

Intervention de Marc Maesschalck

Il m'a été demandé de réagir au rapport d'enquête réalisé par José Vermandere, dans le cadre d'un projet APPIC, « **Recherche sur le développement et le financement de l'éducation permanente aujourd'hui** ».

1. L'enquête au plan formel

1.1. La méthode

Cette démarche de relecture, adoptant un point de vue plus extérieur sur une enquête menée de manière directive, sous la forme d'un audit interne, m'a paru extrêmement intéressante. Elle m'a en effet permis de prendre du recul par rapport à une série d'hypothèses formulées dans ce rapport. Considérée d'un point de vue plus extérieur à l'organisation, l'étude de José suscite l'intérêt à plus d'un titre.

1.2. Le public

Différents types de publics se trouvent immédiatement distingués par rapport à la question de l'éducation permanente. D'une part, les publics liés immédiatement aux pratiques d'animation de l'éducation permanente et, d'autre part, les personnes en charge d'une responsabilité de coordination à l'égard de cette forme d'éducation. On voit de la sorte apparaître, à travers cette analyse, une certaine distance entre un discours d'éducation permanente et une pratique d'animation. Pour autant, le fil n'est pas rompu entre ces deux instances dans la mesure où celles-ci, même différentes et distantes, s'insèrent dans l'horizon d'une culture commune de l'éducation permanente et partagent un même souci d'inscrire cette pratique de l'éducation permanente dans la réalité d'une histoire sociale et d'un terrain où l'exclusion demeure une préoccupation prioritaire.

1.3. Le questionnaire

Les questions posées dans le rapport permettent d'identifier des évolutions de l'éducation permanente dans le passé mais également d'anticiper un certain nombre d'évolutions de cette réalité dans le présent et dans l'avenir.

Le questionnaire permet ainsi d'avoir une approche évolutive de l'éducation permanente évitant d'enfermer celle-ci à l'intérieur d'une définition, qu'elle soit pédagogique, légale ou politique. De cette façon, il rend possible une évaluation effective des pratiques, à l'abri de censures politiques ou de préjugés quant à ce qu'est l'authentique éducation permanente. Peut-être a-t-il le mérite

aussi d'aider à observer que l'évolution des pratiques à l'intérieur des différentes organisations est moins liée à l'ancrage doctrinal propre à chaque organisation qu'à une capacité d'adaptation à l'évolution de trois facteurs : un certain nombre de publics, les institutions subsidiantes et le projet politique des organisations qui portent ce type d'éducation.

1.4. Point de vue évaluatif

Il ne s'agit donc pas d'un débat idéologique autour de l'éducation permanente. Pour évaluer celle-ci, il faut oser attribuer une place à la dimension d'évolution et d'adaptation à une réalité mouvante qui fait que cette forme d'éducation, si elle veut aujourd'hui s'enraciner, s'interroger, c'est-à-dire développer une réflexivité par rapport à sa réalité sociale et politique, doit aussi tenir compte des enjeux d'une situation de fait qui ne correspond plus à celle du décret qui a rendu possible son émergence en 1976.

2. Rappel historique

En guise d'introduction, je voudrais pour ma part tout d'abord rappeler que le décret de 1976, qui donne naissance à un secteur de l'éducation permanente, n'est pas non plus le point de départ de l'éducation permanente, mais qu'il constitue plutôt un point d'aboutissement. Dans un second temps, j'en viendrai plus directement à une série de considérations portant sur le rapport réalisé par José.

Ce préliminaire historique est important dans la mesure où l'édiction du décret sur l'éducation permanente marque un tournant dans l'histoire. Son originalité fut soulignée dans différentes analyses, dont celle du CRISP. Peut-être s'agissait-il d'un cas unique dans le champ de l'éducation populaire ou sociale en Europe. L'ensemble des organisations concernées par cette décision sont évidemment bien conscientes de l'importance de cette étape puisqu'il s'agit pour elles de l'assomption d'un cadre légal. Il s'agit aussi, par conséquent, d'une possibilité de reconnaissance sociale de la légitimité d'une forme de pédagogie adressée au monde associatif et à la société civile et ayant pour finalité d'aiguiser la conscience critique des citoyens, c'est-à-dire ayant pour objectif de rendre possible une participation politique active par le travail de la conscience critique. La formation était ainsi attendue comme un élément fondamental de la démocratisation des institutions socio-politiques où l'associatif devait être capable de jouer un rôle de contre-pouvoir et de critique des décisions publiques. A travers des processus formatifs, les acteurs étaient censés acquérir les moyens de construire des contre-propositions et d'élaborer un langage de contestation qui soit en mesure d'assurer une meilleure distribution de la responsabilité à l'égard des enjeux socio-politiques.

Cependant, lorsque l'on observe rétrospectivement cette émergence, certes unique dans son esprit, il ne faut pas oublier de tenir compte aussi d'une autre dimension de ce décret qui a été souvent moins mise en évidence mais qui marque également une fracture à l'intérieur du développement de l'éducation permanente. Cette deuxième dimension du décret est liée à la justification d'un investissement public à l'intérieur du domaine de l'éducation permanente et, également, à une situation de démarcation par rapport à d'autres secteurs comme, par exemple, ceux de l'insertion socio-professionnelle. Ce décret a en effet aussi mis en évidence une dimension productiviste dans l'organisation de la légitimation de l'éducation permanente. Il portait même l'espoir de créer un secteur spécifique de l'éducation permanente qui aurait été comparable à ce qu'est, aujourd'hui, le secteur de l'économie sociale. C'est ainsi qu'aurait dû se développer un bassin d'emplois directement liés aux activités rendues possibles à l'intérieur du cadre du décret. Dès lors, au plan social, la formation civique n'apparaissait plus comme la seule finalité de l'éducation permanente. Considérant qu'il serait possible d'inscrire ces activités dans le tissu du marché de l'emploi, l'émergence d'un bassin particulier d'activités liées à la pédagogie socio-politique était également un objectif de ce programme éducatif.

Cette dimension s'est soldée par un échec dans la mesure où ce bassin est toujours resté dépendant de tous les mécanismes complexes de subsidiation et de création de nombreux sous-statuts et ne s'est donc jamais réellement constitué. Cependant, au-delà de ces considérations économiques rétrospectives, il importe aussi de reconnaître désormais une cassure au plan pédagogique puisque l'éducation permanente est conçue en fonction de sa capacité à produire un mécanisme social, alors que jusque là, la tradition antérieure qui avait rendu possible le décret de 1976 n'était pas prédominée ou surdéterminée par cette dimension productiviste.

2.1. La préhistoire du Décret sur l'éducation permanente

L'éducation permanente a une très longue histoire dans nos pays européens qui ont subis l'influence du socialisme, du marxisme et du christianisme social. Elle a son origine dans la pratique de l'éducation populaire qui deviendra, dans les sociétés de la fin du 19^{ème} siècle, un élément décisif de la construction du tissu social. Dans notre Belgique francophone en particulier, cette tradition va s'alimenter à deux sources principales, l'une étant marquée par la tradition socialiste utopique et l'autre par le christianisme social.

Dans l'esprit du socialisme utopique, la dimension communautaire avait une valeur particulièrement importante. N'oublions pas que nos régions ont été marquées par des idéologies similaires à celles du fourriérisme à travers Owens

par exemple, et par de nombreuses tentatives, liées notamment aux bassins charbonniers et à la charité patronale, de former une classe ouvrière capable d'organiser son budget familial, de s'élever dans sa conscience morale et culturelle. L'objectif final qui sous-tendaient ces initiatives était de disposer d'une classe ouvrière mieux construite au plan de la discipline mentale et de la capacité à exécuter. A travers ces modèles communautaires, il s'agissait de créer, non pas une élite ouvrière, mais plutôt une main d'œuvre soumise et disciplinée avec une réelle capacité de gérer ses propres lieux, sa santé, son éducation de base, sa vie culturelle et, éventuellement, de progressivement s'éduquer à un loisir constructif qui serait une partie complémentaire des exigences liées au monde du travail.

A ce socialisme utopique, qui fait passer la population ouvrière de l'état de troupeau (dont on entretient grossièrement la force de travail) à l'état d'une corporation de compagnons (dont la force mentale est également mise au service d'une société plus pacifiée au-delà des seules relations de travail), se lie aussi une autre tradition, celle du christianisme social. La dimension prioritaire de cette seconde approche est ce que l'on appelle parfois dans des termes très traditionnels, la *cura personalis*, c'est-à-dire une certaine attention portée à la personne humaine en particulier, à sa dignité en tant qu'individu dont la destinée spirituelle individuelle et la vocation particulière est absolument différente de celle de tout autre individu.

Cette position d'attention personnaliste au destin de chacun donne au christianisme social une connotation bien distincte du communautarisme que l'on rencontre dans le socialisme utopique. Le rapport au groupe, à la communauté, conserve un rôle important mais, dans le christianisme social, il s'agit moins de favoriser le rapport mécanique au groupe, c'est-à-dire une dimension d'intégration civique rendant possible la sécurité et l'entretien des forces de santé et de discipline mentale, que d'encourager l'intégration par différenciation dynamique, processus dans lequel l'interaction entre les personnes au sein du groupe revêt un caractère particulièrement important. Bien entendu ce christianisme social rend aussi possible une reconnaissance des leaderships et des rôles de l'autorité. Peut-être est-elle même plus immédiatement importante que dans le communautarisme du socialisme utopique dans la mesure où une politique de salubrité publique peut rester dans une position d'extériorité par rapport à la fondation de la communauté tandis que, dans un christianisme social, l'interaction et le souci de la personne sont des valeurs qui sont immédiatement traduites dans les médiations interpersonnelles par le rôle d'agents de développement social, ecclésiastique, par des missionnaires du monde ouvrier, *etc.* Autant de personnes qui vont à la fois transmettre et imprimer leur leadership, et former des structures hiérarchisées de leadership à l'intérieur des groupes.

Dans le champ de l'éducation populaire en Belgique, nous nous trouvons donc en présence de deux grandes approches qui évolueront au fil du temps avec l'intervention d'une tradition encore très différente à l'intérieur même du socialisme, approche inspirée par les idées communistes. Cette tendance amène quant-à elle une politisation de l'éducation populaire qui consiste à lui attribuer une finalité de transformation sociale à l'intérieur d'un mécanisme de luttes et de combats contre l'injustice. Ce mécanisme est censé permettre une réorganisation effective de la distribution des biens. Or, cet aspect n'avait jamais été fondamentalement remis en question ni par le socialisme utopique, qui pouvait éventuellement justifier des dotations caritatives pour des communautés, ni dans la conception corporatiste du christianisme social aux yeux duquel le principe de la propriété privée constituait une sorte de dogme.

Dans cette troisième optique, l'éducation populaire n'en reste pas moins liée à des valeurs proches de celles que l'on trouve dans les traditions déjà existantes que sont le communautarisme du socialisme utopique et le personnalisme du christianisme social. La promotion de l'individu travailleur et de la classe travailleuse demeure le fil conducteur de l'éducation populaire perçue comme un processus d'évolution de la société. Ce qui rassemble finalement ces trois orientations pourtant si hétérogènes dans leurs arrière-plans idéologiques, c'est qu'elles partagent toutes une conception de l'éducation populaire entendue comme processus collectif dont la valeur prioritaire et la finalité résident dans la valorisation d'une dimension d'expression des classes exclues par le moyen l'appropriation des outils du savoir leur permettant de faire entendre leur voix, rendant ainsi possible leur participation au destin commun et leur permettant également de créer leur propre cheminement dans ce destin commun. Il y a donc une dimension de finalité, de pourquoi, d'objectivité, d'horizon de l'éducation permanente qui rassemble fondamentalement les trois grands piliers de la tradition d'éducation permanente à l'époque où elle est plus souvent appelée éducation populaire.

2.2. La fracture productiviste

Ces dimensions continuent à apparaître à l'arrière plan de la manière dont on pense la pédagogie de l'éducation permanente dans le décret de 1976. Cependant, l'aspect de finalités personnelles, sociales, politiques, culturelles de l'éducation permanente s'y trouve surdéterminé par une dimension productiviste. Pour pouvoir être évalué par les pouvoirs subsidants et rendre raison aussi d'une certaine efficacité dans les pratiques d'éducation permanente, il n'est pas suffisant de donner une priorité aux grandes finalités d'un processus social participatif et créatif. Il faut également s'inscrire dans la perspective mettant en évidence le comment de l'éducation permanente. C'est ce que

j'appelle la surdétermination de l'éducation permanente par un productivisme social. Désormais le décret pose la question de savoir à quel titre l'on réalise de l'éducation permanente. Il met en place des conditions de reconnaissance liée à des modes de production de l'éducation permanente. Au cours des vingt-cinq dernières années, cette dimension productiviste du décret va progressivement entraîner une dérive interne aux demandes de l'éducation permanente, produisant un divorce opposant deux manières parfois complémentaires mais souvent contradictoires d'envisager les pratiques à mettre en œuvre pour réaliser ce type d'éducation.

Ces deux manières de voir l'éducation permanente sont celles qui vont opposer les animateurs et les formateurs. Dans l'éducation permanente, va-t-on privilégier le caractère formatif lié à un mode d'intervention reproduisant de façon quasi mimétique celui de l'éducation formelle ou va-t-on mettre entre parenthèses la dimension strictement éducative pour privilégier l'animation de groupe, la mise en confiance des individus ? Il est possible que de nombreux éléments rapprochent formation et animation. Jusqu'à un certain point, il serait même possible d'affirmer qu'au plus ces deux éléments se rapprochent au plus pourrait effectivement se réaliser l'esprit de cette éducation permanente conçue dans un cadre productiviste. Conjointes, formation et animation seraient sans doute les mieux en mesure de fournir un nouvel accès à une prise en charge autonome des modes d'éducation à travers une pédagogie novatrice. Cependant, il faut éviter de minimiser ce qui sépare ces deux instances et qui est lié précisément au cadre du débat engendré par l'approche productiviste. Alors que le pôle formation est basé sur des critères d'acquisition de compétences à l'intérieur du processus d'éducation permanente, le pôle de l'animation communautaire vise la valorisation par le groupe du bien-être des personnes, notamment en donnant priorité à l'expression des individus pour compenser les méfaits de l'exclusion sociale.

Sous cet angle, le décret de 1976 induit donc, au-delà de son originalité, une dynamique qui, aujourd'hui, est peut-être le lieu de fracture décisif des pratiques d'éducation permanente. Finalement, la tension entre les pôles formateurs et animateurs en vient à oblitérer la tension qui animait le processus d'éducation permanente avant 1976. Pourtant, celle-ci paraissait la plus féconde dans la mesure où elle attribuait au processus d'éducation une finalité personnelle, sociale et politique, l'appropriation d'une autonomie et la participation à la destinée sociale grâce à une position d'insertion dans la société.

Avant 1976, par-delà la pluralité d'arrière-plans et de logiques liée à une diversité de conceptions du processus de transformation de la réalité sociale, les traditions qui portaient l'éducation permanente s'accordaient pour attribuer à ce

type d'éducation la capacité de fournir un accès différent à la liberté et à la responsabilité collective grâce à l'action. La tension qui apparaissait au second plan, portant sur la nature de l'approche pédagogique en mesure de combler cette attente, était une tension entre l'organisation interne du processus de prise de conscience et le rôle de l'action dans ces processus de conscience. A terme, ce type d'intuition signifiait que l'originalité de l'éducation populaire était d'être un processus d'apprentissage mutuel, une forme d'interaction dans et par l'action. Dans le mémoire FOPES de Marina Mirkes, c'est un des éléments qui ressort de manière assez caractéristique en ce qui concerne les groupes liés au monde de l'éducation permanente en milieu social chrétien. Alors que la référence à l'action paraissait toujours être une référence de première importance, le processus s'exécutait généralement à l'extérieur du cadre de l'action et parfois même sans aucun rapport de médiation à l'action. C'est ainsi que ce rapport est devenu l'élément le plus problématique dans des organisations se revendiquant pourtant de la tradition de l'éducation populaire.

En soulignant cette tension entre le processus d'apprentissage mutuel et l'action comme vecteur et médiation de l'éducation permanente, il apparaît clairement que la fracture collectiviste entre formation et animation est relativement secondaire. Avant d'en venir à l'étude approfondie réalisée par José, l'hypothèse que l'on peut donc soutenir au terme de cette approche historique est qu'une fracture est survenue dans le développement de l'histoire de l'éducation permanente, suite à l'introduction de critères productivistes liés au décret de 1976. En insistant sur le « comment produit-on une éducation permanente ? » plutôt que sur le « pourquoi et en fonction de quel mode de médiation sociale réalise-t-on un projet d'éducation permanente ? », le décret fait progressivement passer au second plan la tension entre apprentissage et action. Celle-ci en vient à être prédéterminée et conditionnée par la tension productiviste entre la formation et l'animation.

3. Relecture de l'enquête

Passons maintenant à l'analyse proprement dite de l'enquête de José en gardant à l'esprit cette fracture historique et en essayant de décrypter, dans le constat auquel conduit cette enquête, comment la tension productiviste continue effectivement de travailler. Nous verrons qu'elle se modalise aujourd'hui à travers une question d'adaptation au public et de transformation des pratiques, oblitérant ainsi la question prioritaire liée à une autre tension propre au projet de l'éducation permanente en tant qu'héritière de l'éducation populaire.

De manière générale, l'analyse qu'a menée José a remarquablement mis en évidence la nécessité d'adopter un schéma évolutionniste pour comprendre la situation de l'éducation permanente dans nos organisations aujourd'hui. Plutôt

que de vouloir d'emblée interpréter politiquement les positions des uns et des autres, qu'il s'agisse des positions des différentes organisations ou des fractures possibles entre des coordinateurs institutionnels et des acteurs de terrain à l'intérieur de ces organisations, il faut d'abord concentrer notre attention sur un effort collectif d'adaptation partagé par l'ensemble de ces acteurs. Ces adaptations se situent à différents niveaux. On peut en effet distinguer différents types de contraintes : celles qui sont liées à l'adaptation et à l'évolution du public, celles qui ont trait à l'adaptation et à l'évolution des acteurs institutionnels de l'éducation permanente, et enfin celles qui sont liées à l'adaptation à l'évolution des pouvoirs subsidiaires eux-mêmes dans leur politique d'appui à l'éducation permanente. Si l'on perd de vue ce contexte général soumis à la nécessité de l'adaptation par rapport à trois types majeurs d'évolution dans l'histoire liée à l'éducation permanente, l'interprétation politique risque de manquer les enjeux de ce processus en se concentrant finalement sur des épiphénomènes stratégiques liés tantôt à une mode sociale chez les acteurs concernés par l'éducation permanente, tantôt à des intérêts particuliers liés au positionnement des différentes organisations par rapport au pouvoir subsidiaire, tantôt à un changement d'attitude dans une majorité politique. Il y a, au-delà de ces épiphénomènes, des tendances plus fondamentales qu'il faut distinguer pour ensuite pouvoir risquer des interprétations de type politique entraînant des formes de recommandation.

3.1. Synthèse des résultats : ce qui a changé en éducation permanente

Dans une première étape, je reprendrai en trois points les résultats qui ressortent du travail de José.

Tout d'abord, il nous faut poser la question des changements advenus dans les pratiques de l'éducation permanente. Trois choses ont changé, me semble-t-il, qui sont absolument fondamentales à cerner : les publics, les organisations d'éducation permanente et les pouvoirs subsidiaires.

3.1.1. Les publics ont changé

Commençons par les publics. Lorsque l'on analysait l'évolution de l'éducation permanente en 1996, à l'occasion de la fête des 20 ans du décret, il était déjà devenu un lieu commun dans les organisations de dire que nous avons perdu les militants lourds au profit d'un public qui fonctionne à la carte, qui n'a plus de durée dans ses engagements, qui fonctionne également avec des affiliations multiples. Toutes ces caractéristiques attestent de la difficulté à saisir les changements. Une manière habituelle d'exprimer les changements dans nos organisations a été de déqualifier les nouveaux publics. On s'est généralement contenté de dire en quoi ces derniers avaient perdu des qualités qui appartenaient

aux publics antérieurs. Ainsi parlera-t-on de publics moins fidèles, moins conscientisés, moins liés au monde du travail, moins militants peut-être même parfois moins jeunes, moins chrétiens, etc. Pour qu'une analyse plus positive de cette évolution soit possible, il ne suffit pas de retrouver un nouveau vocabulaire. Ce n'est pas assez de construire une nouvelle typologie des engagements sociaux qui soit adaptée à une nouvelle forme de mobilité ou une nouvelle forme de participation. Il s'agit plutôt de lier cette évolution de la pratique sociale des publics dans les cadres d'éducation permanente avec une évolution de la demande de ces publics et de refaire ainsi le lien entre la pratique sociale d'un public et une forme de demande sociale. Il serait paradoxal de croire que les pratiques des publics ont évolué et sont devenues différentes de ce qu'elles étaient il y a 20 ans. Cela impliquerait en effet que les publics développent des pratiques qui sont en décalage avec leurs attentes sociales. Il est donc préférable de remonter d'une caractérisation des pratiques vers l'évolution des demandes. C'est elles qu'il est primordial de cerner. Or, à mon sens, telles qu'elles apparaissent dans l'étude de José, ces demandes sont de trois types.

Premièrement, on assiste à une augmentation des demandes d'insertion sociale et culturelle. Le public est en recherche d'une connexion avec la société, parce qu'il est en situation de décrochage par rapport au marché de l'emploi ou par rapport aux filières traditionnelles de scolarité, mais aussi parce qu'il est en décrochage par rapport à son milieu de vie, c'est-à-dire par rapport à ses relations avec les autres et à l'échange culturel avec eux. La marginalité est vécue aussi comme un déficit de la capacité à communiquer et à échanger avec d'autres sur des valeurs et des souffrances.

Le deuxième type de demande est une demande de mise à niveau. Face à un marché de l'emploi plus exigeant, plus mobile, traversé par de nouvelles technologies évolutives, tout un public se trouve en décrochage, même quant aux moyens d'accéder aux conditions minimales d'une mise à niveau. Ces personnes se mettent alors en recherche d'une capacité leur permettant de se reconnecter à la nouvelle culture du travail et de l'emploi liée aux progrès technologiques.

Enfin, il y a aussi une demande de deuxième ou de nouvelle chance. Les personnes sont en quête d'une confiance qui leur permettrait de rebâtir un projet de carrière. Il s'agit pour eux de reconstruire un chemin individuel après différents échecs et donc de rassembler les conditions leur permettant d'affronter humainement la vie après les cassures personnelles et parfois psychologiques.

Dans ces trois cas, les demandes, que l'on pourrait dire pratiques et immédiates, sont toujours liées au rapport entre le plan individuel et une société atomisée où chacun doit construire sa chance pour se connecter au réseau

évolutif du développement social. Mais ces demandes sont aussi accompagnées d'une analyse de l'impuissance de certaines formations plus traditionnelles qui ne sont pas orientées vers cette perspective de connexion. Les demandes attestent d'une reconnaissance de la nécessité, par le biais de la professionnalisation, de devenir capables d'assurer une forme de suppléance ou de compensation par rapport aux nouvelles procédures d'exclusion sociale.

En outre, une demande supplémentaire, qui découle de l'évolution de la demande sociale des publics, est celle émanant directement aussi des animateurs. Ceux-ci se rendent compte, en effet, que rentrer dans la gestion de ce genre de programme d'accompagnement demande des compétences supplémentaires dans la mesure où, aujourd'hui, les secteurs associatifs et socio-culturels doivent non seulement rencontrer des contraintes méthodologiques et des objectifs d'encadrement nouveaux, mais également des contraintes de gestion et de performance.

3.1.2. Les organisations d'éducation permanente ont changé

Un deuxième grand changement peut être repéré au plan institutionnel lorsque l'on considère les modifications subies par les organisations d'éducation permanente.

Ces organisations ont évolué dans leur rapport à la formation. Il y a d'une part une demande interne qui est liée à une transformation des objectifs de la formation. Nous avons vu qu'il pouvait par exemple s'agir d'une demande de mise à niveau, de qualification, de recyclage, d'apports parfois aussi liés à la gestion psychologique de certaines situations de vie, etc. D'autre part, il y a aussi une évolution du rapport aux demandes de type externe. Une priorité devra ainsi être accordée à des demandes subsidiées. Les organisations d'enseignement se voient par conséquent contraintes de multiplier les champs d'intervention. Dans ces conditions, les exigences liées à une certaine vérification immédiate de la pertinence en viennent très rapidement à l'emporter sur la recherche d'une cohérence de l'ensemble des programmes de formation.

Les institutions ont également évolué dans leur identité propre. Elles ont remis en question les connexions entre militants et solidarité. Elles se sont interrogées sur le nouveau profil de militant dans une société mondialisée, post-moderne, sur leur identité parfois liée aussi à des publics spécifiques. Quelle est l'identité d'un mouvement féminin aujourd'hui, d'un mouvement de jeunes, d'un mouvement d'aînés ? Sommes-nous dans des mouvements qui privilégient l'action spécifique ou l'action en réseaux ? Toutes ces questions attestent d'un travail interne des organisations d'éducation permanente sur leur propre identité d'action.

3.1.3. Les pouvoirs subsidants ont changé

Le troisième changement majeur résulte d'une transformation des pouvoirs subsidants eux-mêmes. La crise du travail que la société a traversée durant les années 80 et 90 est une première cause de cette évolution. Elle a en effet confirmé l'emprise du secteur socio-professionnel, accordant ainsi une importance croissante à tous les objectifs liés à des formes de suppléance au marché du travail. Les projets directement liés à la formation d'éducation permanente ont alors été progressivement remis en question. Par contre, l'insertion socio-professionnelle est un créneau qui revient en force avec l'idéologie de l'Etat social actif et ses missions de capacitation des individus dans leur rapport au marché du travail.

Une deuxième évolution, toujours liée à ce vent de modernisation de l'Etat social traditionnel, est le développement dans l'idéologie d'intervention publique d'un nouveau paramètre, l'action communautaire. De ce renouvellement découle un nouveau type d'approche, notamment de l'aide à la jeunesse, qui s'oppose au mode d'intervention des grandes organisations sociales rassemblant de larges publics tels que les travailleurs, les femmes, les jeunes, les aînés, les pensionnés, etc.

Deux traits caractérisent la nouvelle approche dite communautaire. D'une part, elle prétend se démarquer de l'action collective qui rassemble les gens autour d'une qualité partagée et les enferme dans une logique de défense d'intérêts particuliers. D'autre part, elle propose une forme d'action transversale regroupant différents types d'intervenants concernés par un même problème indépendamment de leur champ d'autorité et de compétences. Il peut s'agir aussi bien d'acteurs associatifs, d'acteurs émanant du pouvoir communal, ou d'acteurs du secteur privé. Ce partenariat d'utilité sociale est appelé action communautaire .

Cette conception de l'action communautaire, déjà connue dans les Actions en Milieux Ouverts donne de l'action collective une image caricaturale qui fait d'ailleurs fi de son exploitation spécifique du partenariat et rend de manière opportuniste à la notion de communauté une dimension de transversalité qu'elle n'avait pas historiquement. L'action communautaire apparaît comme une action qui doit répondre à la demande du public, qui n'est pas construite sur une base individuelle et qui privilégie donc les transversales, la médiation sociale et aussi, notamment, les procédures de résolution négociée de conflits. On peut donner comme exemples de ce type d'intervention communautaire la mission de médiation dans les sociétés de logement ou encore de nouvelles manières de gérer une régie de quartier.

3.1.4. Bilan intermédiaire

Nous pouvons à présent formuler les acquis d'une lecture du rapport de José à la lumière de la grille d'analyse évolutionniste. En matière de défi d'adaptation, il apparaît que l'éducation permanente se positionne aujourd'hui dans un horizon tout à fait nouveau, dont on peut distinguer trois caractéristiques majeures : premièrement, une transformation des publics liée en partie à l'évolution de leur sensibilité à l'égard d'une militance, mais surtout induite par une modification de leur besoin en lien à la société, au marché du travail et à leur identité psychosociale, deuxièmement, une transformation des organisations permanentes elles-mêmes et troisièmement, une transformation des pouvoirs subsidants et de leur conception de l'intervention sociale.

3.2. Capacité d'adaptation des pratiques d'éducation permanente

Nous sommes en mesure maintenant d'entamer la deuxième étape de notre raisonnement. La relecture des résultats de José à partir d'une perspective évolutionniste n'a pas pour seule vertu de distinguer, comme nous l'avons fait, les conditions d'intervention en éducation permanente. Elle permet aussi de mettre en évidence, par delà ces bouleversements et ces transformations, une capacité d'adaptation propre au secteur d'éducation permanente. Au cours du temps, la pratique de l'éducation permanente a été amenée à adapter ses finalités et ses méthodes. Ce processus atteste de la performance d'adaptation dont ont fait preuve les praticiens de l'éducation permanente qui sont parvenus à inventer de comportements nouveaux, mieux adaptés aux transformations qu'il leur fallait suivre.

3.2.1. Adaptation aux demandes individuelles

Nous avons vu qu'ils avaient su adapter leur pratique à la demande individuelle de mieux-être. Ils se sont efforcés de partir du vécu des gens, partant de l'idée que le ressentir de chaque individu intervient dans son parcours social, sa biographie. Ils ont également tenté de privilégier l'épanouissement. En fonction des attentes qui leur étaient adressées, ils en sont venus à plus s'occuper de faire évoluer la façon dont on voit le monde que de changer le monde lui-même. L'idée qu'une technique d'entraînement mental ou que les techniques de formation à la gestion du stress sont une manière de rencontrer des demandes de mieux-être a donc été déjà anticipée à certains endroits dans l'éducation permanente.

3.2.2. Adaptation à l'utilité sociale

Les praticiens de l'éducation permanente ont aussi tenu compte d'une transformation de l'utilité sociale de ce type d'enseignement, utilité qui se trouve aujourd'hui liée à l'évolution de l'identité des mouvements. Quel est le rôle d'une organisation d'éducation permanente ? La mission politique ou socioculturelle devenant progressivement moins claire, l'adaptation s'est opérée par la conception d'une nouvelle mission civique d'éducation à la tolérance et de récréation de liens sociaux. L'éducation permanente devenait un processus dans lequel intervenait une responsabilité à l'égard de la moralité civique. C'est ainsi, en particulier, que l'on a assisté à une mobilisation extrêmement importante des organisations d'éducation permanente dans l'idée d'un front anti-fasciste. Ces organisations ont redéfini leur mission en assumant une responsabilité face à la nouvelle montée de l'Extrême droite, du Front national. En retravaillant avec un public la responsabilité et la moralité civique, l'éducation permanente se donne pour tâche de refonder un certain nombre de convictions démocratiques. Sur la base d'une paix civique, l'apprentissage de la démocratie devient donc une mission donnée non seulement à l'Etat ou à l'école, mais aussi à des organismes capables d'encadrer et d'accompagner les adultes même dans des situations sociales difficiles.

3.2.3. Adaptation à une fonction communautaire

La troisième adaptation que l'on remarque réside dans un déplacement progressif des pratiques d'éducation permanente vers une fonction communautaire donnant une importance de plus en plus grande au travail du groupe sur le groupe. Ce déplacement correspond, au plan de la méthode, au renforcement d'un type d'activité spécifique lié aux intérêts du groupe : chercher à se sentir plus en confiance grâce à une structure coopérative et à une capacité d'entraide. Cette méthode revalorise d'ailleurs aussi l'apport du bénévolat et le sens de la gratuité du service comme l'avaient, en leur temps, fait les premiers idéologues de la réduction du temps de travail. De cette manière, l'adaptation à travers cette anticipation de l'importance nouvelle accordée au mode dit de l'action communautaire rencontrait aussi déjà, et à la limite précédait même la transformation légale du cadre d'intervention du côté des pouvoirs subsidiaires.

Cette adaptation, nous fait remarquer l'analyse de José, est principalement le fait du comportement des praticiens de l'éducation permanente. Ce qui signifie que, si l'on veut en prendre toute la mesure, cette évolution ne peut être repérée comme telle au niveau des discours émanant des acteurs institutionnels, ou alors seulement de façon marginale. En fait, l'adaptation de la pratique et des acteurs entraîne une forme de sélection à l'égard des comportements.

L'hypothèse que nous pouvons formuler sur base de l'analyse évolutionniste est que la pratique de l'évolution permanente a évolué en favorisant les comportements les plus réussis et en éliminant progressivement ceux qui semblaient les moins adaptés en fonction des trois types d'évolution que nous avons identifiés : la mutation de la demande individuelle, la transformation de l'identité d'action des organisations et l'évolution de la conception de l'intervention publique des pouvoirs subsidiaires. Force est donc d'admettre aussi une forme de dépendance à l'égard de la fréquence de ces nouvelles demandes, de ces nouvelles perceptions de la responsabilité civique des organisations permanentes. L'évolution de l'éducation permanente est immédiatement liée à cette nouvelle conception de l'aide sociale qu'a entraînée la modernisation de l'Etat social et l'attention particulière donnée à l'encadrement des déficiences possibles des acteurs individuels à l'égard des exigences d'un marché évolutif.

3.2.4. Bilan intermédiaire

Les trois axes de la transformation peuvent se résumer ainsi : une option pour le communautaire au détriment du collectif, une sélection de l'épanouissement des acteurs au dépend du changement culturel, un choix pour l'action morale sur la tolérance et le respect au lieu d'une action politique sur l'exclusion.

Au-delà de la capacité forte d'adaptation dont témoignent ces résultats, une interprétation politique peut maintenant montrer que le processus d'adaptation est un mécanisme positif permettant de tenir compte des phénomènes de fréquence des comportements à l'intérieur d'une société. En outre nous pouvons remarquer que le mécanisme d'adaptation ne s'empêtre pas dans les changements superficiels mais qu'il rejoint les nouvelles formes d'attente. En effet, nous constatons que les organisations sont mises en demeure de se transformer elles-mêmes et que les pouvoirs publics entrent dans un processus de modification de leur orientation d'intervention. En retour, nous voyons aussi que ces adaptations opèrent des sélections qui ont une portée concernant non seulement les méthodes d'action mais également les finalités, car elles figent les possibilités de choix politique en triant le communautaire contre le collectif, l'épanouissement des acteurs contre le changement culturel, l'action morale sur la tolérance et le respect plutôt que l'action politique sur l'exclusion.

3.3. Interprétation politique

Grâce à la mise en évidence d'un processus de sélection, nous pouvons encore tenter de franchir un troisième pas. Après avoir, dans un premier temps, cerné l'évolution, puis mis en évidence, dans un second temps, la capacité

d'adaptation qui la sous-tend (interprétation des processus évolutifs), il est à présent légitime de se demander s'il n'y pas lieu, au-delà des discours institutionnels stéréotypés, de s'interroger sur les limites qui ont été atteintes par la capacité de l'éducation permanente à s'auto-transformer en fonction de son cadre légal et pédagogique productiviste tel qu'il est advenu en 1976. D'une certaine façon, c'est l'accompagnement du processus évolutif qui a été le plus déficitaire. On s'est reposé sur le cadre constitué en 1976 en essayant de jouer sur l'adaptation des pratiques et des méthodes à l'intérieur de ce cadre plutôt que de prolonger une forme d'accompagnement qui était en même temps une intervention sur le cadre lui-même, c'est-à-dire une politique de l'éducation permanente au sens fort. En définitive, ce qui apparaît aujourd'hui en réel décalage c'est moins l'adaptation continue des pratiques d'éducation permanente en fonction de leur perception des évolutions sociales qu'un discours institutionnel arc-bouté à une forme de cohérence par rapport à laquelle il n'a pas su se donner le moyen de poursuivre sa propre autotransformation.

Du fait de cette incapacité à évoluer, le discours institutionnel n'a pu occuper une position d'accompagnement du processus évolutif. Cette absence d'accompagnement politique entraîne aujourd'hui une forme de déconnexion au plan social dont la déconnexion entre le discours des institutionnels et celui des praticiens n'est en fait qu'une conséquence superficielle. Cette déconnexion est un fait d'une importance primordiale dont la prise en compte prime sur l'interrogation directe des pratiques et des méthodes d'éducation permanente. En effet, à travers elle, la question qui est posée est celle de l'adéquation de la capacité d'accompagnement politique des processus sociaux par rapport à l'évolution de la société elle-même. D'un côté, nous retrouvons une cohérence institutionnelle qui continue de nommer éducation permanente un ensemble de pratiques où s'effectue pourtant le tri de la dimension collective, culturelle et politique qui en faisait la finalité et la spécificité à l'origine. D'un autre côté, au plan social, l'évolution de toutes les pratiques fait naître de nouveaux lieux de luttes contre les exclusions dans un espace socio-politique lui-même en mutation, des lieux auxquels les organisations d'éducation permanente ne sont pas, par leur évolution, organiquement et spécifiquement connectées.

Ces nouveaux lieux de luttes s'arc-boutent à des situations telles que le lieu de la consommation de masse, le lieu de pollution et de la nuisance, le lieu de la sécurité et de la santé, au niveau des appareils d'assurance collective, *etc.* Dans tous ces lieux où des nouvelles formes d'exclusion s'engendrent au niveau de la consommation des médicaments, au niveau de la qualité et de la sécurité alimentaire, au niveau de la mise en danger de l'environnement humain immédiat par des nuisances de gestion collective comme les décharges publiques, *etc.*, le global et le local sont profondément enchevêtrés. Fondamentalement, les modes d'action qui sont engendrés pour répondre à ces

nouvelles formes d'exclusion posent à tous les observateurs politiques la question d'une capacité à imaginer une cité par projets susceptible de naître de ces formes de réaction à tous les lieux frontière du dysfonctionnement de ce nouvel ordre social. C'est ainsi que, à cause du manque d'accompagnement politique dans cette situation paradoxale, le secteur de l'éducation permanente, dont la vocation première était d'accompagner l'émergence d'une conscience critique chez les citoyens, risque de se voir de plus en plus cantonné, par évolution-adaptation, dans des lieux d'intervention qui sont séparés des milieux et des lieux où actuellement se reconstruisent des modes de luttes sociales contre l'exclusion.

La lutte par rapport aux nouvelles exclusions pose des questions politiques fondamentales qui sont celles de la capacité des acteurs et des institutions aujourd'hui à s'auto-transformer pour produire un nouveau type de modèle démocratique capable de répondre aux enjeux de connexion du global et du local. Par rapport aux nouvelles réponses, il semble que les ressources qui ont conduit à l'émergence progressive du modèle de l'éducation sociale gardent une valeur interpellatrice. Celles-ci restent en effet capables de proposer des finalités en terme de reconstruction d'une conscience politique, alors que nombre d'autres solutions apparaissant plutôt comme des issues d'entretien de l'activisme social, sans véritable accès à la réforme de l'ordre politique dans lequel nous sommes impliqués aujourd'hui. C'est le cas, par exemple, du socialisme utopique d'Attac ou du socialisme réformiste de l'Etat social actif qui tente de sélectionner des missions sociales de l'Etat dans des domaines comme les télécommunications, l'école et la santé.

Pour éviter des procédures où il y a déconnexion entre ce que nous faisons et la construction d'une véritable conscience politique liée à l'avenir de la démocratie, il s'agira d'assurer la sauvegarde d'une universalité minimale pour les citoyens et la garantie en même temps pratiques sociales de participation.

4. Conclusion

A mon avis, la déconnexion mise en évidence dans l'interprétation politique de l'enquête n'a en soi rien de fatal. En effet, d'une part, elle révèle positivement une force d'adaptation au niveau des praticiens de terrain et d'autre part, elle alimente l'hypothèse selon laquelle on pourrait chercher, à travers les pratiques d'éducation permanente, à connecter des lieux et des objets nouveaux qui permettraient d'enclencher le processus fondamental d'une éducation politique connectée à une forme d'éducation sociale.

Cela signifie que l'éducation permanente se retrouve aujourd'hui devant un défi de créativité peut-être aussi fondamental que celui qui a contribué à sa structuration originelle : un défi de créativité à l'égard de la participation politique dans la société qui n'est finalement que consignée dans un cadre productiviste par le décret de 1976.

Se pose maintenant la question de savoir comment produire aujourd'hui des apprentissages politiques dans une société où le moyen terme de l'action sociale se concentre sur de nouvelles formes d'exclusion en même temps qu'il permet de produire de manière cohérente des animations sociales qui permettraient effectivement d'alimenter les processus d'apprentissage de la responsabilité politique face à ces nouvelles formes d'exclusion.