

Education permanente:

Chemins croisés et croisée des chemins

Au moment où, plus que jamais, la désaffiliation sociale et le rejet du politique se manifestent par un sentiment grandissant d'impuissance et alors que de nouveaux transferts de compétences pourraient être négociés entre Fédération Wallonie-Bruxelles et Régions, quelle sera demain la place de l'Education permanente ? Diversement comprise, sera-t-elle condamnée à se marginaliser de plus en plus, faute de pouvoir briser les barrières dans lesquelles on tente de l'enfermer ?

Propres aux différents contextes où elles sont nées, les acceptions diverses voire contradictoires que recouvre l'Education permanente s'inscrivent dans un champ de pratiques relativement contrasté.

Ceci n'est pas anodin dans la mesure où les distinctions qu'elles opèrent traduisent des choix de société différents.

1. Un concept diversément défini en France, en Belgique et en Europe.

a. L'éducation post scolaire permanente (ou école continuée)

L'expression "Education permanente" semble avoir été employée pour la première fois en 1955 par Pierre Arents, inspecteur de l'Education Nationale Française.

Relayant la critique d'une éducation populaire "trop peu ouverte et trop peu large", telle que formulée par la Ligue de l'Enseignement, il considère que l'éducation permanente doit s'inscrire essentiellement autour de l'école et que ses cadres légitimes en sont les enseignants (Cité par Jean-Marie Mignon, 2007).

b. L'éducation professionnelle permanente (ou formation continue)

En 1957, Gaston Berger, qui est à la fois industriel et philosophe, donne à l'expression un sens plus étroitement professionnel où l'homme est essentiellement considéré comme producteur dans un monde économique en évolution :

"Il faut que l'éducation soit permanente pour que ceux à qui on la donnera pendant tout le cours de leur vie, non seulement soient informés des connaissances nouvelles qui, continuellement viennent bouleverser chaque

discipline, mais pour que restent vivants, dans l'esprit de chacun, le désir d'inventer et la possibilité de découvrir." (Gaston Berger, 1962).

c. L'éducation globale permanente (ou société éducative)

Bertand Schwartz au Conseil de l'Europe et Paul Lengrand à l'Unesco élargissent les deux premières conceptions en les inscrivant dans la perspective plus ambitieuse d'un système éducatif nouveau, systématique et continu qui englobe l'éducation des jeunes comme des adultes dans tous les domaines de la vie en partant du milieu vécu.

"La tâche essentielle est de préparer les hommes au changement (en équipant) chacun, par des moyens appropriés, pour qu'il poursuive sa propre investigation." (Paul Lengrand, 1975).

L'esprit de mai 68 revisitera cette perspective utopique d'une société éducative qui fait de chaque citoyen un acteur de sa vie et de son choix de société: "L'Education permanente résultera du fait que les individus seront placés en permanence dans des situations éducatives, c'est à dire dans des situations où ils ont à déterminer eux mêmes, individuellement et collectivement, leur façon de vivre et de travailler." (André Gorz, 1977).

En référence aux positions de l'école de Francfort, il s'agit d'une conception de l'éducation transversale dans le temps et l'espace qui "cesse de distinguer et de cloisonner par leur succession les temps de l'école, du loisir, du travail et de la citoyenneté" (Nossent J., 2007).

d. L'éducation tout au long de la vie(ou politique d'employabilité)

Sous les effets conjoints de la crise et de la mondialisation, une vision de l'éducation permanente à prédominance économique, centrée sur la production de compétences, va, peu à peu, prendre la place de l'ambitieux projet culturel humaniste.

C'est Jacques Delors qui, dans un livre blanc intitulé « Croissance, compétitivité, emploi », consacra l'appellation d'éducation tout au long de la vie ou « long life education ».

Utilisée dans toute l'Europe, elle fera l'objet d'une définition aussi large qu'ambigüe l'envisageant comme : " toute activité d'apprentissage, entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi" (Delors, 1993).

On entend ainsi réduire la citoyenneté à son seul aspect d'employabilité : "Sous l'effet des nouvelles contraintes et des nouvelles turbulences caractéristiques du contexte socio-économique international, un "durcissement culturel" se serait produit autour des enjeux de l'emploi, de la cohésion sociale et de la compétitivité en même temps qu'un processus de dissémination, voire d'absorption des activités de formation au sein et au

service du monde économique.” (Philippe Carré et Pierre Caspar, cités par la revue Savoirs, 2004).

2. Une approche spécifique en Communauté Française

Les objectifs d'éducation tout au long de la vie auxquels se réfèrent aujourd'hui les politiques régionales en Wallonie et à Bruxelles, les programmes universitaires et ceux des Hautes Ecoles, sont sensiblement différents des objectifs énoncés dans les décrets de la Communauté Française régissant les secteurs de l'Education permanente, des maisons de jeunes, des bibliothèques et des centres culturels : « L'objectif d'assurer à tous une « employabilité » n'est sans doute pas condamnable dans une situation de chômage, mais on doit garder à l'esprit que l'éducation permanente repose sur une autre conception de l'individu. Ce n'est pas à l'« entrepreneur de soi » qu'elle s'adresse mais au citoyen critique, participatif et actif. » (Moulaert et Renan, 2007).

Les différences conceptuelles entre Fédération Wallonie Bruxelles et Régions s'expliquent à la fois par la spécialisation actuelle de leurs compétences et par l'histoire des pratiques syndicales et associatives qui combinent complémentarités et contradictions.

L'éducation ouvrière: accès à la culture ou production de contre culture ?

Au moment où la bourgeoisie découvre l'ampleur de la « question sociale » et où les travailleurs s'initient aux premières formes d'organisation, l'éducation ouvrière devient une activité importante symbolisée par les figures de l'instituteur, du curé et du militant au sein d'une société pilarisée reposant sur ses trois piliers traditionnels : laïque, chrétien et socialiste.

- Les références du **pilier laïc** sont avant tout celles des Lumières avec Condorcet comme maître à penser et son projet d'une éducation rendue égale, universelle et aussi complète que possible. Ce mouvement d'éducation ouvrière débouche, dès le début du 19^e siècle, sur une série de réalisations concrètes : création de La Ligue de l'Enseignement, instauration des colonies de vacances, création des premières bibliothèques populaires circulantes, organisation de cours et de conférences en marge de l'activité universitaire...

Cette entreprise de diffusion des Lumières se révèle à la fois empreinte de générosité et de paternalisme : il faut que les pauvres et les ignorants soient tirés de leur condition. Il s'agit davantage de les protéger que de les émanciper. L'initiative appartient à des milieux intellectuels progressistes qui se sont donnés pour mission de diffuser la Connaissance au plus grand nombre.

- Dans les **milieux chrétiens**, la démarche est assez similaire. Il s'agit de former les esprits, de faire des ouvriers des travailleurs ardents, chastes et honnêtes et de porter assistance aux personnes. Contrairement aux laïques, les chrétiens ne conçoivent pas d'action culturelle sans volet social. On parle volontiers des aspects caritatifs

des actions menées ; on veut corriger les inégalités sociales par le bénévolat. Désormais, l'école du dimanche, les œuvres de charité et l'apprentissage de la lecture sont les gages de l'intégration des ouvriers à la société.

Autour de Cardijn, un courant progressiste plus critique s'affirme : il s'agit là de « voir, juger, agir » pour rendre la société plus juste. C'est sur ces principes que se développe l'action de la JOC et les formations de la FOPES.

- **Le troisième courant, socialiste**, hérite et rompt en partie avec les deux autres courants. Parce qu'il est étroitement lié au mouvement ouvrier impulsé par des intellectuels progressistes et par des travailleurs héritiers du compagnonnage, il combine à la fois des démarches descendantes d'éducation du peuple (alphabétisation, cours d'hygiène, vulgarisation scientifique et diffusion artistique) et des démarches d'affirmation d'une contre culture de classe (écoles mutuelles, journaux, chorales et théâtres ouvriers, littérature prolétarienne, écoles socialistes ...)

La multiplication des Maisons du Peuple rend vivant le projet d'une autre société : « celle où le peuple devient maître en sa demeure, libre de l'aménager et de la gérer en fonction de ses intérêts propres et de ses idéaux collectifs » (J.L. Degée, 2012).

Les premiers financements de l'Etat, sous forme de subsides aux œuvres complémentaires de l'école, vont favoriser une diffusion plus large de cette action et contribuer à sa professionnalisation.

L'éducation populaire : intégration ou contestation ?

Dans les années trente, l'appellation « éducation populaire » fait l'objet d'un certain consensus : alors que le courant chrétien y voit la justification de sa politique interclassiste, le courant socialiste y trouve une référence explicite au titre de son journal quotidien et à l'organisation des Maisons du Peuple tout en lui permettant d'élargir son assise sociale.

Dès lors, la dynamique d'institutionnalisation va s'accroître à mesure qu'interviennent des pouvoirs publics (Etat, Provinces et Communes) qui vont relayer et prendre en charge, dans le cadre d'une politique de démocratisation de l'enseignement et de la culture, une série de missions assumées par les associations.

Cette initiative publique sera essentiellement portée par le parti socialiste alors que le courant chrétien et les organisations syndicales s'en démarquent par crainte d'une imposition de la neutralité.

L'enjeu semble d'autant plus important pour l'ensemble de ces acteurs qu'un nouveau champ s'ouvre pour l'éducation populaire, celui d'une culture du loisir qui cristallise à la fois les espoirs d'émancipation et préfigure les risques de nouvelles servitudes liées notamment à l'avènement d'une culture de masse. C'est en réaction aux effets aliénants d'une telle culture, qui ne fait que reproduire la société de consommation sans l'interroger, que va se développer l'esprit de mai 1968...

L'éducation populaire n'a de cesse d'affirmer l'importance de combiner démocratisation et démocratie culturelle. Son action s'inscrit donc dans une perspective qui n'est pas seulement d'intégration mais aussi de rupture nourrissant l'imaginaire d'un autre vivre ensemble.

C'est cette approche que veut privilégier Peuple et Culture quand il définit l'éducation populaire comme « une action culturelle de résistance aux lieux communs et à toutes les oppressions... » qui « ...part des vécus et expériences de chacun et développe collectivement, par des démarches critiques et créatives choisies, les prises de conscience nécessaires à l'émancipation de tous les Hommes. » (Atelier de Peuple et Culture, 2003).

C'est cette même conception que Christian Maurel résume de façon radicale lorsqu'il affirme que « c'est la dimension culturelle du mouvement social qui transforme la puissance de soumission en puissance d'agir » (Maurel C., 2010).

L'éducation populaire véhicule donc, à travers son action, des aspects complémentaires et contradictoires qui, selon la hiérarchisation dont ils font l'objet, orientent les choix sur le plan politique, social, culturel et financier : action engagée tournée vers l'émancipation (formation militante, expériences coopératives, valorisation de productions culturelles populaires...) et, dans le même temps, action sociale et culturelle d'intégration (promotion sociale, occupation du temps de loisir...).

Même s'il est tentant de vouloir faire rentrer les pratiques dans un cadre unique qui favorise à la fois la diffusion et la valorisation d'éléments de la culture dominante tout en privilégiant la formation d'une conscience de classe contestataire, c'est bien la coexistence contradictoire des dynamiques à l'œuvre - promotion et rupture - qui est le moteur de changement : « c'est l'unité dans la tension des deux pôles qui caractérise l'éducation populaire » (Nossent J.P., 1997).

L'Éducation permanente : parcours d'insertion ou chemin d'émancipation

En Belgique, l'Éducation permanente a repris, en les modifiant cependant, les finalités, démarches et publics caractéristiques de l'éducation populaire en cherchant à se spécialiser, en collaboration avec les associations, dans une démarche de citoyenneté active. C'est ainsi qu'on retrouve dans les décrets (1976 et 2003) qui en définissent le champ d'action, un certain nombre de valeurs héritées des conceptions de l'éducation ouvrière puis populaire et véhiculées par les piliers associatifs chrétiens et socialistes ainsi que des éléments de la culture laïque et écologiste.

Cela est repérable particulièrement dans les objectifs et les finalités énoncés :

- *"Développement de la citoyenneté active et exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective";*
- *"Perspective d'égalité et de progrès social en vue de construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire" ...*

On retrouve également, jusque dans les contenus et les méthodes privilégiés, des ouvertures critiques directement issues de mai 68 : “prise de conscience et connaissance critique des réalités de la société”, “démocratie culturelle”, “soutien à de nouvelles associations qui portent des formes émergentes de contestation sociale et de participation citoyenne”.

Cependant, comme nous le soulignons précédemment, une analyse plus fine du Décret de 2003 témoigne d’un certain nombre de tensions au niveau des intentions et des modalités de mise en oeuvre :

- ▶ **Intégration** ↔ **Emancipation**
- ▶ **Développement individuel** ↔ **Projet collectif**
- ▶ **Démocratisation culturelle** ↔ **Démocratie culturelle**
- ▶ **Public indéfini** ↔ **Public populaire**
- ▶ **Professionalisation** ↔ **Militance**
- ▶ **Dépendance économique associative** ↔ **Indépendance idéologique associative**
- ▶ **Exigences** ↔ **Moyens**
- ▶ **Centralisation institutionnelle** ↔ **Intervention de terrain**
- ▶ **Performance quantitative** ↔ **Pertinence qualitative**
- ▶ **Concurrence entre associations** ↔ **Coopération**
- ▶ **Spécialisation des champs** ↔ **Transversalité**

Ces tensions ne sont pas nouvelles. Certaines d’entre elles traversent l’histoire du mouvement d’éducation ouvrière dans son ensemble...

Elles reflètent l’exigence d’une action dont les modalités, tantôt complémentaires, tantôt antagonistes ont été tout à tour privilégiées en fonction des moyens humains et financiers disponibles : action politique tournée vers l’émancipation (formation militante, théâtre ouvrier, engagement citoyen...) et/ou action sociale et culturelle d’intégration (alphabétisation, éducation à la santé, occupation des loisirs...)

Cependant, ce que l’on constate aujourd’hui dans l’action d’Education permanente dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, c’est un déséquilibre grandissant entre intégration et émancipation, au profit de l’intégration. Il conditionne tous les autres.

Ainsi, lorsque le décret de 2003 aborde la question des publics, il précise que les actions de participation, d’éducation et de formation citoyennes sont réalisées “notamment avec des publics issus de milieux populaires” entendus comme “personnes avec ou sans emploi qui sont porteuses au maximum d’un diplôme de l’enseignement secondaire ou en situation de précarité sociale ou de grande pauvreté”. A moins de considérer que l’ensemble des familles de travailleurs avec ou sans emploi sont toutes en situation de précarité sociale, on ne peut que s’étonner d’une définition aussi réductrice du peuple (ne considérant que sa fraction la plus fragilisée.)

Les défenseurs d'une conception de l'Education permanente qui s'adresse avant tout à ceux qui sont exploités, aliénés et dominés (et donc particulièrement concernés par le processus d'émancipation) ont ainsi perdu une bataille idéologique importante dans la mesure où c'est le seul pôle d'intégration qui est ici privilégié par le Décret.

Le phénomène est encore plus marqué en Communauté Flamande où l'accent est mis sur la construction et la diffusion d'une culture commune qui contribue essentiellement à l'identification de la nation flamande.

Il reste que la conception de l'Education permanente dans la Fédération Wallonie - Bruxelles se distingue fondamentalement de celle des Régions Wallonnes et Bruxelloises où d'ailleurs l'expression "éducation tout au long de la vie" est systématiquement employée dans les décrets. Aussi, en matière d'enseignement et de formation, conviendra-t-il essentiellement "d'opérationnaliser (sic) l'éducation et la formation tout au long de la vie" en refondant notamment l'enseignement qualifiant en lien avec les besoins du marché du travail ?

Les politiques de cohésion sociale, de résorption du chômage, de parcours d'intégration... initiées ou soutenues par la Région (OISP, Forem, CPAS...) sont toutes soumises à un même impératif : "L'exercice de la citoyenneté est mise à mal par la logique de rentabilité immédiate. Le changement social et l'émancipation par la culture sont renvoyés à des activités dites d'éducation permanente, considérées comme mineures dans le dispositif légal et lieux de socialisation des inadaptés à la norme" (rete.be/publications/10ansaccord/10ansaccord_02-3_Goffin_FR.pdf).

A la lumière des approches divergentes de la Fédération Wallonie-Bruxelles et des Régions nous pouvons compléter notre tableau des éléments en tension de la manière suivante :

éducation tout au long de la vie/Education permanente

Cette nouvelle mise en tension en appelle désormais d'autres :

- ▶ **Public contraint ↔ Public volontaire**
- ▶ **Transmission ciblée de savoirs et de savoirs-faire ↔ Education permanente globale**
- ▶ **Devoir des usagers clients ↔ Droit des citoyens**
- ▶ **Travail à court terme avec obligation de résultat ↔ Travail à long terme de conscientisation**

3. Le retour de l'éducation populaire, permanente et transversale

Tenant compte de cette évolution , quelle position vont adopter les acteurs ?

- a. La recherche de double subventionnements: pouvoirs locaux, régions, europe

Le mouvement se fait dans les deux sens:

- i. Des associations reconnues en éducation permanente envisagent de nouvelles formes de subvention, parfois au risque de pervertir leur projet initial (exigences de présence, de réussite ou de résultats...C'est aussi vrai pour les petites associations que pour les mouvements (y compris syndicaux))
- ii. A l'inverse, des opérateurs reconnus en Région Wallonne ou Bruxelloise pour leurs actions d'éducation tout au long de la vie ou inscrits dans des programmes européens demandent aussi leur reconnaissance en éducation permanente à la Communauté française.

Dans tous les cas, ils doivent jongler entre finalités, dispositifs et démarches divergentes.

Parmi les stratégies adoptées certaines consistent à découper artificiellement le temps de formation en modules distincts (un pour la Région, un pour l'Europe, un pour la Communauté...) ou d'affecter une partie de leurs travailleurs à des projets théoriquement différents (mais concernant parfois le même public)

D'autres conduisent ces mêmes opérateurs à offrir leurs services à une association partenaire ou à un pouvoir public reconnu par un autre pouvoir subsidiant . Dès lors, le partenariat manque de clarté : qui initie le processus, qui capitalise les heures , qui évalue le dispositif et qui instrumentalise qui ...?

Les précisions apportées à l'application du décret n'interdisent pas ces partenariats mais ne les encouragent pas non plus dans la mesure où le travail réalisé et les heures prestées ne sont pas toujours valorisables en éducation permanente (public jeune, public captif, formation générale ou spécifique liée à l'exercice d'une profession s'exerçant en dehors du cadre associatif...)

- b. Le processus de dissociation schyzophrénique ayant ses limites, un certain nombre d'associations (tributaires d'un double subventionnement ou non, reconnues en Education permanente ou pas) voire certains services publics, mal à l'aise dans leurs pratiques, expriment le souhait de revenir à une conception plus globalisante de l'éducation permanente à la faveur d'une démarche de soutien idéologique, méthodologique et pédagogique, d'un processus d'intervision ou de supervision ou lors d'une évaluation.
- c. Au moment où plus que jamais la désaffiliation sociale et le rejet du politique se manifestent par un sentiment grandissant d'impuissance et alors que de nouveaux transferts de compétences sont sur le point d'être négociés entre

Fédération Wallonie-Bruxelles et Régions, l'Education permanente semble condamnée à se marginaliser de plus en plus faute de pouvoir briser les barrières dans lesquelles on l'a enfermée.

Il est donc indispensable d'envisager un certain nombre de changements significatifs :

- ❖ Ainsi, l'Education permanente doit être reconnue et pratiquée partout en Communauté Française et dans les Régions. Elle doit assumer l'ensemble de ses finalités et appliquer ses moyens d'action aussi bien au domaine de l'enseignement, de la culture, de la santé, du sport que des loisirs actifs.
- ❖ Dans le même temps, l'action d'Education permanente critique doit aussi systématiquement s'exercer dans les champs sociaux et économiques dont elle est actuellement absente : il est urgent que le plan Marshall s'accompagne d'un plan Paolo Frere !
- ❖ Au niveau européen et international, il s'agit de réaffirmer notre conception de l'Education populaire permanente en construisant les réseaux internationaux qui sont susceptibles d'y contribuer.
- ❖ C'est dire que l'Education permanente doit enfin pouvoir disposer des moyens financiers et institutionnels propres à traduire les intentions du décret Demotte et lui permettre de jouer pleinement le rôle de "fédérateur de changement social".

Références bibliographiques

Compte rendu Atelier d'Education populaire, 2003.

Mignon, J-M (2007). *Histoire de l'Education populaire*. Paris: La Découverte (collection Alternatives Sociales)

Berger G. (1962). *L'homme moderne et son éducation*. Paris: PUF.

Lengrand P. (1975). *L'homme du devenir, vers une Education permanente*. Paris: Entente.

Gorz A. (1977). *L'école à perpétuité*. Paris : Seuil.

Nossent J. (2007). « D'un décret à l'autre ». *Revue Nouvelle* 3/2007, p. 62-70.

Delors J. (1993). Livre blanc.

Forquin J-C. « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 ». *Savoirs* 3/2004 (n° 6), p. 9-44.

Moulaert T. et Renan P. « Où en est l'Education permanente ? ». *Revue Nouvelle* 11/2007, p. 16-19.

Degée J-L. (2012). Les maisons du Peuple, lieux de contradiction de l'action éducative. In T.Willems et R.Zeebroek (Eds), *Les maisons du Peuple entre militantisme et loisirs*. Bruxelles : Fédération Wallonie –Bruxelles (collection d'Ethnologie européenne).

Maurel C. (2010). *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. Paris : l'Harmattan (collection : Le travail du social).

Nossent J.P. L'histoire récente de l'Education permanente, *Cahiers de l'Education permanente* 1/1997.

Goffin M. Education permanente en communauté française Wallonie-Bruxelles : l'enjeu de l'association des milieux populaires à la participation sociale et citoyenne. En ligne.
http://www.luttepauvrete.be/publications/10ansaccord/10ansaccord_02-3_Goffin_FR.pdf