

2020
ANALYSE N°4

ÉDUCATION POPULAIRE/ PERMANENTE ET ONG UNIVERSITAIRE : UN PARI OSÉ ?

*Des pistes de réflexions autour de l'expression de
l'éducation populaire et permanente dans le cadre
d'une ONG universitaire*

Sarah Beaulieu

Chargée de projet en éducation permanente à la FUCID



À travers ses analyses et études en éducation permanente, la FUCID ouvre un espace de réflexion collective entre les militant·e·s du monde associatif, les citoyen·ne·s du Nord et du Sud et des enseignant·e·s / chercheur·se·s. En multipliant les regards et les angles d'approche sur les questions de société liées à la solidarité mondiale, la FUCID propose de renforcer, au sein de l'enseignement supérieur, la valorisation d'alternatives aux systèmes de pensée dominants.

FUCID ASBL

Rue de Bruxelles 61, 5000 Namur
Tél : +32 (0)81 72 50 88
Fax : +32 (0)81 72 50 90
fucid@unamur.be · www.fucid.be



Avec le soutien de la
FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

ÉDUCATION POPULAIRE/ PERMANENTE ET ONG UNIVERSITAIRE : UN PARI OSÉ ?

*Des pistes de réflexions autour de l'expression de
l'éducation populaire et permanente dans le cadre d'une
ONG universitaire*

Sarah Beaulieu

Chargée de projet en éducation permanente à la FUCID

La démarche d'éducation permanente et populaire est transversale à toute action, animation et à tout projet proposés par la FUCID. En tant qu'ONG universitaire, la tâche peut sembler ardue tant « universitaire » et « éducation permanente et populaire » semblent, à priori, difficilement conciliables. Ces « vieux ennemis » tant du point de vue historique et symbolique que méthodologique et pédagogique semblent pourtant capables de tisser des liens, de réinventer leur histoire, de dépasser ces logiques qui enferment et qui divisent. Cette conviction ne va cependant pas toujours de soi, exige d'avancer par « essais-erreurs » et soulève des questionnements inhérents au sens de nos actions. Par exemple, celui du positionnement que cela exige de nous par rapport à l'identité de l'institution et du secteur dans lequel nous travaillons. Concrètement pour la FUCID, se pose ainsi la question de savoir comment lier l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale et Solidaire (ECMS) et ses enjeux de sensibilisation à la solidarité internationale, dans une perspective d'éducation populaire et permanente, au sein d'une ONG implantée au cœur d'un campus universitaire.

Dans cette courte analyse, nous tenterons, au travers de grilles de lecture qui font écho à notre travail quotidien, d'avancer un pas plus loin dans nos réflexions.

PRENONS UN PEU DE REcul...

Il n'est pas aisé de donner une définition complète et exhaustive de l'éducation permanente et populaire tant elle revêt des formes et des dimensions différentes. Elle peut en effet toucher de nombreux sujets et travailler avec des publics très différents.

C'est pourquoi, nous ne nous attarderons ici ni sur ses origines ni sur les définitions données par différentes écoles de pensées. Essayons plutôt d'en dégager les grandes balises, ses lignes de force et les conditions nécessaires à son application.

L'éducation populaire et permanente s'inscrit toujours dans une perspective de transformation sociale et culturelle.

Elle vise la construction de savoirs/d'actions par, pour et avec les gens en vue de transformations sociales (au sens large) et culturelles.

La démarche d'éducation populaire et permanente favorise donc, par les gens eux-mêmes, l'identification de leurs conditions d'existence, leur analyse et l'action par rapport à celles-ci au sens politique et citoyen du terme.

Le caractère « populaire » prête cependant à confusion et est souvent connoté négativement. En effet, d'aucuns, encore à l'heure actuelle, associent « populaire » à « pauvre ». A partir d'une pauvreté économique, il est alors facile d'en déduire que ces personnes sont également « pauvres en culture », « pauvres en savoirs » si l'on prend comme point de référence la Culture (celle des institutions reconnues) et les savoirs théoriques, académiques.

Il existe en effet un foisonnement de projections idéologiques sur le terme « populaire ».

Ces projections de sens ont toute leur importance car la manière dont nous définissons les publics avec lesquels nous travaillons définit nos méthodologies, influence nos processus pédagogiques et a, par conséquent, un effet sur les participant-e-s.

Nous proposons donc, toujours dans le cadre de l'éducation permanente et populaire, de parler d'un public plus « marginalisé » en termes d'accès à l'espace et à la parole publique et aux possibilités d'exercice de sa citoyenneté.

Là où l'ECMS aurait plutôt vocation à s'adresser à tout le monde, y compris dans le cadre de l'éducation formelle, l'EP, elle, demande une attention particulière aux publics qui ont moins accès à la formation, à l'information, à l'exercice de la culture, à un revenu décent, au travail, au statut de réfugié,... à celles et ceux qui se retrouvent souvent « invisibilisé-e-s » parce qu'elles sont femmes, parce qu'ils-elles sont jeunes, sans emploi, en décrochage, avec des difficultés financières, de logement, sans papiers, etc.

Dans une perspective socio-historique, « le rejet du terme « populaire » est aussi lié à une lecture erronée induite parfois par des pratiques paternalistes qui se réclament d'elle et qui partent du postulat de l'incompétence populaire. Selon celui-ci, le peuple serait en manque de culture et d'éducation et, en conséquence il faudrait le cultiver et l'éduquer, l'éducation et la culture venant « d'en haut ». Pourtant, dès l'origine, au XIXe siècle, le terme signifie l'éducation de chacun par chacun, et « populaire » veut dire que l'éducation est l'affaire de tous, c'est-à-dire du peuple en langage de l'époque »¹.

D'aucuns encore, toujours en partant de ce même postulat (l'incompétence populaire), et dans une volonté « de bien faire », « d'aider », reproduisent une logique de domination dans une démarche inconsciemment très condescendante. Dans cette optique, il serait ici question de reconnaissance des différents types de savoirs attribués aux différents publics. Ces différents types de savoirs sont généralement appelés « savoirs froids/théoriques » généralement attribués à ce que nous appellerons la « classe dominante » et « savoirs chauds/empiriques » généralement attribués aux classes populaires.

1. Jean-Pierre Nossent, « Revenir aux sources de l'éducation populaire », *Politique*, 2007, www.revuepolitique.be/revenir-aux-sources-de-leducation-populaire

Cette tentative, certes maladroite, de reconnaissance de plusieurs types de savoirs reste dans une démarche assez paternaliste qui voudrait que les détenteur-trice-s des « savoirs théoriques » s'ouvrent à ceux-celles qui possèdent le « savoir empirique » dans l'optique de le conceptualiser par la suite.

En d'autres termes encore et très concrètement, certaines associations, forcément parfois déconnectées de la compréhension des réalités sociales et des enjeux réels des publics avec lesquels elles travaillent, se donnent pour objectif de « toucher » ces publics « populaires » afin de leur inculquer un objet « culturel » (à entendre au sens large) dont ils seraient forcément séparés.

C'est encore trop souvent le cas d'associations d'éducation populaire et permanente qui « mènent des projets » « clé sur porte » avec une thématique et un message final prédéfinis par les travailleur-euse-s et l'institution. Cette méthode est certes rassurante car elle permet de savoir où l'on va et d'anticiper l'évaluation de fin d'année par l'inspection, mais a de grandes chances de verser vers l'instrumentalisation des publics. Les conséquences d'une telle démarche peuvent être très néfastes pour les gens qui se sentent « floués », « utilisés » sans avoir pu réellement exprimer leurs enjeux et développer leur analyse et leurs pistes d'actions.

De plus, en suivant cette logique, plusieurs questions se posent :

- Toutes ces personnes qui ne bénéficient pas d'une formation d'études supérieures/universitaires, ont-elles automatiquement un savoir d'expérience, un savoir de vécu très fort ?
- Est-ce-que ces mêmes personnes, puisqu'elles n'ont pas fait d'études, n'auraient jamais eu accès à un savoir plus froid/théorique qui ne s'apprendrait que sur les bancs de l'université ?
- Si nous ne sommes pas « pauvres économiquement » n'avons-nous pas besoin/ne possédons-nous pas des savoirs chauds ?
- Les méthodologies d'éducation populaire et permanente seraient donc exclusivement utiles aux « pauvres » ?
- Est-ce-que toutes les associations œuvrant dans le champ de l'éducation populaire et permanente travaillent uniquement/nécessairement avec des « marginalisé-e-s » ?
- ...

Il est donc très important de comprendre à qui nous nous adressons en parlant d'EP, quels sont les enjeux des personnes avec qui nous travaillons afin d'éviter tout piège d'instrumentalisation.

A la FUCID, ces questions sont au cœur de nos réflexions via une nécessaire confrontation et négociation entre l'ECMS et l'EP au sein d'une structure universitaire qui n'a pas forcément dans son ADN le décroisement des publics et des savoirs puisque les activités s'adressaient majoritairement au public universitaire. Ces dernières années cependant, la FUCID s'est davantage employée à s'ouvrir à d'autres publics, d'autres partenaires, en dehors des murs de l'Université.

« A la différence de la stricte éducation et instruction du peuple, l'éducation populaire est un acte d'émancipation du peuple dont elle augmente la puissance d'agir. Par des procédures culturelles et idéologiques travaillant et transformant les représentations individuelles et collectives, elle contribue à opérer ce passage de la dépendance des transformations de société à l'engagement dans une histoire nouvelle à faire. En fait, faire de l'éducation populaire reviendrait à transformer la société en conscience, à se construire en permanence une intelligence individuelle et collective de l'action guidant un engagement de transformation sociale et politique, cette intelligence à la fois intellectuelle et sensible réagissant d'une manière à la fois réflexive et pratique sur les transformations socio-économiques de la société »².

En effet, nous vivons actuellement une difficulté à être en démocratie réelle et à mettre en évidence le pouvoir d'agir et les richesses des gens, individuellement et collectivement, à mettre en lumière et à créer des espaces où ces pouvoirs d'agir et ces richesses peuvent s'exprimer, avec leurs points communs et leurs différences. Pourtant, ces espaces et ces temps où les conceptions et actions différentes peuvent s'exprimer pour permettre de construire des actions porteuses de vivre ensemble sont la base même de la démocratie. Les associations sont le lieu où cette démocratie se construit au quotidien, où les gens, ensemble, peuvent analyser les causes des situations qu'ils vivent et agir contre elles. Où ils peuvent, par leur action, provoquer un « effet boule de neige », une dynamique de réseau.

Le modèle de développement basé sur cette démocratie réelle est trop souvent balayé, aux niveaux local, régional, national et international par un modèle basé sur la compétition et l'idéologie du capitalisme néo-libéral.

La sphère économique prime sur la sphère politique qui, elle-même, prime sur la sphère culturelle alors que les associations, elles, renversent l'équation : la culture (les valeurs et conceptions, les modes de vivre ensemble et les techniques portées par les gens) doit pouvoir influencer les décisions politiques qui elles-mêmes doivent pouvoir donner un cadre à la sphère économique. Comme le disait le responsable d'ONG et de la revue « Culture et développement », Thierry VERHELST, le « mâle-développement » (développement basé sur la seule croissance économique et sur la domination-de-soi, des autres et de la nature) étouffe un autre type de développement auquel aspirent bien des populations, ici et ailleurs sur la planète : un développement-épanouissement individuel et collectif.

Un enjeu important de notre société est la valorisation des richesses et des pouvoirs d'agir des gens mis en lumière grâce aux associations.

Nous ne sommes pas naïf·ve·s non plus ! Devant toute nouvelle forme de savoirs, quel que soit le « passif » que le·la participant·e entretient avec son « rapport au savoir », l'animateur·trice, le·la formateur·trice risque de se trouver face à une certaine forme de « cloisonnement des savoirs ». En effet, certaines personnes ne se sentent parfois pas légitimes face à l'expression de leurs idées, de leur savoir « déjà là ». Une des causes est peut-être à chercher du côté du vécu et de l'expérience que ces personnes ont de l'apprentissage scolaire, de l'accès à

2. Christian Maurel, *Éducation populaire et puissance d'agir – les processus culturels de l'émancipation*, collection « Le travail du social », l'Harmattan, Paris, 2010.

l'information. Il est donc très important de partir des savoirs « déjà là » du groupe, de le laisser s'exprimer, avant d'entrer dans une construction collective.

En tant qu'association, comment pouvons-nous donc favoriser l'expression des savoirs, la prise de parole individuelle et collective et la construction d'actions dans une perspective de transformations sociales et culturelles ?

Ces considérations faites, nous partons donc du principe qu'il n'y a pas de « voyageurs sans bagages » en termes de « savoirs » et de levier d'émancipation.

DE L'IMPORTANCE DE LA PÉDAGOGIE

Le socio-pédagogue français Marcel Lesne s'est penché sur l'analyse des enjeux dans les dispositifs et modèles pédagogiques (*MTP - Modes de Travail Pédagogiques*) en formation pour adultes³.

M. Lesne a analysé la relation des formateur-trice-s aux personnes en formation sous l'angle du rapport au savoir et du rapport au pouvoir. Ces deux rapports sont sous-jacents à tout processus/modèle pédagogique et sont interconnectés.

Ce que Lesne nous dit ici, c'est qu'au-delà des compétences techniques liées à un modèle pédagogique, celui-ci véhicule une certaine vision des apprenant-e-s, du-de la formateur-trice, de leur rapport au savoir et au pouvoir. En effet, s'ils ne sont pas questionnés, on pourrait adopter une « technique pédagogique » dite *nouvelle et inductive* comme par exemple la pédagogie du projet (en opposition au cours magistral) via des outils divers et variés (les jeux, films-documentaires, ...) mais avoir finalement « loupé le coche » pédagogique ou pire, avoir reproduit les processus de domination.

Il nous semble particulièrement pertinent de nous arrêter un instant sur ces trois *Modes de Travail Pédagogiques* proposés par M. Lesne.

MTP1 – Transmissif à orientation normative

Au travers de ce Mode de Travail Pédagogique, le formateur transmet un contenu selon les modalités qu'il aura choisi aux participant-e-s qui « ne savent pas encore ». Ceux-celles-ci sont donc « objets » de la formation/animation et le-la formateur-trice, seul, détient le pouvoir.

Cette méthode très transmissive pourrait correspondre à ce que nous appellerons la métaphore de l'entonnoir. Le risque de ce type de modèle est de reproduire les modèles hiérarchiques de la société, où il y a « ceux qui savent » et « ceux qui ne savent pas ».

³. Marcel Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse*, Paris, P.U.F, 1977.

MTP2- Incitatif à orientation personnelle

Dans ce modèle, les participant-e-s sont considéré-e-s comme « sujets » de leur apprentissage qui est d'avantage centré sur la création d'un cadre d'apprentissage favorable basé sur leurs besoins et sur leur développement personnel. Ici, le rapport au pouvoir se veut « partagé » avec les participant-e-s, en co-gestion, où l'auto-évaluation est encouragée.

Ce modèle ne vise pas le changement social car il s'agit plutôt d'un travail de simple encadrement idéologique qui ne dit pas son nom et qui n'interroge pas les institutions et modèles culturels sous-jacents. Les participant-e-s apprennent à s'adapter aux changements sociétaux mais sans chercher à modifier/influer sur les situations sociales.

C'est ici la métaphore de l'aquarium qui permet de rendre compte d'un modèle de la répétition dans un cadre donné qui ne peut pas bouger et dont l'objectif est d'augmenter le savoir. Le risque est le « coup de baguette idéologique » décrite par Lesne lui-même. On risque de « former des robots ».

MTP3 – Appropriatif centré sur l'insertion sociale

Au travers de ce mode de travail, l'apprentissage porte davantage sur l'activité sociale, vécue par les participant-e-s. C'est donc l'expérience qui en est le point de départ. Cette méthode propose des allers-retours constants entre théorie et pratique. Le rapport au savoir dans ce cas est primordial puisqu'il propose aux participant-e-s un objectif de changement sociétal de leurs situations en proposant des concepts, des cadres et grilles d'analyse. Les situations vécues vont donc évoluer au regard des concepts et les concepts eux-mêmes vont être enrichis par les réflexions et pratiques des participant-e-s.

Le rôle de l'animateur-trice, dans cette configuration, est donc de confronter les réalités vécues par les participant-e-s aux concepts et cadres d'analyse. Le savoir se construit donc en commun puisque l'animateur-trice lui-elle-même analyse avec les participant-e-s les situations mises en commun. Cela demande à l'animateur-trice une « prise de risque » puisqu'une remise en question de son propre savoir.

Le rapport au pouvoir se veut partagé entre les participant-e-s et l'animateur-trice qui sont passé par une phase de « négociation » pour la co-construction d'un savoir. L'évaluation est collective et portera sur les effets réels de la formation/animation dans le vécu quotidien des participant-e-s. C'est en quelque sorte la métaphore de l'hélicoptère qui prend de la hauteur. En clair, on va partir de situations-problèmes qui ont une signification, un enjeu au-delà du cadre de l'animation mais qui sont rattachées au vécu des participant-e-s, à des réalités bien présentes dans nos sociétés actuelles.

Dans une perspective d'éducation permanente et populaire c'est plutôt le modèle MTP3 qui va être utilisé. On part du principe que tout le monde est capable de construire du savoir ensemble.

Le MTP 3 fait également référence à la « praxis », c'est-à-dire ce mouvement de balancier entre la théorie et la pratique. Ce mode se situe « au cœur de la dynamique sociale et de la production sociale ». Il s'agit :

- « de faciliter l'appropriation progressive par la connaissance et l'action... ;
- d'aider à une action sur les réalités de la vie quotidienne ;
- d'agir sur la relation entre l'insertion sociale des personnes en formation et leur système de schémas, de perception, de raisonnement et d'actions »⁴.

En termes de « statut symbolique », il est plutôt clair que le MTP3 fait office de parent pauvre au sein des institutions pédagogiques dites « classiques », telles que les universités. Tout le défi pour de la FUCID se situe autour du fait de faire « accepter »/évoluer/intégrer le MTP3 dans un système universitaire classique.

Ces réflexions soulèvent plusieurs questions : Quelle est la proximité d'individus issus de milieux socio-économiques et culturels différents dans ces processus pédagogiques ? Quels sont également les enjeux sociaux et politiques drainés par ces processus pédagogiques ? Il n'est plus à démontrer que l'appartenance des individus à certains milieux sociaux, économiques et culturels favorise la proximité avec certains de ces modèles pédagogiques.

Enfin, nous avons également besoin des deux autres modèles qui doivent être au service du troisième. A la FUCID par exemple, certaines activités, essentiellement liées à l'ECMS s'apparentent un peu plus au MTP1 et MTP2 car elles se situent davantage sur un mode « transmissif » et de sensibilisation à une thématique donnée ou chacun-e se sent en confiance grâce au cadre posé par l'animateur-trice. Nous parlons d'activités comme certains de nos « midis de la FUCID » où des thématiques sont d'abord présentées par des travailleur-euse-s associatifs et/ou académiques puis discutées sous formes de questions-réponses avec le public. Un des objectifs est de « s'engager au Nord » sur une thématique en établissant le lien avec les causes et enjeux de cette même thématique au Sud. Nous parlons également de toutes les activités pensées sous forme de colloques/de conférences notamment à la suite de certaines de nos publications d'éducation permanente. Bien que plus « transmissives », elles permettent néanmoins, dans un processus d'éducation populaire et permanente, de venir nourrir l'analyse des groupes quant à la thématique qui les occupe.

Dans le cadre d'un projet de création collective artistique autour de la thématique des migrations, le groupe de participant-e-s ont par exemple suivi plusieurs animations avec certaines parties plus « théoriques » qui sont venues nourrir leur réflexion et analyse. Les contenus des animations ont donc été discutés, évalués en groupe dans une perspective d'analyse des causes des migrations en vue de déployer une action commune.

4. *Op. Cit*, p.160 – 161.

DE L'IMPORTANCE DU RÔLE DE L'ANIMATEUR·TRICE

Il va également sans dire que la mise en place de ce modèle pédagogique (pour rappel, le MTP3) peut sembler plus contraignante car il faut avant tout accepter une part « d'inconnu » inhérent à la place laissée aux gens dans la construction de l'apprentissage. Cela demande une remise en question permanente de la part de l'animateur·trice.

C'est donc ce que nous appellerons la « posture de l'animateur·trice » qui est déterminante dans ces modèles pédagogiques.

Dans cette conception, l'animateur·trice, le-la travailleur·euse est dès lors perçu·e comme un « levier », un « aiguillon ». Nous pourrions donc définir sa posture professionnelle de « neutralité engagée ».

En voici quelques balises⁵:

- **Une action menée collectivement** : il est en effet très intéressant et essentiel dans ce type de projet de miser sur la force du collectif, sur les ressources collectives à la mise en place de solutions qui conviennent au groupe.

- **Une action menée par les gens eux-mêmes** : pour que l'action soit menée par les participant·e·s eux-mêmes, il est nécessaire d'être parti de leurs besoins, de leurs envies et de miser sur la capacité du groupe à mettre en place ses propres solutions, ses propres idées. Ce « par les gens eux-mêmes » n'est cependant pas « magique ». En effet, certains éléments « facilitateurs » sont souvent nécessaires. C'est, par exemple, la présence d'un·e ou de leader(s) d'opinion au sein du groupe de participant·e·s. Entendons, bien sûr, leader au sens positif du terme. La posture de l'animateur·trice doit également être « pro-active » : on pourrait la qualifier de « participation provoquée ». Il convient donc ici de s'écarter de l'idée que la participation et la prise de parole des gens seraient magiques, innées, « naturelles ».

- **Une réflexion et une action sur les causes des situations** : en essayant de faire en sorte que les participant·e·s réfléchissent et donc commencent à se placer en position d'agir par rapport aux causes de leur situation de départ et pas seulement par rapport aux problèmes techniques liés à ce qui seraient uniquement des conséquences de leur situation. Il s'agit surtout de donner au concret un sens et de collectiviser, en dehors de toute culpabilisation, des causes qui auraient tendance à n'être vues qu'individuellement.

- **Potentialité de réseaux, délocalisation du problème** : en d'autres termes, de telles actions concrètes pourraient permettre une déterritorialisation/délocalisation qui permettrait, en rejoignant d'autres actions et d'autres préoccupations d'acteur·trice·s différents, d'éviter le piège de cantonner la prise de parole au seul niveau local, empêchant des changements plus

5. Beaulieu S., *Dans le cadre d'une politique d'intégration dans le secteur de l'immigration, pourquoi et comment, en tant que travailleur social, appréhender les enjeux de la prise de parole des populations dans les rapports sociaux ?*, Travail de Fin d'Étude, Institut Cardijn, juin 2010.

globaux.

- **L'animateur-trice** : dans le champ de l'éducation permanente, l'animateur-trice n'est pas un-e « transmetteur-teuse de savoir ». Il-elle n'est donc détenteur-trice ni du savoir absolu, ni des solutions face à la situation vécue par les participant-e-s. Même si ce n'est pas une condition, l'animateur-trice est d'ailleurs souvent issu lui-elle-même de ce processus d'éducation par l'action. C'est en ce sens qu'on peut parler d'une forme de « neutralité engagée ». Son rapport à l'objet, à la situation vécue par le groupe n'est pas « neutre ». Il-elle doit être impliqué-e, touché-e par la situation, avoir sa propre opinion et mettre ses compétences au service du collectif. Il-elle va dès lors accompagner le groupe dans l'organisation des savoirs individuels et collectifs, il-elle peut bien entendu donner son avis tant sur les contenus que sur les formes.

Enfin, la démarche d'éducation permanente est intrinsèquement liée au processus à l'œuvre au sein du groupe. Non pas que le « résultat » n'ait aucune importance mais c'est bien le chemin pour y arriver qui doit retenir l'attention. C'est un processus circulaire dans le sens où les pistes d'actions dégagées sont réalisées sur base d'hypothèses. Le groupe, à un moment donné, peut par exemple recommencer du départ parce qu'il s'est trompé d'hypothèse.

Aussi, en situation, on ne commence pas toujours, en groupe, par prendre un temps de réflexion sur ce que l'on vit. Dans bien des cas, le groupe entre dans le processus par l'action parce qu'elle représente une opportunité à saisir ou encore une urgence. Dans ce cas, le groupe reviendra à une prise de recul et à l'analyse par la suite.

Cette forme de « déconstruction » qui, dans un modèle pédagogique plus « transmissif » et linéaire, est une condition sine qua non à l'action ne l'est pas forcément ici. Ce qui est important, c'est donc bien l'ensemble du processus. Cette manière de travailler nous semble rendre aux gens une prise plus globale et plus critique sur leur vie.

A l'instar d'Antonio Gramsci ou encore de Paulo Freire, Christian Maurel insiste sur cette « Praxis ». Ces termes nous semblent particulièrement éclairants : « Cependant, quand nous parlons d'émancipation, de puissance démocratique d'agir, de singularité agissante, d'action collective, de coopération et bientôt de laïcité, nous nous référons à des valeurs qui, bien plus que d'autres (liberté, égalité, solidarité, justice...) ont l'avantage de nous imposer l'urgente nécessité de les inscrire dans la pratique. Autrement dit, l'éducation populaire supporte mal que l'on en reste longtemps à la phase contemplative et abstraite d'un ciel étoilé de valeurs en considérant qu'elles suffisent à qualifier et à légitimer toutes les pratiques éducatives et culturelles qui, à grands renfort de discours, s'en réclament »⁶.

Ces « essais-erreurs » ancrés dans nos pratiques quotidiennes et nourris par ces quelques réflexions nous font prendre conscience de la nécessité d'un positionnement identitaire plus clair de notre part, ouvert à l'évoluer en fonction des circonstances, des interpellations, des

5. Christian Maurel, *Éducation populaire et puissance d'agir – les processus culturels de l'émancipation*, collection « Le travail du social », l'Harmattan. Paris. 2010. p.155.

autres acteur-trice-s, des chocs que nous vivons, des « agressions » dans nos croyances qui nous font changer. Envisager l'identité professionnelle dans cette perspective dynamique nous semble très important afin d'éviter, individuellement et collectivement, des logiques totalitaires de repli.

Nous nous rendons également compte, a posteriori, que nous avons parfois eu tendance à nous situer dans des logiques et dans des Modes de Travail Pédagogiques complémentaires mais parfois différents au sein de l'équipe car nous avons l'impression de ne pas « parler le même langage » et que, loin des jugements culpabilisants des personnes et de leurs choix, ce sont ces logiques qu'il nous faut comprendre pour nous positionner. En nous positionnant, nous faisons aussi avancer le débat démocratique en même temps que nous ne nous laissons pas définir, travailleur-euse-s malheureux-euses et passif-ve-s que nous serions, par les autres. Nous nous engageons, en nous définissant, en nous positionnant, alors, dans un dialogue, dans une co-construction avec les gens, les institutions et les bailleurs de fonds desquels nous dépendons, un dialogue qui n'exclut pas le conflit, au contraire, celui-ci étant la base même de la production de démocratie.

C'est donc dans la complémentarité voire l'interconnexion des approches que nous souhaitons nous définir.

Forum Universitaire de Coopération Internationale au Développement, association d'éducation populaire et permanente, ONG d'Éducation à la Citoyenneté Mondiale et Solidaire, la FUCID entend continuer à chercher les dénominateurs communs de ses identités multiples en les questionnant sur le terrain, avec ses partenaires associatifs mais surtout avec les publics eux-mêmes en créant des espaces communs de prises de parole et d'actions, en créant des possibles et des rencontres improbables.