

L'éducation permanente : une définition qui se cherche ?

La définition de l'éducation permanente continue à faire l'objet de débats alors même que l'unanimité du Parlement de la Communauté française pour l'adoption du décret de 2003¹ pourrait faire croire à une appréhension unique. Dès 1976², des interprétations diverses coexistaient autour d'un texte par lequel les initiateurs voulaient promouvoir l'émancipation individuelle et collective ainsi que des espaces de mise en œuvre d'une culture de résistance. Pour eux, la citoyenneté n'est pas une forme de suivisme lucide mais bien coopération et révolte. Et la seule « prise de conscience » critique sans action transformatrice n'est qu'illusion d'émancipation.

En 1976, lors de l'adoption à l'unanimité du premier grand décret relatif à l'éducation permanente², la notion est relativement récente. Elle reste polysémique, floue, changeante.

C'est dans la décennie qui suivra que se clarifieront et se distingueront progressivement les notions comme l'éducation tout au long de la vie (ou la permanence de l'éducation – à ne pas confondre – qui veut rencontrer les nécessités d'adaptation à une société en constante évolution), la formation permanente (ici c'est l'évolution des procès et du marché du travail qui est la référence) ou l'éducation non formelle (réalisée en dehors de l'institution scolaire qui place le bénéficiaire comme acteur central du processus éducatif et le considère comme producteur de savoir et de culture au départ de son expérience de vie) ou encore la promotion socioculturelle des travailleurs (par rapport à la formation dite de promotion sociale). Ces diverses approches relèvent de notions différentes mais recourent (ou se superposent partiellement à) celle d'éducation permanente.

La définition de 2003 sera l'objet à la fois d'un renforcement sur les acquis de 1976 et de précisions au niveau des publics qualifiés de « populaires ». Mais après quelque temps d'application du décret, des questions sur le sens et la pertinence des actions resurgissent notamment via l'établissement des premières jurisprudences. La nouvelle unanimité sur la définition n'arrête pas les débats : son utilisation comme argument de référence pour les actions menées n'empêche pas le questionnement sur la définition elle-même et ses diverses interprétations possibles.

Pour apporter un éclairage à ce débat, il peut être nécessaire de réinterroger l'éducation permanente à la lumière du projet politique que ses initiateurs poursuivaient.

Une des conceptions à la base de nos décrets trouve son origine dans la résistance durant la Deuxième Guerre mondiale et les expériences collectives d'action et d'autoformation. Deux aspects sont à souligner : la mise au point d'outils de formation et d'action adaptés à tous les niveaux d'études et socioprofessionnels ainsi qu'une orientation de démocratisation de la culture qui cherche de nouvelles voies. « Rendre la culture au peuple et le peuple à la culture » disait un manifeste de 1945 qui porte déjà en germe le débat des années soixante : l'opposition entre démocratisation de la culture et démocratie culturelle que l'on peut schématiser par celle entre « la Culture pour tous » et « la culture par tous » ou encore « les cultures de tous ».

Une deuxième source est constituée bien évidemment par l'héritage de l'éducation populaire qui puise ses racines dans le projet de démocratie politique (« le pouvoir n'appartient qu'aux citoyens »), dans la démocratie économique (juste répartition des richesses et du pouvoir dans l'entreprise) et dans la conviction que la reproduction des inégalités ne peut être évitée que par le changement des modèles culturels.

Ces deux orientations se donnaient comme mission de développer des actions qui cherchaient sans cesse des voies originales de résistance aux oppressions politiques, aux exploitations économiques et aux assujettissements identitaires qu'une culture dominante voulait – et voudrait encore – nous faire prendre pour une évolution inéluctable, voire pour un progrès.

Elles sont caractérisées par l'articulation de trois dimensions posées comme interdépendantes, chacune étant à la fois moyen, résultat et condition des trois autres : éducation, culture et citoyenneté. Dès les années cinquante, Adorno – et l'école dite « de Francfort » – soutenait qu'il était essentiel de décroiser dans leur succession les temps de l'école, du loisir, du travail et de la citoyenneté et affirmait que le temps de l'éducation constitue une transversale intégrant tous les champs et tous les moments de la vie. C'était une rupture avec l'identification du temps de l'éducation à ceux de l'école et du loisir.

Dans la décennie 1970, il existait également une volonté de renouveler et d'actualiser le combat contre les inégalités d'accès à l'éducation par des mesures volontaristes appropriées.

Enfin, il faut avoir à l'esprit que, dès les origines, la question du pouvoir est au moins aussi centrale que celle du savoir et la participation est à comprendre moins comme intégration dans les structures politiques et sociales que par l'implication dans leur transformation. Car dans cette logique, la citoyenneté n'est pas suivisme, mais bien *coopération et révolte* à la fois. Et la seule « prise de conscience » critique sans action transformatrice n'est qu'illusion d'émancipation.

2006 : des visions croisées

Ce qui caractérisait les promoteurs du décret de 1976, c'est une double volonté apparemment paradoxale d'intégration critique et de promotion d'un côté, de rupture et d'émancipation de l'autre. A la fois appropriation des instruments de la citoyenneté et de la lutte contre toutes les formes d'inégalités persistantes, mais aussi transformation radicale du contexte social et refus d'une simple intégration à un système par ailleurs contesté.

C'est l'existence de cette double dimension qui permet de reconnaître les actions d'éducation permanente et de les distinguer notamment d'un travail d'aide sociale ou d'un travail de simple encadrement idéologique.

Cette unité d'approche n'empêchera pas des divergences d'interprétations que l'on peut schématiser entre deux grandes tendances : d'un côté, une vision dominante centrée quasi exclusivement sur la citoyenneté comme savoir critique et action collective exercée essentiellement dans le champ social ; de l'autre, une vision mettant prioritairement l'accent sur la dimension culturelle, la transformation des significations, la remise en question critique et le processus permanent de construction culturelle.

L'histoire de presque trente années d'application du décret de 1976 peut se lire comme une hésitation permanente entre un pôle intégration/promotion et un autre pôle émancipation/rupture sans plus pouvoir ou vouloir conjuguer les deux.

Après une période de professionnalisation relativement équilibrée avec le volontariat et avec la participation interne dans les mouvements, les mouvements de critique et d'action sociales se sont mués en services socioculturels professionnels à dominante d'intégration visant essentiellement l'atténuation des inégalités persistantes et rendue nécessaire suite à l'absence ou à l'insuffisance d'initiatives des pouvoirs publics vers les populations fragilisées.

Une logique d'experts en citoyenneté et participation intégrée s'est alors développée avec une professionnalisation souvent plus marquée par une intentionnalité idéologique généreuse que par la maîtrise des compétences nécessaires.

Dans la ligne de la vision dominante, nombre d'organisations ont trop centré leur action sur l'axe idéologique au détriment de l'axe culture-expression-identité, dont on sait pourtant qu'il est condition indispensable pour une citoyenneté en actes.

2003 : quelle continuité ?

En 2003, la réforme décrétole sera appréhendée majoritairement de deux manières : d'un côté comme l'expression d'un consensus politique mou autour d'un décret à portée plus intégrative qu'émancipatrice, appréhendé comme relevant plus de la gestion de la fragmentation sociale et de l'exclusion ou encore de la relance d'une citoyenneté perçue comme déliquescence ; de l'autre, il s'agit surtout de refinancer et consolider les associations les plus professionnalisées avant d'éventuellement effectuer des réajustements aux contextes actuels.

Bien que basé sur divers constats de carence, le changement législatif n'a d'ailleurs pas donné lieu à une véritable évaluation des pratiques antérieures. Seuls des débats d'ordre assez général, théorique et principiel ont porté sur certains aspects comme les publics, les pédagogies spécifiques, les logiques institutionnelles (mouvement/service).

Les interpellations des associations qualifiées « d'émergentes » parce que nouvellement en quête de reconnaissance n'ont pas été entendues par les acteurs de la réforme parmi lesquels les bénéficiaires de l'ancien décret. Elles s'inscrivaient pourtant parfaitement dans une logique de citoyenneté faite de volonté coopérative autant que de contestation des dérives et d'inadaptations à de nouvelles pratiques.

Il est bien évidemment trop tôt pour tirer des conclusions de l'application du décret de 2003. Mais il n'est pas sûr que le nouveau décret va rénover une pratique d'éducation permanente qui se cherchait et se cherche toujours : rien n'est gagné mais rien n'est perdu.

Parmi les questions insuffisamment clarifiées, on relèvera particulièrement la césure avec les arts de la scène et avec en général la production et la diffusion artistiques et culturelles. C'est assez incompréhensible en regard de la dimension culturelle de l'éducation permanente et de la définition même qu'en donne le décret (« en privilégiant... l'expression culturelle »). C'est en même temps illustratif des conflits de conceptions qui traversent et cloisonnent les politiques culturelles. D'autres cloisonnements menacent l'action des associations au travers d'une application plus rigide que rigoureuse des catégories que le décret a heureusement fait émerger. Car l'éducation permanente demande une approche transversale et non cloisonnée : elle est autoéducation, c'est-à-dire (re)construction individuelle et collective de pouvoirs singuliers sur les choix de vie. Et, en conséquence, de savoirs sur tous les secteurs de la vie.

Ceci conduit à questionner le contenu positif de la référence commune que constitue la notion d'émancipation individuelle et collective.

Risquons une proposition : émanciper, c'est peut-être apprendre à dire je veux, nous décidons, j'aime, nous désirons, je comprends, nous savons, je questionne, nous interpellons, je cherche, nous trouvons, je prévois, nous projetons, j'imagine, nous inventons, je produis, nous construisons, je coopère, nous organisons, je résiste, nous nous révoltons et nous instituons...

Notes

¹ Décret du 17 juillet 2003 relatif à l'action associative dans le champ de l'éducation permanente.

² 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 ses travailleurs.