

International Review of Community Development Revue internationale d'action communautaire



Le Grain : groupe de recherche et d'action pédagogiques "The Seed": A Pedagogical Research and Action Group La Simiente: el grupo de investigación y de acción pedagógica

F. Tilman

Number 2 (42), Fall 1979

Éducation populaire, culture et pouvoir

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034846ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034846ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tilman, F. (1979). Le Grain : groupe de recherche et d'action pédagogiques. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (2), 25–30. <https://doi.org/10.7202/1034846ar>

Article abstract

"The Seed" is a group of educators seeking to develop progressive pedagogical practices. The goals of the group are: to accord a priority to popular education; to develop a pedagogy of liberation that can integrate action and reflexion; to promote a self-management political orientation that questions power on the small and large scale.

The article gives examples of these orientations.

Le Grain : Groupe de recherche et d'action pédagogiques

F. Tilman

Présenter l'action du Grain est une entreprise difficile car cette action est marquée par la diversité : nous travaillons en milieu populaire dans des quartiers en majorité ouvriers, à la fois dans et hors de l'école, tant avec des adultes qu'avec des jeunes. A cela s'ajoute la relative jeunesse du Grain : moins de sept ans d'âge. De plus, notre groupe n'a pas toujours été structuré comme aujourd'hui.

L'origine du Grain

A l'origine, il y a les ateliers créatifs que j'animais avec ma femme, dans notre cave. Simultanément, nous nous lançions avec les habitants de notre quartier dans une lutte urbaine et l'animation d'un comité de défense pour faire face à des porjets immobiliers menaçants.

A l'occasion des "chantiers d'été", sorte de plaines de jeux que nous avons créés dans notre quartier et où nous tentions de mettre au point une pédagogie populaire, des amis se sont joints à notre réflexion et ont eux-mêmes entrepris des actions semblables là où ils étaient implantés.

Progressivement d'autres encore nous ont rejoints, tous praticiens de l'action éducative. A l'origine noyau d'amis en recherche d'une pratique pédagogique progressiste, le groupe s'est structuré au fur et à mesure que la réflexion s'approfondissait et que nous produisions des outils méthodologiques et didactiques directement utiles pour

l'action¹. Ces outils permettaient, à l'occasion de sessions de formation que le Grain organise régulièrement, de confronter notre expérience à celles d'autres praticiens (enseignants, animateurs socio-culturels, éducateurs...).

Notre pratique n'est donc pas tracée une fois pour toutes. Elle se réoriente au fur et à mesure des expériences et de leur évaluation. Mais peut-on la caractériser d'une manière plus formelle ? Ce travail de théorisation est en cours actuellement au Grain. Ce que je dirai ici n'engage donc pas le Grain, mais est le reflet de ma manière actuelle de penser l'action de notre groupe. Les exemples seront donc puisés, en priorité, dans ma propre expérience.

Trois traits, au moins, me semblent caractériser le Grain. Il s'agit :

1. de la priorité accordée à l'éducation populaire ;
2. du va-et-vient constant entre l'action et la réflexion permettant la mise au point progressive d'une pédagogie de libération des groupes dominés,
3. d'une orientation politique autogestionnaire posant le problème du pouvoir à petite et à grande échelle.

Les priorités de l'éducation populaire

Certains choix apparaissent clairs dès le début. A chaque fois nous partons d'un groupe en situation, victime d'une domination : les enfants en

échecs scolaires, les habitants d'un quartier ouvrier menacé, les (futurs) jeunes travailleurs confrontés aux problèmes de l'emploi.

Avec le groupe dominé, nous tâchons d'expliquer par quels mécanismes la domination s'exerce sur lui. Cette explicitation peut s'appuyer sur les conditions de vie bien concrètes des membres du groupe que nous cherchons à comprendre de l'intérieur et à relier, avec eux, à leur position sociale. Pour y parvenir, nous devons utiliser des outils conceptuels repris à la sociologie et à l'économie et les rendre accessibles au groupe concerné.

L'éducation populaire, telle que je la conçois, consiste alors à donner à ce groupe des moyens pour se défendre au mieux dans sa situation et, si possible, pour la transformer.

L'objectif visé le plus directement est celui de l'autodéfense. Le groupe doit pouvoir résister collectivement aux mauvaises conditions qu'il subit. Ensuite seulement, il pourra devenir plus offensif, c'est-à-dire vouloir changer ses conditions de vie jusqu'à maîtriser son propre devenir et donc accroître son pouvoir.

Dans tous les cas, il s'agit de susciter une démarche collective : les enfants choisissent ensemble leur activité d'atelier, les habitants créent une assemblée de quartier et un comité d'une douzaine de membres pour les représenter et décident eux-mêmes des actions à entreprendre, les huit enseignants d'une classe d'accueil (composée d'élèves ayant échoué en primaire) se constituent en équipe et construisent tout au long d'une année une pédagogie nouvelle de lutte contre l'échec.

Le va-et-vient "action-réflexion"

Tout animateur conscient, tout militant lucide sait qu'il est indispensable d'évaluer l'action pour lui donner quelque efficacité. Mais évaluer en fonction de quoi ?

Le critère d'efficacité, en éducation, peut être défini à deux niveaux. D'abord par rapport aux objectifs pédagogiques fixés : par exemple par rapport au développement de telle attitude, ou de tel savoir-faire (socialement utiles pour augmenter le pouvoir des groupes dominés), quels sont les résultats observables ? A quoi sont dûs les écarts

entre les résultats et les buts ? Ensuite se pose rapidement, à un second niveau, le problème politique du rôle de l'éducation dans un processus de transformation sociale.

Un autre critère d'évaluation pour l'éducateur est celui de la cohérence entre son discours et sa pratique. Si j'ai la prétention d'agir et d'être "honnête" intellectuellement et moralement, l'ensemble de mes actes doivent être aussi conforme que possible à mon discours. Si tel n'est pas le cas, c'est, ou bien parce que je compense mon incapacité à agir par un développement intellectuel sans fin, ou bien parce que je masque une recherche de pouvoir par un discours pseudo-démocratique.

Tout au long des évaluations qui ont accompagné chacune de nos actions, notre réflexion a rencontré ces problèmes de fond de l'éducation populaire :

- comment construire une pédagogie efficace socialement ;
- comment ne pas "piéger" et "être piégé" par le discours que nous tenons (explicitement et implicitement) sur l'action.

La seule perspective pour ouvrir des solutions au premier problème, celui de l'efficacité, consiste en une certaine théorisation de sa pratique. Par définition, une action éducative de libération va à contre-courant du système pédagogique dominant qui renforce les inégalités sociales. Mais cette action ne peut combattre pareil modèle pédagogique que si ce dernier est exactement identifié et analysé et si la démarche alternative est, à son tour, exprimée clairement. Quant au second problème, celui de la cohérence, nous l'éclairerons ensuite par une réflexion plus politique où nos propres rapports avec le pouvoir devront être explicites.

C'est ainsi que nous avons été amenés à une première théorisation d'ordre pédagogique, élaborée pour les besoins de l'action. Il s'agit d'une méthodologie que nous avons appelée "pédagogie du projet"². Celle-ci s'est révélée un bon outil pour l'action éducative de libération en milieu populaire.

La pédagogie du projet, une pédagogie de libération

Connaissant l'ambiguïté du terme et de la méthode, nous avons voulu donner au mot "projet" un sens bien précis et limité. Le projet est une tâche :

- définie et réalisée en groupe,
- impliquant une adhésion et une mobilisation de celui-ci,
- parce qu'il résulte d'une volonté collective basée sur des désirs,
- aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable,
- présentant une utilité par rapport à l'extérieur.

Par conséquent le "projet" se caractérise par son aspect concret et utile. Il est le fruit d'une négociation et d'une décision collective d'un groupe. Il s'appuie sur la situation concrète vécue par les membres du groupe et a des effets matériels. Par exemple, dans le cas du comité de défense de quartier, les projets ont consisté en des informations et débats en assemblée avec l'ensemble de la population, en une campagne d'opposition par voie d'affiches, en une série de démarches et de pressions "politiques" à tous les niveaux des autorités publiques.

Autre exemple : une classe en fin de cycle d'enseignement programmé, à la veille d'affronter la recherche du travail et la crise de l'emploi, eut le projet de faire une expérience d'auto-production. Dans le cadre de leur cours d'économie de l'entreprise, les élèves créèrent et gèrent, de manière coopérative, un "snack". Ce snack était ouvert à l'extérieur de l'école deux midis par semaine et accueillait les élèves de l'école, leurs amis et connaissances. Les principes de gestion et de comptabilité étaient étudiés et analysés au cours d'économie, par comparaison avec le fonctionnement d'autres types d'entreprises.

Le projet est un moyen pour atteindre une série d'objectifs pédagogiques concrets, eux-mêmes nécessaires pour que le groupe augmente la prise qu'il a sur son vécu.

Outre la réussite matérielle du projet, c'est-à-dire les résultats visibles de l'action, le projet doit

encore être évalué par rapport à ces objectifs pédagogiques concrets. Le groupe, avec l'animateur, s'interroge sur l'expérience qu'il vient de vivre par rapport à des questions comme celles-ci :

- La confiance en soi de chacun des membres du groupe a-t-elle augmenté à travers le projet? Dans quelle mesure? Grâce à quoi? Quels ont été les obstacles rencontrés, etc.?
- La capacité de négocier, de décider, de s'organiser ensemble s'est-elle accrue grâce au projet? Pourquoi? Comment? Quels ont été les obstacles rencontrés, etc.?
- Certaines connaissances utiles ont-elles pu être acquises à l'occasion du projet? Certaines lacunes de connaissances ont-elles été révélées? Lesquelles? Comment les combler? Etc.

Une option politique autogestionnaire

Education populaire signifie pour nous pédagogie de libération et nous venons de voir comment. Mais il faut le souligner, ce type de pédagogie n'est elle-même possible qu'à partir du travail d'animateurs extérieurs au groupe concerné.

En effet la caractéristique d'un groupe dominé est bien l'impossibilité où il est mis de comprendre les origines de sa domination, d'imaginer et de mettre en oeuvre les moyens de transformer sa condition. Face à cette constatation se pose le problème de la place des intellectuels et celui du rôle des organisations sociales dans le changement social. En schématisant, trois stratégies nous paraissent se dégager. Elles correspondent à trois conceptions de l'action sociale.

- Dans l'optique "léniniste", l'organisation (le parti, le syndicat...) détiendrait les clés pour expliquer et transformer la condition et le rapport de pouvoir défavorables aux groupes auxquels elle s'adresse et dont elle est censée représenter les intérêts. Ce sont ses responsables plus ou moins élus démocratiquement qui se considèrent comme les guides de l'action.
- Dans l'optique "réformiste", l'organisation est vue comme un moyen de pression utilisable par

des "hommes politiques" pour obtenir des transformations jugées par eux favorables aux groupes dont ils s'estiment les défenseurs.

- Dans l'optique "autogestionnaire", l'organisation apparaît comme un lieu-ressource à partir duquel les animateurs travailleraient directement avec les groupes pour rechercher avec eux les causes de leur domination et les moyens de leur libération.

La tâche des intellectuels est toujours déterminante mais elle diffère nettement selon l'optique.

- Dans l'optique léniniste, les intellectuels fournissent à l'organisation les instruments d'analyse conférant à ses dirigeants le rôle de porte-parole des travailleurs et des milieux populaires en général.
- Dans l'optique réformiste, les intellectuels constituent les "cadres techniques" capables de rendre les dossiers de revendications opérationnels et donc susceptibles d'être négociés.
- Dans l'optique autogestionnaire, les intellectuels mettent leurs analyses et leurs concepts directement à la disposition du groupe concret avec lequel ils se solidarisent.

Si les grandes organisations sociales et politiques portent en elles des "tendances" issues de chacune de ces optiques, disons, toujours très schématiquement, que les animateurs du Grain travaillent dans une optique essentiellement "autogestionnaire".

L'animateur autogestionnaire et son pouvoir de tutelle

Comme animateur autogestionnaire, je justifie mon choix par ma volonté de ne pas contribuer à une quelconque forme de domination même sous le (mauvais) prétexte de défendre les travailleurs ou les groupes dominés. C'est là un écueil auquel n'échappent pas les grandes organisations sociales

car lorsque leur degré d'institutionnalisation s'élève, l'écart entre les dirigeants et la base s'accroît. Mais un tel refus ne suffit pas pour garantir l'animateur autogestionnaire d'une autre forme de domination : la tutelle directe qu'il peut exercer sur les membres des groupes avec lesquels il travaille : que ce soient des groupes de base (habitants d'un quartier menacé, immigrés, chômeurs...), des classes regroupant des élèves en difficulté scolaire (classe d'accueil, classe professionnelle) ou des travailleurs au sein d'une entreprise. Ne l'oublions pas, cet animateur est lui-même un intellectuel ou du moins appartient à ce que D. Bertaux appelle la "classe d'encadrement"³. Par ce fait il n'appartient pas non plus au groupe dominé avec lequel il travaille.

Ainsi les animateurs du Grain, même si plusieurs d'entre eux sont eux-mêmes issus de milieux populaires, s'en sont écartés par leur trajectoire personnelle et leur situation professionnelle actuelle, celle qui leur assure leur niveau de revenus (ils sont enseignants, animateurs culturels...). Aussi ils ont des conditions de vie et une position sociale nettement plus favorables qui leur permettent d'avoir des possibilités et des facilités objectives nettement supérieures à celles des membres des groupes qu'ils rencontrent.

Autrement dit, c'est volontairement qu'ils choisissent de vivre, au moins partiellement, la condition concrète de ces groupes et de s'associer à leur refus (souvent non formulé) de la domination qu'ils subissent. L'intellectuel sait que sa sensibilité et sa compréhension face à cette domination, son désir de faire partager ses analyses par le groupe concerné, tout cela tient à sa position d'intellectuel elle-même. L'intellectuel demeure donc quoi qu'il fasse un porte-parole extérieur au groupe en situation dominée.

Comment alors échapper à cette contradiction de l'animateur qui risque de provoquer une dépendance à son égard, même dans une stratégie de libération ?

Puisque notre action vise, à terme, à ce que le groupe prenne en main son propre devenir, tout le travail pédagogique consistera à créer progressivement les conditions concrètes facilitant cette libération collective.

Le "projet" tel que nous l'avons défini est une méthode pédagogique qui doit permettre l'auto-détermination du groupe. L'animateur y cède progressivement son pouvoir en même temps que son savoir. Le groupe devient capable non seulement d'agir par lui-même mais de s'analyser grâce à certains outils intellectuels que l'animateur lui fait partager.

Au fur et à mesure du choix et de la réalisation de projets par un groupe donné, les membres de ce groupe sont amenés, au cours des évaluations régulières, à découvrir les enjeux et à réussir certaines transformations de leur condition. Simultanément ils deviennent capables de diminuer leur dépendance à l'égard de l'animateur et à se réappropriier collectivement les moyens pour orienter le changement social selon leurs propres intérêts. La contradiction initiale entre la position de l'intellectuel et celle du groupe dominé se dépasse à travers l'action collective réussie, réfléchie et critiquée ensemble.

Illustrons cela d'un exemple. Lors de la création du comité de défense de quartier, mon rôle a été déterminant. En effet, je disposais d'un outil intellectuel adapté au problème : le mémoire de sociologie de Ch. Béguin et D. Grootaers⁴ analysant le mode de vie du quartier. De plus, j'étais celui qui disposait du plus d'informations "politiques" sur les techniques de l'aménagement du territoire, le fonctionnement des pouvoirs politiques, les groupes de pression existants.

Mon premier travail a été d'empêcher le jeune comité de se jeter dans les bras des "techniciens" (hommes politiques de l'endroit qui n'ont pas manqué de faire des avances) pour trouver des solutions toutes faites à ses problèmes.

Simultanément, il a fallu provoquer la prise de conscience de son identité, inventorier les problèmes et les revendications en libérant et en organisant la parole collective.

Loin d'apporter moi-même les réponses, j'ai cherché à mettre en contact les membres du comité avec les techniciens en fonction du type de problème soulevé et j'ai expliqué chacune de mes démarches.

Ensuite les négociations et les contacts politiques directs ont été menés collectivement, les interventions devenant progressivement l'affaire de tous.

L'ensemble des tâches furent ainsi appropriées par les membres du comité et cela s'est traduit symboliquement par les statuts de président et de secrétaire qui ont été assumés par les habitants eux-mêmes. L'actuelle présidente est puéricultrice à la crèche du quartier. Elle assure la coordination du comité et en est la principale représentante vis-à-vis de l'extérieur.

Une menace : l'isolement et la marginalisation

Le Grain est une mini-organisation. Seulement deux emplois à temps plein rémunérés, l'un par le ministère de la Culture au titre de service d'éducation permanente, l'autre payé par le Mouvement ouvrier chrétien pour un contrat de recherche sur l'échec scolaire. A ce titre, le Grain est un groupement assez marginal par rapport aux grandes organisations sociales de travailleurs ou aux grandes institutions culturelles telle l'école. Une action comme celle du Grain doit-elle pour autant rester isolée au risque de limiter sérieusement la portée sociale de son action. Or telle objection paraît sérieuse ! Elle signifierait que l'action de libération directe dans l'optique autogestionnaire n'est possible qu'à la marge du système. La réponse exige des nuances. Il semble certain qu'une action de libération directe aussi limitée soit-elle revêt déjà tout son sens social pour ceux qui la vivent et pour ceux qui la voient vivre. En outre on peut observer que des pratiques semblables à celle du "projet" sont tentées dans le cadre syndical (expérience d'autoproduction par les travailleurs d'entreprise à la Confédération des syndicats chrétiens par exemple) ou dans celui des institutions de promotion socio-culturelle (expérience de création de crèches contrôlées par les intéressés eux-mêmes aux Femmes prévoyantes socialistes par exemple). Par ailleurs ajoutons que des contacts assez étroits existent entre des animateurs "autogestionnaires" comme ceux du Grain et certains représentants des grandes organisations de travailleurs. Il s'agit donc d'une dynamique, d'une interaction où les petites institutions et leurs expériences ponctuelles d'éducation populaire peuvent jouer un rôle de stimulant dans une stratégie plus globale visant à ce que les groupes en position dominée se réapproprient leur devenir social.

F. Tilman

Animateur au GRAIN

NOTES :

¹ Les principales productions pédagogiques du Grain sont les suivantes :

— Le jeu du mobile social : jeu de société qui permet de découvrir le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales ;

— La pédagogie du projet — une pédagogie de libération (voir cidessus) ;

— Quatre séries de fiches d'initiation sociale

- à la recherche d'un emploi,
- les forces économiques et sociales,
- les conditions de travail,
- le monde dans lequel je vis.

Toutes ces publications sont disponibles au Grain, ASBL, Chaussée de la Hulpe 359, 1170 Bruxelles, Belgique.

² La brochure *La pédagogie du projet — une pédagogie de libération* déjà citée explicite et illustre largement cette méthodologie sur le plan pédagogique proprement dit. Quant aux deuxième niveau de théorisation, celui qui articule l'éducation et le changement social, il est déjà abordé sommairement dans cette brochure. Il fait l'objet de plus long développements dans un livre du Grain intitulé *Le défi pédagogique : construire une pédagogie populaire* (à paraître aux éditions Vie Ouvrière, 3-5, rue des Moucherons, 1000 Bruxelles, Belgique).

³ D. BERTAUX, *Destins individuels et structures de classe*, P.U.F., Paris, 1977.

⁴ C. BEGUIN et D. GROOTAERS, *Un quartier marginal en transition. le Coin du Valai à Boitsfort*. Université Catholique de Louvain, 1973, (ronéotypé).

**revue
internationale
d'action
communautaire**

**international
review of
community
development**

PROCHAIN NUMÉRO :

FORMATION ET ÉDUCATION POPULAIRE

Parution : printemps 1980

Veillez renouveler votre abonnement pour 1980 dès maintenant. Votre soutien nous est indispensable.

Voir les détails en dernière page.
