

LES (NOUVEAUX ?) ENJEUX DE LA FORMATION

1/3 Education permanente : les pères fondateurs et le développement culturel

Par Raymond Weber, ancien directeur de l'enseignement, de la culture et du sport au Conseil de l'Europe (Strasbourg), Président du Conseil d'Administration de l'Association Marcel Hicter.

NOVEMBRE 2011

LES (NOUVEAUX ?) ENJEUX DE LA FORMATION¹

1/3 Education permanente : les pères fondateurs et le développement culturel

Par Raymond Weber, ancien directeur de l'enseignement, de la culture et du sport au Conseil de l'Europe (Strasbourg), Président du Conseil d'Administration de l'Association Marcel Hicter.

Il s'agit ici d'une proposition d'analyse de la formation, envisagée essentiellement sous la forme de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'éducation permanente. Pour procéder à cette analyse, nous partons de quatre « piliers » d'action :

- le développement culturel,
- la coopération au développement,
- le développement durable,
- la transmission des savoirs et des compétences.

Le concept de formation est questionné à partir de ces quatre angles de vue qui en font des clefs de lecture et des vecteurs de lien ou de liaison de ce qui a été artificiellement séparé, vecteurs aussi de cohérence et de continuité dans les composantes d'une réalité humaine qui n'est pas décomposable. Cette volonté de faire sens et lien ne veut aucunement occulter les contradictions, ni homogénéiser les composantes de la problématique : elle veut relier pour en dégager la dynamique et le potentiel vital d'invention, d'action transformatrice de soi et de son milieu de vie.

La présente analyse tente de dépasser, autant que possible, un usage souvent trop incantatoire de la notion, pour lui substituer un usage instrumental et actuel. Dans cette perspective, il ne s'agit pas de glorifier ou de dénoncer l'existant, en Communauté française Wallonie-Bruxelles ou ailleurs, mais d'essayer de penser, même si beaucoup de questions resteront ouvertes, le présent et l'institué pour les transformer. Est-il possible de relier ce que les habitudes de pensée, les institutions, les décrets et réglementations, les rapports de forces, les pratiques ont produit de séparations, de clivages, de disjonctions ?

A. LES PERES FONDATEURS

1. Bertrand Schwartz

Ancien directeur des Mines, Bertrand Schwartz dirigeait, fin des années 60, le CUCES (Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale) et l'INFA (Institut National de Formation des Adultes). Plus tard, il s'occupera de la mission sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté, ainsi que d'une mission sur les nouvelles qualifications qui portera sur les conditions de transfert d'une démarche de formation en alternance innovante, avant de lancer un programme « moderniser sans exclure » qui visait à démontrer qu'il n'y a pas de fatalité à l'exclusion des personnes de faible niveau de qualification. Par « l'automédiatisation », on peut faire naître débat et échange, afin de mettre à plat les représentations de chacun et de créer des espaces de dialogue.

En 1969, Bertrand Schwartz va lancer la revue « Education

Permanente » (revue qui existe toujours). Pour lui, deux principes sont à la base de la formation. D'une part, la formation doit être une « formation globale », qui doit partir de l'expérience journalière, familiale, sociale et professionnelle. Transformant des « besoins non ressentis » en « besoins ressentis », elle doit tendre à ouvrir l'esprit et à développer les personnalités. D'autre part, elle doit utiliser le « milieu » pour diffuser la formation en le dotant d'outils pédagogiques adaptés.

Dans une sorte d'article-programme sur l'éducation permanente, il définit la formation qui va au-delà de la formation scolaire comme suit. Elle devrait :

- « permettre à chacun de ne pas perdre ce qu'il a appris en reliant ses connaissances à la vie affective concrète ;
- apporter de nouvelles connaissances et informer sur les nouvelles techniques ;
- satisfaire les attentes de promotion, entendue non seulement au sens professionnel, mais culturel, social, civique ;
 - permettre le changement tant professionnel que culturel et social ;
 - former la personne dans ses relations sociales et familiales »².

Cette éducation des adultes ne doit pas être simplement un système ajouté aux systèmes existants, un appendice de l'école, une simple extrapolation ou un service après-vente, héritier des pratiques existantes ; au contraire, dans l'esprit de Bertrand Schwartz, ce système nécessairement nouveau met en question tous les systèmes éducatifs existants. Le système proposé devra décloisonner, en intégrant toutes les actions de formation dans des ensembles où la participation et l'autonomie resteront la règle du jeu. Par ailleurs, il devra intégrer recherche et actions, tout en suscitant l'innovation pédagogique.

2. Conseil de l'Europe (1975-2000)

Au milieu des années 70, se retrouvaient au sein du Conseil de l'Europe les idées de Bertrand Schwartz, complétées par celles d'un Jacques Delors, d'un Marcel Hicter et d'un Henri Janne. Plus tard, ces « pères fondateurs » ont été relayés par des gens tels que Ettore Gelpi, Jean-Joseph Scheffknecht, Gérald Bogard, Jean-Pierre Nossent, France Lebon, Jean-Pierre Titz.

A l'époque, l'éducation permanente était définie, au Conseil de l'Europe, comme un processus éducatif continu, tout au long de la vie, de développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'acquisition des savoirs et des qualifications ne prend réellement sens que si elle est liée à l'expérience, aux acquis, à la pratique et qu'elle devient un facteur de dé-

veloppement personnel et collectif, les besoins individuels et les nécessités collectives en matière de formation devant converger.

Ce qui était nouveau alors – et qui allait se renforcer dans les années 80 et 90 (surtout après la disparition du mur de Berlin et du rideau de fer et la possibilité de reconstruire une Europe Unie) – c'était le lien étroit qu'établissait le Conseil de l'Europe entre l'éducation permanente et le développement culturel d'une part, et entre l'éducation permanente et la promotion des droits de l'homme et de la démocratie pluraliste d'autre part. L'éducation permanente, dans un temps de mutations sociales, ne doit pas viser seulement l'adaptation, mais accompagner tout adulte dans la gestion des ruptures qui concernent l'ensemble de ses activités et l'intégrité de son être et lui permettre de gérer les multiples incertitudes qui en découlent. Pour construire l'avenir, il ne s'agit plus seulement de faciliter l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire indispensables, mais de participer activement à la construction de structures démocratiques et à la promotion des droits de l'homme au sein de sociétés fondées sur un nouveau rôle du savoir.

L'éducation permanente devenait ainsi à la fois un enjeu politique (promotion de la démocratie pluraliste et des droits de l'homme), un enjeu économique (développement de la compétitivité, de la productivité et des performances en matière de qualité) et un enjeu culturel (former à la citoyenneté, à la créativité personnelle et à la participation). On était progressivement passé d'une période où l'on avait tracé les grandes lignes des nouveaux cadres conceptuels et méthodologiques de l'éducation permanente à une étape où l'on se concentrait davantage sur les aspects institutionnels et politiques.

B. LES QUATRE GRANDS AXES DE L'EDUCATION PERMANENTE

1. Culture, développement culturel, démocratie culturelle et finalités culturelles du développement

Ce premier pilier repose sur trois idées fortes :

- une politique culturelle doit viser essentiellement, à côté de l'aide à la création et du soutien aux artistes et de la mise en valeur du patrimoine, à aménager l'environnement socio-culturel, afin qu'il offre à l'individu un milieu stimulant et enrichissant, favorisant son épanouissement personnel, son ouverture à autrui et la conquête de sa dignité (cf. l'animation socio-culturelle, qui a aujourd'hui mauvaise presse, la Soziokultur et le community development) ;
- comme l'avait déjà souligné Marcel Hicter : « l'homme ne peut conserver sa capacité d'existence qu'au

prix d'un réinvestissement permanent » ;

- le développement culturel et l'éducation permanente sont les deux faces d'une même exigence éthique et politique.

Au cours des années, cet axe s'est renforcé par une meilleure connaissance de la **culture populaire** et de son interaction avec l'**éducation populaire** qui doit (re)devenir, pour reprendre l'expression de Luc Carton, « une éducation dont le peuple est le sujet, c.-à-d. la transformation de l'expérience quotidienne aliénée et exploitée en expérience collective et surtout en savoir stratégique ».

L'éducation populaire pourrait dès lors se redéfinir autour de quatre missions :

- l'élaboration de savoirs transférables (que pouvons-nous apprendre de l'expérience des autres ?) plutôt que transposables (faire comme les autres) ;
- partir de ce qui affecte le quotidien des gens pour réfléchir, comprendre, agir ;
- nommer les conflits et fertiliser les désaccords plutôt que de les étouffer en ne les reconnaissant pas, au risque de la violence ;
- considérer l'éducation populaire comme l'articulation pensée entre des objectifs et des modes d'action.

Dans ce domaine, soulignons également la réflexion de Marcel Deprez, pour qui l'éducation permanente est une « cité éducative », ayant pour finalité une démocratie authentique, laquelle est à la fois condition et résultat d'un engagement citoyen qui conjugue résistance et coopération. Pour Marcel Deprez, il fallait décroquer les espaces et les temps de l'école, du loisir, du travail et de la citoyenneté. L'éducation, selon lui, est permanente en ce qu'elle constitue une transversale intégrant tous les champs et tous les moments de la vie, qu'elle place les bénéficiaires comme acteurs centraux du processus et les considère comme producteurs de savoir et de culture au départ de leur expérience de vie et des rapports de pouvoir subis ou agis.

a) la prise de conscience d'une « **cyberculture** » (Pierre Lévy)³ qui, en reliant les savoirs à la manière d'un arbre, permet un universel non totalisant, se construisant et s'étendant par l'interconnexion des messages entre eux et par leur branchement permanent sur les communautés virtuelles en devenir qui leur instillent des sens variés en renouvellement permanent. Il est évident que ce savoir-flux, ce travail-transaction de connaissance, les nouvelles technologies de l'intelligence individuelle et collective, changent profondément les données du problème de l'éducation et de la formation. Ce qu'il faut apprendre ne peut plus être planifié ni précisément défini à l'avance. Les parcours et profils de compétences sont tous singuliers et peuvent de moins en

moins se canaliser dans des programmes ou cursus valables pour tout le monde. Il en résulte l'émergence d'espaces de connaissances ouverts, continus, en flux, non linéaires, qui se réorganisent selon les objectifs ou les contextes sur lesquels chacun occupe une position singulière et évolutive ;

b) la **société de la connaissance**, expression qui comprend aussi les notions de knowledge society, Lerngesellschaft (société d'apprentissage) qui, tout comme la cyberculture, est étroitement liée au nouvel écosystème informationnel. Un tel système permet, en s'inspirant des idées d'Ivan Illich, de Paolo Freire ou encore de Michel Serres, de mettre en place des réseaux d'échange réciproque de savoirs, sans passer forcément par des structures institutionnelles ni engager des coûts rédhibitoires. Il permet aussi à des gens de différentes cultures et sensibilités, de différents métiers, d'âges différents aussi, de se connaître et de s'enrichir réciproquement d'une manière sérieuse, approfondie, pour créer de nouvelles solidarités à travers la formation. La société de la connaissance devient ainsi une société qui progresse, une société dans laquelle les places ne sont plus inéluctables, une société où les individus peuvent se projeter différents de ce qu'ils sont. Ils ne sont plus condamnés à rester en permanence ce qu'ils ont été ;

c) le thème de la « **kulturelle Bildung** » (formation/éducation culturelle) devient aujourd'hui un thème majeur dans un certain nombre de pays européens. Un document important, issu de la Commission d'Enquête sur la Culture en Allemagne du Parlement allemand, y consacre un chapitre essentiel⁴. La même préoccupation apparaît dans le colloque de novembre 2008, à Bruxelles, sur « Culture et Démocratie ». On y insiste sur le fait que la formation culturelle, qui va au-delà de l'enseignement artistique à l'école, doit :

- renouer avec la dimension anthropologique et culturelle de tous les savoirs ;
- développer, en y incluant la dimension interculturelle, des savoirs et des compétences dans le champ de l'art et de la culture ;
- organiser largement l'accès des jeunes et des adultes aux productions artistiques et culturelles. Il doit les former à une démarche critique et créative et légitimer la pratique culturelle dans le temps et dans l'espace ;

d) la **société créative** : ce concept se situe dans la prolongation des travaux de Daniel Bell et d'Alain Touraine sur la société post-industrielle. Mais il s'est vraiment développé depuis que la CNUCED a consacré, en 2008, un Rapport mondial à l'économie créative⁵, montrant l'impact que cette économie, qui comprend aussi les industries culturelles, a tant sur le PIB que sur la création d'emplois. Aujourd'hui, le concept est repris, dans une définition plus large encore,

par l'OCDE. Pour l'OCDE, la société créative implique que les espérances de prospérité et de bien-être au XXI^e siècle dépendront probablement de la manière dont il sera possible de capitaliser sur la diversité sociale pour encourager le dynamisme technologique, économique et social. Une convergence exceptionnelle des forces en présence au cours des vingt prochaines années pourrait avoir une double résultante : en premier lieu, la mise en place de sociétés beaucoup plus différenciées et complexes et, en second lieu, l'adoption d'un ensemble commun d'objectifs d'action généraux de nature à encourager la diversité comme la viabilité sociale.

Le rôle du savoir, de la créativité et de l'innovation devient de plus en plus déterminant dans une telle société. Alors que la production de biens manufacturés est limitée par les ressources matérielles, la production de savoirs et de biens intellectuels peut croître indéfiniment. Le savoir devient ainsi le moteur d'un nouveau développement, susceptible de répondre aux besoins d'accomplissement personnel et collectif, sans que cela implique un accroissement de consommation matérielle⁶.

C'est aussi dans ce contexte que la « Convention (de l'UNESCO) sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles » (Paris, 2005) révèle toute sa valeur, en reconnaissant, par un instrument normatif international, la spécificité des biens et des services culturels et en faisant de la promotion de la diversité culturelle un vecteur essentiel du développement.

Comme l'a dit récemment Robin Renucci, des « Tréteaux de France », « une société créative est un « vivre ensemble » renouvelé, qui fait émerger la singularité créative de chacun dans sa diversité, et dès son plus jeune âge. Faire un citoyen capable d'assumer sa propre singularité, - et non pas comme individu particulier simple élément du monde qu'on lui construit - c'est considérer que l'éducation et donc la formation des maîtres sont essentielles. Et les artistes peuvent entraîner les autres à exercer cette singularité, face aux flux médiatiques qui exigent une capacité de discernement » ;

d) enfin, les **droits culturels**.

Certes, les droits à l'éducation et à la culture existaient déjà, notamment dans le Pacte international relatif aux Droits Economiques, Sociaux et Culturels (1976). Mais la Déclaration de Fribourg sur les droits culturels (2007), tout comme la nomination, au sein du système onusien, d'un rapporteur spécial sur les droits culturels, constituent sans conteste un pas important dans la reconnaissance officielle de l'importance de l'interaction entre culture et éducation en général et développement culturel et éducation permanente en particulier.

Le droit à l'éducation est le premier investissement dans l'être humain, comme ressource et comme acteur de son propre développement. Les droits culturels que sont l'éducation et l'information ont donc une fonction stratégique centrale dans l'ensemble des droits humains.

1 préparée pour notre intervention lors de la conférence du Fonds-45 à Charleroi le 29 septembre 2011

2 Education Permanente n.1, mars 1969, p. 65-86

3 cf. Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe, Odile Jacob 1997

4 Deutscher Bundestag (Hrsg.), Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages, Con Brio 2008

5 UNCTAD, Creative Economy, 2008 and 2010

6 cf. Alexandre Rojey, L'avenir en question, Armand Colin 2011