducation des adultes, qui est souvent présentée comme facteur réducteur des inégalités, accroît en fait les différences⁵.

La seconde critique porte sur le *caractère fermé de l'école*⁶. L'école est un milieu clos⁷. Isolée du

monde extérieur, elle se veut neutre, protégeant les enfants des conflits entre adultes. Ce caractère séparé de la réalité sociale est perceptible dans la façon même d'enseigner les savoirs :

- les exemples choisis par les maîtres reflètent trop souvent une réalité artificielle, éthérée, idéalisée ;
- le découpage en disciplines séparées les unes des autres n'habitue pas à analyser la réalité dans sa globalité ;
- les programmes sont conçus davantage en fonction de la logique propre à chaque matière qu'en fonction de leur utilité pour le formé ;
- les modalités de l'examen poussent à acquérir un savoir pour le montrer et non pour l'intérêt qu'il représente ;
- l'école privilégie les savoirs formels, abstraits et abuse de la forme verbale.

La troisième critique, qui découle d'ailleurs de la précédente, porte sur le *caractère fractionné, parcellisé* du dispositif éducatif et culturel global, ce qui entraîne inefficacité, dispersion des ressources et donc gaspillage.

Si ces critiques sont fondées et si on veut résoudre les problèmes posés par le système éducatif et culturel, une structure et une pratique nouvelles s'imposent. Cette structure et cette pratique pourraient précisément être le *district* auquel on assignerait alors trois objectifs essentiels :

- 1) *promouvoir l'articulation des ressources* éducatives, sociales et culturelles au sein de communautés déterminées :
 - en vue de globaliser l'éducation, c'est-à-dire faire en sorte qu'elle s'adresse à l'être humain tout entier ;
 - en vue de résoudre les problèmes du cloisonnement qui existent de manière générale entre les institutions, qu'elles soient à vocation éducative, sociale, culturelle, professionnelle ou autre ;
 - afin de supprimer les gaspillages dûs à la dispersion des efforts et
 - d'accroître donc l'efficacité générale du système éducatif et culturel.

2) *Égaliser les chances* en mettant plus de moyens à la disposition du public et en répartissant ces moyens selon un principe de discrimination positive ;

3) *accroître la participation* de la population à la répartition, à la gestion et — pourquoi pas — à la production des ressources éducatives et culturelles.

Si on accepte cette définition du district, une question se pose : est-il possible de réaliser pareille structure dans notre société où les obstacles politiques et sociaux au partage du pouvoir et du savoir sont si nombreux et si importants ?

En effet, un projet de décentralisation et d'auto-gestion dans le domaine éducatif et culturel ne peut ignorer la nécessité d'un projet similaire dans l'appareil de production. Or, l'imbrication profonde des économies des pays industriels avancés et la domination impérialiste laissent peu de place à des changements importants dans la division sociale du travail actuelle. On conçoit dès lors combien important est l'obstacle au *partage du savoir* et on ne voit pas pourquoi la classe dirigeante accepterait que se développent des expériences qui mettent son pouvoir en péril.

Par ailleurs, les appareils politiques qui luttent pour la prise ou l'exercice du pouvoir sont généralement portés à confondre culture et idéologie et à utiliser les institutions ou mouvements éducatifs et culturels comme instruments de reproduction sociale plus que comme moyens d'une production nouvelle. Il en résulte une méfiance pour tout ce qui bouscule ou risque de bousculer les équilibres traditionnels.

Il se trouvera sans doute assez de responsables politiques et administratifs pour préconiser la coordination des ressources éducatives, culturelles et sociales d'une communauté parce que cela supprime les gaspillages. Mais en accentuant cet objectif, ne court-on pas le risque d'aboutir à un renforcement du contrôle institutionnel et étatique, à une bureaucratisation accentuée de la société ?

On peut certes parer à ce danger en préconisant de ne jamais séparer l'objectif « articulation des ressources » des objectifs de participation et d'égalisation des chances. Dès lors, la première précaution à prendre en tentant une expérience de district consiste à assurer d'emblée une réelle participation

des populations au projet et à la recherche. Mais alors se pose la question de savoir comment stimuler un mouvement de participation autour d'une idée, d'une structure et d'une pratique dont personne n'a entendu parler. Cette question se pose avec d'autant plus d'acuité que des études sociologiques ont fait ressortir le faible taux de participation aux diverses actions d'animation culturelle existantes.

Pour bien réels que soient ces problèmes — et il en existe d'autres que je n'ai pas mentionnés — la manière de les poser est enfermante. Elle revient chaque fois à envisager le district comme une *structure accomplie, idéale*. Dès lors, il est évident qu'une telle structure n'existe pas dans la société actuelle. Et on peut même douter qu'il puisse un jour s'en développer, sinon sous forme d'expériences pilotes limitées. Par contre, si on considère le district comme un dispositif à mettre progressivement en place, comme un projet de structuration qui peut procéder par étapes, comme une pratique politique jouant sur les contradictions du système pour développer plus ou moins l'un ou l'autre de ses objectifs, alors, des « dispositifs districts » existent déjà de manière embryonnaire dans certaines actions novatrices de formation et d'autres peuvent être développés.

Dans cette perspective, les trois objectifs — articulation des ressources, égalisation des chances, participation maximale — deviennent autant d'axes le long desquels des changements peuvent s'opérer progressivement.

Premier axe : l'articulation des ressources

Dans la société en général, les ressources éducatives, culturelles et sociales sont éclatées, éparpillées entre diverses institutions qui poursuivent des objectifs spécifiques. Écoles, centres d'apprentissage professionnel, collèges, athénées, universités, musées, bibliothèques, vidéothèques, maisons de la culture, radio-télévision, théâtres, salles d'exposition, cinémas, centres sportifs, hôpitaux, centres publics d'aide sociale, etc. offrent leurs services et leurs ressources à des individus isolés, individus qui sont censés pouvoir opérer par eux-mêmes la synthèse de ce qu'ils reçoivent. À l'intérieur d'une même catégorie d'institutions — par exemple, les institutions à vocation spécifiquement éducative —

de nombreuses discontinuités existent : discontinuités entre la formation initiale et la formation continue, entre la formation générale et la formation professionnelle...

Bien plus importantes encore sont les discontinuités existant entre institutions à vocation éducative et celles qui comme les mairies, les syndicats, les hôpitaux, etc. n'ont pas de finalité proprement éducative ou culturelle.

Par rapport à cette situation, un premier type de changement consisterait en une articulation des institutions à vocation éducative et culturelle. L'articulation entre ces dernières pourrait être progressive. Concrètement, deux ou trois écoles pourraient s'associer pour constituer et gérer ensemble une bibliothèque, une infrastructure sportive et mettre leur équipement à la disposition d'organismes s'occupant de formation d'adultes. Ceci créerait certes une situation nouvelle qui pourrait aller en se développant. Une telle opération rétablirait certaines continuités, accroîtrait les moyens mis à la disposition des usagers, assurerait une utilisation plus rationnelle des équipements et permettrait donc la réalisation d'économies d'échelle.

Un deuxième type de changement interviendrait à partir du moment où les institutions à vocation éducative et culturelle ne se contenteraient plus de coordonner leurs ressources mais s'efforceraient d'enrichir leur action éducative en utilisant les multiples possibilités qu'offre l'environnement local.

Toutefois, ces divers changements, pour importants qu'ils soient, ne modifient pas encore fondamentalement le modèle scolaire. Au contraire, ils le généralisent en l'étendant à l'ensemble de la société.

Ce n'est qu'à partir du moment où l'environnement lui-même devient éducatif qu'on romprait réellement avec le modèle scolaire traditionnel.

Deuxième axe : l'égalisation des chances

Dans la société actuelle, l'articulation des ressources et l'accroissement de l'efficacité du système éducatif est parfaitement concevable. Mais cela n'entraîne pas automatiquement des perspectives nouvelles en matière d'égalisation des chances. On pourrait en effet concevoir la mise en place d'une

structure technocratique qui ne se préoccupe pas de rendre égales les possibilités d'accès et d'utilisation des ressources.

Afin d'éviter les pièges de la rationalisation bureaucratique, le développement conjoint des trois objectifs du district apparaît donc indispensable.

Un progrès par rapport à la situation actuelle serait déjà réalisé dans le district qui prendrait des mesures pour répartir de manière égale les ressources existantes sur son territoire ainsi que les nouvelles ressources qui lui seraient affectées. Mais comme il existe de profondes inégalités sociales, la répartition égale de ressources nouvelles ne supprime pas les inégalités.

C'est pourquoi un pas supplémentaire serait franchi par le district qui adopterait des mesures discriminatoires positives en faveur des couches sociales défavorisées. C'est-à-dire que le district octroierait plus de moyens aux zones défavorisées, et dans ces zones, plus de moyens aux personnes défavorisées.

Toutefois ce n'est qu'à partir du moment où le district s'attaquerait réellement à ce qui produit les inégalités sociales que des changements profonds pourraient s'opérer. Dans cette perspective, le district orienterait les personnes de son ressort vers des études qui dévoilent les rapports sociaux de production et vers des actions en rupture avec la division capitaliste du travail. Il sensibiliserait à l'action ; il politiserait...

Troisième axe : la participation

Il ne suffit pas de préconiser la participation, encore faut-il qu'elle débouche sur un pouvoir réel. Le degré de participation n'est pas seulement fonction de la qualité ou du statut des personnes qui participent à la gestion du district : responsables de l'administration, élus nationaux, élus locaux, représentants sociaux, mandataires d'organisation, population, etc. Il est aussi fonction du type de questions ou de problèmes sur lesquels les gens sont appelés à se prononcer (création d'un bac à sable pour enfants des écoles maternelles, rénovation d'un quartier, affectation des terrains, etc...) et de la nature du pouvoir réel détenu (consultation pour avis, droit de veto, droit de veto assorti d'un droit d'initiative, etc...).

Ainsi au *niveau zéro de la participation*, on aurait un district entièrement géré par l'administration et qui se contenterait de coordonner les ressources et de les affecter selon les décisions du pouvoir central. Le district fonctionnerait alors comme lieu d'attribution des crédits, comme courroie de transmission de la décision.

Par contre au *niveau maximum de la participation*, on pourrait concevoir une gestion du district entièrement assumée par la population qui créerait ses propres organes de décision. Dans cette hypothèse, la population disposerait non seulement d'un droit de veto sur les propositions émanant du sommet mais elle aurait également un droit d'initiative et elle en userait. Elle serait appelée à définir collectivement la politique du district, à l'articuler à celle d'autres districts et à la mettre en oeuvre. Ceci suppose bien entendu l'émergence d'une créativité individuelle et collective intense et une redéfinition des rapports sociaux.

Toutefois, entre ces deux extrêmes existent de nombreux points de passage. Ainsi on pourrait imaginer une gestion assurée par un comité au sein duquel siègeraient à parité des représentants de l'administration et des élus locaux, comité qui n'aurait qu'un pouvoir consultatif et qui n'interviendrait que sur les questions mineures, laissant aux pouvoirs publics le soin de définir la politique générale en matière d'éducation. On pourrait aussi concevoir le même comité ayant un réel pouvoir de décision pour tout ce qui touche aux questions mineures et un pouvoir consultatif sur les questions de politique générale, etc., etc.

Ces quelques indications sur la problématique générale suffisent à situer le problème essentiel : il s'agit de mettre en place un dispositif socio-éducatif et culturel *global* sur une zone déterminée pas trop étendue pour que la participation puisse être maximale et assortie à un pouvoir réel mais pas trop restreinte afin que les ressources en hommes et en matériels soient suffisantes pour assurer aux bénéficiaires une très grande liberté de choix. C'est à la mise en place d'un tel dispositif que la FUNOC⁸, partenaire belge de l'ACEPE, s'est attelée à Charleroi.

Le dispositif et la démarche suivie à Charleroi

Partant de l'idée que seule une action d'envergure et en profondeur, menée dans une zone sociologiquement et géographiquement bien délimitée, pouvait renverser la position minoritaire qu'occupe l'éducation des personnes faiblement scolarisées, l'équipe scientifique chargée de réaliser la recherche-action sur le district a choisi pour terrain d'expérience une zone (Marchienne-Monceau) de quelque 25 000 habitants située au coeur du bassin minier et sidérurgique de Charleroi.

La recherche-action ainsi mise en oeuvre retient pour premier principe méthodologique⁹ la nécessité de dépasser le simple diagnostic posé sur une situation et de faire alterner constamment les interventions sur le terrain et l'analyse de ces interventions. Par ailleurs — et c'est une seconde règle de méthode adoptée — l'équipe scientifique s'efforce d'obtenir de la part des membres de la collectivité locale une implication maximale dans la recherche elle-même afin que celle-ci devienne oeuvre collective. Ceci suppose évidemment un enseignement rénové, un dispositif de formation qui permette à la masse d'accéder à la maîtrise des instruments essentiels de la communication et de l'analyse.

Mais pour de multiples raisons que nous ne pouvons développer ici¹⁰ la masse et partiellement les personnes de faible niveau de scolarisation ne sont ni spontanément « preneuses » d'un programme d'éducation permanente, ni spontanément enclines à participer à la vie des institutions. Le dispositif créé s'efforce donc de tenir compte de cette situation objective et développer une stratégie qui vise à agir à la fois sur le milieu social et sur la masse.

Pour cela une double démarche a été suivie :

- d'une part, une démarche qualifiée de « *démarche par le haut* » ; elle vise à impliquer les responsables d'institutions et d'organisations dans la recherche-action, à étudier avec eux comment réaliser concrètement et progressivement les objectifs du district et, enfin, à leur faire traiter les multiples problèmes institutionnels que fait surgir le développement de l'action de formation ;

— d'autre part, une « *démarche par le bas* » qui concerne directement la population de la zone et qui permet d'étudier sur le vif l'ensemble des problèmes posés par la réalisation du projet. Cette « *démarche par le bas* » s'incarne dans l'*action collective de formation*.

Les éléments constitutifs essentiels de cette action sont la *campagne de sensibilisation* dont le moyen privilégié est l'*entretien individuel semi-directif* et la constitution progressive de *groupes de réflexion et de formation* centrés sur les problèmes vécus plutôt que sur un corps pré-établi de disciplines.

En accord avec le Comité organisateur de la recherche-action¹¹, il a été convenu de privilégier au départ la « *démarche par le bas* » en raison même des objectifs poursuivis. En effet, inciter les responsables d'institutions et d'organisations à articuler davantage leurs ressources peut certes mener à plus d'efficacité. Mais si on n'accroît pas parallèlement la participation des masses, on donne très vite l'image d'un district « providence » géré par le haut et coupé de la base. Or, pour que la participation des masses se développe de manière significative, il faut que celles-ci comprennent et s'approprient les objectifs de district. Ceci suppose donc, outre une campagne d'information et de sensibilisation, une formation accrue mettant en oeuvre une pédagogie qui leur est adaptée.

La campagne de sensibilisation et d'entretiens

La première action après la constitution du Comité organisateur de la recherche consista donc en la réalisation d'une campagne de sensibilisation axée sur des entretiens directs et personnels. Une cinquantaine d'entretiens semi-directifs furent effectués auprès de « relais », c'est-à-dire auprès d'un échantillon de personnes qui disposent soit d'un pouvoir, soit d'une autorité sur une fraction de la population. Ces entretiens ont permis :

1. d'informer les personnes influentes de la zone sur la nature du projet et d'éviter toute forme de blocage résultant d'une méfiance à l'égard d'une action dont ils n'ont pas l'initiative ;

2. d'obtenir des informations sur les problèmes spécifiques que vivent les populations et les institutions socio-éducatives et culturelles de la zone ;
3. de définir les moyens à mettre en oeuvre pour aborder la population avec le plus de chances de succès ;
4. d'associer un certain nombre de relais au projet de recherche et d'action.

La sensibilisation de la population proprement dite a débuté en avril 1978 et se poursuit aujourd'hui par une campagne intensive d'entretiens semi-directifs soutenue par des affiches, des tracts, des articles de presse, des réunions d'information, etc. Quelques 400 personnes ont été contactées et informées individuellement.

L'idée sous-jacente à cette démarche est que l'entretien individuel, parce qu'il implique un contact personnel et une discussion sur les problèmes vécus, demeure le moyen privilégié d'éveil de la conscience des travailleurs. En effet, par des questions précises il est possible d'amener ces derniers à parler de leur travail, de leurs loisirs, de leurs enfants, de leur quartier, des problèmes économiques et sociaux qui se posent à leur région. En les faisant ainsi parler de problèmes qui sont les leurs, on enclenche un processus de questionnement, de réflexion sur les intérêts collectifs et les besoins sociaux. D'aucuns ont alors franchi le pas qui les sépare d'une formation et se sont portés candidats dans les 14 groupes de l'action collective de formation qui ont été créés.

Le dispositif de formation

Le dispositif de formation repose sur cinq principes :

1. assurer une très grande souplesse tant dans la constitution des groupes que dans le choix des thèmes à étudier, des horaires et des lieux de réunion ;
2. assurer un encadrement important et de qualité ;
3. adopter une démarche collective de sorte que les plus faibles puissent bénéficier du soutien des plus forts ;

4. supprimer les relations hiérarchiques autoritaires entre « maître » et « élève » ;
5. enfin et surtout faire en sorte que les travailleurs puissent prendre la parole et valoriser leurs acquis ; pour cela, partir des problèmes concrets qu'ils vivent et des besoins et demandes qu'ils expriment.

Aussi, la structure préconisée repose essentiellement sur des cellules pédagogiques composées de 12 à 15 personnes qui, avec le formateur, fixent le contenu et le rythme de leur apprentissage. Ces cellules définissent leurs objectifs de formation et cheminent collectivement. Chacune d'elles poursuit une démarche d'apprentissage qui se développe en trois phases : une phase d'autoformation, une phase de formalisation ou d'approfondissement théorique et une phase d'opérationnalisation des connaissances.

Les thèmes qui intéressent le public et qui ont été retenus sont : actualités commentées, suivi scolaire des enfants, expression orale et écrite, expression par le dessin et par la photographie, législation, alphabétisation, comment créer une maison de jeunes ?, travaux domestiques. Parmi ces groupes, certains traitent explicitement de problèmes qui sont de la compétence du district

Même si ce dispositif ne constitue pas à proprement parler un district, il est clair qu'il a été entièrement conçu dans cette perspective :

- 1) *sur le plan de l'articulation et de la globalisation des ressources*, il utilise au maximum les ressources éducatives et culturelles de l'environnement social dans lequel il s'intègre. Pour le mettre en place, l'équipe scientifique est parvenue à faire collaborer entre eux les organisations syndicales, le pouvoir communal, les mouvements d'éducation populaire, le Centre universitaire de Charleroi, l'Office national de l'emploi, la Fondation européenne de la Culture et par son intermédiaire le ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française et la Commission des communautés européennes. L'équipe scientifique poursuit cette opération en définissant de nouvelles formes de collaboration avec les écoles industrielles, les écoles primaires, secondaires, techniques et professionnelles, la radio, la télévision, etc.

- 2) En ce qui concerne la *participation des personnes* intéressées, l'action collective repose sur un principe d'auto-organisation des tâches (et non d'autogestion). La participation des personnes engagées dans la campagne de sensibilisation est importante à tous les niveaux. Même s'il est exact que l'impulsion initiale est venue du sommet, il faut constater des abandons de pouvoir dans tous les domaines où la base s'avère à même de prendre le relais. Le critère est la capacité de maîtriser l'ensemble du projet.

- 3) Enfin l'*égalisation des chances* est un objectif explicite de l'action collective. En effet, elle s'adresse à l'ensemble de la population de la zone d'implantation mais, au sein de cette population, un effort prioritaire est fait pour répondre aux besoins des catégories les plus défavorisées. Afin de soutenir cet effort, un certain nombre de mesures discriminatoires positives en faveur de ces catégories sont prises :

1. la mise en place du dispositif de sensibilisation lui-même qui permet non seulement aux personnes peu scolarisées d'être informées, mais encore de s'exprimer sur leurs problèmes ;
2. l'accueil, l'orientation et le suivi continus des participants ;
3. la production de moyens pédagogiques et la mise en oeuvre d'une pédagogie spécifique et bien adaptée à ce type de public ;
4. la formation continue et rémunérée des formateurs ;
5. le dispositif d'évaluation continue mis en place dans chaque groupe ;
6. la gratuité totale des formations.

La mise sur pied de groupes de « responsables »

S'il était légitime voire nécessaire de privilégier la « démarche par le bas » en d'autres termes l'action collective de formation, cela ne veut pas dire pour autant que l'implication des responsables dans la recherche-action ait été négligée. Ceux-ci, on l'a vu, ont été interviewés puis conviés à participer aux travaux de quatre commissions chargées de traiter les principaux problèmes soulevés au cours des

entretiens. Ces commissions se réunissent en moyenne une fois par mois.

La première centre sa réflexion sur les liens entre formation-emploi-chômage. La région est en effet particulièrement touchée par le chômage. En cinq ans, de 1972 à 1977, le nombre de chômeurs a presque triplé alors que durant cette même période, il doublait dans l'ensemble du pays. Cette situation est d'autant plus préoccupante qu'elle affecte particulièrement les jeunes, puisqu'un chômeur sur trois a moins de 25 ans.

La seconde s'intéresse au manque généralisé de formation qui caractérise la zone et aux moyens à mettre en oeuvre pour y répondre. Des embryons de réponses étant apportés par l'action collective de formation, conçue entièrement dans la perspective de création du district, il convient de suivre cette opération, de l'analyser et de l'orienter toujours davantage en fonction des trois objectifs assignés au district socio-éducatif et culturel.

La troisième réfléchit à la possibilité d'assurer à tout jeune sortant du système scolaire le minimum d'instruments d'analyse nécessaire à la compréhension et à la maîtrise du monde social. Elle s'efforce donc de définir ce que devrait être le bagage socio-culturel nécessaire à tous.

La quatrième enfin, s'est fixée pour objectif d'étudier le problème, important pour la zone, de la mise à la retraite anticipée des travailleurs et de rechercher les moyens de promouvoir l'exercice d'une retraite socialement responsable.

Conclusion

Après un fonctionnement de 8 mois, il est bien évidemment trop tôt pour dresser un bilan de l'action. Tout au plus peut-on évoquer rapidement quelques problèmes qui se posent à nous. Nous en épinglerons trois.

Le premier et le plus important concerne bien entendu l'intérêt suscité par l'action au sein de la population. On prévoyait certes qu'il faudrait des moyens et du temps pour sensibiliser la base, mais on surestimait l'intérêt que porteraient les responsables d'institutions au projet. Les quatre commissions n'ont guère produit de résultats et on en vient à douter que des responsables puissent, dans l'état actuel de crise que traversent les institutions, se

mettre d'accord pour résoudre les problèmes de la population.

Le second concerne le traitement des demandes dans les groupes de base. L'objectif global du projet est d'ordre socio-politique : permettre aux travailleurs de se situer dans la société, de découvrir les mécanismes économiques, sociaux et culturels, d'acquérir les outils intellectuels et les savoirs techniques indispensables à l'autonomie de la classe ouvrière. Par rapport à cet objectif global, toutes les formations actuellement mises sur pied se trouvent être en quelque sorte des matières d'incitation. En effet, elles se trouvent toutes au départ à égale distance de cet objectif global, puisque toutes répondent à une demande initiale d'apprentissage pour cet apprentissage¹². Le problème essentiel consiste donc à trouver le moyen de faire évoluer ces demandes de sorte que les participants en arrivent à concevoir des projets collectifs.

Ce deuxième problème permet d'évoquer le troisième qui concerne la formation de formateurs. En effet, le type de public auquel on s'adresse, l'extrême souplesse à instaurer dans la constitution des groupes, dans le choix des thèmes à étudier, la démarche d'apprentissage axée sur l'auto-formation collective et assistée, l'attention soutenue à accorder aux problèmes concrets vécus par la population, la nécessaire valorisation des expériences antérieures, les difficultés à maîtriser et à transmettre le projet politique exigent des formateurs très compétents dans leur domaine, à l'écoute des groupes qu'ils prennent en charge et bien au fait des objectifs politiques.

De telles compétences ne sont pas fréquentes.

L'expérience — qui n'est pas encore bien longue — nous a cependant déjà enseigné que les formateurs qui adoptent les comportements et attitudes des enseignants traditionnels ont tôt fait de produire des défections dans les groupes. Or, des formateurs qui reproduisent les comportements du corps enseignant, c'est fréquent même parmi ceux qui n'ont jamais appartenu à ce corps. L'expérience nous a également montré qu'il en va de même avec ces animateurs non directifs qui trop centrés sur les relations internes des groupes, en viennent à négliger les contenus et à donner l'impression que rien de nouveau n'est appris. Il apparaît donc indispensable que le dispositif global mis en place comporte un pôle puissant de formation de forma-

teurs. Ce n'est qu'en investissant à ce niveau et en développant avec eux un projet pédagogique et politique qu'on peut espérer atteindre le but poursuivi.

Paul Demunter*

juillet 1979

* L'auteur est Maître de conférence à l'Université des Sciences et Techniques de Lille (France). Secrétaire général de l'ACEPE, il assume la direction du projet belge.

NOTES

¹ Voir à ce propos la critique des théories d'I. Illich par B. Charlot, *La Mystification : pédagogique*, Paris, Payot, 1977, pp. 148-187 et G. Snyders, *École, classe et lutte des classes*, Paris, Presses universitaires de France, 1976.

² L'ACEPE est une association internationale de droit belge présidée par B. Schwartz. Elle groupe des associations et des institutions éducatives qui s'adressent prioritairement aux travailleurs et à toute personne de faible niveau de scolarisation, de formation et de recherche. Elle a son siège au 60, rue de la Concorde à Bruxelles.

³ Voir B. Schwartz, *L'Éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973, p. 211 - 226 ainsi que *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977, pp. 186-200.

⁴ Voir principalement P. Bourdieu et J.C. Passeron, *Les Héritiers*, Paris Édition de Minuit, 1964, *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970; C. Baudelot et R. Establet, *L'École capitaliste en France*, Paris, F. Maspéro 1971; R. Boudon, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973.

⁵ B. Schwartz, *Une autre école*, Paris Flammarion, 1977, p. 48

⁶ *Ibidem*, p. 75-101

⁷ B. Charlot, *La Mystification pédagogique*, Paris, Payot, 1977, p. 134 et suiv.

⁸ La FUNOC est une association sans but lucratif créée en juin 1977. Elle est co-présidée par le Secrétaire régional de la Fédération générale du travail de Belgique et par le Secrétaire régional du Mouvement ouvrier chrétien. Elle regroupe des élus locaux, des représentants de l'administration locale, des mandataires d'organisations et de mouvements ainsi que toutes personnes qui désirent promouvoir la formation des ouvriers et des personnes de faible niveau de scolarisation.

⁹ Sur la notion de recherche-action, voir surtout : R.N. Rapoport, *Les trois dilemmes de la recherche-action*, *Connexions*, Paris, n° 7, 1973, p. 115-131 et R. Barbier, *La Recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, 1977, 226 pages.

¹⁰ Sur les raisons qui font que les travailleurs en sont spontanément demandeurs de formation voir notamment : J. Debelle, P. Demunter et I. Hecquet *Une université ouverte à Charleroi*, JEB 1/75, Bruxelles, Ministère de la Culture française, 1975, p. 78-81.; P. Demunter, A. Quévit et C. Verniers, *Université ouverte. Leçons des expériences pilotes*, JEB 7/76, Bruxelles, Ministère de la Culture française, 1976, p. 104-112.; D. Mothé, Une loi pour les O.S., *Esprit*, Paris, 10 Octobre 1974, p. 398.; M. Freyssenet, *La Division capitaliste du travail*, Paris, Savelli, 1977, p. 191 et s.

¹¹ Pour que la recherche soit réellement « participante » et afin de faciliter le travail de l'équipe scientifique, un Comité organisateur de la recherche a été créé le 2 mai 1978. Il est présidé par M.P. Vanbergen, Secrétaire général du Ministère de l'Éducation nationale et comprend des représentants de la Culture, de l'Emploi et du Travail, du Secrétaire national de l'enseignement catholique, de la Province du Hainaut, de la Ville de Charleroi des syndicats, des mutualités, des mouvements d'éducation populaire et de différents organismes d'éducation de la région.

¹² Voir l'analyse faite à ce propos par C. Verniers dans son article « L'action collective de formation à Marchienne (Charleroi) » in *Contradictions*, no. 21, 1979.