

Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication

L'éducation permanente dans l'action culturelle de la Province de Hainaut.

Auteur : ATANGANA Maximilien

Promoteur : GEORIS Pierre

Accompagnatrice : SCANDOLO Fabienne

Accompagnateur : DE MUNCK Jean

Année académique 2020-2021

Master en politique économique et sociale à finalité spécialisée

Analyse et évaluation des politiques

REMERCIEMENTS

Je voudrais d'abord remercier Madame Fabienne Scandolo ainsi que Messieurs Pierre Georis et Jean De Munck pour la bienveillance et la rigueur avec laquelle ils m'ont mené jusqu'au bout de ce travail.

J'adresse aussi mes vifs remerciements aux acteurs compétents qui ont bien voulu répondre à mes questions.

Que soient ensuite remerciés Messieurs José Tilquin et Jacques Lanotte ainsi que Madame Olga Zrihen pour leur éclairage.

Je dédie ce travail à ma mère Owona Mbang et à mon fils Keïta Owona.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	6
Approche théorique	7
Justice	8
Démocratie	15
Citoyenneté active	16
Démocratie culturelle	18
Participation	21
Champs d'analyse	25
Les politiques culturelles de la communauté française depuis 1919	25
La Province de Hainaut	32
L'action culturelle en Hainaut	32
Hainaut Culture	34
Le secteur Education permanente et Jeunesse	35
Approche empirique	39
Objectif de la recherche	39
Problématique et question de recherche	39
Méthode de recherche	41
Collecte des données	44
Analyse de contenu	45
Résultats	46
Projet "Devoir de mémoire"	47
Le projet « Théâtre et Masques »	53
Le projet « Métiss' Art »	56
Synthèse	60
Discussion	62
Conclusion	68
Bibliographie	77
Ouvrages	77
Chapitres d'un ouvrage	77
Communications orales	78
Articles	78
Sites Internet	78

Annexes	80
Guide d'entretien	80
Le schéma actantiel de Greimas	81

INTRODUCTION

Mon intention est de décrire scientifiquement l'action d'éducation permanente telle qu'elle est pratiquée dans l'action culturelle de la Province de Hainaut. Bibliothécaire de formation, j'ai intégré les services culturels de la Province de Hainaut en tant qu'agent de l'éducation permanente au sein de la bibliothèque provinciale de La Louvière en 2002. Progressivement, l'exercice de mon métier m'a révélé les écarts entre le programme d'action de l'éducation permanente, qui est de produire des acteurs du changement social, et la réalité d'une société aux inégalités croissantes. Pourtant, mes collègues et moi-même, nous sommes toujours efforcés, en toute bonne foi, d'exercer notre métier de l'éducation permanente de manière à atteindre les objectifs attendus. Un public nombreux témoigne d'ailleurs de l'engouement que suscite l'action des agents provinciaux sur le territoire hainuyer.

Devant le constat de ce que je considère comme un échec, je voudrais identifier le problème et lui envisager des solutions. Pour ce faire, il m'a semblé utile de chercher à savoir comment l'action d'éducation permanente était conçue par l'autorité politique de la Province de Hainaut. Cependant, s'il est bien nécessaire d'entendre le discours de l'autorité publique, récolter le témoignage des acteurs de terrain m'a paru d'une plus grande pertinence. C'est ainsi que je suis allé à la rencontre de ces derniers pour tenter de construire un savoir utile de l'action de l'éducation permanente dans l'action culturelle de la Province de Hainaut.

Ma démarche commencera par une lecture de la législation la plus récente relative à l'éducation permanente produite par la Fédération Wallonie Bruxelles. Cette lecture me permettra de dégager les concepts clés qui structureront mon cadre théorique. Dans un deuxième temps, un historique des politiques culturelles en Fédération Wallonie Bruxelles et en Province de Hainaut ainsi qu'une description des services culturels de la Province de Hainaut contribueront à déterminer mon champ d'analyse. Troisièmement, la précision de l'objectif de ma recherche, la description de ma méthode de collecte et d'analyse de données encadreront mon approche empirique que clôtureront la livraison des résultats que je discuterai pour terminer ma démarche empirique. La conclusion de ce travail relèvera les faiblesses méthodologiques de la démarche d'ensemble, notamment pour ce qui concerne l'analyse des données recueillies. Elle se poursuivra par une tentative de correction des tares relevées et se terminera par quelques pistes de réflexions et de solutions.

APPROCHE THÉORIQUE

Le cadre théorique de mon mémoire repose sur l'objet du *Décret relatif au développement de l'action d'éducation permanente dans le champ de la vie associative*. Dans la suite, ce texte sera simplement désigné par le terme "Décret." Dudit Décret, seul le chapitre premier¹ retiendra mon attention. Car c'est dans ce chapitre que s'exposent les intentions du législateur. Le Décret présente l'éducation permanente comme une action dont les bénéficiaires sont des adultes issus des milieux populaires et dont la condition sociale est caractérisée par un capital culturel relativement réduit et la précarité économique. Ces adultes évoluent parmi des associations dont l'objectif est de trois ordres : premièrement, conscientisation et découverte des ressorts culturels, économique et politique de la réalité sociale ; deuxièmement, acquérir des capacités de chercher, comprendre, agir et évaluer son action ; troisièmement, se conduire en responsable et s'engager dans la vie sociale, économique, culturelle et politique de la Cité. Les associations dont le législateur sollicite la médiation sont reconnues pour une démarche qui, motivée par les principes d'égalité et de progrès social, cherchent à réaliser une société que distinguent la justice, la démocratie, la solidarité, et que la mobilisation de la citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle rendrait propice à la communication interculturelle. Il m'apparaît que, par le recours aux associations évoquées ci-dessus, le législateur a voulu signifier que l'aboutissement de la démarche desdites associations et la visée de l'action d'éducation permanente étaient semblables. Et pour atteindre l'horizon que lui indique le législateur, l'éducation permanente engage ses publics dans un processus de

¹ Article 1er. –

§ 1er. Le présent décret a pour objet le développement de l'action d'éducation permanente dans le champ de la vie associative visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits civils et politiques, sociaux, économiques, culturels et environnementaux dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle.

§ 2. Cet objet est assuré par le soutien aux associations qui ont pour objectif de favoriser et de développer, principalement chez les adultes : a) une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; b) des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; c) des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.

§ 3. La démarche des associations visées par le présent décret s'inscrit dans une perspective d'égalité et de progrès social, en vue de construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire qui favorise la rencontre entre les cultures par le développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle.

transformation sociale par le perfectionnement personnel de ses bénéficiaires se dotant d'un pouvoir d'agir. Dès lors, dans l'article 1er du Décret, l'intention qu'énonce le paragraphe 1 se précise dans le paragraphe 3 dont voici l'énoncé : *“La démarche des associations visées par le présent décret s'inscrit dans une perspective d'égalité et de progrès social, en vue de construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire qui favorise la rencontre entre les cultures par le développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle.”* C'est donc dans ce paragraphe 3 de l'article 1 du Décret que je puiserai les éléments constitutifs du cadre théorique de ma démarche. Pour le composer, ce cadre théorique, il m'est nécessaire de traiter les questions suivantes. Qu'est-ce qu'une société juste ? Qu'est-ce qu'une société démocratique ? En quoi consistent la citoyenneté active et la démocratie culturelle ? Dans quelle mesure la mobilisation de ces deux concepts réalise-t-elle la rencontre des cultures ? Je voudrais enfin mettre en évidence les moyens, méthodes et pratiques dont usent les associations pour rendre les publics issus des milieux populaires capables de réaliser la société juste et démocratique que recherche le Décret.

Justice

La construction d'une société juste est précisément un sujet traité par la philosophe féministe Nancy Fraser². Cette dernière pense que l'accomplissement de la justice nécessite une combinaison de la redistribution et de la reconnaissance. Ainsi, au plan de la théorie, envisage-t-elle une vision bidimensionnelle de la justice qui maille revendications de redistribution et revendications de reconnaissance alors qu'au plan de la pratique, elle recommande de combiner ce que politique de redistribution et politique de reconnaissance produisent de meilleur. Dans la formulation de notre auteure, le paradigme de la redistribution s'appuie sur la lutte de classe, ainsi que sur les types de féminisme et d'antiracisme qui conspirent à résoudre les injustices de genre, d'ethnie ou de *“race”* par transformations ou réformes du système économique en vigueur. Le paradigme de la reconnaissance, lui, s'appuie sur les mouvements sociaux comme le féminisme ou le mouvement gay, qui réclament la revalorisation des identités abusivement déconsidérées ; ce paradigme s'applique aussi aux mouvements déconstructivistes comme le mouvement queer ou l'antiracisme critique, qui récusent l'essentialisme identitaire. Toutefois, si redistribution et reconnaissance

² Nancy Fraser, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, coll. “Poche”, 2011.

apparaissent ici comme les deux dimensions de la justice, ces deux paradigmes se distinguent par quatre différences.

La première différence concerne l'idée de justice qui les fonde. La redistribution soigne les injustices socio-économiques engendrées par l'économie politique (exploitation, exclusion économique et dénuement). Alors que la reconnaissance vise les injustices culturelles produites, elles, par des modèles sociaux de représentation, d'interprétation et de communication (domination culturelle, déni de reconnaissance et mépris).

La deuxième différence entre les deux paradigmes renvoie aux remèdes qu'ils proposent à l'injustice. La redistribution consiste à restructurer l'économie et convoque notamment la redistribution des revenus, la réorganisation de la division du travail ou la transformation des autres structures économiques fondamentales. Quant à la reconnaissance, son remède vise au changement symbolique ou culturel ; son paradigme réclame la réhabilitation des identités rabaissées, la promotion de la diversité culturelle ou une mutation si profonde des modèles sociaux de représentation, d'interprétation et de communication qu'elle impacte l'identité de tous.

La troisième différence entre les paradigmes de la redistribution et de la reconnaissance relève du groupe social auquel ils adressent leurs remèdes. La redistribution vise les classes sociales et groupes apparentés, qui se définissent par des critères économiques relatifs à leur rapport au marché et aux moyens de production. Il s'agit de la classe ouvrière exploitée (l'ensemble des personnes dont la subsistance nécessite qu'ils vendent leur force de travail), mais aussi des immigrants et minorités racialisées, qui sont travailleurs assignés à des emplois subalternes, pénibles et mal payés, voire même sous-classe superflue carrément exclue du marché de l'emploi officiel ; étendant le domaine de l'économie au travail domestique non rémunéré, la théorie de Nancy Fraser compte aussi les femmes, parce que défavorisées par rapport aux hommes, parmi les victimes de l'injustice économique ; dans cette catégorie se trouvent, enfin, des groupes de personnes que l'économie politique range à l'intersection de la classe, de la race et du genre. La reconnaissance, elle, soigne des victimes déterminées par le manque de considération et de respectabilité face aux autres groupes sociaux : groupes ethniques de bas statut, groupes LGBT stigmatisés par les institutions, groupes racialisés, femmes rabaissées et réduites en objets sexuels, pauvres, ainsi que groupes que dévoilent les relations de reconnaissance qui croisent les codes culturels définis par la race, le genre, la sexualité...

Quatrièmement, paradigme de la redistribution et paradigme de la reconnaissance divergent par la manière dont ils considèrent et traitent les différences entre groupes ; dans le paradigme de la redistribution, ces différences donnent prise à l'injustice et doivent être abolies. Quant au paradigme de la reconnaissance, il conçoit ces différences comme des nuances culturelles à valoriser ou comme des variations construites discursivement en des hiérarchies qu'il faudrait déconstruire.

Pour la féministe américaine, les différences entre redistribution et reconnaissance n'opposent pas ces deux paradigmes. Car tous les axes d'injustice comme le genre, la classe, la race ou la sexualité se croisent à des degrés divers dans la réalité sociale, avec effets sur les intérêts et les identités des victimes. C'est le cas dans la situation d'un ouvrier homosexuel défavorisé économiquement et (parce que) dévalorisé culturellement. D'où que chaque situation d'injustice réclame une solution qui combine harmonieusement redistribution et reconnaissance. Mais intégrer redistribution et reconnaissance dans une même idée de justice n'est pas sans poser problème. Et Nancy Fraser de pointer trois problèmes qu'elle formule en questions. La première est de savoir si la reconnaissance est une affaire de justice plutôt que de réalisation de soi. Deuxièmement, il s'agit de savoir si redistribution et reconnaissance sont deux paradigmes spécifiques ou s'ils sont concevables ensemble. La dernière question est de savoir quelle reconnaissance requiert la justice : la reconnaissance de la différence ou la reconnaissance d'une humanité commune à toutes les victimes d'injustice.

A la première question, notre auteure répond que la reconnaissance est une affaire de justice plutôt que de réalisation de soi. Car la non-reconnaissance se réalise en injustice dans le fait que les membres de certains groupes sociaux, dépréciés par les modèles culturels institutionnalisés qu'ils n'ont pas contribué à élaborer, se retrouvent empêchés de participer à l'interaction sociale sur un pied d'égalité avec les autres. Ce déni contrevient donc à la norme de la parité de participation. Nancy Fraser pointe trois avantages à traiter la reconnaissance comme relevant de la justice et non de la réalisation de soi. Le premier avantage est de faire que la demande de reconnaissance soit moralement contraignante dans un contexte culturellement pluraliste. Le deuxième avantage est de placer le déni de reconnaissance dans le champ de l'interaction sociale plutôt que dans celui de la psychologie ; le déni de reconnaissance est alors la manifestation publique et tangible d'obstacles au statut de membre à part entière de la société imposé à certaines personnes. Le troisième avantage à considérer la

reconnaissance comme relevant de la justice sociale est que cela induit l'égalité des chances dans la quête de l'estime sociale.

La deuxième question est de savoir si la distribution et la reconnaissance sont deux visions spécifiques et distinctes de la justice sociale. Pour Nancy Fraser, le cas du *“banquier afro-américain qui hèle un taxi sans succès sur Wall Street”* indique que le déni de reconnaissance n'est pas toujours causé par une allocation inéquitable des ressources. De même, l'exemple de *“l'homme blanc qui perd son emploi qualifié dans l'industrie à cause d'une fermeture d'usine résultant d'une fusion d'entreprises indique que l'injustice économique”* ne résulte pas toujours d'un déni de reconnaissance. Le paradigme de la redistribution et celui de la reconnaissance constituent donc deux visions spécifiques de la justice sociale. Il faudrait donc, pour résoudre l'injustice, développer une théorie de la justice qui permette de comprendre comment des modèles institutionnalisés d'interprétation et d'évaluation empêchent que s'instaure la parité de participation dans la vie sociale ; cette théorie devra aussi dire comment les structures économiques (alors qu'elles opèrent en relative indépendance des modèles de valeur culturelle et de manière relativement impersonnelle) peuvent faire obstacle à la parité de participation dans la vie sociale. Ce qui veut dire développer une conception bidimensionnelle de la justice qui retienne redistribution et reconnaissance comme deux modalités de la justice sociale et deux dimensions du concept de justice, redistribution et reconnaissance recouvrant alors les conditions nécessaires et complémentaires de la parité de participation. La parité de participation dans la vie sociale se fonde, en effet, sur le fait que chaque membre adulte de la société ait la capacité d'interagir sur un pied d'égalité avec les autres, en tant que pair. Ce qui s'effectue sous trois conditions. La première condition est objective ; elle signifie que la société se trouve sans inégalité matérielle excessive et chacun de ses membres économiquement indépendants. Cette condition fait écho au paradigme de la redistribution ; elle est donc économique. La deuxième condition est intersubjective et demande que les modèles culturels institutionnalisés respectent chacun et lui garantissent l'égalité des chances dans la quête de l'estime sociale ; cette deuxième condition est donc culturelle. La troisième condition relève de la représentation politique ; elle consiste notamment à rejeter toutes les formalités qui empêchent les membres de certains groupes de prendre part à la prise de décision politique sur un pied d'égalité avec les autres ou d'accéder au bon niveau politique pour y faire entendre leurs réclamations, même lorsque les conditions économique et culturelle sont satisfaites.

Dans la troisième question, il s'agit de savoir si la justice consiste à reconnaître ce qui distingue les groupes sociaux plutôt que l'humanité qu'ils partagent. Y répondant, Nancy Fraser note d'abord que la parité de participation, qui signale la justice sociale, est une norme universaliste dans la mesure où elle s'applique à tous les protagonistes de l'interaction sociale ; de plus, cette norme universaliste présuppose que les humains sont tous de valeur morale égale ; de surcroît, la reconnaissance se fera universaliste quand l'humanité de certains participants leur sera niée et protégera la différence quand les victimes auront été atteintes dans leur spécificité. C'est donc au cas par cas que s'accomplira la reconnaissance.

Cela dit, la philosophe américaine récuse les politiques identitaires qui occultent la dimension économique de la justice et débouchent sur un communautarisme réactionnaire. Lequel fige les identités dans une pureté présupposée et dicte un modèle culturel exclusif aux membres du groupe en question. Le type de reconnaissance qu'elle préconise est une alternative qui valorise les mutations identitaires et le pluralisme culturel qu'engendrent les rapprochements interculturels liés aux migrations accrues et à la révolution médiatique globale propres à la mondialisation. *“Ce qui doit être reconnu n'est pas une identité spécifique à un groupe mais plutôt le statut ou le rang égal des individus membres du groupe considéré, afin de leur permettre de participer en tant que pairs dans des contextes sociaux qui sont mixtes et multiculturels,”*³ précise l'intellectuelle féministe. Somme toute, pour cette dernière, la parité de participation dans la vie sociale et citoyenne est la mesure de la justice et le signalement d'une société juste. Dans la recherche de la justice, cependant, si redistribution et reconnaissance sont bien remèdes aux inégalités culturelle et économique, notre auteure distingue, dans chaque situation, les remèdes correcteurs, qui agissent en surface, et les remèdes transformateurs, qui s'appliquent au fond pour démonter les mécanismes structurels producteurs d'injustices. L'injustice culturelle et l'injustice économique se reconnaissent donc, chacune, des remèdes correcteurs et des remèdes transformateurs.

L'épistémologie du Sud⁴ est justement un de ces remèdes transformateurs que propose le sociologue portugais Boaventura de Sousa Santos. Mais c'est sous son aspect cognitif, obstacle à la parité de participation, que l'injustice culturelle est ciblée par le chercheur

³ Fraser N. (2009), “Articuler gauche culturelle et gauche sociale : vers la parité de participation”, in *Revue Mouvements*, Pensées critiques, 69-87, in Cairn ; <https://www.cairn.info/pensees-critiques---page-69.htm>, consulté le 12 décembre 2020.

⁴ de Sousa Santos B. (2011), “Épistémologies du Sud”, in *Etudes rurales*, en ligne, n° 187, pp. 21-50, in *OpenEdition* ; <http://journals.openedition.org/etudesrurales/9351>, consulté le 02 août 2020.

altermondialiste. Cette épistémologie est décrite dans l'article cité ici comme "*une nouvelle production et évaluation des connaissances ou savoirs valides, scientifiques ou non.*" L'épistémologie du Sud y établit aussi "de nouvelles relations entre différents types de savoir, sur la base des pratiques des classes et des groupes sociaux qui ont systématiquement souffert des inégalités et des discriminations dues au capitalisme et au colonialisme." En l'occurrence, le Sud est, non une situation géographique, mais un nom pour l'ensemble des populations exclues, réduites au silence et marginalisées qui subissent le capitalisme, le colonialisme et le patriarcat (qui composent le socle de la domination moderne occidentalocentrée)⁵ au plan global et leur résistent tant dans les pays de l'hémisphère nord que dans ceux de l'hémisphère sud. Le Sud rassemble ainsi sans-papiers, chômeurs, minorités ethniques et religieuses, victimes du sexisme, de l'homophobie et du racisme. Il ne serait pas abusif d'y voir les publics issus des milieux populaires que cible le Décret, frappés qu'ils sont par les maux ci-dessus énumérés.

Deux propositions déclenchent le développement de l'épistémologie de Sousa Santos. La première est que la connaissance occidentale seule est insuffisante à la totale compréhension du monde ; d'où que la transformation du monde puisse emprunter des voies que la pensée critique occidentale n'a pas envisagées. Selon la seconde, le monde est d'une diversité infinie, composée d'une grande variété de manières d'être, de penser, de ressentir, de concevoir le temps, d'envisager les relations humaines et les rapports entre les humains et l'environnement, etc., qui sont autant d'alternatives que la science développée dans les pays du Nord, et prodiguée par le monde dans tous les lieux de diffusion du savoir, ne valide ni comme solutions de rechange ni comme contributions pertinentes à la construction d'un monde meilleur.

L'épistémologie du Sud repose sur deux piliers : l'écologie des savoirs et la traduction interculturelle. L'écologie des savoirs s'appuie sur l'idée que ni la connaissance ni l'ignorance ne sont absolues. Sousa Santos précise que "*toute ignorance est ignorance d'un savoir particulier, et toute connaissance triomphe d'une ignorance particulière. Acquérir certains savoirs peut en faire oublier d'autres et, par conséquent, peut rendre ignorant de ces autres savoirs.*"⁶ Dès lors, dans l'écologie des savoirs, l'ignorance distingue quiconque considère

⁵ de Sousa Santos B., Godrie B. (2017), "Épistémologies du Sud et militantisme académique : entretien avec Boaventura de Sousa Santos", in *Sociologie et sociétés*, en ligne, n° 49, pp. 143-149, *Erudit*, <https://www.erudit.org/fr/>, consulté le 16 février 2021.

⁶ idem

que ce qu'il a appris est plus précieux que ce qu'il a délaissé et l'écologie des savoirs implique, pour chacun, d'acquérir des connaissances autres sans oublier les siennes.

L'écologie des savoirs se base aussi sur le fait que les rapports humains et la relation à l'environnement mobilisent une diversité de pratiques et de connaissances. Or, la société capitaliste privilégie les pratiques et connaissances scientifiques pour avantager leur intervention dans l'existence humaine et dans la nature. Sousa Santos note que, le savoir scientifique étant inéquitablement distribué, le privilège que lui accorde la société capitaliste fait que le recours à ce savoir favorise les groupes sociaux qui y ont accès. D'où que l'injustice cognitive fonde l'injustice sociale. Mais la justice cognitive n'advient pas que d'un juste partage du savoir scientifique. Car, outre qu'un partage équilibré de ce dernier est impossible dans notre monde capitaliste, la science ne résout pas tous les problèmes. Sans pour autant discréditer les connaissances scientifiques, le sociologue portugais propose d'en faire un usage contre-hégémonique, lequel consisterait, *“d'une part, à explorer des pratiques scientifiques alternatives rendues visibles grâce aux épistémologies plurielles des pratiques scientifiques et, d'autre part, à promouvoir l'interdépendance des connaissances scientifique et non scientifique.”*⁷

La traduction interculturelle est l'autre élément du socle de l'épistémologie du Sud. Elle repose sur l'idée qu'aucune culture, aucun savoir ne sont achevés. Elle voudrait rendre les diverses expériences du monde, accomplies ou non, intelligibles chacune aux autres. Ce qui nécessite de questionner les rapports de domination entre les différentes expériences et de revitaliser les potentialités historiques et culturelles que la sujétion aura finalement seulement suspendu, chez les subalternes, notamment. Ce qui revient à effectuer un mouvement double de déconstruction et de reconstruction. L'intelligibilité mutuelle que rend possible la traduction interculturelle concerne les connaissances (savoirs appliqués), les pratiques sociales (formes d'organisation et visée de l'action) et les acteurs. Ces derniers se prêtent alors à trois exercices essentiels : déterminer les difficultés que partagent les groupes en présence et les solutions qu'elles leur trouvent ; comparer leurs conceptions de l'économie ; examiner leurs conceptions du monde. La traduction s'applique finalement aux savoirs, aux pratiques, ainsi qu'aux acteurs pour rencontrer l'enjeu de coaliser les sujets et les groupes sociaux en proie à l'injustice et les mobiliser dans une action collective fondée sur ce que

⁷ de Sousa Santos B. (2011), “Épistémologies du Sud”, in *Etudes rurales*, en ligne, n° 187, pp. 21-50, in *OpenEdition* ; <http://journals.openedition.org/etudesrurales/9351>, consulté le 02 août 2020

Boaventura de Sousa Santos présente comme les trois idées fondatrices des épistémologies du Sud : d’abord, le capitalisme, le colonialisme et la patriarcat constituent les trois modes d’oppression à la base de la domination moderne occidentalocentrée ; ensuite, l’opresseur divise les groupes qui lui résistent selon leurs combats particuliers respectifs (les uns contre le capitalisme, les autres contre le colonialisme et les troisièmes contre le patriarcat) ; enfin, la prise en charge de tous les aspects de la domination par chaque groupe dans son action politique particulière est indispensable à l’avènement d’un monde juste. Ce qui vaut ici pour le monde vaut aussi pour notre société dont la diversité culturelle en fait un monde global en miniature. Et la définition que notre sociologue altermondialiste donne du Sud vaut pour les associations que vise le Décret : *“une métaphore de la souffrance humaine causée par le capitalisme et le colonialisme à l’échelle mondiale, et de la résistance visant à la surmonter ou à l’atténuer.”*⁸ Finalement, la justice cognitive ou épistémique que recherche Boaventura de Sousa Santos est, elle aussi, nécessaire à la parité de participation que Nancy Fraser considère comme signalement d’une société juste. De plus, revenant au Décret, avec le recours aux épistémologies du Sud qu’a développées le sociologue portugais, nous approchons la visée d’une société juste et qui, parce qu’elle fonde la solidarité des participants sur l’écologie des savoirs et la traduction interculturelle des savoirs et pratiques, favorise la rencontre des cultures.

Démocratie

La société plus juste que recherche le Décret à travers la démarche des associations que le législateur vise sera aussi plus démocratique et plus solidaire. Dans son ouvrage intitulé *Aux bords du politique*, le philosophe Jacques Rancière⁹ rappelle qu’à l’origine, le *dèmos* grec, avant de nommer la population tout entière, avait désigné la partie de ladite population qui n’avait pas le droit à la parole publique. D’après la philosophe Tanela Boni¹⁰, dans le *dèmos*, le philosophe grec Aristote rangeait les esclaves, ouvriers, artisans, agriculteurs et autres personnes travaillant au contact de la matière, à la satisfaction de leurs besoins élémentaires. Parant alors au plus pressé, ce *dèmos* qu’abaissaient les nécessités de la vie ne devait pas

⁸ Landemaine M. (2018), “Les “épistémologies du Sud” : quels apports et quelles incitations pour le monde associatif dans une perspective de transformation vers davantage de soutenabilité ?”, en ligne, in *Hal* ; <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02474828/>, consulté le 11 février 2021.

⁹ Maissin G. (2004), “La philosophie de l’émancipation chez Jacques Rancière”, in *Politique*, en ligne, n° 35, in *Politique* ; <https://www.revuepolitique.be/la-philosophie-de-lemancipation-chez-jacques-ranciere/>, consulté 5 août 2020.

¹⁰ Boni T., « Qu’est-ce qu’une vie digne ? », in *Diogène*, en ligne, n°253, 2016, pp. 110-125, in *Cairn*, <https://www.cairn.info/revue-diogene-2016-1-page-110.html>, consulté le 24 septembre 2019.

avoir le temps qu'avaient ces philosophes qu'Aristote décrivait comme les meilleurs parmi les hommes, d'aller s'exprimer dans l'espace politique. Cette catégorie sociale ainsi invisibilisée, ses aspirations étaient ignorées. Ses homologues sont le paria moderne, le subalterne gramscien, l'exclu contemporain, le Sud de Sousa Santos et somme toute le public cible du Décret. Dès le départ, donc, la démocratie a pour socle la capacité des catégories sociales dont l'opinion ne compte pas (victimes de l'injustice culturelle par déni de reconnaissance) et dont l'effort profite à d'autres (victimes de l'injustice économique par exploitation) de forcer l'accès à l'espace politique pour s'y faire entendre et voir en tant qu'acteurs sociaux évoluant parmi leurs égaux. Elle consacre ainsi la politique comme processus d'émancipation du demos, en conflictualité. Car, pour Jacques Rancière, la politique est une lutte qui oppose deux logiques¹¹ : d'une part, la logique dite du gouvernement ou de la police, dédiée au contrôle social ou à la répression ; d'autre part, la logique de l'émancipation, conçue comme un ensemble de pratiques et d'usages qui promeuvent le principe de l'égalité entre tous les humains et la nécessité que cette égalité se vérifie dans la société. Sous l'éclairage de Jacques Rancière et de Nancy Fraser, la démocratie apparaît comme le lieu d'un processus qui confronte les deux logiques contradictoires de la domination et de l'émancipation, cette dernière tentant de produire une société juste, signalée par la parité de participation et l'égalité entre des acteurs libérés, qui de sa communauté, qui de sa corporation d'origine.

Citoyenneté active

De fait, la logique de l'émancipation qui convoque l'égalité chaque fois en référence à une catégorie sociale lésée, pour réparer un préjudice qui la rabaisse, cherche à transformer le groupe social de référence en un ensemble de sujets politiques. Le citoyen qui émerge ainsi est un acteur social relié à d'autres, ses égaux, doté comme ces derniers du droit à contribuer à la production de la loi commune et contraint de s'y conformer en conscience. Jacques Rancière assure que cette émergence du citoyen résulte d'un processus de mise en acte de l'égalité au croisement d'une revendication forte et d'une mise en question de l'identité du groupe à partir duquel la revendication est posée. La perspective d'émancipation individuelle édictée par le Décret se rencontre donc ici. Car, en même temps qu'un groupe de dominés agissant collectivement s'extrait de la marge et du silence, chacun des acteurs questionne son identité de groupe. D'ailleurs, pour clarifier la notion d'émancipation, Rancière pose que

¹¹ Maissin G. (2004), *art. cit.*

l'exclusion du débat public (qui est un déni de reconnaissance chez Fraser) est entretenue, non par l'ignorance ou la méconnaissance¹², mais par l'incapacité du dominé à se voir mener une autre existence que celle de subalterne et d'exclu politique. En effet, ce philosophe français a observé des ouvriers qui travaillaient le jour et se dédiaient à la pensée ainsi qu'à la création littéraire la nuit, une fois rendus à eux-mêmes¹³. Ayant constaté que ces travailleurs se présentaient moins en "représentants légitimes de leur classe, de sa culture et de ses traditions" qu'en individus qui questionnaient les stéréotypes qui réduisaient l'identité ouvrière, l'intellectuel français en a déduit que ces personnes que bourgeois et lettrés avaient eu tendance à disqualifier pour la culture autre que celle des chants pour le travail et les fêtes populaires, aspiraient juste à vivre en humains à part entière dans un monde équitablement partagé. Ils étaient donc conscients de leur assujettissement et leur émancipation requérait moins l'acquisition de nouvelles connaissances que la nécessité "de se penser capables d'un autre mode de vie que celui d'êtres dominés." L'émancipation caractérise donc des personnes conscientes de subir une injustice, capables de s'envisager autrement qu'en victimes et recherchant l'égalité dans la lutte politique. La citoyenneté se trouve donc au bout du processus d'émancipation ; elle est active et critique pour qualifier tout adulte qui problématise l'ordre établi, y pointe les injustices et travaille au changement de la société et ses institutions, pour y réduire les inégalités ; cet adulte impose et assume alors son droit de cité, que le philosophe français Etienne Balibar¹⁴ conçoit comme "*le droit à la reconnaissance, ou à la présence légitime.*" Chez un tel adulte se trouvent nécessairement développées, conformément à l'objectif des associations visées par le Décret : "*a) une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; b) des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; c) des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.*"

¹² Rancière, J. (2011), "L'émancipation est l'affaire de tous", in, Bedin V. (ed.), *Philosophies et pensées de notre temps*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, pp. 117-122.

¹³ Idem.

¹⁴ Balibar E., Bouillon F., Carton de Grammont S., Naepels M. (2020), "Les lieux de la politique. Citoyenneté, démocratie, périphérie. Entretien avec Etienne Balibar", in *Monde commun*, en ligne, n° 4, pp. 10-33, in *Cairn*, <https://www.cairn.info/revue-monde-commun-2020-1-page-10.htm>, consulté le 12 octobre 2020.

Démocratie culturelle

La démocratie culturelle se veut être un remède transformateur aux diverses formes du déni de reconnaissance. Pour clarifier cette notion, je me propose de passer par la notion de culture et ce qui résulte de la rencontre des cultures.

Suivant Raymond Williams, essayiste britannique et théoricien des *cultural studies*, l'historienne de l'art québécoise Annie Gérin¹⁵ décline la notion de culture de deux manières interdépendantes. La culture, c'est d'abord l'ensemble des découvertes et créations artistiques consacrées. La culture est aussi un modèle de penser, de sentir et d'agir partagé par les membres d'un groupe social ; fait de savoirs et pratiques, ledit modèle est l'ensemble des représentations (y compris artistiques) produites au sein d'une société dont les acteurs conçoivent, élaborent ou transforment le cadre de l'expérience. Dès lors, la culture situe ces acteurs dans une communauté d'intérêt, dans le temps et dans l'espace, en une chaîne d'union, de transmission et d'appropriation critique du mode de vie qui leur est offert. La culture constitue ainsi ses pratiques en un répertoire composite au sein duquel croyances, valeurs et idées se forment et diffusent, contribuant à la production des savoirs, des discours et des idéologies. Ce qui fait de la culture un phénomène global qui assure à ses expressions une influence dans tous les domaines de l'existence. Les expressions culturelles sont donc forcément sociales et politiques, faisant de la culture le lieu de tensions entre domination et résistance. Il s'ensuit que, selon le contexte socio-historique, les valeurs et représentations que porte une culture vont encourager l'émancipation ou entretenir la résignation. Car, selon l'anthropologue et sociologue français Denys Cuche, *“la cohérence relative dont est dotée une culture n'est, dans cette perspective, que la “résultante”, à un moment donné, de l'ensemble des forces qui s'exercent dans la société.”*¹⁶

Les cultures ne sont donc pas figées sur elles-mêmes. En contact soutenu, elles échangent et peuvent même changer. Et Denys Cuche de recourir à la notion d'acculturation pour présenter la communication et la plasticité comme des propriétés de toutes les cultures. Citant un document¹⁷ produit par des chercheurs américains en 1936 sous le titre de *Mémoire pour l'étude de l'acculturation*, notre anthropologue nous apprend que *“l'acculturation est*

¹⁵ Gérin, A. (2014). L'art dans la culture : trois études de cas. *Pratiques de l'histoire de l'art à l'UQAM*, seconde édition, Automne 2014, pp. 42-53

¹⁶ Cuche, Denys (2002). “Nouveaux regards sur la culture : l'évolution d'une notion en anthropologie”. Dans: Nicolas Journet (éd.) *La culture: De l'universel au particulier*, 199-212. Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines.

¹⁷ Denys Cuche, *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, La Découverte, 2016, (Manuels).

l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraîne des changements dans les modèles (patterns) culturels initiaux de l'un ou des deux groupes.” La nature des contacts à la base de l'acculturation est variable. Liés à la colonisation ou à l'immigration, ces contacts peuvent être hostiles ou amicaux, concerner des groupes entiers ou confronter une population entière et des groupes particuliers relevant d'une autre population comme les immigrants, les colons ou les missionnaires, par exemple. De surcroît, précise notre auteur, l'essor et le développement des cultures s'inscrivant dans l'histoire et dans des rapports sociaux toujours inégalitaires, les cultures ne jouissent pas d'un niveau identique de reconnaissance sociale¹⁸ dans un contexte pluraliste. Il n'y a pas de culture intrinsèquement supérieure ou inférieure à une autre. Dès lors, les notions de culture dominante et culture dominée désignent respectivement, dans un contexte socio-historique déterminé, la culture du groupe social dominant et celle du groupe social subalterne. En l'occurrence, la culture dominée, sans être forcément aliénée ou dépendante, est juste asservie, dans son développement, par la culture dominante. Cela étant, la culture dominée garde encore des moyens de résister à l'injonction culturelle dominante, laquelle, pour s'accomplir, nécessite le consentement des membres du groupe social dominé, parfois rétifs. Dans notre contexte de diversité culturelle, c'est dans cette catégorie de culture dominée que nos rapports sociaux inégalitaires enferment la culture des publics issus des milieux populaires et que cible le Décret. Les membres de ces groupes subissent une injustice occasionnée par la hiérarchisation des différences culturelles, laquelle empêche les personnes qu'elle désavantage de participer à la vie sociale à égalité avec les autres. Déstabiliser la hiérarchisation des différences culturelles, valoriser la culture populaire et l'apport culturel des groupes minoritaires ou minorisés, reconnaître un rôle social à la culture pour réaliser la parité de participation dans la vie sociale : voilà des éléments de ce remède transformateur à l'injustice que se veut la démocratie culturelle.

La démocratie culturelle est définie dans le décret relatif aux Centres culturels, adopté par le Parlement de la Communauté française de Belgique le 21 novembre 2013, comme *“la participation active des populations à la culture, à travers des pratiques collectives d'expression, de recherche et de création culturelles conduites par des individus librement associés, dans une perspective d'égalité, d'émancipation et de transformation sociale et politique.”* La démocratie culturelle est donc la participation active des populations à la

18

culture. Elle engage des individus dans une action culturelle collective tributaire de l'égalité entre les acteurs, l'émancipation de chacun d'eux pour le changement des structures de la société. La participation active à la culture, la liberté d'expression et la liberté de choix qu'induit la liberté d'association des agents signalent un lien entre démocratie et action culturelle, ainsi qu'un autre entre la démocratie culturelle et le droit constitutionnel à l'épanouissement culturel, que la juriste belge Céline Romainville¹⁹ décrit comme le droit d'accéder et de participer librement à la culture. C'est-à-dire, de contribuer sans entraves à la création, à la conservation, à l'entretien et au développement des œuvres et pratiques culturelles de son environnement social et naturel. L'auteure précise ensuite que les individus issus des milieux populaires, engagés dans une action collective de changement social, sont les principaux bénéficiaires de ces six prérogatives qui concrétisent la démocratie culturelle. De leur côté, les pouvoirs publics sont soumis à certaines obligations qui découlent du droit à la culture. A savoir : l'interdiction de toute discrimination entre les participants ; la protection du droit de chacun de participer à la vie culturelle de l'intervention néfaste des autres ; la mise en place d'institutions (infrastructures, personnel compétent, etc.) adéquates ; la mise en place de politiques et programmes précis ; la promotion du droit de participer à la vie culturelle, ainsi que la sensibilisation à son existence et aux facteurs de son effectuation.

Or, selon le politologue Paul Ariès²⁰, se présenter comme seule possible caractérise toute idéologie dominante. C'est ainsi que l'idéologie néolibérale qui surplombe notre contexte déqualifie les publics issus des milieux populaires et rend invisible les contributions culturelles et anthropologiques alternatives qu'ils développent. De plus, cette idéologie fractionne les milieux populaires (les faisant perdre consistance et capacité à s'ériger en sujet collectif de leur histoire) et les oppose les uns aux autres (les incitant à la haine de l'autre, souvent autre soi-même, et à l'autodépréciation). Ariès note aussi que l'invisibilité des modestes est le fait à la fois des partisans du système capitaliste et de certains de ses opposants. Cette invisibilité, qui résulte d'un déni de reconnaissance, s'accomplit alors dans les champs social, médiatique, politique, théorique et artistique. Invisibles, ses victimes sont, écrit notre auteur, *“mal couvertes par la statistique publique, peu visibles par les pouvoirs publics et peu, ou mal, appréhendés par les politiques sociales”*. C'est donc à rendre visibles

¹⁹ Romainville, Céline (2011), “Le droit à l'épanouissement culturel”. Dans Marc Verdussen, Nicolas Bonbled *Les droits constitutionnels en Belgique. Les enseignements jurisprudentiels de la Cour constitutionnelle, du Conseil d'Etat et de la Cour de cassation*, 1473-1510. Bruxelles : Bruylant, 2011.

²⁰ Paul Ariès, *Ecologie et cultures populaires. Les modes de vie populaires au secours de la planète*, Lyon, Les éditions Utopia, 2015.

les publics issus des milieux populaires et promouvoir leur plurielle expression culturelle parmi les autres que vise l'éducation permanente. La société démocratique qui s'envisage ici est conforme à celle que la philosophe Julie Ringelheim²¹ dégage des prescriptions de la Convention européenne des droits de l'homme. Il s'agit d'un espace où se respectent la diversité et la plasticité des identités ethniques et culturelles, et où évoluent des individus autonomes. Libres de choisir leur mode de vie, ces individus sont libres à la fois de conserver un héritage culturel, mais aussi de le discuter ou y renoncer ; auto-définis et auto-organisés, ils sont mus par l'intérêt public, élaborent des savoirs partageables, exercent leur droit à la présence légitime (Balibar) dans la vie sociale et, jouissant des mêmes droits culturels, bâtissent ensemble la cohésion sociale sur les bases de la mise en cause des structures de domination et l'égalisation des conditions. Et c'est pour ce faire que la Communauté française de Belgique oblige les pouvoirs publics à faciliter le développement de la capacité réflexive des personnes par l'instruction, notamment, et garantir un espace public où toutes les cultures, traditions et religions seraient librement promues et examinées. Mais par quels moyens, méthodes et pratiques les associations visées par le Décret rendent-elles les publics issus des milieux populaires capables de réaliser *“une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire qui favorise la rencontre entre les cultures par le développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle”* ?

Participation

La participation des dominés n'est pas donnée. Elle se construit par des mécanismes divers parmi lesquels je retiens le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC). L'approche DPA-PC a été développée par le psychologue canadien Yann Le Bossé. Conseillère à la Fédération des centres publics d'action sociale (CPAS), Valérie Desomer²² présente cette approche comme permettant aux personnes accompagnées de se dresser en sujets autonomes. Notre auteure résume ensuite le DPA-PC en trois points : les problèmes sociaux découlent des conditions structurelles qui encadrent l'accès et le mode de distribution des ressources collectives (contexte) ; pour autant, les transformations sociales, leur direction, leurs rythmes, leurs modalités ne se prescrivent pas à l'avance ; la pratique sociale qui en découle décentre les postures du travailleur social pour exalter le pragmatisme.

²¹ Julie Ringelheim, *Diversité culturelle et droits de l'homme : la protection des minorités par la Convention européenne des droits de l'homme*, Bruxelles : Bruylant, 2006, pp. 398-426.

²² Desomer V. (2017). “CPAS, un cadre commun pour une action “hors cadre””. *La Revue nouvelle*, 8, 35-38, dans *Cairn* (<http://www.cairn.info>), consulté le 15 février 2021.

Pour ne pas contredire Valérie Desomer, Claire Jouffray et Catherine Etienne²³, spécialistes de cette approche, examinent d'abord la participation et, pour ce faire, puisent dans les travaux de Jacques Godbout. Cet essayiste canadien conçoit la participation comme la contribution à des décisions de ceux qui sont touchés par ces décisions. Il est donc question pour des personnes de s'impliquer dans une organisation en échange d'un certain pouvoir. Mais les travaux de Godbout révèlent que l'implication des usagers se traduit peu par l'accroissement de leur pouvoir. Et sans changer la distribution du pouvoir, la participation pourrait n'être qu'un moyen par lequel les institutions conservent la domination. La participation ne pourrait donc n'être qu'un instrument au service d'une organisation. Cette faible rétribution de la participation expliquerait les difficultés de mobilisation citoyenne des publics. Le DPA-PC arrive comme une alternative à cette participation classique jugée fictive. Claire Jouffray et Catherine Etienne montrent que cette approche enrichit la notion de participation dans l'accompagnement individuel et collectif des publics en action sociale. Les publics alors impliqués sont les mêmes que vise le Décret.

Au plan de l'accompagnement individuel, l'approche centrée sur le DPA-PC part de l'idée que le participant rencontre un obstacle qui l'empêche d'atteindre son objectif et cette personne souffre surtout de ne pouvoir agir seule. En premier lieu, la personne accompagnée est invitée à formuler ses priorités du moment, s'exprimant au-delà de la soumission d'une demande. Elle est aidée à repérer et définir l'obstacle concret qui la gêne dans la réalisation de sa priorité. La formulation de la priorité et l'identification de l'obstacle concret relèvent d'une co-construction qui se poursuit dans l'étape suivante. Laquelle est de rechercher les acteurs concernés par cet obstacle, qu'ils le subissent aussi ou non. Ces acteurs, y compris la personne accompagnée, sont motivés par des enjeux et représentations relatifs au problème posé. Et ce, compte tenu du contexte particulier des acteurs et du contexte général. L'opération ainsi conduite mène la personne accompagnée à saisir le système qui le cerne et comprendre, dès lors, qu'outre sa responsabilité personnelle, son impuissance d'agir a des causes structurelles, socio-économiques, culturelles, etc. Dans l'approche DPA-PC, la connaissance de son cadre de vie érige la personne en souffrance en expert face au travailleur social lui aussi expert, mais dans l'accompagnement au changement. L'obstacle concret identifié et le contexte général, autre source du problème, éclairci, la troisième étape est de négocier le premier acte à accomplir pour résoudre la difficulté, en s'assurant qu'il est possible. La personne

²³ Jouffray, C., Etienne, C. (2017). "Vous avez dit participation ? Apports de l'approche centrée sur le DPA-PC sur cette question". *Vie sociale*, 19, 107-125, dans *Cairn* (<http://www.cairn.info>), consulté le 4 mars 2021.

accompagnée est alors incitée à prendre conscience du changement opéré pour elle ; elle formule alors ce que l'expérience de ce changement lui a fait comprendre sur elle-même, sur les autres acteurs et sur le système qui la contient. Dans l'approche centrée sur le DPA-PC, cette étape de conscientisation favorise un apprentissage expérientiel qui autonomise les personnes. Et pour en arriver là, la méthode part d'une situation vécue comme coincée ; la personne accompagnée s'implique ensuite comme co-chercheur et finit par exposer elle-même les étapes dans lesquelles elle s'est sentie apte. Pour déboucher sur la mobilisation de la personne à partir de ce qui lui importe et de son point de vue, la participation active se bâtit sur le fait que son avis soit entendu et considéré.

L'approche DPA-PC s'applique aussi à la mobilisation des individus dans les actions sociales collectives. Lors, il est considéré que les individus peuvent s'impliquer dans toute action qui leur importe, de leur point de vue et dès qu'ils sont assurés que leurs enjeux y seront pris en compte. Aiguillés dans une démarche qui vise au développement de leur pouvoir d'agir, les participants prennent conscience que considérer les enjeux des autres acteurs leur permettra d'atteindre à des changements qui leur avaient semblé impossibles. L'accompagnement social d'un collectif suit diverses étapes. Pour commencer, les travailleurs sociaux se rapprochent des individus concernés, discutent avec eux pour découvrir et thématiser les difficultés qu'ils partagent. Les intervenants invitent ensuite à un travail en commun d'identification de l'obstacle qui empêche d'agir. En troisième lieu, les personnes concernées sont invitées à un travail de réflexion partagée et de co-construction qui redéfinit le problème, compte tenu des enjeux relatifs aux autres acteurs, précise une cible de changement et l'objectif à atteindre, puis élabore les outils d'évaluation de ce travail collectif. L'étape suivante est de mener une action contextuelle traduite par le fait que le travailleur social exploite ce qui est présent et considère les obstacles les uns après les autres ; en même temps, c'est le groupe, affirmant son autonomie (par autodéfinition et auto-organisation), qui assume le projet auprès des décideurs et des partenaires. Pour finir, les participants, pour apprendre de leur expérience, tirent des leçons généralisables du changement initié. Claire Jouffray et Catherine Etienne en concluent que le DPA-PC appliqué à l'action sociale collective consiste à prendre les personnes qui souffrent d'impuissance à agir là où elles se trouvent et les accompagner jusqu'à la destination de leur choix. Le processus, imprédictible et pragmatique, valorise les participants dans la remise en question des institutions et des inégalités. Présentée comme cela, cette démarche exalte le principe de parité de participation introduit par Nancy Fraser (les travailleurs sociaux et les personnes en souffrance sociale interagissent en tant que pairs) et

l'épistémologie du Sud développée par Boaventura de Sousa Santos (l'expertise que les usagers tirent de leur expérience est prise en compte comme contribution pertinente au changement social). A concrétiser ainsi l'idée de la société juste et démocratique, le DPA-PC rencontre l'objectif des associations visées par le Décret, lequel est de *“favoriser et de développer, principalement chez les adultes : a) une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; b) des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; c) des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.”*

CHAMPS D'ANALYSE

Le présent travail porte donc sur l'éducation permanente dans l'action culturelle de la Province de Hainaut. Pour y observer la mesure dans laquelle les facteurs de l'éducation permanente s'y réalisent, je vais maintenant m'attacher à définir mon champ d'analyse. Après une description succincte de la Province de Hainaut et de sa situation socioéconomique, je dresserai un historique de l'institution culturelle hainuyère et de l'avènement de l'éducation permanente au cœur de la politique culturelle de la Province de Hainaut. Mais pour comprendre la situation de l'action culturelle développée en Hainaut depuis 1919, on serait bien inspiré de s'informer de l'évolution des politiques culturelles de la Communauté française de Belgique depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Parce qu'elle encadre l'action provinciale hainuyère.

Les politiques culturelles de la communauté française depuis 1919

Des origines à nos jours, le philosophe Jean-Louis Genard²⁴ découpe l'évolution des politiques culturelles en Communauté française en trois séquences. La première commence au XIXe siècle, avec pour objet de promouvoir les Beaux-Arts par le financement d'institutions dédiées comme les musées. Cette première séquence s'étend ensuite sur toute la première moitié du XXe siècle pour aboutir, en matière de politique culturelle, à l'essor et au développement de la démocratisation de la culture. Cette idée de démocratisation de la culture est alors de permettre aux classes populaires d'accéder à des produits et activités culturels qui les émancipent. C'est à cet effet qu'en 1921, des lois progressistes seront promulguées, entérinant les débuts de la mise en œuvre de politiques culturelles suivant le sens de la démocratisation de la culture. A noter : la loi du 27 juin, qui confère une personnalité juridique aux associations sans but lucratif (asbl) ; la loi du 5 septembre, qui subventionne les "*œuvres complémentaires de l'école*" ; la loi du 17 octobre, qui assure du soutien aux bibliothèques publiques. A ces lois s'ajouteront diverses décisions telles que la fondation de l'Institut national belge de radiodiffusion en juin 1930, la fondation du Théâtre national de Belgique, avec la démocratisation de la culture pour mission, celle des Tournées Arts et Vie en 1950 consacrées à la diffusion de spectacles ou la création de la discothèque nationale en

²⁴ GENARD J.-L. (2010), "Les politiques culturelles de la Communauté française de Belgique : fondements, enjeux et défis", in AUDET C., SAINT-PIERRE D. (dir.), *Tendances et défis des politiques culturelles*. Québec (Canada), Presses de l'Université Laval, pp. 186-187.

1953. En somme, nous apprend le sociologue Jean de Munck²⁵, cette massification de l'accès aux productions culturelles repose sur une conception de la culture que circonscrivent les arts, les lettres et l'expérience esthétique qui s'y manifeste ; conception de la culture qui, de plus, associe l'art à la défense du patrimoine national ainsi qu'à l'édification culturelle de la population. Les musées, théâtres et bibliothèques mentionnés plus haut constituent, dès lors, des lieux où le peuple s'éduque à la culture de la classe dominante, jugée légitime au-dessus de toutes les autres. En Hainaut, la création de la CPLO et, dans une moindre mesure, celle de l'IPEL, semblent correspondre à cette séquence de démocratisation de la culture.

La deuxième séquence de l'évolution des politiques culturelles en Communauté française de Belgique signalée par Jean-Louis Genard est celle des années 1970. Elle est due à Marcel Hicter, Directeur général de la jeunesse et des loisirs. Voulant émanciper les politiques culturelles de la promotion des arts et de l'éducation, l'homme politique socialiste et écrivain va initier des politiques culturelles fondées sur la réclamation d'une démocratie culturelle. L'ambiance socio-politique est alors à la contestation de la domination culturelle, à la rédemption des cultures minoritaires ou dominées et à encourager les acteurs à assumer leur sort culturel. Ce contexte qui exalte l'individualisme et encourage chacun à se réaliser comme sujet authentique est aussi celui dans lequel la créativité, la spontanéité et l'originalité, jusque-là apanages des artistes, vont devenir des valeurs à la disposition de tout un chacun par esthétisation de la vie quotidienne (Bell). Marcel Hicter conteste l'idée de la culture conçue comme un patrimoine à préserver et répandre parmi un peuple à édifier ; il lui préfère la notion de la culture définie par la population elle-même : *“la culture par chacun et avec chacun dans une perspective de développement de tous.”*²⁶ D'après la juriste Céline Romainville²⁷, les partisans de la démocratie culturelle se revendiquent de l'éducation populaire ; aussi reprochent-ils à la démocratisation de la culture d'être une entreprise bourgeoise qui reproduit les inégalités sociales en promouvant une image de l'humain qui légitime l'ordre social établi et, ce faisant, l'injustice économique que subit la population des

²⁵ DE MUNCK J., (2015), “Intuitions normatives et défis nouveaux de la démocratie culturelle”, in GUERIN M. (éd.), *Démocratie et culture. Quelles politiques culturelles pour quelles ambitions démocratiques ?*, Louvain-La-Neuve, Académia-L'Harmattan, pp. 253-269.

²⁶ Gossiaux A. (2020), *L'Éducation permanente en lutte contre le racisme et la colonialité en Belgique francophone ? Perspectives autour de la persistance de la propagande coloniale et du racisme systémique en Belgique francophone : des enjeux et outils de décolonisation issus de secteurs socio-culturels et d'éducation permanente*. (page consultée le 20 juin 2021), [PDF, en ligne], <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/252334/1/2020.ET-décolonisation-EP.pdf>.

²⁷ ROMAINVILLE C., (2014), “Démocratie culturelle & démocratisation de la culture - Premier panorama de leurs usages dans la littérature francophone relative aux politiques culturelles (1960/2010), in *Repères*, n°4-5 juin, pp. 5-26.

exploités. Autrement dit, la démocratisation de la culture est la marque de politiques culturelles descendantes par lesquelles la bourgeoisie viole l’imaginaire des classes populaires et c’est pourquoi ses détracteurs se prononcent pour des politiques culturelles ascendantes fondées sur l’éducation populaire. Mais à partir de ces années 1970 les politiques de démocratisation de la culture et de démocratie culturelle vont se conduire en complémentarité plutôt qu’en inconciliable opposition. Ce que confirme Jean de Munck quand il constate que « la démocratisation de l’accès aux œuvres culturelles a été complétée par un projet de démocratie culturelle »²⁸ dans la politique de la Communauté française de Belgique. Ainsi, à l’émergence du paradigme de la démocratie culturelle associée aux protestations de “Mai 68” a correspondu une réorientation du paradigme de la démocratisation de la culture et non son obsolescence. Et Céline Romainville de noter les trois objectifs notables de la nouvelle version de la démocratisation de la culture²⁹ : l’élargissement des publics, par accroissement du nombre de pratiquants ; la diversification des publics par extension des bénéficiaires de l’action culturelle aux personnes de tous âges, toutes identités et toutes conditions sociales, mais prioritairement aux individus le moins intéressés par l’art ; la fidélisation des publics par une formation qui érigerait les nouveaux publics en connaisseurs fréquentant assidûment les lieux de la culture. Les dynamiques de la démocratisation de la culture et de la démocratie culturelle vont alors progressivement fusionner en ces années 1970. Dans l’article déjà cité, Jean-Louis Genard nous apprend que ces années-là verront se poser les bases institutionnelles des politiques culturelles de la Communauté française de Belgique ; sur ces dernières se dresseront les centres culturels en 1970, les maisons de jeunes en 1971 ou les télévisions locales et communautaires en 1976. Mais c’est, d’après notre philosophe, l’émergence de l’éducation permanente avec ses multiples associations à visée foncièrement socioculturelle qui signale le mieux l’importance de la démocratie culturelle dans l’action publique culturelle de cette époque. Dans le Hainaut, l’événement remarquable de l’action culturelle de cette période est l’autonomisation du SPJ à partir de 1977. Budgétairement bien doté, le SPJ garantira la jouissance de ses services à tous les jeunes, soit par la gratuité soit par une faible participation financière. Suivant l’idéal dit de la “*liberté subsidiée*”, il se dédiera à combattre

²⁸ De Munck J. (2015), « Comment renouveler le projet de démocratie culturelle ? », Communication au *Colloque DémocratieS et cultureS : quelles politiques culturelles pour quelles ambitions démocratiques*, Observatoire des politiques culturelles, Mons, 8 et 9 décembre.

²⁹ ROMAINVILLE C., (2014), “Démocratie culturelle & démocratisation de la culture - Premier panorama de leurs usages dans la littérature francophone relative aux politiques culturelles (1960/2010), in *Repères*, n°4-5 juin, p. 17.

la marginalité, l'exclusion et la délinquance juvénile. Enfants et adolescents en difficulté seront ainsi accueillis et suivis dans leurs démarches administratives et informés de leurs droits. Faisant alors œuvre de prévention et de solidarité, le SPJ se voudra aussi actif dans la lutte contre le racisme et la xénophobie.

Les années 1980 et 1990 constituent, pour notre philosophe, la troisième séquence de l'évolution des politiques culturelles de la Communauté française. Genard y remarque d'abord la limitation des moyens financiers, induisant des difficultés budgétaires dans le secteur culturel. Notre auteur constate aussi que la montée du néolibéralisme et le succès de la pensée managériale vont contrarier l'Etat social, questionner *“le caractère inconditionnel de ses prestations sociales et de ses politiques de subventionnement”*³⁰ et conséquemment gêner la réalisation des objectifs culturels de la séquence précédente. Les pouvoirs subsidants exigeront dès lors une contrepartie à leurs interventions et une responsabilisation qui conduiront le secteur culturel à une professionnalisation accrue des acteurs pour satisfaire des exigences gestionnaires de nature à émousser l'emballement suscité par l'activisme de “Mai 68”. Les années 1980 sont donc celles de la désillusion. Budgétairement contraint, le secteur culturel peine alors à atteindre les horizons politiques de la démocratie culturelle. Mais Genard retient aussi d'autres facteurs de ce phénomène qu'il présente comme *“la problématisation des idéaux fondateurs”*³¹. En premier lieu, l'internationalisation des enjeux culturels par la mondialisation de l'économie réclame une politique internationale de la culture et soulève les problèmes de l'exception culturelle et la préservation de la diversité culturelle, alors que le néolibéralisme triomphant récuse l'interventionnisme étatique et tend à faire des biens culturels des marchandises comme les autres ; de plus, la globalisation ayant déplacé le cadrage des politiques culturelles vers les instances internationales comme l'Union européenne, cette dernière réserve son soutien financier aux projets dont la réalisation repose sur des acteurs internationaux organisés en réseaux. Deuxièmement, le développement des industries culturelles audiovisuelles : indicateur de la montée en puissance d'un capitalisme culturel tributaire du commerce des biens immatériels, comme les droits d'auteur ou les images de marque, et de l'échange de biens encadré par des réseaux délocalisés ou déterritorialisés, l'avènement des industries culturelles audiovisuelles a indéniablement diminué le pouvoir d'agir des opérateurs officiels dans le domaine des médias, affaiblissant

³⁰ GENARD J.-L., *art. cit.*

³¹ Idem

notamment les radios et télévisions publiques dans la concurrence qui les confronte à l'audiovisuel commercial. En conséquence, la Communauté française a dû revoir ses modalités d'action, se dotant d'une instance d'avis d'abord puis régulatrice à partir de la fin des années 1980 et conditionnant l'accès au marché audiovisuel de son territoire à diverses contreparties à finalités culturelles telles que l'aide à la création audiovisuelle indépendante, la contribution au développement des télévisions locales, etc. Parallèlement, l'époque s'acquiert au développement des pratiques de marketing dans les institutions culturelles pour acter l'union du monde de la culture et du marché capitaliste, avec le soutien financier de la puissance publique. En troisième lieu, Genard mentionne l'essor d'une nouvelle pensée des conflits sociaux qui relativise l'injustice économique pour dénoncer la domination culturelle et valoriser les mouvements sociaux qui luttent pour la reconnaissance des identités et cultures socialement marginalisées ou injustement dépréciées. Un quatrième facteur de la problématisation des idéaux fondateurs de l'action culturelle de la Belgique francophone des années 1970 est la réhabilitation des Beaux-Arts et de l'appareil institutionnel y lié. Ces derniers avaient effectivement été discrédités à la fin des années 1960, ceux qui avaient opposé démocratie culturelle et démocratisation de la culture y ayant décelé un moyen pour la classe dominante de répandre sa culture bourgeoise et d'imposer ses images et ses valeurs au peuple, au lieu de garantir à chacun l'accession à toute la production culturelle... Cela étant, ces transformations accoucheront, à partir des années 1990, de nouvelles conceptions de l'action culturelle en Communauté française de Belgique. Jean-Louis Genard en retient quatre éléments³² : développement de commissions d'avis rassemblant des acteurs de terrain pour nourrir la réflexion des décideurs politiques (la procéduralisation des normes) ; passage des interventions publiques de la logique de subventionnement institutionnel sans conditions à la logique de la contractualisation sur la base de projets négociés (contractualisation) ; mise en place d'objectifs de transparence comme l'organisation de l'accessibilité aux informations budgétaires (transparence) ; émergence de dispositifs réflexifs tels que l'Observatoire des politiques culturelles (réflexivité).

A partir des années 2000, la politique culturelle de la Communauté française va subir une nouvelle inflexion induite par la question migratoire, la prise de conscience de la crise climatique, la crise économique de 2008, la montée de l'altermondialisme et autres indicateurs du nouvel état du monde hérité de la Chute du Mur de Berlin et du triomphe du

³² GENARD J.-L., *art. cit.*

néolibéralisme. Le philosophe John Pitseys et l'économiste Géraldine Thiry présentent le néolibéralisme³³ à la fois comme une utopie et un projet institutionnel vers lequel convergent des courants de pensée qui conviennent que le marché est un espace de libre concurrence fluctuant, instable et dont la pérennité réclame un cadre juridique qui le supporte et perfectionne, ainsi qu'une action politique mesurée qui en corrige les éventuels dégâts sociaux. Le néolibéralisme instrumentalise donc le droit pour faire de la société un marché régulé dans lequel les agissements des personnes sont dénoués des distorsions cognitives, politiques et psychologiques qui pervertissent leur rationalité économique. Ainsi le paradigme du marché s'impose-t-il à toutes les dimensions de l'existence et des relations humaines pour faire de l'individu un acteur économique performant, à la liberté peu entravée et mû par le calcul égoïste. Cet individu évolue alors au sein d'une société qu'administre un Etat dont les agents se soucient plus de la rentabilité que de la justice de leur action. Le néolibéralisme consacre donc la libération de l'individu comme vecteur et objet du changement de société qu'il entreprend ; il consacre aussi l'affirmation de soi dans un cadre où la compétition entre individus aux parcours différents conditionne et produit censément la prospérité générale ; ce mariage de la liberté individuelle et du bien-être collectif qui nourrit le bonheur de chacun consacre le passage d'un ordre administratif, que les néolibéraux soupçonnent de dédier l'individu à la passivité et la dépendance, à une société-marché qui le rendrait actif, autonome et comptable des fruits de son activité. Ainsi triomphe ce que nos auteurs nomment l'individualisme de masse, lequel associe émancipation et normalisation pour produire un individu néolibéral « original sans être marginal », qui « trouve sa singularité en adhérant aux goûts du plus grand nombre », auquel il s'ajuste ou périt. C'est donc un principe universel de la concurrence qui, à travers des discours, des pratiques des dispositifs divers, détermine la conduite de nos vies et informe notre situation en ce XXI^e siècle.

En matière de politique culturelle en Communauté française, le XXI^e siècle s'ouvre avec les Etats généraux de la culture, initiés par Fadila Laanan, Ministre de la Culture, de l'Audiovisuel et de la Jeunesse. En 2005, en effet, artistes, professionnels, associations et publics assemblés y expriment leurs critiques, leurs attentes, ainsi des réclamations d'une refondation de l'action culturelle basée sur une appréhension des mutations récentes de notre société post-industrielle. La mutation la plus notable est alors le développement d'une culture hors-les-murs qui déplace les enjeux culturels des enceintes dédiées vers tous les lieux de la

³³ Pitseys J., Thiry G., « Foule sentimentale. L'utopie néolibérale », in *La revue nouvelle*, en ligne, n° 2, 2017, pp. 59-65, in *Les @nalyses du CRISP*, www.crisp.be

vie quotidienne et la confrontation de cette nouvelle culture avec la marchandisation³⁴. La refondation dont il est question ici recourt à la régulation pour protéger la liberté d'expression et préserver le pluralisme culturel des appétits mercantiles ; elle demande aussi d'intégrer la mondialisation des échanges comme une opportunité d'ouverture au monde et l'heureuse occasion d'accroître la solidarité entre les peuples et les personnes ; elle finit par satisfaire artistes, associations et autres acteurs culturels qui attendent de la puissance publique qu'elle protège leur droit à la différence et à la singularité, ainsi que leur logique financièrement désintéressée, pour offrir aux publics qualité et liberté de choix qui confèrent à l'action culturelle son pouvoir d'émancipation.

Le sociologue de la culture Christian Maurel³⁵ propose, lui, l'hypothèse générale d'une éducation populaire mutuelle, critique, permanente et politique qui engage des femmes et des hommes dans un processus de sortie du néolibéralisme. Notre auteur compte trois formes d'engagements au service de ce processus participatif mû par une intelligence collective et l'activation d'un imaginaire social alternatif. La première forme d'engagement consiste dans la politisation ou la re-politisation des problèmes de société posés ou non résolus par le capitalisme néolibéral. En l'occurrence, le penser et l'agir qui relativisent l'apport des experts et des pouvoirs politiques s'effectuent à partir du vécu des acteurs. Ce qui revient à créer des espaces dédiés à des échanges démocratiques contradictoires ou même conflictuels, mais toujours coopératifs. Ces moments qui préparent à l'action collective légitiment n'importe qui à parler de la cité. La deuxième forme d'engagement, elle, se concrétise dans des mobilisations collectives sur des thèmes précis comme le climat, le logement, la défense des acquis sociaux, etc., ou sur des généralités telles que la démocratie, les injustices sociales, les violences policières, notamment. Pour Maurel, ces mobilisations transforment le public en sujets agissants ; elles constituent aussi des lieux d'éducation populaire, mutuelle, critique et politique, parfois spontanés comme dans le cas des Indignés en Espagne ou des Gilets jaunes en France. La troisième forme d'engagement pour sortir du néolibéralisme que mentionne notre auteur est l'édification d'un communalisme dont les pratiques, les usages et les productions résistent à la mainmise des marchés ainsi qu'au contrôle des Etats. Ce

³⁴ Laanan F., (2005), *Déclaration de la Ministre de la culture, de l'audiovisuel et de la Jeunesse*, in *Politique culturelle pluriannuelle proposée par Fadila Laanan, Ministre de la Culture, de l'Audiovisuel et de la Jeunesse. Conclusion des États généraux de la Culture*, (page consultée le 20 juin 2021), [PDF], <http://www.culture.be/index.php>.

³⁵ Maurel C. (2019), " En quoi et comment l'éducation populaire peut-elle contribuer à l'urgente nécessité d'une bifurcation de l'Histoire ? ", Communication au *Colloque De l'éducation populaire à l'éducation permanente*, Hainaut Culture, La Louvière, 4 décembre.

communalisme dont Maurel situe l'origine au XIXe siècle dans les organisations de solidarité du mouvement ouvrier s'est développé ensuite dans l'économie sociale et solidaire ; il concerne aujourd'hui des personnes en butte à la vie chère et qui, tentant de s'émanciper du consumérisme, repensent la consommation, les interactions sociales, la démocratie ou le recours à la monnaie. Et pour enrichir son discours, notre auteur précise les missions essentielles de l'éducation populaire qu'il appelle de ses vœux : élucidation du monde fondée sur l'expérience des participants ; conscientisation ; émancipation ; augmentation du pouvoir individuel et collectif de penser et d'agir ; création d'un nouvel imaginaire social qui contribue une communalisation démocratique de la société en alternative à la globalisation néolibérale du monde.

La Province de Hainaut

Pour décrire l'action culturelle de la Province de Hainaut, commençons par situer ce territoire au plan socio-économique. Une publication officielle de Hainaut Développement³⁶ se rapportant à l'évolution économique et sociale en Hainaut et se référant à l'année 2020 renseigne que le Hainaut est peuplé de 1.346.840 habitants, dont 164.191 étrangers ; soit 36,9 % de la population wallonne et 11,7 % de la population belge. Un solde migratoire positif depuis l'an 2000 est le facteur essentiel de l'évolution de la population hainuyère, laquelle a augmenté de 2,8 % entre 2010 et 2020. Le revenu moyen par habitant pour l'exercice 2019, en référence à 2018, est de 16360 euros ; ce revenu a augmenté de 19,4 % entre 2009 et 2019, mais reste inférieur à ceux de la Wallonie, de la Flandre et de la Belgique. Le taux de chômage en Hainaut s'élève à 13,8 % en 2020 ; il est supérieur à celui de la Wallonie (11,9 %) et à celui de la Belgique (8,4 %) ; ce taux de chômage varie selon les arrondissements est le plus élevé dans les arrondissements de La Louvière, Mons et Charleroi. La Province de Hainaut connaît donc une situation socio-économique difficile. Un nombre remarquable de ses habitants est de ce profil des milieux populaires auquel bénéficierait une action culturelle basée sur l'éducation permanente.

L'action culturelle en Hainaut

En Hainaut, c'est l'émancipation des milieux populaires qui donne tout son sens à l'action culturelle provinciale. Et ce, depuis la fin de la Première Guerre mondiale, avec la création de la Commission provinciale des Loisirs de l'Ouvrier (CPLO). En 1919, en effet, les questions

³⁶ HAINAUT DEVELOPPEMENT, (2021), *La Province de Hainaut en quelques chiffres*, Mons, Province de Hainaut.

sociales et culturelles que le premier conflit mondial n'avait pas résolues rejaillissent dans le débat public. L'historien Michel Host³⁷ enseigne que la construction de la paix pour donner suite à l'Armistice, la reconstruction des régions détruites par la guerre ainsi que la régénérescence matérielle, psychologique, sociale et culturelle des prolétaires par le lancement d'une économie de paix sont les principaux thèmes du débat public au lendemain de la Grande Guerre. L'émergence d'une philanthropie novatrice, mais passablement paternaliste, et l'organisation de loisirs menant à épanouir les ouvriers tout en les distrayant de l'engouement suscité par l'essor du communisme en Russie sont des conclusions remarquables des discussions politiques de cette époque. La succession de lois instituant l'enseignement obligatoire, le suffrage universel, la journée des huit heures et les bibliothèques publiques constituent d'autres éléments d'une volonté politique de promouvoir le changement social et légitimer l'irruption des ouvriers dans l'espace politique. Volonté politique revendiquée par l'éducation populaire et portée par un Parti ouvrier belge (POB) triomphant. La population hainuyère étant alors en grande partie ouvrière, la Députation permanente du Hainaut se sentira le devoir de se soucier de ce que les ouvriers feront du temps libre chèrement acquis et des moyens de leur chercher des occupations émancipatrices. La création de la CPLO en avril 1919 réalise donc la préoccupation de la Province de Hainaut pour l'épanouissement de l'ouvrier dans l'action sociale et culturelle.

En 1945, vingt-cinq ans après sa fondation, la Commission provinciale des Loisirs de l'Ouvrier (CPLO) devient l'Institut provincial de l'Education et des Loisirs (IPEL). Ce changement de nom signifie que l'action culturelle initiée par la Province de Hainaut a évolué, se diversifiant dans le temps. Concluant un discours-programme prononcé le 11 octobre 1945 devant le Conseil provincial du Hainaut³⁸, Alexandre André, Député permanent apporte divers éclaircissements. D'abord, il explique la suppression du déterminatif "*de l'Ouvrier*" par la nécessité de porter les bénéfices de l'organisation des loisirs aux ouvriers, certes, mais aussi "*à des catégories de citoyens non comprises dans celles qui sont qualifiées par le mot "ouvrier" [...] car tous les citoyens ont besoin d'apprendre à occuper intelligemment leurs loisirs.*" L'IPEL, qui n'est pas la négation de la CPLO qu'il dépasse seulement, sera ainsi ouvert à quiconque désire travailler à son perfectionnement personnel ou aider les autres à faire de même. Ensuite, Alexandre André expose les objectifs de cet institut

³⁷ HOST M., (1998), *Septante-cinq ans d'épopée culturelle en Hainaut*, Charleroi, Imprimerie provinciale.

³⁸ DE BODT R. et al., (2021), *100 ans d'épopée culturelle en Province de Hainaut. Aux sources des politiques culturelles : suffrage universel et action publique en matière d'éducation populaire*, Cuesmes (Mons), Éditions du Cerisier, pp. 337-341.

provincial et mentionne notamment : la formation d'hommes d'œuvres et guides de l'éducation postscolaire et des loisirs ; l'ouverture de l'ancienne bibliothèque de la CPLO à tous les hommes d'œuvres et d'enseignement parmi lesquels éducateurs, enseignants, artistes, etc. ; l'organisation d'expositions artistiques et éducatives temporaires ; l'organisation de conférences éducatives décentralisées, le tout avec le concours ponctuel d'œuvres d'initiative privée. Le champ d'action de l'organisation des loisirs diversifiant ses bénéficiaires et s'étendant désormais à tous les domaines de la création artistique, il s'agit de questionner le paternalisme fondateur et de valoriser des politiques culturelles qui engagent chacun à la transformation de soi pour le progrès social et politique. L'IPEL se déploiera dès lors dans les domaines de la diffusion culturelle, de la lecture publique et de la jeunesse, par exemple. L'évolution de la politique culturelle du Hainaut ainsi que le remarquable accroissement des services de l'IPEL va déboucher sur la création par le Conseil provincial hainuyer, en 1959, du Centre culturel du Hainaut (CCH). Le CCH totalisera d'abord les services de l'IPEL puis s'étendra au Service provincial de la Jeunesse (SPJ), créé en 1960 à l'initiative d'Alexandre André pour effectuer des animations socioculturelles dédiées aux jeunes. Cette étape de l'histoire des politiques culturelles de la Province de Hainaut sera suivie d'autres encore, marquées par la volonté politique d'épanouir les personnes par l'art et la culture et en faire des citoyens responsables actifs critiques créatifs et solidaires (CRACCS) par l'éducation permanente.

Dans l'action culturelle de la Province de Hainaut, la Direction générale des Affaires culturelles (DGAC) succède au Centre culturel du Hainaut (CCH) en 1980³⁹. La DGAC remplit les missions auxquelles s'adonnait déjà le CCH. Mais sa création répond à la nécessité pour le Conseil provincial d'intégrer l'action culturelle dans son maillage institutionnel, d'aligner son secteur culturel sur les autres services provinciaux et d'adapter l'action culturelle provinciale aux restrictions budgétaires ambiantes ainsi qu'au développement des nouvelles technologies de l'audiovisuel et de l'informatique.

Hainaut Culture

Aujourd'hui, à peine plus d'un siècle après la création de la CPLO, l'action culturelle de la Province de Hainaut est prise en charge par Hainaut Culture⁴⁰, division culturelle de Hainaut

³⁹ HOST M., *op. cit.*, pp. 147-149.

⁴⁰ Hainaut Culture, *A propos de nous*, (page consultée le 20 mai 2021), [Pdf, en ligne], <https://culture.hainaut.be/a-propos-de-nous/>

Culture Tourisme. Succédant à la DGAC dans l'ensemble institutionnel de la Province, Hainaut Culture est né de deux faits qui datent de 2011 : d'une part, la fusion des services de la DGAC avec d'autres unités culturelles provinciales⁴¹ comme le Grand Hornu – Centre d'innovation et de design, le Service provincial de la Jeunesse et ses deux centres d'hébergement et la Bibliothèque Langlois de l'Université du Travail de Charleroi ; et d'autre part, la fusion des services provinciaux du tourisme et la DGAC pour créer Hainaut Culture Tourisme. Sous la présidence de la Députée provinciale en charge de la culture et du tourisme, Hainaut Culture rassemble tous les services culturels de la Province de Hainaut : le secteur des arts de la scène ; le secteur audiovisuel et musiques ; le secteur de la lecture publique ; le secteur cinéma ; le secteur des arts plastiques ; l'office des métiers d'art ; le secteur littérature / Maison Losseau ; l'Office des métiers d'art ; le BPS22 / Musée d'Art de la Province de Hainaut ; le Centre d'Innovation et du Design / Grand Hornu ; le secteur Education permanente et Jeunesse. A travers l'ensemble de ces secteurs et de projets spécifiques d'aide à la promotion et la diffusion de produits culturels, Hainaut Culture possède un champ d'action diversifié que caractérisent notamment le soutien financier, logistique, technique ou en ressources humaines à la vie associative, aux projets locaux, au cinéma d'art et essai, aux bibliothèques, etc. Pour accomplir ses missions, Hainaut Culture mobilise ses nombreux agents aux aptitudes variées : bibliothécaires, guides, régisseurs, informaticiens, chargés de communication, animateurs en éducation permanente, etc. Une description du secteur Education permanente et Jeunesse précisera les contours de mon champ d'analyse.

Le secteur Education permanente et Jeunesse

Le secteur Education permanente et Jeunesse est donc un des départements culturels de Hainaut Culture⁴². Sa tâche essentielle est, bien sûr, d'assurer l'émergence de citoyens responsables, actifs, critiques créatifs et solidaires (CRACCS) par l'éducation permanente, et l'épanouissement des individus par la culture, non sans répondre aux nécessités sociales. C'est pourquoi il soutient, par exemple, les projets des centres publics d'action sociale (CPAS), les plans de cohésion sociale et contribue à la formation des demandeurs d'emploi. L'écart par rapport au Décret est ici, notamment, de l'ordre du public ciblé. En Hainaut, en

⁴¹ AGOSTI B., « Et aujourd'hui : Hainaut culture », in DE BODT R. (sous la coordination de), *100 ans d'épopée culturelle en Province de Hainaut. Aux sources des politiques culturelles : suffrage universel et action publique en matière d'éducation populaire*, Cuesmes (Mons), Éditions du Cerisier, 2021, pp. 343-352.

⁴² Hainaut Culture, *Secteur Education permanente et jeunesse*, (page consultée le 18 mai 2021), [PDF, en ligne], <https://culture.hainaut.be/nos-secteurs/secteur-education-permanente-et-jeunesse/>

effet, l'éducation permanente vise non seulement les adultes issus des milieux populaires, mais aussi les mineurs, scolarisés ou non. L'action du secteur Education permanente s'accomplit en partenariat, sur la base obligatoire d'un projet à réaliser. La logique de la contractualisation de l'action culturelle de la Communauté française que Jean-Louis Genard observe plus haut a donc aussi pris forme dans le Hainaut. Cette action se répartit en deux pôles : la formation et l'animation.

L'animation engage ici des animateurs communément décrits comme des passeurs, voire des activistes, dont la charge est de valoriser la créativité et faciliter l'expression culturelle de participants incités à la réflexion. Ces animateurs sont des agents spécialisés dans des techniques aussi diverses que la conduite de réunion, les arts plastiques, le théâtre, le cinéma, la lecture vivante, le conte et l'écriture, notamment. Ils ont, de surcroît, été formés par le secteur Education permanente et Jeunesse pour conformer le recours à leur(s) technique(s) à un projet d'éducation permanente. Un document interne au secteur Education permanente et Jeunesse précise que les animateurs qu'il forme adossent leur pratique à des méthodes dites ascendantes, qui aident les groupes et les associations à fixer leurs objectifs, affiner leurs projets et évaluer leurs résultats. Le service ainsi rendu mobilise des animateurs socioculturels de deux types. Les animateurs de premier type sont qualifiés de permanents parce qu'ils font partie du cadre de l'institution. Les autres animateurs sont des collaborateurs occasionnels ; vacataires, ils sont recrutés pour un travail déterminé et un contrat temporaire dont la durée est fixée par les impératifs de la tâche à accomplir. Au total, 600 animateurs reconnus par Hainaut Culture sont ainsi déployés auprès de partenaires (établissements scolaires, associations, groupements et autres institutions) opérant sur toute l'étendue du territoire hainuyer. Chaque fois, l'accord de partenariat est subordonné à l'examen et l'approbation d'un projet soumis par l'organisation en demande de collaboration et autres aides du secteur Education permanente et Jeunesse. Il s'agit de vérifier que le projet en question rencontre la philosophie et les objectifs de l'éducation permanente. Les éléments suivants font l'objet d'une attention particulière : le public visé, son besoin, le but de l'activité, ses objectifs mesurables, sa finalité, etc. Une divergence entre une demande de collaboration ou d'aide et la mission culturelle de Hainaut culture conduit donc à une fin de non-recevoir. Toutefois, une réponse négative peut aussi être due à un manque de collaborateurs maîtrisant la technique sollicitée. Le cas échéant, le secteur Education permanente et Jeunesse organise une formation qui alimente son cadre d'agents vacataires qui combleront le défaut de compétence constaté. Des raisons budgétaires peuvent aussi motiver un refus de partenariat.

Outre le déploiement d'animateurs socioculturels sur le terrain, l'aide aux associations revêt les formes suivantes : mise à disposition de matériel audio-visuel ou pédagogique (instruments de musique, par exemple) ; contribution à l'impression d'affiches annonçant une manifestation culturelle ; prise en charge, à titre exceptionnel, d'une facture relative à une activité culturelle (entrées, transports, matériel pédagogique). Quant à l'aide aux établissements scolaires, elle consiste seulement à soutenir des projets au niveau de l'enseignement maternel et fondamental. Alors que dans l'enseignement secondaire, Hainaut Culture soutient des projets et organise des journées de sensibilisation aux techniques d'animation, à l'intention des futurs professionnels de l'enfance, dans les sections Éducation à l'enfance, Puériculture et Animateur. L'animation se conçoit aussi au sein de deux cellules spécialisées : Hainaut Mémoire et Hainaut Démocratie et Citoyenneté. La cellule Hainaut Mémoire sensibilise les publics adultes et adolescents à la critique historique, à travers des expositions fondées sur un travail de recherche effectué en partenariat, des conférences, des rencontres intergénérationnelles et des voyages mémoriels. Itinérantes, gratuites et accessibles à tous publics, les expositions sont élaborées pour les établissements scolaires, les lieux associatifs et les espaces culturels où elles font l'objet de guidances interactives. Ces voyages transportent les participants sur les lieux des grands drames de l'histoire du XXe siècle : les deux Guerres mondiales, le génocide des Tutsis au Rwanda, etc. Hainaut Démocratie et Citoyenneté, lui, est un programme dont l'objet est de promouvoir la citoyenneté active ; il soutient les démarches participatives qui promeuvent la citoyenneté mondiale auprès des publics scolarisés et des (futurs) enseignants ; ce soutien prend notamment la forme de la formation d'équipes éducatives et la mise à disposition d'outils de sensibilisation.

En matière de formation, le secteur Education permanente et Jeunesse apporte des aptitudes techniques et méthodologiques conformes à la production de CRACCS, finalité de l'éducation permanente. Hainaut culture a aussi ouvert une École des Cadres dont la vocation est de former de jeunes moniteurs de plaines de jeu. Cette formation est reconnue par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les formations résidentielles se déroulent souvent dans deux Centres d'hébergement dédiés, à Roisin et à Saint-Vaast. Ces lieux accueillent généralement des groupes scolaires ou extrascolaires pour des formations et des animations. Ils abritent aussi des stages d'été pour les jeunes adolescents et les enfants : un stage d'imprégnation linguistique en juillet pour les 7 à 14 ans ; un stage Musique-Théâtre "Danse ma rue" pour les 4 à 12 ans ; un stage classique, chant et théâtre...

APPROCHE EMPIRIQUE

Objectif de la recherche

Mon intention première est de rendre compte de la réalité de l'éducation permanente dans l'action culturelle de la Province de Hainaut. A cette fin, j'ai préalablement extrait du Décret les concepts clés qui déterminent les facteurs de réalisation de l'action d'éducation permanente. Notons que le cadre théorique que j'ai ainsi posé reflète une vision de l'éducation permanente qui m'est particulière, bien que fondée sur le recours à divers auteurs dont l'autorité scientifique est établie. Les lumières que ces auteurs m'ont apportées exposent une conception de l'éducation permanente que je confronterai à celle des acteurs que je croiserai dans le champ d'analyse auquel s'appliquera mon observation. L'autorité d'une législation, des valeurs qu'elle charrie, sur les vocations et démarches qu'elle inspire, peut certes induire la présupposition d'une grande homogénéité du déploiement de l'action d'éducation permanente sur le terrain. Mais mes lectures et entretiens exploratoires m'ont conduit à considérer l'éducation permanente comme une notion au sens non a priori figé, renvoyant à des phénomènes diversifiés et complexes. D'où que je relativise ma propre compréhension de cette notion. Ainsi, plutôt que d'aller évaluer, au risque de déqualifier injustement les acteurs qui auraient une autre compréhension de l'éducation permanente que la mienne, j'irai m'enquérir de ces conceptions que j'ignore et de leurs débouchés dans l'action. Loin de défendre une position sur l'enjeu du Décret, c'est ma disposition à entendre les acteurs de terrain et à discuter ma propre position que je vais éprouver là. J'incline donc à découvrir de nouvelles connaissances en matière d'éducation permanente, au lieu de chercher absolument à confirmer des présomptions.

Problématique et question de recherche

Pour entamer ma quête, il m'apparaît nécessaire d'indiquer qu'à la Province de Hainaut, le Décret a fait l'objet d'une réception critique et que, sur le terrain, l'animateur en éducation permanente est souvent, les situations imprédictibles et non anticipées par le législateur se présentant, conduit à soumettre le Décret à un usage diversifié. Cela étant, ma recherche se justifie plus largement par un ensemble de constats dressés sur les différents théâtres d'applications de l'éducation permanente, que j'ai arpentés à la faveur de mes différentes affectations ponctuelles en tant qu'agent du secteur Education permanente et jeunesse de Hainaut culture. Premièrement, parce qu'elle s'applique à des situations concrètes et se dédie

à des groupes de participants à la composition sociale et culturelle complexe, l'action d'éducation permanente nécessite des ajustements permanents qui déterminent l'accomplissement de la mission et informent la signification que les acteurs lui donnent ; la réalisation de l'action d'éducation permanente dépend donc de la prise en compte de la diversité des membres des groupes de participants quant à leur mode de vie et leur capital culturel. Deuxièmement, parce que les animateurs de Hainaut Culture se distinguent par les techniques (arts visuels, cinéma, slam, contes, etc.) qu'ils mobilisent sur le terrain et les activités y liées, la réalisation de l'action d'éducation permanente varie selon la technique utilisée et les activités y liées. Troisièmement, pour privilégier la participation active des publics visés et l'expression culturelle, l'éducation permanente se présente comme un remède transformateur à l'injustice culturelle que signalent la domination culturelle, le déni de reconnaissance et le mépris ; la réalisation de l'action d'éducation permanente dépend donc de la façon dont les animateurs conçoivent la participation active et la justice culturelle. J'ai renoncé à l'exhaustivité. Mais outre ces constats qui annoncent la difficulté à harmoniser les différentes expertises issues des expériences singulières vécues par l'ensemble des acteurs, j'observe qu'en plus de vingt ans, l'action culturelle de la Province de Hainaut a juste suscité deux productions scientifiques relatives à l'histoire des politiques culturelles provinciales, toutes les deux sans proposition théorique sur le thème de l'éducation permanente : celle de Michel Host en 1998 et celle de Roland de Bodt en 2021, pour célébrer les septante-cinquième et centième anniversaires des politiques culturelles élaborées en Hainaut. Des propositions théoriques ont cependant été produites pendant des années, sans prétention scientifique et néanmoins inspirantes pour les praticiens, par des animateurs, des formateurs et autres acteurs socioculturels hainuyers, rapportant leur expérience et les enseignements tirés de celle-ci, sous forme de notes de travail mobilisés lors des formations d'animateurs. J'y distingue le syllabus produit en 2020 par Madame Catherine Chaverri et Monsieur Frédéric Bielik, formateurs en éducation permanente à Hainaut Culture. Toutes ces considérations caractérisent le point de départ de ma démarche et précisent la problématique de ma recherche. Voici alors ma question centrale de recherche : *“Comment l'éducation permanente se conçoit-elle dans l'action culturelle de la Province de Hainaut ? ”*

Méthode de recherche

Ma méthode de recherche sera qualitative et suivra la logique interprétative que la chercheuse Marta Anadón⁴³ présente comme le fait de chercher à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leur expérience. Valorisant la subjectivité des acteurs dans la compréhension de leur activité, la sociologue Nathalie Heinich pense quant à elle que cette méthode vise à “*explicitier les raisons des comportements des acteurs plutôt que de les expliquer par des causes extérieures.*”⁴⁴

Ma recherche procédera précisément par l’analyse inductive. Mireille Blais et Stéphane Martineau⁴⁵, chercheurs à l’Université du Québec définissent l’induction comme un raisonnement qui, à partir de faits rapportés ou observés, permet au chercheur de déboucher sur une idée “*par généralisation et non par vérification à partir d’un cadre théorique pré-établi.*”⁴⁶ Nos auteurs présentent ensuite l’analyse inductive comme une démarche visant à donner un sens à des données brutes, comme celles recueillies dans un entretien. Pour eux, la question du sens s’aborde, d’une part, par une démarche d’inspiration cognitiviste, laquelle consiste à examiner les processus mentaux par lesquels un sujet donne sens au monde et, d’autre part, par une démarche d’inspiration phénoménologique visant à comprendre le sens que le sujet projette sur le monde. Ces chercheurs québécois disent surtout que le sens dans l’action apparaît, a posteriori, comme une construction mentale qui s’élabore à la faveur d’une expérience reliée à des expériences antérieures. La construction du sens, qui repose alors sur une certaine tradition interprétative, engage notamment le sujet à confronter les représentations préalables aux nouvelles, ainsi qu’à qualifier les nouvelles expériences ou nouvelles interprétations par rapport aux anciennes, avec pour effets de transformer les représentations et modifier l’identité de l’agent construisant le sens.

⁴³ANADÓN M., (2006), “La recherche dite “qualitative” : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents”. *Recherches qualitatives*, en ligne, vol.26, n°1, pp. 5-31, in *Association pour la recherche qualitative* ; <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>, consulté le 18 avril 2021.

⁴⁴Nathalie Heinich, *Le Pont-Neuf de Christo. Ouvrage d’art, œuvre d’art ou comment se faire une opinion*, Vincennes, Editions Thierry Marchaisse, 2020, p. 9.

⁴⁵BLAIS M., MARTINEAU S., (2006), “L’analyse inductive générale : description d’une démarche visant à donner du sens à des données brutes”, in *Recherches qualitatives*, en ligne, vol. 26, n°2, pp. 1-18, in *Association pour la recherche qualitative* ; <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>, consulté le 10 juillet 2021.

⁴⁶BLAIS M., MARTINEAU S., *art. cit.*

Sylvie Guignon et Joëlle Morrissette⁴⁷, chercheuses émouluées de l'Université Laval, au Canada, ont planché sur la contribution du praticien à la recherche. Elles ont mobilisé la notion d'acteur compétent, du sociologue Anthony Giddens, pour déterminer le titre auquel le praticien est sollicité par le chercheur. L'acteur compétent caractérise un praticien "*qui jouit d'une marge de manœuvre, dispose de ressources pour agir, réfléchit sur cet agir et peut le théoriser lorsque sollicité.*"⁴⁸ Il s'agit donc de quiconque, sachant réfléchir à ses pratiques, est en mesure d'en parler quand on le lui demande. Guignon et Morrissette précisent que la compétence, chez Giddens, se réfère moins à une qualité qui s'opposerait à l'incompétence qu'à une condition d'action. Les deux auteures notent aussi que l'importance accordée par le chercheur au point de vue du praticien témoigne de la reconnaissance par le premier de l'à-propos des savoirs pratiques, produits de l'expérience du second dans les contextes variés où il évolue et les situations complexes où il opère. Il s'agit de considérer que ces savoirs construits dans l'action complètent les savoirs théoriques créés par les chercheurs et en accroissent la pertinence sociale. Dès lors, l'ambition du chercheur est de découvrir le sens que l'agent a formé dans l'interaction active et réflexive avec son environnement social, l'objectif principal de l'analyse inductive étant de construire un cadre de référence ou un modèle théorique sur la base de catégories élaborées à partir de l'interprétation des données empiriques que lui apporte l'expression de l'acteur compétent. Les éléments de la structure du modèle théorique auquel aboutit censément la logique inductive ont été exposés par Elisabeth Maccia puis Renald Legendre que mentionnent Carine Villemagne⁴⁹ et Mélanie Champoux⁵⁰, chercheuses en éducation toutes les deux. Selon Maccia et Legendre, donc, un modèle théorique complet se caractérise par ses dimensions formelle, axiologique, explicative et praxéologique. Dans le cas du modèle théorique qui m'intéresse, la dimension formelle dirait ce que signifie l'éducation permanente, le domaine de connaissance concerné et son objet ; la dimension axiologique présenterait les valeurs et principes au nom desquels s'effectue

⁴⁷ GUIGNON S., MORRISSETTE J., (2006), " Quand les acteurs mettent en mots leur expérience ", in *Recherches qualitatives*, en ligne, vol. 26, n° 2, pp. 19-38, in *Association pour la recherche qualitative* ; <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>, consulté le 10 juillet 2021.

⁴⁸ GUIGNON S., MORRISSETTE J., *art. cit.*

⁴⁹ VILLEMAGNE C., (2006), " Des choix méthodologiques favorisant une approche inductive : le cas d'une recherche en éducation relative à l'environnement ", in *Recherches qualitatives*, en ligne, vol. 26, n° 2, pp. 131-144, in *Association pour la recherche qualitative* ; <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>, consulté le 10 juillet 2021.

⁵⁰ CHAMPOUX M., (2021), " Former des acteurs de changement à l'université dans le contexte d'une transition écosociale ", in *Education relative à l'environnement*, en ligne, vol. 16, n° 1, in *OpenEdition* ; <http://journals.openedition.org/ere/7029>, consulté le 09 juillet 2021.

l'éducation permanente ; la dimension explicative dirait qui en bénéficie et à quelle fin (pour qui et pour quoi) ; la dimension praxéologique, elle, présenterait les modalités selon lesquelles s'effectue l'éducation permanente dans l'action culturelle de la Province de Hainaut (comment).

Savoir comment l'éducation permanente se conçoit dans l'action culturelle de la Province de Hainaut implique bien la confection d'un modèle de ce type. Pour ce faire, je solliciterai les animateurs délégués sur le terrain par Hainaut Culture ainsi que leurs partenaires, à titre d'acteurs compétents. Leur expression me fournira la substance des catégories clés qui constitueront l'échafaudage de la connaissance que révélera mon analyse. Dans l'analyse de nos échanges, je me soucierai de la mesure dans laquelle les facteurs de réalisation de l'action d'éducation permanente, révélés par la conceptualisation effectuée plus haut, sont pris en compte dans l'activité du répondant. Ces facteurs sont : la justice sociale, la démocratie, la citoyenneté active, la démocratie culturelle et la participation.

Or, pour privilégier l'expression culturelle, le législateur envisage l'éducation permanente comme un remède transformateur à l'injustice culturelle, dimension de l'injustice sociale, que caractérisent la domination culturelle, le déni de reconnaissance et le mépris. Cette injustice culturelle frappe bien les publics des milieux populaires, les empêchant d'interagir sur un pied d'égalité avec les membres des autres groupes. Expressément, je tenterai de savoir comment, en rapport avec le concept de justice sociale, l'activité de l'animateur réhabilite les identités et cultures injustement rabaissées, promeut la diversité culturelle et questionne les modèles sociaux de représentation, d'interprétation et de communication qui génèrent les injustices ; la démocratie signifiant la capacité des opprimés à forcer l'accès à l'espace politique pour y évoluer en acteurs sociaux parmi leurs pairs, et la citoyenneté active qualifiant quiconque problématise l'ordre établi, y pointe les injustices et travaille au changement social pour l'égalisation des conditions de vie, je tenterai de savoir comment l'activité de l'animateur travaille à l'émergence de citoyens actifs pour une société plus démocratique ; en rapport avec la démocratie culturelle et compte tenu de ce qui précède, je tenterai de savoir comment l'activité mobilise un groupe de participants qui s'engagent à partir de ce qui les importe, de leur point de vue et dans la co-construction, développant ainsi le pouvoir d'agir individuel et collectif des participants.

Cela dit, l'action culturelle de la Province de Hainaut engage de nombreux agents qui se distinguent par les techniques mobilisées et, selon le contexte, par l'âge des publics qu'ils

animent. Il s'en dégage une grande variété de profils parmi lesquels je sélectionnerai un échantillon, non pas représentatif, mais contrasté, de telle manière que sa composition approche le reflet de l'ensemble hétéroclite dont l'échantillon sera extrait. Cela m'assurera la collecte de données à la diversité presque conforme à la variété des unités d'observation sélectionnées dans l'échantillon.

Collecte des données

Cheminant vers l'objectif d'appréhender l'éducation permanente telle que mise en œuvre dans l'action culturelle de la Province de Hainaut, j'ai choisi d'étudier trois projets concrets dont les animateurs et partenaires prétendent qu'ils relèvent de l'éducation permanente. Les animateurs, concepteurs de l'activité, seront les premiers interrogés. Dans un second temps, j'interrogerai les responsables des groupes mobilisés afin d'examiner la réception de l'activité par les intermédiaires engagés par les partenaires pour accompagner les participants. Quelle que soit sa profession, tout acteur chargé de conduire un groupe de participants auprès de l'animateur sera désormais qualifié de médiateur. Ces intermédiaires remplissent diverses fonctions au sein des associations bénéficiaires des offres de service de Hainaut Culture et, essentiellement, y encadrent les groupes qu'animent les agents provinciaux affectés sur le terrain. L'avis de ces médiateurs me permettra aussi de mesurer les effets de la participation sur les bénéficiaires de l'animation.

Les trois projets concrets que j'ai sélectionnés seront décrits par le détail dans la transcription des entretiens. Mais j'annonce déjà qu'ils relèvent de trois domaines différents et recourent à autant de techniques. Coordinné par Monsieur Michel Descamps, animateur permanent, le premier projet a été réalisé dans le cadre des actions de la Cellule Hainaut Mémoire. Consacré à la critique historique et au devoir de mémoire relatif à la Seconde Guerre mondiale, ce projet se divise en deux volets : d'une part, une activité créative, qui a eu lieu au stand de tir de Charleroi, un site marqué par la Seconde Guerre mondiale, au bénéfice d'un public encadré par une Maison de jeunes de la Ville de Charleroi ; d'autre part, des visites mémorielles organisées pour des publics scolarisés encadrés par des enseignants. Le deuxième projet choisi a été réalisé sous la forme d'un atelier de création cinématographique animé par Madame Nadège Herrygers, animatrice vacataire, pour un ensemble de deux groupes de bénéficiaires encadrés par deux coordinatrices du dispositif "Article 27". L'objectif était de rassembler ces deux groupes aux histoires différentes dans la réalisation d'un film court sur le thème de la tolérance et l'interculturalité. Quant au troisième projet, il s'agit d'un atelier

Théâtre et Masques consacré à un groupe d’usagers du CPAS, animé par Madame Abigaël Desart et Madame Lucia Picaro, animatrices vacataires toutes les deux. Les bénéficiaires de ces activités, eux-mêmes, auraient aussi pu être interrogés. Mais l’ambiance induite par la crise de la Covid-19 et les mesures sanitaires y liées m’auront empêché d’entendre ces voix dans les délais requis par l’accomplissement de ce travail. C’est donc surtout par les intermédiaires entre les participants et les animateurs que je prendrai connaissance de l’effet de la participation et, plus largement, de l’efficacité sociale des actions étudiées.

Je procéderai par l’entretien semi-directif. Suivant Guignon et Morrissette, je trouve cette méthode d’investigation bien adaptée à mon intention dans la mesure où elle “tend à faciliter la libre expression de l’acteur, tout en permettant au chercheur de cadrer le discours dans la perspective de la recherche.”⁵¹ Pour me faire comprendre les acteurs et leurs pratiques de l’éducation permanente, les entretiens me livreront, à chaque fois, un discours à trois aspects. Le premier présentera le répondant, son parcours personnel, décrira sa fonction, son statut professionnel, ses motivations, les publics auxquels ses activités le confrontent, la conception de son animation, ainsi que les conditions matérielles d’exercice de sa fonction. Dans le deuxième aspect, le répondant évoquera son rapport à la législation, la cause qu’il pense servir, ses attentes, son message aux participants. Enfin, le troisième aspect portera sur l’efficacité sociale de l’éducation permanente, la participation et ses effets sur les publics. Car trois axes d’attente sous-tendent ma démarche. Le premier porte sur le fond et renvoie au message ainsi qu’à la construction des contenus de l’activité ; ici se dévoilera le cadre théorique de l’animation à travers le type de culture valorisée, la conception d’une solidarité culturelle qui produise la capacité de mise en forme de sa vie pour le public, la prise en compte de la multiculturalité, etc. La mise en forme de l’activité, les techniques mobilisées et les impératifs matériels constituent le deuxième axe d’attente de ma recherche. Quant au troisième, il porte sur l’efficacité sociale et concerne la participation ainsi que ses effets sur l’organisation partenaire et les participants. Ces axes d’attente font en quelque sorte écho aux dimensions du modèle théorique formalisé par Elisabeth Maccia puis Renald Legendre.

Analyse de contenu

Pour délivrer le sens des paroles de mes répondants et faire comprendre leurs actions, le dépouillement des entretiens s’effectuera par l’analyse de contenu. L’analyse de contenu a fait

⁵¹ GUIGNON S., MORRISSETTE J., *art. cit.*

l'objet de nombreuses études dont Suzanne Richard⁵² a mis les auteurs à contribution. Il en ressort que "l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs." En l'occurrence, les contributions des acteurs compétents concernés seront analysées et interprétées de telle sorte qu'à partir de leur point de vue s'exposent les dimensions formelle, axiologique, explicative et praxéologique d'un modèle de réalisation d'un projet d'éducation permanente. Je m'inspirerai de la méthodologie proposée par le sociologue René L'Ecuyer, l'adaptant à mon cas, et que les chercheurs en didactique Geneviève Messier et Christian Dumais ont présentée⁵³. Ainsi, après la lecture de la transcription des contributions des répondants et le repérage de segments d'information (ou unités de signification) pertinents pour mon objectif de recherche, la troisième étape sera de classer ces unités de signification dans des catégories déterminées par les dimensions formelle, axiologique, explicative et praxéologique du modèle théorique formalisé par Renald Legendre. Les éléments de discours ainsi catégorisés seront ensuite analysés en vue d'une synthèse qui révélera un modèle de réalisation de l'action d'éducation permanente dans l'action culturelle de la Province de Hainaut, objectif de ma recherche.

Résultats

Dans les lignes qui suivent, mon propos est de rendre compte des résultats de mes entretiens avec les acteurs compétents que j'ai sollicités pour répondre à ma question de recherche et atteindre le but de celle-ci : la construction d'un modèle de réalisation d'un projet d'éducation permanente dans l'action culturelle de la Province de Hainaut. Ici se présente donc une synthèse des unités de signification issus des propos recueillis auprès de mes répondants et que j'ai classés suivant les catégories formelle, axiologique, explicative et praxéologique du cadre de référence que je tente de reconstituer. Les répondants, animateurs et médiateurs, ont été répartis par projet : pour les deux volets du projet « Devoir de mémoire », j'ai interrogé

⁵² RICHARD S., (2006), " L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte ", in *Recherches qualitatives*, en ligne, vol. 26, n° 1, pp. 181-207, in *Association pour la recherche qualitative* ; <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>, consulté le 23 juillet 2021.

⁵³ MESSIER G., DUMAIS C., (2016), " L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation ", in *Recherches qualitatives*, en ligne, vol. 35, n° 1, pp. 56-75, in *Pratiques de recherche* ; <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>, consulté le 23 juillet 2021.

Monsieur Michel Descamps (animateur permanent), Madame Jill Lampaert (Professeure de français et morale à l'École du futur de Mons) et Monsieur Valerio Masullo (médiateur) ; pour le projet « Théâtre et Masques », j'ai interrogé Madame Abigaël Desart (animatrice vacataire), Madame Lucia Picaro (animatrice vacataire) et Madame Pascale Joie (animatrice chargée de projet au CPAS de La Louvière) ; pour le projet cinématographique « Métiss'Art », j'ai sollicité Madame Nadège Herrygers (animatrice vacataire), Madame Radia Boudaoui (médiatrice) et Madame Caroline Pollet (médiatrice). Des citations de ces acteurs viendront étayer mon propos. Trois autres acteurs qui avaient accepté de m'éclairer de leurs réponses se sont rétractés au dernier moment, pour des raisons indépendantes de leur volonté. Le projet dont ils sont les acteurs a trait aux arts visuels. Au moment de présenter les résultats de ma recherche, je précise que lesdits résultats prendront la forme de la structure d'un modèle théorique d'action d'éducation permanente tiré des entretiens effectués ; je précise aussi que la présentation se fera d'abord projet par projet et qu'une synthèse transversale clôturera cette présentation.

Projet "Devoir de mémoire"

Dimension formelle. Initié par la Cellule Hainaut Mémoire, le projet "Devoir de mémoire" est coordonné sur le terrain par Monsieur Michel Descamps. Deux volets de cette action ont été retenus. Le premier est celui de la rédemption d'un site longtemps laissé à l'abandon et exposé au vandalisme. A savoir l'ancien stand national de tir de Marcinelle, lequel importe ici pour avoir été le théâtre de la mise à mort de 50 résistants à l'occupation de la Belgique par les armées allemandes pendant la Seconde Guerre mondiale. Un ancien cachot et un poteau d'exécution comptent parmi les vestiges de cette période mémorable. Encadrés par les Maisons de Jeunes "l'Éveil" de Ransart et "l'Atelier/M" de Monceau-sur-Sambre, de jeunes graffeurs de la région de Charleroi se sont livrés à un travail de mémoire alliant édification, création artistique sur le thème de la Résistance et préservation d'un élément de patrimoine. Cette action a débuté en 2015, associant la Ville de Charleroi, la Province de Hainaut et les deux maisons de jeunes mentionnées plus haut. Le projet réalisé, le site rédimé est désormais un lieu de mémoire considérable et le lieu de visites thématiques guidées organisées par la Maison du Tourisme de Charleroi et ouvertes à des publics divers, constitués de particuliers, ainsi que de groupes issus d'établissements scolaires ou d'associations intéressées. Certaines de ces visites commentées ainsi que des animations sont annuellement dédiées aux élèves de l'enseignement primaire. Toutes ces activités donnent libre accès au site. Sachons aussi que ce

travail de mémoire sur le site du stand de tir de Marcinelle s'est diversement prolongé : une opération identique envisagée à Tournai, l'organisation d'une tournée des lieux que marquent des traces de la Seconde Guerre mondiale dans la région de Charleroi, sous le nom des "Randos de la mémoire", etc. Pour ce volet de l'action "Devoir de mémoire", en plus de Monsieur Michel Descamps, j'ai interrogé Monsieur Valerio Masullo, coordinateur de la Maison de Jeunes de Ransart, "L'Éveil", à l'époque de la réalisation de ce projet. Le second volet du projet "Devoir de mémoire" choisi pour le présent travail consiste en des excursions mémorielles ainsi qu'en des animations sur le thème de la Seconde Guerre mondiale et la lutte contre l'extrême droite au bénéfice d'élèves de l'enseignement secondaire. Le tout débouchant sur la production d'écrits ainsi que sur un montage vidéo inspiré par ces écrits et publiquement projeté. En l'occurrence, les élèves sont encadrés par Madame Jill Lampaert, professeure de français et de morale ainsi que responsable de projet à l'École du Futur de Mons. L'éducation permanente apparaît ici comme la mobilisation d'un public dans l'accomplissement des tâches relatives à la réalisation d'un projet culturel. En l'occurrence, pour privilégier l'expression culturelle et l'action collective, l'éducation permanente permet à des individus passifs et sans influence dans l'espace politique d'émerger de l'impuissance d'agir et de s'exprimer dans l'espace public par la réalisation d'un projet qui valorise les personnes et la collectivité des participants.

Dimension explicative. Le projet se réalise au bénéfice d'un public large et diversement composé. L'action se mène alors à des fins politiques assumées : *"combattre le fascisme et (...) venir en appui de la démocratie"* affirme M. Descamps. Les participants s'engagent ainsi pour se dresser en acteurs de la transformation de leur réalité sociale et se rendre visibles dans l'espace public par un langage artistique qui leur est propre, conformément à leur intérêt qui est de valoriser la création de personnes qui ne sont pas censées créer. A terme, on recherche l'égalisation des conditions d'action et d'expression ; et un effet attendu de la participation de ces créateurs socialement invisibilisés est que leurs pratiques culturelles soient reconnues et les participants eux-mêmes légitimés dans la vie culturelle de leur localité. Écoutons Monsieur Masullo : *"Le but était clairement de mettre ces jeunes dans des projets ; ils étaient souvent mis de côté par rapport aux actions graffiti organisées dans le centre-ville de manière un peu plus « officielles », notamment via la biennale d'art urbain Asphalt#1 de 2014, où on a vu apparaître des fresques monumentales un peu partout dans la ville, dont le fameux graff « bisou m'chou ». A cette époque, ces jeunes-là se sentaient mis de côté parce*

qu'ils ne comprenaient pas pourquoi on faisait venir des artistes internationaux, payés, pour réaliser des fresques dont eux se sentaient capables. Ils avaient l'impression de ne pas exister aux yeux de la Ville de Charleroi en général. Alors que la ville regorge d'une scène graff assez intéressante et assez importante aussi." Le projet "Devoir de mémoire" travaille donc à marquer durablement un territoire de l'expression culturelle, le hip hop en l'occurrence, de personnes censées ne pas savoir s'exprimer pour en assurer la reconnaissance et le développement. Ce que confirme Monsieur Masullo : *"Le fait de pouvoir continuer ce que nous avons amorcé avec eux avec un site officiel, financé par la ville et accompagné par la Province est aussi important. D'autre part, cela a permis à ce que le graffiti commence à être pris au sérieux ainsi que la scène des graffeurs carolos. Nous avons pu continuer à obtenir plus de murs et donc les participants se sentaient encore plus valorisés."* Et Monsieur Descamps de mentionner la valorisation et la préservation du patrimoine historique parmi les effets notables de la participation de ce groupe de graffeurs : *"On peut clairement dire qu'aujourd'hui, c'est un musée à ciel ouvert. Le lieu est désormais entretenu, il n'y a plus aucun vandalisme, les graffitis et panneaux sont respectés."* Pour Madame Lampaert, la participation au projet "Devoir de mémoire" se réalise pour empêcher le décrochage scolaire à des élèves en mal de réussite : *"Au niveau de mes attributions, j'avais une classe de 2e S, des élèves qui ont fait les deux premières années mais qui ont échoué à l'examen du CE1D et qui ont moins de 16 ans. Ils doivent alors faire une seconde fois la 2^e [année] mais pas la même que la précédente, avec des horaires différents et à part des autres. Ceci permet d'éviter le décrochage et donc de les garder scolarisés, et d'éviter qu'ils aillent en techniques ou professionnels, parfois par mimétisme de leurs frères et sœurs."* Ce dessein éducatif de la participation se confirme dans cette autre déclaration de Madame Lampaert : *"l'idée était de présenter en fin d'année, sous forme de vidéo, tout ce qu'ils avaient réalisé durant l'année : les excursions, les expos et tout le travail de témoignages. Cela m'a permis de développer les compétences du « savoir écouter », de synthèse, de reformulation mais aussi du « savoir parler » via les enregistrements audios des élèves. Cela permet aussi d'aborder les sujets actuels comme la RDC, les Ouïghours, etc., au moyen d'articles afin de faire le lien. Et de se rendre compte qu'on avait dit « plus jamais » à l'époque, mais qu'au final, les mêmes choses se reproduisent encore"*. Outre le développement de compétences, l'édification des élèves comble le manque de circulation de l'information sur le sujet de la guerre dans le cercle familial des participants. *"Aussi, de nos jours, il n'y a plus de témoins directs de la Seconde Guerre mondiale, les grands-parents d'aujourd'hui sont généralement nés à la fin de la*

guerre. Donc plus les années passent, plus on perd ce retour direct. C'est une manière de pallier l'absence de ce retour au sein de leurs familles", dit Madame Lampaert. Laquelle ajoute que le souci de promouvoir l'esprit critique nécessite de rapporter la complexité des faits historiques à ses élèves et l'amène à faire le lien entre, d'une part, l'histoire du nazisme et de la Seconde Guerre mondiale et, d'autre part, l'actualité des génocides et autres violences à la démocratie et aux droits humains. Elle dit : *"Les premiers à être mis dans les camps n'étaient effectivement pas des juifs mais des profs, des écrivains, des scientifiques, etc., des gens qui dérangent tout simplement. Et ça pour moi, cela fait un fort lien avec le présent parce que, à partir du moment où tu t'opposes, tu deviens dérangeant pour l'autorité. Et donc, je leur ai expliqué que plus ils vont apprendre des choses, plus ils discuteront, etc., plus ils se rendront compte qu'ils sont entourés de moutons et que cela va être difficile. Par exemple, dans mon cours de morale aussi, je leur faisais comprendre que l'école n'est pas LA clé ou le seul puits de savoir, à travers le clip vidéo de Pink Floyd « The Wall » par exemple, qui montre que l'école est quand-même là pour formater les enfants, et que s'il n'y a pas de démarches individuelles de leur part, ils seront juste des moutons. Ça, c'est vraiment ma lutte. Je veux qu'ils réfléchissent, qu'ils creusent, qu'ils intègrent le principe de désobéissance civile."* Si les finalités éducative (développement d'attitudes et de compétences) et citoyenne (appropriation de clés de lecture du monde pour pouvoir contribuer à transformer la société) de l'action "Devoir de mémoire" sont assumées, la participation des élèves devrait avoir pour effet immédiat la reconnaissance par déstigmatisation d'élèves en échec scolaire recouvrant l'estime de soi par les voies d'une participation gratifiante. Madame Lampaert dit : *"Ils étaient ultra-fiers par rapport à eux-mêmes déjà ; ils ne pensaient pas être capables de faire cela. Je ne me suis pas rendu compte que tout ce que nous avons fait allait donner un si bon résultat. Mais fiers aussi par rapport aux élèves des autres classes qui, eux, n'ont pas fait de projet."*

Le modèle d'action d'éducation permanente qui se profile ici se caractérise, dans sa dimension explicative, par le fait qu'elle bénéficie à des personnes impuissantes à agir et dont le droit à la présence légitime est bafoué dans la vie culturelle : en l'occurrence, des élèves au bord du décrochage scolaire et des jeunes dont les contributions artistiques sont délégitimées. Des objectifs d'édification et d'émancipation dans la perspective de l'appropriation critique de l'histoire, de valorisation de la mémoire, de préservation du patrimoine et de l'appréciation de l'apport culturel des personnes symboliquement défavorisées à des fins de justice culturelle composent un autre aspect de cette dimension explicative.

Dimension axiologique. De ce qui précède, il découle que pour atteindre sa visée ultime de changement social, l'éducation permanente a pour but immédiat de résoudre des situations sociales insatisfaites ; elle nécessite que les participants développent un pouvoir d'agir associé à des attitudes et des compétences ; elle demande aussi que l'action s'adosse à des valeurs et des principes. Les attitudes que valorisent les répondants sont surtout la responsabilité et l'autonomie (*"...les graffeurs souhaitaient qu'on leur attribue des murs d'expression libre afin qu'ils puissent bénéficier d'endroits précis où s'exprimer de manière légale. Ce qui leur donnerait moins l'envie de vouloir aller graffer n'importe où. Il en a découlé un travail en partenariat avec la ville et un premier mur d'expression libre a été mis à leur disposition sur le ring R9. Nous avons remarqué que cette action a permis de diminuer nettement les tags sauvages. Aujourd'hui, c'est un mur qui est auto-géré..."*, déclare Monsieur Masullo) ; l'esprit critique qui permet de rompre avec les opinions reçues, de problématiser les usages et d'envisager des alternatives à ce qui est (*"Par exemple, dans mon cours de morale aussi, je leur faisais comprendre que l'école n'est pas LA clé ou le seul puits de savoir, à travers le clip vidéo de Pink Floyd « The Wall » par exemple, qui montre que l'école est quand-même là pour formater les enfants, et que s'il n'y a pas de démarches individuelles de leur part, ils seront juste des moutons"*, dit Madame Lampaert, qui ajoute : *"depuis que j'ai des classes devant moi, je me suis missionnée de les éveiller et de réellement en faire des esprits critiques. Le devoir de mémoire me permet cela, d'une part parce qu'il y a des centrations et l'empathie qui entrent en jeu et, d'autre part, le fait d'insuffler la curiosité. La dernière étape, [...] et j'espère que les élèves le font d'eux-mêmes, c'est la comparaison avec aujourd'hui."*) ; le dialogue et l'interactivité qui facilitent la coconstruction des savoirs (dont la société est l'objet) et l'action collective (ici, le dialogue avec les partenaires institutionnels et associatifs, avec les avoisinants du stand de tir ainsi qu'entre tous les acteurs, animateurs, médiateurs et participants). Quant aux compétences valorisées, elles relèvent essentiellement de l'habileté à produire et créer (des écrits et un montage vidéo avec Madame Lampaert ou des œuvres visuelles et d'un espace mémoriel avec Monsieur Masullo). La liberté d'expression, l'égalité, la dignité, le respect, la mutualité, l'inclusion, la coopération, l'engagement, la satisfaction personnelle et la justice se trouvent parmi les valeurs au nom desquelles s'effectue l'action des répondants.

Dimension praxéologique. La concrétisation des principes mentionnés ci-dessus, qui sous-tendent l'éducation permanente comme action collective et processus d'émergence d'acteurs de la transformation sociale, détermine la qualité des interactions entre les

protagonistes de l'action⁵⁴. Ici, l'action commence par un prologue ; deux phases, l'une descendante et l'autre ascendante, continuent et achèvent ladite action. Le prologue est ce moment lors duquel les animateurs et les médiateurs sondent les participants pour appréhender leur information et leurs représentations sur le thème à traiter dans l'accomplissement du projet. Monsieur Descamps confirme : *“Autant, avec les graffeurs plus âgés, nous nous sommes dit à la base qu'ils savaient ce que c'était que la résistance, pour ensuite nous rendre compte que ce n'était pas le cas. (...) Donc, nous nous sommes dit qu'il était nécessaire de leur apprendre via des éléments, des livres, la visite guidée du site, afin que les graffitis soient réalisés en fonction du sujet”*. Après ce prologue, les participants reçoivent une information qui réforme leurs représentations et étoffe leur compréhension du sujet. *“Cela était clairement de l'éducation permanente dans le sens où il a fallu éclairer les acteurs du projet sur la résistance si nous voulions que le résultat soit abouti”* (Monsieur Descamps). C'est aussi lors que les participants s'animent du désir d'en savoir plus et de la volonté de créer et produire subjectivement dans le prolongement de ce deuxième moment consacré à la clarification. Le passage à l'acte créateur est présidé par la concertation à travers laquelle animateurs et médiateurs placent les savoirs d'expérience des participants ainsi que leurs représentations au milieu de la situation. *“[...] cet élan d'intérêt par rapport à ce que les jeunes proposent avec leurs passions et leurs disciplines est important. Et grâce à cela, il est possible de valoriser les jeunes et de mettre en évidence la philosophie du CRACS. Les différents acteurs culturels sont obligés ainsi de collaborer tous ensemble, en étant responsables, critiques et solidaires, rejoignant ainsi toute cette philosophie via la culture urbaine”* (Monsieur Masullo). Mais outre ce dialogue qui valorise l'expertise, la subjectivité et l'imaginaire des participants, un autre s'avère nécessaire, entre ces derniers et le reste de la population. L'avantage recherché est alors de susciter l'acceptation de la population pour ce cas d'intervention dans l'espace public et de nourrir le projet de l'apport matériel ou immatériel de toutes personnes intéressées. *“Donc, la seconde partie du projet s'est déroulée sous forme de jam de graffitis, comme en musique, avec une bonne dizaine d'artistes pendant 2-3 jours dans une bonne ambiance, en musique, avec des barbecues, etc. Tout cela en formule « portes ouvertes », ce qui a permis de susciter le dialogue. En effet, c'est un endroit fermé au public d'habitude, et donc là, les grilles étaient ouvertes, les jeunes étaient en train de graffer et les gens du quartier sont venus voir, ils ont posé des questions sur ce projet, le*

⁵⁴ CHAMPOUX M., *art. cit.*

pourquoi, les messages, etc. Ce qui a aussi permis d'avoir un dialogue intergénérationnel entre les jeunes qui s'expriment avec une contrainte de sujet et les personnes plus âgées, les seniors, qui amenaient le côté informatif et directionnel" (Monsieur Masullo). Il faudrait remarquer que ce projet n'est pas tombé dans la vie des participants comme un cheveu dans la soupe ; l'action se mène en l'occurrence dans le prolongement de l'activité artistique, sociale ou scolaire des groupes mobilisés. Il ne s'agit donc pas d'une distraction.

Finalement, l'expérience des participants est respectée et leurs enjeux pris en compte dans une action collective qui les mobilise donc à partir de leur point de vue et dans leur propre intérêt. Il s'ensuit que les participants agissent en groupe, en responsabilité et relative autonomie, accompagnés par des animateurs et médiateurs humbles dans l'objectivation du savoir.

Le projet « Théâtre et Masques »

Dimension formelle. Le projet "Théâtre et Masques" est une initiative de Madame Pascale Joie. Animatrice socio-culturelle de formation, Pascale Joie est employée au service d'insertion sociale du centre public d'action sociale (CPAS) de La Louvière. Les arts scéniques en général, et le théâtre en particulier, constituent l'essentiel de son champ d'activité. Le projet "Théâtre et masques" a été réalisé avec Madame Abigaël Desart, pour l'aide à la création des personnages et à l'écriture de la pièce, et Madame Lucia Picaro, pour l'aide à la création des masques et à la mise en scène de la pièce. Mesdames Desart et Picaro sont, toutes les deux, animatrices vacataires à la Province de Hainaut. Menée en partenariat avec Hainaut Culture, l'asbl Article 27 et Central (anciennement centre culturel régional du Centre, sis à la Louvière) pour déboucher sur une représentation théâtrale, l'action s'inspire de la commedia dell'arte, que caractérise notamment le jeu masqué.

L'éducation permanente apparaît ici comme un processus au bénéfice d'un public en situation économique et culturelle non désirable et volontairement engagé dans une action collective que concrétise un projet culturel, dans la perspective de la réinsertion des participants. *"Ce sont finalement des gens qui sont censés être capables de travailler puisque c'est ça, l'objectif du service. C'est-à-dire de pouvoir les ramener à un rythme quotidien : pouvoir se lever chaque jour, être en groupe, se resocialiser..."* (Madame Joie).

Dimension explicative. Cette action a mobilisé un public d'adultes sans emploi et en procédure d'insertion socioprofessionnelle. Dans ce processus se distinguent les finalités et les objectifs de l'action. Les finalités orientent l'action en lui dictant signification et direction

vers l'émergence d'acteurs soucieux de transformer la société. Les objectifs, quant à eux, composent les effets concrets et mesurables de l'action, à un moment déterminé. Ils sont ici de deux ordres : des objectifs d'insertion sociale, immédiatement liés au projet "Théâtre et Masques", d'une part et, d'autre part, des objectifs plus aléatoires de retour à l'emploi. Concernant les objectifs d'insertion sociale, Madame Joie mentionne ceux qui permettront aux participants *"de parler à un public, d'améliorer leur diction, de développer l'écoute..."*, parce qu'il s'agit, ajoute-elle, *"de leur donner confiance en eux et de les amener à performer dans une salle officielle"*, mais aussi *"de leur redonner du peps pour aller vers un emploi par la suite."* Comme la satisfaction personnelle née de la mission ponctuelle bien accomplie, le développement de savoir être et savoir-faire censément utiles dans les entretiens d'embauche est un effet attendu, un "pour quoi", de la participation à cette action qui mobilise les participants dans la création d'un spectacle. *"Pour la recherche d'emploi, le théâtre leur permet déjà de pouvoir s'exprimer, échanger, faire valoir une compétence"*, confirme Madame Picario. Et Madame Desart, pour finir : *"En tant qu'animateur, lorsque nous intervenons, et par exemple par rapport à un projet avec le CPAS, on intervient pour apporter quelque chose qui va leur procurer un outil. Et pas un outil périssable, pas juste parce qu'on va faire un super spectacle, mais plutôt dans l'idée de leur rapporter quelque chose pour eux personnellement, dans le privé, le social et le professionnel éventuellement."*

Dimension axiologique. L'insertion sociale est alors conçue comme un tremplin pour l'insertion socioprofessionnelle des personnes. Rechercher le développement du pouvoir d'agir individuel des personnes dans l'action collective nécessite alors que se construise une relation dialectique entre ce qui fait grandir et motive chaque participant, et ce qui accroît la cohésion de l'ensemble mobilisé dans la production artistique. D'où la mobilisation de quelques principes comme la liberté (*"Ce n'est pas toujours facile de les amener en temps normal et donc, nous en revenons toujours à une base volontaire"*, dit Madame Joie), l'inclusion (*"je leur dis qu'il n'y a pas de prérequis"*, dit Madame Joie), la responsabilité (*"Ils doivent donc défendre leurs propos"*, dit Madame Joie), l'engagement (*"...nous attendons à la fin une qualité semi-professionnelle"*, dit Madame Joie. Et Madame Desart : *"Parfois certains m'ont trouvée un petit peu dure, mais comme c'était un spectacle devant un public, il fallait qu'ils étudient leur texte, écrit par eux-mêmes, qu'ils sachent où se placer d'un moment à l'autre."*), la rigueur (*"Je trouve que le travail artistique et créatif, quoi qu'il en soit, c'est exigeant. Faire un masque aussi est exigeant. Ce qui fait que cela peut être transposé ensuite pour une recherche d'emploi et l'emploi en lui-même,"* dit Madame Picario),

l'autonomie (*"Je ne voulais pas qu'ils soient baby-sittés, mais qu'ils se prennent en main"*, dit Madame Desart), la solidarité (*"Travailler leur mémoire, leur implication et leur bienveillance vis-à-vis des autres. En effet, s'il y en a qui ne font pas leur part sur scène, ils mettent leurs partenaires dans le pétrin et ne respectent pas le public"*, dit Madame Desart) ...

Dimension praxéologique. Le développement du pouvoir d'agir des bénéficiaires de cette action collective est notamment tributaire du développement des savoir être mentionnés au point précédent. Il dépend aussi d'une relation bien établie entre participants, animateurs, médiateurs et partenaires du projet. *"Il faut voir comment les individus du groupe vont interagir les uns avec les autres, mon objectif n'étant pas qu'une seule personne en tire quelque chose et pas les autres, mais de les faire interagir de la manière la plus adéquate. Cela peut paraître jugeant de dire "adéquate", mais je pense que ce n'est pas toujours facile de vivre ensemble et de travailler pendant deux heures sur un sujet artistique ou culturel avec des personnes qu'on connaît mal ou moins bien. Il y a donc tout ce travail de l'approche de l'humain"* (Madame Desart). Cette relation est, dès lors, fondée sur le respect des personnes, la résistance à l'égoïsme, la tolérance, mais aussi sur l'écoute active que réclame une méthode ascendante, laquelle considère le vécu, les représentations et le désir des participants dans la construction des savoir et la production de l'œuvre commune : *"Nous avons fait pas mal de petits jeux pour que j'apprenne à les connaître et que je sache ce qu'ils avaient envie de dire. En effet, c'est bien beau de vouloir écrire et de faire un spectacle mais l'objectif était surtout de savoir ce qu'ils avaient envie de dire"* (Madame Desart). Mais l'envie ne suffit pas à la capacité de dire, même de façon créative. Encore faut-il accéder aux clés et références culturelles qui le permettent à chacun, et que l'on s'approprie les lieux de la culture consacrés : *"Pour cela nous avons fait appel à un bibliothécaire d'Haine-Saint-Pierre qui nous a fait une petite animation sur le Carnaval de La Louvière et son historique, en fouillant dans des livres entre autres. L'objectif clair était aussi de leur faire prendre l'habitude de venir en bibliothèque. Et par la suite, des participants y sont parfois revenus, pour certains, avec un nouveau réflexe pour eux de pouvoir regarder dans les livres, de faire des recherches et ce, même lorsqu'ils avaient des difficultés de lecture."* Enfin, son rôle de facilitateur d'expression dicte à l'animateur, pour ne pas abrutir les participants, une conduite qui laisse de la marge de manœuvre à ces derniers : *"Evidemment, je donne des conseils techniques au début mais je les laisse faire ; je n'interviens pas dans leur premier jet. Au bout d'une heure, quand je sens qu'ils ne savent plus aller plus loin ou qu'ils sont bloqués, je les écoute. Et c'est à ce moment-là que j'interviens. Je retravaille les deux côtés du masque, la symétrie, d'abord le*

côté gauche de chaque projet car je suis gauchère et je vais plus vite ainsi. Sur base de leur propre création, j'essaie de faire ressurgir leur sculpture. Je mets ainsi en évidence leur travail, en fait”, conclut Madame Picaro.

Le projet « Métiss'Art »

Dimension formelle. Le projet “Métiss'Art” répond à la demande de personnes adultes en mauvaise santé mentale et encadrés par Madame Radia Boudaoui, coordinatrice de l'asbl “Article 27” pour la région de Mons-Borinage. A ce premier groupe s'est joint un second, composé d'usagers du CPAS de Tournai. Ce groupe était encadré par Madame Pollet, coordinatrice de l'asbl “article 27” pour la région de Wallonie picarde, à Tournai. Animée par Madame Nadège Herrygers, animatrice vacataire à Hainaut Culture, l'action consistait à aider les participants à réaliser un court-métrage en vue d'une compétition qu'abritait le festival “A Films Ouverts”. Contre le racisme et pour l'interculturalité, ledit festival s'inscrit dans le cadre de la Journée internationale de l'Organisation des Nations unies pour la lutte contre les discriminations raciales. Les participants avaient coutume de se rendre au cinéma avec les coordinatrices “Article 27” et c'est à la longue que l'envie de connaître l'envers de l'écran et de découvrir les mécanismes qui produisent les images cinématographiques leur est venue. Cette envie de connaître et de découvrir a débouché sur le fait de produire un film. Madame Herrygers raconte : *“J'ai souvent travaillé avec Radia Boudaoui, coordinatrice “Article 27” de Mons et à chaque fois, au départ, disons que ç'a été un projet évolutif. Au départ c'était un débat : les participants venaient voir un film et ensuite, un intervenant dialoguait avec eux et moi, je modérais les échanges. Et puis, une fois, ils ont demandé à visiter le cinéma et à avoir une formation. Et comme l'entente était bonne avec Radia, on a commencé à réfléchir à ce que les gens créent aussi. Donc, qu'ils ne soient pas uniquement récepteurs d'informations, mais qu'ils puissent aussi s'exprimer et créer un film.”* Les acteurs précisent que la participation des personnes était volontaire.

Dimension explicative. L'éducation permanente apparaît en l'occurrence dans sa fonction d'émancipation comme la transformation de consommateurs sidérés en sujets désireux de se dresser en producteurs culturels, et le faisant. L'objectif de l'action étant la création d'un film en vue de la participation à un concours, ce qui était essentiellement visé lors était l'émergence de sujets parlants, en menant les individus mobilisés à *“se rendre compte qu'ils ont de la créativité (...). Qu'ils ont aussi un esprit critique”* (Madame Pollet). Activer l'esprit critique et la créativité potentiels dans le groupe était donc le premier aspect de la finalité de

cette action ; un autre aspect en était la condamnation des discriminations et la promotion de l'interculturalité à l'intention de personnes somme toute peu confrontées à la différence ethnoculturelle et mal outillées face à celle-ci. *“Donc, ce que nous avons envie de montrer, c'est qu'il faut s'enrichir du monde qui nous entoure et des différentes cultures. Cela apporte quelque chose de plus dans la vie d'avoir un esprit ouvert”* déclare Madame Boudaoui ; et Madame Pollet : *“Ce dont ils n'avaient pas forcément conscience. D'autant qu'ils viennent à la base d'une ville (Péruwelz - entre Tournai et Mons) où il n'y a pas forcément beaucoup d'interculturalité”*. Je tiens de Madame Boudaoui que la valorisation des participants et leur satisfaction d'avoir bien mené cette opération constituaient des effets recherchés : *“Nous n'avons pas remporté de prix, mais comme on dit, le principal est de participer. Il y avait déjà cette fierté d'être en compétition dans un festival. Ça, c'est le Graal évidemment pour ce type de projet, pour la valorisation du public, c'est très important.”* Ainsi, valoriser l'expression culturelle de personnes en souffrance sociale et impliquées dans une action collective est un “pour quoi” de cette opération. Un autre élément de relevant de l'efficacité sociale de cette action est que la conscience du groupe développée dans le cadre de cette action a survécu à l'accomplissement du projet. *“Ce qui est chouette, en plus, c'est aussi que ces groupes sont restés en contact après, il y a eu d'autres échanges en dehors de nous”*, conclut Madame Herrygers.

Dimension axiologique. Produire un film en commun sur le thème de l'interculturalité et tenter sa chance dans un concours vont de pair avec le développement d'attitudes qui suscitent la cohésion du groupe et d'aptitudes relatives à la technique cinématographique abordée. Il faudrait aussi considérer ces attitudes et aptitudes comme des dimensions du pouvoir d'agir des personnes et des groupes bien au-delà du cadre spatio-temporel de l'action ici considérée. Au plan des attitudes, je note que la construction des savoir nécessaires à la réalisation de l'action collective demande que les deux sous-ensembles de départ s'amalgament en groupe et que chaque participant sache entrer en dialogue avec ses coéquipiers au sein dudit groupe. Madame Herrygers confirme : *“Et donc, c'étaient deux groupes qui ne se connaissaient pas ; et donc, on ne savait pas si ça allait matcher et finalement ces rencontres ont permis de tisser des liens, et il y a vraiment eu une complicité entre les gens qui s'est créé.”* Et ce, au nom de principes comme l'inclusion, le respect, la réciprocité ou l'engagement. Quant aux aptitudes, elles relèvent de la capacité d'analyse d'une œuvre cinématographique, tant dans le fond (le discours, le message du réalisateur, etc.) que dans la forme comme exaltation du fond ; elles se cultivent pour réaliser l'émancipation, la liberté, l'engagement, la créativité ou la

responsabilité. Madame Herrygers résume : *“Ce que j’attends, c’est vraiment que les gens puissent s’exprimer. Ça, c’est super important. Créer des zones d’expression, prendre conscience de son pouvoir créatif, être capable d’avoir quelques notions clés pour décrypter un film. Savoir qu’un auteur a eu besoin de sa caméra pour produire tel effet. Être conscient que la production est la volonté d’une personne et ne pas avaler les images de manière passive. Pour pouvoir poser un regard critique dans ce qu’on voit, parce qu’on peut facilement tomber dans des pièges de la consommation ou de la propagande, si on a pas un minimum de recul par rapport à ce qu’on voit, à ce qui nous est montré.”* Mais au-delà de la pratique artistique mobilisée ici, c’est comprendre les phénomènes sociaux que rapporte la création et, si nécessaire, leur imaginer des alternatives désirables qui constituent l’attente ultime de la démarche.

Dimension praxéologique. La participation au projet Métiss'Art était volontaire, mais les participants étaient tenus de s’impliquer dans l’action jusqu’à l’horizon des buts fixés. Le projet s’est accompli en deux moments. *“D’abord, j’ai donné une petite formation ; Article 27 souhaitait que je parle du cinéma belge parce qu’ils trouvaient que leur public n’avait pas les clés pour voir les films belges.”* Donc, une formation à l’histoire du cinéma, avec visionnage d’extraits de films belges associé à des échanges édifiants. Occasion de faire connaître les grands réalisateurs et acteurs belges au groupe, tout en lui livrant des clés d’appropriation des techniques de productions cinématographiques. Car pour Madame Herrygers, là est l’essentiel : *“Les gens, peu importe s’ils ne retiennent pas les dates, c’est important de pouvoir lire un film, c’est donner des clés comme le montage, la musique, le jeu d’acteurs... Donc, c’est pouvoir observer pour mieux apprécier. Ils seront plus attentifs au cadrage. Donc c’est se dire : “tiens ! Là, c’est un gros plan”, et faire attention à la manière dont le film est réalisé.”* L’essentiel était aussi de ménager les participants dans leurs présuppositions, leurs représentations et leur imaginaire au départ du processus : *“Et donc, moi, je suis partie de ce qu’ils connaissaient et donc, ils ont pu citer des noms d’acteurs. Poelvoorde est quand même revenu plusieurs fois...”*

Ensuite, le groupe a dû passer à l’acte de création du film. Ce moment était celui où il fallait d’abord préciser le sujet du court-métrage, ensuite inventer une histoire et un scénario et, enfin, répartir les rôles et fonctions. La détermination du thème s’est finalement opérée dans la concertation, sur la base de la figure de lutte contre le racisme, imposée par la nécessité de participer à la compétition du festival “A Films Ouverts.” Madame Herrygers raconte : *“Je ne*

voulais pas que le thème soit imposé, mais que les participants le choisissent. Un film c'est aussi exprimer un message et donc il est important que le message vienne d'eux évidemment... On a donc consacré une heure à parler des thèmes qui leur tiennent à cœur et donc les sujets qui sont ressortis c'est l'injustice sociale, les différences riches pauvres, le harcèlement... Voilà, il y a énormément de sujets qui sont sortis sur la table et on s'est concertés pour choisir une thématique et ils ont décidé de travailler sur comment s'en sortir par l'art. J'étais très étonnée de ça, c'est venu des gens de l'hôpital psychiatrique, parce qu'ils font pas mal d'art-thérapie là-bas. Ils en ont parlé à l'autre groupe et ils avaient aussi envie de porter un message positif, pas uniquement de rabâcher ce qui ne va pas. "Parce que nous, on est dans notre merde et on a envie de s'en sortir." Et donc, il y avait le racisme et le fait de s'en sortir par l'art." Cette phase met en évidence le souci de l'animatrice d'impliquer les participants dans une démarche qui considère le point de vue et les enjeux de ces derniers. La phase suivante, celle de l'invention d'une histoire et du scénario, s'est déroulée dans un atelier d'écriture ; un travail en commun qui a néanmoins offert à chacun le loisir de contribuer à la création du texte : "Chacun est un peu intervenu de manière individuelle, même si au final on devait travailler de manière collective. Et donc, tout le monde a pu s'exprimer (...) et prendre confiance. C'était important. Et puis, on est parti sur le scénario même." Et le scénario, écos, lui aussi, du travail en commun, la distribution des tâches a pu s'effectuer en troisième phase. La modalité du casting a d'emblée été rejetée pour son caractère sélectif et concurrentiel peu compatible avec les principes d'inclusion et de solidarité utilisés ici pour garantir la cohésion du groupe. "Oui. Mais je ne fais pas de casting parce que c'est hyper compétitif et ce n'est évidemment pas le but. Quand je dis répartition des rôles, c'est l'équipe technique aussi, tu vois, ce n'est pas que le rôle des acteurs. C'est aussi le caméraman, le son, etc., même si on se relaie. Tout le monde est passé à la caméra et à la prise de son mais il y en a qui aiment plus faire ça et se proposent. Et après on a fait des essais techniques aussi, ce qui a permis de couper dans les discussions. On a expliqué les étapes, on les a mises en situation. Et puis, il fallait des accessoires et des costumes. Les gens ont amené des choses de chez eux. Ils devaient chercher des décors. Ils ont aussi dû demander l'autorisation pour tourner dans une chambre de l'hôpital psychiatrique, pour pouvoir y occuper un espace et aménager ce qu'ils voulaient. Ça faisait aussi partie des responsabilités", déclare Madame Herrygers. Il est remarquable en l'occurrence que la participation s'est étendue à tous les aspects, ou presque, de la production cinématographique : depuis le choix du sujet jusqu'à la projection du film, en passant par le scénario, la distribution des rôles d'acteurs, la répartition

des tâches techniques, l'apport des accessoires et des décors, etc. Et pour terminer, l'action a été dûment évaluée, l'évaluation portant sur l'animateur et les objectifs du projet. “[...] nous avons dû remplir une grille d'évaluation pour la Province”, rapporte Madame Pollet.

Synthèse

Voulant décrire l'éducation permanente telle qu'elle se pense et effectue dans l'action culturelle de la Province de Hainaut, je me suis posé la question suivante : “*Comment l'éducation permanente se conçoit-elle dans l'action culturelle de la Province de Hainaut ?*”

Ayant constaté l'insuffisance des sources disponibles pour me fournir une réponse, j'ai choisi de solliciter des personnes qui pratiquent l'éducation permanente dans le même cadre que celui où se présente Hainaut Culture. Recueillie à l'occasion d'entretiens semi-directifs, la déposition de ces personnes, choisies pour avoir réfléchi à leur activité et s'être rendues capables d'en parler, devait me permettre de reconstituer un modèle théorique de l'action d'éducation permanente telle que pratiquée sous l'autorité provinciale hainuyère. Découlant d'une analyse de contenu, ce modèle théorique, inspiré de Legendre suivant Maccia, devait reposer sur quatre dimensions : la dimension formelle, la dimension explicative, la dimension axiologique et la dimension praxéologique. Voici donc les dimensions du modèle théorique qui, d'après les répondants, éclaire l'action d'éducation permanente qu'effectue la Province de Hainaut.

La dimension formelle dit ce que signifie l'action d'éducation permanente. Elle apparaît ici comme un processus par lequel des individus sans influence sur le cours de la vie sociale activent leur imaginaire, acquièrent la force d'agir sur eux-mêmes et leur environnement, ou s'approprient des moyens d'expression, en prenant part à des activités qui réalisent un projet culturel porté par un collectif.

La dimension explicative précise les bénéficiaires, ainsi que les finalités de l'action et les effets de la participation. En l'occurrence, l'éducation permanente bénéficie à des personnes dont l'infortune économique (elles sont sans emploi, comme les usagers des CPAS, voire exclues du marché de l'emploi par la maladie mentale ou le manque d'instruction...) et culturelle (comme les jeunes graffeurs de Charleroi, elles voient leur orientation culturelle non reconnue ou sont en échec scolaire) les exclut du débat public, les déprécie dans la société et les éloigne des lieux de la culture, les empêchant non seulement de s'approprier les productions artistiques consacrées, mais aussi de contribuer librement à la création d'œuvres

et au développement de pratiques culturelles de leur environnement social et naturel. Quant aux finalités de l'action d'éducation permanente, elles sont d'égaliser les conditions d'expression culturelle et d'assurer l'émergence de sujets individuels et collectifs créatifs et soucieux de résoudre les situations indésirables de la réalité sociale. Mais l'objectif des activités par lesquelles s'accomplit une telle action est le développement d'attitudes et aptitudes qui accroissent la confiance, l'estime de soi et le pouvoir d'agir des participants. Il s'agit donc d'armer les participants pour la conquête de la parité de participation (Fraser) dans les interactions sociales dont ils seront des protagonistes après l'action culturelle qui les assemble ici.

La dimension axiologique découvre les principes au nom desquels les acteurs se mobilisent ici : la responsabilité, la solidarité, l'inclusion, le respect mutuel, l'égalité, la liberté d'expression, la parité de participation, etc. Cette dimension se caractérise essentiellement par sa fonction de conscientisation et de subjectivation.

La dimension praxéologique révèle la mise en forme de l'action ou comment les activités d'éducation permanente menées ici développent la confiance, l'estime de soi et le pouvoir d'agir des participants. En l'occurrence, la relation qui se tisse entre l'animateur et les participants est déterminante. Aussi la démarche commence-t-elle par un prologue lors duquel les intervenants reçoivent les considérations et les représentations des participants sur le sujet traité dans l'accomplissement de l'action collective. La démarche se poursuivant, les participants reçoivent une information qui réforme leurs représentations et enrichit leur compréhension du sujet ; il semble alors important que l'animateur, nullement autoritaire, questionne les représentations, corrige éventuellement les opinions reçues par les faits, pour les dépasser dans le respect de la personne des participants. Car, le passage à l'acte créateur, qui couronne la démarche dans l'étape suivante, convoque de la part des intervenants des attitudes qui exaltent les participants, leurs savoirs d'expérience, leur imaginaire, leurs enjeux et leur subjectivité au cœur du processus de production. La démarche s'achève par une évaluation.

Discussion

Le modèle d'action d'éducation permanente qui émerge des propos des acteurs compétents sollicités recoupe celui que Madame Chaverri et Monsieur Bielik proposent dans un document de travail⁵⁵ produit sous l'autorité de la province de Hainaut à l'intention des bénéficiaires de la formation d'animateurs organisée par Hainaut Culture. Pour ces formateurs en éducation permanente, le projet est une *“tâche définie et réalisée par un 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 et présentant une utilité pour l'extérieur.”* Assignant les participants à leur fonction de production, l'enseignement de Chaverri et Bielik caractérise la fonction de l'animateur par la facilitation, la régulation et l'élucidation. Par la première caractéristique, il organise la tâche aux plans de du contexte, de la durée, des objectifs, etc. ; par la deuxième, il organise la communication aux plans de la disposition spatiale, la distribution de la parole, la récupération des apartés, etc. ; par l'élucidation, il gère le climat et les phénomènes de groupe comme la non-implication, l'agressivité ou la fuite. Nos formateurs exposent ensuite les attitudes recommandées aux animateurs et mentionnent l'écoute active, l'ouverture d'esprit, le calme et la directivité, notamment. L'horizontalité marque évidemment le rapport du groupe à l'animateur, ce dernier étant ici directif sur les fonctions et non-directif sur le contenu. Finalement, Chaverri et Bielik nous apprennent qu'en Province de Hainaut, l'action d'éducation permanente consiste à impliquer un groupe d'individus dans la transformation d'une situation insatisfaisante. Le processus est scandé par une série de réunions. Premièrement, une réunion d'information où les représentations individuelles, mêlant constats et faits, se recueillent pour composer une représentation collective de la situation. La deuxième réunion, dite de discussion, identifie le problème et en présente les causes sociales. En troisième lieu se tient la réunion de décision, pour déterminer l'action à mener à partir d'un choix de solutions jugées bonnes au problème. La quatrième réunion est celle où s'évalue l'ensemble de l'action menée depuis la première réunion : s'y mesure l'écart entre la situation actuelle et la situation initiale ; s'y examine la progression de l'action en vue de son réajustement, par rapport à l'objectif ou la méthode ; parfois s'y discute même le sens du projet. Ces éléments de la méthodologie de Chaverri et Bielik rencontrent notamment la dimension praxéologique du modèle théorique que j'ai dégagé du discours des acteurs. J'ose

⁵⁵ HAINAUT CULTURE TOURISME, Formation interne 2020-2021, 2020.

même en déduire que l’enseignement des formateurs de Hainaut Culture se trouve une application fidèle sur le terrain.

Je constate aussi que mon modèle théorique, tributaire du verbatim de mes interlocuteurs, résonne dans le cadre théorique que j’ai dressé au début de ce mémoire. A la nuance près que le Décret dédie l’action d’éducation permanente aux adultes des milieux populaires alors que Hainaut Culture inclut la jeunesse dans son public cible, la Communauté française de Belgique et la Province de Hainaut poursuivent le même but que résume l’avènement d’une société juste, suite à l’émergence de personnes conscientes de subir l’injustice et qui, ayant développé leur pouvoir d’agir, décident de transformer la réalité. Pour Nancy Fraser⁵⁶, la justice se signale par le fait que chacun participe à l’interaction sociale sur un pied d’égalité avec les autres. Cela signifie la parité de participation à la vie sociale. Cette justice s’appréhende par ses deux dimensions économique et culturelle. Économique, la justice se remarque par le fait que les membres de la société sont tous matériellement autonomes et les écarts de richesses ne sont pas excessifs. Culturelle, la justice caractérise une société dont les institutions promeuvent la diversité culturelle et au sein de laquelle toutes les orientations culturelles jouissent d’une égale considération. Dans les faits, nous dit la philosophe américaine, justice économique et justice culturelle sont interreliées comme le sont les injustices économique et culturelle. Mais les auteurs du Décret, pour privilégier l’expression culturelle, semblent avoir trouvé commode de séparer les deux formes d’injustice et ne s’intéresser qu’à l’injustice culturelle. Or, la philosophe féministe caractérise l’injustice culturelle par le déni de reconnaissance, le mépris et la domination culturelle. L’anthropologue Denys Cuche⁵⁷ professe, lui, que la domination culturelle résulte des rapports sociaux inégalitaires qui hiérarchisent les différences culturelles pour léser les personnes dont la culture est asservie dans son développement par le groupe social dominant. Déstabiliser la hiérarchisation des différences culturelles, valoriser la culture populaire, apprécier l’expression culturelle des humbles, et reconnaître un rôle social à la culture pour réaliser la parité de participation à la vie sociale apparaissent donc comme autant d’éléments de la solution que l’éducation permanente promeut contre l’injustice culturelle. C’est cette solution que les répondants ont adoptée au bénéfice, notamment, des jeunes graffeurs de Charleroi dans le cadre du projet “Devoir de mémoire”. Mais la valorisation de la culture hip-hop et du

⁵⁶ Nancy Fraser, *op. cit.*

⁵⁷ Denys Cuche, *op. cit.*

graff par les autorités politiques de Charleroi ne semblent pas s'accompagner de la déstabilisation de la hiérarchisation des différences dans le champ culturel carolo. Cela s'explique. Partout dans le monde global, en effet, la reconnaissance de la culture hip-hop par les collectivités⁵⁸ est l'aboutissement d'un processus lié au développement du marché de l'art et dont la première étape a été l'introduction dans les galeries, à partir des années 70', de cette culture qui se joue des limites depuis ses débuts dans les années 60'. C'est dans la décennie suivante qu'en Europe, des galeristes engagés accueilleront les premiers artistes de ce mouvement hip-hop. L'émergence dans le champ de l'art contemporain de cet art dit urbain associé à ce mouvement va connaître un nouveau tournant au début des années 2000, les artistes se mettant à organiser eux-mêmes leurs événements promotionnels, les galeries commerciales suivant le mouvement, Internet entrant dans la danse pour ouvrir à l'art urbain des horizons de diffusion inédits et des galeries marchandes spécialisées dans le mouvement hip-hop se créant pour profiter de l'aubaine financière que représente alors une création dont les ventes rapportent beaucoup d'argent. La motivation pécuniaire va aussi susciter l'essor des grandes foires d'art urbain et l'organisation des premières ventes spécialisées en ce même début des années 2000. Mais c'est d'abord par l'histoire, la sociologie et l'anthropologie que l'art urbain va se faire ouvrir la porte des musées dès les années 80', en France notamment. L'intention artistique y est déniée au mouvement urbain et ses réalisations sont réduites à des actes transgressifs dont l'affirmation de soi est l'unique message. Et dans les premières expositions que les institutions culturelles françaises vont leur consacrer dans les années 90', ces réalisations se verront estampillées "*art du ghetto*". Pas tout à fait de l'art, donc. D'après les auteurs de l'ouvrage⁵⁹ qui inspire ces propos, ce n'est qu'à partir des années 2010 que les créations du mouvement urbain vont accéder au statut d'art auprès des musées et institutions culturelles. C'est aussi à partir de ce moment que les collectivités vont exprimer leur engouement pour les arts urbains. En France, "*murs, lieux publics, monuments du patrimoine, pêle-mêle, deviennent des lieux de création. Les artistes font parler la ville. Ils se font aussi porte-parole des élus et des citoyens, un médiateur pour leur permettre de communiquer, voire de communier.*"⁶⁰ C'est ainsi que l'expression culturelle de ceux qui ne sont pas censés créer, associée à la critique de la domination dès son essor, est devenue un moyen pour les dominants d'encadrer, de canaliser, d'éteindre l'élan vital des graffeurs et d'anéantir le

⁵⁸ Nicolas Gzeley et al., *L'art urbain*, Paris, Que sais-je ?, 2019.

⁵⁹ Nicolas Gzeley et al., *op. cit.*

⁶⁰ idem, p. 109.

pouvoir émancipateur du mouvement culturel urbain. D'où que la monstration des créations du mouvement hip-hop par les collectivités de Charleroi et d'ailleurs ne déstabilise pas la hiérarchisation des différences culturelles.

L'injustice culturelle demeurant donc, le sociologue Boaventura de Sousa Santos⁶¹ propose l'écologie des savoirs et la traduction interculturelle comme deux dimensions d'un remède à la hiérarchisation des différences culturelles. Ce remède est l'épistémologie du Sud. Par l'écologie des savoirs, les différences culturelles s'égalisent et leurs apports respectifs se rendent disponibles à chacun ; la culture dominante ne se dénigre pas, elle se relativise seulement, rendue à l'évidence qu'elle échoue à résoudre seule tous les problèmes et que les autres cultures proposent peut-être des alternatives crédibles. L'écologie des savoirs implique, pour chacun, d'acquérir des connaissances autres sans oublier les siennes. La culture dominante restant valide, le sociologue altermondialiste recommande de faire un usage contre-hégémonique de ses discours, pratiques et autres manifestations, parallèlement à l'exploration des cultures qui lui sont autres. Cette recommandation rapportée au cadre de ce mémoire, il s'agirait de faire un usage contre-hégémonique du devoir de mémoire, du théâtre et du cinéma. Dans le cas du projet "Devoir de mémoire", un usage contre-hégémonique de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale aurait consisté, par exemple, à montrer que la Résistance n'était pas monolithique aux plans ethnique et idéologique, et, notamment, examiner le positionnement politique des acteurs de la Résistance face à la colonisation, une fois l'ennemi nazi vaincu. Cet aspect m'a semblé absent des propos des acteurs. Une autre mobilisation contre-hégémonique de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale serait d'en tirer des leçons non seulement contre les fascismes, mais aussi contre toutes les formes de domination, dont l'actuelle qui n'est pas rigoureusement fasciste. Ainsi parle Madame Lampaert. Le projet "Métiss' Art" a donné lieu à une tentative d'usage contre-hégémonique du cinéma, Madame Radaoui ayant, lors de visites au cinéma le Plaza Art, envisagé de faire projeter des films étrangers en version originale sous-titrée en français à son public. Mais la présence de personnes illettrées au sein du groupe lui a, à chaque fois, rendu la langue étrangère inaudible et la langue officielle incontournable. La promotion de la diversité culturelle et l'usage contre-hégémonique du cinéma rencontrent donc ici l'obstacle de la mauvaise maîtrise de l'Écrit.

⁶¹ De Sousa Santos B., *art. cit.*

La traduction interculturelle est l'autre dimension du remède que Sousa Santos oppose à la hiérarchisation des différences culturelles. En effet, aucune culture n'étant achevée, la traduction interculturelle tend à rendre les expériences diverses intelligibles les unes aux autres. Elle s'applique aux savoirs, aux pratiques sociales et à l'imaginaire. Elle questionne aussi la hiérarchie entre les expériences sociohistoriques et revitalise les potentialités culturelles que la sujétion a seulement démobilisées chez les subalternes. Pour le chercheur portugais, la traduction interculturelle a pour enjeu de coaliser les personnes et les groupes en proie à l'injustice, au-delà des formes d'injustice qui les touchent singulièrement, et de les engager dans la quête de la parité de participation à la vie sociale. C'est ce qui semble avoir été tenté en miniature avec le projet "Métiss'Art". En effet, deux groupes d'expériences sociales très différentes, ont réussi à s'entendre, se coaliser et produire un film, qui a été retenu pour un concours. Cela me semble résulter d'un partage d'expériences sociales rendues mutuellement intelligibles par ce qui s'apparente à de la traduction interculturelle.

Suivant mon approche théorique du Décret, la société juste à laquelle mène l'éducation permanente se signale aussi par la parité de participation active à la culture, laquelle accomplit la démocratie culturelle. Pour la juriste Céline Romainville, la participation active à la culture se réalise à travers les six droits⁶² suivants : le droit de créer, de diffuser librement ses créations et d'accéder aux médias de diffusion ; le droit au maintien, au développement et à la promotion des cultures et des patrimoines ; le droit d'accéder, physiquement, financièrement, géographiquement, temporellement à la culture, ainsi qu'aux clés et références culturelles permettant de traverser les obstacles psychologiques, symboliques, éducatifs, linguistiques ou liés au manque de capital culturel et de besoin/désir de culture ; le droit de prendre part activement à la diversité des vies culturelles, de recevoir les moyens concrets de s'exprimer sous une forme artistique et créative, et d'accéder aux clés et références culturelles permettant de s'exprimer de manière critique et créative, de développer son potentiel et son imaginaire ; le droit au libre choix dans la participation à la vie culturelle ; enfin, le droit de participer à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques culturelles et des décisions concrètes relatives à ce droit. Bien sûr, aucun des projets examinés n'a respecté tous les droits listés par Céline Romainville. Mais à part le premier et le dernier de la liste, les autres droits me semblent avoir été respectés, au moins en partie, dans la conduite des projets étudiés. Les acteurs auront donc trouvé auprès de leur partenaires institutionnels, le concours auquel

⁶² Céline Romainville, *Neuf essentiels pour comprendre les "droits culturels" et le droit de participer à la vie culturelle*, Bruxelles : Culture & démocratie, 2013.

l'effectivité des droits les oblige.

Mais la démocratie culturelle s'arrache. Elle ne s'offre pas à quiconque n'a pas développé son pouvoir d'agir. Au bénéfice des personnes et des collectivités, le développement du pouvoir d'agir est un processus par lequel des individus souffrant d'invisibilité sociale se dressent en acteurs d'un changement de société. Dans la perspective de l'éducation permanente, ce processus mobilise des associations pour l'encadrement de bénéficiaires. Le développement du pouvoir d'agir est un processus qui part du fait que les problèmes sociaux découlent des conditions structurelles qui déterminent l'accès aux ressources collectives et le mode de leur distribution. Compte tenu des priorités des bénéficiaires, le développement du pouvoir d'agir conscientise les personnes et leur découvre les causes sociales de leur situation insatisfaisante, dans un apprentissage expérientiel qui les autonomise. Chaque bénéficiaire y évolue en tant que pair parmi les autres acteurs, quelle que soit leur fonction, et l'expertise qu'il a retirée de son expérience y est reçue comme contribution pertinente au changement. C'est bien ce que révèle la dimension praxéologique du modèle théorique d'éducation permanente que j'ai sorti de mes entretiens. Toutefois, me laisse perplexe l'association de l'insertion socioprofessionnelle⁶³ et de l'éducation permanente. Les deux démarches visent le même public, reposent sur les mêmes valeurs et le décret relatif à l'insertion socioprofessionnelle, datant du 25 avril 1995, compte même l'éducation permanente parmi les aspects de son action. Mais comment concilier insertion professionnelle et éducation permanente quand la logique de la première semble conformer les individus à un système économique que la logique de la seconde questionne ? Il n'empêche que, concrètement, les personnes en insertion socioprofessionnelle encadrées par le CPAS se sont impliquées comme les autres et sans préjudice apparent, dans les activités étudiées ici.

⁶³ <https://www.febisp.be/fr>

CONCLUSION

Cheminaut maintenant vers la terminaison de ce mémoire, je relève qu'à la Province de Hainaut, l'éducation permanente se caractérise surtout par sa visée d'émergence de citoyens responsables, actifs, critiques, créatifs et solidaires (CRACCS) pour une société démocratique. Sur le terrain, cette finalité qui indique direction et signification à l'action ne se confond pas avec les objectifs de celle-ci, qui sont des résultats concrets que les acteurs se proposent d'atteindre et qui sont immédiatement évaluables. L'ensemble des services de la Province de Hainaut travaillent dans la perspective de l'éducation permanente. Dans l'action culturelle de la Province de Hainaut, l'éducation permanente se concrétise par l'animation et la formation. Ces deux activités privilégient la méthode ascendante qui consiste à partir du groupe, des représentations et attentes des participants, d'objectifs définis en commun, etc. L'action collective est aussi privilégiée ici. Mais elle n'écarte pas le développement individuel des participants. Pour bien faire, les acteurs construisent une relation dialectique entre l'individu et la collectivité, l'enjeu étant alors de susciter des agents du changement social.

Pour autant, je ne saurais m'en tenir à une conclusion qui ignore que des faits limitent la portée de ce travail tel que présenté jusqu'à maintenant. Notamment, l'haleine des participants ne souffle pas dans les témoignages retenus. Ils n'y apparaissent que comme l'objet collectif du discours des animateurs et des médiateurs. Les participants représentent pourtant ces publics issus des milieux populaires que le Décret désigne comme bénéficiaires privilégiés de l'action d'éducation permanente. C'est donc aussi en tant que sujets que ces personnes sont intéressantes pour le traitement du thème de ce mémoire. Ainsi, chercher à décrire l'éducation permanente dans l'action culturelle de la Province de Hainaut sans s'enquérir du vécu et de l'opinion de son public cible me semble de nature à produire un résultat à questionner. En produire un modèle qui considère la situation des participants au cœur de la démarche s'avère donc nécessaire. Le schéma actantiel⁶⁴ conçu par le linguiste Algirdas Julien Greimas m'en offre l'opportunité.

D'après la linguiste Ewa Póltorak⁶⁵, le schéma actantiel de Greimas a été conçu pour dégager la structure d'un récit à partir de ses actants. Le conte, en tant que la description d'une action où des événements s'agencent pour changer un être ou quelque chose dans un espace et un

⁶⁴ Une représentation schématique de ce modèle se trouve en annexe.

⁶⁵ Ewa Póltorak, "Application du schéma actantiel de Greimas en didactique des langues étrangères", *Synergies Pologne*, n° 4, 2007, pp. 219-227.

temps limités, a retenu l'attention du linguiste français. Pour lui, les actants sont les forces agissantes, humaines ou non, matérielles ou non, qui influent sur le sens de la narration. Forces agissantes, ces actants peuvent être des personnages, des idéaux, des valeurs et principes qui motivent l'agir de quelqu'un, ou des sentiments comme la peur qui empêcheraient cet agir. Ces actants se repèrent aussi par leurs rôles dans le récit et les rapports qui les lient. Six rôles ou ensembles de forces agissantes, émergent du modèle de Greimas : le Sujet, l'Objet, le Destinateur, le Destinataire, l'Adjuvant et l'Opposant. Tandis que trois axes nouent les rapports entre les actants. Le premier, déterminant pour la narration, est l'axe du désir : le Sujet part à la recherche de l'Objet qu'il désire. Le deuxième axe est celui de la communication : l'objet du désir du Sujet, l'Objet donc, est, sur cet axe, communiqué par le Destinateur au Destinataire ; autrement dit, le Destinataire a pour fonction de pousser le Sujet à la recherche de l'Objet, au bénéfice du Destinataire. Le pouvoir constitue le troisième et dernier axe de ce modèle actantiel : l'Adjuvant facilite la démarche du Sujet, tandis que l'Opposant y fait obstacle. Il est notable que, dans ce schéma actantiel, un rôle peut être tenu par plusieurs forces agissantes en même temps et qu'une même force agissante peut remplir des fonctions distinctes, en même temps aussi. Ainsi, dans le premier cas, l'Opposant peut-il être une foule et, dans le second cas, le Sujet être le Destinataire de sa propre quête. Un intérêt à appliquer le schéma actantiel de Greimas à l'éducation permanente est que celle-ci présente son action comme un déroulement qui transforme des individus exclus du débat public en citoyens actifs faisant irruption dans l'espace politique pour y affirmer leur droit à la présence légitime et vérifier l'égalité entre les protagonistes de l'interaction sociale. Un autre intérêt pour ce modèle d'analyse est que le désir qui y rattache le Sujet à l'Objet est le moteur et l'axe fondamental de l'action. Car c'est pour suivre le désir du Sujet que s'opère l'enchaînement des étapes de l'action. Le schéma actantiel de Greimas visibilise donc le Sujet. L'application que j'en propose dans la suite est fondée sur le cadre théorique que j'ai construit plus haut à partir de ma lecture du Décret, ainsi que sur l'analyse des informations que je dois aux entretiens que j'ai menés.

En l'occurrence, le rôle du Sujet est conjointement tenu par les publics adultes issus des milieux populaires visés par le Décret et par les publics de jeunes que Hainaut Culture prend en compte dans sa démarche. Il s'agit là d'une catégorie de personnes en difficulté économique et stigmatisée : ses opinions ne comptent pas dans le débat public et les cultures qu'elle porte sont rabaisées. Ce qui les forclo de la parité de participation dans la vie sociale. L'Objet que ce Sujet désire et recherche dans l'action d'éducation permanente est

justement cette parité de participation qui signifie que chacun évolue dans la société et y interagit avec les autres sur un pied d'égalité. L'élan du désir, du vouloir et de la recherche qui mobilise le Sujet vers l'Objet accomplit la conscientisation et l'émancipation, lesquelles érigent le Sujet en ce citoyen actif que Jacques Rancière⁶⁶ décrit comme un acteur social relié à d'autres, ses égaux, doté comme eux du droit de contribuer à la production de la loi commune et conscient d'avoir à s'y conformer. Le Sujet dressé en citoyen actif participe ensuite à la démocratie où la logique de l'émancipation affronte celle de la domination pour que triomphe la justice. La justice que signale l'égalité des protagonistes de l'interaction sociale représenterait bien l'Objet dans mon schéma actantiel. Mais le Décret privilégiant l'expression culturelle, c'est le droit d'accéder et de participer librement à la culture ou encore de contribuer sans entraves à la création, à la conservation, à l'entretien et au développement des œuvres et pratiques culturelles de son environnement social et culturel. C'est donc l'épanouissement culturel, signalé par la parité de participation à la vie culturelle, que recherche précisément le Sujet mobilisé dans l'action d'éducation permanente.

Le Destinataire, le bénéficiaire de la démarche du Sujet est l'ensemble des personnes issues des milieux populaires. C'est à lui que profite le changement social attendu de l'émancipation du Sujet. Ici, le Sujet et le Destinataire se confondent. Quant au Destinateur, qui motive le Sujet et le mobilise, c'est d'abord des motifs internes comme l'aspiration à une vie digne, l'envie d'apprendre, la socialisation ; c'est aussi des motifs externes comme le milieu, les travailleurs sociaux, etc.

L'Adjuvant est l'ensemble des facteurs qui aident le Sujet dans sa quête de l'épanouissement culturel. Parmi ces facteurs, je mentionne des facteurs externes comme la personne de l'animateur en éducation permanente, ses capacités et son comportement, l'organisation de l'animation (distribution des tâches, techniques utilisées, moyens matériels, etc.) ou l'estime sociale ; je mentionne aussi des facteurs internes à la personne du Sujet tels que ses attitudes et aptitudes. L'Opposant est l'autre pôle de cet axe du pouvoir. Il caractérise l'ensemble des facteurs qui contrarient le Sujet dans sa quête : des facteurs externes comme le déni de reconnaissance et la stigmatisation ; des facteurs internes au Sujet comme le complexe d'infériorité, la menace du stéréotype, etc.

⁶⁶ Maissin G. (2004), *art. cit.*

Prêtant une attention particulière au Sujet dans sa quête, j'observe que cette recherche de la justice que je déduis du Décret s'effectue en deux étapes : l'animation et la mobilisation sociale.

La première étape, qui aboutit à l'érection du Sujet en citoyen actif, est celle de l'émancipation, par la conscientisation et le développement de son pouvoir d'agir. C'est l'étape de l'animation. La seconde étape est caractérisée par la mobilisation du Sujet dans le mouvement social. Cette étape est justement celle où, conscient de subir l'injustice, le Sujet de mon application du schéma actantiel de Greimas, mû par la logique de l'émancipation, fait collectivement irruption dans l'espace politique pour y conquérir la justice dans ses dimensions économique et culturelle. Dans cette mesure, l'animation est la simulation d'une mobilisation qui se réalise dans le conflit social, où la redistribution et la reconnaissance se réclament comme deux dimensions de la justice telle qu'envisagée par Nancy Fraser.

Or, dans son cours de sociologie de l'action collective prodigué à la faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES) de l'université catholique de Louvain-la-Neuve (UCL), le sociologue Abraham Franssen caractérise l'action collective par trois principes, que je superposerai, dans la suite, à mon application⁶⁷ : le principe d'identité, qui informe l'observateur de la façon dont l'acteur se définit ; le principe d'opposition, qui désigne l'adversaire qui surgit de l'action ; le principe de totalité, qui réfère aux objets et enjeux de la mobilisation.

Le principe d'identité, dans la démarche de notre Sujet, permet d'observer comment l'axe du pouvoir de mon schéma actantiel se distribue entre le pôle Adjuvant et le pôle Opposant. En effet, la quête relevant d'une action collective que couronnent censément le conflit social et l'avènement de la justice, le Sujet se définit collectivement comme un ensemble de personnes défavorisées et aspirant à la justice. Au pôle de l'Adjuvant, cette identification collective est favorisée par l'expérience partagée de l'exclusion sociale, les diverses formes de discrimination y liées et la conscience sociohistorique qui en découle. Quant au pôle de l'Opposant, l'identification collective du Sujet rencontre des contrariétés dont la stigmatisation n'est pas des moindres. Les psychosociologues David Bourguignon et Ginette Herman⁶⁸ définissent la stigmatisation comme une construction sociale qui déprécie un groupe

⁶⁷ Cette invocation du cours de sociologie de l'action collective de M. Abraham Franssen emprunte aussi, partiellement à un travail de sous-groupe, intitulé *La décolonisation de l'espace public belge* et effectué pour ce même cours en 2019-2020 avec Christian Bridoux, Michel Kazadi, Jude Magloire et Eurielle Poulain.

⁶⁸Bourguignon D., Herman G., « Le chômage, une différence qui stigmatise », in Faniko K., Bourguignon D., Sarrasin O.,

assigné à la marge et en valorise un autre assimilé, lui, à la norme de référence. Cela implique que les seconds jugent négativement les premiers et que ceux-ci développent une identité sociale dévalorisée et présentent, en conséquence, des signes de mal-être. La stigmatisation entrave ainsi l'insertion sociale du groupe de ses victimes. Dès lors, les personnes stigmatisées développent la crainte d'adopter tout comportement (comme s'engager dans un mouvement social ou simplement manifester publiquement sa différence) qui pourrait confirmer les croyances négatives qui les marginalisent. C'est peut-être cela qui explique que les participants au projet "Métiss'Art", au moment de construire leur film en vue de concourir au festival A Films Ouverts aient refoulé tout scénario ayant un rapport trop étroit avec leurs propres difficultés sociales, arguant de l'envie "de porter un message positif, pas uniquement rabâcher ce qui ne va pas" (Madame Herrygers). Le film mettra donc en scène un artiste qui voit tout en blanc, peint en blanc, sa palette étant limitée au blanc... Et ce, pour traiter le thème de "comment s'en sortir par l'art". Se distancier de son groupe stigmatisé et tenter d'en rejoindre un autre de meilleure réputation pour échapper à l'opprobre lié à son appartenance est une tentation assez répandue. Cette stratégie, tout individuelle, dite de mobilité sociale, dépend du degré perçu de perméabilité des frontières entre deux groupes de statuts inégaux. Moins ces frontières semblent étanches, moins la personne stigmatisée s'attache à son groupe et plus il envisage la mobilité sociale comme moyen de réduire l'écart avec la norme. Mais selon nos psychosociologues, cette stratégie de mobilité sociale ne réussit pas souvent. La mobilisation dans l'action collective de transformation de la société s'avère donc le seul remède durable à la stigmatisation et ses effets. Elle est cependant tributaire de la délégitimation de la stigmatisation et la mutation du stigmate en un emblème qui diminue l'isolement social de la personne stigmatisée. L'émergence du citoyen actif et la déstabilisation de la hiérarchisation des orientations culturelles s'opérant à ce prix, l'animation m'apparaît comme le lieu privilégié de la délégitimation de la stigmatisation et de retournement du stigmate. Or, que l'art urbain n'ait pas réussi à être mieux reconnu que comme adjuvant aux élus locaux semble indiquer que l'orientation culturelle des jeunes graffeurs ayant participé au projet "Devoir de mémoire" reste, malgré l'intervention d'agents de l'éducation permanente, portée par une catégorie sociale encore stigmatisée. Dans le même ordre d'idée, je déduis de mon entretien avec Madame Herrygers que le cinéma colonial, ainsi que les productions et acteurs belges d'origine étrangères ont été évacués de l'histoire et

Guimond S. (eds.), *Psychologie de la discrimination et des préjugés. De la théorie à la pratique*, 2018, Paris-Bruxelles, De Boeck Supérieur, pp. 101-118.

l'actualité du cinéma belge qu'elle a transmises au public ciblé par le projet Métiss'Art. Des notions de critique historique et de psychologie sociale, ainsi que la nécessité de les mobiliser sur le terrain, pour une médiation culturelle non hégémonique me semblent donc devoir intégrer la formation des animateurs de Hainaut Culture.

Le principe d'opposition, sur l'axe du pouvoir, précise l'adversaire social du Sujet parmi les forces agissantes qui occupent le pôle de l'Opposant. L'adversaire social est d'abord la classe sociale dominante. C'est-à-dire, la catégorie des femmes et des hommes dont les institutions préservent les privilèges économiques et culturels. Dans le vocabulaire de Jacques Rancière⁶⁹, l'adversaire social du Sujet tient de la logique dite du gouvernement ou de la police, consacrée au contrôle social ou à la répression. C'est cette logique-là qui s'oppose politiquement à la logique d'émancipation qui soulève le Sujet. C'est la culture de cet adversaire social qui, par sa prétention hégémonique, impose une hiérarchie des différences qui déprécie les orientations culturelles du Sujet⁷⁰. L'adversaire social est ici aussi constitué de certaines de ces personnes que la mobilité sociale a portées à des places avantageuses d'où elles se dressent en preuves que le système sait reconnaître les mérites de chacun, contribuant à stigmatiser le Sujet. C'est du fait de cet adversaire social que, par exemple, l'art des jeunes participants au projet "Devoir de mémoire" reste marginalisé. C'est de son fait aussi qu'il est possible aujourd'hui d'évoquer le cinéma belge sans allusion ni au cinéma colonial ni aux cinéastes et acteurs belges d'origine non européenne. C'est qu'en l'occurrence, c'est l'Opposant qui détermine les critères de pertinence des expressions culturelles, au détriment des celles du Sujet. Et si j'en crois la philosophe et critique d'art Rachida Triki⁷¹, même quand ces expressions véhiculent la critique de l'injustice subie, la mise en situation de cette critique s'oriente de manière à corroborer des représentations qui la stérilisent. Cette mise situation biaisée de son discours critique contraint notre Sujet à des stratégies de survie égoïstes ayant l'individualisme pour moteur et l'enrichissement personnel pour finalité. Cela étant, écrit Denys Cuche⁷², la culture dominée conserve des moyens de résister à l'injonction culturelle dominante, laquelle, pour accomplir son hégémonie, demande le consentement des groupes subalternes, parfois rétifs. Ces moyens de résistance sont investis dans les luttes politiques invisibles que les dominés mènent au quotidien et que le politiste anarchiste James C. Scott

⁶⁹ Maissin G. (2004), *art. cit.*

⁷⁰ Cuche D. *op. cit.*

⁷¹ Triki R., « Le régime postcolonial des arts et les usages de la modernité », in *Rue Descartes*, n° 58, 2007, pp. 104-111, in *Cairn*, <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2007-4-page-104.htm>, consulté le 10 mai 2020.

⁷² Cuche D. *op. cit.*

situé dans ce qu'il nomme l'infra-politique des groupes subalternes⁷³. Il s'agit de la résistance politique invisible, précautionneuse, que les groupes subalternes mènent quotidiennement contre les diverses formes de la domination, suivant un choix tactique développé par "*une conscience prudente de l'équilibre des pouvoirs*"⁷⁴. Conçue pour rester anonyme, l'infra-politique masque ses intentions ou les recouvre d'un sens apparent, qui voile son objectif. Par exemple, contre la domination matérielle, l'infra-politique braconne, squatte ou déguise sa menace ; contre les formes de la domination statutaire telle que l'humiliation, elle affirme sa dignité dans des espaces sociaux autonomes ou déguise sa colère ; et contre la domination idéologique, l'infra-politique développe des sous-cultures... James C. Scott pense même que les formes transparentes de la résistance à la domination sont largement nourries par les formes cachées de l'infra-politique des groupes subalternes. Ces derniers développent ainsi un comportement à deux discours : un discours qui corrobore les représentations des classes dominantes et un autre, que les dominés taisent à l'oreille des dominants. L'action d'éducation permanente, pour bénéficier aux dominés qui constituent le Sujet de mon application du schéma actantiel de Greimas, devrait aussi valoriser voire susciter les aptitudes et attitudes qui supportent et facilitent l'infra-politique des groupes subalternes. Les animateurs devraient alors avoir développé la capacité à opérer à partir de techniques qu'ils ne maîtrisent pas et qu'ils apprendraient des publics cibles de leur activité. Jacques Rancière⁷⁵ considère, en effet, que le déni de reconnaissance qui exclut les dominés du débat public est entretenu, non par l'ignorance ou la méconnaissance, mais par l'incapacité du dominé à se voir mener une autre existence que celle de subalterne et d'exclu politique. L'émancipation consisterait alors, non à enseigner des techniques aux participants, mais les mener à un usage émancipateur des aptitudes et attitudes que ces derniers développent déjà et mobilisent au quotidien. Se présentant en maître ignorant, l'animateur récusant la posture abrutissante du missionnaire apprendrait des participants dans une interaction horizontale qui les émanciperait alors concrètement.

Avant de passer au principe de totalité, je note que, dans l'axe du pouvoir, où le Sujet, l'Opposant et l'Adjuvant cohabitent, les pouvoirs publics peuvent occuper les pôles Opposant et Adjuvant. Dans le cas de la Province de Hainaut, par exemple, Hainaut Culture est Adjuvant quand il délègue des animateurs sur le terrain. Or, parmi ces animateurs, certains

⁷³ Scott J. C., "Infra-politique des groupes subalternes", in *Vacarme*, en ligne, n°36, 2006, pp. 25-29, *Cairn*, <https://www.cairn.info/revue-vacarme-2006-3-page-25.htm>, consulté le 18 août 2021.

⁷⁴ Idem.

⁷⁵ Rancière J. (2011), *art. cit.*

sont sollicités pour le temps limité que nécessite la réalisation d'un projet. Hainaut Culture peut donc ne plus les solliciter pour des raisons budgétaires, par exemple, l'offre de service en matière d'éducation permanente diminuerait, pénalisant à la fois ces travailleurs précaires et les publics à servir. Le cas échéant, Hainaut Culture intégrerait la catégorie de l'Opposant.

Le principe de totalité se situe, par mon application du schéma actantiel de Greimas, dans l'axe de la communication, lequel relie le Destinateur et le Destinataire. Il précise les forces agissantes qui constituent le Destinateur et détermine ce au nom de quoi s'engage le Sujet. L'émancipation du Sujet est un enjeu majeur de l'action d'éducation permanente. D'après Rancière, elle se produit au nom de l'égalité entre tous les humains pour la vérifier au sein de la société. L'égalité est donc la principale force agissante fondamentale du Destinateur. La finalité de la démarche du Sujet étant l'égalisation des conditions d'action et d'expression dans l'espace politique, le Destinataire est composé du Sujet lui-même et de l'ensemble de la société. Car le Sujet engagé ne cours pas les privilèges. Il veut réaliser la justice par l'égalité.

Au plan méthodologique, le schéma actantiel de Greimas que je mobilise ici avec ses six actants et ses trois axes n'est pas pour discréditer le modèle théorique formalisé par Renald Legendre, avec ses dimensions formelle, explicative, axiologique et praxéologique. Grâce à Legendre j'ai pu construire un modèle théorique de l'action d'éducation permanente à partir de la déposition des acteurs choisis pour leur capacité à parler de leur agir. Pour bien faire, j'aurais dû recueillir la parole des participants, autres protagonistes de l'action des acteurs interrogés. L'invisibilité, même expliquée par la crise sanitaire, de ces participants constituant une faiblesse de ma démarche, le schéma actantiel de Greimas m'a permis de porter un regard alternatif et complémentaire sur le phénomène étudié, compte tenu de la situation des participants, justement. Sans prétendre avoir comblé le silence des participants, j'ai néanmoins pu observer ce que l'éducation permanente est censée faire dans l'action culturelle de la province de Hainaut et l'écart avec les dires des répondants.

Pour ce qui est du fond, mon application du schéma actantiel de Greimas au processus d'éducation permanente m'a révélé certaines limites de la formation des animateurs organisée par Hainaut Culture relativement à ses contenus. En effet, ce processus engage son public cible (ici, le Sujet) à la recherche de la justice, suivant deux étapes. D'abord, l'émancipation dont l'émergence du citoyen actif en acteur du changement social est la fin première. Ensuite l'implication du citoyen dans la lutte politique où la logique de l'émancipation affronte la logique de la domination pour le triomphe de la justice sociale. Une bonne préparation de

l'acteur du changement nécessaire conduit ce dernier à savoir qui il est, quelles sont ses faiblesses, quels sont ses atouts, à quel groupe social il s'identifie, contre quel adversaire il se bat, pour qui, pour quoi, etc. Pour cela, l'animateur devrait s'être dressé en acteur social au côté, pas au-dessus, des groupes subalternes que la logique d'émancipation porte dans le conflit politique. L'action d'éducation permanente est donc une action éminemment politique.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

ARIES P., *Ecologie et cultures populaires. Les modes de vie populaires au secours de la planète*, Lyon, Les éditions Utopia, 2015.

CUCHE D., *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte, 2016, (Manuels).

DE BODT R. et al., *100 ans d'épopée culturelle en Province de Hainaut. Aux sources des politiques culturelles : suffrage universel et action publique en matière d'éducation populaire*, Cuesmes (Mons), Éditions du Cerisier, 2021.

FRASER N., *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2011, (coll. "Poche").

HAINAUT DÉVELOPPEMENT, *La Province de Hainaut en quelques chiffres*, Mons, Province de Hainaut, 2021.

HEINICH N., *Le Pont-Neuf de Christo. Ouvrage d'art, œuvre d'art ou comment se faire une opinion*, Vincennes, Editions Thierry Marchaisse, 2020.

HOST M., *Septante-cinq ans d'épopée culturelle en Hainaut*, Charleroi, Imprimerie provinciale, 1998.

RINGELHEIM J., *Diversité culturelle et droits de l'homme : la protection des minorités par la Convention européenne des droits de l'homme*, Bruxelles, Bruylant, 2006.

ROMAINVILLE C., *Neuf essentiels pour comprendre les "droits culturels" et le droit de participer à la vie culturelle*. Bruxelles : Culture & démocratie, 2013.

Chapitres d'un ouvrage

AGOSTI B., « Et aujourd'hui : Hainaut culture », in DE BODT R. (sous la direction de), *100 ans d'épopée culturelle en Province de Hainaut. Aux sources des politiques culturelles : suffrage universel et action publique en matière d'éducation populaire*, Cuesmes (Mons), Éditions du Cerisier, 2021, pp. 343-352.

CUCHE D., "Nouveaux regards sur la culture : l'évolution d'une notion en anthropologie", in, JOURNET N. (éd.) *La culture : De l'universel au particulier*, Auxerre, France, Éditions Sciences Humaines, 2002, pp. 199-212.

GENARD J.-L., "Les politiques culturelles de la Communauté française de Belgique : fondements, enjeux et défis", in AUDET C., SAINT-PIERRE D. (sous la direction), *Tendances et défis des politiques culturelles*. Québec (Canada), Presses de l'Université Laval, 2010, pp. 186-187.

RANCIÈRE J., "L'émancipation est l'affaire de tous", in BEDIN V. (ed.), *Philosophies et pensées de notre temps*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 2011, pp. 117-122.

ROMAINVILLE C., "Le droit à l'épanouissement culturel", in, VERDUSSEN M., BONBLED N., *Les droits constitutionnels en Belgique. Les enseignements jurisprudentiels de la Cour constitutionnelle, du Conseil d'Etat et de la Cour de cassation*, Bruxelles, Bruylant, 2011, pp. 1473-1510.

Communications orales

MAUREL C., (2019), “En quoi et comment l’éducation populaire peut-elle contribuer à l’urgente nécessité d’une bifurcation de l’Histoire ?”, Communication au Colloque *De l’éducation populaire à l’éducation permanente*, Hainaut Culture, La Louvière, 4 décembre.

Articles

ANADON M., (2006), “La recherche dite “qualitative” : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents”, in *Recherches qualitatives* vol. 26, n°1, pp. 5-31, in *Association pour la recherche qualitative* ; <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>, consulté le 18 avril 2021.

BALIBAR E., BOUILLON F., CARTON DE GRAMMONT S., NAEPELS M., (2020), “Les lieux de la politique. Citoyenneté, démocratie, périphérie. Entretien avec Etienne Balibar”, in *Monde commun*, en ligne, n° 4, pp. 10-33, in *Cairn* ; <https://www.cairn.info/revue-monde-commun-2020-1-page-10.htm>, consulté le 12 octobre 2020.

DE SOUSA SANTOS B., (2011), “Épistémologies du Sud”, in *Etudes rurales*, en ligne, n° 187, pp. 21-50, in *OpenEdition* ; <http://journals.openedition.org/etudesrurales/9351>, consulté le 02 août 2020.

DESOMER V., (2017), “CPAS, un cadre commun pour une action “hors cadre””, in *La Revue nouvelle*, n°8, pp. 35-38, dans *Cairn* (<http://www.cairn.info>), consulté le 15 février 2021.

GERIN A., (2014), “L’art dans la culture : trois études de cas”, in *Pratiques de l’histoire de l’art à l’UQAM*, en ligne, seconde édition, Automne 2014, pp. 42-53, in *Université du Québec à Montréal* ; <https://histoiredelart.uqam.ca>, consulté le 06 septembre 2020.

JOUFFRAY C., ETIENNE C., (2017), “Vous avez dit participation ? Apports de l’approche centrée sur le DPA-PC sur cette question”, in *Vie sociale*, en ligne, n° 19, pp. 107-125, in *Cairn* (<http://www.cairn.info>), consulté le 4 mars 2021.

LANDEMAINE M., (2018), “Les “épistémologies du Sud” : quels apports et quelles incitations pour le monde associatif dans une perspective de transformation vers davantage de soutenabilité ?”, en ligne, in *Hal* ; <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02474828/>, consulté le 11 février 2020.

MAISSIN G., (2004), “La philosophie de l’émancipation chez Jacques Rancière”, in *Politique*, en ligne, n° 35, in *Politique* ; <https://www.revuepolitique.be/la-philosophie-de-lemancipation-chez-jacques-ranciere/>, consulté 5 août 2020.

Sites Internet

HAINAUT CULTURE, *A propos de nous*, (page consultée le 20 mai 2021), [PDF, en ligne], <https://culture.hainaut.be/a-propos-de-nous/>

LAANAN F., (2005), *Déclaration de la Ministre de la culture, de l’audiovisuel et de la Jeunesse*, in *Politique culturelle pluriannuelle proposée par Fadila Laanan, Ministre de la Culture, de l’Audiovisuel et de la Jeunesse. Conclusion des États généraux de la Culture*, (page consultée le 20 juin 2021), [PDF, en ligne], <http://www.culture.be/index.php>.

YOUNG F., (2010), *Un bilan des politiques culturelles en Belgique. Des Maisons du peuple aux industries culturelles numériques*, (page consultée le 15 mai 2021), [PDF, en ligne], <https://www.pac-g.be>.

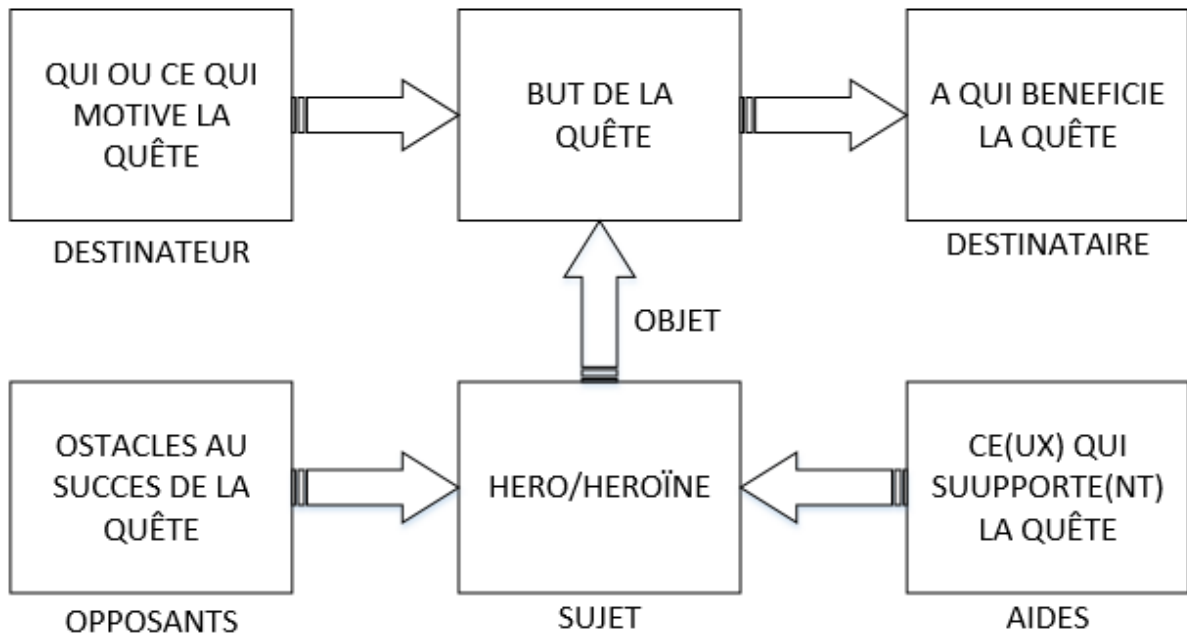
HAINAUT CULTURE, *Secteur Education permanente et jeunesse*, (page consultée le 18 mai 2021), [PDF, en ligne], <https://culture.hainaut.be/nos-secteurs/secteur-education-permanente-et-jeunesse/>

ANNEXES

Guide d'entretien

1. Vous êtes animateur en éducation permanente à la Province de Hainaut. Je viens tenter de comprendre votre action et la signification que vous lui donnez. Mais avant, je vous prie de me décrire votre parcours personnel par ses moments qui vous semblent les plus importants
2. Comment êtes-vous devenu(e) animateur (animatrice) en éducation permanente ?
3. Quelles étaient vos motivations au départ ?
4. Quelles sont vos techniques de prédilection ?
5. A quels publics votre activité en atelier s'adresse-t-elle ?
6. Quel message adressez-vous à vos publics ?
7. Quel impact pensez-vous avoir sur les participants au début de votre engagement ?
8. L'expérience a-t-elle conforté vos motivations de départ ?
9. A votre avis, quelle est la nature des motivations des participants ? Sont-ils obligés ou volontaires ?
10. Dans l'action d'éducation permanente, la Province de Hainaut engage des agents statutaires, en sécurité d'emploi, et d'autres, vacataires et précaires. Votre statut détermine-t-il l'accomplissement de votre mission ?
11. Votre formation influe-t-elle sur les résultats de votre action ?
12. Pour clôturer cet échange, voudriez-vous aborder un autre aspect de votre activité ?

Le schéma actantiel de Greimas⁷⁶



⁷⁶ François Victor Tochon,

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
Place Montesquieu, 4 bte L2.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/espo

