

# RIVESS

XIVe Rencontres du Réseau interuniversitaire de l'économie sociale et solidaire  
« *L'économie sociale et solidaire en coopérations* »

## Education Populaire et Economie Solidaire : la logique de FASAGES

---

Ana Dubeux, Département de Sciences de l'Éducation, Université Fédérale Rurale de Pernambuco, Brésil, [anadubeux66@gmail.com](mailto:anadubeux66@gmail.com)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Je remercie à Eric Lavillunière de l'Institut Européen pour l'Economie Solidaire par la lecture et contributions à cet article

Lille du 21 au 23 mai 2014

<http://riuess2014.sciencesconf.org>

[www.riuess.org](http://www.riuess.org)

## Résumé

Le projet politique de l'économie solidaire en Europe présente des défis à sa consolidation, dont un majeur : la formation des acteurs. L'article présente l'expérience vécue au sein du projet FASAGES au Luxembourg et propose d'analyser le rôle de l'éducation populaire dans la promotion de la mise en réseau et d'une nouvelle voie pour la formation des acteurs de l'économie solidaire. L'analyse se fait à partir des expériences et références latino-américaines, à exemple de Paulo Freire, dans le sens de valorisation de la pratique lors de la production de la pensée réflexive qui émerge du rapport théorie et pratique. La pédagogie utilisée présuppose un projet politico-pédagogique d'éducation en Economie Solidaire, construit dans le but de renforcer et consolider le projet politique de l'économie solidaire et des travailleurs que le soutiennent.

**Mots-clés :** Education Populaire – Economie Solidaire – Réseau – Formation - Pédagogie

## Abstract

The political project of the solidarity economy in Europe presents challenges to its consolidation, including a major: the training of actors. The article presents the experience lived in the FASAGES project in Luxembourg and analyzes the role of popular education in promoting networking and a new route for training solidarity economy's actors. The analysis is inspired in the Latin-American experience, eg Paulo Freire, in the sense of valuation of the practice in the production of the reflective thought which emerges from the relation between theory and practice. The pedagogy used presupposes a politico-pedagogical project in Solidarity Economy education, built in order to strengthen and consolidate the political project of the solidarity economy and of the workers that support it.

**Keywords:** Popular Education – Solidarity Economy – Network – Training - Pedagogy

## INTRODUCTION

Un regard plus profond sur la réalité de l'économie solidaire en Europe nous permet de constater la présence de différents défis à sa consolidation en tant qu'exemple concret d'alternative à la crise actuelle qui bouleverse le continent et le monde. Le manque de reconnaissance est, peut-être, la plus grande difficulté, qui peut être analysée à partir de différents prismes : face à l'état, face à la société, face au marché, face aux citoyens, entre autres. Dans cet article, c'est le manque de reconnaissance du processus de construction de savoirs et d'autoformation existants dans les structures d'ESS, ainsi que la distance existante entre ce processus et les offres de formation offertes par les institutions classiques dans la société actuelle qui nous intéresse.

L'économie Solidaire est une économie faite par les travailleurs, pour les travailleurs, qui articule la production, la consommation, les finances solidaires, le commerce, le recyclage, dans le but de promouvoir le développement des territoires (urbains et ruraux) au sein desquels elle se déploie par le biais d'initiatives les plus diverses. (Dubeux, 2013) C'est une économie du « bien vivre », pour reprendre l'expression construite à partir de l'Amérique Latine, qui établit des processus dans lesquels l'économique renoue avec le social, dans la construction de nouvelles relations socio-économiques plus équitables et durables. Le concept de "bien vivre", tel qu'il est conçu en Amérique Latine « Sumak Kawsay » en quechua, représente un modèle de vie qui promet des relations plus durables avec la nature et des êtres humains entre eux.

L'économie solidaire, à partir d'une logique d'économie plurielle, dont le cœur est l'hybridation de ressources de l'économie marchande (marché), non marchande (Etat) et non monétaire (société civile) (Laville, 1997) a comme principal objectif la valorisation des savoir-faire des acteurs qui essaient par l'expérience de donner du sens à la construction paradigmatique plus large, d'un autre mode de vie sur la terre. Cette construction est possible grâce aux échanges établis au sein des initiatives économiques solidaires et dans les espaces collectifs créés dans leurs ré-

seaux. Ces échanges, doivent être considérés comme de l'autoformation car les formations offertes par les institutions auxquelles nous attribuons socialement la responsabilité de la recherche et la transmission de savoirs, ont toujours le but de renforcer le paradigme capitaliste dont le marché est au cœur de ses intérêts. Elles sont donc inadaptées aux besoins des initiatives d'ESS.

Le problème relevé parfois n'est pas ressenti de façon consciente par les acteurs car très souvent imprégnés eux aussi de la logique du marché. Mais, le projet Formation des Acteurs Sociaux en Auto Gestion pour l'Economie Solidaire – FASAGES, de l'Institut Européen pour une Economie Sociale et Solidaire (INEES) a mis ce débat au centre des rencontres de formation offerts aux acteurs Luxembourgeois de l'économie solidaire. Le projet avait l'objectif central de former des médiateurs de formation en économie solidaire dans la perspective d'échange de pratiques existantes dans ce domaine.

L'inspiration du projet est en partie de source latino-américaine et il présente l'expérience vécue au sein de FASAGES dans le but d'analyser le rôle de l'éducation populaire<sup>2</sup> dans la promotion de la mise en réseau des acteurs et de la découverte d'une nouvelle formation. L'analyse se fait à partir des référentiels et expériences latino-américains, à partir des référentiels produits par Paulo Freire dans le sens de la valorisation de la pratique lors de la production de la pensée réflexive qui émerge du rapport théorie et pratique. Il sera divisé en deux parties : 1) « *Education populaire et économie solidaire* » et 2) « *Du politique au pédagogique au politique, la praxis de FASAGES* ».

## I. EDUCATION POPULAIRE ET ECONOMIE SOLIDAIRE

---

<sup>2</sup> L'expression éducation populaire sera utilisé dans ce texte dans le sens latino-américain du terme, c'est-à-dire, dans une perspective de mouvement de conscientisation par la logique de la réflexivité de la pensée et pas dans le sens utilisé en France avec le développement de mouvements laïque, chrétien ou ouvrier tout au long du XXème siècle qui visaient à compléter les savoirs académiques dans le but de développer les capacités de chacun à vivre ensemble, à confronter ses idées, à partager une vie de groupe, à s'exprimer en public, à écouter, etc.

La tradition de l'éducation populaire en Amérique Latine est forte à cause de l'influence de Paulo Freire et des innombrables réseaux d'éducateurs construits à partir de ses écrits. En Europe existent des réseaux qui travaillent sur la thématique, mais l'utilisation de l'éducation populaire de façon transversale avec d'autres thématiques n'est pas autant utilisée qu'en Amérique Latine.

Une des caractéristiques du développement de l'éducation Populaire en Amérique Latine c'est la construction des processus éducatifs à partir de l'expérience. C'est l'expérience, ou mieux, la pratique, qui détermine la compréhension de la réalité, la façon dont elle doit être apprise ou encore quelles sont ses différentes manifestations dans le tissu social. Dans ce sens, la pensée de Paulo Freire est emphatique : « La réflexion critique sur la pratique c'est une exigence du rapport théorie/pratique sans laquelle la théorie peut tourner en blablabla et la pratique en activisme » (Freire, 1996, p.12)

Lorsqu'il problématise ce rapport, Freire nous rappelle que même si nous ne pouvons pas nier les influences génétiques, culturelles, sociales auxquelles nous sommes soumis, il est impératif de reconnaître que nous sommes conditionnés,, mais pas déterminés à être d'une telle ou telle façon. Dans ce cas, « le conditionnement est la détermination que l'objet, tourné en sujet, devient conscient. Cela signifie reconnaître que l'histoire est remplie de possibilités et pas de déterminismes, et, que l'avenir peut toujours être problématisé car il n'est jamais inexorable.» (Freire, 1996, p.12)

Freire dit encore que l'être humain est un 'être de relations'. Une fois qu'il est « dans le monde et avec le monde » il peut s'objectiver et discerner entre « un moi et un non-moi », ayant la capacité de transcender (de sortir de lui-même) et de se projeter dans les autres, tout en différenciant les possibilités existentielles contraires à lui-même. Une des caractéristiques de cette capacité relationnelle est celle de réfléchir face à la réalité ce qui, tendanciellement, l'amène à « saisir une réalité, la transformant en objet de ses connaissances ». Ainsi, l'être humain « assume la position d'un sujet qui connaît et pas d'un objet qui peut être connu. Cela est inhérent à tous les êtres humains et pas le privilège de quelques-uns (et c'est pour cela

que la conscience réflexive doit être stimulée pour permettre à celui qui apprend de pouvoir réfléchir sur sa propre réalité) (ibid, p. 16)

Ce changement dans le rapport sujet-objet dans le processus éducatif est très important dans l'œuvre de Freire et a fortement influencé l'éducation populaire en Amérique latine. L'éducation ainsi, doit être caractérisée par une quête réalisée par un sujet qui doit être aussi sujet de sa propre éducation et jamais l'objet de cette dernière. C'est pour cela qu'il affirme : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. » (Freire, 1974)

C'est pour cela qu'il est nécessaire de parler d'éducation en Economie Solidaire et pas seulement de formation. Dans la pratique, les processus d'apprentissage vécus et appris 'sur le tas' englobent différentes **dimensions** (socioculturelle, politique, écologique, économique, d'autogestion, pour en citer quelques-unes), **compétences techniques** (comptabilité, gestion, formation, finances, entre autres) et **valeurs** (solidarité, coopération, démocratie, égalité, transparence, entre autres). C'est ainsi un processus très complexe que ne peut pas être inspiré des modèles classiques de formation en entreprise, mais, au contraire, nécessite une grande ingénierie pour être efficace.

Au Brésil, un long processus de débat entre le gouvernement et les mouvements sociaux pour une économie solidaire lors de la 1<sup>ère</sup> Conférence Thématique de Formation et Assistance Technique en Economie Solidaire en 2010 (SENAES, 2010), a abouti, parmi d'autres, aux résultats suivants :

- L'éducation en Economie Solidaire peut être définie comme une construction sociale, qui englobe une diversité de sujets et d'actions orientées vers la promotion du développement durable qui prend en compte les dimensions économique, environnementale, sociale et politique;
- Le travail est considéré comme un principe éducatif dans la construction de connaissances et des rapports sociaux ;

- Les processus de formation englobent l'assistance technique, l'élévation du niveau de scolarité, l'insertion dans l'enseignement formel, l'appropriation de techniques et de technologies sociales<sup>3</sup> par les travailleurs de l'ESS et prennent en compte le contexte dans lequel se réalise le processus de production et de reproduction des moyens de vie ;
- La construction des connaissances est faite à partir de la réflexion et "systématisation"<sup>4</sup> d'expériences à partir du « chão do trabalho »<sup>5</sup>;

C'est donc l'éducation populaire dans la centralité du projet politico-pédagogique qui se met en place lorsque nous parlons du processus d'éducation en Economie Solidaire. Nous ne pouvons pas parler de projet uniquement pédagogique. Dans cette démarche la liaison entre le politique et le pédagogique est essentielle. Il est politique dans le sens d'engagement avec la formation de citoyens, et par conséquent des entreprises, qui s'engagent dans le changement et dans la construction d'une société plus démocratique et égalitaire en termes du bien vivre de ses citoyens. Et il est pédagogique car il offre la possibilité d'une intentionnalité éduca-

---

<sup>3</sup> Le débat autour d'une critique à la technologie classique a donné naissance au concept de technologie sociale, qui selon Dagnino (2004) est celle qui est adaptée aux petits producteurs et consommateurs avec un faible pouvoir d'achat ; ne promeut pas le contrôle capitaliste qui segmente, hiérarchise et domine les travailleurs ; est orientée vers la satisfaction des besoins humains (production de valeur d'usage) ; soutient le potentiel et la créativité du producteur direct et des usagers ; contribue fortement à la viabilité économique des initiatives associatives des travailleurs de l'économie solidaire ; est enracinée dans les rapports socio-économiques locaux de façon à mieux répondre aux problèmes rencontrés dans un contexte spécifique ; existe seulement à partir de la production collective, ancré et imbriqué dans les rapports sociaux et nie la technologie créée uniquement pour répondre aux besoins du marché ou à l'efficacité économique.

<sup>4</sup> La systématisation d'expérience « est en même temps un processus et un outil approprié et appropriable qui sert à récupérer et réfléchir sur les éléments du vécu partagé ; qui fait de ce vécu, l'objet d'investigation collectif ; espace de débat et apprentissage ; et production de connaissances qui s'appuie sur la confrontation d'arguments que les expériences du vécu soutiennent et dialectisent » (Falkembach, 2000)

<sup>5</sup> Nous avons maintenu l'expression en portugais car une traduction n'aurait pas de sens en français. Littéralement, nous pouvons traduire par « le sol du travail ». Mais cette expression signifie plutôt tout ce qui a un rapport avec le travail : les technologies, les rapports sociaux, les compétences, enfin, le vécu dans le quotidien des rapports établis dans le monde du travail.

tive dans l'ESS qui forme des personnes pour un projet participatif, responsable, engagé, critique et créatif.

Le terme projet politico-pédagogique, normalement utilisé par les professionnels de l'éducation en référence directe avec le quotidien des écoles, s'adapte très bien au contexte du projet FASAGES car les démarches de chaque organisation participant dans la promotion de différents types d'activités dans la réalité est éminemment politique et pédagogique (Dubeux, 2004). Cela peut être visible à travers leurs rapports avec les bénéficiaires, avec l'état ou encore par leur intervention dans la société.

Dans le cas de FASAGES, le projet politico-pédagogique a mieux pris forme à travers l'élaboration collective, dans la continuité des débats du groupe après la fin du projet, de création d'un Forum d'acteurs en Economie Solidaire et la construction d'une université populaire autour de cette thématique. Dans les deux cas, nous pouvons retrouver des sujets qui "interprètent le monde, résistent à la domination, affirment positivement leurs désirs et leurs intérêts, essaient de transformer l'ordre du monde à leur avantage" [Charlot, 2002, p. 34], comme préconisé par Freire dans la Pédagogie de l'Opprimé et dans les principes de l'éducation populaire.

Ces propos sont aussi inspirés des écrits de Boaventura de Souza Santos, sociologue portugais. Selon cet auteur, la logique que le cartésianisme a imprimé dans la construction scientifique moderne nous a amenés à construire une raison indolente, paresseuse, peu curieuse qui nous donne beaucoup de difficultés à établir des liens entre les différents aspects de la vie humaine sur la terre. (Santos, 2007). Il affirme que la raison indolente produit des absences et des exclusions, car elle n'arrive pas à voir les évidences des découvertes qui ne peuvent pas rentrer dans "la petite boîte" de la science classique. Lorsqu'elle considère seulement la science (dans sa perspective classique) comme pensée rigoureuse et que toutes les autres formes de savoirs sont irrationnels elle finit par sacrifier la diversité et l'importance des différentes expériences (grandes ou petites) qui peuvent établir une relecture du monde qui nous entoure.

Dans les postulats de la sociologie des émergences soutenus par Santos, les expériences humaines, même très petites, sont des embryons d'alternatives pour la crise civilisationnelle que l'humanité subit en ce moment et notre rôle est, ainsi, de permettre leur émergence, de leur donner de la visibilité et d'apprendre avec elles. De plus, lorsque nous empruntons cette voie, très souvent il faut aller chercher loin des savoirs anciens, perdus par la technification et chosification de la nature pour, dans l'interaction entre les savoirs scientifiques et populaires d'aujourd'hui, chercher à les recomposer dans des croisements dont émergent des nouveaux savoirs.

C'est l'expérience qui doit être valorisée et mise en perspective dans un groupe d'ESS où différentes ressources sont mises en commun. Le plan d'affaire, le débat sur le genre, la gestion, la comptabilité, l'ancrage dans le territoire, l'utilité sociale, entre autres, sont des ressources que chaque initiative apprend de sa réalité d'une façon différente et qui, une fois partagées, n'appartiennent plus à une seule personne ou à un groupe et se transforment en source d'inspiration pour d'autres personnes et d'autres groupes.

Dans cette démarche, vécue intensément pendant l'expérience de FASAGES, les participants échangeaient (y compris dans le changement des locaux à chaque module formatif) leur expérience, et pouvaient réfléchir à partir des apports théoriques des intervenants, d'origine universitaire ou d'une initiative d'économie solidaire. Et, lorsqu'une communauté d'apprentissage a été créée au sein du groupe, les participants se sont sentis parties prenantes d'un projet d'avenir : un Forum d'acteurs porteurs d'un projet d'avenir pour l'ESS au Luxembourg.

## **II DU POLITIQUE AU PEDAGOGIQUE AU POLITIQUE, LA PRATIQUE DE FASAGES**

Le titre ci-dessus suggère un mouvement. C'est un mouvement continu et dialectique qui existe entre la pratique et la théorie, entre le politique et le pédagogique dans le cas d'un projet d'éducation en économie solidaire. Ce mouvement renvoie encore à un autre concept qui est celui de la praxis. Ce dernier est un concept aussi

retrouvé dans l'œuvre de Paulo Freire, lorsqu'il analyse les pratiques pédagogiques. Il les comprend comme une unité dialectique de la théorie et de la pratique qui constitue un outil à valeur théorique et opératoire pour la formation. C'est à travers la praxis que les sujets apprenants (dans les deux rôles – éducateur ou 'étudiant') réalisent des lectures qui les amènent à s'interroger sur le monde où il est inséré, en provoquant un rapport critique et dialogique avec le monde, avec les autres et avec soi-même. Ce dialogue, ne pouvant s'alimenter que de la fusion de la théorie et de la pratique, dépasse l'apparente dichotomie entre raison technique et raison pratique.

Dans le quotidien des rencontres, les participants de FASAGES ont été confrontés à la réflexion quotidienne de leur réalité par rapport à la construction d'un nouveau paradigme de vie et de travail dans les principes de l'économie solidaire. Le parcours vécu, a permis aux participants de confronter pratique-théorie-pratique par la mise en place d'activités relevant de la réalité de chaque organisation partie prenante de ce processus. L'exercice de la praxis, favorise la réflexion et la confrontation avec des pratiques et des théories antérieures amenées par les participants et, conséquemment, une révision des pratiques et des théories qui les orientaient auparavant.

Les participants ont voyagé de Luxembourg ville, à Beckerich, à Avioth, à Schifflange, à Wiltz, et à chaque fois, pour pouvoir être dans le territoire de chacune des initiatives et mieux comprendre leur contexte ainsi que connaître leurs expériences. Et, chaque voyage était aussi un moment pour souder de plus en plus le groupe et permettre une plus grande identification entre les pratiques, qui au début semblaient être éloignées les unes des autres du point de vue des participants, ainsi que du projet politique de l'économie solidaire. A chaque rencontre, les regards sur les différentes structures et réalités se mélangeaient et la réflexion collective pouvait donc aller dans le mouvement de la praxis (pratique-théorie-pratique).

Dès les débuts du projet FASAGES, lors du dessin du parcours pédagogique, la coordination du projet, avait présenté aux participants la méthodologie à partir de

quelques aspects principaux, tels que : les principes généraux du fonctionnement, les axes de travail et le parcours pédagogique. Et, c'est à partir de ces aspects que nous développons notre analyse dans cette deuxième partie.

## 1. Les principes généraux

Toute action éducative présuppose des valeurs, des principes qui l'orientent, ainsi qu'une vision de l'être humain, de la société, de l'éducation et de l'économie (Duboux, 2004). Dans le cas d'un projet politico-pédagogique en ESS cela est encore plus vrai car l'action éducative implique un changement de la société et de l'économie. Ce sont ces valeurs et principes qui orientent la pratique éducative dans toutes ses dimensions.

Dans le projet FASAGES, le principe méthodologique général s'est appuyé sur un processus de construction / reconstruction des savoirs inhérents à la culture populaire à partir de la confrontation avec les savoirs scientifiques historiquement construits par l'humanité. C'est-à-dire, que le parcours pédagogique a été orienté par les principes généraux qui suivent :

- L'action éducative est une construction sociale à laquelle participe une grande diversité de sujets et d'actions orientés vers la promotion du développement durable;
- La prise en compte des dimensions économique, environnementale, culturelle, sociale et politique.
- La reconnaissance du travail comme un principe éducatif dans la construction de connaissances et de nouveaux rapports sociaux.
- Les actions politico-pédagogiques innovatrices, autogestionnaires et solidaires, sont fondées sur une perspective émancipatrice de transformation des sujets et de la société.
- Ces processus sont conçus en tant que praxis d'apprentissages collectifs, construction et partage de savoirs, réflexions et recherches sur (et à partir de) la réalité des travailleurs de l'économie solidaire.

A partir de cet accord sur les principes, l'espace de formation cherchait à considérer :

- La construction du savoir à partir des expériences et perceptions de chaque participant ;
- La valorisation du savoir intuitif et empirique des participants ;
- La stimulation à l'émission d'opinions ;
- La création d'une ambiance ludique et amicale ;
- La participation dans le processus d'organisation de chaque activité formative (principe de l'autogestion appliqué à la formation : le faire part (appartenir), le prendre part (aider à décider le cheminement des activités) et le partage de responsabilités ;
- La formation de compétences tournées vers le développement intégral de l'être humain, dans le but de l'exercice critique de la citoyenneté, tout en cherchant l'équilibre entre les différentes dimensions du travail collectif inhérent aux pratiques d'économie solidaire;

## 2. Les axes du parcours pédagogique

Le parcours pédagogique a été établi de façon à considérer deux axes principaux : le réseau et le territoire. Le but était de pouvoir stimuler les acteurs dans le renforcement de leurs pratiques locales pour le développement durable dans le territoire Luxembourgeois à partir de la mutualisation de leur problèmes et solutions ainsi que de l'établissement d'un débat continu sur les possibilités d'affrontement avec l'institué dans les rapports avec l'état, le marché et la société en général.

Et pourquoi ces deux axes ?

- **Réseau:** a) Les réseaux permettent d'agglutiner différents acteurs sociaux dans un mouvement organique qui peut révéler un potentiel transformateur ; b) Les réseaux répondent aux besoins des acteurs en ce qui concerne les possibilités d'échange entre institutions, par l'affirmation d'un projet politique pour l'économie solidaire ; c) L'idée était de pouvoir discuter du sens de faire réseau, ainsi que les buts et la meilleure méthode pour le faire.

Selon Mance (2002), les réseaux : a) permettent d'agglutiner divers acteurs sociaux dans un mouvement organique avec un énorme pouvoir transformateur ; b) peuvent répondre aux besoins les plus immédiats de ces mêmes acteurs en termes d'usage de leur travail, de la satisfaction de leur besoins de consommation, de leur

singularité ethnique, de genre, etc. ; c) nient les structures capitalistes d'exploitation du travail, d'expropriation par la consommation et de domination politique et culturelle ; et d) sont capables de mettre en place une nouvelle forme post-capitaliste de produire et consommer, d'organiser la vie collective, en affirmant le droit à la différence et à la singularité de chaque personne, en promouvant de façon solidaire les libertés publiques et privés éthiquement exercées.

Les réseaux sont animés par des flux. Sont dynamiques et actives, mais ne sont pas à ils seuls les moteurs de leur propre dynamique, car ce sont les mouvements sociaux qui le sont. Selon Tinland (2001, p. 263), les réseaux structurent à leur manière le champ des forces de relations de coopération et d'antagonisme qui sont présentes dans les sociétés humaines.

- **Territoire:** Ce débat a été transversal dans toutes les discussions et cherchait à chaque fois à répondre aux questions suivantes : Quel sens pour le terme dans la réalité Luxembourgeoise ? Quelles constructions d'identité possibles ? Le territoire n'est pas seulement l'ensemble des systèmes naturels et des systèmes de choses superposées. Le territoire doit être compris comme le territoire utilisé, et non pas comme le territoire en soi. Le territoire utilisé est le sol plus l'identité. L'identité est le sentiment d'appartenance à ce qui nous appartient. Le territoire est le fondement du travail, le lieu de résidence, des échanges matériels et spirituels et de l'exercice de la vie. Qu'allons-nous considérer comme territoire dans le processus de la formation ? Quels sont les éléments qui peuvent nous réunir en tant que personnes qui veulent, ensemble, construire un nouveau projet de développement économique et social ?

Dans l'analyse du processus de FASAGES, nous comprenons le territoire comme quelque chose de différent de l'espace. Comme l'affirme Raffestin (1993 : 143-144), « lorsque nous nous approprions d'un espace, de façon concrète ou abstraite (par exemple par la représentation) l'acteur « territorialise » l'espace. (Henri) Lefebvre démontre très bien comment fonctionne ce mécanisme pour passer de l'espace au territoire : « la production d'un espace, le territoire national, l'espace physique, balisé, modifié, transformé par les réseaux, les circuits et les flux qui s'installent ». Le territoire dans cette perspective est un espace dans lequel on a projeté soit un travail, soit une énergie et une information, et que, par conséquent, il révèle des rapports marqués par le pouvoir.

Le choix de ces deux axes pour le parcours pédagogique a permis d'établir un fil d'actualité et de liaison entre les différents modules et thématiques débattues, car ils visaient à tisser des liens entre les participants et par leur biais et de leurs structures, faire de même dans le territoire luxembourgeois.

### 3. Le parcours pédagogique

Concernant le parcours pédagogique organisé, il est important d'analyser deux aspects principaux : a) l'enchaînement entre les différents moments éducatifs ; et b) le détail de chacun de ces moments.

Concernant le premier aspect, il est important de mettre en évidence l'utilisation de la pédagogie de l'alternance, même si elle n'a pas été utilisée dans sa plénitude. La pédagogie de l'alternance, est une pédagogie qui utilise l'expérience et le savoir-faire acquis au travail pour étayer, donner du sens, à un processus éducatif tourné vers la formation pour le travail. Les allers retours entre les moments de travail et de formation ont été essentiels pour définir les grandes lignes du parcours pédagogique.

FASAGES a basé son parcours pédagogique sur l'investigation en tant que point de départ de la construction de connaissances. L'idée était depuis le début de pouvoir d'abord rechercher dans la réalité du Luxembourg et d'ailleurs, les éléments de la pratique qui peuvent contribuer à la construction, d'une part, d'un projet politique pour l'économie solidaire, et, d'autre part, d'une configuration de pratiques innovatrices d'économie solidaire ayant pour moteur le réseautage d'acteurs dans l'échange d'expériences et compétences déjà acquises.

Ainsi, le projet n'a pas établi un curriculum à priori. C'étaient les éléments apportés dans le groupe par les sujets participants à la formation qui ont construits l'organisation des modules en donnant du sens à un certain arrangement du curriculum orienté par des thématiques. Les thématiques à leur tour ont été définies à partir d'entretiens réalisés lors du processus de sélection des participants au cours desquels ils pouvaient indiquer leurs besoins en matière d'économie solidaire. Ainsi nous retrouvons différentes motivations pour participer au projet, telles

que : mieux comprendre la différence entre économie sociale et économie solidaire, connaître d'autres acteurs, apprendre des outils pour travailler de façon plus participative, pouvoir mieux connaître les acteurs du Luxembourg intéressés par la thématique, approfondir les connaissances sur différentes thématiques liées à l'ESS, entre autres.

Les informations et savoirs ressortis des investigations faites lors du retour au travail, étaient partagés par les participants à la formation pour permettre la découverte du cheminement de la phase suivante. En même temps, ces savoirs étaient très importants pour organiser les motivations et les réflexions pour les moments d'alternance pédagogique entre les modules : qu'est-ce que je retiens d'important de ces moments présentiels de réflexion pour commencer à introduire des éléments de changement dans le quotidien de mon organisation ?

Les problématiques retrouvées dans la réalité et les questions théoriques investiguées étaient composées de diagnostics, analyses de la réalité, systématisations et productions de nouvelles connaissances. Le temps présentiel avait principalement le but de favoriser l'intégration de savoirs à partir de la production de synthèses organisées pendant les moments d'échange. Cela, par un dialogue transversal avec les connaissances scientifiques amenées par les intervenants, base de l'échange de savoirs entre les participants et de ces derniers avec les intervenants. Cette dynamique a été aussi importante pour créer les conditions nécessaires pour que les participants de la formation puissent se reconnaître en tant que producteurs de connaissances qui émergent de la pratique qui sont aussi importantes que celles produites par les institutions scientifiques telles que l'université.

Ainsi, les composants des modules de formation, étaient enrichis par des éléments de réalité qui orientaient le processus de construction collective de connaissances. Dans ce sens, les trois étapes des moments formatifs étaient ainsi définies :

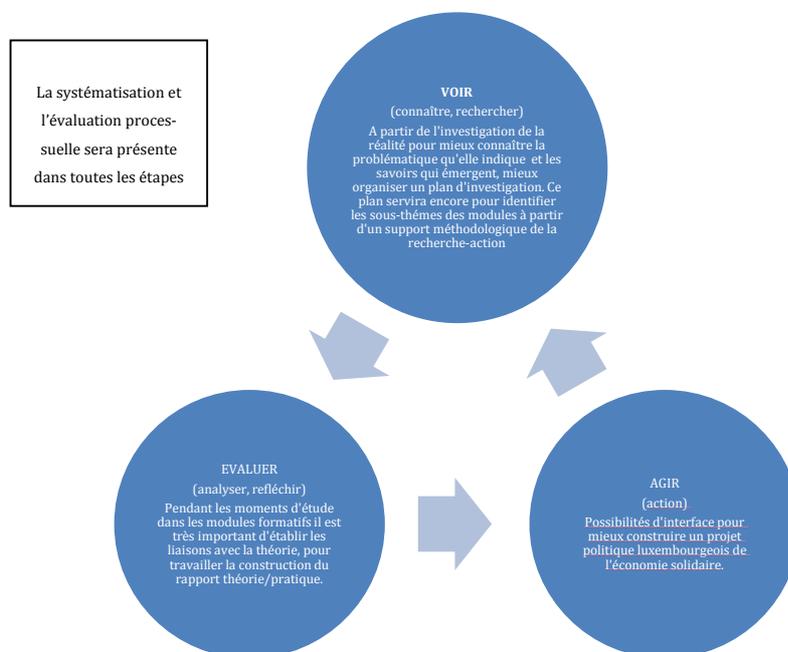
- a) Le plan d'investigation – définition de la problématique, organisation de l'investigation, réalisation de l'investigation. Les deux premiers exécutés dans le module et le dernier dans la période entre les modules.
- b) Cercle de dialogues – analyser, développer les informations, amplifier les compréhensions à partir du dialogue avec les intervenants ; systématisation

de l'investigation, réalisation de réflexions théorico-méthodologiques ; production de synthèses, évaluation du processus d'investigation.

- c) Partage de savoirs – Transformation des connaissances produites collectivement en possibilités d'action concrète à partir des réalités de chaque organisation ; échange de savoirs ; production de nouvelles synthèses, systématisations, évaluations.

Dans ce sens, le parcours pédagogique pourrait être représenté par le schéma suivant, basé sur des dialogues formatifs de la pédagogie de la libération et les propos de Paulo Freire:

Figure 1 : Le parcours pédagogique de FASAGES



Le projet avait prévu de faire des rencontres de deux jours et demi, mais cela s'est avéré très difficile pour la réalité des participants qui ne pouvaient pas être absents si longtemps de leurs structures. Dans la proposition initiale, le temps (20 h) devrait avoir les moments suivants : 1) Partage des plans d'investigation - 0,5 jour ; 2) Illustration avec des exemples concrets - 0,5 jour ; 3) Apports théoriques – 0,5 jour ; 4) Exploitation collective et réflexion autour de la thématique – 0,5 j ; et, 5) Débriefing et préparation du module suivant – 0,5 j. Cette dynamique a plus au moins été respectée, avec quelques ajustements des heures destinées à chaque étape.

Finalement, il est important de mettre en évidence le travail de systématisation fait à partir de la construction collective de savoirs. Les participants ont décidé et élaboré ensemble un modèle de fiche de synthèse de chaque organisation et des activités développées par eux-mêmes comme prioritaires. De plus ils ont pu écrire sur leurs impressions du processus de FASAGES et de leur contact avec l'Economie Solidaire.<sup>6</sup>

## CONCLUSIONS

La réflexion que nous avons menée tout au long de la trajectoire de FASAGES, nous a permis de mieux comprendre la réalité Luxembourgeoise et les acteurs qui s'organisent pour consolider le projet politico-pédagogique d'une économie solidaire au pays. D'une certaine façon, notre participation a aussi permis au groupe une réflexion sur sa propre condition dans un pays souvent qualifié de paradis fiscal et dont l'économie solidaire n'est pas encore un projet reconnu socialement, malgré l'adoption d'une politique nationale d'économie solidaire.. La réflexion sur l'éducation populaire a donné aux participants la possibilité de croire à leur force dans la constitution d'un projet d'avenir dont l'économie solidaire est au cœur.

Cependant, l'expérience vécue au sein de FASAGES a été très importante pour réfléchir sur l'adaptation de l'expérience latino-américaine en Europe. Quelques remarques sont importantes à ce propos :

- L'éducation populaire est effectivement un outil très important pour le travail d'éducation en économie solidaire car elle est capable de transformer les « objets » de la formation en sujets. Ainsi, l'autoformation, nécessaire dans toute démarche de cette nature peut aboutir ;
- L'engagement militant retrouvé au sein des initiatives en Amérique Latine n'a pas été une réalité au Luxembourg, ou en tout cas, pas avec la même in-

---

<sup>6</sup> La publication est disponible sur <http://www.fasages.net/actualite.html>

tensité. Ainsi, les processus sont plus lents car il est nécessaire de mener tout un processus de conscientisation, de faire mouvement, autour de la thématique de l'économie solidaire pour qu'elle avance dans la réalité ;

- La diversité culturelle existante au Luxembourg en tant que pays transfrontalier a été en même temps une richesse et un obstacle. Une richesse de par la diversité culturelle qu'elle induit et parfois une faiblesse faute d'une forte identité Luxembourgeoise dans un groupe qui cherchait à se construire en tant que groupe militant pour une économie solidaire au Luxembourg ;
- La question du manque de ressources financières semble être toujours une barrière. Cela est une grande différence par rapport aux processus en Amérique Latine car dans cette région, les ressources de bénévolat sont toujours énormes et le manque d'argent n'est pas toujours une barrière pour que les personnes organisent leur action. Il y a peut-être une piste de réflexion à mener sur cette question à partir d'une analyse plus approfondie du rôle de l'état dans la subvention des activités de l'ESS ;
- FASAGES a généré des suites et cela est très important. Une fois le projet fini le groupe a déjà organisé des rencontres pour discuter de la mise en place de l'Université Populaire pour l'Economie Solidaire. Cela montre que le projet a eu des résultats différents des projets classiques de formation professionnelle.

Finalement, on constate que l'université populaire et FASAGES (dont le F maintenant signifie Forum) offrent une grande possibilité de continuité et de concrétisation des envies des participants vis-à-vis de la transformation sociale et économique dans un pays transfrontalier avec des identités multiples, dont la quête de l'encastrement des activités économiques dans des projets d'utilité sociale sont certainement l'avenir.

## BIBLIOGRAPHIE

CHARLOT, Bernard (2002) – Du rapport au savoir – Eléments pour une théorie, 3ème édition, Paris, Economica

Dagnino, R. P. (2004) "A tecnologia social e seus desafios" In : *Tecnologia social, uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil

Dubeux, A. (2004) *Travail, Education et Economie Solidaire : le cas des Incubateurs Technologiques de Coopératives Populaires au Brésil*. Thèse de doctorat. Université de Paris I - Panthéon, Sorbonne

Dubeux, A. (2013) « Économie solidaire et innovation sociale, un nouveau Champ de recherche pour les sciences de l'éducation ? Un regard sur le cas du Brésil » In : *Vers une Théorie de l'Economie Sociale et Solidaire*, Bruxelles, Larcier, pp. 247 - 277

Falkembach, E. (2000) "Juntando cacos, formando vitrais" In: Fumagalli, D.; Santos, J.M.P; Basualdo, M. E (orgs). *O que é sistematização ? uma pergunta e diversas respostas*. São Paulo: CUT

Freire, P. (1974) *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, F. Maspero, 205 pp.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa* São Paulo, Paz e Terra

LAVILLE J-L. (2010) *Politique de l'Association*, Paris : Seuil, coll. Economie Humaine.

Laville, J. L. (1997) – *Vers l'économie plurielle*, Paris, Syros

Mance, E. (2002) *Redes de colaboração solidária – Aspectos económico-filosóficos: complexidade e libertação*. Editora Vozes, 1a. Ed., 368 pp.

Raffestin, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ed. Ática, SP.1993.

Santos, B. de S. (2007) *Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. V.1. 6 ed. São Paulo, Cortez

SENAES (2010) *Caderno da Conferência Temática de Educação em Economia Solidária*. Accès le 14/05/2014  
[http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D36A28000013731C6F1AF7426/cad\\_tematico\\_form\\_asse\\_fin.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D36A28000013731C6F1AF7426/cad_tematico_form_asse_fin.pdf)

Tinland, F. (2001) « Interactions, réseaux, différenciation ». In: PARROCHIA, D. *Penser les réseaux*. Seyssel: Éditions Champ Vallon, p.245-265.