

Recherches en Education permanente et en sciences sociales

Quelles analyses critiques de la société ?

ETUDE 2015

Julien CHARLES

C E S E P



Editeur responsable : Serge Noël
Centre Socialiste d'Education Permanente ASBL
Rue de Charleroi, 47
1400 Nivelles

Relecture : Aline Caillaux, Fabrizio Cantelli, Emeline de Bouver, Matthieu de Nanteuil, Chantal Dricot, Claire Frédéric, Jean-Luc Manise, Georges Olivier, Joan Stavo-Debauge, Myriam van der Brempt, Maud Verjus

Mise en page : Anouk Grandjean

Photographie de couverture : Sébastien Fontignies

Prix : 5 €

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution.
Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les mêmes conditions 4.0 International.

Avec le soutien du service de l'Education permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles



« Les idées ne valent rien, sauf quand elles s'inscrivent dans des actions qui réarrangent et reconstruisent en quelque manière, petite ou grande, le monde dans lequel nous vivons »

John Dewey, La quête de certitude. *Une étude de la relation entre connaissance et action*, Paris, Gallimard, 2014 [édition originale : 1929], p. 155

Table des matières

Introduction

Une étude et son auteur 6

Au départ... 7

Les entretiens 10

Présentation de l'étude 12

Première partie

Deux usages des sciences sociales par l'Education permanente 14

La recherche en Education permanente, un travail de conceptualisation ? 14

Qualifier pour montrer 14

Veiller à l'accessibilité 16

Informé pour changer 17

L'Education permanente, héritière de la démarche des sciences sociales ? 19

Enquêter pour se décentrer 19

Apprêter à l'enquête 20

Supporter la charge de l'enquête 22

Enquêter pour changer 23

Deuxième partie

Conditions et horizons du dialogue entre Education permanente et sciences sociales 26

De l'amateur aux diplomates 26

Socialiser la sociologie critique par la diplomatie 26

Ce que les sciences sociales ont à apprendre de l'Education permanente 30

Contribuer au politique 34

Conflits de pouvoir et de savoir 35

Explorations solidaires 37

Penser pour agir 39

Conclusion

Enquête, expérimentation et politique 44

De la nécessité des idées pour penser et agir 44

Missions d'une Education permanente expérimentale 48

Fondement d'une Education permanente expérimentale 51

Bibliographie 54

Introduction



Une étude et son auteur

Avant de discuter des liens entre Education permanente et sciences sociales sous l'angle particulier de leurs contributions à l'analyse critique de la société, ou plutôt pour pouvoir le faire honnêtement, il est important de dire quelques mots de l'auteur de cette étude du CESEP, de moi. Cette démarche relève de ce que Amartya Sen qualifie d'« objectivité de position »¹. Il s'agit de reconnaître que ce que je vois dépend de l'endroit depuis lequel se déroule mon observation, sans pour autant abandonner l'idée d'objectivité. Cette dernière doit alors être comprise comme une exigence de cohérence par rapport à l'ensemble des informations dont je peux disposer. Etienne Davodeau partage une telle perspective, comme il l'exprime dans l'avant-propos de l'une de ses bandes dessinées :

« Affichons comme un signal permanent que tout ce qu'on raconte n'est que ce qu'on en a perçu – nécessaire lapalissade – et pour ça, entrons dans le champ. L'idée est de se représenter pour que le lecteur ne puisse plus oublier qu'entre lui et ce qu'il lit sévit un individu qui a tout organisé »².

Autant qu'Etienne Davodeau se dessine et se met en scène dans les situations dont il rend compte³, je n'entends pas disparaître de ce document. C'est la raison pour laquelle il est rédigé en « je » et non pas avec le « nous » majestatif classiquement utilisé dans les textes scientifiques dont la validité tient, entre autres, à la capacité de l'auteur à masquer toute trace de sa personne.

Il n'est pas pour autant question de considérer cette étude comme une simple histoire, une fable ou une autobiographie. Ce travail n'est pas le produit d'une réflexion portée uniquement par celui qui l'écrit et le signe. Elle repose aussi et surtout sur une démarche d'enquête : la passation d'interviews auprès d'une douzaine d'acteurs engagés dans la problématique dont je traite, la transcription et la tentative de compréhension de chacune de celles-ci pour leur cohérence interne plutôt qu'en référence à mon propre avis, l'analyse de ces entretiens et la comparaison entre eux, la lecture d'autres études soulevant des questions proches, la rédaction progressive de pistes d'interprétation de cet ensemble et, finalement, la soumission de premières versions du manuscrit aux commentaires critiques d'une série de personnes. J'essaie donc, dans les

1. Amartya Sen, « Positional Objectivity », *Philosophy & Public Affairs*, 1993, vol. 22, n° 2, p. 126-145.

2. Etienne Davodeau, *Rural! Chronique d'une collision politique*, Paris, Delcourt, 2001.

3. Il procède de la même manière dans *Les ignorants. Récit d'une initiation croisée*, Paris, Futuropolis, 2011.

pages qui suivent, de ne pas me contenter de vous faire part de mon avis : j'impose à mes idées de se situer par rapport à ce que les interviews contiennent. Ce qui est écrit ici ne dépend pas seulement de moi et de mon histoire, mais est aussi directement ancré dans une enquête, notion sur laquelle je reviendrai en conclusion.

Au départ...

Jusqu'en septembre 2014, j'étais chargé de recherches au Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS) et je travaillais au Centre de recherches interdisciplinaires Démocratie, Institutions, Subjectivité (CriDIS, UCL). C'est au sein de celui-ci et du Groupe de Sociologie Politique et Morale (GSPM, EHESS) que j'ai préparé et défendu ma thèse de doctorat en sciences sociales et politiques en 2012, grâce à un mandat d'aspirant FNRS. Si je me suis engagé dans un tel parcours, c'est parce que j'espérais, en menant des enquêtes sociologiques, alimenter le débat public. Au fil des années, la possibilité de cette contribution m'a paru de moins en moins réaliste. Au contraire, mes recherches semblaient devenir de plus en plus confinées, fermées sur elles-mêmes, incompréhensibles par ceux à qui je voulais qu'elles soient utiles, y compris une part de mes collègues académiques. Comme l'ont écrit d'autres, « à force de prendre ses distances, [la recherche confinée] peut tout simplement perdre contact, se couper du monde, ne plus intéresser personne »¹, pas même son auteur.

Durant ces années, l'un des seuls lieux où j'avais l'impression de servir le projet démocratique en y apportant mon expérience de sociologue (hormis des discussions privées avec quelques proches) était une formation que j'animais avec Christine Delhay pour le CESEP. Lorsqu'il m'a été proposé de rejoindre l'équipe de cette association pour y poursuivre un travail de recherche tout en l'ancrant dans les autres activités du CESEP (formations, accompagnements, interventions...), j'ai accepté l'invitation et démissionné du FNRS.

Au cours des discussions préalables à mon engagement, j'ai pris le temps de lire le *Décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente*. J'y ai appris que l'Education permanente

1. Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001, p. 136.

visé, entre autres, « l'*analyse* critique de la société »¹ (je souligne). La production de connaissances est donc inscrite dans la réglementation et financée par les pouvoirs publics. A ce titre, l'Education permanente partage l'intention de la sociologie critique telle que je la définis et la pratique : une science sociale qui reconnaît les compétences critiques des acteurs et qui allie les outils descriptifs et analytiques de la discipline à la critique de la société telle qu'elle lui apparaît à travers ces outils. Malgré cet horizon cognitif commun, cette volonté partagée d'élaborer des connaissances, les activités et les productions des personnes attachées à l'un et l'autre de ces espaces sont différentes.

En effet, l'Education permanente ne se contente pas d'une « connaissance critique des réalités de la société ». Elle vise aussi le développement de « capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation », d'« attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique »². Au CESEP, plus spécifiquement, si nos activités ont bien pour but de proposer « des outils de compréhension et d'interprétation du quotidien », elles entendent également « permettre un passage à l'action »³. Il me fallait donc apprendre un nouveau métier, sans pour autant oublier celui que j'avais pratiqué jusque-là.

Dans cette comparaison entre Education permanente et sciences sociales, on ne peut se contenter de soutenir que ces dernières élaborent des outils conceptuels et interprétatifs plus sophistiqués que ceux proposés par les « analyses et études » de l'Education permanente. Il est tout aussi inadéquat de considérer qu'elles se soucient moins de la mise en œuvre de la transformation de leur environnement. En ce sens, Jean De Munck affirme en effet que « la sociologie peut se donner pour mission de guider (conseiller, orienter, favoriser, effectuer soi-même) une intervention dans la réalité sociale en vue de la transformer »⁴. L'opposition de sens commun entre sciences sociales productrices de connaissances et Education permanente engagée dans un travail de facilitation du passage à l'action ne tient donc pas. Comme je le montrerai plus loin, cette dichotomie ne décrit pas les pratiques effectives des acteurs de ces deux espaces professionnels et minimise l'horizon commun de contribution à une « émancipation individuelle et collective »⁵ dans une « société plus juste, plus démocratique et plus solidaire »⁶.

1. « Décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente » art. 1, § 1.

2. *Ibid.*

3. Jean-Luc Manise et *alii*, « L'Education permanente selon le CESEP », *Secouez-vous les idées*, n° 100, 2014, p. 3.

4. Jean De Munck, « Les trois dimensions de la sociologie critique », *SociologieS*, 2011.

5. « Décret Education permanente », *op. cit.*, art. 1, § 1.

6. *Ibid.* art. 1, § 3.

Cette discussion introductive a pour intention d'indiquer que, dès le départ de cette étude, je prends distance avec ceux qui soutiennent que seuls les sociologues sont en mesure de fournir des analyses critiques de la société qui soient à la fois informées empiriquement et théoriquement, comme le fait par exemple Bernard Lahire :

« Ce qui distingue le sociologue, quand il fait sérieusement son métier, de toute une série d'autres professionnels du discours sur le monde social que vous citez, c'est le fait qu'il mène des enquêtes empiriques et qu'il possède de plus la culture scientifique (théorique et méthodologique) lui permettant de déjouer les pièges du sens commun. Il ne se contente pas de livrer son opinion ou ses convictions sur l'état du monde »¹.

A travers la rédaction de cette étude (et le choix professionnel qui la précède), je souhaite montrer qu'un dialogue fructueux entre sciences sociales et Education permanente est envisageable, mais qu'il nécessite une connaissance et reconnaissance réciproque de ces deux espaces. En quelque sorte, ce document peut être lu comme une *Lettre aux sociologues académiques* à qui j'explique pourquoi je m'éloigne de l'espace universitaire sans pour autant lui tourner le dos. En effet, je ne prétends pas être passé de l'autre côté de la frontière (encore faudrait-il savoir où elle passe) et je resterai pendant quelque temps encore un nouveau venu dans le champ de l'Education permanente. Voilà donc d'où je parle : quelque part sur le chemin qui sépare ou relie Education permanente et sciences sociales critiques. Depuis cette position, je tente de montrer aux sociologues académiques qu'ils devraient être plus attentifs à ce qui se joue dans le secteur de l'Education permanente, non pas en le considérant en tant qu'objet d'étude mais comme producteur d'analyses critiques de la société. Ceci dit, ce document est plus qu'un message personnel à d'anciens collègues. Il est le fruit d'une enquête qui me permet de déployer un propos un peu plus général, principalement grâce aux entretiens.

Avant de parler de ces interviews, je voudrais apporter une précision importante sur le périmètre de cette étude. Si je m'intéresse ici aux liens entre sciences sociales et Education permanente, je ne réduis aucune de ces deux entités au dialogue qui existe ou pourrait exister entre elles. L'Education permanente ne peut en aucun cas être restreinte à une façon particulière de faire usage des sciences sociales. En effet, elle prend également appui sur d'autres références, en pédagogie, philosophie, histoire, psychologie sociale, économie, agroécologie... sans oublier les pratiques culturelles et artistiques qui ne prétendent pas au statut scientifique, voire s'y opposent. Autrement dit, bien qu'il s'agisse

1. Bernard Lahire, « Où en est la critique? », *Tracés*, no 13, 2007, p. 235-248.

de l'objet de cette étude, l'Education permanente ne se limite nullement à une rencontre avec les sciences sociales.

Plus encore, ce lien sera essentiellement traité à partir d'une portion de l'espace de l'Education permanente qui est proche du monde universitaire¹. Tout en étant différents, l'axe 3.2 (production d'analyses et d'études) et la recherche académique partagent quelques traits communs ; il en est de même concernant l'axe 2 (formation d'animateurs, de formateurs et d'acteurs associatifs) et l'enseignement universitaire. Pour autant, il n'est pas question de distinguer ces deux axes des autres composantes de l'Education permanente² : le décret a l'intelligence de décliner, sous des actions complémentaires, une perspective commune de contribution à l'émancipation individuelle et collective dans une société démocratique, solidaire et juste. L'opposition entre axes réflexifs et axes pratiques serait donc particulièrement malheureuse. Il faut pourtant bien constater que les publics auxquels s'adressent les axes 2 et 3.2 sont généralement *déjà* sensibilisés à cette perspective, sans quoi les personnes ne s'inscriraient pas à ces formations et ne liraient pas ces analyses et études. Mais pour ne pas alourdir le texte qui suit, je me contenterai la plupart du temps de la catégorie générique « Education permanente » alors que l'objet de cette recherche est plus directement lié à ces deux axes, comme le sont d'ailleurs les personnes interviewées.

Les entretiens

Comme je l'ai expliqué, cette étude revêt pour moi un caractère personnel. Mais je ne suis pas le seul dans le cas. L'unique question qui était posée aux interviewés lors de nos rencontres était la suivante : « comment, selon vous/toi, l'Education permanente et les sciences sociales s'alimentent-elles l'une l'autre pour produire des analyses critiques de la société ? ». Face à cette interrogation, l'une des personnes m'a répondu : « cette question, c'est tellement moi, c'est tellement ce que j'ai vécu. C'est un peu comme si tu me demandais

1. Je tiens à remercier Fabrizio Cantelli qui a porté ce point important à mon attention. Cette sensibilité n'est sans doute pas étrangère à son parcours professionnel : coordinateur et chargé de projets à la Ligue des Usagers des Services de Santé (ASBL reconnue dans l'axe 1 en Education permanente), il est aussi docteur en sciences politiques et chargé de cours à l'ULB.

2. Les autres axes reconnus par les décret sont « participation, éducation et formation citoyennes » (axe 1), « production de services, de ressources documentaires et/ou d'outils pédagogiques » (axe 3.1) et « campagnes d'information et de communication » (axe 4).

qui je suis »¹. De façon quasi unanime, la question a été perçue comme pertinente par mes interlocuteurs (certainement grâce au travail préparatoire réalisé à cette fin avec deux de mes collègues du CESEP, Chantal Dricot et Christine Delhay).

Au-delà de ce commentaire, quelques caractéristiques des personnes rencontrées méritent d'être présentées. Neuf sont salariées dans des structures reconnues d'Education permanente. Une dixième personne définit son activité professionnelle comme relevant de « la mission d'Education permanente depuis l'université »². Toutes ces personnes sont engagées, plus ou moins intensivement, dans la rédaction d'analyses et d'études. Ces interviewés ont été contactés parce que mes collègues et moi-même pressentions qu'ils incarnaient des conceptions contrastées de la pratique de la recherche en Education permanente (j'insiste ici une dernière fois sur le caractère limitatif de mon enquête qui ne traite pas des liens entre sciences sociales et Education permanente en général mais bien dans les cas précis de la production d'analyses, d'études et de formations).

Par ailleurs, ce panel respecte une stricte égalité hommes/femmes et est composé de personnes dont l'âge varie entre 30 et 60 ans, toutes engagées dans le secteur de l'Education permanente depuis plusieurs années. Huit interviewés disposent d'un diplôme universitaire en sciences humaines³ (philosophie, communication, philologie, science politique ou sociologie), une neuvième est actuellement étudiante à la FOPES et la dixième est assistante sociale de formation. La présence massive d'universitaires formés aux sciences sociales est-elle le reflet d'une caractéristique générale de la population des personnes engagées sur l'axe 3.2 du décret (la production d'analyses et d'études) ? Je n'ai pas trouvé les informations nécessaires pour mener cette comparaison. Mais cela n'invalide pas pour autant le contenu de cette étude qui s'intéresse aux liens entre sciences sociales et Education permanente. Ce sont des personnes pratiquant et réfléchissant à ce dialogue que je devais rencontrer. Pour cette raison, j'ai également interviewé deux sociologues académiques, Bruno Frère⁴

1. Maud Verjus, Centre Socialiste d'Education Permanente (CESEP), entretien. En conformité avec mon propos, il n'est pas question ici de faire un usage différent des entretiens et des articles (scientifiques ou non). Voilà pourquoi ils sont référencés de la même manière, en note de bas de page.

2. Rachel Brahy, Maison de Sciences de l'Homme de l'Université de Liège (MSH), entretien.

3. Parmi ceux-ci, sept ont poursuivi leur parcours académique au-delà de la licence, qu'il s'agisse d'une seconde licence ou d'un master, d'un diplôme de troisième cycle ou d'une activité de recherche au sein d'une institution universitaire.

4. Chercheur qualifié au Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS) et enseignant à Science Po Paris.

et Matthieu de Nanteuil¹, dont je savais préalablement qu'ils tiennent l'un et l'autre à établir des ponts entre leurs travaux de recherche et le monde associatif entendu au sens large.

Présentation de l'étude

Dans un premier temps, je présenterai deux grandes tendances que j'ai pu identifier dans les entretiens quant à la façon de penser les liens entre sciences sociales et Education permanente ou, plus précisément, de pratiquer ce dialogue et de s'engager dans cet espace de recouvrement. Il s'agit, d'une part, de mettre l'accent sur les apports conceptuels des sciences sociales et, d'autre part, sur la démarche qui les caractérise. Tendanciellement, les personnes interviewées se rattachent plus à l'une ou l'autre de ces formes. Mais par la suite, plutôt que d'opposer ces deux pratiques, je porterai attention à leurs intentions communes, aux raisons pour lesquelles elles mobilisent les sciences sociales dans une perspective d'Education permanente. C'est ainsi que je discuterai des *Conditions et horizons de la rencontre* entre ces deux espaces. En conclusion, je reviendrai sur le chemin parcouru et montrerai que celui-ci peut être rapproché de ce que John Dewey a écrit à propos des notions d'enquête et d'expérimentation. Celles-ci me semblent contenir quelques propositions intéressantes à la fois pour le secteur de l'Education permanente et pour les sciences sociales. Elles gagnent à être connues des acteurs menant des analyses critiques de la société dans la perspective d'une émancipation individuelle et collective et d'une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire.

1. Professeur à l'Université Catholique de Louvain et directeur du Centre de recherches interdisciplinaires Démocratie, Institutions, Subjectivité (CriDIS).

Première partie



Deux usages des sciences sociales par l'Education permanente

La distinction opérée dans cette section, entre usages conceptuel et méthodologique des sciences sociales, est à la fois analytique et pratique. Elle permet non seulement de comprendre deux modes d'appropriation des sciences sociales par l'Education permanente mais aussi, en creux, deux façons de faire de l'Education permanente. Il convient cependant de ne pas durcir le trait : si certains interviewés se situent effectivement dans un seul de ces usages, d'autres jouent sur les deux pans. Cette diversité de façons de considérer le rapport entre concepts et méthodes se donne également à voir dans la sociologie elle-même. Certains courants sont plus spéculatifs et produisent des connaissances abstraites, d'autres sont plus empiristes et se limitent à des propositions descriptives.

La recherche en Education permanente, un travail de conceptualisation ?

La conception de la recherche en Education permanente comme relevant principalement d'apports conceptuels est illustrée dans l'extrait suivant :

« Mes premières analyses c'était un peu ça : tu prends un cadre que tu as plus ou moins en tête, une question qui se pose à des acteurs, et tu les croises, en réussissant plus ou moins bien l'articulation entre les deux. (...). Dans la conception de l'analyse, tu décris d'abord la situation, puis tu décris en quoi tel apport, tel vocabulaire, tel cadre d'analyse peut être utile, puis tu conclus »¹.

Qualifier pour montrer

Le travail du chercheur en Education permanente consiste ici à remplir un rôle de passeur entre deux espaces trop distants pour parvenir à entrer directement en dialogue.

1. Quentin Mortier, SAW-B, entretien.

Il y a d'un côté un public pris par ses activités quotidiennes et ne parvenant pas à s'approprier les écrits des sciences sociales, de l'autre des scientifiques happés par leurs tâches et ne s'inquiétant pas de la réception de leur travail au-delà du cercle restreint de leurs collègues. C'est ce que décrit également Franck Lepage :

« L'information qui m'intéresse, elle est dans les livres. Et lire un livre sérieux, c'est une putain de discipline, c'est vachement vachement dur. (...). Moi je lisais des livres qui dénonçaient l'insertion, qui expliquaient bien l'arnaque. Mais moi je mettais pas en œuvre des dispositifs, j'étais intellectuel. Du coup, j'allais voir mes directeurs de MJC et je leur disais que c'était de l'arnaque. Là, les mecs, ils en bouffaient, ils faisaient tourner leur baraque avec ça. Et je leur disais : non, il faut lire les 250 pages le soir en rentrant chez toi après une journée de travail. Et là, le mec, il ne lisait pas, il ne se plongeait pas dans un livre compliqué écrit par un sociologue. Et quand je dis qu'il ne le faisait pas, il ne le faisait jamais. C'est-à-dire que les seules occasions où les gens peuvent lire des livres compliqués, c'est en formation, c'est à l'université. Mais dès qu'ils sont dans la vie professionnelle, c'est terminé. Donc là il y a la vache de problèmes. Il faut trouver le temps de lire des livres qui sont pas le journal. (...). Si j'ai pas lu les livres, je peux pas décoder. Donc il y a un problème avec les sources »¹.

L'activité du chercheur en Education permanente consisterait donc à formuler les questions qui se posent à son public à partir des ressources intellectuelles dont il dispose, à qualifier les situations avec tel concept plutôt qu'avec telle expression, pour permettre d'y voir autre chose.

« Je vois bien pour toute une série de trucs sur lesquels on a travaillé, quand ça marche, ça progresse dans la société, des acteurs se disent "ouais, c'est vrai, dit comme ça, c'est ça qu'on veut". Et évidemment, "dit comme ça", c'est-à-dire autrement que ce qu'ils disaient, ça produit des transformations »².

Le travail de conceptualisation peut alors être rapproché de ce que certains dénomment « qualification »³. Il permet de faire valoir les situations ainsi conceptualisées dans des espaces où, sans cette qualification, elles ne pourraient être exposées (parce que les qualités requises leur feraient défaut). Cette dynamique impose parfois de passer par une expression inhabituelle, une notion difficilement appréhendable, un vocabulaire spécifique, « un peu ésotérique », « abscons » ou « déroutant »⁴.

1. Franck Lepage, « La démocratie, c'est chiant. C'est le fascisme qui est naturel », in @ux sources, www.arretsimages.net, 2012, .

2. Jean Blairon, Réalisation - Téléformation - Animation (RTA), entretien.

3. Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991 et Laurent Thévenot, *Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte, 2006.

4. Bernard Lahire, « Où en est la critique? », *op. cit.*

Veiller à l'accessibilité

Inévitablement, le travail de recherche entrave l'accès à ses productions pour une part de la population. Considérer la fermeture comme inéluctable ne signifie nullement que je m'en réjouis mais plutôt qu'un important travail doit être réalisé si l'on souhaite maximiser l'appropriation de ces analyses et études. Sont ainsi systématiquement exclus ceux qui ne comprennent pas le français, les analphabètes et illettrés (10 % de la population en Fédération Wallonie-Bruxelles, selon Lire et Ecrire) mais aussi ceux qui n'ont pas accès matériellement à ces productions, ceux qui n'ont pas le temps de les lire, ceux qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour les comprendre... Autour de cette question se joue une tension interne au champ de l'Education permanente : alors que certains reconnaissent une fermeture inhérente au recours à l'argumentation écrite, d'autres défendent l'usage d'un langage simple et de métaphores qui garantiraient l'ouverture pleine et entière. En témoigne l'extrait suivant :

« Quand on veut parler aux gens de sujets très compliqués, ou qui paraissent très compliqués, il faut employer des trucs qu'ils connaissent de la vie de tous les jours (...). Je vais essayer de vulgariser le plus loin possible, autrement dit de recourir le moins possible à des mots de spécialistes, d'utiliser de plus en plus des mots de la vie de tous les jours »¹.

Malgré cette tension, l'objectif commun est l'accessibilité. Ce qui fait la différence entre les deux approches, c'est plutôt la temporalité de celle-ci. Peut-elle être immédiate ou constitue-t-elle un horizon à atteindre ? La considérer comme une potentialité à travailler pour qu'elle se réalise me semble plus crédible pour plusieurs raisons. La première, d'ordre sociologique, est formulée par l'un des académiques interviewés : « ce serait absolument inutile que j'écrive un papier très empirique et très directement saisissable par tout un chacun puisque, de toute façon, tout un chacun ne lit pas les études de l'Education permanente ». Il ajoute cependant que « ça concerne d'emblée dix fois plus de monde que les trucs de chercheurs universitaires »². Une seconde justification est d'ordre linguistique : dire les choses autrement, ce n'est pas dire la même chose. Telle notion ne signifie jamais tout à fait la même chose que telle autre notion, telle métaphore ne permet pas de montrer exactement la même chose que tel concept. Une troisième raison est de l'ordre de la logique formelle, au sens où elle me semble inscrite au cœur même de l'expression « Education permanente ». La mission des associations relevant du secteur est éducative

1. Bruno Poncelet, Centre d'Education Populaire André Genot (CEPAG), entretien.

2. Bruno Frère, Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS), entretien.

et, à ce titre, il est plus adéquat (pour les raisons précitées) de soutenir qu'il est nécessaire et utile de travailler à l'accessibilité que de défendre la réalisation d'activités d'emblée accessibles à toutes et à tous, lesquelles ne pourraient dès lors pas être considérées comme éducatives. La prétention d'ouverture et d'inclusion cache en effet assez mal le caractère fermé et excluant de la participation à ces activités, comme je l'ai montré ailleurs¹. Une dernière justification, cette fois politique, tient à la notion de « lutte cognitive » qui sera abordée ultérieurement et que Franck Lepage résume dans le style qu'on lui connaît :

« Je fais un honnête travail de vulgarisation scientifique. Je raconte Boltanski en deux minutes, en gros je fais la quatrième de couverture, comme ça je passe pour un vrai intellectuel, mais surtout les gens ils vont aux sources. Et ça, c'est magique. Parce que Boltanski c'est 900 pages. Mais quand tu l'as lu, tu t'es acheté un revolver, t'as un flingue, c'est une arme. Puis le mec qui l'a pas lu, en face, il a intérêt à s'accrocher parce que tu vas lui en mettre plein la gueule »².

Autrement dit, sans l'effort de conceptualisation mené par Luc Boltanski (et Eve Chiapello³) et sans le travail de vulgarisation de Franck Lepage, le public ne bénéficierait pas des armes dont il pourrait faire usage. Reconnaître à la fois l'utilité et les difficultés d'accès aux analyses et études doit permettre de maintenir en alerte un sens de l'autocritique à l'égard de pratiques potentiellement *trop* hermétiques, travail réflexif que l'on risque de juger inutile lorsque l'on estime pouvoir produire des analyses et études d'emblée appréhendables par toutes et à tous.

Informé pour changer

La volonté de veiller à l'accessibilité des connaissances donne également son sens à l'organisation de colloques au sein du secteur de l'Education permanente, ceux-ci constituant des lieux utiles d'information. Il s'agit d'y « faire savoir qu'il y a des savoirs »⁴. Mais l'accès à ces savoirs est surtout valorisé lorsqu'il est associé à d'autres dynamiques, où « on reprend ce qui est dit pour le travailler, le traiter, essayer de produire quelque chose ensemble »⁵. Autrement dit : « la question, c'est de savoir aussi comment tu intègres et tu mobilises ces

1. Mathieu Berger et Julien Charles, « Persona non grata. Au seuil de la participation », *Participations*, 2014, vol. 9, n° 2, p. 5-36.

2. Franck Lepage, « La démocratie, c'est chiant. C'est le fascisme qui est naturel », *op. cit.*

3. Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

4. Rachel Brahy, MSH, entretien.

5. Quentin Mortier, SAW-B, entretien.

informations dans de l'action sociale »¹. Plus généralement, au-delà du cas spécifique des colloques, la pédagogie de l'Education permanente entend produire du changement :

« Dans l'Education permanente, on part des situations sur lesquelles on pense qu'une action doit être entreprise pour les changer, et à propos desquelles on pense que, de fait, un argumentaire ou un concept peut aider à la changer »².

« Partir des situations » est une intention partagée avec les sciences sociales, lesquelles ancrent également leurs propositions conceptuelles dans des enquêtes de terrain. L'originalité de l'Education permanente serait à situer dans le choix des situations sur lesquelles effectuer ce travail de conceptualisation : c'est l'intention de modifier le cours de telle ou telle chose qui initie le travail d'analyse et d'étude, alors que cette volonté d'influencer le monde, si elle est présente en sciences sociales, n'est pas première.

En Education permanente, ce n'est donc pas tant la nouveauté de tel concept qui importe, ni sa capacité à englober un grand nombre de situations particulières, ni sa sophistication. C'est plutôt sa faculté à modifier les perceptions et à orienter les pratiques qui est valorisée : « du moment qu'un truc marche pour changer la situation, c'est déjà bon »³. François Dubet ne dit pas autre chose :

« Quelles sont les théories justes ? Du point de vue des chercheurs, ce sont celles qui reposent sur des observations multiples et des ensembles statistiques contrôlés, raisonnés et comparés ; du point de vue des acteurs, ce sont celles qui marchent »⁴.

Sous cet horizon du changement, l'Education permanente peut-elle se contenter de ce transfert des connaissances, perspective qui tendrait à la rapprocher de l'enseignement ? Je partage le doute exprimé par cet interviewé : « Au moment même, souvent, ça produit quelque chose. Mais après, ce que ça fait sur la suite, c'est plus vague (...). Je crois qu'il faut réfléchir à aller plus loin dans l'intégration »⁵. « Aller plus loin » pourrait signifier apprendre à transférer ces connaissances de sa propre initiative pour contribuer effectivement au changement social, apprendre aussi à se les approprier, à les maîtriser voire, plus ambitieusement, à en produire des nouvelles. Telle est la question qui sera traitée dans la section suivante.

1. Frédéric Ligot, Mouvement Ouvrier Chrétien (MOC), entretien.

2. Jean Blairon, RTA, entretien.

3. *Ibid.*

4. François Dubet, « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *Education et sociétés*, 2002, vol. 9, n° 1, p. 16.

5. Quentin Mortier, SAW-B, entretien.

L'Éducation permanente, héritière de la démarche des sciences sociales ?

Comme je l'annonçais en introduction, une part importante des personnes interviewées considèrent que la principale filiation entre les sciences sociales et l'Éducation permanente tient à la mise en œuvre de « méthodes » spécifiques. C'est ce dont témoigne l'extrait suivant :

« On a mis au point un dispositif, qui est un peu le résultat d'une réflexion plus théorique de méthode de sociologie. On ne se réfère plus à des bouquins de méthodologie, mais c'est quand même le fond qui est là. (...). Puis on s'est dit "puisque c'est intéressant, on va utiliser le matériau qu'on a là pour en faire une étude". Et donc les études, on a depuis quelque temps cherché à les produire en produisant un peu une matière avec les acteurs »¹.

Enquêter pour se décentrer

Avec les notions de « méthodes », « outils de recherche » et « enquêtes », est convoquée une démarche d'investigation inspirée par les sciences sociales. Celles-ci sont mobilisées car elles soutiennent un mouvement de « décalage », elles permettent de sortir d'une analyse centrée sur soi-même, de regarder les choses avec distance, de « dire que je ne suis plus dans les mêmes baskets »².

Cette intention de décentrement se donne également à voir en formation. Ainsi, lorsque l'une des interviewées organise des rencontres autour de « méthodologies de travail » (par exemple des techniques d'animation de réunions), elle ne les considère pas comme des outils valant pour eux-mêmes. Chaque présentation est assortie d'une mise en perspective :

« D'où elles viennent ? Pourquoi on les a imaginés comme ça ? Qu'est-ce qu'elles proposent concrètement ? (...) Puis on expérimente les choses. Puis on regarde ce qui se passe. Et on est tout le temps en train de ne pas être dans ce qui se passe, qui est le contenu, mais de regarder comment ça se passe ; toujours en position un peu décalée. (...). Il y a toujours ces deux yeux j'ai envie de dire : un œil sur ta tête et un œil sur ce qui se passe de l'autre côté »³.

1. Quentin Mortier, SAW-B, entretien.

2. Maud Verjus, CESEP, entretien.

3. Ingrid Muller, Fédération des Maisons Médicales (FMM), entretien.

Cette capacité à se décentrer n'a pas pour but de produire une connaissance objective. Il n'est cependant pas question de s'en tenir à ses premières impressions et d'être anecdotique. Le critère proposé pour qualifier le type de discours visé est qu'il soit « significatif » :

« On a toute une discussion de savoir comment on peut les outiller avec les outils des recherches en sciences sociales, pour pouvoir dire des choses significatives (...). Elles ne sont pas représentatives, elles ne sont pas statistiquement valides, mais elles ont du sens. Elles ne sont pas anecdotiques non plus. C'est le truc entre les deux (...). Il y a l'expertise externe qui s'appuie sur les informations du terrain, mais qui reste externe, avec des cadres théoriques qui sont les siens et qui sont très intéressants. Après, t'as l'anecdotique, le témoignage, la petite histoire. Et comment est-ce qu'on peut donner de la valeur à ce truc au milieu, qui est de l'expertise interne, bien travaillée, bien analysée, objectivée »¹.

Se trouve ici illustrée la notion d'« objectivité de position »² sur laquelle je proposais, dès l'introduction, de fonder cette étude elle-même. Tout en sachant que le regard est toujours situé, en Education permanente ni plus ni moins qu'en sciences sociales, on ne doit pas renoncer à l'objectivité. Celle-ci devient alors « un objectif vers lequel tendre, il est un horizon, idéal utile pour le chercheur »³. L'idée de preuve, si elle n'est pas abandonnée, s'accompagne d'une mise en perspective, d'une volonté de donner du sens, de trouver une validation de l'analyse auprès des acteurs directement concernés et donc de sortir du point de vue d'une personne particulière.

Apprêter à l'enquête

Comme avec l'usage conceptuel des sciences sociales, une réflexion pédagogique est ici nécessaire. En effet, la plupart des interviewés s'accordent pour affirmer que la capacité à mettre ses impressions à distance n'est pas systématiquement actualisable par tout un chacun. La sociologie est relativement unanime sur le sujet, malgré la diversité des notions mobilisées : asymétries, incapacités, inégalités...

1. Cécile Paul, Centre Socialiste d'Education Permanente (CESEP), entretien.

2. Amartya Sen, « Positional Objectivity », *op. cit.*

3. Isabelle Ferreras, *Critique politique du travail. Travailler à l'heure de la société des services*, Paris, Les Presses de Science Po, 2007, p. 43.

Alors que les sciences sociales se déploient généralement dans un geste de démonstration des inégalités de faits, Jacques Rancière¹ défend que l'émancipation ne se réalise que dans le rappel du postulat d'égalité de tous et la volonté de vérifier celui-ci. Sur ce point, une certaine proximité avec John Dewey se donne à voir, ce dernier tendant à identifier la possibilité de mener l'enquête à une capacité générique de l'être humain². Or, celle-ci dépend non seulement de l'acquisition de connaissances, mais aussi d'une intention de le faire, de ressources matérielles et sociales à disposition et correctement « apprêtées »³. Ce constat d'inégalité face à l'enquête (nous ne sommes pas tous, tout le temps et partout capables de la mener) est généralement partagé par les animateurs d'Education permanente, comme je l'indiquais ci-dessus. C'est d'ailleurs ce qui fonde leur projet tout à la fois politique et pédagogique : contribuer au déclin de ces asymétries par l'« éducation » et, dans le cas précis qui nous occupe, par l'apprentissage des méthodes des sciences sociales.

« Alors, tout le travail, pour moi, c'est de rendre accessibles les outils de recherche en sciences sociales pour que les gens puissent quand même objectiver un petit peu leurs pratiques »⁴.

« Je pense qu'en Education permanente, dans la recherche qu'on y fait, il y a une exigence d'homologie importante par rapport à l'article premier du décret, la participation, les publics avec lesquels ou pour lesquels on travaille. Si nous, on ne les considère pas comme potentiellement capables de production et d'analyse, il y a quand même un souci quoi »⁵.

Suivant la proposition des deux interviewés précités, il n'est pas question de considérer que tous et toutes sont, dès le départ, capables de le faire mais qu'il s'agit d'une potentialité qui nécessite un « apprêtement » pour être activée, pour se réaliser. A cet égard, l'animateur en Education permanente a une responsabilité particulière « qui est quand même d'amener ces outils-là, de les démystifier, de les rendre accessibles, de les vulgariser »⁶. Par là, il rend possibles « un processus, un chemin, des allers-retours entre son terrain, la réflexion et (...) ces lieux où on peut questionner ses pratiques (...), bref une pensée

1. Jacques Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, éd. or. 1987, Paris, Fayard, 2004 ; et pour une excellente introduction à cette problématique, lire Charlotte Nordmann, *Bourdieu / Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, Paris, Editions Amsterdam, 2006.

2. John Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête*, éd. or. 1938, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

3. Joan Stavo-Debauge, « Les vices d'une inconséquence conduisant à l'impuissance de la politique française de lutte contre les discriminations. II. Apprêter un chemin au droit afin qu'il puisse exercer son autorité et confectionner des "catégories" qui autorisent l'action publique », *Carnets de bord*, 2004, n° 7, p. 32-54.

4. Cécile Paul, CESEP, entretien.

5. Jean Blairon, RTA, entretien.

6. Cécile Paul, CESEP, entretien.

réflexive et une attention à la complexité des choses »¹. Mais cette pratique peut ne pas être facile. Il s'agit en effet d'appivoiser le doute, d'apprendre à vivre avec et à le travailler à la lumière du jour, plutôt que de chercher dans l'une ou l'autre technique une confiance temporaire qui permettrait d'apaiser provisoirement l'inquiétude. « La question, c'est comment faire ça sans être brutal, méprisant, violent... Sans ça, ils te parlent plus »².

Supporter la charge de l'enquête

A force de « décentrement », certains participants à telle ou telle formation (longue) en Education permanente sont parfois « complètement perdus ».

« Je devais gérer des situations personnelles, voire familiales, extrêmement importantes parce que les représentations des militants, à un moment donné, tout s'écroule tu vois. Parce qu'il y a un accès au savoir, à des modes de pensée, à des références nouvelles. Et alors, à un moment donné, les gens vivaient des situations dramatiques, des évolutions qui avaient des conséquences dramatiques : des divorces, des trucs comme ça. Avec le décentrement, la formation porte ses fruits d'une certaine manière. Après, il faut pas laisser les gens au milieu du gué »³.

Dans un tel cadre, l'intention de généraliser un doute, de problématiser un trouble, d'élargir les enjeux et, par là, d'espérer contribuer au renforcement des mouvements sociaux ne peut constituer une fin en soi. Une certaine sensibilité à l'état des personnes et du groupe est mise en avant. Ce qui importe, c'est donc aussi la capacité collective à « encaisser »⁴ :

« Pour moi, l'approche se justifie par le groupe, par l'état du groupe, son énergie, son possible. (...) Il faut pas imposer l'idée que relier ça au mouvement social est la seule chose utile. Je pense que c'est souvent utile, mais pas d'office »⁵.

En effet, l'exigence de décentrement peut être épuisante, fatigante, éreintante. Elle peut même constituer une « torture »⁶ pour ceux qui n'y sont pas préparés (ce que, ailleurs, j'ai qualifié de « charge »⁷). Dès lors, en Education permanente, « parfois il faut accepter que les gens ils ont juste envie d'avoir une

1. Maud Verjus, CESEP, entretien.

2. *Ibid.*

3. Frédéric Ligot, MOC, entretien.

4. Joan Stavo-Debauge, « Des "événements" difficiles à encaisser. Un pragmatisme pessimiste », in Daniel Céfaï et Cédric Terzi (dir.), *L'expérience des problèmes publics*, Paris, Editions de l'EHESS, 2012.

5. Jean Blairon, RTA, entretien.

6. Ingrid Muller, Fédération des Maisons Médicales (FMM), entretien.

7. Julien Charles, « Les charges de la participation », *SociologieS* [En ligne], 2012.

certitude pour se reposer, le temps d'avancer encore un petit peu, puis qu'après ils soient de nouveau disponibles pour remettre en question »¹.

A cet égard, il importe encore de ne pas accentuer les différences entre sciences sociales et Education permanente. Les sociologues académiques, par leur pratique de l'enseignement, ne peuvent être complètement insensibles à cette question.

« Je pense que c'est très important de maintenir une empathie vis-à-vis de ce qui se passe dans la pratique de l'enseignement. (...) Ca suppose de sortir d'une position purement magistrale, ça c'est clair. Ca suppose d'être capable de travailler sur les résistances à la transmission ou, au contraire, sur le désir de connaître »².

Dans le même sens, François Dubet défend l'idée selon laquelle le sociologue devrait mieux prendre en considération « les résistances et les modes de réception des acteurs »³. En acceptant cette posture potentiellement inconfortable, en consentant à tomber de leur position de surplomb par rapport au monde social, les productions sociologiques gagneraient en pertinence. Il s'agit donc de sortir du projet d'une transmission désincarnée et de s'ouvrir à une certaine sensibilité à l'égard du groupe, dont témoignent de nombreux interviewés et qu'illustre l'extrait suivant :

« C'est tout un enjeu de pédagogie. A un moment donné comment est-ce qu'on arrive à susciter l'intérêt et à créer cet inconfort sans qu'il soit trop inconfortable ? C'est la question de la rupture, de la brèche, de la limite qui suscite la réflexion sans t'envoyer dans les filets, dans les lignes et te faire passer pour un con, quoi »⁴.

Enquêter pour changer

En dépit de son caractère exigeant et difficile, cette appropriation des méthodes des sciences sociales est importante pour les interviewés, car elle contribue à la visée émancipatrice de l'Education permanente. « Le but c'est aussi de pas faire croire qu'il n'y a que des gens externes et experts qui peuvent venir poser un regard sur le travail, que toi aussi tu peux avoir une expertise professionnelle, mais que ça doit être un peu construit quand même »⁵. Les sociologues ne sont donc pas les seuls à pouvoir « montrer que le monde ne va pas de soi,

1. Ingrid Muller, Fédération des Maisons Médicales (FMM), entretien.

2. Matthieu de Nanteuil, CriDIS, entretien.

3. François Dubet, « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *op. cit.*, p. 24.

4. Rachel Brahy, MSH, entretien.

5. Cécile Paul, CESEP, entretien.

que ce qu'on présente comme une réalité allant de soi ne va pas de soi »¹, à pouvoir dire et contredire « ce qu'il en est de ce qui est »².

« Pour moi, c'est symptomatique d'un mécanisme actuel qui me fait grimper au mur : la tendance à l'expertise, à ce que ce soit les universitaires, les sociologues en particulier mais ça peut être d'autres, (...) qui viennent et que les gens de terrain vont chercher pour légitimer ce qu'ils font et ce qu'ils disent. Et là, pour moi, il y a un biais, un problème. Il ne s'agit pas seulement de le dire. On a réussi à faire croire aux gens, c'est une forme de violence symbolique, que leur discours n'est pas suffisant et qu'ils ont besoin d'aller chercher des réponses qui les légitiment ailleurs. Et en même temps, je ne vais pas cracher dans la soupe, je pense que les sociologues ont à apporter des choses. Mais en même temps, je trouve ça très dangereux parce que ça peut participer d'un mouvement de discrédit des gens de terrain, où ils sont là pour agir et faire des choses concrètes, mais où les penseurs sont ailleurs. Donc, j'ai envie de dire qu'il est plus intéressant d'outiller les gens de terrain aux outils sociologiques plutôt que ce soit les sociologues qui pensent à côté des gens de terrain »³.

Malgré l'attachement aux méthodes des sciences sociales pour contribuer à questionner la réalité dont témoignent même les personnes les plus réticentes à l'égard du monopole sociologique, personne ne considère que l'horizon de l'Education permanente est de former des sociologues. Nombre d'interlocuteurs convoquent les figures du bricoleur, de l'artisan ou de l'amateur pour qualifier le lien aux sciences sociales qu'ils entendent promouvoir auprès de leur public.

« Comment est-ce qu'on peut, sans que les gens doivent faire socio pendant quatre ans, rendre ces outils-là compréhensibles et accessibles pour que les gens puissent quand même un tout petit peu poser un regard objectif avec des outils qui tiennent un petit peu la route, mais qui restent du bricolage et de l'artisanal ? »⁴.

Il n'est pas question de prétendre contribuer à la formation d'experts en sciences sociales, spécialistes d'un champ disciplinaire académique. Il s'agit plutôt de rendre possible l'appropriation, parfois singulière, des sciences sociales pour résoudre l'un ou l'autre trouble, auquel la personne ou l'organisation sont confrontées. Mais cette problématique dépasse la tension entre les usages conceptuels et méthodologiques de la mobilisation des sciences sociales par l'Education permanente et mérite donc d'être traitée dans une section suivante.

1. Bruno Frère, FNRS, entretien.

2. Luc Boltanski, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009.

3. Maud Verjus, CESEP, entretien.

4. Cécile Paul, CESEP, entretien.

Deuxième partie



Conditions et horizons du dialogue entre Education permanente et sciences sociales

Comme je l'ai indiqué précédemment, les différences et tensions mentionnées dans la première partie de l'étude ne concernent pas tant les fins de l'Education permanente que les moyens. La question des finalités et des horizons communs va être abordée frontalement ici. Avant cela, je m'inquiéterai des conditions à établir pour rendre possible et fructueux le dialogue entre sciences sociales critiques et Education permanente. Pour terminer, je mettrai en exergue la posture spécifique de l'Education permanente dans cette rencontre : son rapport à l'action et au changement social.

De l'amateur aux diplomates

La notion d'amateur de sciences sociales, introduite à la fin de la partie précédente, permet de proposer une configuration particulière de la relation entre l'Education permanente et les sociologues académiques. Comme l'explique Isabelle Stengers,

« les amateurs ne tiennent ni le rôle de l'ignorant demandant qu'on lui explique, ni celui de rival. Ils savent apprécier, mais ils ne s'en laissent pas conter. Ils comprennent ce qui intéresse les spécialistes d'un champ scientifique, mais ont leurs propres questions, leurs propres exigences. Pour eux, d'autres choses importent »¹.

Socialiser la sociologie critique par la diplomatie

Avec la proposition d'Isabelle Stengers, il est attendu de l'amateur qu'il produise une forme de doute audible ou recevable par le scientifique académique. Dans le cadre de cette étude, on pourrait dire que l'Education permanente contribue

1. Isabelle Stengers, « Apprenez à vous étonner! », *Eduquer*, 2014, n° 108, p. 26.

en quelque sorte à socialiser les sciences sociales. Bernard Lahire¹ distingue cette « sociologie sociale » de la « sociologie expérimentale »², comme l'art social diffère de l'art pour l'art. La tension entre ces deux acceptions de la sociologie tient, selon lui, aux « thèmes et contenus » choisis par la sociologie sociale, laquelle souhaite « réaliser des travaux utiles dans le cadre des luttes sociales, morales, culturelles, idéologiques... »³. La sociologie expérimentale serait indifférente aux attentes et exigences extra-scientifiques. Cette dernière nierait donc le caractère « intéressé » des connaissances qu'elle produit⁴. Pour sa part, la sociologie sociale assumerait le fait qu'elle élabore des savoirs contribuant à un projet démocratique d'émancipation individuelle et collective, c'est sa raison d'être.

La sociologie des sciences a montré de longue date que les sciences dures ne peuvent prétendre à cette posture totalement désintéressée, hors du monde⁵. Comment les sciences sociales s'y prendraient-elles pour y parvenir, alors que les objets de leurs recherches sont aussi des sujets, des êtres qui peuvent s'approprier les questions qui « leur » sont posées, jusqu'à parfois mettre en doute leur pertinence ? Tenter de répondre à cette problématique dépasserait le périmètre de cette étude. Je me contenterai donc de contrebalancer les propos de Bernard Lahire par ceux d'un autre sociologue de renom, Robert Castel. Selon lui, « l'objectif principal, ou tout du moins un des objectifs principaux de la sociologie, serait d'essayer de comprendre et de prendre en charge ce qui pose problème aux gens »⁶. Avec une telle définition, la frontière entre sciences sociales et Education permanente semble à nouveau s'amincir.

Revenons-en à la question de l'amateur, que je propose maintenant d'appréhender comme celui qui socialise les sciences sociales. Il le fait en contribuant à formuler des doutes recevables par le sociologue académique, pour reprendre l'idée d'Isabelle Stengers. Sur cette base, il est difficile de soutenir, comme le fait Bruno Latour, que l'amateur ne collabore pas à la production scientifique :

1. Bernard Lahire, « Utilité : entre sociologie expérimentale et sociologie sociale », in Bernard Lahire (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Ebook, Paris, La Découverte, 2004, p. 43-66.

2. Je reviendrai dans la conclusion sur l'usage du terme « expérimental » pour montrer que, si on le comprend dans le sens que lui donne le philosophe pragmatiste John Dewey, il qualifie sans doute mieux la démarche de l'Education permanente que celle de la sociologie académique, y compris critique.

3. Bernard Lahire, « Utilité : entre sociologie expérimentale et sociologie sociale », *op. cit.*

4. Jürgen Habermas, *Connaissance et intérêt*, éd. or. 1968, Paris, Gallimard, 1979.

5. Pour une bonne introduction, voir Bruno Latour, *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007.

6. Robert Castel, « La sociologie et la réponse à la "demande sociale". L'engagement du sociologue », *Sociologie du travail*, 2000, vol. 42, n° 2, p. 282.

« L'amateur de sciences ne produit pas plus de science que le critique théâtral n'écrit de pièces. (...). On leur demande plutôt de participer à la formation du goût du public, en établissant un conduit entre les œuvres et ceux qui voudraient les apprécier, mais ne savent pas toujours comment le faire »¹.

La proposition d'Isabelle Stengers semble donc plus appropriée au champ de l'Education permanente, où il y a bel et bien des productions d'analyses critiques (que ce soit sous forme de formations, d'analyses, d'études...). Il existe des dynamiques créatrices de part et d'autre. Et, tel est le projet défendu par cette étude, celles-ci gagneraient à entrer dans un dialogue plus serré.

Plus que de médiateurs occupant une position de tiers désintéressés entre deux « puissances », cette discussion a besoin de « diplomates », des personnages appartenant à l'une ou l'autre partie, mais étant néanmoins disposés à la rencontre et à la constitution d'un monde commun.

« D'une part, le diplomate est censé appartenir à la population, au groupe, au pays qu'il représente, il est censé en partager les espoirs et les doutes, les effrois et les rêves. Mais, d'autre part, le diplomate s'adresse à d'autres diplomates, et doit être pour eux un partenaire fiable, acceptant avec eux les règles du jeu diplomatique »².

Ce qui apparaît avec la notion de diplomate et qui importe dans le cadre de cette étude, c'est l'idée d'une capacité à entretenir un dialogue entre deux puissances qui se respectent et reconnaissent de la « complémentarité des regards »³. Il s'agit donc de veiller à établir les conditions de possibilité de la rencontre entre Education permanente et sciences sociales. Comme l'indiquent plusieurs interlocuteurs ayant eu à préparer ce type d'échanges, ces conditions ne sont en effet pas « naturelles », il leur a fallu travailler pour « arriver à construire une relation de coopération et pas une relation d'instrumentalisation »⁴. Sous certaines conditions, des conversations fructueuses entre organismes d'Education permanente et professionnels des sciences sociales peuvent pourtant avoir lieu, comme en témoigne l'exemple suivant :

« On avait lu son bouquin, on avait structuré une série de questions avant, et ça s'est vraiment bien passé. Aussi parce qu'il y avait un réel intérêt de la part d'Isabelle Ferreras⁵ de transmettre quelque chose et de s'intéresser aussi au monde dont on

1. Bruno Latour, *Chroniques d'un amateur de sciences*, Paris, Presses des Mines, 2006, p. 11.

2. Isabelle Stengers, *Pour en finir avec la tolérance*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond / La Découverte, 1997, p. 101.

3. Quentin Mortier, SAW-B, entretien.

4. Claire Frédéric, Centre Socialiste d'Education Permanente (CESEP), entretien.

5. Je me permets ici de noter le caractère original des contributions d'Isabelle Ferreras aux sciences sociales. A partir d'une sociologie politique du travail à la fois critique et compréhensive, elle a récemment formulé des propositions organisationnelles innovantes, adressées à un public plus large (voir les deux ouvrages mentionnés dans la bibliographie). Ces deux pans de son travail s'articulent avec finesse pour réaliser une sociologie critique telle que je la définis en introduction, c'est-à-dire une science sociale qui associe les outils descriptifs et analytiques de la discipline, à la critique de la société telle qu'elle lui apparaît à travers ces outils.

vient, celui de l'Education permanente, et de réfléchir aux liens qui existent entre sa théorie et nos pratiques (...). On clarifiait le cadre théorique apporté par Isabelle Ferreras, qui nous semble pertinent et intéressant, et en même temps on y apportait quelque chose qui nous est propre »¹.

Il semble dès lors, comme en diplomatie, que l'intérêt du dialogue entre sciences sociales et Education permanente est mutuel. Avant de porter attention à ce que l'Education permanente pourrait apporter aux sciences sociales, je propose de revenir rapidement sur l'apport inverse, auquel était consacrée la première partie de cette étude : les concepts et méthodes des sciences sociales aident à « sortir du semblable », évitent de « tourner en rond » ou d'« être fermé sur soi-même ». Comme l'explique une interviewée, « l'idée étant d'essayer de construire quelque chose de plus, c'est intéressant d'avoir un autre point de vue, pour casser la reproduction »². Dans un sens relativement proche, d'autres mettent en avant l'importance des « questions pertinentes » qui peuvent être « renvoyées » depuis l'espace des sciences sociales académiques vers l'Education permanente, « réinterroger, sans donner de leçons »³.

Cette capacité à « sortir du même » ne tient pas seulement, dans le chef de l'Education permanente, à un dialogue avec les sciences sociales. Comptent également, comme je le disais en introduction, d'autres références théoriques, historiques, culturelles et pratiques, mais aussi la constitution d'équipes de travail pluridisciplinaires, non homogènes sur le plan des parcours scolaires et de formation, soumises à des rencontres intersectorielles. Bref, « tant qu'il y a un tiers, quelque chose qui décale... certaines B.D. ou polars peuvent décaler tout autant qu'un bouquin d'Hannah Arendt, si je fais dans la caricature »⁴. Une autre soutient : « C'est ça la culture et l'art, c'est créer de la rupture. Et le savoir aussi ; moi je pense que c'est en ça qu'il est riche. (...) C'est se retrouver à côté de sa chaise, être décalé par rapport à ce qu'on pense spontanément »⁵. Comme le laissent voir les deux dernières citations, la priorité de l'Education permanente, dans son usage des sciences sociales, ne réside pas dans l'établissement d'un dialogue. Mais peut-être celui-ci constitue-t-il une étape utile, une contribution importante à l'horizon d'émancipation inhérent à l'Education permanente ? Avant de m'engager sur cette voie, je donne la parole à l'un des interviewés qui s'écarte quelque peu de la position que je défendrai :

1. Quentin Mortier, SAW-B, entretien.

2. Claire Frédéric, CESEP, entretien.

3. Frédéric Ligot, MOC, entretien.

4. Claire Frédéric, CESEP, entretien.

5. Rachel Brahy, MSH, entretien.

« Je pense que la priorité doit rester et doit être donnée aux actions et aux acteurs. Tous ces gens produisent plein de choses qui sont vraiment inspirantes et utiles, qui font gagner du temps dans le travail de réflexion. Est-ce que le monde académique s'intéresse à l'Education permanente ? J'en sais rien et je m'en fous, franchement. Parce que bon, faut choisir son genre. Ce que je dis ne conduit à aucun mépris du travail académique. Il suffit de regarder mes étagères. Mais je pense qu'il faut être modeste dans l'Education permanente, il faut être situationnel. Il faut, dans les trucs dans lesquels on est engagé, essayer d'être utile en produisant des argumentaires, des concepts, etc. Et moi je pense que pour le faire, il ne faut pas viser autre chose en même temps »¹.

Ce que les sciences sociales ont à apprendre de l'Education permanente

Dans cette étude, je tiens à ne pas négliger l'apport que l'Education permanente peut fournir à la recherche académique en sciences sociales. Il me semble en effet important de proposer une réponse à cette problématique afin de participer à l'établissement des conditions d'un dialogue sérieux entre ces deux espaces (avec pour horizon une contribution coordonnée à la « lutte cognitive » dont il sera question dans la section suivante). Dans ce cadre, l'expression « faire savoir qu'il y a des savoirs »², reprise précédemment à l'une des interviewées pour indiquer l'apport conceptuel des sciences sociales, mérite d'être reconnue dans son double sens.

« Il y a un mouvement assez évident, qui est celui qui vient naturellement à l'esprit quand on dit "faire savoir qu'il y a des savoirs", c'est le mouvement de la vulgarisation, d'aller vers le peuple, le vulgaire au sens étymologique, un mouvement descendant qui se fait assez bien par un ensemble d'acteurs très variés qui peuvent être les journalistes des émissions radios, les chercheurs eux-mêmes quand ils ouvrent leurs journées d'étude à d'autres. Le défi, tel que moi je le conçois pour la MSH [Maison des Sciences de l'Homme de l'Université de Liège], c'est de parvenir à faire aussi un mouvement dans l'autre sens, c'est-à-dire un mouvement de valorisation des savoirs ordinaires. Ce que je dis parfois, c'est "ouvrir un peu les oreilles des chercheurs et des académiques à ce qui se fait dans le milieu associatif et qui est aussi un espace de production des savoirs qui n'est pas toujours pris au sérieux". Ca, ce double mouvement, c'est là que j'essaie de me situer »³.

Une part de mes interlocuteurs indiquent leur intention de faire valoir des questions qui passent généralement « inaperçues » et sont donc « négligées » par les

1. Jean Blairon, RTA, entretien.

2. Rachel Brahy, MSH, entretien.

3. *Ibid.*

académiques¹. Il s'agit alors de « faire parler des gens que l'on n'entend jamais (...), renvoyer ça dans l'espace public et que ça produise quelque chose »². Il est question d'instituer des espaces « d'expertise croisée » qui permettent de « donner de la puissance aux savoirs qui ne sont pas contenus dans l'université »³, rejoignant l'idée de la diplomatie comme dialogue entre deux puissances. Cette interconnexion peut, ou doit, également se poser à un niveau organisationnel.

« C'est un gros enjeu pour nous de pouvoir garder des contacts étroits avec le monde académique, notamment en sciences sociales, pour que les questions, les préoccupations, les enjeux qui traversent le monde du travail puissent avoir un écho au sein de l'université et des travaux qui sont réalisés en sciences sociales. Parce que le danger, tu connais l'université mieux que moi, le danger c'est qu'à un moment donné on assiste à une déconnexion entre ces deux univers, que les préoccupations et les enjeux du monde du travail ne fassent plus l'objet d'études au sens large du terme au sein du monde académique (...). Toute la richesse d'une collaboration entre l'université et le monde du travail dans sa dimension syndicale, c'est précisément de pouvoir faire en sorte que les enjeux du monde du travail puissent faire l'objet d'un travail universitaire et, qu'en même temps, la production universitaire puisse aussi aider le monde du travail à se penser lui-même de façon intelligente, critique »⁴.

Cette rencontre est attendue par certains chercheurs en sciences sociales qui reconnaissent les limites de leur projet et de leurs pratiques, contribuant ainsi à instaurer les bases d'un véritable dialogue avec l'Education permanente.

« Il ne me semble pas que la critique puisse simplement surgir de la tête d'un académique, même brillant. Et donc, il me semble qu'il y a deux questions. C'est, à la fois, qu'est-ce que signifie la critique pour des acteurs associatifs pour lesquels la critique est toujours liée à une pratique, intervenir sur tel milieu, former tel genre de personnes, etc. Et donc, du coup, ça permet de comprendre le sens pratique de la critique, sa portée pratique, ce que ne font pas suffisamment les académiques. Et par ailleurs, et ça me semble important, ça permet de réintroduire dans la critique des catégories issues de la pratique, issues de l'expérience, issues non seulement du désir de changement, mais des difficultés à changer, des angoisses du changement, bref toutes ces questions que l'on sous-estime considérablement au plan académique. Donc, ça me paraît fondamental. L'urgence, aujourd'hui, c'est de nous décaler d'une conception purement académique de l'académie, dans laquelle tout un ensemble de questions pratiques sont éliminées d'entrée de jeu, ou ne reviennent que comme "ah, au fait, après coup" alors qu'en fait elles auraient dû être fondamentales »⁵.

1. Cécile Paul, CESEP, entretien.

2. Quentin Mortier, SAW-B, entretien.

3. Rachel Brahy, MSH, entretien.

4. Frédéric Ligot, MOC, entretien.

5. Matthieu de Nanteuil, CriDIS, entretien.

J'ai tenu récemment, avec Mathieu Berger, un propos relativement semblable quant à la nécessité d'un dialogue mieux affûté entre l'enquête en sociologie et la philosophie politique :

« Si la philosophie aide l'enquêteur à circonscrire les questions politiques qu'il peine sinon à formuler, l'investigation empirique invite en retour la philosophie à prendre en charge des problèmes qui n'émergent que lorsque l'idéal démocratique théorisé est confronté à sa mise en pratique par les êtres situés et faillibles que nous sommes »¹.

L'Education permanente serait-elle à la sociologie ce que la sociologie est à la philosophie, un empêchement de penser en rond, un rappel des conditions pratiques de réalisation de l'action ? Il faut reconnaître que « la vie sociale n'a pas la cohérence que la sociologie (...) voudrait lui donner »². Si, en effet, par l'enquête de terrain, les sciences sociales s'ouvrent aux questions et aux problèmes des acteurs, sur lesquels elle entend produire un savoir, elle le fait avec une intention de formalisation. Celle-ci constitue sans aucun doute une étape essentielle dans sa visée scientifique. Mais la mise en pratique de cette intention induit inévitablement une forme de réduction du monde, un sacrifice d'une portion de la réalité, une fermeture à une part non négligeable de ses composantes. Ce mouvement, inhérent au geste scientifique, impose en retour de limiter ses prétentions. L'enquête de terrain n'est alors qu'« une procédure interne », « un à-côté, mais c'est un à-côté à l'intérieur de »³.

Pour qu'un dialogue soit possible, la sociologie doit reconnaître qu'elle a toujours quelque chose à apprendre de la façon dont elle est reçue, perçue, encaissée, appropriée, accommodée ou refusée, rejetée, réfutée, écartée, négligée, méprisée... que ce soit par des sociologues académiques ou par des amateurs de sciences sociales. La prise en compte de ce moment devrait constituer une étape indispensable du travail de recherche. Il ne ressort en effet pas uniquement du rôle de l'Education permanente de mettre les sciences sociales à l'épreuve du monde.

Pour autant, il importe de connaître, reconnaître et expérimenter les différences qui existent entre ces deux modalités d'exercice de l'analyse critique de la société. A mes yeux, ce n'est que parce qu'il subsiste des contrastes entre elles qu'un dialogue fructueux peut être envisagé. Si une ligne de démarcation demeure, c'est en en jouant que l'on peut espérer produire quelque chose de neuf et de puissant. Pour cela, il faut se donner l'occasion d'éprouver ce décalage, de se confronter aux contraintes qui pèsent d'un côté et de l'autre.

1. Mathieu Berger et Julien Charles, « Persona non grata. Au seuil de la participation », *op. cit.*, p. 30.

2. Mathieu de Nanteuil, CriDIS, entretien.

3. *Ibid.*

« L'ambition des sciences critiques est dès lors de s'appuyer sur les intuitions des acteurs pour construire l'analyse critique de leur situation. Ce n'est pas l'analyste qui produit le sens ; le sens est au contraire déjà présent chez les acteurs, et le sociologue critique essaie de le révéler »¹.

L'un des chercheurs académiques rencontrés dans le cadre de cette étude ne dit pas autre chose lorsqu'il distingue son approche de celle de Pierre Bourdieu.

« Les gens savent qu'ils vivent dans des institutions qui les dominent, qui les aliènent, ils le vivent, ils le sentent, ils sont capables d'en parler. Leur apporter des grilles de lecture sociologiques, c'est juste une manière différente de les aider à nommer les choses. (...). C'est-à-dire que tu ne nommes plus à la place de X ou Y dans son Education permanente parce qu'il n'a pas la capacité de se représenter lui-même les raisons pour lesquelles il agit comme il agit, ça ce serait plutôt Bourdieu. Mais c'est bien plutôt de dire qu'on peut travailler à qualifier ce que tu vis, ce dont tu souffres et qui t'aliène, et qui est vrai, et qui est juste, et que je ne remets pas en question, on peut travailler à le qualifier d'une manière qui soit susceptible justement de transformer les institutions générales qui pèsent sur toi et sur nous »².

Avant d'aborder cette importante question de la transformation des institutions et du changement social, je souhaite rassembler quelques enseignements de cette section de l'étude. Sciences sociales et Education permanente partagent une intention commune de formulation d'analyses critiques de la société, elles ambitionnent toutes deux d'élaborer des connaissances à partir de situations qu'elles appréhendent de façons contrastées, avec un rapport différent à l'usage de ces produits. Malgré cela, d'un côté comme de l'autre, les efforts de qualification, formalisation, systématisation, ordonnancement ou traduction des expériences observées visent à mettre en œuvre non seulement des capacités réflexives individuelles, mais aussi et surtout les « conditions de possibilité d'une auto-réflexion de la société sur elle-même »³. Cette communauté potentielle et quelques pratiques de dialogue identifiées, il reste à poursuivre le processus avec les « diplomates » qui œuvrent de part et d'autre, qui contribuent à constituer cette zone inconfortable où l'on fait place à d'autres valeurs de référence sans pour autant perdre les siennes. Comme l'écrit Jean-Louis Laville, « une telle orientation ouvre à un processus d'éducation mutuelle entre chercheurs et publics par le dialogue, ce qui autorise l'élaboration progressive d'un langage commun »⁴. Il s'agit dès lors de reconnaître les productions propres et complémentaires de l'Education permanente et des sciences sociales

1. Isabelle Ferreras, *Critique politique du travail*, op. cit., p. 45.

2. Bruno Frère, FNRS, entretien.

3. Isabelle Ferreras, *Critique politique du travail*, op. cit., p. 45.

4. Jean-Louis Laville, « La théorie critique : de l'impasse au renouveau », in Bruno Frère, *Le tournant de la théorie critique*, Paris, Desclée de Brouwer, 2015.

à l'« analyse critique de la société », et de travailler la qualité de leur articulation. Cette rencontre n'est pas purement intellectuelle, elle vise en effet à participer au projet émancipateur qui anime les deux espaces lorsqu'ils s'engagent, l'un et l'autre, dans une « lutte cognitive ».

Contribuer au politique

La consécration législative de l'utilité des pratiques d'analyse et d'étude par le financement de l'axe 3.2 est capitale. Elle offre à une part du secteur associatif les ressources nécessaires pour « sortir le nez du guidon »¹, s'engager dans un travail de recherche fondé sur l'accumulation des expériences auxquelles il est confronté et en tirer de nouvelles pistes d'action. Avec certains interlocuteurs, on peut avancer un pas plus loin et considérer que cette contrainte

« protège de la simple intervention idéologique (...). C'est très utile pour éviter de simplement toujours répéter les mêmes postulats. Ne me fais pas dire ce que je ne dis pas, il faut en avoir, mais les nourrir par des rencontres, des défis, des confrontations, c'est bien »².

Comme je l'ai montré précédemment, si une enquête est entreprise à l'égard de situations problématiques, c'est en vue de les faire voir et valoir sur des scènes où elles seraient invisibles et discréditées sans cette transformation. Les analyses et les études de l'Education permanente, comme le travail de recherche académique, peuvent donc être perçues comme une contribution au débat public et à l'orientation politique de la société.

« Le but n'est pas de faire des individus tout seuls plus intelligents. C'est intéressant d'arriver au bout et de dire que les gens ont appris des choses sur comment faire une enquête, mais notre objectif n'est pas là, on n'est pas reconnu pour ça. La question c'est de savoir comment tu fais le lien entre tout ce travail et après l'orientation, dans les lieux où on peut, des politiques qui sont en cours. (...). Je peux donner plein d'exemples où ce travail là, ramené comme on a pu, parce qu'il a été systématisé, écrit, rédigé, porté en d'autres lieux, amène des changements. (...). Ca fait partie de ton boulot et donc, une fois de temps en temps, tu ramasses le tout et tu vas dans les lieux où tu es présent et tu dis "pas seulement au nom de [mon organisation], mais aussi au nom du travail réalisé sur le terrain, voilà ce que nous on peut ramener comme constats, comme conclusions et comme propositions" »³.

1. Frédéric Ligot, MOC, entretien.

2. Jean Blairon, RTA, entretien.

3. Cécile Paul, CESEP, entretien.

Conflits de pouvoir et de savoir

La notion de « lutte cognitive », qui apparaissait dès les premiers commentaires sur l'appréhension conceptuelle des sciences sociales par l'Education permanente, doit maintenant être clarifiée. Elle permet de pointer la contribution intellectuelle au changement social par une lutte des mots pour influencer les politiques publiques. L'expression est héritée de Pierre Bourdieu, qui la présente comme suit :

« La lutte politique est une lutte cognitive (pratique et théorique) pour le pouvoir d'imposer la vision légitime du monde social, ou plus précisément, pour la reconnaissance, accumulée sous la forme de notoriété et de respectabilité, qui donne autorité pour imposer la connaissance légitime du monde social, de sa signification actuelle et de la direction dans laquelle il doit aller »¹.

Je me reconnais pleinement dans la première partie de la phrase et place volontiers mon travail sous cet horizon d'une contribution au conflit entre des visions du monde divergentes, à l'affrontement entre plusieurs interprétations opposées et potentiellement incompatibles de la réalité. Pour autant, il n'est pas question pour moi de défendre la supériorité absolue de mon apport sur d'autres, ni même d'une forme de contribution sur d'autres modalités. Contrairement à ce qu'écrit Pierre Bourdieu, si un dialogue entre Education permanente et sciences sociales critiques gagne à être renforcé, ce n'est pas dans l'intention que l'une instance « impose » sa « vision légitime du monde social » à l'autre. Si l'on reconnaît la pertinence et la nécessité d'une forme de solidarité entre les contributions des sciences sociales critiques et celles de l'Education permanente, c'est dans la perspective d'un travail de résistance face à des lectures inajustées, voire injustes. Dans ce cadre, les productions de l'Education permanente et des sciences sociales critiques peuvent être considérées comme des ressources utiles à certains pans de la population. Elles sont destinées à équiper et donner plus de poids aux oppositions contre ceux dominent, excluent ou oppressent.

Mais avant même de faire valoir ces situations, elles doivent contribuer à les faire voir, à « en prendre conscience » pour user d'une expression courante, à légitimer ces troubles et, par là, rendre ces derniers partageables dans l'espace public². L'opposition à certaines politiques ne tient donc pas seulement

1. Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 221.

2. Sur les difficultés de cette transformation, lire Marc Breviglieri et Dany Trom, « Troubles et tensions en milieu urbain. Les épreuves citadines et habitantes de la ville », in Daniel Céfaï et Dominique Pasquier (dir.), *Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003, p. 399-416.

à un conflit de valeurs (je reviendrai sur cette question en conclusion), ni à la mise en cause des effets pratiques des dispositifs qui s'en réclament, mais aussi à la critique des idées et concepts sur lesquels ces procédés et procédures reposent. C'est ce qu'exprime la personne citée ci-dessous à travers la métaphore musicale de la gamme :

« Je ne pense pas que si on veut s'opposer à une version, on peut se contenter d'une partie de la gamme. Et donc j'ai peut-être tendance à penser, à tort ou à raison, que de temps en temps l'Education permanente doit monter à ce niveau-là si elle veut... J'ai dit de temps en temps et je ne dis pas que tout le monde doit faire ça, parce que par exemple je trouve très légitime qu'un groupe de militants se réunisse et essaie de structurer une analyse sans citer d'auteur (...). Mais je crois qu'il faut une gamme et que la gamme c'est le secteur qui la produit. (...) Et donc je pense que si on veut faire entendre la voix de certains acteurs, il faut aussi de temps en temps monter un peu le niveau »¹.

Si cette mission de l'Education permanente se réalise en partageant certains « codes » de l'espace académique, il ne s'agit pas pour autant de se soumettre entièrement aux principes de ce dernier. Au contraire, il est plutôt question d'affirmer une certaine autonomie à l'égard du « champ académique »² ou, plus précisément, une volonté de saper le monopole des universitaires sur le travail de production et de diffusion des concepts. Si cette interrogation importe, c'est parce que ce sont ces catégories qui assoient la critique sociale, qui permettent d'énoncer et de dénoncer des problèmes qui, jusque là, n'apparaissaient pas nécessairement aux personnes concernées. C'est dans ce cadre, comme je l'indiquais précédemment, que l'« inaccessibilité » de certaines productions de l'Education permanente ne constitue pas un mal en soi :

« Si on veut essayer de trouver des idées, il faut écrire de telle façon qu'on puisse avoir une chance d'en produire. (...) Si on cherche vraiment, il y a toutes sortes de moments où la logique de l'écriture ne se donne pas comme priorité d'être simplissime, sinon ça n'ira jamais »³.

A cet égard, il importe de noter que la production d'études et d'analyses est, en l'état actuel des textes législatifs, indissociable d'une pratique d'écriture. Il ne serait pas absurde de vouloir élargir la reconnaissance à d'autres types de réalisations, par exemple filmiques. Mais courir après l'audiovisuel sous prétexte du caractère excluant des productions scripturales, ce ne serait que lâcher la proie pour l'ombre. En effet, il est inenvisageable de communiquer sans médium ; or tout médium limite ce qu'il peut communiquer. Autrement dit, qu'il s'exprime sous la forme d'un essai, d'une bande dessinée, d'un reportage

1. Jean Blairon, RTA, entretien.

2. Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Les éditions de Minuit, 1984.

3. Jean Blairon, RTA, entretien.

télévisuel, d'une fiction cinématographique, d'une interview filmée, d'un ouvrage de sociologie ou de philosophie, d'une formation, d'une analyse ou d'une étude en Education permanente, tout examen critique de la société se rend inaccessible à certaines personnes et ne peut rendre compte que de certains problèmes.

Explorations solidaires

S'il est question de prendre part à un conflit contre un ennemi ou adversaire commun (peu déterminé en l'état), celui-ci pourrait être mené plus efficacement par la coopération entre Education permanente et sciences sociales, par leurs facultés complémentaires à élaborer des définitions alternatives du monde, de ce qu'il a été, de ce qu'il est et de ce qu'il pourrait être. La spécificité de l'apport de l'Education permanente, dans ces conflits et ces solidarités, tient sans doute à la place accordée aux capacités analytiques et critiques des acteurs avec lesquels elle travaille. Sa contribution critique est à voir, entre autres, dans son aptitude à accueillir les paroles des groupes et des personnes telles qu'elles se présentent à elle, à faire place aux problèmes qu'ils énoncent, en leur reconnaissant une compétence critique à produire un discours sur la réalité. Pour autant, comme le rappellent Jérôme Petit et Jean Blairon, « la production de concepts, d'argumentaires, d'éléments de compréhension critiques n'est pas le fait des seuls chercheurs, mais il n'est pas d'office non plus le fait des personnes interrogées »¹. Avec ce type de position, l'Education permanente se rapproche d'un ensemble de sociologies ayant pris leurs distances avec les travaux de Pierre Bourdieu sans pour autant abandonner le projet d'une sociologie critique², travaux qui sont entre autres fondés sur la reconnaissance des capacités critiques des acteurs « ordinaires ».

S'il est ici question de solidarité, c'est également en référence aux propositions de John Dewey dans *Le public et ses problèmes*³. Selon lui, le travail d'enquête fonde le public de la démocratie, il contribue à la structuration de collectifs ou de communautés qui, dans ce qu'ils ont de pluriel, permettent de prendre en charge toute une « gamme »⁴ de troubles, mais aussi de façons d'y répondre.

1. Jérôme Petit et Jean Blairon, « Processus de recherche en Education permanente et participation. Une question d'homologie », *Intermag*, 2014, p.5.

2. Voir à cet égard les travaux de Luc Boltanski, Laurent Thévenot, Louis Quéré et Isabelle Ferreras (entre autre) cités dans la bibliographie de cette étude.

3. John Dewey, *Le public et ses problèmes*, éd. or. 1927, Pau, Farrago, 2003.

4. Jean Blairon, RTA, entretien.

En référence à ces propos, le caractère actuellement indéfini de l'ennemi ou de l'adversaire ne serait nullement inquiétant : la communauté de l'Education permanente et des sciences sociales s'établit dans le geste même de la définition de ce qui fait problème¹. Ces communautés, composées de ceux qui sont « concernés » par les « conséquences négatives » de tel ou tel problème, constitueront véritablement ces problèmes en les formulant, en les élucidant et en expérimentant des modalités d'apaisement desdits problèmes (je reviendrai sur cette dynamique dans la conclusion). Ils contribueront ainsi à former une véritable communauté d'enquêteurs dont « l'exploration » de ses propres contours est l'une des tâches de l'enquête démocratique².

Je me permets à cet égard de noter au passage que la participation des publics à cette communauté n'implique jamais « tout le monde ». Chez John Dewey, ce ne sont que les personnes qui sont concernées par les conséquences négatives d'un problème qui sont autorisées, par leurs expériences et leurs expertises, à prendre part à l'élucidation dudit problème. Cette communauté d'enquêteurs est donc à la fois fermée et excluante. Mais cela ne constitue pas en soi une critique du projet politique de ce philosophe, car, comme je l'ai montré ailleurs, aucune théorie de l'espace public démocratique n'est totalement ouverte et inclusive, même celles qui se prétendent les plus accueillantes³.

Quel est alors le sens ou l'utilité de cette communauté, de ces « alliances »⁴ ? L'une de ses missions est sans doute de veiller à ce que chacun de ses membres ne s'enferme pas trop sur ses logiques propres (ce que la notion de diplomate invitait déjà à considérer). Telle est en tout cas la position défendue par l'un des interviewés.

« Je me méfie si tu veux de la clôture de tout groupe ou de toute institution sur elle-même, quelle qu'elle soit. Que ce soit une famille, un parti, une culture nationale, une institution universitaire. Je m'en méfie parce que là je pense qu'il y a quelque chose de très mortifère. Et je pense que c'est une des raisons pour laquelle la connexion aux mouvements sociaux, au pluriel, est fondamentale [pour l'université]. (...) Parce que si l'universitaire ne vit qu'à l'université, là je dis qu'il y a danger. A l'inverse, je pense qu'il est très important pour un mouvement social ou pour le tissu associatif de s'ouvrir sur d'autres choses : les universitaires, etc. Donc, sur la frontière, tu mets des pointillés »⁵.

1. Sur cette question, lire aussi Christine Delhaye, *L'Education permanente : ses enjeux actuels et à venir*, *op. cit.* et plus particulièrement la section 4.2.1 « Retrouver un enjeu commun ».

2. Bruno Latour, *Politiques de la nature*, Paris, La Découverte, 1999 ; Michel Callon, Pierre Lascombes et Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain*, *op. cit.* ; et pour une conception moins enjouée de l'exploration en démocratie, lire Nicolas Auray, « Le modèle souverainiste des communautés en ligne : impératif participatif et désacralisation du vote », *Hermès*, 2007, n° 47, p. 137-144.

3. Mathieu Berger et Julien Charles, « Persona non grata. Au seuil de la participation », *op. cit.*

4. Christine Delhaye, *L'Education permanente : ses enjeux actuels et à venir*, *op. cit.*

5. Matthieu de Nanteuil, CriDIS, entretien.

Dans un tel cadre, ce qui est valorisé, ce n'est donc pas tant la production de connaissances en tant que telles, quelles que soient leurs qualités intrinsèques. C'est aussi et surtout la publication ou la diffusion de celles-ci. « Comment est-ce qu'on peut donner plus de valeur à ces idées, à ces constats, permettre à d'autres de les retravailler ? »¹. La question à l'ordre du jour est donc de « faire sortir »² et « circuler »³ ces idées, les faire entrer en résonance avec d'autres.

Ces derniers commentaires témoignent du fait que le travail de recherche en Education permanente, et dans certains espaces académiques, ne vise pas seulement l'élaboration et l'usage de concepts pour leurs qualités propres, pour leurs capacités à décrire telle ou telle situation, pour leur pouvoir critique ou dénonciateur. Il s'oriente aussi vers la faculté à influencer le monde, à produire du changement, à ne pas isoler le registre de la pensée de celui de l'agir.

Penser pour agir

Comme je l'ai déjà noté, l'axe 3.2 du décret régissant le secteur de l'Education permanente est largement valorisé par l'un des interlocuteurs précité qui indique que les analyses et études aident à « sortir le nez du guidon »⁴. Il poursuit :

« La vitalité et la pertinence d'une organisation sociale viennent aussi de sa faculté à pouvoir se remettre en question, à réajuster ses actions, à réajuster la manière dont elle perçoit la réalité qui l'entoure et les enjeux auxquels elle doit faire face. (...) Je vois bien, les grosses organisations dans lesquelles on travaille, et même les plus petites comme des assoc', le danger c'est de ressasser un discours. C'est souvent comme ça : on te ressasse un discours, un vocabulaire, qui draine derrière lui des représentations et qui devient un petit peu monolithique à un moment donné. Et finalement, le danger, c'est que tu perdes un peu le sens de la réalité et des enjeux »⁵.

S'il est bien question de « sortir le nez du guidon », il n'est pas envisagé d'abandonner le vélo pour autant. Au contraire, c'est pour mieux rouler (« réajuster ses actions ») qu'il faut parfois se relever (« se remettre en question »). Ce qui est en jeu ici, c'est bien le rapport entre « connaissance » et « action »⁶.

1. Cécile Paul, CESEP, entretien.

2. *Ibid.*

3. Jean Blairon, RTA, entretien.

4. Frédéric Ligot, MOC, entretien.

5. *Ibid.*

6. John Dewey, *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*, éd. or. 1929, Paris, Gallimard, 2014.

« On ne sait pas changer si on est que dans l'action, et on ne sait pas changer les choses, le cours des choses, pas changer juste pour le plaisir de changer, mais améliorer, si on est que dans la réflexion. (...). Je ne peux pas imaginer l'action sans des temps de réflexion à partir d'apports plus théoriques »¹.

L'ensemble de mes interlocuteurs reconnaît la nécessité de produire des analyses et de ne pas se cantonner à de « l'activisme »². Tous affirment que ces réflexions ne doivent jamais être déconnectées des actions menées par l'association en question (ou par d'autres). Autrement dit, dans ces enquêtes, « on part des situations et on y revient »³. En effet, comme cela a déjà été noté, le point de départ d'une recherche en Education permanente est généralement à trouver dans des troubles surgissant dans les différentes modalités d'intervention de l'organisation en question. Contrairement à une logique strictement académique, les textes produits dans le secteur de l'Education permanente ne visent pas principalement à critiquer ceux écrits par d'autres, même si cette procédure est parfois légitimement défendue dans le cadre de la « lutte cognitive » dont je parlais ci-dessus. La plupart des analyses et études s'ancrent plutôt dans des situations concrètes. Lesquelles ?

« Celles qui se révèlent dans nos solidarités, dans nos collaborations, dans nos actions ou dans des gens qui nous interpellent. Donc, pour le dire rapidement, dans un immense travail de réseau. Voilà, je pense qu'en Education permanente la production des textes est au service de ceux qui souhaitent changer les situations »⁴.

Si ces situations constituent le point de départ du travail de recherche, ce dernier vise également à intervenir sur elles. En effet, le recours à l'enquête n'est valoirsé que parce qu'il « permet d'amener du changement à la fin (...), qui du coup repose sur quelque chose d'un peu assis. Pas sur de l'urgence, ou parce qu'on subit la pression »⁵. Franck Lepage défend également cette perspective lorsqu'il dit, à propos de ses activités d'éducation populaire : « On prétend fabriquer du savoir utile pour de l'action collective, du savoir politique, en partant de ce que les gens sont capables d'avoir compris dans un domaine ou dans un autre »⁶. De nombreux interviewés vont dans le même sens :

« Ce qu'on cherche, c'est des marges de manœuvre pour l'action, aussi légères soient-elles. C'est ça que j'appelle revenir aux situations. C'est pour quand même essayer d'élargir les marges de manœuvre ou en tout cas s'engouffrer dans celles qui existent, même si elles sont ténues »⁷.

1. Ingrid Muller, Fédération des Maisons Médicales (FMM), entretien.

2. *Ibid.*

3. Jean Blairon, RTA, entretien.

4. *Ibid.*

5. Cécile Paul, CESEP, entretien.

6. Franck Lepage, « La démocratie, c'est chiant. C'est le fascisme qui est naturel », *op. cit.*

7. Jean Blairon, RTA, entretien.

« Il faut que ça soit articulé quelque part, sinon... La satisfaction de faire de la recherche dans un cadre académique, faire de la recherche pour la recherche, je vais le dire comme ça, c'est super ; mais qu'est-ce que ça produit en termes de dynamique sociale ? Donc, s'il n'y a personne qui s'en saisit et si ce n'est articulé à rien d'une manière ou d'une autre, c'est chouette, c'est sûrement intéressant pour les gens qui ont fait le travail, mais... Et pour moi, vu la manière dont on l'aborde dans le cadre du décret Education permanente, l'objectif, la finalité, c'est l'émancipation, c'est une société progressiste et émancipatrice »¹.

« Donc, partir vraiment d'une mise à plat pour dire "compte tenu de tout ça, quels sont les enjeux qui se jouent là-dedans et comment j'ai envie d'agir ?". Donc c'est clair que ça va un pas plus loin que la sociologie qui a priori n'est pas dans l'action, en tous cas pas à la base. Là, ça va un pas plus loin, ça va jusqu'à "comment je peux prendre une position, moi, concrètement, par rapport à ça et contre quoi je dis non, contre quoi ou pour quoi je m'engage" »².

« Comment ça reste en tension, penser et agir ? Et que ce ne soit pas penser, penser, penser, penser et que ça finisse par tourner en rond dans la pensée et qu'on finisse par plus se comprendre du tout... Et où ça devient tellement figé qu'on ne se comprend même pas »³.

Sur cette volonté de produire des analyses et études qui permettent d'intervenir sur le monde, il existe une véritable unanimité parmi les interviewés. Plus encore, parce que les retombées des études et des analyses n'ont jamais fait l'objet de questions directes de ma part au cours des entretiens et parce que, malgré cela, l'importance de cette dynamique est systématiquement pointée par mes interlocuteurs, on peut considérer qu'il s'agit là d'une composante essentielle du rapport de l'Education permanente à la recherche. C'est d'ailleurs ici que, selon certains, se joue la dimension critique du travail d'enquête :

« Même lorsqu'on défend une démarche différente, où tu pourrais relayer tout une série de choses que tu penses réussies, particulièrement pertinentes etc., même dans ce cas là, on va essayer de questionner ça et de formuler une série de questions critiques, c'est-à-dire qui permettent d'avancer, de ne pas simplement en rester à la description de ce qui existe, mais de pousser plus loin la réflexion »⁴.

« Ca doit servir à alimenter la réflexivité dont la démocratie a le plus grand besoin, et que cette réflexivité ne soit pas réservée à quelques-uns. C'est le sens du terme critique auquel je me rallierais, voilà. Et donc, ça ne veut pas dire le démolisseur de service. (...). Nous, on essaie chaque fois que possible, chaque fois qu'on en est capables, de faire aussi des propositions »⁵.

1. Ingrid Muller, Fédération des Maisons Médicales (FMM), entretien.

2. Maud Verjus, CESEP, entretien.

3. Claire Frédéric, CESEP, entretien.

4. Quentin Mortier, SAW-B, entretien.

5. Jean Blairon, RTA, entretien.

L'Education permanente, parce qu'elle se réalise dans une « gamme » étendue d'interventions, nourrit son engagement critique en faveur de l'émancipation individuelle et collective et d'une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire, d'autres choses que d'analyses et d'études. La recherche doit dès lors être appréhendée comme une partie d'une boucle dont elle ne peut être détachée sans perdre sa pertinence, comme une note dans une gamme. Pour le dire de façon tranchée, la réflexivité analytique n'est, en Education permanente, qu'un moment de la pratique. Telle est la question qui sera traitée en conclusion. En ce sens, plusieurs interlocuteurs considèrent en effet qu'il serait dommageable pour les associations reconnues par le décret d'engager un enquêteur qui prendrait seul en charge les analyses et les études :

« C'est dommage pour l'association, c'est dommage aussi pour la personne qui est chargée de faire ce genre de choses aussi parce qu'il y a une forme de déconnexion totale. Ces études et ces analyses n'apportent rien à l'association, j'imagine. L'association apporte peu à ces analyses et études. Et globalement, ces analyses et études apportent peu de choses, ont une plus-value politique et sociale assez faible. Elles peuvent difficilement être remobilisées par le secteur dans son ensemble (...). Mais si quelqu'un peut problématiser vraiment, au sens où tu fais une étude ou une analyse, tu problématises une question, tu dresses des hypothèses, des pistes d'actions, tu légitimises une question, en disant que c'est une vraie question sociale, nouvelle, au départ véritablement des enjeux sur lesquels travaille l'association, des paroles dites par les militants, des difficultés rencontrées, des doutes, des questions... Il faut pouvoir mettre ça en forme et problématiser cette question. Ca, c'est un peu le travail intellectuel qui est attendu »¹.

1. Frédéric Ligot, MOC, entretien.

Conclusion



Enquête, expérimentation et politique

Dans cette étude, je ne me suis pas caché derrière une prétendue posture de neutralité ou d'extériorité. Dès le départ, en référence au concept d'objectivité de position, j'ai partagé avec le lecteur quelques préceptes antérieurs à l'enquête. Au fil de ce document, j'ai montré le chemin qu'a suivi l'exploration du rapport entre les recherches en Education permanente et en sciences sociales, découvrant en même temps qu'une forme de communauté entre ces acteurs pouvait être dessinée autour de cette question et de ses conséquences pratiques.

Ce document se conclura dans un dialogue avec quelques bribes de l'œuvre de John Dewey (1859-1942). Je ne prétends cependant pas rendre compte de l'ampleur de son travail qui se déploie au sein de et à la frontière de plusieurs disciplines : pédagogie, psychologie, éthique, épistémologie, philosophie... Ses écrits, de plus en plus traduits en français, témoignent également de sa qualité d'intellectuel public, entre autres engagé dans la présidence de la commission qui acquitta Trotsky des charges que Staline fit peser contre lui au cours des Procès de Moscou¹.

De la nécessité des idées pour penser et agir

L'analyse critique qui se déploie ici tire parti de la mobilisation de plusieurs concepts (objectivité de position, qualification, lutte cognitive, vraisemblance, enquête, apprêtement, encaissement, charge, amateur, diplomate, intérêts de connaissance et exploration) formulés sur d'autres scènes, mais permettant de poser la question des rapports entre Education permanente et sciences sociales de façon originale, transformant les termes mêmes du problème initial. Au début, il n'était qu'un trouble personnel suscité par la découverte d'un nouveau métier, une ombre informe dont j'ai progressivement tenté de dessiner les contours. La connaissance et l'usage de ces quelques concepts ont constitué une étape nécessaire du travail d'enquête : ils aident à formaliser les entités en jeu et à « dévoiler des relations qui autrement demeureraient inapparentes »².

1. Voir e.a. Léon Trotsky et John Dewey, *Leur morale et la nôtre*, éd. or. 1938, Paris, Les empêcheurs de penser en rond / La Découverte, 2014.

2. John Dewey, *La quête de certitude*, op. cit., p. 104.

« Les idées générales, les hypothèses sont nécessaires dans le domaine de la science aussi. Elles servent un objectif indispensable, en ce sens qu'elles ouvrent le champ des points de vue, nous libèrent des liens de l'habitude qui toujours se referme sur nous, limitant notre vision à la fois de ce qui est et de ce qui peut devenir effectif. Elles dirigent les opérations qui révèlent de nouvelles vérités et de nouvelles possibilités. Elles nous permettent d'échapper à la pression des circonstances immédiates et des frontières provinciales »¹.

Pour autant, les idées et les concepts ne constituent aucunement l'alpha et l'oméga de l'enquête. Ces catégories sont certes requises pour contrôler, arranger et interpréter les faits, mais elles sont aussi éprouvées et révisées au regard des observations qu'elles guident. Elles sont des outils ou des instruments qui ne prennent sens que lorsqu'ils sont mis au travail, c'est-à-dire confrontés à des situations particulières. C'est alors que l'on comprend la nécessité des entretiens mobilisés dans le cadre de cette étude, ceux-ci obligeant à mettre en doute les quelques impressions initiales. La passation des interviews, la transcription intégrale de celles-ci, leur analyse systématique, la comparaison entre ces analyses, la rédaction de versions antérieures de ce document et la confrontation de celui-ci à la lecture de quelques collègues constituent des étapes fondamentales de l'enquête.

En outre, comme je l'ai noté précédemment, ce travail d'enquête n'a de sens que s'il est en prise avec des situations à changer. Comme l'explique John Dewey, à la source de l'enquête se trouve l'inquiétude, elle-même née d'un trouble, d'une modification de l'environnement, d'un changement pratique. Véritable processus de transformation, l'enquête vise à clarifier ces problèmes et à les convertir, par l'analyse, « en des situations suffisamment déterminées pour être résolues »², à déboucher sur une situation dans laquelle l'embarras qui justifiait l'enquête est apaisé. Comme on a pu le voir au cours des pages précédents, si les sciences sociales sont mobilisées par l'Education permanente, c'est toujours pour contribuer à des modifications pratiques, à changer le cours des choses. En ce sens, l'usage des sciences sociales est donc autant politique qu'analytique.

L'expérimentation est alors coextensive à la dynamique d'enquête, laquelle ne s'arrête pas à l'analyse, mais se poursuit dans la mise en œuvre de changements sur base des informations examinées. « Toute situation problématique, *quand elle est analysée*, présente, en connexion avec l'idée des opérations à exécuter, des fins *alternatives* possibles »³. Cette proposition invite à ne pas

1. *Ibid.*, p. 324.

2. John Dewey, *Le public et ses problèmes*, *op. cit.*

3. John Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête*, *op. cit.*, p. 605.

se contenter d'une science sociale qui définirait son utilité par sa vocation critique, laquelle n'ayant de sens que lorsqu'elle est tournée vers la réalisation de modifications concrètes¹. Telle est la leçon que tire John Dewey de l'histoire des sciences, dont la méthode expérimentale « consiste précisément à introduire des changements afin de voir quels autres changements s'ensuivent ; la corrélation entre ces changements, quand ils sont mesurés à la faveur d'une série d'opérations, constitue l'objet défini et désiré de la connaissance »².

A ce stade de la réflexion, il n'est nullement question de défendre un engagement non réflexif dans l'action, précédemment qualifié par l'une des interviewées d'« activisme ». En effet, s'engager dans la pratique sans prendre le temps d'enquêter sur les conséquences possibles de celle-ci témoigne d'une logique routinière ou traditionnelle, que Dewey oppose à l'« action intelligente ».

« Au lieu de se précipiter, pour ne pas "rester sans rien faire", l'action s'attache à découvrir quels sont les obstacles qui se présentent et les ressources dont elle dispose, ainsi qu'à concevoir, bien que de manière encore incomplète, les modalités ultérieures de réactions déterminées »³.

Résumons avec Louis Quéré le triple ancrage pratique de l'enquête, y compris cette étude : « à la fois quant aux problèmes auxquels elle s'attache, quant aux solutions envisagées et à partir desquelles le problème est énoncé (...), quant aux moyens à disposition des enquêteurs »⁴. Le projet de cette recherche était donc, dès avant sa réalisation, de contribuer à la réflexion sur la politique éditoriale du CESEP et à un affinement de son articulation avec les autres activités de l'association, réflexion qui n'est pas propre à cette étude :

« Les analyses et études du CESEP sont au service de l'action. Elles sont au service de la transformation sociale et culturelle. (...) Il s'agit ainsi de nourrir un cercle vertueux où nos formations nourrissent nos publics et notre réflexion ; où notre réflexion et nos publics nourrissent nos études, recherches, analyses et publications qui elles-mêmes nourrissent nos formations et nos publics »⁵.

1. Cette proposition invite à mettre en doute la pertinence de la distinction proposée par Jürgen Habermas entre les intérêts de connaissance qu'il distingue : le contrôle et l'émancipation. On peut en effet se demander ce que serait un intérêt d'émancipation qui ne se réaliserait dans aucun dispositif pratique visant sa réalisation, autrement dit sans intention de guider le cours des événements, bref de le contrôler.

2. John Dewey, *La quête de certitude*, *op. cit.*, p. 101.

3. *Ibid.*, p. 239.

4. Louis Quéré, « Pour un calme examen des faits de société », *op. cit.*

5. Jean-Luc Manise et *alii*, « L'Education permanente selon le CESEP », *op. cit.*, p. 5.

Parallèlement, à titre plus personnel, cette étude visait à m'aider à appréhender un nouveau métier, à passer de celui de chercheur académique à celui du formateur et chercheur en Education permanente. Au-delà, elle entendait également contribuer à un débat plus large sur les possibilités de rencontre entre sciences sociales et Education permanente dans leur intention commune d'analyse critique de la société. Malgré ces prétentions, ce document ne constitue cependant qu'une étape de travail, un guide temporaire pour des pratiques de dialogue fructueuses. En témoigne l'organisation d'une rencontre-débat au Centre culturel régional de Charleroi (Eden) portant directement sur la question traitée dans cette étude et, plus globalement, la diffusion de cet écrit afin de le soumettre aux commentaires du lectorat. C'est alors au regard des réactions que ces événements susciteront que cette enquête devra être évaluée et critiquée. De sa capacité (ou non) à alimenter le travail réflexif au sein du CESEP et avec d'autres interlocuteurs, académiques et associatifs, naîtront peut-être d'autres projets de recherches, nourrissant ainsi la boucle de l'enquête. En résumé, il est donc question d'investiguer, d'agir en accord avec les résultats de l'analyse, de prendre en compte dans la poursuite de la réflexion ce que l'action peut apporter comme nouvelles réponses temporaires et comme interrogations, et ainsi de suite¹.

Cette attention, aux conséquences pratiques du travail réflexif, est capitale. Elle permet de dépasser l'idéalisme qui marque un pan important des sciences sociales critiques lorsqu'elles considèrent la pensée comme étant la source du changement social (ou du moins la principale). John Dewey attaque fermement cette proposition dans la citation placée en exergue de cette étude : « les idées ne valent rien, sauf quand elles s'inscrivent dans des actions qui réarrangent et reconstruisent en quelque manière, petite ou grande, le monde dans lequel nous vivons »². Autrement dit, « les idées sont des affirmations, non de ce qui est ou a été, mais d'actes à accomplir »³, elles sont des hypothèses directrices dont la qualité tient aux conséquences qui en découlent. C'est donc aussi et surtout en fonction des conditions et des ressources de l'action que cette dernière pourra se réorienter, et non uniquement en regard des raisons, intérêts ou justifications qui la portent. Telle est également la position défendue par Franck Lepage dans l'entretien précité :

1. La dernière étude publiée par SAW-B témoigne d'une dynamique semblable, elle constitue sans aucun doute une source d'inspiration pour ceux qui souhaitent s'engager sur une telle voie : Quentin Mortier, *Et qu'est-ce que ça change? Récits de l'économie sociale*, Monceau-Sur-Sambre, SAW-B, 2014.

2. John Dewey, *La quête de certitude*, op. cit., p. 155.

3. *Ibid.*

« Tu peux pas changer ta pratique simplement en ayant compris. C'est impossible, c'est pas suffisant. La critique n'est pas un moteur suffisant pour changer. Sans ça, les profs qui lisent un bouquin de Bourdieu, le lendemain ils donnent leur démission. Donc ils lisent Bourdieu et le lendemain ils continuent à mettre des notes. Parce que pour changer il faut qu'ils puissent expérimenter, dans la durée et dans un cadre suffisamment protégé, des autres méthodes, et ressentir que c'est plus intéressant de faire des classes Freinet. Et ces conditions d'expérimentations ne sont plus jamais réunies, on n'a plus le temps »¹.

Tout en considérant qu'il est crucial de porter attention aux conditions de l'expérimentation et en reconnaissant que les sciences sociales ne le font sans doute pas suffisamment, il convient de ne pas tomber dans le travers inverse, consistant à négliger l'importance de l'enquête en tant que processus global, y compris dans sa dimension conceptuelle, dans l'exigence de l'alimenter en idées et théories générales. Telle est en effet la condition d'une « action intelligente », au sens où on l'entendait ci-dessus.

Missions d'une Education permanente expérimentale

L'horizon de « l'action intelligente » requiert un travail particulier de la part des animateurs, formateurs et chercheurs en Education permanente. Ils permettent l'appropriation de ce type de construction intellectuelle par le public qui souhaite contribuer à l'enquête mais qui peut ne pas être, au départ, en mesure de le faire. Ce n'est pas seulement une question d'accès à l'information qui se joue alors mais, plus fondamentalement, un certain type de rapport au monde, marqué par l'incertitude et le doute (à ne pas confondre avec l'absence de bonnes raisons d'agir, lesquelles sont justement à sonder au cours de l'enquête, j'y reviendrai). Certes, la circularité de l'enquête constitue un potentiel énorme : sa capacité critique se retourne contre les résultats temporairement établis et permet de poursuivre le chemin vers un mieux. Mais c'est aussi cette circularité qui en est la faiblesse, car elle donne à la démarche un caractère épuisant, voire annihilant, au sens où elle ne conçoit aucun point d'arrêt. Il revient donc à l'animateur en Education permanente de ne pas négliger la « charge »² que cette dynamique fait peser sur le public, particulièrement lorsque les personnes ne sont pas habituées à ce type de pratique. Il doit reconnaître le caractère éreintant de l'enquête et le prendre en compte dans ses actions.

1. Franck Lepage, « La démocratie, c'est chiant. C'est le fascisme qui est naturel. », *op. cit.*

2. Julien Charles, « Les charges de la participation », *op. cit.*

En outre, les dimensions éprouvantes de l'enquête ne sont pas seulement à déceler dans le processus de sa réalisation, mais aussi dans ce qui constitue sa source : la capacité à faire l'expérience du trouble. Certains troubles affectent si fortement les personnes qu'ils paraissent insurmontables. « Ils ne cheminent pas par la parole et ne débouchent pas sur l'action »¹, ils peuvent « être la source d'une improductive violence, et ne rien générer d'autre que des traumatismes »². Le surgissement du doute au début de l'enquête est une négativité que l'on retrouve donc également dans la mise en œuvre de la démarche d'enquête. En témoignent quelques interviewés rapportant l'embarras de personnes et de groupes à affronter les incertitudes nées de la découverte des méthodes et concepts des sciences sociales.

Mais c'est aussi dans cette double difficulté que réside tout le défi de l'Éducation permanente lorsqu'elle n'abandonne pas l'horizon de l'avènement de la citoyenneté, tout en ne négligeant pas les entraves qui parsèment ce chemin, quitte à réorienter la finalité initiale (formule antinomique, j'en conviens). Si cette démarche a un sens aujourd'hui, c'est parce que le constat d'une « éclipse du public » posé par John Dewey, c'est-à-dire de l'incapacité de ses contemporains à se sentir collectivement concernés par les conséquences des problèmes, n'a pas perdu de sa pertinence. S'inquiéter de ce qui détourne notre attention de nos intérêts politiques reste nécessaire. La participation démocratique est encore et toujours entravée par « l'aisance de la routine, la difficulté de s'informer des besoins publics, l'intensité de l'éclat qui accompagne le siège des puissants, le désir de résultats immédiats et visibles »³. Dans un tel contexte, les conséquences de la participation peuvent être désastreuses, comme l'illustrent les lois anti-évolutionnistes prises en exemple par John Dewey :

« Considérons par exemple la tentative de recourir à la loi afin de décider si les légendes d'un peuple hébreu primitif concernant la genèse de l'homme font plus autorité que les résultats de l'enquête scientifique ; voilà un cas typique du genre de situation qui est voué à se produire si l'on accepte la doctrine suivant laquelle c'est un public organisé pour la défense de buts politiques qui est le juge et l'arbitre final des questions débattues et non des experts se fondant sur des investigations spéciales »⁴.

Pour éviter ce type de conséquence, John Dewey prêche pour une éducation scientifique renforcée, laquelle n'est pas sans rappeler l'invitation à un dialogue

1. Joan Stavo-Debauge, « Des "événements" difficiles à encaisser. Un pragmatisme pessimiste », *op. cit.*

2. Joan Stavo-Debauge, « L'(in)expérience des victimes », in Catherine Coutret et Michel Gollac (dir.), *Risques du travail. La santé négociée*, Paris, La Découverte, 2012.

3. John Dewey, *Le public et ses problèmes*, *op. cit.*, p. 109.

4. *Ibid.*, p. 138-139. Je remercie Joan Stavo-Debauge de m'avoir indiqué cette section qui n'avait pas retenu mon attention en première lecture.

de qualité entre Education permanente et sciences sociales formulée dans ces pages. En effet, les sciences sociales et ceux qui les pratiquent régulièrement peuvent être d'un certain secours dans l'évaluation des problèmes publics. S'il est sans doute pertinent de faire le procès de quelques académiques pour des raisons diverses, reconnaissons aux autres une capacité particulière, acquise par l'exercice récurrent de l'enquête autant que par l'accès à des ressources cognitives et matérielles (auxquelles d'autres, y compris l'Education permanente, n'ont pas nécessairement accès)¹. Connaître requiert de parvenir, à partir de données sensibles, à tirer des matériaux exploitables dans l'enquête, de les connecter entre eux et aux théories appropriées, ce à quoi nous ne sommes pas tous et en tout temps disposés. Dès lors, que peut-on attendre des sciences sociales et comment celles-ci peuvent-elles se rendre pertinentes en dehors du champ scientifique ?

« Lorsque la théorie sociologique se tient à l'écart des problèmes fondamentaux d'une culture, de ses intérêts et ses buts, sous prétexte que l'enquête, parce qu'elle se veut "scientifique", n'a rien à voir avec les "valeurs", il s'ensuit nécessairement que lorsque l'enquête aborde l'humain, elle le fait de façon superficielle et triviale, et la pompe de sa virtuosité technique n'y change rien. Mais d'un autre côté, lorsqu'elle tente d'intervenir dans les questions humaines de façon critique, elle se heurte à un front de préjugés, de traditions et de coutumes institutionnelles qui se sont formées et consolidées à une époque pré-scientifique »².

Il convient donc de se préparer à prendre en considération les enseignements des enquêtes sur les questions humaines et sociales, « de disposer les personnes au concernement et aux exigences de l'appartenance, en les éveillant à la richesse des expériences qu'elle procure » comme l'écrit Joan Stavo-Debauge³. Telle pourrait être l'une des intentions visées par l'Education permanente. Mais les enquêteurs professionnels méritent également, dans cette dynamique, de se voir imposer quelques contraintes en matière de dialogue avec ceux qui ne font pas de l'enquête leur métier. Celles-ci portent non seulement sur les problèmes qu'ils doivent examiner, mais concernent aussi la communication des résultats de leurs activités.

1. Il m'importe à cet égard de remarquer qu'une réflexion devrait être menée dans nos associations pour définir ce qu'est le travail de recherche en Education permanente. Lire et réfléchir en dehors des heures pour lesquels un salaire est perçu est certes inévitable mais n'est pas sans poser quelques questions politiques, organisationnelles et personnelles.

2. John Dewey, *Reconstruction en philosophie*, éd. or. 1920, Paris, Gallimard, 2014, p. 43.

3. Joan Stavo-Debauge et Dany Trom, « Le pragmatisme et son public à l'épreuve du terrain. Penser avec Dewey contre Dewey », in Bruno Karsenti et Louis Quéré (dir.), *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme*, Paris, Editions de l'EHESS, 2004, p. 195-226.

Dans une démocratie où la recherche est financée par les pouvoirs publics, la moindre des choses est que les chercheurs se soucient *plus de mieux* partager les découvertes qui leur sont permises grâce à ce financement public. En ce sens, Dewey écrit qu'« il n'est pas nécessaire que la masse dispose de la connaissance et de l'habileté nécessaires pour mener les investigations requises ; ce qui est requis est qu'elle ait l'aptitude de juger la portée de la connaissance fournie par d'autres sur les préoccupations communes »¹. Il est rejoint par l'une de nos interlocutrices qui soutenait que l'Education permanente ne vise pas à former des sociologues en herbe, mais à permettre à tout un chacun « au moins de suivre et d'avoir la compréhension du processus jusqu'au bout »².

C'est sur cette base que Dewey critique le fantasme libéral d'un individu « support inné et a priori de droits, de capacités et de désirs, sans rapport avec un contexte social donné »³. Au contraire, pour lui, la mise en œuvre des droits et libertés individuels nécessite un engagement institutionnel fort pour garantir la partique de ceux-ci⁴. Une communauté démocratique requiert de ses membres quelques qualités qu'elle est en devoir de cultiver. Et il revient sans doute, en Belgique francophone, à l'Education permanente de prendre en charge une part de ce travail. Telle est en tout cas la perspective défendue au CESEP, qui vise à :

« permettre à chacun de clarifier sa vision du monde, de la partager, de la faire évoluer au contact des "autres" ; proposer et animer des "lieux" et des "moments" où le débat devient possible, souhaité, valorisé ; encourager, outiller, valoriser la mobilisation autour et au nom de valeurs citoyennes, humanistes, progressistes ; redonner aux porteurs de projet la capacité d'agir sur les enjeux, les méthodes, les perspectives futures des politiques sociales, culturelles, socio-culturelles »⁵.

Fondement d'une Education permanente expérimentale

Il convient maintenant de porter attention à la question des valeurs, lesquelles ne disparaissent aucunement dans le projet d'une démocratie fondée sur l'enquête expérimentale⁶. Malgré la dimension quelquefois scientiste des proposi-

1. John Dewey, *Le public et ses problèmes*, op. cit., p. 198-199.

2. Cécile Paul, CESEP, entretien.

3. Guillaume Garreta, « Présentation », in John Dewey, *Après le libéralisme? Ses impasses, son avenir*, Paris, Flammarion, 2014, p. 30.

4. John Dewey, *Après le libéralisme? Ses impasses, son avenir*, éd. or. 1935, Paris, Flammarion, 2014.

5. Jean-Luc Manise et alii, « L'Education permanente selon le CESEP », op. cit., p. 5.

6. Sur cette question, voir aussi Anni Borzeix, Julien Charles, et Bénédicte Zimmermann, « Réinventer le travail par la participation. Actualité nouvelle d'un vieux débat », *Sociologie du Travail*, vol. 57, 2015, n° 1.

tions de John Dewey, la démocratie relève non seulement de l'enquête et de l'expérimentation, mais tient également à une « foi commune ». Cette foi n'est cependant pas ancrée dans une croyance divine ni sur une transcendance. En effet, « depuis les temps les plus reculés, c'est par pure ignorance que l'on a invoqué la nécessité d'une intervention surnaturelle pour apporter des améliorations significatives »¹. C'est plutôt à éviter ce renoncement (que constitue le recours à l'intervention miraculeuse) que doivent travailler les sciences (y compris sociales) et l'éducation (y compris permanente). Il s'agit là du fondement de toute activité politique, car on ne peut agir que sur ce que l'on comprend. Et pour Dewey, « toutes les tentatives d'amélioration sont mues par la foi en ce qui est possible et non par une adhésion à ce qui est déjà »². C'est ce qui le pousse à affirmer que, pour exister, la démocratie requiert que l'on y croie. Elle ne peut se contenter de procédures ni de délibération rationnelle, elle ne peut être réduite à un gouvernement par le langage ou la raison. Pour autant, ne négligeons pas que l'horizon de l'enquête est bel est bien de changer les croyances, de les réviser par leur mise à l'épreuve, de les évaluer à l'aune de ce qu'elles permettent de réaliser.

Si les exigences de l'enquête expérimentale sont sans doute lourdes, il m'importe de terminer cette étude en notant qu'elles sont à la fois inévitables et nécessaires à la survie du projet démocratique. Aucune enquête sérieuse ne peut être menée sans expérience, et aucune expérience n'autorise à trancher un doute de façon indiscutable, y compris lorsqu'elle est réalisée dans le cadre de sciences naturelles (qui produisent, elles aussi, des informations incertaines, controversées et provisoires). L'absence de fondement ultime à l'action (entre autre politique) ne signifie aucunement qu'il n'y ait pas de bonnes raisons d'agir, lesquelles sont justement à sonder au cours de l'enquête. Dans un tel cadre, le projet démocratique ne peut se limiter à l'expression de convictions, d'opinions ou d'intérêts, à la rigueur de principes, ou à l'efficacité des actions entreprises. Il est aussi et surtout orienté vers l'expérience, l'identification et le traitement de problèmes³. Le plus grand mérite de la démocratie réside sans doute, lorsque l'on se place dans cette perspective expérimentale, dans sa capacité de révision et d'autocorrection des dispositifs et des idées qui s'en réclament.

1. John Dewey, *Une foi commune*, éd. or. 1934, Paris, Les empêcheurs de penser en rond / La Découverte, 2011, p. 167.

2. *Ibid.*, p. 109.

3. Joëlle Zask, « La politique comme expérimentation », in John Dewey *Le public et ses problèmes*, Pau, Farrago/Editions Léo Scheer, 2003, p. 7-43.

Bibliographie



Nicolas Auray, « Le modèle souverainiste des communautés en ligne : impératif participatif et désacralisation du vote », *Hermès*, 2007, n° 47, p. 137-144.

Mathieu Berger et Julien Charles, « Persona non grata. Au seuil de la participation », *Participations*, 2014, vol. 9, n° 2, p. 5-36.

Luc Boltanski, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009.

Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

Luc Boltanski et Eve Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

Anni Borzeix, Julien Charles, et Bénédicte Zimmermann, « Réinventer le travail par la participation. Actualité nouvelle d'un vieux débat », *Sociologie du Travail*, 2015, vol. 57, n° 1.

Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Les éditions de Minuit, 1984

Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.

Marc Breviglieri et Dany Trom, « Troubles et tensions en milieu urbain. Les épreuves citadines et habitantes de la ville », in Daniel Cefaï et Dominique Pasquier (dir.), *Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003, p. 399-416.

Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe, *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001.

Robert Castel, « La sociologie et la réponse à la "demande sociale". L'engagement du sociologue », *Sociologie du travail*, 2000, vol. 42, n° 2, p. 281-287.

Julien Charles, *Une participation éprouvante. Enquêtes sur l'autogestion, le management participatif, la participation citoyenne et l'empowerment*, Thèse pour le doctorat de sociologie, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales / Université Catholique de Louvain, Paris / Louvain-la-Neuve, 2012.

Julien Charles, « Les charges de la participation », *SociologieS* [En ligne], 2012.

Olivier Cousin et Sandrine Rui, « La méthode de l'intervention sociologique », *Revue française de science politique*, 2011, vol. 61, n° 3, p. 513-532.

Etienne Davodeau, *Les ignorants. Récit d'une initiation croisée*, Paris, Futuropolis, 2011.

Etienne Davodeau, *Rural! Chronique d'une collision politique*, Paris, Delcourt, 2001.

Christine Delhay, *L'Education permanente : ses enjeux actuels et à venir*, Nivelles, CESEP, 2012.

Jean De Munck, « Les trois dimensions de la sociologie critique », *SociologieS*, 2011.

John Dewey, *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*, éd. or. 1929, Paris, Gallimard, 2014.

John Dewey, *Reconstruction en philosophie*, éd. or. 1920, Paris, Gallimard, 2014.

John Dewey, *Après le libéralisme? Ses impasses, son avenir*, éd. or. 1935, Paris, Flammarion, 2014.

John Dewey, *Une foi commune*, éd. or. 1934, Paris, Les empêcheurs de penser en rond / La Découverte, 2011.

John Dewey, *Le public et ses problèmes*, éd. or. 1927, Pau, Farrago, 2003.

John Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête*, éd. or. 1938, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

François Dubet, « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *Education et sociétés*, 2002, vol. 9, n° 1, p. 13-25.

Isabelle Ferreras, *Critique politique du travail. Travailler à l'heure de la société des services*, Paris, Les Presses de Science Po, 2007.

Isabelle Ferreras, *Gouverner le capitalisme*, Paris, PUF, 2012.

Guillaume Garreta, « Présentation », in John Dewey, *Après le libéralisme ? Ses impasses, son avenir*, Paris, Flammarion, 2014, p. 7-54.

Jürgen Habermas, *Connaissance et intérêt*, éd. or. 1968, Paris, Gallimard, 1979.

Bernard Lahire, « Où en est la critique? », *Tracés*, 2007, n° 13, p. 235-248.

Bernard Lahire, « Utilité : entre sociologie expérimentale et sociologie sociale », in Bernard Lahire (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Ebook., Paris, La Découverte, 2004, p. 43-66.

Bruno Latour, *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007.

Bruno Latour, *Chroniques d'un amateur de sciences*, Paris, Presses des Mines, 2006.

Bruno Latour, *Politiques de la nature*, Paris, La Découverte, 1999.

Jean-Louis Laville, « La théorie critique : de l'impasse au renouveau », in Bruno Frère, *Le tournant de la théorie critique*, Paris, Desclée de Brouwer, 2015.

Franck Lepage, « La démocratie, c'est chiant. C'est le fascisme qui est naturel », in *@ux sources*, www.arretsurimages.net, 2012.

Jean-Luc Manise et alii, « L'Education permanente selon le CESEP », *Secouez-vous les idées*, n° 100, 2014.

Quentin Mortier, *Et qu'est-ce que ça change? Récits de l'économie sociale*, Monceau-Sur-Sambre, SAW-B, 2014.

Charlotte Nordmann, *Bourdieu / Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, Paris, Editions Amsterdam, 2006.

Jérôme Petit et Jean Blairon, « Processus de recherche en Education permanente et participation. Une question d'homologie », *Intermag*, 2014.

Louis Quéré, « Pour un calme examen des faits de société », in Bernard Lahire (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Ebook., Paris, La Découverte, 2004, p. 79-94.

Jacques Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, éd. or. 1987, Paris, Fayard, 2004.

Amartya Sen, « Positional Objectivity », *Philosophy & Public Affairs*, 1993, vol. 22, n° 2, p. 126-145.

Joan Stavo-Debauge, « Des "événements" difficiles à encaisser. Un pragmatisme pessimiste », in Daniel Céfaï et Cédric Terzi (dir.), *L'expérience des problèmes publics*, Paris, Editions de l'EHESS, 2012.

Joan Stavo-Debauge, « L'(in) expérience des victimes », in Catherine Coutret et Michel Gollac (dir.), *Risques du travail. La santé négociée*, Paris, La Découverte, 2012.

Joan Stavo-Debauge, « Dé-figurer la communauté? Hantises et impasses de la pensée (politique) de Jean-Luc Nancy », in Laurence Kaufmann et Dany Trom (dir.), *Qu'est-ce qu'un collectif ? Du commun à la politique*, Paris, Editions de l'EHESS, 2010, p. 137-172.

Joan Stavo-Debauge, « Les vices d'une inconséquence conduisant à l'impuissance de la politique française de lutte contre les discriminations. II. Apprêter un chemin au droit afin qu'il puisse exercer son autorité et confectionner des "catégories" qui autorisent l'action publique », *Carnets de bord*, 2004, no 7, p. 32-54.

Joan Stavo-Debauge et Dany Trom, « Le pragmatisme et son public à l'épreuve du terrain. Penser avec Dewey contre Dewey », in Bruno Karsenti et Louis Quéré (dir.), *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme*, Paris, Editions de l'EHESS, 2004, vol.15, p. 195-226.

Isabelle Stengers, « Apprenez à vous étonner! », *Eduquer*, 2014, n° 108, p. 26-28.

Isabelle Stengers, *Pour en finir avec la tolérance*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond / La Découverte, 1997.

Laurent Thévenot, *Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte, 2006.

Léon Trotski et John Dewey, *Leur morale et la nôtre*, éd. or. 1938, Paris, Les empêcheurs de penser en rond / La Découverte, 2014.

Joëlle Zask, « La politique comme expérimentation », in John Dewey, *Le public et ses problèmes*, Pau, Farrago/Editions Léo Scheer, 2003, p. 7-43.

« Décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente ».

Le CESEP...

Le CESEP est une organisation reconnue d'Education permanente et d'Insertion Socioprofessionnelle. Il est un opérateur du Plan Mobilisateur des Technologies de l'Information et de la Communication (PMTIC). Organisation progressiste qui adhère aux valeurs démocratiques, le CESEP a pour mission de faciliter l'exercice de la citoyenneté et de l'action collective.

Le rôle de citoyen implique de réactualiser en permanence ses connaissances et compétences et d'en acquérir de nouvelles pour comprendre les enjeux de la société dans laquelle nous vivons et d'être en capacité d'y jouer un rôle actif. Cela se fait au travers de différentes actions : la formation des travailleurs du secteur associatif et non-marchand, et plus particulièrement du secteur socio-culturel et social, la formation des demandeurs d'emploi, l'accompagnement de projet, la consultance, la production d'outils d'analyse et d'études, la lutte contre la fracture numérique, la promotion des logiciels libres. Dans ce cadre, le CESEP participe activement à différents projets européens et transnationaux. Il est soutenu dans son action par la Région wallonne, la Fédération Wallonie Bruxelles, l'Union européenne et la province du Brabant wallon.

Les dernières études du CESEP accessibles sur notre site web :

N. Damman, *Des ronds dans l'eau... La dimension cachée des stages d'été*, 2014.

M. Berger et J. Charles, *Persona non grata. Au seuil de la participation*, 2014.

J.-L. Manise, *Derrière le miroir. De la grammaire médiatique de l'engagement et du militantisme en ligne*, 2013.

J. Charles, *Les conditions de la participation, marqueurs de la vulnérabilité du participant*, 2013.

Ch. Delhaye, *Education permanente : ses enjeux actuels et à venir*, 2012.

J.-L. Manise, *De l'activisme en ligne au militantisme de terrain*, 2012.

A.-M. Dieu, *Le processus de l'engagement volontaire et citoyen : des valeurs, des individus et des associations*, 2011.

J.-L. Manise, *Médiation numérique et Education permanente*, 2011.

L'Education permanente et les sciences sociales critiques contribuent l'une et l'autre à la production d'analyses critiques de la société. S'y prennent-elles de la même manière ? Quelles sont les fondements des résultats de ces recherches ? Comment participent-elles à l'émancipation et à la démocratie ?

Pour répondre à ces questions, cette étude investigate, à partir d'une dizaine d'entretiens, l'espace de recouvrement entre Education permanente et sciences sociales : leurs relations et les conditions d'un dialogue fructueux entre elles, leurs solidarités et leurs luttes communes. La qualité et le sens de cette rencontre doivent être évalués à l'aune des actions suscitées par ce dialogue. Il devrait permettre des « actions intelligentes », évitant les ornières de la routine et de l'empressement.

Penser et agir ne sont alors pas deux activités opposées. Elles sont plutôt à articuler soigneusement, dans une dynamique d'enquête et d'expérimentation, laquelle contribue à faire advenir une société plus juste, plus solidaire et plus démocratique.

