

Éducation permanente

Chemins croisés et croisée des chemins

Au-delà des appellations différentes qui s'expliquent par les contextes historiques dans lesquels elles sont nées, ce que l'on rassemble généralement sous le concept d'éducation permanente recouvre des acceptions diverses, voire contradictoires, et s'inscrit dans un champ de pratiques relativement contrasté.

Dans la continuité de la formation *Animer un groupe dans une perspective d'éducation populaire* développée à l'Université de Lire et Ecrire, nous nous proposons dans cet article de distinguer les différentes approches de l'éducation permanente et de mettre en évidence les choix de société qui les sous-tendent.

par Jean-Luc
DEGÉE



Photo - Lire et Ecrire Communauté française



Photo : Lire et Écrire Communauté française

Un concept diversement défini

L'éducation post-scolaire permanente (ou école continuée)

L'expression 'éducation permanente' semble avoir été employée pour la première fois en France en 1955 par Pierre Arents, inspecteur de l'Éducation nationale française. La Ligue de l'Enseignement, dont il porte la critique d'une éducation populaire « *trop peu ouverte et trop peu large* », considère que l'éducation permanente « *s'inscrit essentiellement autour de l'école et que ses cadres légitimes en sont les enseignants* »¹. La Ligue de l'Enseignement, en France comme en Belgique, a en effet à l'époque comme référence un modèle scolaire à dominante ascendante et une perspective historique où la diffusion des connaissances par l'école publique est le moteur du progrès de la société : « *En rendant à l'homme la conscience de sa place dans le monde où il vit, de*

1. Cité par Jean-Marie MIGNON, in *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, La découverte, Coll. Alternatives sociales, 2007.

ce qu'il doit au passé, de ce qu'il a fait aujourd'hui, on lui rendra la certitude que l'avenir est entre ses mains et qu'il lui appartient de rester maître des forces qu'il a dominées et auxquelles il ne saurait s'asservir. »² Composante du courant laïque, traversé par des conceptions divergentes, La Ligue n'inscrit pas entièrement ses pratiques dans l'émancipation individuelle et collective des classes dominées qui caractérisait alors l'éducation populaire.

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.* »³

L'éducation globale permanente (ou société éducative)

Bertrand Schwartz, Joffre Dumazedier et Paul Lengrand élargissent les deux premières conceptions vers celle, plus ambitieuse, d'un système éducatif nouveau. Ainsi, Bertrand Schwartz introduit l'appellation 'éducation permanente' au niveau du Conseil de l'Europe en lui donnant une fonction de formation professionnelle sans la limiter à cette seule dimension. Et deux fondateurs de Peuple et Culture, théoriciens

2. Cité par Françoise F-LAOT, in *Éducation permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée*, in *Actualité de la formation permanente*, n°180, septembre-octobre 2002, p. 117 (article en ligne : www.gehfa.com/3_Publications/AFP180.pdf).

3. Gaston BERGER, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF, 1962.

et praticiens de l'éducation populaire, Joffre Dumazedier et Paul Lengrand, insistent, dans leurs contributions à la réflexion de l'Unesco, précisément sur l'aspect potentiellement émancipateur de l'éducation permanente, celui qui permet à chacun et à tous de sortir des conditions qui leur sont assignées par la société dans tous les domaines de la vie en partant de leur vécu : « *La tâche essentielle est de préparer les hommes au changement. (...) Il s'agit d'équiper chacun, par des moyens appropriés, pour qu'il poursuive sa propre investigation.* » ⁴

L'esprit de mai 68 reprend et revisite cette perspective utopique d'une société éducative qui fait de chaque citoyen un acteur de sa vie et de son choix de société : « *L'éducation 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.* » ⁵

Avec les néomarxistes de l'École de Francfort, qui analysent les formes culturelles de l'aliénation et les chemins de l'émancipation, l'éducation permanente devient une conception majeure 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. La thèse était que le temps de l'éducation constitue une transversale intégrant tous les champs et tous les moments de la vie.* » ⁶

4. Paul LENGRAND, *L'homme du devenir. Vers une éducation permanente*, Paris, Entente, 1975.

5. André GORZ, *L'école à perpétuité*, Paris, Seuil, 1977.

6. Jean-Pierre NOSENT, *D'un décret à l'autre*, in *La Revue Nouvelle*, n°11, novembre 2007, pp. 62-70 (article en ligne : www.revenouvelle.be/IMG/pdf/062-070_nosent.pdf).

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

Sous l'effet de la crise et de la mondialisation, la prédominance économique de la production de compétences prend peu à peu la place de l'ambition culturelle humaniste. Jacques Delors recourt à une nouvelle appellation dans un livre blanc intitulé *Croissance, compétitivité, emploi* : l'éducation tout au long de la vie ou 'lifelong learning'. L'expression est utilisée en Europe dans une définition aussi large qu'ambigüe : « *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* »⁷. Il se précise ainsi qu'on entend réduire la citoyenneté à son seul aspect d'employabilité. « *Sous l'effet des nouvelles contraintes et des nouvelles turbulences caractéristiques du contexte socioéconomique 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.* »⁸

7. Commission des Communautés européennes, *Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le 21^e siècle. Livre blanc*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1993.

8. Philippe CARRÉ et Pierre CASPAR, cité par Jean-Claude FORQUIN, in *L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960*, in *Savoirs*, 2004/3, n°6, pp. 9-44 (article en ligne : www.cairn.info/revue-savoirs-2004-3-page-9.htm).

Une approche spécifique en Fédération Wallonie-Bruxelles

Si ce sont ces objectifs d'éducation tout au long de la vie qui semblent aujourd'hui inspirer les politiques impulsées par la Région wallonne et la Région bruxelloise – et que l'on retrouve également dans les programmes des universités et des hautes écoles –, ils sont sensiblement différents de ceux annoncés dans les décrets de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour les secteurs de l'éducation 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.* »⁹ Les différences de conception entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et les 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 d'une contreculture ?

Au moment où la bourgeoisie découvrait l'ampleur de la 'question sociale' et où les travailleurs initiaient leurs premières formes d'organisations, l'éducation ouvrière est devenue une activité importante symbolisée par trois figures – l'instituteur, le curé et le militant – et derrière eux trois piliers – laïque, chrétien et socialiste.

Pour le pilier laïque, les références sont d'abord celles des Lumières avec Condorcet et son idée d'éducation qu'il voulait rendre égale, universelle et aussi complète que possible. Des réalisations voient le

9. Thibauld MOULAERT et Pierre REMAN, *Où en est l'éducation permanente ?*, in *La Revue Nouvelle*, n°11, novembre 2007, pp. 16-19 (article en ligne : www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/016-019_intro.pdf).

jour dès le 19^e siècle avec la Ligue de l'Enseignement qui met notamment sur pied les premières bibliothèques populaires circulantes, ainsi que des cours et des conférences publiques pour adultes dans les extensions universitaires. L'éducation des ouvriers est conçue comme une diffusion des Lumières dans un milieu qui en bénéficie peu. Cette démarche est à la fois généreuse et très paternaliste : il faut que les pauvres et les ignorants soient élevés au-dessus de leur condition. Nous ne sommes dès lors pas dans une démarche d'émancipation mais dans une démarche de protection non responsabilisante, une initiative qui vient de milieu intellectuel, progressiste, une mission généreuse de distribution des connaissances.

Dans le milieu chrétien, la démarche est assez similaire. Il s'agit de former des esprits, de rendre les ouvriers 'ardents, chastes et honnêtes', et d'assister les personnes. Au contraire des laïques, les chrétiens sont très attentifs à l'action sociale accompagnant l'action culturelle ; on parle d'œuvres caritatives, de correction des inégalités sociales par le biais du bénévolat. Ils réalisent l'école du dimanche et l'apprentissage de la lecture avec comme but d'intégrer les ouvriers dans la société. Au début du 20^e siècle, un courant progressiste plus critique s'affirme autour de Joseph Cardijn, *Voir-Juger-Agir*, pour aider les jeunes ouvriers à réfléchir sur leur vie, leurs conditions de travail et surtout à voir comment, ensemble, ils peuvent rendre la société plus juste. Ce courant se traduit par exemple dans l'action de la JOC et les formations de la FOPES.

Le troisième courant, socialiste, reprend les inspirations précédentes tout en consacrant une rupture. Parce qu'il est plus étroitement lié au mouvement ouvrier impulsé à la fois par des intellectuels progressistes et par des travailleurs héritiers du compagnonnage, il combine des démarches descendantes d'éducation du peuple (des démarches d'alphabétisation ou des cours d'hygiène aux conférences de vulgarisation scientifique ou aux séances de diffusion artistique) et des

démarches d'affirmation d'une contreculture de classe (écoles mutuelles, journaux, chorales et théâtres ouvriers, littérature prolétarienne, écoles socialistes...). La multiplication des Maisons du Peuple concrétise l'imaginaire 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* »¹⁰.

Les premiers financements de l'État, appelés 'subsidés aux œuvres complémentaires de l'école'¹¹, vont permettre une plus large diffusion de l'action et ses premières formes de professionnalisation.

L'éducation populaire : intégration ou contestation ?

L'appellation 'éducation populaire' fait consensus dans les années trente : le courant chrétien y voit la justification de sa politique interclassiste et le courant socialiste peut y trouver la référence à son journal et à ses maisons du peuple dont la composition sociale se trouve élargie. Le Conseil supérieur de l'éducation populaire, instauré en 1929, précise dans la même optique qu'« *elle doit être conçue de la manière la plus large possible, elle doit s'adresser à tous, sans distinction de classe, d'opinion, de sexe et d'âge* ».

Une dynamique d'institutionnalisation va alors s'accroître avec une intervention plus marquée des pouvoirs publics (État, provinces et communes) qui prennent en charge une série de missions, assumées jusque-là par les associations, en développant des politiques de démocratisation de l'enseignement et de la culture. Cette initiative publique est portée par le parti socialiste, alors que le courant chrétien et les

10. Jean-Luc DEGÉE, *Les Maisons du Peuple, lieux de contradiction de l'action éducative*, in Tatiana WILLEMS et Renaud ZEEBROEK, *Les Maisons du Peuple entre militantisme et loisirs*, Fédération Wallonie-Bruxelles, Coll. *d'ethnologie européenne*, 2012, pp. 137-156.

11. Arrêté royal du 5 septembre 1921.

organisations syndicales, attentifs pour des raisons différentes au risque d'une perte d'indépendance idéologique, revendiquent un rôle indépendant du mouvement associatif. L'enjeu semble d'autant plus important qu'un nouveau champ s'ouvre chaque jour davantage pour l'éducation populaire : celui du temps libéré qui porte à la fois tous les espoirs de l'émancipation et tous les risques de nouvelles servitudes.

En réponse aux effets aliénants d'une culture de masse, qui a fonction de reproduire la société de consommation sans l'interroger, se développe une conception plus critique incarnée par l'esprit de mai 1968. L'éducation populaire affirme l'importance de combiner démocratisation de la culture et démocratie culturelle : son action s'inscrit dans une perspective qui n'est pas seulement d'intégration mais aussi de rupture et d'imagination d'un autre vivre ensemble. C'est en tous cas l'approche qu'en a l'association *Peuple et Culture* quand elle la définit comme « *une action culturelle de résistance aux lieux communs et à toutes les oppressions. Elle 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.* »¹² C'est cette même conception que Christian Maurel résume d'une façon radicale en disant que « *c'est la dimension culturelle du mouvement social qui transforme la puissance de soumission en puissance d'agir* »¹³. L'éducation populaire est donc une double action, dont les volets sont à la fois complémentaires et contradictoires, hiérarchisés différemment en termes de dépense d'énergie et d'argent : une action engagée tournée vers l'émancipation (formation militante, expériences coopératives, valorisation de productions culturelles populaires...), en même temps qu'une action sociale et culturelle d'intégration (promotion sociale, occupation des loisirs...).

12. *Atelier de Peuple et Culture*, 2003.

13. Christian MAUREL, *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan, Coll. *Le travail du social*, 2010.

Et même si on peut interroger les pratiques quant à la compatibilité entre la diffusion/valorisation d'éléments de la culture dominante et la formation d'une conscience de classe contestatrice, c'est bien cette coexistence contradictoire des dynamiques de promotion et de rupture qui est moteur de changement : « *C'est l'unité dans la tension des deux pôles qui caractérise l'éducation populaire.* » ¹⁴

L'éducation permanente : parcours d'insertion ou chemin d'émancipation ?

On retrouve dans les décrets communément appelés 'décrets éducation permanente' ¹⁵, rédigés en 1976 et en 2003, 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. Ces éléments sont particulièrement repérables dans les objectifs et finalités du décret de 2003 comme « *le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective* ». On y retrouve également des ouvertures critiques directement issues de mai 68 (« *prise de conscience et connaissance critique des réalités de la société* », « *développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle* ») et l'exposé des motifs parle de « *soutien à de nouvelles associations qui portent des formes émergentes de contestation sociale et de participation citoyenne* ». Les contenus et méthodologies souhaités vont dans le même sens.

14. Jean-Pierre NOSENT, *L'histoire récente de l'Éducation permanente. Une relecture possible*, in *Les Cahiers de l'éducation permanente*, n°1, octobre 1997, p. 65.

15. Décret du 8 avril 1976 fixant les conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socioculturelle des travailleurs ; Décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente.

Une analyse plus critique du décret fait apparaître un certain nombre de tensions dans les intentions et dans la mise en œuvre du décret :

- intégration/émancipation ;
- développement individuel/projet collectif ;
- démocratisation de la culture/démocratie culturelle ;
- public indéfini/public populaire ;
- professionnalisation/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 : nous en avons déjà repéré un certain nombre dans l'histoire du mouvement d'éducation ouvrière. Ce qui est aujourd'hui à l'œuvre dans l'action d'éducation permanente en Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est par contre un déséquilibre grandissant entre intégration et émancipation ¹⁶.

À ces tensions internes au décret viennent s'ajouter des tensions externes, liées aux politiques régionales et européennes, principalement la tension 'éducation tout au long de la vie/éducation permanente' qui elle-même en détermine une série d'autres :

- public contraint/public volontaire ;
- transmission ciblée de savoirs et de savoir-faire/éducation permanente globale ;

16. Pour en savoir plus, consulter les contributions au colloque de Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles, Éducation permanente : parcours d'intégration et/ou chemins d'émancipation ?, 26 octobre 2013, sur le site www.peuple-et-culture-wb.be

- devoir des usagers-clients¹⁷/droit des citoyens ;
- travail à court terme avec obligation de résultats/travail à long terme de conscientisation.

Au moment où plus que jamais la désaffiliation sociale et le rejet du politique se manifestent par un sentiment grandissant d'impuissance d'agir et où de nouveaux transferts de compétences vont se rediscuter entre Communauté et Région, l'éducation permanente risque d'être condamnée à se marginaliser davantage si elle ne force pas les barrières dans lesquelles on l'a enfermée :

- D'abord au sein même de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'éducation permanente doit être reconnue et pratiquée partout en assumant ses finalités et ses démarches aussi bien dans les secteurs de l'école, de la culture, de la santé, du sport que des loisirs actifs.
- Dans le même temps, l'action d'éducation permanente critique doit systématiquement s'exercer aussi dans les champs sociaux et économiques dont elle est absente : le plan Marshall doit s'accompagner d'un plan Paulo Freire.
- Au niveau européen et international, il s'agit de réaffirmer notre conception de l'éducation permanente en construisant des réseaux internationaux qui travaillent dans cette perspective.

17. « L'usager-client est une personne à qui la société reconnaît le droit d'usage d'un service et du bénéfice qu'il procure, mais avec une contribution obligatoire en échange. Nous glissons d'une société de droit vers une société du devoir. » (Michel GOFFIN, in *Éducation permanente en Communauté française Wallonie-Bruxelles. L'enjeu de l'association des milieux populaires à la participation sociale et citoyenne*, in *Pauvreté. Dignité. Droits de l'homme. 10 ans d'accord de coopération relatif à la continuité de la politique en matière de pauvreté (1998-2008)*, Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale, décembre 2008, p. 179 (document en ligne : www.luttepauvrete.be/publications/10ansaccord/10ansaccord_rapport_FR.pdf).

« Les besoins du développement sont enchevêtrés. Il faut déborder les structures et les faire s'entrecroiser pour agir sur une société dans laquelle les militants sont des décideurs »¹⁸, tel est l'enjeu d'une éducation permanente, populaire et fédérative des puissances d'agir.

Jean-Luc DEGÉE

Université populaire de Liège

À lire ou à relire

Éducation permanente, *Journal de l'alpha*, n°s 132 et 133, décembre 2002-janvier 2003 et février-mars 2003, 32 p. et 28 p.

Informers sur l'histoire et le concept d'éducation permanente, sur le contexte institutionnel qui l'a conçue, la reconnaît, la subsidie ; comprendre le 'nouveau décret' et prendre connaissance des réactions de l'un ou l'autre ; (re)découvrir l'éducation permanente à travers la pratique (ou le discours sur la pratique) de quelques formateurs/trices ; voir comment certaines associations ont mis l'éducation permanente au centre de leur projet ou ont développé un secteur éducation permanente à côté d'autres secteurs..., c'est de tout cela qu'il est question dans ces deux anciens numéros du Journal de l'alpha.

Numéros téléchargeables : www.lire-et-ecrire.be/ja132
ou www.lire-et-ecrire.be/ja133



18. Henry INGBERG, *L'éducation permanente. Les influences d'Henri Janne et Marcel Hicter*, in *Les cahiers de l'éducation permanente*, n°1, octobre 1997, p. 39.