

VALUATION EN EDUCATION POPULAIRE FORMATION ET ACCOMPAGNEMENT DE MILITANTS

MATHIEU MUSELET

Université François Rabelais – Tours – France

museletmathieu@gmail.com

Résumé

Nous témoignons ici d'une expérience en cours d'un dispositif de formation militante de 50 élus bénévoles de la Ligue de l'enseignement, organisation associative nationale d'éducation populaire. Il répond à deux enjeux :

- L'un est institutionnel, et veut clarifier des valeurs par l'organisation auprès de militants dans un cadre collectif de formation nationale et d'accompagnement des projets fédéraux départementaux.
- Le second veut promouvoir des méthodes innovantes pour l'organisation en matière d'accompagnement de ces mêmes participants à l'échelon départemental.

Notre analyse des résultats intermédiaires convoque la théorie de la valuation de John Dewey, en prenant appui sur une séquence de formation consacrée aux ancrages des valeurs. Elle se poursuit en envisageant des postures émergentes de l'accompagnement au sein de la Ligue.

Mots clés

Education populaire, militantisme, valuation, accompagnement

Valuation en éducation populaire

Nous témoignons ici d'une expérience en cours d'un dispositif de formation militante de 50 élus bénévoles de la Ligue de l'enseignement, organisation associative nationale d'éducation populaire. Il répond à deux enjeux :

- L'un est institutionnel, et veut clarifier des valeurs par l'organisation auprès de militants dans un cadre collectif de formation nationale et d'accompagnement des projets fédéraux départementaux.
- Le second veut promouvoir des méthodes innovantes pour l'organisation en matière d'accompagnement de ces mêmes participants à l'échelon départemental.

Notre analyse des résultats intermédiaires convoque la théorie de la valuation de John Dewey, en prenant appui sur une séquence de formation consacrée aux ancrages des valeurs. Elle se poursuit en envisageant des postures émergentes de l'accompagnement au sein de la Ligue.

Le Périmètre social

La Ligue de l'enseignement, âgée de 150 ans en juin 2016, est une organisation dont le « *projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans un but complémentaire à l'enseignement scolaire est de former des citoyens* » (Poujol, 1981, p. 115). Cette définition propose une dialectique fondatrice, articulation entre un idéal d'émancipation individuelle et un projet d'émancipation collective. L'ambition est de soutenir et accompagner l'engagement citoyen par la formation, le développement culturel et éducatif, la co-construction de connaissances, au service d'une démocratie éclairée (Bonnefon, 2006, p. 23). C'est l'engagement pour un « *vivre ensemble conforté* » (Sadoul, 2012, p. 62).

L'état des militants : mort clinique en 1970 ?

Face à l'émergence de « *nouvelles problématiques de société qui transforment les modes de vie et les formes d'expression citoyenne* » (Richez J.-C., 2010, p. 3), la Ligue semble en difficulté pour stabiliser les fondements d'un renouveau politique et stratégique. Jusqu'en 1970, les associations d'Éducation populaire se sont inscrites dans un modèle d'engagement lisible et visible. On évoque un « *tournant décisif* » (Poujol, 2000, p. 20) dans le sens où le socle politique et référentiel des organisations d'éducation populaire ont été réinterrogés, voire contestés. Le succès paradoxal voit l'avènement d'un important soutien financier de l'Etat aux organisations, où prévaut un univers de services qui dilue l'éducation à l'esprit critique dans la commande publique. Se profile alors, une recherche de performance par la concurrence entre organismes à but lucratif, associations et services publics. L'éducation populaire s'en trouve paradoxalement affaiblie. La Ligue subit une perte numéraire lente, ininterrompue depuis 20 ans de ses associations affiliées. Elle recherche une plus grande lisibilité dans, ses valeurs, ses pratiques et son projet de transformation sociale.

Décisions institutionnelles pour un changement

Depuis octobre 2015 la Ligue s'est assignée une ambition de remobilisation militante. Dans un texte d'orientation sur la vie associative puis dans un plan stratégique, elle invite à réinterroger les parcours d'engagement en son sein, à questionner les modes de gouvernance, à faire de la base sociale un vivier militant, à travailler aux modalités d'entrée en militance de sujets parfois éloignés de son projet. Elle a affiché l'objectif quantitatif, 1/5 ème des élus fédéraux d'ici 2017 soit 250 personnes accueillies au sein d'un dispositif de formation et d'accompagnement en création qui prend les formes suivantes :

- 4 formations de 2 jours destinées à 50 nouveaux élus des fédérations ayant pour objectifs d'entrer dans une forme de réciprocité : l'organisation nationale doit envisager les parcours de vie et les ancrages valutifs comme une ressource nouvelle pour le changement. Les participants eux, clarifient leurs représentations sur l'organisation, réajustent leur engagement et définissent les axes d'action à développer au sein de leur fédération. Le contenu se compose de 6 séquences¹. Ainsi, 16 personnes ont participé à la session de septembre 2015 : 2 présidents(es) récemment élus(es), 8 élus

depuis moins de 3 ans et 4 élu(es) au printemps 2015. 60% de femmes.

- Une proposition d'accompagnement pour 10 participants. Il s'agit de structurer une forme d'alternance dans le processus formatif en soutenant une initiative militante locale. Ainsi, l'un des formateurs accompagne les volontaires à la mise en place de séquences militantes (conseil d'administration, débat public...) en proposant des axes pédagogiques appropriables rapidement ou, inversement, en intégrant l'initiative innovante locale dans un capital de ressources nationales. Une montée en compétences militantes est recherchée.

Le schéma de formation/accompagnement étant novateur à la Ligue, il interroge directement des deux dimensions de l'action qui le constitue: le collectif et l'individu.

Dialectique militante : collectif et individu

La tension entre action individuelle et action collective implique un arbitrage continu entre action de transformation du militant et inscription de celle-ci dans un projet collectif. Aujourd'hui, les penseurs de l'Éducation populaire, et particulièrement ceux dont la finalité éducative est d'inscrire le citoyen dans un espace de socialisation, s'interrogent sur les moyens de réinvestir ces champs collectifs. L'émancipation individuelle ne constitue pas en soi une finalité et n'a de sens qu'intégré dans un projet collectif qui offre l'opportunité de la confrontation à autrui. Ce faisant, c'est de construction de l'identité de chacun qu'il s'agit. Ainsi, hors de tout universalisme, on va « *interroger ses propres valeurs culturelles au-delà de toute déification du particularisme, interroger les valeurs des autres* » (Bourrieau, 2001, p. 294). Ici, il s'agit de réactiver l'une de ses matrices idéologiques : la réhabilitation du conflit comme processus nécessaire du dialogue démocratique. Toutefois la question n'est pas tranchée et mise au débat, en effet : « *ne faut-il pas réapprendre à faire conflit pour faire réellement société ? C'est-à-dire au lieu de cacher les contradictions, les réveiller pour mieux déclencher des processus d'observation, de compréhension et alors de transformation* » (Sadoul, 2012, p. 64). Dans cette grande organisation, puissamment délégataire, l'idéologie du consensus apparaît de nouveau comme un danger potentiel pour la dynamique démocratique. A l'opposé, le conflit arbitré est l'élément structurant, à la fois de l'émancipation, et garant d'une paix sociale.

L'éducation populaire n'échappe pas un processus d'individualisation croissante des stratégies de développement de projet et des engagements individuels, ce qui n'est pas sans incidence sur ses propres finalités. Le couple service/usager prédomine pour donner satisfaction. Le système de valeurs dans la société est davantage autocentré et impacte les espaces traditionnels d'engagement collectif. L'engagement militant ne disparaît pas, il change de nature. On parle désormais de trajectoires, de parcours, laissant à cette sémantique le soin d'envisager des courbes, des tangentes, des pauses, des virages radicaux, à l'opposé de la linéarité des vies militantes précédentes. Se croisent désormais expériences de vie, engagement bénévole, identité professionnelle, mais aussi déterminismes sociaux. L'inclinaison est au rejet des doctrines et l'on préfère reconstruire par soi-même son engagement à partir des matériaux dont on dispose, que l'on récupère, agrège au fil de l'expérience de vie.

Le scénario de la première séquence de formation propose aux militants constitue l'exploration des matériaux évaluatifs de chaque personne.

Il s'agit de formuler librement 3 moments clés socialisables d'un engagement personnel depuis leurs premiers souvenirs. Les formateurs proposent au participant de nommer une valeur de référence qu'il s'est reconnue au regard de chaque expérience.

Qu'entend-t-on par « valeur » en éducation ? Invitons Dewey

Dans une posture relevant de la rhétorique du sacré, Olivier Reboul entend par valeur « *ce à quoi l'on est disposé à sacrifier quelque chose, ceci implique que toute valeur se situe dans une hiérarchie, puisque la chose qui est sacrifiée possède elle-même une valeur* » (Reboul, 1992, p. 32). Dewey, considère lui que « valuer » correspond au fait de priser et celui d'apprécier. « *Les valeurs sont d'abord des faits qui font partie de ce qui simplement se produit* » (Dewey, 2011, p. 20). Il rajoute que « *ce qui se produit n'est pas neutre mais présente le plus souvent des qualités* ». C'est le processus de l'expérience qui est important, chaque situation vécue « *nous plaît ou nous déplaît* » (Dewey, 2011, p. 33). Les valeurs sont soumises à l'enquête systématique et représentent finalement « *ce à quoi nous*

tenons » (Dewey, 2011, p. 33) ce qui guide notre façon d'agir. Pour leur donner une temporalité plus longue que l'action ou l'expérience qui les fait émerger, l'enjeu de l'attachement à certaines valeurs consiste pour des militants à en prolonger l'existence. La force de cette proposition théorique réside dans le fait que l'interrogation sur la valeur de quelque chose s'appréhende à l'aune de la relation aux autres.

Parmi les expressions de l'exercice proposé en formation nous observons que le récit engage toujours "l'autre". Eric évoque « une manif, entourée de milliers de gens » (l'hyper collectif), Manue « une émotion devant la pauvreté d'un clochard et l'envie de donner » (émotion interindividuelle). L'interaction avec autrui est l'élément indispensable des conflits, des réajustements, du jugement sur les valeurs. La théorie de Dewey s'appuie sur la spécificité du comportement humain qui vise une fin, grâce à la capacité de former le désir lié à cette fin, dans son acception plus ancrée sur sa possibilité de le voir assouvi, que l'acception freudienne du fantasme. Et c'est lorsqu'il existe une relation à un désir ou à un intérêt que l'activité puis l'expérience sont engagées. Cette dimension quasi anthropologique pour Dewey, crée les conditions de la continuité, ou continuum de l'expérience qui étudie en permanence les moyens de réalisation des désirs. Ceux-ci sont pris en compte, avec un coût plus ou moins important selon les cas. Sophie évoque le « choc de ses parents avec qui rien n'est plus possible sur le plan des valeurs » (la séparation imminente). Les expériences les plus significatives permettent ainsi, parfois, d'éloigner la routine et d'envisager des nouveaux possibles, des perspectives. Ces dernières doivent composer avec l'inassouvissement du désir d'où naît le conflit. Valeur et conflit forment un autre couple. Le réajustement dans le processus de règlement d'une situation insatisfaisante n'est pas une chose simple quand l'enquête découvre des oppositions, des paradoxes, des étonnements de l'esprit logique. S'installe alors le conflit, processus qui montre que les faits changeants ont une incidence sur les valeurs fondatrices elles-mêmes.

Au cours de la formation, se situent des moments informels, à la fois pour modéliser et transmettre des formes d'acculturation militante, et à la fois pour permettre aux participants d'accepter les perturbations psychiques inattendues soulevées par un dispositif de formation impliquant. Cette situation de conflit déclenche une nouvelle enquête où le règlement intérieur avec soi est en jeu. Ainsi, « *ce qui est beau et bien* » (Dewey, 2011, p. 45) ne relève pas d'une posture morale mais d'une délibération éthique. En replaçant la théorie de Dewey dans un cadre éducatif où l'expérience des mouvements d'éducation populaire est structurante, nous pouvons dire que la valuation saisit l'expérience individuelle et collective. Parce que lors de la création de solutions nouvelles, elle devient continue.

Cette parenthèse vers le processus d'expérientiation donne encore plus de cohérence au processus de valuation dont les articulations logiques d'enquête produisent de l'interaction, de la réciprocité dialogique et du sens. Mais le sens a un prix dans la démarche : celui de l'engagement des personnes en dialogue. Dans une relation éducative, l'engagement concerne les deux acteurs : la figure qui forme et celle qui est disponible pour être formée. Or, dans le mécanisme de valuation, la force du désir est abstraite. L'intérêt réside dans le fait de percevoir que le renoncement au désirable a un impact sur le sujet. Ainsi, « *les valeurs ne sont pas simplement des notions abstraites du désirable auxquelles nous pouvons facilement renoncer quand elles sont remises en cause* » (Dewey, 2011, p. 35). Puisque la valeur s'apprécie à l'aune de l'expérience d'enquête, ce n'est pas l'universalité d'une valeur qui est mise en cause mais la crainte qu'elle suggère dans son application concrète. Car s'il est bien un phénomène que les militants expriment largement, c'est celui d'« *état d'immobilité hyperaccélérée* » que décrit Harmut Rosa. Hélène en formation : « plus je suis à la retraite, plus je donne mon temps, moins j'ai l'impression qu'il sert à quelque chose ». Ce sentiment d'impuissance renvoie à celui d'inefficacité avec laquelle l'injonction dominante caractérise notre société. Cette analyse constitue un socle dont « *la critique rend consciente des relations de productivité et de résistance* » (Dewey, 2011, p. 54). De telle sorte que la valeur révèle dans la critique une dimension dialectique complexifiée.

Parfois, les altérations du réel handicapent le partage des valeurs avec autrui. Lucie s'exprime en groupe en faisant appel à son insatisfaction actuelle « j'ai accepté le poste de présidente sans penser que le quotidien serait si lourd ». A d'autres moments, le fait que l'expérience et ses résultats attestent une juste appréciation de l'idéal en vue, permet de l'objectiver et de la partager. La même Lucie « y'a du pain sur la planche en tant qu'élue mais c'est jouable, j'en ai vu d'autres ! ». La valeur n'est donc pas le signe de la croyance, par principe absolue. Elle serait aussi le fruit de l'habitude, auquel

Denoyel (2014, p. 156) invite à la rehabilitation en citant Ravaisson. L'habitude d'action nourrit la spontanéité, et il rappelle que Dewey voit l'habitude comme « *un schème dynamique* » qui renforce par l'expérience une perception intime de ce qui est juste et bon.. L'expérience collective donne à la valeur une dimension sociale qui peut être partagée.

Habitus ou habitude militants ?

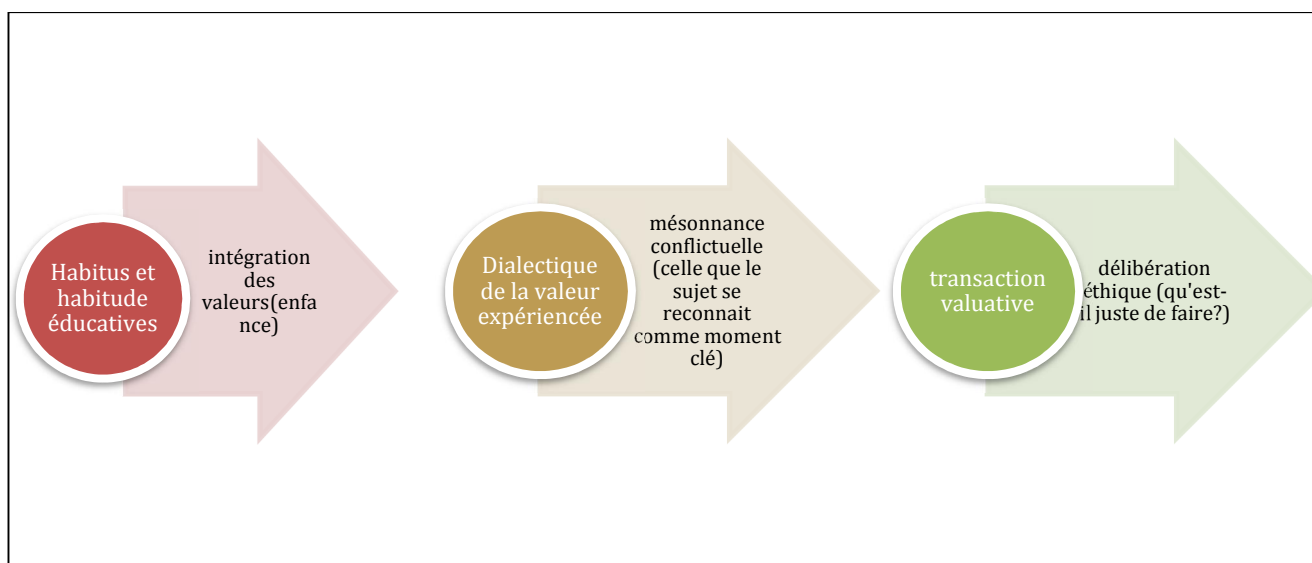
L'habitus selon Bourdieu se définit comme un système de dispositions à la pratique, acquises socialement et qui constituent un élément d'unification de la personne. « *Je voulais insister sur l'idée que l'habitus est quelque chose de puissamment générateur* ». (Bourdieu, 1980, p. 134)

Cette dynamique génératrice et créatrice s'inscrit dans un processus de changement issu du conflit intérieur. La thèse de Bourdieu n'est pas contradictoire avec la vie intérieure du sujet et le fait que l'expérience modifie les pré-dispositions qui constituent l'habitus.

Transaction valuative et moments clés d'une formation

Si l'un des objectifs assignés par Ligue à la formation est de percevoir l'écart possible entre ses valeurs et celles des participants, les conditions de la transaction sont mises à nu dans la séquence analysée. Ce qui fait conjonction entre la visée de transformation sociale du projet et la théorie de l'enquête de Dewey du point de vue des enjeux éducatifs, c'est bien la « *dimension sociale* » (Rénier, 2013, p. 89). Ce « *penseur de la dynamique éducative* » est donc au cœur de notre sujet, et plus encore, de notre contexte. En effet, lorsque la réadaptation du sujet s'avère nécessaire pour poursuivre, la transaction précède la transition, le *kaïros* (moment opportun du choix).

On peut schématiser la valuation deweyienne contextualisée dans ce processus d'acculturation militante.

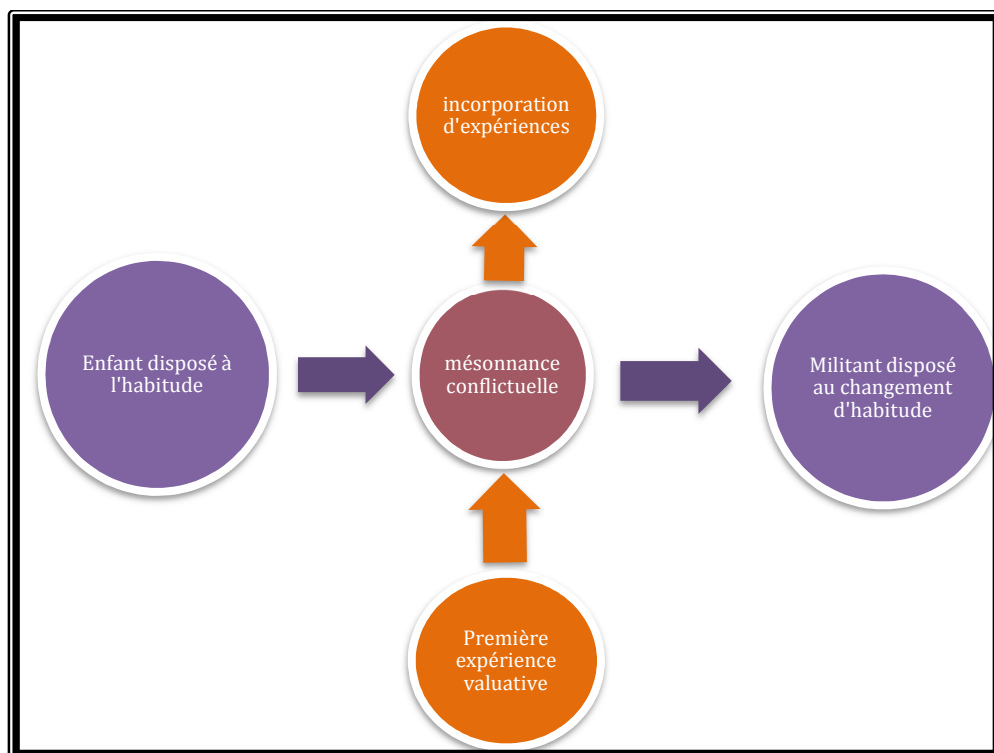


Les lignes de force du schéma

La phase d'intégration renvoie, par des processus d'imprégnation à la création d'habitudes incorporées en système de dispositions acquises, qui dictent les comportements physiques voire les attitudes sociales. On peut, à l'instar de Denoyel (2014) citant Aristote nommer « *hexis* » ce système de conduites sociétales persistantes. La valeur revêt ainsi un caractère si profond, intime, intégré, habituel, permanent, qu'elle devient un marqueur du sujet, à un point qu'elle constitue l'une des plus opérantes composantes de son identité. Lucie répète dans la séquence 1 de la formation : « *c'est mes valeurs quoi* » et « *c'est ça que j'ai à dire : mes valeurs* ». Il s'agit dans la situation de valeurs exprimées en terme de « *solidarité – laïcité* » sans que celles-ci ne soient définies clairement.

Cette force relève d'un sujet en grande tension. Lorsque son habitude se confronte à l'expérience violente de sa déstabilisation, le conflit le criblé au juste milieu, à son point d'équilibre. Celui-ci crée

la mésonnance conflictuelle lors de la deuxième phase. Ce « milieu » signifiant du « méso », entrevoit une analyse horizontale, celle du milieu de vie pour construire la possibilité de la prise de conscience puis de la mise en mouvement. Nous y prêtons aussi un caractère vertical, en ce sens que le sujet peut incorporer les éléments de son environnement, donc la succession d'expériences et d'enquêtes, pour tendre vers le haut. Le milieu (méso) est le moment opportun (le kairos) de la conscientisation du conflit et donc de la dialectique proposée. La phase du milieu est particulièrement intéressante, parce qu'elle intègre selon nous deux dimensions imbriquées : celle de l'habitude, processus inférentiel systématisé, et celle de l'expérience du conflit intérieur de valeur. En fonction des situations, du système de reproduction des habitus, ces deux mécanismes coexistent dans la construction du sujet, que la mésonnance conflictuelle est le lieu instauratif de l'étape du changement. Ce processus est schématisé ainsi: la Mésonnance conflictuelle : deux dimensions pour une transaction valuative.



La transaction dans la valuation

La transaction est l'étape nécessaire pour réajuster le sujet, le resynchroniser avec lui-même s'il a conscientisé les écarts entre ses valeurs et celles de son organisation d'appartenance. Toute délibération, dans une posture dynamique, conduit à un changement du sujet, mais elle peut, en toute cohérence avec le processus, conduire à la sortie du sujet du système. En terme plus contextualisé, le militant peut délibérer et être en rupture définitive avec son organisation. De même, il peut poursuivre son engagement en ajustant sa posture éthique comme peut le faire l'organisation, forte du conflit posé sous forme dialectique qui offre la perspective de changement. Travailler dans un cadre de valeurs en mutation, amène les militants de la Ligue à des délibérations éthiques. Cette expérience, dans une organisation à fort corpus militant, s'accompagne par une recherche d'une nouvelle identité d'un formateur-accompagnateur.

C'est pourquoi le second objet d'analyse renvoie à la fonction d'accompagnement que l'organisation institue dans un aller-retour entre formation nationale et accompagnement d'initiatives locales.

Retour sur l'hypothèse liée à la valuation

Le processus d'accompagnement à la formation de soi comporte une production personnelle de sens et de savoir, organisée par la réflexivité de la personne sur sa propre expérience, pilotée par et pour la

personne mais en lien avec d'autres. Notre enjeu est de nous saisir de ces trois caractéristiques pour les recontextualiser à la Ligue de l'enseignement.

Si nous retenons l'argumentation deweyenne, le lien fort avec le projet démocratique de la Ligue et le rapport avec la pédagogie expérimentale, le fait de situer notre analyse en 2016 soit 100 ans après Dewey, sous-tend quelques changements sociaux d'importance. Bien que créée en 1866, la Ligue chaque année révèle son lot d'incertitudes profondes sur le devenir des idées et des moyens. Ainsi, le conflit de valeurs sur le plan des choix économiques des associations par exemple est un choix qui les engage, eux-mêmes, dans leur devenir de salariés de ces mêmes fédérations. Les élus en formation ont cette responsabilité. Autrement dit, les transactions ne sont pas à la marge mais existentielles pour les acteurs.

La confiance, élément anthropologique

Parmi les expressions de notre terrain, se situe celle de Sam « la rencontre avec le directeur de la Ligue à un moment de ma fin de vie professionnelle de slameur a été déterminante ». Confiant à l'autre une partie de lui-même dans une attitude d'incertitude de ses moments clé, cette phase aussi courte soit elle, d'abîmes ou de récifs, engage la confiance, ce « *pari qui consiste à admettre qu'une part de l'avenir dépend de l'action d'un autre que soi* » (Cornu, 1998, p. 111) devient une pierre angulaire du processus. C'est un acte qui augure l'autre comme sujet sachant et possédant un pouvoir d'agir sur sa problématique. La force de la confiance réside dans sa capacité à s'inscrire comme une anticipation positive des possibles d'agir du sujet. S'engage alors une dynamique de don-contre don. C'est de cette reconnaissance que la personne accompagnée tire une énergie potentielle à rendre quelque chose de la confiance donnée. A l'instar de l'éthique qui met à bonne distance la morale pour délibérer sur un chemin qui nous est propre, la confiance « *multiplie les espaces d'action et substitue la coopération au contrôle* » (Cornu, 1998, p. 120). La possibilité de ne pas accorder la confiance ou de ne plus l'accorder en cours d'accompagnement est aussi un marqueur de celui-ci, révélant parfois un conflit de valeurs profond.

Nouveaux repères pour une ingénierie d'accompagnement

Le mouvement assoit son projet à partir de 2015 sur des valeurs humanistes et souhaite cultiver une certaine distance avec les postures clivantes, dogmatiques. Mais quelle force donner à cette posture si les valeurs ne se structurent pas en action, notamment dans des espaces de formation? Dewey dans « *Education et démocratie* » propose un décryptage qui agence le projet collectif de transformation sociale, enjeu de l'éducation populaire, et la transformation de la personne par sa propre propension à organiser son émancipation.

Détour par deux rusés (Hermès et Prométhée) et un ingénu (Epiméthée)

L'exploration des figures éducatives des mythes de Prométhée, Epiméthée et Hermès révèlent leurs postures différentes intéressantes pour notre expérience. Dominique Violet (Lerbet-Séréni F et Vialle F, 2012) montre une démarche aporétique du point de vue de l'émancipation dans laquelle Prométhée s'engage. Il use de tous les biais pour anticiper la satisfaction des désirs des hommes et a cette volonté de faire le bien, de remplir l'autre sans lui permettre d'expérimenter les situations problématiques c'est une démarche qui peut, par analogie, s'apparenter à une figure d'accompagnateur. Il organise la réussite de l'autre en lui permettant de sortir miraculeusement de la souffrance dans laquelle il se trouve. Mais, ce faisant, il maintient l'autre dans l'ignorance du chemin à parcourir pour se trouver. Il ignore « l'enquête » deweyenne ! Dans notre contexte, la figure prométhéenne permet-elle l'implication de la personne dans la définition de ses propres valeurs ou privilégie-elle une stratégie pour une adhésion à des valeurs préexistantes ?

Le cousin de Prométhée, Hermès, est lui aussi un « *rusé* » ! (Lerbet-Séréni F et Vialle F, 2012, p. 101). Mais son oblique attitude permet au voyageur de ne pas connaître sa route mais d'en deviner le moyen de la trouver. Une posture hermésienne combine ainsi deux postures: celle chère à Rogers dans la bienveillance inconditionnelle, et celle de Bateson pour qui la situation de dialogue oblique crée des « *contrariétés propices à la construction de l'autonomie* » (Lerbet-Séréni F et Vialle F, 2012, p. 103).

Lors de notre analyse précédente consacrée au processus évaluatif des participants en formation militante, nous parlions de « dialectique de la valeur expérimentée » qui résonne à cette approche du moment conflictuel et permettra au sujet d'opérer des changements. La figure d'accompagnateur inspirée d'Hermès est celle de celui qui en appelle au potentiel de chacun, à sa responsabilité délibérative.

Le frère de Prométhée, Epiméthée est celui qui reste célèbre dans notre mémoire mythologique pour avoir ouvert la boîte de Pandore qui laisse tous les maux se répandre sur Terre. La figure du naïf est complexifiée par Violet en attribuant, dans le cadre de la formation ou de l'accompagnement, des vertus d'authenticité et de spontanéité. Celles-ci sont indéniablement source de confiance réciproque. Celui qui fait une grave erreur, qui s'en rend compte, qui tente de la corriger, et qui autorise l'autre à être dans cette humanité affective, est une figure appréciée. La ruse ne le caractérise pas. Pas plus que l'anticipation. Cette dynamique dialogique, cette « épi » méthode est une invitation à se laisser aller à la relation à l'autre.

En recontextualisant ces figures dans notre expérience, il est intéressant d'entrevoir que trois modèles d'accompagnement peuvent être incarnés : faciliter en aidant : Prométhée (le guide) ; faciliter sans aider ou en contraignant : Hermès (le passeur) ; et se laisser aller dans la relation à l'autre : Epiméthée (l'ingénu).

Conclusion provisoire : le formateur, un accompagnateur éthique-té

Une forme d'alternance est proposée mais non imposée. C'est l'acte volontaire de chaque formé qui permet de rentrer en alternance. Le rôle du formateur-accompagnant semble s'appuyer sur la tension chez la personne en formation, la distorsion entre le réel et la théorie, pour cerner les articulations et cultiver son pouvoir d'agir. Par ailleurs, la Ligue rassemble des salariés et bénévoles dans une organisation où chacun tient des places fortes. Cette tension permanente salariés/bénévoles active ou paralyse la gestion d'une association rend l'alternance plus complexe mais aussi plus intéressante.

La transaction évaluative pour l'élu fédéral de la Ligue s'exerce en deux situations formelles : le lieu de la responsabilité qui est sa fédération départementale, et les espaces de formations/discussions/échanges tout au long de l'année qui se formalisent, soit par des convocations nationales lors d'un schéma de décision annuel, soit par une volonté exprimée au siège national d'être accompagnée localement. La stratégie de l'institution Ligue est de consolider une présence départementale permanente quelle que soit la fragilité économique (et donc la possible disparition d'une fédération). Celle-ci repose parfois sur la force de ses décisionnaires militants, bénévoles et élus. De retour en situation de responsabilité locale, c'est donc cette stratégie de considérer le formateur comme accompagnateur du trajet *in situ*, dans la fédération, que s'institue l'innovation.

Cette posture était depuis toujours réservée aux dirigeants nationaux qui se positionnaient comme des figures de secours d'une fédération en difficulté. Depuis 2015, le secours n'est plus la règle et la figure émergente est celle de l'accompagnateur, celui qui sera chargé de trouver les potentiels intrinsèques à la fédération pour afficher la crédibilité de son projet.

Références bibliographiques

- Bonnefon, G. (2006). Penser l'éducation populaire. Lyon: Humanisme et démocratie, Chronique sociale, 85 p.
- Bourdieu, P. (1980). Questions de sociologie. Paris: Les Éditions de Minuit, coll. « Documents ».
- Bourrieau, J. (2001). L'éducation populaire réinterrogée. Paris: l'Harmattan.
- Cornu, L. (1998). Etudes : la confiance dans la relation pédagogique. *Télémaque* : usages de l'histoire. N°13, 111-122.
- Denoyel, N. (2014). La délibération, tournant interlocutif de l'expérience (éd. 198). *Education Permanente*. p. 161.
- Dewey, J. (2011). La formation des valeurs. Paris: Les empêcheurs de penser en rond / La découverte.

- Rosa, H. (2010) Accélération. Une critique sociale du temps. Paris : Théorie critique /La Découverte.
- Lerbet-Séréni F et Vialle F. (2012). Mythes et éducation. Paris : L'Harmattan.
- Poujol, G. (1981). L'éducation populaire : histoires et pouvoirs, Les éditions ouvrières, Paris, 1981
- Poujol, G. (dir.), Le tournant des années 70, collection Débats Jeunesses, Paris, l'Harmattan, l'INJEP, 2000, 248 p.
- Ravaisson, F. (1838). De l'habitude. Rééd 2007 Paris: Allia.
- Reboul, O. (1992). Les valeurs de l'éducation. Paris: PUF.
- Rénier, S. (2013). La controverse Dewey / Russell dans La théorie de l'enquête : enjeux éducatifs. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Richez, J.-C. (2010). Cinq contributions autour de l'éducation populaire. Publications de l'INJEP. 18 p. Récupéré le 5 juin 2014 : http://www.injep.fr/IMG/pdf/_5contributions_educ-pop.pdf.