

EDUCATION PERMANENTE ET « PROCESSUS » PREMIÈRES RÉFLEXIONS

Par Jean Blairon et Emile Servais

La Fédération Wallonie Bruxelles a promulgué en 2003, on le sait, un « nouveau » décret régissant « le soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente ». Un nouvel arrêté d'exécution vient d'être adopté par son Gouvernement.

Ce décret a pris le relais d'un texte de 1976 qui fixait les « conditions de reconnaissance aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socio-culturelle des travailleurs ». Même s'il s'agit du même « secteur » dans les deux textes, le point de vue a changé : alors que le texte de 1976 entendait reconnaître des organisations en lien avec un public, le texte de 2003 met le focus sur l'action et ses modalités associatives.

Les visées du nouveau décret sont clairement énoncées :

« Le présent décret a pour objet le développement de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente visant l'analyse critique de la société, 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. »

Le « soutien à la vie associative » qu'il se propose de développer a choisi deux voies normatives : la **quantification** de réalisations (correspondant à des « catégories de forfait ») et la « **spécification/spécialisation** » : les réalisations sont déclinées en catégories (spécialisation) à l'intérieur desquelles elles doivent « en être ou pas » (spécification) : une animation, une formation, la confection d'un outil, la production d'un texte, la conduite d'une campagne de sensibilisation sont ainsi jugées comme relevant ou non « de l'éducation permanente ».

Lors d'une demande d'éligibilité, d'un contrôle d'exécution, les associations sont dès lors invitées à « valoriser » leurs réalisations en satisfaisant à une pratique de « justification ».

Pour chaque type de réalisation, il s'agit de défendre et d'illustrer qu'on est bien dans une activité spécifique telle que visée par le décret et décrite dans son arrêté d'application.

On pourrait formaliser ainsi des axes d'opposition (et d'ailleurs dans certains cas construire une arborescence de ces axes) ; par exemple :

- « public indifférencié » versus « public associatif » (pour l'éligibilité des formations) ;
- « texte simplement descriptif ou promotionnel » versus « texte possédant une dimension critique » (pour la production de textes) ;
- « texte d'opinion non traité de façon rigoureuse » versus « texte permettant réellement au lecteur de se construire une position » (pour la dimension critique) ;
- « outil purement technique » versus « outil inscrit dans une démarche critique » (pour la confection d'un outil) ;
- « outil insuffisamment réactualisé » versus « outil renouvelé avec une réelle valeur ajoutée » (pour l'adaptation de celui-ci).

Le rapport entre l'association et les pouvoirs publics se joue donc de façon centrale dans un **espace de justification pareillement structuré par des axes en tension**.

Un de ces axes de tension retiendra particulièrement notre attention dans le cadre de ce travail : « activité récréative ou de lien social » versus activité « inscrite dans un réel processus d'éducation permanente ».

Cette opposition est en effet très régulièrement mobilisée tant par les Services du gouvernement que par le Conseil Supérieur de l'Education Permanente qui doivent émettre des avis permettant à la Ministre de décider si des heures d'activités qu'une association souhaite valoriser peuvent être jugées éligibles ou non : in fine, « en sont-elles ou pas ? ».

Or ce critère de « présence d'un processus spécifique d'Education Permanente » fait partie des évidences faussement partagées ; il se révèle plus difficile qu'il n'y paraît à objectiver et a fortiori à transmettre.

Si des formes historiques en sont bien connues (comme la trilogie « voir/juger/agir »), si des méthodes qui soutiennent un tel processus sont relativement répandues (comme l'entraînement mental), ni les unes ni les autres ne peuvent prétendre constituer ce « processus » en tant que tel. Ces formes ou méthodes ne suffisent pas à décrire de manière objective les manières dont on peut permettre à un groupe de s'inscrire dans un processus d'éducation permanente, d'y participer ou de le mener à son terme, même si elles en constituent une manière de métonymie¹.

Nous voudrions poser comme hypothèse² que cette objectivation ne peut être effectuée qu'en se hissant d'abord **au niveau du sens de l'action** plutôt qu'en cherchant immédiatement des incarnations concrètes. C'est, mutatis mutandis, la même logique qui conduit Alain Touraine à définir la **modernité** par des composantes intrinsèques et à reconnaître à partir de là qu'il existe une grande diversité de voies de **modernisation**³.

Il y aurait en l'occurrence **un** ensemble de composantes d'un processus d'Education Permanente et une grande diversité de mises en œuvre possibles d'un tel processus.

EDUCATION PERMANENTE ET SOCIÉTÉ HYPER-INDUSTRIELLE

Il faut d'abord écarter l'idée que l'Education Permanente est une survivance du passé : si elle s'est développée avec les conquêtes des mouvements sociaux de la société industrielle, elle ne peut y être réduite.

Dans notre société de l'information, que beaucoup qualifient désormais de société hyper-industrielle, le **processus de réflexivité** est central, au point que Touraine identifie **niveau de modernité et degré de réflexivité**, en mobilisant d'ailleurs des exemples culturels :

-
- 1 Cette figure de style permet à la partie de valoir pour le tout ; ainsi « une voile à bâbord » peut désigner « un navire ». Mais l'absence d'une voile ne permet évidemment pas de récuser la qualité de navire.
 - 2 Cette analyse vise en effet à poser les bases d'une réflexion que nous entendons poursuivre, notamment par des enquêtes de validation.
 - 3 « Ce que je viens de dire sur l'Europe peut être résumé par deux constatations fondamentales. La première est qu'elle a été profondément moderne, c'est-à-dire qu'elle a affirmé, défendu et appliqué avant les autres parties du monde l'universalisme de la raison comme celui des droits humains fondamentaux. La seconde est que son mode de modernisation a été très éloigné de son discours sur elle-même ; il a reposé sur une concentration extrême des ressources dans les mains d'une élite dominante animée par une volonté de conquête et d'exploitation de l'ensemble de la population. La modernité de l'Occident, c'est son développement scientifique, sa laïcité, ses mouvements de réforme. Sa modernisation fut l'œuvre des conquistadores, des monarques absolus, des troupes de Napoléon, des colons du capitalisme financier et industriel. » A. Touraine, *La fin des sociétés*, Paris, Seuil, 2013, pp. 439-440.

« Le niveau de modernité se caractérise par un degré de réflexivité (...). Les grandes œuvres de l'Occident moderne – celles de Proust, de Gide, de Joyce, de Saul Bellow, de Thomas Mann ou de Borges – sont fortement réflexives ; il s'agit d'œuvres sur des œuvres. Ce qui est plus vrai encore de la peinture à partir de Picasso et du cubisme. »⁴

Si nous devons adopter ce point de vue, nous devrions affirmer que l'Education Permanente est centrale dans notre société parce qu'elle est **justement sous-tendue par un processus de réflexivité** : les termes « critique », « citoyenneté active », « émancipation » et « participation active » n'auraient pas de sens s'ils ne constituaient pas diverses manifestations d'une réflexivité qui est leur fondement et leur ressort.

D'ailleurs Touraine décrit la pratique réflexive comme la mise en œuvre même d'une pratique « démocratique », retrouvant ainsi les visées exprimées dans l'article 1er du décret de 2003.

« Le fondement le plus solide de la démocratie réside dans la confiance des citoyens dans leur capacité d'action politique. Et, au risque de paraître souscrire à des traditions usées, j'affirme que la conscience qu'ont les citoyens de leurs droits est liée avant tout à leur capacité de percevoir, d'analyser et de formuler des droits, ce qui les menace et la meilleure façon de les faire reconnaître. De là l'importance cruciale de l'*attitude réflexive* à l'égard des situations sociales. Un acteur n'existe que dans la mesure où ses conduites sont à la fois réflexives, critiques et pro-actives. »⁵

La réflexivité ne se déploie pas en dehors de la société ; elle est ce qui permet de s'opposer au « pouvoir total », au nom des droits du Sujet, individu ou groupe, à être le créateur de son existence. Ce pouvoir total s'exprime aujourd'hui, selon le travail d'Alain Touraine que nous résumons ici, de plusieurs manières :

- lorsqu'il réduit tout à l'intérêt (comme dans l'économisme) ;
- lorsqu'il définit des appartenances obligées ;
- lorsqu'il s'exerce de façon excessive ;
- lorsqu'il désubjective en instrumentalisant, manipulant et intégrant.

LA RÉFLEXIVITÉ COMME REPÈRE PROCESSUEL

On peut donc poursuivre l'hypothèse qu'il convient de relier **modernité et réflexivité** et de voir dans ce lien **l'enjeu réel** de l'éducation permanente. L'Education Permanente fonde l'auto-référence et l'auto-transformation de la société tout en permettant que la modernisation ne soit pas l'œuvre d'une élite toute puissante, affranchie de la société réelle.

Si cette hypothèse est fondée, nous pouvons déduire, à titre exploratoire, une série de composantes d'un « processus d'éducation permanente » : il nous « suffit » en l'occurrence d'identifier les composantes que Touraine attribue à l'attitude réflexive.

a) L'ancrage de la réflexivité est d'abord un **rapport à soi**, une auto-référence ; Alain Touraine, rappelons-le, le définit comme tel en étudiant les mouvements féminins, dont la caractéristique générique est l'affirmation centrale : « je suis une femme »⁶.

4 A. Touraine, *op.cit.*, p. 470.

5 *Ibidem*, p. 612.

La mobilisation que nous opérons de certains thèmes illustrés par Alain Touraine n'implique toutefois pas que nous suivions d'office toutes les thèses de l'auteur de *La fin des sociétés*. Nous reviendrons d'ailleurs sur certaines d'entre elles, dont la mise en débat critique nous paraît essentielle pour l'action sociale et politique.

6 A. Touraine, *Le monde des femmes*, Paris, Fayard, 2006.

b) Ce rapport est mise en œuvre d'une **distance créative** (et non affirmation d'une identité « substantielle ») : la subjectivation est aidée « par tous les décalages qui font qu'un individu ne peut totalement s'identifier à aucune activité, aucune appartenance, aucune relation sociale. »⁷.

Touraine va d'ailleurs jusqu'à affirmer :

« Le sujet n'émerge dans un individu que si celui-ci s'est d'abord détaché de lui-même, de ses appartenances, de ses goûts, de ses projets. »⁸

La question centrale qui se pose est comment, à partir de ce détachement, construire des logiques collectives : c'est tout le thème du « groupe sujet » mis en avant par l'analyse institutionnelle⁹.

c) Ce rapport à soi et de distanciation, individuel et collectif, s'exprime en termes de **droits** ; d'où la formule emblématique reprise à Hannah Arendt : le « droit d'être soi et d'avoir des droits ».

d) Il faut parler en l'occurrence de **droits fondamentaux** (Touraine propose la forte formule : « les droits sont au-dessus des lois ») qui sont de nature diverse (droit au travail, droits sociaux, droits culturels...).

e) La réflexivité vise à **l'universalisation** des droits : ce que l'on défend pour soi est défendu pour les autres ; la visée consiste à ce que ces droits soient davantage défendus par les institutions, qu'ils s'incarnent notamment en droits politiques.

f) La réflexivité est en lien constant avec **l'action** ; réflexivité et action sont en relation de causalité circulaire : l'une permet l'autre et réciproquement.

g) L'impulsion qui permet la réflexivité n'est pas la poursuite de l'intérêt, mais l'émergence du **désir**, la révolte, le refus de l'état des choses, une « passion de réalisation » qui conduit des individus et des groupes à lier leur sort pour transformer de manière créative l'existant¹⁰.

En d'autres termes, nous nous trouvons dans une sphère d'action créatrice, qui est possible parce qu'un groupe se crée autour d'affects (la révolte, la colère, le fait d'être touché, de faire sienne une « cause »...), qui mobilisent une réflexivité (engagement/distance et dimension critique) et s'incarnent dans une décision de transformation de l'existant.

h) Enfin et peut-être surtout, le travail de réflexivité s'impose une **homologie** suffisante sur 3 axes :

- sur l'axe du pouvoir : critiquer le pouvoir total dans la société implique à l'interne du groupe des relations où le pouvoir s'impose des limites, se partage et favorise la participation ;
- sur l'axe de l'enjeu : la réciprocité des droits implique des dispositifs qui doivent aussi être présents à l'interne ; nous pensons par exemple au « test de légitimité » défini par Benjamin Barber¹¹;
- sur l'axe de l'appartenance : il s'agit de rendre possible un type d'engagement qui respecte le droit au désengagement ; le passage à la dimension collective et à la force qu'elle permet ne

7 L'auteur poursuit : « Ce qui ne signifie pas que ce soit l'individu solitaire, isolé, qui ait plus de chance de devenir un sujet. C'est le maintien d'une distance à l'égard des fonctions sociales qui rend possible pour un individu de s'ouvrir à la subjectivation, mais ce ne sont pas la privation et la souffrance qui l'aident à se développer. » Cf. *La fin des sociétés*, Paris, Seuil, 2013, p. 322. Notons aussi cette phrase : « La subjectivation est une montée vers soi-même comme porteur de droits. Cette montée n'est nullement réservée aux plus instruits ou aux plus puissants. Au contraire... » (p. 321).

8 *Op. cit.*, p. 225.

9 Pour Félix Guattari, le groupe sujet est celui qui ne se laisse soumettre ni par un pouvoir interne ni par des contraintes externes.

10 C'est la définition que nous avons proposée pour qualifier une **dynamique associative**. Cf. J. Blairon et E. Servais, « L'institution, protagoniste de luttes culturelles », « *Racaille* » et *banlieues virtuelles*, Charleroi, Couleur livres, 2006, pp. 61 et sq.

11 « Le test de légitimité consiste à savoir si une valeur individuelle a pu être transformée de façon significative, afin d'incorporer un point de vue plus largement public. » cf. B. Barber, *Démocratie forte*, Paris, Desclée De Brouwer, 1997, p. 157.

peut pas exiger le renoncement à la liberté.

Dans la ligne de notre raisonnement d'ensemble, la question de savoir si une activité « en est ou pas », si un processus d'Education Permanente y est bien présent, se traduira en « Comment ces diverses composantes (nécessaires et suffisantes?) sont-elles élaborées, activées, ou en tout cas comment a-t-on tenté de les élaborer et de les activer ? »

TROIS CONTRE-RÉFÉRENCES

Nous pouvons aussi déduire du récent travail d'Alain Touraine des **composantes négatives**, soit des facteurs qui compromettent le travail de réflexivité et de subjectivation, qu'il soit individuel ou groupal. L'exigence de **programmation du résultat** est, faut-il le redire, incompatible avec le travail de création évoqué dans ces lignes. Mais la formule de « démarche ascendante » qui est souvent évoquée pour faire pièce à cette invasion technocratique, pourrait laisser entendre que tout doit venir d'un public – qu'on aura tôt fait de définir comme cible ? Le danger est évidemment alors de ne s'adresser qu'aux déjà convaincus. Parler de co-création avec les populations semble un repère plus clair.

La **linéarité fantasmée du processus** constitue aussi une contre-référence ; elle est plus présente qu'on ne le pense, par exemple dans l'idée qu'une activité (comme une activité technique) trouve sa légitimité dans « un amont et un aval » qui « en serait ». Cette fausse représentation pourrait laisser croire qu'un « accrochage de wagons » est suffisant. Un wagon récréatif ou technique « en est » si on peut lui accrocher un wagon critique ? Nous ne serions alors pas loin d'une logique catéchétique « new look » que nous avons déjà été amenés à critiquer¹².

Nous pensons qu'on serait plus inspiré d'évoquer ce que Deleuze et Guattari définissaient comme des connexions et combinaisons d'êtres ou d'éléments hétérogènes, produisant des « augmentations de valeur et de valence ».

Enfin, une troisième contre-référence ressortit au caractère « **maîtrisé** » dont devrait faire preuve la conduite d'une action d'éducation permanente. Cette maîtrise est par exemple postulée par tous ceux qui pensent qu'une activité digne de ce nom doit avoir été « mise en fiche » avant même que de se tenir...

Il est clair que nous devons plutôt nous trouver dans le registre de l'expérimentation.

NE PAS POSTULER COMME ACQUIS CE QUI EST PRÉCISÉMENT À ACQUÉRIR

Dans l'ouvrage d'Alain Touraine sur lequel nous nous appuyons ici, l'image d'une « montée » vers le sujet est omniprésente.

« Le déclin du social marque donc une séparation du domaine des conduites objectives, fondées sur l'utilisation des lois de la nature et la recherche rationnelle de l'intérêt, et de celui des conduites subjectives, chargées d'intelligence, d'émotion et de mémoire, **au sommet desquelles brille la conscience** que chaque individu manifeste d'être un sujet porteur de droits universels. » (p. 82)

Si ce vocabulaire d'« élévation » n'est peut-être pas d'office approprié¹³, il traduit en tout cas très bien la forte exigence qu'implique une démarche de réflexivité et de subjectivation.

12 J. Blairon et A. Binet, « Education permanente et zones d'incertitude - Une étude de cas », publié en 2010 dans Intermag, (www.intermag.be/analyses-et-etudes/lien-champ-associatif-institutions/275-education-permanente-et-public-populaire-de-fortes-zones-dincertitudes).

13 Comme l'auteur le reconnaît lui-même : « Ce serait une erreur de croire que les conduites d'un acteur peuvent toutes se situer au niveau le plus élevé, comme si chaque individu portait en lui la figure d'un saint, d'un sage ou d'un héros. » (p. 87)

Il est alors essentiel de noter que les ressources que requiert une telle exigence ne peuvent en tout cas ni être considérées comme « réservées » ni être exigées comme condition préalable à l'entrée dans une telle démarche.

Dans le premier cas, on aurait tendance à considérer que seules certaines catégories « privilégiées » (par rapport à un niveau intellectuel par exemple) pourraient mettre en œuvre une démarche réflexive ; un tel « racisme de l'intelligence » a été dénoncé avec force par Pierre Bourdieu.

Dans le second cas, on reviendrait à une logique de type « censitaire » : il faudrait être doté d'un certain capital culturel pour avoir droit à la parole.

Il vaut mieux réaffirmer ici que les ressources subjectives dont nous parlons sont **produites dans l'action et dans la relation au collectif**. C'est typiquement le cas de ce que Touraine appelait dans le début de son œuvre les « grèves expressives ».

« Dans la pratique des relations sociales, le principe d'identité se présente comme un dépassement du groupe ou de la catégorie qui en est porteur. Les ouvriers d'une usine, d'un atelier ou d'une ville se considèrent, dans certaines circonstances, comme engagés dans une lutte qui déborde le cadre où elle apparaît, qui mobilisent des demandes qui ne peuvent être entièrement satisfaites dans un cadre organisationnel ou politique. (...) les observateurs des grèves distinguent souvent les grèves instrumentales, définies par leurs buts précis, et les grèves expressives, à travers lesquelles le groupe affirme ou construit sa solidarité. C'est cette expression de soi qui fait apparaître le principe d'identité. »¹⁴

C'est donc dans l'expérimentation collective, dans des essais et erreurs, que les ressources collectives s'élaborent, tant pour les individus, pour le groupe que pour leur co-production.

Il ne s'agit donc pas d'exclure d'un « processus d'éducation permanente » la recherche d'un intérêt, le plaisir de l'appartenance, le rôle d'un point d'accroche concret puisque c'est par une série de « décalages » par rapport à eux qu'un processus de réflexivité a quelque chance de se construire...

Nous pouvons alors supposer qu'un « processus » d'éducation permanente se reconnaîtra dans une série de **transactions**¹⁵ que le groupe négociera dans ses relations collectives : des registres d'opposition comme sphère publique/sphère privée, raison/émotion, technique/enjeu, engagement/distance, collectif/individuel, structuré/informel seront mis au travail, les lignes se déplaceront à l'intérieur d'un ou plusieurs de ces registres.

Ce travail sur les lignes nous paraît constituer un des « marqueurs » d'un « processus » d'éducation permanente qui permet d'échapper, dans l'observation, l'analyse et l'action, aux écueils du « racisme de l'intelligence » ou du retour d'une logique censitaire.

14 A. Touraine, *Production de la société*, Paris, Seuil, 1973, p. 362.

15 Cf. pour un développement de ce point E. Servais, « Transaction sociale et recomposition institutionnelle » (www.intermag.be/images/stories/pdf/transaction.pdf) et E. Servais et J. Blairon, « La transaction sociale, une méthodologie d'analyse » (cohesion sociale.wallonie.be/spip/article.php3?id_article=177).