

LA DIMENSION POPULAIRE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE : QUELQUES QUESTIONS CRITIQUES

Annick Thyré (Cepag) et Jean Blairon (RTA)

On peut poser que le Décret de l'éducation permanente, en tant que manifestation d'une *politique de formation*¹ – contribue aussi à la *formation d'une politique* (par exemple sociale, culturelle ou citoyenne).

Nous aimerions interroger ici quelques-uns de ces aspects « politiques » en nous demandant quelles sont les transformations sociétales qui sont en jeu, soit qu'elles influent sur cette « politique » soit que celle-ci les favorise ou au contraire les compromette.

Nous appuyons notre interrogation sur une étude de cas² qui montre quelles zones d'incertitude le nouveau décret de 2003 peut produire. Un programme de formation au permis de conduire y est analysé par rapport à la question de son éligibilité.

L'arrêté d'application du Décret de 2003 pose en effet entre autres que « les activités se distinguent **par leur contenu, la méthodologie mise en place et, le cas échéant, les publics** qu'elles visent, des programmes de formation de type scolaire, parascolaire, universitaire, para-universitaire, académique, professionnel ; se distinguent **par leurs objectifs**, des formations de promotion sociale et d'insertion socioprofessionnelle ».

Le programme analysé s'adresse à des demandeurs d'emploi ; sa dimension technique peut faire croire à un programme utilitariste de nature plutôt « professionnelle », même si on peut considérer que les personnes concernées appartiennent au « public populaire » au sens du décret.

L'étude de cas met en débat certains **principes de distinction** en matière de contenu, de méthodologie et d'objectifs, puisque certains de ces principes sont aussi affaire de **représentations**.

Il nous semble que cette étude empirique pose toutefois des questions plus larges que nous voudrions également mettre en débat dans ces lignes.

1 Nous entendons évidemment ici le terme « formation » dans un sens large, en y incluant des pratiques d'animation, de sensibilisation, des propositions d'outils ou d'écrits favorisant l'interrogation et la réflexion critique.

2

« Education permanente et zones d'incertitude, une étude de cas », Jean Blairon (asbl RTA) et Anne Binet (Centre d'Éducation Permanente et de Promotion Sociale des Travailleurs d'Arlon), in www.cepag.be et www.intermag.be.

Comment appréhender la dimension populaire ?

S'il est clair que l'éducation permanente comme politique de formation, instituée en 1976 en Communauté française, est intrinsèquement liée aux mouvements ouvriers, il paraît utile de rappeler que ce lien recouvre en fait deux dimensions, certes articulées, mais néanmoins distinctes.

La première dimension met en avant **l'autonomie** : on oppose alors, pour le dire (trop) vite, éducation populaire et science bourgeoise ; prenons l'exemple du mouvement des Chicanos qui a lutté pour l'obtention d'un contrat de travail donnant aux travailleurs saisonniers des droits par rapport aux riches propriétaires californiens : son leader, César Chavez, n'entendait pas faire confiance aux professionnels du droit et pensait que les femmes du mouvement pouvaient apprendre par elles-mêmes ce qu'il fallait de science juridique pour pouvoir négocier efficacement.

La deuxième dimension, constitutive de la tradition internationale de la formation des adultes, met en avant une **version alternative de la production du savoir** : elle pose qu'on peut apprendre dans l'action, en prenant du recul sur son expérience et en interrogeant celle-ci.

La politique de formation du mouvement ouvrier comporte donc deux orientations essentielles : le savoir autonome – qui est aussi un savoir de classe ; le savoir construit dans la pratique.

Par rapport à cette politique de formation, dont la légitimité reste entière, il convient de prendre acte d'une série de contraintes dues aux évolutions sociétales qui rendent sa mise en oeuvre plus difficile.

L'atomisation de la classe ouvrière, qui a correspondu à une stratégie explicite du patronat, comme le démontre la sociologue Danièle Linhart³, a introduit dans le groupe populaire une tendance à la *concurrence interne*, due notamment au chantage que peuvent faire peser les employeurs sur leurs salariés du fait de l'existence de « l'immense armée de réserve des chômeurs », pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu.

La crainte du déclassement, ou le désenchantement produit par le sentiment d'être « inutile au monde » rend difficile l'acquisition d'une conscience de classe commune aux travailleurs, aux travailleurs pauvres et aux travailleurs sans emploi.

La politique de formation du mouvement ouvrier doit donc inclure des occasions de *travail croisé* entre ces groupes qui ne se vivent pas d'office sous le mode de l'appartenance commune (par exemple des militants syndicaux, des travailleurs et des demandeurs d'emploi).

Faute de poursuivre une telle finalité, les risques sont grands de voir se développer dans la société deux courants préoccupants : la tendance au vote extrême (plusieurs études sont montrées que dans les endroits où avaient eu lieu des bains de sang sociaux, les votes d'extrême-droite pouvaient croître de manière significative) ou la montée en puissance des « hiérarchies renégates » : par ce terme, le sociologue Goffman désigne des fonctionnements de discrimination qui opposent entre eux les membres d'un groupe stigmatisé.

Un exemple particulièrement frappant : suite à l'émission récemment consacrée par la RTBF à une famille contrainte de loger dans sa voiture, voici quelques exemples parmi trop d'autres de commentaires (tous anonymes) enregistrés sur le site de la RTBF le 09.12 :

3 Cfr son interview dans le dossier que lui a consacré le magazine *intermag*.

« No comment...il est préférable d'être demandeur d'asile que Belge...Honteux !!!! »

« Chez nous, il vaut mieux être un « demandeur d'asile » que d'être un Belge dans le besoin ! Les premiers sont gracieusement logés aux frais du contribuable belge dans des hôtels et autres centres de « vacances » et ont droit aux soins médicaux gratuits, alors que les autres doivent loger dans leur voiture, enfants y compris ! Quelle honte... »

« Il est grand temps de trouver une solution pour ces pauvres gens, alors qu'on trouve des solutions pour les réfugiés. »

Pour un mouvement ouvrier, toutes les occasions de croisement de savoirs, de travail sur les représentations réciproques de ces sous-groupes populaires doivent pouvoir être saisies.

Y a-t-il encore des traits constitutifs de la culture populaire qui font référence en matière de politique de formation ?

Dans un ouvrage célèbre, le sociologue Richard Hoggart⁴ avait défendu l'idée qu'on pouvait décrire les composantes constitutives d'une « culture ouvrière » (ce que Bourdieu aurait appelé « l'habitus ouvrier »), tout en constatant d'ailleurs que ces composantes avaient tendance à se décomposer sous l'influence de la culture de masse.

Parmi ces composantes, on trouve notamment – selon Richard Hoggart :

- le goût du concret (la valeur centrale de la culture populaire est le réalisme ; l'abstraction n'est pas son fort, et ses analyses se réfèrent aux choses du quotidien, au court terme, à la proximité.);
- un pragmatisme, souvent fataliste, qui peut s'exprimer par une tolérance désabusée (« toutes ces histoires, cela ne sert à rien, cela ne changera pas le monde »);
- un refus de la discussion systématisée et la manifestation d'une opinion opiniâtre ;
- un rapport aux autorités ambivalent ; à la fois on doute des intentions du politique (« tous pourris ») et on peut parfois s'y abandonner complètement (« il faut qu'ils nous trouvent une solution... »);
- une alternance souvent mal comprise entre des moments de repli et des moments de revendication.

Si ces composantes sont toujours partiellement présentes (elles constituent des « dispositions », des virtualités activables dans des comportements), il s'ensuit que la politique de formation du mouvement ouvrier doit y être appropriée.

La dimension technique, voire utilitariste, doit alors s'interpréter dans ses dimensions moins apparentes : par exemple comme un facteur culturel de légitimité, comme un « véhicule » incontournable pour un travail réflexif et critique, parce que s'appuyant sur le goût du concret, sur la demande de solutions pragmatiques par exemple.

4 R. Hoggart, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit, 1970 (traduction de l'ouvrage paru en 1957).

Apprendre dans l'action ?

Pour beaucoup de membres du groupe populaire, l'action (qui s'exprime par la lutte collective sur le lieu du travail) peut être une expérience inexistante.

La condition ouvrière est aujourd'hui frappée de plein fouet par une **inaction imposée** : la production s'effectue avec de moins en moins de gens, le droit fondamental à un travail librement choisi ou librement accepté est de moins en moins respecté.

Cette « inaction » (qui est aussi, comme l'a montré Danièle Linhart, une privation de la possibilité de contribuer à la production de la société) est « coiffée » par une **sur-activation artificielle** et violente (le plan d'activation des chômeurs leur impose une gesticulation sans trop de sens ni d'espoir) et un **déni d'activité** (les efforts souvent énormes que font les personnes pour survivre sont tout simplement inexistants dans les représentations majoritaires).

Il s'ensuit qu'un des piliers essentiels de la politique de formation du mouvement ouvrier est sapé à la base.

Si les composantes de la culture ouvrière dégagées par R. Hoggart, comme le rejet de l'abstraction et de la systématisme sont toujours partiellement à l'oeuvre, et si la construction du savoir dans l'action est refusée à trop de membres du groupe populaire, il faut alors mettre sur pied des occasions qui retrouvent sur d'autres points la tradition de formation des adultes : nous pensons par exemple à des logiques de formation qui correspondent aux analyses de John Dewey ; pour le dire simplement, des programmes où ne sont pas dissociés la visée et les moyens : il faut entendre par là des moyens (des programmes) où la visée est directement incarnée dans la pratique (par exemple des programmes de formation qui incarnent concrètement la visée de solidarité, la rendant ainsi directement tangible).

Notons d'ailleurs que la dissociation de la visée et des moyens est justement caractéristique des formes contemporaines de l'exploitation.

Les entreprises peuvent par exemple décréter que patrons et ouvriers ou employés sont « dans le même bateau », qu'ils ont des « objectifs communs », sans que la voix des ouvriers ou employés soit le moins du monde prise en compte dans l'organisation concrète du travail – sans parler évidemment du partage des richesses produites par le « bateau commun ». De la même façon, on peut exiger des travailleurs qu'ils fassent leurs « valeurs » de l'entreprise, qu'ils investissent dans le travail leurs ressources subjectives (qu'ils s'engagent, qu'ils se mobilisent...) et les considérer comme une simple marchandise – ou un déchet à recycler - quand les intérêts du capital l'exigent.

La place dévolue à la dimension technique dans la politique de formation de l'éducation permanente doit dès lors, nous semble-t-il, être reconsidérée à la lumière de ces éléments. La « distinction » voulue par l'arrêté au niveau du contenu, de la méthodologie et des programmes par rapport à la dimension professionnelle et socio-professionnelle étant moins évidente qu'il n'y paraît. Si l'on veut précisément réussir à faire exister les visées du Décret de 2003 pour le groupe populaire, il convient de le tenter en tenant compte de sa situation réelle, de ses dispositions, des occasions possibles de production de savoir qui lui sont offertes.

