



Éducation permanente : le grand écart idéologique et l'inversion de principe¹

Par Jean-Pierre Nossent

Un grand écart idéologique

Depuis un certain temps, un grand écart idéologique inquiétant menace des pouvoirs publics qui consentent à encore subsidier les pratiques associatives relevant du décret du 17 juillet 2003² et qui adhèrent tout autant au discours de l'Union européenne (UE) sur l'éducation permanente.

Après vingt années d'analyse, je résumerai l'orientation de ce dernier de manière lapidaire comme suit :

- d'une part, il s'agit de rendre la culture et l'éducation qui doit être permanente au service de l'économie et de la compétitivité,
- d'autre part, il faut faire prendre la responsabilité de la compétitivité (mais non celle de l'économie, bien sûr) au peuple considéré comme une somme d'individualités en concurrence.

La logique néolibérale qui sous-tend cette formulation synthétique s'est déployée plus ou moins sournoisement dans le champ de l'éducation au sens large, en ce compris le champ de l'éducation permanente et de la culture.

Pour ce faire, elle a développé une stratégie culturelle qui n'en a pas les apparences en vue d'asseoir un discours idéologique qui se pare des habits des dernières avancées pédagogiques ou d'un projet d'intégration/insertion sociale, au détriment de l'émancipation et de la citoyenneté critique.

Un glissement sémantique : trois éléments contextuels révélateurs

Un glissement sémantique s'est opéré ainsi progressivement à l'initiative de l'Union européenne qui, depuis longtemps déjà (au moins depuis 1995 et la stratégie de Lisbonne), veut faire coïncider la notion d'éducation permanente, au sens de la Fédération Wallonie-Bruxelles, avec celle de *Long life education* (LLE, littéralement : « éducation tout au long de la vie »), redéfinie ensuite en *Long life learning* (LLL : « apprentissage tout au long de la vie »), puis encore reprécisée par le concept de *Lifewide learning* (apprentissage incluant tous les aspects de la vie, et ce de manière permanente), notion sur laquelle nous reviendrons ci-après.

¹ La présente analyse a pour point de départ ma communication pour le colloque *Éducation permanente : parcours d'intégration ou chemin d'émancipation*, organisé par Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles en octobre 2013.

² « [...] la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle, [...] une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; le développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle. » Extrait de l'article 1^{er} du décret du 17/07/2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente.

Dans ces glissements sémantiques, il apparaît que la perspective d'asservir le champ de l'éducation à l'économie, à la concurrence et à l'employabilité, est sans équivoque.

Nombre d'organisations d'éducation permanente réfléchissent et travaillent sur les enjeux actuels en tenant compte de ces glissements ambigus, sur ces phénomènes et dérives qui s'ancrent progressivement dans les pratiques.

Sans chercher à être exhaustif, nous avons choisi de souligner trois éléments contextuels qui nous semblent révélateurs. Au-delà du discours de l'Union européenne sur l'éducation permanente tel que présenté dans le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (30/10/2000)³, ce qui frappe surtout, c'est le fait que ce discours idéologique dominant est repris par la majorité des instances de la Wallonie, des Villes et Communes, des institutions scolaires, universitaires ou de formation, par le patronat, et parfois, par certains syndicalistes.

Il est même quelquefois endossé par des organisations d'éducation permanente pour justifier leurs pratiques, organisations qui sont écartelées dans la tension insertion/intégration/émancipation, tension induite notamment par le double subventionnement Fédération Wallonie-Bruxelles et Régions (subventionnement parfois triple ou plus, notamment si on prend en compte les fonds européens). Non qu'intégration et émancipation soient nécessairement contradictoires, mais ce qui est souvent constaté – à regret – c'est l'abandon du pôle émancipation pour des raisons d'exigences d'une certaine conception de la rentabilité et de pressions d'origine bureaucratique.

Ensuite, la dernière réforme de l'État ayant consacré la prédominance du fait régional, on doit envisager la probabilité de nouveaux transferts de compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles vers les Régions, transferts revendiqués par nombre de responsables wallons et parmi lesquels on trouve l'enseignement, l'éducation permanente et des pans entiers de la politique culturelle.

Dans ce contexte, comment sauvegarder l'approche du décret de 2003 par rapport aux contraintes liées aux politiques régionales de l'économie, de l'insertion et de l'emploi ? Depuis un certain temps, on observe en effet des dérives de logiques d'accueil et d'accompagnement vers les logiques de contrôle que ces politiques induisent. C'est un phénomène déjà bien en place, par exemple, dans le secteur du non-marchand ou les associations d'alphabétisation.

Autre exemple, le débat sur le parcours d'intégration des primo-arrivants qui vise surtout à « rendre conforme » plutôt que d'aborder les questions d'interculturalité ou de travailler les tensions entre citoyenneté critique et civisme intégrateur⁴.

Comme l'a fait le Conseil supérieur de l'éducation permanente, on peut s'interroger sur le risque de cantonner certaines associations dans un rôle d'exécution de missions déléguées définies par les pouvoirs publics, voire dans une relation de sous-traitance. On peut aussi exprimer des craintes quand on voit la confusion qui règne entre travail d'évaluation et système de contrôle⁵ ; ou encore quand on observe le formatage technocratique de l'action selon la triade « objectifs/moyens/résultats » qui n'est pas cohérent avec les pratiques associatives et d'éducation permanente ou populaire demandant un travail s'inscrivant dans la durée. Celles-ci ne se laissent pas enfermer facilement, par exemple, dans des logiques de programmations séquentielles (avec résultats escomptés, dans une progressivité linéaire par étapes identifiées), ou anticipation de ce qui adviendra. Au contraire, anticiper sur ce qui devrait advenir ou être exprimé par des citoyens dans un processus de co-construction freine le processus d'émancipation. Cette triade trahit bien la contamination par l'idéologie dominante de la compétitivité et de la concurrence.

³ Ce document est téléchargeable à l'adresse : <http://fdep.ch/Documents/Nos%20documents/Memorandum.pdf>.

⁴ Dans le cadre du présent texte, l'auteur propose la différenciation qui suit.

Citoyenneté critique : dans cette perspective, l'éducation permanente est axée sur l'analyse critique des réalités de la société. La citoyenneté implique alors des stratégies d'action collective mettant en cause l'organisation sociale ou les institutions en vue de leur transformation. Les apprentissages se font notamment à partir des besoins et de l'expérience des rapports sociaux, des pouvoirs subis et agis ; ils visent à mettre les acteurs en possession de leur propre culture évolutive. Cette perspective se caractérise aussi par une orientation vers une éthique de la responsabilité.

Civisme intégrateur : pour cette seconde perspective, l'éducation porte sur une connaissance critique des institutions et des lois de la société ; elle vise au respect des normes, us et coutumes et au minimum de convivialité et de solidarité nécessaire pour l'appartenance à une communauté. Les apprentissages consistent surtout en une instruction de ce qu'il faut savoir pour des raisons d'utilité et de stabilité sociale ainsi que des nécessités du marché de l'emploi. Il s'agit donc d'acculturer à un modèle imposé. Cette perspective est caractérisée aussi par une orientation vers une morale du devoir.

⁵ Voir à ce sujet : Jean-Pierre Nossent, « Évaluation ou contrôle : repères pour l'éducation permanente », Analyse de l'IHOES, n°63, 15 mars 2010, [En ligne] http://www.ihoes.be/PDF/JP_Nossent-Evaluation_Contrôle.pdf.

Quels sont ces principes et critères explicites de l'Union européenne ?

Examinons un instant la manière dont la Commission de l'Union européenne développe une stratégie culturelle qui n'en a pas les apparences, mais qui vise à mieux asseoir son discours idéologique.

En 1994, dans le livre *Pour entrer dans le XXI^e siècle*, la Commission de l'UE propose une définition aussi large qu'ambiguë de la *Long life education* : « toute activité d'apprentissage à tout moment de la vie dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale ou à l'emploi. »

Dans son livre blanc de 1995 consacré à la société « cognitive », la Commission de l'UE définit comme suit le but à atteindre : « [la société du futur sera]... une société qui saura investir dans l'intelligence, une société où l'on enseigne et où l'on apprend, où chaque individu pourra construire sa propre qualification, en d'autres termes une société cognitive. »

Jusqu'à-là, si on s'en tient aux apparences, on pourrait plutôt se réjouir de ces citations : elles sont multidimensionnelles, (qualifications et compétences personnelles, civiques, sociales et pour l'emploi) et elles font penser à l'idée de société éducative (une société où l'on enseigne et où l'on apprend) chère à Bertrand Schwartz, un des penseurs et initiateurs de l'éducation permanente dans un sens proche de notre décret en Fédération Wallonie-Bruxelles. On pourrait même y voir des éléments de la tradition de l'éducation populaire (l'éducation est l'affaire de tous et de chacun, dans laquelle chacun est apprenant et maître de son parcours de formation...).

Et même, l'individualisme sous-jacent à cette citation ne doit pas nécessairement être rejeté *a priori* comme négatif, car il peut être le résultat de certaines démarches émancipatrices débouchant sur le progrès de l'autonomie, la désaliénation et des libertés individuelles, celles-ci ne s'opposant pas nécessairement aux libertés collectives. D'ailleurs, pour certains, l'individualisme ne serait pas la cause d'une régression de l'engagement dans les diverses formes de citoyenneté, mais il serait plutôt à l'origine d'une diversification des modalités et d'une multiplication des formes d'engagements citoyens.

Cependant, la conception de l'individualisme prônée par l'Union européenne va dans un tout autre sens.

On le voit dans la définition de la stratégie de Lisbonne qui veut faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », ce qui implique la mise en place dans ce but d'un « espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. »

Le concept de *Long life education* se précise alors et semble se transformer en l'idée plus restreinte, moins ouverte, de *Long life learning*.

Cette approche a supposé l'instrumentation radicale et utilitariste du savoir et, comme l'a montré Christian Laval⁶, elle a entraîné « une subordination des établissements scolaires, universitaires, centres de recherches, centres de formation régis par le principe économique général de la concurrence et soumis aux impératifs de la compétitivité ».

En octobre 2000, le *Mémoire européen sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* précise encore sa conception en développant la notion de *lifewide learning* c'est-à-dire « d'apprentissage incluant tous les aspects de la vie » et il redéfinit ou reprecise les différents modes d'acquisition possibles des savoirs :

- l'éducation formelle ou l'école et les structures de formation ;
- l'éducation non formelle ou l'expérience professionnelle ;
- l'éducation informelle qu'il identifie à l'expérience sociale.

Cette dernière, selon ses concepteurs, englobe notamment l'expérience civique, la vie communautaire, et donc aussi, le champ de l'éducation permanente telle qu'elle est conçue en Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que celui de l'éducation populaire.

Ce qui apparaît de plus en plus, c'est que l'éducation dans toutes ses formes doit être considérée comme un service rendu au monde économique.

⁶ Christian Laval est sociologue et chercheur. Il a publié *Le paradigme européen de la connaissance* (2010 – L'école démocratique).

Une politique culturelle qui ne dit pas son nom

Comme Michel Foucault l'avait déjà caractérisé dans ce qu'il appelait la gouvernementalité, il s'agit pour l'UE « d'organiser un environnement et des systèmes d'incitation susceptibles de provoquer des comportements et des subjectivités orientés vers la concurrence, la performance, le gain personnel, l'individualisme au sens le plus négatif du terme. » « Organiser un environnement et des systèmes d'incitation susceptibles de provoquer des comportements et des subjectivités orientés », c'est depuis Michel de Certeau et Michel Foucault la définition même d'une politique culturelle.

Le discours néolibéral confirme tout à fait cette analyse de Foucault. Quant aux causes du chômage, ce discours insiste sur le défaut d'employabilité par manque de compétence et d'adaptabilité. Rendu responsable de son employabilité, le salarié devrait se former tout au long de sa vie et être entrepreneur de lui-même. L'école et l'université n'ont plus à lui dicter son cursus, c'est à lui d'être acteur de son parcours et ce dans un contexte concurrentiel : tous contre tous, ou plus exactement, chacun contre tous.

En réalité, le travailleur est amené à transformer sa culture, sa subjectivité en une subjectivité de capitaliste dont les avoirs sont des compétences qu'il doit rentabiliser sur le marché de l'emploi.

On voit donc que cette vision du *Lifewide learning* est complètement subordonnée et asservie au marché, au principe de la concurrence et de la compétitivité.

Une inversion de principe : d'un droit gratuit à un devoir payant

Dans cette logique, le rôle de l'État consisterait en l'organisation d'un marché de la formation qui fait supporter aux individus la plus grosse part du coût d'une formation visant d'abord à augmenter des compétences considérées comme un capital personnel, lui-même indispensable à des revenus futurs personnels. En ce qui concerne tant l'insertion que l'intégration des travailleurs considérés comme « inadaptés », il s'agirait bien sûr d'en faire porter les coûts par la collectivité.

En réalité, ce que l'Union européenne apporte insidieusement est en préparation depuis les années 1990 en Occident, et déjà en application en Amérique du Nord. Il ne s'agit pas moins que d'une inversion du principe de l'éducation pour tous et du fondement de l'éducation permanente : en gros, la transformation d'un droit gratuit en un devoir payant. L'« Éducation permanente », pour les traqueurs de profits, c'est l'adaptation permanente de la main-d'œuvre aux besoins des employeurs.

L'idéologie déployée contamine ainsi progressivement les pratiques d'éducation permanente, peut-être moins du fait des professionnels ou des militants que des exigences des instances de pouvoirs économiques, politiques ou de formation. Par ailleurs, en raison du discours dominant sur l'emploi, l'intégration et la compétitivité, nous ne voyons pas comment ces instances pourraient résister, même si elles le voulaient.

Résister, c'est pourtant ce qu'il est indispensable de faire.

Conjuguer résistance, révolte et coopération, c'est même une définition possible de l'éducation permanente selon le décret de 2003.

Pour citer cet article

Jean-Pierre Nossent, « Éducation permanente : le grand écart idéologique et l'inversion de principe », Analyse de l'IHOES, n° 149, 8 décembre 2015, [En ligne] http://www.ihoes.be/PDF/IHOES_Analyse149.pdf.