

La recherche en éducation populaire : une recherche « permanente »

Magali Joseph

Sociologue, je travaille depuis une dizaine d'années à Lire et Ecrire Bruxelles comme « chercheuse » ou « chargée de projets ». A plusieurs reprises, j'ai eu l'occasion de mener des recherches /recherches-action/recherches-formations-actions avec un public peu lettré notamment dans le cadre du décret « éducation permanente ». Ces projets portaient la plupart du temps sur le système scolaire en communauté française de Belgique, comme « machine » à reproduire les inégalités sociales. Suite à la formation et à mes expériences, je tente ici de me positionner quant à ce qu'est une recherche en éducation populaire, ses écueils, ses méthodes, ses questionnements et ses potentialités. Comme la pensée évolue au gré du vécu, des lectures, des rencontres (...), cette tentative de positionnement pourrait donc être différente demain, dans trois mois, six mois, un an... C'est bien en cela que l'on peut parler de recherche « permanente ».

La recherche en éducation populaire : une définition non définitive...

Pour moi (aujourd'hui !) et comme le dit L. Carton, l'objectif de la recherche est de produire de nouveaux savoirs « stratégiques », *des savoirs issus d'un travail commun entre public des associations d'alphabétisation, « animateurs », « formateurs » et « chercheurs », des savoirs « de l'expérience et du vécu » et des savoirs « théoriques »*. « Ces nouveaux savoirs seront issus d'un processus collectif d'élaboration, de production et de mobilisation qui doit aboutir à contribuer à la transformation individuelle et sociale ». Plus précisément, selon L. Carton, il s'agit « d'attendre des savoirs sociaux stratégiques qu'ils contribuent à «déménager les problèmes», à changer les angles d'approches, les points de vue, les représentations » et... de tendre vers un changement social, objectif extrêmement ambitieux (qui est parfois vécu par les chercheurs et les acteurs de terrain comme inatteignable et donc frustrant ou stressant). Dans la recherche, il y a en effet l'idée et la nécessité de rendre compte des vécus de domination et de les analyser avec les principaux intéressés. C'est en cela que je comprends le mot « stratégiques » car en faisant émerger les vécus de domination, l'objectif est bien le changement individuel et social, le changement de position sociale et, dans l'idéal, un changement radical de la structure économique-sociale de notre société.

Cet objectif rencontre-t-il l'objectif de l'axe trois du décret « éducation permanente » ?

Selon moi, il est extrêmement compliqué de réaliser cet objectif dans le cadre de ce décret et ce, pour plusieurs raisons.

La première concerne le nombre d'études et d'analyses à réaliser par année. Comme nous sommes très souvent dans cet objectif de « productivité », il est impossible de réaliser trente

analyses et deux études de manière participative et/ou en co-rédaction ce qui implique de manière fréquente de laisser aux seules mains des « chercheurs » la réalisation des celles-ci. Ceci dit, il n'est pas impossible de réaliser quelques projets de ce type, comme nous le verrons plus loin.

Le deuxième écueil est que ce décret ne permet pas réellement de mettre en place des collaborations entre chercheurs, animateurs, formateurs et apprenants dans la mesure où il est structuré en quatre axes cloisonnés. Les questions « chaudes », c'est-à-dire les questions qui touchent notre public émergent le plus souvent dans les groupes en formation, là où le chercheur ne se trouve pas (toujours)... Les formateurs ont eux aussi un cahier des charges bien rempli, ce qui leur laisse peu de temps – voir pas du tout – pour un projet de recherche en éducation populaire qui implique un engagement sur le long terme. En outre, nous sommes évalués sur les résultats et peu sur les processus (pour l'axe 3.2. en tout cas). Processus qui peuvent parfois être extrêmement émancipatoires pour le public. Comme le dit A. Leduc, la division du travail dans notre société se retrouve dans le décret « Education permanente » : l'axe 1 pour les animateurs-formateurs, l'axe 2 pour les formateurs de formateurs-animateurs, l'axe 3 pour les chercheurs et l'axe 4 pour les sensibilisateurs. Ce décret n'est sans doute pas sans lien avec le contexte social et politique actuel : nous sommes de plus en plus dans une logique de contrôle, d'activation des individus et des organismes (qu'ils soient publics, privés ou associatifs) ainsi que dans une logique d'évaluation quantitative et « objectivante ». Comment évaluer quantitativement et objectivement un processus d'éducation populaire si ce n'est en le « saucissonnant » ? C'est bien, selon moi, la logique qui prévaut dans ce décret. Or, il aurait été tout à fait possible de faire autrement, notamment en laissant aux asbl le soin de choisir elles-mêmes les critères d'évaluation et de proposer des délais plus longs. Ceci dit, ce décret, unique en son genre, a le mérite d'exister car il permet légalement, et ce n'est pas rien de le dire, aux publics précaires de critiquer le politique !

La recherche en éducation populaire peut-elle être considérée comme « scientifique » ?

Dans le cadre du paradigme sociologique de l'actionnalisme, la réponse est oui ! Et je pense qu'il est fondamental de se poser cette question dans la mesure où, selon moi, la recherche en éducation populaire doit aussi tendre vers une certaine rigueur méthodologique et scientifique pour avoir une certaine crédibilité et une efficacité auprès des participants. On sait que toute méthode possède des affinités électives avec un paradigme, une certaine définition de l'acteur. Les démarches de recherche-action s'inscrivent plus particulièrement dans le paradigme de la sociologie de l'action dont les principaux sociologues sont A. Touraine, F. Dubet et M. Wieviorka.

Dans le cadre de l'actionnalisme, l'acteur social est défini comme étant capable de distances critiques et d'autoréflexion. L'action sociale est définie par un sens subjectivement visé par l'acteur, peu importe que ces significations soient vraies ou fausses. L'actionnalisme se base donc sur les présupposés selon lesquels 1) chaque acteur est en mesure de dire ce qu'il fait et pourquoi il le fait et 2) que ce travail de signification ne se déroule pas dans un vide social puisque le sens subjectif vise autrui et s'inscrit dans une relation sociale qui implique nécessairement des rapports de collaboration ou de domination. Puisqu'autrui n'est pas toujours celui qui confirme ou partage les mêmes significations, il est aussi un obstacle, un adversaire qui oblige l'acteur à s'affirmer à se poser comme sujet. 3) En outre, si l'acteur est un acteur social c'est aussi parce qu'il oscille entre des logiques et des principes d'action différents. Il n'y a pas un seul principe qui conditionnerait l'action. Et c'est en cela qu'il se constitue en sujet puisqu'il doit hiérarchiser ses logiques et faire des choix sans savoir les effets que ces choix auront dans le futur. C'est en cela que l'acteur est autoréflexif et n'est pas uniquement défini par son rôle, sa position sociale, sa fonction ou son calcul utilitariste, il est celui qui met en œuvre ces diverses logiques et peut en parler et s'en expliquer.

L'objectivité et la neutralité ne sont pas à l'ordre du jour dans ce genre de démarche. Elles doivent être remplacées par la réflexion subjective qui devient dès lors un critère de scientificité de la recherche. La réflexion sur soi et le dialogue réflexif vont devenir un besoin et un indicateur de la qualité de la recherche participative. Cette démarche fonde donc sa validité scientifique sur l'intersubjectivité.

Quelle(s) méthode(s) pour l'alpha?

Il peut y avoir plusieurs méthodes mais toutes ont certaines caractéristiques en commun, comme on l'a vu en formation. Ce genre de recherche se caractérise par l'implication des acteurs dans le processus de recherche (dans l'idéal en tout cas !). Toutes les personnes concernées participent à la production des connaissances. Selon L. Van-Campenhoudt¹⁴³, le rôle du sociologue ne consiste pas à réaliser les analyses à la place des acteurs, mais bien à optimiser le travail d'analyse des acteurs. Et cela pour des raisons de connaissances mais aussi pour des raisons pratiques. 1) Les chercheurs sont rarement impliqués eux-mêmes dans les expériences qu'ils étudient et les résultats de leurs recherches prennent rarement en compte les contraintes réelles des pratiques quotidiennes. 2) Les interprétations que les acteurs font de leurs propres expériences constituent un mode de connaissance irremplaçable si tant est que le chercheur prenne un certain recul critique notamment sur leurs conditions de production et la position sociale des acteurs. 3) Concernant les raisons pratiques : les analyses produites par les acteurs eux-mêmes ont beaucoup plus de chance d'être prises en compte par ceux-ci dans la vie quotidienne. Ce qui est essentiel dans une dynamique de transformation individuelle, collective et sociale.

¹⁴³ Van Campenhoudt, L., Chaumont, J-M. et Franssen, A., *La Méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Éditions Dunod, 2005.

Pas question de dire que l'un a plus de savoirs que l'autre ou que son savoir est « meilleur ». Ce sont juste des savoirs différents. Par contre, l'un maîtrise mieux les savoirs « dominants » que l'autre. Il faut être bien conscient qu'en tant que chercheur, nous faisons quelque part partie de la culture dominante, nous arrivons (plus ou moins) à naviguer dans celle-ci. Nous en connaissons les codes et savons plus ou moins bien comment y être « gagnants » ou s'y adapter. En outre, les apprenants nous mettent aussi dans une position de « ceux qui savent ». Comme le dit J. Cormont, il ne faut pas croire que nous pouvons nous débarrasser comme cela de notre position sociale. Il faut donc être bien au clair avec cette position quitte à l'explicitier et la déconstruire avec le groupe d'apprenants. A l'inverse, ce genre de démarche implique une remise en question incessante du chercheur et de son « identité professionnelle ». Lui aussi entre dans la démarche dans une visée de changement individuel et social. La difficulté (qui vaut aussi pour les apprenants), c'est que l'on n'est pas toujours à même ou capable (pour diverses raisons personnelles ou autres) de se remettre en question.

La méthode d'analyse en groupe

La méthode d'analyse en groupe peut être fort pertinente pour plusieurs raisons : 1) elle part de récits concrets, vécus. On est dans « ce qui m'est arrivé » et non dans l'abstraction ou le « tout le monde le dit » ou encore le « je pense que » 2) les personnes sont constituées en groupes, ce qui est déjà le cas des groupes de formation. Par contre, elle propose plutôt de créer des groupes hétérogènes¹⁴⁴, constitués d'acteurs sociaux différents pour permettre la confrontation, riche de changements de points de vue. Cette hétérogénéité permet la confrontation des idées, essentielle à plusieurs égards. Comme le dit J. Cormont, le fait de dire son avis permet à l'autre de se positionner. Le consensualisme est parfois plus « confortable » tant pour le chercheur que les apprenants mais il appauvrit le contenu et l'analyse. Or, les publics analphabètes ou illettrés ont souvent des difficultés à s'exprimer face à certaines personnes. Et ce, souvent parce qu'ils ressentent de la honte, qu'ils se responsabilisent de leur situation ou qu'ils ont peur qu'on leur renvoie une image négative d'eux-mêmes... On l'a très souvent rencontré dans nos précédentes recherches sur l'école notamment, les apprenants se disent souvent responsables de leur « échec scolaire » et ont peu d'estime d'eux-mêmes. Difficile donc d'oser prendre la parole, de dire son avis ou de contester celui d'une autre personne qui plus est si c'est un acteur scolaire. En outre, ce genre de méthode demande du temps, surtout avec des personnes peu lettrées, temps que nous n'avons pas toujours.

La démarche de « l'écrivain »

La démarche présentée par Y. Moulin peut aussi être intéressante avec des personnes en difficultés avec l'écrit. Yvette Moulin parle « d'écrivains » : « une formation « d'écrivains » est

¹⁴⁴ Si le projet concerne l'école, par exemple, la méthode suggère de constituer des groupes « hétérogènes », c'est-à-dire des groupes constitués d'acteurs sociaux différents : des apprenants, des formateurs et des enseignants par exemple.

mise en place afin que les intéressés parlent eux-mêmes d'eux-mêmes. L'idée première est de travailler, s'autoriser à la subjectivité des textes, favorisée par des exercices où le "je" s'exprime (j'aime/ j'aime pas, quand j'étais petit...). Puis avec l'aide du groupe de rendre visible les idées, les confronter à des réalités, à des rencontres. Ce n'est pas "La vérité, mais c'est MA vérité aujourd'hui et j'ai le droit de l'exprimer et de la confronter à d'autres. Une histoire vécue racontée est intéressante pour les acteurs mais aussi pour les partenaires ou les politiques. On peut d'ailleurs dire que le vécu est plus parlant que certains écrits scientifiques ». Comme dit C. Rogers cité par Y. Moulin dans le cadre de la formation, «ce ne sont pas les abstractions qui nous touchent au cœur mais certains récits».

Selon Y. Moulin, « l'idée est de se sentir forts ensemble pour pouvoir écrire et dire. Oser travailler de façon bienveillante entre «soi» jusqu'à ce que les formes d'écriture nous correspondent assez pour être "diffusables" hors du groupe restreint ». Selon moi, passer de « l'entre soi », de l'intimité du groupe à une posture d'expression publique est essentielle comme vecteur d'émancipation individuelle et collective.

Les méthodes artistiques, performatives ou visuelles

Selon J. Bergold et S. Thomas¹⁴⁵, les personnes appartenant à des groupes marginalisés ou précarisés ont souvent des capacités verbales et écrites limitées, mais ils ont d'autres stratégies de communication. La langue ne devrait pas être un obstacle, mais elle l'est très souvent, le processus d'éducation populaire implique un accouchement de la pensée : un travail réflexif sur ce qu'on veut vraiment dire. Il faut donc envisager la possibilité d'utiliser d'autres méthodes de collecte de données comme des méthodes visuelles ou performatives par exemple.

Les récits racontés, écrits ou déclarés devant un public peuvent permettre aux apprenants d'acquérir de la confiance en eux et parfois, du pouvoir. Il suffit de voir la pièce de théâtre « C'est pas du jeu » réalisée par le Cedas dans le cadre du Festival Arts et Alpha 2015¹⁴⁶ pour comprendre ce propos. Les apprenants ont joué leur propre rôle et se sentaient à l'aise de prendre la parole en public, ce qui est déjà un grand pas vers l'émancipation selon C. Maurel. Pour ma part, je ne doute absolument pas de la pertinence et même de l'importance des méthodes artistiques dans l'alphabetisation. Ceci dit, il me semble qu'il y a une différence entre *l'éducation populaire* et la *recherche en éducation populaire*. A ce stade de ma réflexion, je pense que faire de la recherche implique nécessairement la rédaction d'un rapport ou d'une production écrite. Il y a des choses qui, selon moi, ne peuvent pas s'analyser en profondeur autrement. Déformation professionnelle peut-être ?

¹⁴⁵ Bergold, J. et Thomas, S., "Participatory research methods: A methodological approach in motion", in FQS. Forum : qualitative social research, Volume 13, No. 1, Art. 30, January 2012.

¹⁴⁶ Le Festival Arts et Alpha, coordonné par Lire et Ecrire Bruxelles, a pour objectif de présenter et valoriser auprès d'un public large des réalisations existantes issues d'ateliers collectifs de création/d'expression menés avec des apprenants en alphabetisation. Pour plus de détails, voir le lien suivant : <http://www.artsetalpha.be/>

La méthode « porte-voix »

Faut-il toujours écrire les recherches ensemble ? Car, comme nous l'avons vu plus haut, il est difficile de réaliser l'ensemble des analyses et études prévues par le décret « éducation permanente » de manière participative. Selon J. Cormont, il ne faut pas forcément que les gens écrivent mais il s'agit alors de bien vérifier que les apprenants-chercheurs sont d'accord avec ce que le chercheur a écrit. Il faut donc bien relire à chaque fois pour voir si tout le monde est d'accord. Il me semble, en tout cas, que le minimum à atteindre est l'objectif d'être « porte voix » auprès du grand public, des partenaires ou du politique. Autrement dit, de mettre en exergue la voix des « sans voix » et dans notre cas, des public en difficultés avec le français.

Une méthode inspirée de la théorie de Pierre Bourdieu

Oui, on peut s'inspirer de P. Bourdieu et l'utiliser dans une démarche « actionnaliste » ! Avec Lire et Ecrire Communautaire¹⁴⁷, j'ai travaillé sur l'école avec une trentaine d'apprenants en alphabétisation venant de tous horizons (Wallonie-Bruxelles). Constitués en « réseau », ils sont venus nous voir avec une demande : « *l'école en Belgique, ça ne va pas : il faut changer les choses. On veut faire des actions dans les écoles ! Mais pour ça, il faut qu'on comprenne mieux le système scolaire* ». Alors, nous avons opté pour une démarche multi-axes. 1) Partir du vécu « scolaire » individuel des personnes. 2) Se rendre compte ensemble qu'il y a des points communs entre nos vécus (on passe alors de l'individuel au collectif). 3) renforcer la connaissance des apprenants sur le système scolaire pour qu'ils puissent à la fois y être « gagnants » (par exemple, aider leurs enfants dans leur scolarité) et pour pouvoir le critiquer et mettre en place des actions. 4) Le chercheur apporte une analyse en termes d'inégalités sociales et apporte donc une vision de la société en termes de position sociale et de rapports de forces entre classes dominantes et dominées. Ce qui n'est pas sans créer certaines émotions comme les larmes ou la révolte. On peut alors parler de « savoirs stratégiques », mélange inédit de vécus, d'émotions et d'analyse en termes d'inégalité sociales. Mais pour ce genre de travail, il faut avoir les « reins solides » car ça déménage ! C'est, en effet, assez remuant tant pour l'apprenant que pour le chercheur, qui lui aussi se remet en question.

Conclusion

Je suis persuadée de la pertinence sociale et scientifique de la recherche en éducation populaire. Cependant, je pense que, dans le contexte actuel, ce genre de méthode est difficile (mais pas impossible !) à mettre en œuvre. L'octroi de multiples subsides avec des objectifs différents rend le travail des asbl plus compliqué. Ces dernières ainsi que les travailleurs de l'associatif sont mis en concurrence et le « management par projets » requis

¹⁴⁷ Bulens, C. et Joseph, M., « Comprendre et analyser le système scolaire avec les apprenants », in Journal de l'Alpha, n°194, Lire et Ecrire en Communauté française, 2014.

par les pouvoirs publics rend le travail collaboratif difficile voire impossible, chacun ayant « son » projet à réaliser.

Une autre difficulté est le manque de temps, temps nécessaire pour mettre en œuvre ce genre de démarche. Notamment pour permettre aux apprenants de passer du vécu de l'individuel - à l'abstraction-au collectif -. Et l'abstraction est nécessaire pour naviguer ou critiquer le système économique et social dominant. Le « je » reviens souvent et c'est bien légitime lorsque l'on a vécu tant de galères !

Le niveau d'alphabétisation des apprenants à Bruxelles (majoritairement « oral débutant » en tout cas à Lire et Ecrire Bruxelles), le turn-over dans les groupes (chaque année, ce sont de nouveaux apprenants), le nombre d'heures suivies par semaines (entre 3 et 9 heures) et le cahier des charges des formateurs sont incontestablement des limites au vu des objectifs définis par le décret « éducation permanente » même si celles-ci peuvent être dépassées pour partie.

Pour conclure, je pense qu'il n'y a pas de recettes miracles, pas de méthodes « clés sur portes », il y a seulement quelques ingrédients. La méthode est à inventer et à réinventer tout le temps, c'est une recherche *permanente*.