

Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles
International Journal of Sociocultural community development and practices
Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales



Une expérience universitaire de formation à l'animation et l'éducation permanente. L'exemple de la section ASCEP

Étienne Leclercq

Numéro 4, 2013

Variations nationales dans les formations à l'animation et leurs impacts sur le statut des animateurs

National variations in cursus in sociocultural community development and their impacts on the status of sociocultural community developers

Variaciones nacionales en las formaciones a la animación y sus impactos sobre el estatuto de los animadores

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1100354ar>

DOI : <https://doi.org/10.55765/atps.i4.229>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de communication sociale et publique, Université du Québec à Montréal

ISSN

1923-8541 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Leclercq, É. (2013). Une expérience universitaire de formation à l'animation et l'éducation permanente. L'exemple de la section ASCEP. *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles / International Journal of Sociocultural community development and practices / Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, (4), 37–48.
<https://doi.org/10.55765/atps.i4.229>

Résumé de l'article

Cet article présente la seule formation en Animation socioculturelle et Education permanente de niveau universitaire, pour ce qui est de la Belgique. Le propos est triple : d'abord, souligner que l'Institut des Hautes Etudes des Communications Sociales (IHECS) forme, sur base d'une pédagogie active, aux métiers de la communication. Ensuite, l'article spécifie comment envisager, dans le cadre de cette formation, l'« animation socioculturelle » et l'« éducation permanente », autrement dit, quelles en sont les exigences premières. Et enfin, l'article indique comment la section « Animation socioculturelle et éducation permanente » réalise son programme sans renier, pour autant, les traditions d'un enseignement de type universitaire qui se caractérise, entre autres, par la volonté de construire un point de vue critique.

© Étienne Leclercq, 2013



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



Une expérience universitaire de formation à l'animation et l'éducation permanente. L'exemple de la section ASCEP

Étienne Leclercq

Conseiller pédagogique et enseignant à l'Heecs, section ASCEP, Belgique
etiennelleclercq@gmail.com

Cet article présente la seule formation en Animation socioculturelle et Education permanente de niveau universitaire, pour ce qui est de la Belgique. Le propos est triple : d'abord, souligner que l'Institut des Hautes Etudes des Communications Sociales (IHECS) forme, sur base d'une pédagogie active, aux métiers de la communication. Ensuite, l'article spécifie comment envisager, dans le cadre de cette formation, l'« animation socioculturelle » et l'« éducation permanente », autrement dit, quelles en sont les exigences premières. Et enfin, l'article indique comment la section « Animation socioculturelle et éducation permanente » réalise son programme sans renier, pour autant, les traditions d'un enseignement de type universitaire qui se caractérise, entre autres, par la volonté de construire un point de vue critique.

Mots-clés : formation en animation socioculturelle et éducation permanente.

This paper presents the only master program in socio-cultural animation and life-long learning of Belgium. Three elements stand out: firstly, IHECS (Institut des Hautes Etudes en Communications Sociales) prepares students for the communication professions, based on active pedagogy. Secondly, the paper details how to consider "socio-cultural animation" and "life-long learning" within the program, and therefore presents its primary demands. Finally, it indicates how the department "socio-cultural animation and life-long learning" implements the curriculum without sidelining the typical traditions of university-level education, which is characterized, among others, by the willingness to teach students to become critical minds.

Keywords: master program in socio-cultural animation and life-long learning of Belgium.

Este artículo presenta la única formación en Animación sociocultural y educación permanente, impartida en Bélgica. Tiene un triple propósito: primero, destacar que el Institut des Hautes Etudes des Communications Sociales (IHECS) imparte formaciones a las diferentes profesiones de la comunicación, utilizando una pedagogía activa. Luego, el artículo precisa como abordar, en el marco de estas formaciones, la "animación sociocultural" y la "educación permanente"; es decir, cuáles son las exigencias fundamentales que plantean. Y finalmente, el artículo indica como la sección Animación sociocultural y educación permanente pone en práctica su programa, sin dejar de lado las tradiciones de la enseñanza de tipo universitario, caracterizada, entre otros elementos, por la voluntad de construir un punto de vista crítico.

Palabras clave : única formación en Animación sociocultural y educación permanente.

Introduction

Dans le cadre de cet article, je voudrais présenter succinctement une démarche qui est unique en Belgique. En effet, l'Institut des Hautes Etudes des Communications Sociales (IHECS) est le seul établissement de niveau universitaire à proposer un *master* en Animation Socio Culturelle et Education Permanente (ASCEP)¹.

Pour comprendre l'intérêt de cette initiative, il convient de pointer le fait que l'IHECS se définit comme une « école d'application », c'est-à-dire un enseignement qui envisage la pratique et la théorie comme étant les deux faces de tout apprentissage. L'accent est donc mis sur la complémentarité d'une expérimentation concrète, d'une approche théorique et d'une réflexion critique. Pour le dire de manière plus directe, c'est en faisant qu'on apprend et c'est en référence aux théories qu'on dégage une vision critique de l'action. Complétons en soulignant qu'à l'IHECS, les médias constituent notre principe privilégié d'actions.

Ainsi, après les trois premières années de bachelier, les étudiants doivent choisir entre quatre sections qui correspondent à quatre orientations professionnelles : presse et information spécialisées, publicité et communication commerciale, relations publiques, animation socioculturelle et éducation permanente. On le voit, chaque section se réfère à un champ professionnel, qui suppose une utilisation spécifique des médias. Durant le cycle du master, outre les cours théoriques, nous offrons une formation technique aux médias : « médias fixes », c'est-à-dire la photo et le graphisme ; « médias linéaires », c'est-à-dire le son et la vidéo, et « médias interactifs », comme le Web, la gestion des réseaux et autres. Sans entrer dans le détail, je signale que les évolutions technologiques actuelles remettent en cause cette classification, si bien qu'il faut s'attendre, dans les années qui viennent, à de profondes évolutions dans la conception même de ce que nous appelons un « média », et l'IHECS s'inscrit, dès à présent, dans cette perspective. Mais ce qui fait la spécificité des années du master, c'est sa pédagogie du projet. En effet, suivant la spécificité de chaque section, nous demandons aux étudiants d'élaborer, en petits groupes, des projets d'intervention sur base d'un ou de plusieurs médias. Au risque de tomber dans la caricature, je dirais que les futurs journalistes font des reportages, les publicitaires des campagnes, les spécialistes des relations publiques des plans de communication et leurs outils, tandis que les animateurs mettent en place des programmes d'intervention qui visent, par exemple, la sensibilisation ou la mobilisation par rapport à une problématique. A ce stade, l'important est de comprendre que ces projets, encadrés par des équipes multidisciplinaires composées de théoriciens et de praticiens, sont élaborés en collaboration avec des partenaires ou des commanditaires extérieurs à l'IHECS. C'est donc en rapport avec des professionnels que les étudiants s'engagent dans leur projet. On leur demande d'ailleurs d'étudier leur terrain d'intervention et de rédiger un « état de la question », qui reprend les savoirs utiles à la compréhension de ce qu'ils vont entreprendre. Et c'est sur base de cette étude et des contacts avec les professionnels, que les étudiants vont concevoir et produire les outils médiatiques de leur action. C'est dire que nous avons le souci d'ancrer les projets dans les réalités professionnelles. Je reviendrai sur ces points lorsqu'il sera question plus spécifiquement de la section ASCEP.

En résumé, il convient de retenir l'idée d'une formation à la fois pratique et théorique, qui se concrétise par une pédagogie du projet. Celle-ci place les étudiants dans une position d'auteurs qui

1. Afin d'éviter les polémiques inutiles, je tiens à préciser que je m'exprime en mon nom et je remercie mon Directeur de catégorie, Luc De Meyer, de me laisser cette liberté.

vont produire, en fonction d'analyses et d'objectifs définis en accord avec un partenaire extérieur à notre établissement, un plan et les outils d'intervention.

Peut-être devrais-je insister sur le fait que les trois premières années de formation sont nécessaires pour familiariser les étudiants à une démarche intellectuelle universitaire, pour leur donner les bases techniques de l'emploi des médias et engager une réflexion critique quant à leurs orientations professionnelles. Après ces trois années vient le choix d'une section qui correspond à une orientation professionnelle, laquelle n'est d'ailleurs pas exclusive. Il arrive que des journalistes, en sortant de l'IHECS, s'engagent dans le domaine culturel ou social. De même, ceux qui sortent de la section d'animation socioculturelle et éducation permanente (ASCEP) s'orientent parfois vers le journalisme ou autres, ou encore se spécialisent dans un média particulier. Cela dit, soulignons que le master est un passage essentiel, parce qu'il oblige l'étudiant, non seulement à s'identifier à une démarche, mais plus encore à penser et à agir dans les termes de cette démarche. Pour prendre une comparaison, je dirais que de la même manière qu'on ne peut pas imaginer qu'un futur médecin ne fasse pas des stages dans un établissement médical, encadrés par des professionnels ; on ne peut pas imaginer que des étudiants en communication ne réalisent pas un projet d'intervention en assumant tous ses aspects, c'est-à-dire la conception, la réalisation et l'évaluation critique. Et en raison de la complexité de ce genre de démarche, nous assurons un encadrement personnalisé. Je précise encore que le dernier semestre du master est réservé, globalement, aux stages et à l'écriture d'un article scientifique.

Pour une approche de l'animation socioculturelle et des médias

Je voudrais maintenant engager une réflexion à propos de ce qu'on appelle l'« animation socioculturelle » et l'« éducation permanente ». En fait, à ma connaissance, il n'existe pas de définitions techniques qui feraient l'unanimité. Chaque tradition défend ses formulations et, sous cet aspect, la Belgique paraît morcelée. Aussi, pour ne pas me lancer dans des polémiques dont l'objet est incertain, me contenterais-je d'énoncer des idées généralement acceptées. D'abord, signaler que c'est par un décret que les citoyens ont été confirmés dans le droit d'initiative. Cela dit, l'idée qui me paraît la plus fondamentale affirme que la démarche de l'animation et de l'éducation permanente se caractérise par le fait de positionner les participants dans un rôle d'acteur. Il ne s'agit pas seulement de « faire participer », mais de fonder l'activité sur l'action des participants. Pour le dire encore autrement, la participation ne se limite pas à l'activité, elle suppose l'adhésion au projet dans sa globalité, ses options idéologiques et le réseau de relations que l'activité permet de développer. Ajoutons que, le plus souvent, les terrains de l'animation et de l'éducation permanente sont collectifs, novateurs, ouverts aux problématiques du jour et à la multiplicité des points de vue. En ce sens, certains diront qu'ils sont « pluralistes » et d'autres qu'ils sont « citoyens ».

Sur la base que nous venons d'esquisser, il devient possible de distinguer la section « animation socioculturelle et éducation permanente » des trois autres sections de l'IHECS. Globalement, nous définissons la spécificité des métiers de la communication par l'élaboration et la diffusion de messages. Ainsi, en simplifiant, nous dirons que le journaliste produit des messages qui engagent un regard critique sur une actualité, le publicitaire des messages qui influencent des comportements de consommation et le spécialiste en relations publiques des messages censés changer l'image d'une institution, d'une activité ou d'une réalité. Par contre, et toujours en simplifiant, on est obligé de constater que le travail de l'animateur ne repose pas à proprement parler sur la formulation et la diffusion d'un message. Il ne s'agit pas d'élaborer un message censé produire

un effet. Dans notre démarche, comme nous venons de le dire, ce qui fait sens c'est d'amener le public à prendre une position d'acteur. Et s'il fallait absolument parler en termes de message, je dirais que la spécificité de l'animation socioculturelle et l'éducation permanente, c'est d'arriver à partager le fait qu'on est tous des auteurs potentiels de messages et que, précisément, c'est en se regroupant et en structurant une action collective qu'on devient véritablement concepteurs et diffuseurs de messages. C'est dire qu'à l'IHECS, la formation à l'animation, si elle est ancrée dans les métiers de la communication, elle s'en distingue par une conception originale. Si nous pouvons affirmer que les métiers de la communication se caractérisent par des « messages », alors nous devons considérer qu'en animation, le premier message c'est l'action des personnes, une action inscrite dans une dimension collective, de sorte que les médias apparaissent comme des outils qui appuient cette dernière.

Cela signifie que, dans la démarche ASCEP, il est d'abord question d'un partenaire et d'un public. Qui agit et pour qui ? Puis d'un but et, en fonction de ce dernier, des moyens à mettre en œuvre.

Avant d'aller plus loin, je voudrais m'attarder sur le titre de notre section : animation socioculturelle et éducation permanente. Cette double appellation laisse entendre qu'il n'est pas facile de les distinguer. Et c'est un fait. Néanmoins, il me semble qu'on peut indiquer quelques spécificités. En effet, l'animation socioculturelle renvoie prioritairement aux domaines des « temps libres », c'est-à-dire des temps qui ne sont pas spécifiquement consacrés au travail ou à la vie privée. Faire de l'animation socioculturelle, ce serait donc promouvoir des activités du « temps libres, activités qui supposent une participation active et l'éveil d'un sens critique. Prenons un exemple. Un de nos anciens étudiants, Samuel Chappel, a créé, il y a quelques années, le Festival LaSemo, festival de musique dont l'une des caractéristiques est d'être « durable ». Le matériel d'intendance, très concrètement, la vaisselle comme les lieux d'aisance, sont pensés dans la perspective d'un recyclage écologique. Les gobelets peuvent être nettoyés et réutilisés, et les toilettes sont sèches. Il est entendu que cette manière de faire n'est pas encore majoritaire. Il faut donc mettre en place des équipes de volontaires qui encadrent le public et l'incitent à se conformer à l'éthique du Festival. On l'aura compris, cet événement musical n'est pas seulement ludique, mais représente, pour de très nombreux jeunes, l'opportunité de se découvrir comme « acteur responsable » et d'initier une démarche qui, par certains aspects, est réellement militante. Sous cet angle, cet événement est de l'animation socioculturelle, puisqu'il engage les participants, dans un contexte de « loisirs », à jouer leur rôle d'acteur social. Néanmoins, on doit reconnaître la dimension « éducation permanente », centrée ici, sur la question du « durable ».

Avant d'aller plus loin, je précise que cet étudiant, durant ses études, avait réalisé un projet qui allait déjà dans ce sens, puisqu'il s'agissait d'une sensibilisation, par le biais de jeux sur supports graphiques et interactifs, aux « pratiques durables » qui devraient être d'application dans les camps scouts. Et pour ce projet, nous avions comme partenaires, entre autres, des unités scoutes.

Le domaine de l'éducation permanente est certainement plus vaste et plus complexe. Globalement, nous pourrions dire qu'il englobe tous les domaines d'apprentissage qu'on situe en dehors des programmes scolaires. Comme nous venons de l'indiquer, on le retrouve dans les loisirs, mais il les déborde puisqu'il intègre toutes les formes d'apprentissage. Le public est très large et peut être composé d'enfants, d'adolescents, d'adultes, de familles ou de populations plus spécifiques. Les apprentissages sont, eux aussi, très variés et peuvent être motivés par des orientations idéologiques, une volonté d'intégration sociale, de promotion sociale ou autres. Vu

l'ampleur et la complexité du champ d'application, souvent, on désigne un « terrain d'éducation permanente » en se référant à des institutions, des formes d'activités, des problématiques ou des publics. Il arrive aussi qu'on spécifie un « terrain d'éducation permanente » par une méthode ou un type d'apprentissage.

Et cela m'amène au fait que dans la structure générale du système éducatif, l'IHECS apparaît comme un « département social ». Je m'interroge sur cette catégorisation. Si pour des raisons légales, nous devons la garder, ne serait-il pas intéressant d'en distinguer deux conceptions. La plus classique envisage le « travail social » comme une aide et un accompagnement pour les personnes en difficulté. L'autre conception viserait la dynamique sociale. Et n'est-ce pas en ce sens que nous devons envisager le travail journalistique, celui des publicitaires et des spécialistes en relations publiques ? Dans cette ligne, la spécificité de l'animation socioculturelle et l'éducation permanente ne serait-elle pas de dynamiser l'initiative des participants ? Personnellement, j'ai la conviction que la participation est l'expression d'une transformation du social. Et dans la période que nous traversons, il est assez évident que l'innovation ne pourra pas se faire à partir d'une centralisation, mais, au contraire, à partir d'une multiplicité d'initiatives locales répondant à des besoins spécifiques et, surtout, à une dynamique impulsée par l'engagement des participants. D'où l'intérêt d'associer notre enseignement à la question de la dynamique sociale.

Revenons à une description globale des domaines de l'éducation permanente, domaines qui connaissent de grands développements, notamment, en raison des mutations sociales et des nouvelles technologies. Je voudrais évoquer, en quelques lignes, l'idée d'une convergence entre les enjeux sociaux, les évolutions au plan pédagogique et les évolutions des médias. Pour ce faire, je me référerai, entre autres, à une interview du professeur Etienne Bourgeois (2003), spécialiste de la formation des adultes et qui enseigne, notamment, à l'université de Genève.

Aujourd'hui, nous sommes confrontés à une emprise toujours plus forte de la logique économique, qui met en danger les structures de solidarité et entretient une idéologie du « chacun pour soi ». On parle d'une « nouvelle idéologie » qui encourage chaque individu à être compétitif, à mettre en valeur ses compétences, à viser des résultats tangibles et à court terme. Mais cet individualisme en cache un autre, perçu beaucoup plus positivement, et qui met l'accent sur la nécessité, pour chacun, d'affirmer ce qu'il est et de se faire reconnaître comme tel. Le mot d'ordre est de valoriser la personne qui assume ouvertement sa singularité et ses désirs, ses compétences et son potentiel, sa liberté de choisir et de réaliser ses projets.

C'est dire que, souvent, le public envisage les projets d'éducation permanente sous un double aspect : d'un côté, il y voit un moyen de se repositionner sur le « marché » et, d'un autre côté, un moyen de s'émanciper en développant des traits spécifiques de sa personnalité. Et si je souligne ce point, c'est pour signifier que l'éducation permanente n'est pas toujours « non marchande » et que, parfois, la critique sociale s'opère à l'intérieur de ce qu'on appelle le « marché ». Une manière de dire, une fois de plus, que ce domaine n'est pas assimilable à celui de l'aide sociale au sens où nous l'entendons quand nous parlons d'« assistants sociaux » ou de « travailleurs sociaux ». Il ne s'agit pas nécessairement d'un soutien, mais d'une émancipation.

Cela dit, notons la contradiction d'un « individualisme ambiant » porté par une poussée collective. Ici encore, il convient de se méfier des oppositions tranchées entre individu et collectif. L'un peut appuyer l'autre, et les dynamiques de réseau sont là pour nous le rappeler quotidiennement. Et il n'y a aucun doute qu'aujourd'hui l'approche éducative a plus de chances

de se développer si elle parvient à intégrer dans un même mouvement, notamment grâce aux médias, les motivations des personnes et celles qui portent les collectifs.

Le Professeur Bourgeois indique que cet individualisme a trouvé un écho dans les « sciences cognitives ». On se souvient que les mouvements behavioristes s'interrogeaient sur la manière de produire et de renforcer les comportements à travers lesquels se manifeste l'apprentissage. Avec les cognitivistes, il y a une valorisation des compétences individuelles. Chaque individu est envisagé comme un être relativement autonome et actif, un être qui a une réelle capacité de penser et d'agir face aux situations qu'ils rencontrent. Il s'agit donc de favoriser les constructions cognitives de l'apprenant, constructions qui vont développer les facultés critiques de ce dernier et, sur cette base, l'encourager à travailler ses comportements. Par exemple, si on fait de l'éducation permanente à propos des pratiques de consommation, on va chercher à identifier les formes de questionnement de l'apprenant, ses raisonnements et ses modes d'action, et lui proposer différentes manières d'aborder ses difficultés. Ainsi, partant d'une interrogation sur la qualité des légumes et la rémunération des maraîchers, on va s'interroger sur les modes de distribution des produits et, en fonction du constat, mettre en place des systèmes qui établissent une relation plus directe entre les producteurs et les consommateurs.

Dans la ligne des recherches récentes apparaissent les « constructivistes » qui se sont démarqués d'un cognitivisme radical, en soulignant que chaque individu est différent et que son développement ne prend sens que si l'on tient compte de son milieu social et de son histoire personnelle. D'où l'intérêt pour les « histoires de vie » de l'apprenant, ses pratiques et ses représentations sociales (dont les stéréotypes), c'est-à-dire l'ensemble des connaissances dont dispose l'apprenant quand il s'engage dans une formation. En effet, contrairement aux anciennes pédagogies qui défendaient l'idée que l'apprenant doit renoncer à ses conceptions pour avoir accès à de nouveaux savoirs, les constructivistes considèrent que l'apprentissage, pour être effectif, doit se construire en rapport avec ce que l'apprenant sait déjà, de sorte qu'il puisse intégrer les nouveaux savoirs dans sa construction présente et, donc, sans renier son parcours, son vécu et ses convictions.

Ces différents courants, rapidement évoqués, laissent entrevoir la place que les médias peuvent prendre, aujourd'hui, et principalement dans une perspective constructiviste, qui, comme nous venons de le voir, s'appuie sur les acquis de l'apprenant. En effet, parmi ces acquis, il faut compter les médias utilisés au quotidien. Médias qui peuvent être mobilisés dans la mise en place de nouveaux projets. Je pense, entre autres, aux réseaux sociaux, indispensables aujourd'hui pour créer des contacts, collecter de l'information, la traiter et la diffuser.

Afin de comprendre globalement le potentiel de cette évolution, faisons rapidement un détour par le discours sociologique qui distingue les « outils indivisibles » et les « outils divisibles ». Les premiers désignent des outils qui, en raison de leur complexité, demandent des équipes nombreuses et des moyens financiers. C'était le cas, par exemple, des premiers ordinateurs et des dispositifs de production cinématographique. A l'opposé, les « outils divisibles » sont utilisables individuellement et sans trop de moyens. C'est le cas des ordinateurs actuels, des caméras, des systèmes de montage et autres. L'idée est que l'évolution des technologies s'opère par un double mouvement : le développement des « outils indivisibles » et, parallèlement, celui des « outils divisibles ». Cela signifie que les individus ont de plus en plus la possibilité de s'approprier ce qui apparaissait jusque-là comme des « outils indivisibles ». Réaliser un tournage ou un enregistrement sonore ne demande plus nécessairement des moyens considérables, du moins lorsqu'on s'inscrit

dans une certaine esthétique. Tout se passe comme si la multiplication des « outils indivisibles » encourageait les particuliers à se les approprier à travers leur « version divisible ». Il en résulte un intérêt, de plus en plus répandu, pour un traitement personnalisé d'informations toujours plus nombreuses et plus variées. Cette tendance, si elle n'est pas sans danger, représente néanmoins une opportunité pour les formateurs, dans la mesure où elle désigne les utilisateurs des médias comme des « auteurs potentiels » capables de traiter de l'information et de la diffuser.

Enfin, le Professeur Bourgeois évoque des travaux à propos des dimensions affectives de l'apprentissage et, notamment, la motivation et la dynamique des interactions. Ces recherches ont déplacé la question : il ne s'agit plus seulement d'aider l'apprenant à construire sa pensée à partir de ses acquis, mais de l'impliquer dans cette démarche. Cette implication tient certainement à deux séries de facteurs : d'un côté, il y a les constructions cognitives identitaires (image de soi et image des autres, sens donné à l'apprentissage, système de valeurs, objectifs personnels, etc.) et, d'un autre côté, les sentiments ou les émotions (fierté, honte, enthousiasme, ennui, soulagement, anxiété, révolte, etc.) A nouveau, il nous faut convenir que les médias peuvent jouer un rôle considérable dans la construction identitaire et dans l'engagement affectif. Je pense, naturellement, aux réseaux sociaux qui incitent les participants à personnaliser leur site et à échanger en fonction d'émotions pour le moins spontanées. Mais je pense plus encore aux échanges qui permettent de faire circuler de l'information, d'encadrer à distance et de prolonger les interactions au-delà des programmes. Dans cette optique, nous avons développé à l'IHECS un système réservé aux enseignants et à la communauté estudiantine.

En résumé, les recherches actuelles mettent l'accent sur l'autonomie que les individus peuvent manifester dans leurs rapports à l'environnement. Les cognitivistes et les constructivistes le font dans le sens d'une exploration des constructions mentales et des stratégies personnalisées d'apprentissage en rapport avec les réalités du terrain. Par ailleurs, d'autres courants soulignent la singularité subjective de chaque apprenant : parcours personnel, affects et émotions ainsi que les représentations de soi et les stratégies personnelles d'apprentissage, sans oublier ce qui touche à l'environnement social et culturel. Et dans cette ligne, nous avons noté que le développement des médias soutient ces orientations en proposant de les concrétiser grâce à une technologie toujours plus souple, plus mobile et dont les capacités de traitement ne font que croître.

Ce contexte nous apprend que les animateurs et les formateurs sont confrontés à des demandes qui n'ont peut-être jamais été aussi précises. Désirant augmenter leurs compétences sociales et personnelles, ceux qui participent à nos activités, nous demandent des interventions qui mettent en scène leur progression. Cela signifie que nous devons proposer des programmes qui, non seulement tiennent compte des objectifs institutionnels, mais aussi de la spécificité du public et même des individus qui le composent.

Autrement dit, nos démarches sont prises dans un double mouvement. D'un côté, il y a les réalités collectives et institutionnelles qui doivent orienter les initiatives. Il y a surtout la volonté de faire de l'éducation permanente, c'est-à-dire de positionner les participants dans leur rôle d'acteur. Mais, d'un autre côté, il y a une demande plus pressante d'appropriation individuelle, dont les visées ne semblent pas toujours compatibles avec ce que nous essayons d'induire.

Quelques remarques sur la démarche de la section ASCEP

On est en droit de questionner le fait qu'il existe très peu de formations à l'animation socioculturelle et à l'éducation permanente dans les programmes universitaires. Peut-être qu'une première réponse tiendrait au stéréotype suivant lequel ces domaines appartiennent aux associations citoyennes, lesquelles valoriseraient prioritairement des personnes ancrées dans des idéologies spécifiques ou des personnes marginalisées ? Peut-être qu'une autre réponse serait à chercher du côté d'une classification des savoirs pour laquelle les loisirs et les savoirs pragmatiques seraient incompatibles avec les savoirs étiquetés comme « scientifiques » ? Peut-être pourrions-nous trouver une réponse à partir du constat que les options pédagogiques universitaires, si elles intègrent de plus en plus les méthodes actives, ne les considèrent pas pour autant comme des « fondamentaux » ?

Quoi qu'il en soit, lorsqu'il y a une dizaine d'années, nous avons lancé la pédagogie du projet à l'IHECS, nous avons effectivement été confrontés aux exigences contradictoires des cours traditionnels, des formations techniques et des encadrements de projets. L'une des difficultés tenait à la gestion du temps. En effet, les cours traditionnels suivent une progression linéaire, alors que les formations techniques sont données par « blocs » de quelques jours ou plus, quant aux encadrements de projets d'intervention, ils dépendent de situations incertaines et multidirectionnelles. Concrètement, il faut donc placer dans un même horaire ces trois types de formation.

Une autre difficulté tient aux types de savoir que nous essayons d'élaborer. Pour me faire comprendre, je voudrais proposer une structure des types de savoir en deux niveaux. Le premier de ces niveaux définit la mise en place des savoirs de base et le second niveau désigne la structuration des savoirs composites du premier niveau.

Commençons par le premier niveau. Pour ne pas complexifier à outrance, je propose de ne retenir que trois types de savoirs. Il y aurait le « savoir théorique », celui qu'on peut acquérir par des exposés et des exercices qui ont une valeur illustrative. Par exemple, une théorie du « temps social » qui serait travaillée par le biais d'exposés et par le biais d'une enquête de terrain à propos des pratiques de loisirs. Ainsi, nous aurions l'hypothèse suivant laquelle le temps de loisirs est un temps qui permet aux participants de développer des aspirations personnelles, qui finissent par jouer un rôle essentiel dans la manière de se définir et de donner du sens à la vie. Ce serait l'exposé théorique. Notons que les exposés théoriques concernent aussi les médias. On y étudie, entre autres, la narrativité spécifique à chaque média.

Il y aurait le « savoir relationnel » sans lequel il n'est pas possible d'établir des contacts et de partager des expériences. Reprenons notre exemple. Afin de mieux comprendre l'hypothèse suivant laquelle le temps de loisirs est un temps qui permet aux participants de développer des aspirations personnelles, les étudiants procéderaient à une enquête de terrain. Ils rencontreraient des groupes qui les inviteraient à leur activité de loisirs afin d'en saisir le sens et l'impact. Ce « savoir relationnel » est très complexe, car il vise autant le travail du groupe des enquêteurs que le travail avec les personnes enquêtées. Il fait souvent l'objet de discussions lors des encadrements pédagogiques. Il renvoie à la méthodologie de l'action et, plus spécifiquement, à des questions aussi décisives que le choix des objectifs, la stratégie à suivre dans le contact avec le milieu que l'on désire étudier, la stratégie du choix vestimentaire des enquêteurs, celle du vocabulaire employé avec les enquêtés, celle des salutations finales et des remerciements, et bien d'autres choses.

Enfin, il y aurait le « savoir technique », qui reprend l'ensemble des procédures de collectage de l'information et de sa mise en forme, c'est-à-dire la rédaction d'un rapport et sa défense face à un « jury ». Donc, ce savoir vise les procédures d'observation, les questionnaires et autres. Et, par exemple, des « histoires de vie » qui révèlent la manière dont la pratique d'un loisir peut modifier une trajectoire. Mais on y met également l'utilisation des médias. En effet, dans le cadre de cette enquête, les étudiants pourraient prendre des photos ou réaliser des enregistrements afin d'élaborer une autre perception qui pourrait, notamment, mettre l'accent sur l'engagement affectif des personnes rencontrées ou, dans un autre esprit, décrire l'habillement, les équipements et les rites des adeptes de telle ou telle pratique. En définitive, c'est aux étudiants de choisir, suivant leurs objectifs, non seulement le terrain d'enquête, mais aussi les modalités de l'observation participante.

Le second niveau est celui à travers lequel les étudiants vont transformer leurs acquis en « compétences », c'est-à-dire en une capacité d'action. Pour être plus explicite, capacité de résoudre des problèmes ouverts et complexes, dont la formulation n'est pas clairement stabilisée, et pour lesquels il y a manifestement une pluralité de solutions. Cette capacité suppose qu'on puisse prendre en compte et articuler plusieurs cadres de référence, et qu'on puisse accepter l'incertitude, les contradictions et les remises en cause. Pour induire ce second niveau, nous pratiquons, en ASCEP, une « pédagogie des jurys ». C'est-à-dire que nous structurons les apprentissages par la rédaction de rapports que les étudiants doivent défendre devant des « collègues », des « collègues » ou des « jurys ». L'avantage de cette procédure est de permettre une explicitation de la complexité des réalités étudiées et des démarches, mais aussi une explicitation des acquis. En effet, cette pédagogie se doit d'être « positive », c'est-à-dire tendue vers la découverte, la progression et les apprentissages, non seulement des étudiants, mais également des enseignants. Car le plaisir de partager les surprises et les acquis est un puissant moteur pour l'évolution de chacun.

Une autre difficulté tient à la nécessité de travailler dans une perspective pluridisciplinaire. Cela signifie que les équipes d'enseignants sont composées de spécialistes des médias, de théoriciens appartenant à des disciplines et des traditions différentes, et de spécialistes de la coordination pratique des activités académiques (que nous appelons « attachés académiques »). Cette coexistence doit être « pacifique », c'est-à-dire reposer sur le respect de la pluralité des points de vue et sur l'intérêt de travailler sur cette base.

On l'aura compris, si ce type d'enseignement est exigeant, mais possible, il bouscule les habitudes, et c'est probablement pour cette raison qu'il est peu répandu. Le point important, me semble-t-il, est de souligner la nécessité de défendre l'idée d'un enseignement universitaire de l'animation et de l'éducation permanente, tout simplement parce que ces démarches touchent aux aspects dynamiques de notre société. J'y vois donc un enjeu politique.

Afin de compléter ma présentation, je précise que la programmation des cours de la section ASCEP reprend, globalement, les trois types de savoir que je viens d'évoquer : des enseignements théoriques, des apprentissages techniques et relationnels, sachant que les projets d'intervention engagé, en définitive, ces trois types de savoir.

Je précise encore que les projets, en ASCEP, sont choisis par les étudiants, naturellement, en consultation avec les enseignants. Ils sont montés en plusieurs phases : d'abord la constitution des équipes d'étudiants et le choix du terrain, puis la définition des objectifs en accord avec le partenaire extérieur et la définition de l'intervention, laquelle suppose la rédaction de rapports et la

réalisation d'outils médiatiques. Enfin, il y a la « mise en situation », c'est-à-dire l'expérimentation des interventions avec des publics réels, de préférence ceux pour lesquels nous avons travaillé.

Pour être plus clair, prenons un exemple. Le premier qui me vient est particulièrement tragique et je m'en excuse. Il faut croire qu'il m'a beaucoup marqué. En effet, il y a quelques années, un de nos étudiants s'est suicidé. Nous avons tous été profondément bouleversés et, particulièrement, le groupe de cet étudiant. Ce groupe² a donc décidé de ne plus continuer le projet sur lequel il travaillait et de prendre contact avec l'association Centre de Prévention du Suicide. Celle-ci propose une écoute téléphonique gratuite pour toute personne en difficulté. Elle œuvre avec des bénévoles. Pour les recruter, l'association organise des « formations » dont la fonction est de présenter, entre autres, la démarche d'écoute afin que les bénévoles puissent se situer. Jusque-là cette présentation se faisait oralement. C'est pourquoi l'association a montré un vif intérêt quand nos étudiants ont parlé d'un film. Tout ceci a constitué la « phase 1 ».

Pour réaliser la « phase 2 », les étudiants ont écrit un « état de la question », c'est-à-dire un document qui reprend les savoirs théoriques nécessaires à l'action : une analyse de la démarche de l'association, rencontres avec des bénévoles, réflexions sur la problématique du suicide, réflexions sur le média privilégié et autres. Ils ont écrit également un « cahier de charges », c'est-à-dire le contenu de leur « mission » ou, en termes plus techniques, le répertoire synthétique des contraintes du prestataire. Ils ont également constitué un « dossier de production » qui reprend les éléments relatifs à la production du média et à son mode d'utilisation.

Pour ce qui est de la « phase 3 », après avoir réalisé le film, les étudiants en sont venus aux tests. Ils ont présenté le travail aux responsables de Centre de Prévention du Suicide pour évaluer la qualité du média et envisager son utilisation dans le cadre de l'accueil des nouveaux bénévoles. Puis, il y a eu les tests avec cette population. Par la suite, cette procédure a été traduite dans un rapport que les étudiants ont défendu devant un « jury de section », non seulement composé d'enseignants, mais aussi de « collègues », à savoir d'autres étudiants. Je souligne que ce type de jury n'a pas pour fonction de « juger », mais de comprendre. Puisque les interventions sont d'une grande complexité, l'important est d'arriver à saisir certains aspects et de reconnaître que d'autres nous échappent, car, en définitive, toute intervention est un pari et, même lorsqu'elle semble une parfaite réussite, elle reste une énigme.

Lors du dernier semestre de la formation, je l'ai dit, les étudiants font également un stage et rédigent un « article scientifique », qui leur permet de mener une enquête personnelle à partir d'un thème choisi.

En guise de conclusions

Par cette brève présentation, j'ai essayé de tenir un propos en trois points. Le premier est de dire que si l'IHECS est un établissement de niveau universitaire, il se définit comme une « école d'application », et ce point éclaire tous les autres. Le deuxième point concerne l'« animation socioculturelle » et l'« éducation permanente ». J'en ai retenu les éléments qui me semblent les plus consensuels, mais qui permettent néanmoins de souligner l'intérêt d'une distinction entre une approche du social sous la forme d'une aide et une approche qui s'inscrit dans une dynamique. En outre, j'espère avoir indiqué que l'évolution en matière de formation se trouve

2. Il s'agit de Tamara Pierno, Anne-Sophie Guillaume et Dimitri Gueskine que je remercie d'avoir accepté qu'on mette en ligne leur film (<https://vimeo.com/53139234>). Je remercie également Valentine Penders, de l'atelier vidéo, pour son aide.

renforcer par l'évolution des médias, dans le sens où ces derniers nous positionnent dans le rôle d'acteur. Le troisième point m'a permis d'esquisser certains aspects de la démarche pédagogique de la section ASCEP.

Bien sûr, nous continuons à travailler notre programme de formation. Chaque année nous procédons à des évaluations, qui engagent des modifications en vue d'une simplification des procédures et, surtout, d'une plus grande efficacité. Par ailleurs, l'évolution des médias nous oblige à revoir fondamentalement notre conception de l'action. Il faut aussi signaler que les champs d'intervention s'élargissent. Jusqu'à présent, nous avons développé trois orientations : animation et événement (qui touche le secteur de l'événementiel), communication et développement (qui rencontre la problématique Nord/Sud), éducation permanente et médias (qui étudie le média comme support éducatif). Prochainement, une section, dont l'objet sera l'« éducation aux médias », verra le jour. Mais nous sommes également très sollicités par le secteur de la santé et des secteurs de l'aide sociale, qui désirent développer une approche qui intégrerait la dimension « animation ».

En ce qui concerne les débouchés, sans surprise, nos étudiants trouvent leur place dans les secteurs de la culture, de l'aide au développement, des structures locales inscrites dans une problématique spécifique (vie communautaire, immigration, intégration sociale, programmes d'éducation permanente, etc.), des structures de production et de diffusion de médias et, dans une moindre mesure, dans des secteurs éducatifs au sens strict du terme.

Références

Bourgeois Etienne, 2003, « L'adulte, un être en développement », in *Sciences humaines*, Hors série, n°40, p. 56-59.