

Avant-propos

Murièle Compère, formatrice permanente au Cefoc, part des écarts perçus entre les pratiques d'une école professionnelle et celles d'une institution d'Éducation permanente à l'occasion d'un partenariat relaté dans une première analyse. Elle montre que la tension entre les finalités d'*adaptation* et de *transformation sociale* est déjà inscrite dans les décrets qui régissent respectivement l'école et l'Éducation permanente. Entre intentions généreuses et réalités sociétales...

Introduction

La présente analyse prend son origine dans un projet bien concret mené par le Cefoc en 2011-2012 dans une école secondaire en région bruxelloise. Un volet précédent¹ relatait brièvement l'expérience vécue en mettant en évidence les écarts entre l'école et l'institution d'Éducation permanente. Ces écarts étaient mis en perspective à partir de la grille des modes de travail pédagogique de Marcel Lesne².

Ce second volet envisage les écarts à partir d'un autre point de vue, celui des missions confiées par décret à chacune des structures.

L'hypothèse développée ici est que les tensions constatées sur le terrain entre les finalités possibles des apprentissages se retrouvent également dans les textes décrets qui encadrent le travail des deux institutions. L'école, parce qu'elle s'adresse à des adultes en devenir et parce qu'elle est une institution plus cadrée, devrait davantage composer avec trois finalités en tension (reproduction sociale, adaptation à la société, transformation de la société) ; ses acteurs se sentiraient davantage sous pression et contraints à faire des choix ou des compromis entre ces trois pôles. L'Éducation permanente, s'adressant à des adultes, présents sur base volontaire, offrirait davantage de marge de manœuvre à ses acteurs. À charge pour eux de placer le curseur entre « adaptation » et « transformation sociale » là où ils l'estiment juste.

Au travers de l'expérience

Dans l'expérience relatée précédemment, il apparaît que l'école est davantage marquée par la nécessité de préparer les élèves à entrer dans un métier. Cette obligation aurait une influence sur des choix pédagogiques plus marqués par des objectifs d'adaptation. En même temps, dans leur volonté forte de pratiquer un métier humain, les enseignantes de l'école décrite s'inscrivent dans une volonté de transformer, à leur échelle, le système et les pratiques de soins.

L'association d'Éducation permanente, influencée par une tradition militante, s'inscrirait délibérément dans une visée de transformation sociale. Cependant, les formateurs, régulièrement confrontés à la demande de participants de recevoir des outils pour pouvoir mieux s'adapter ou simplement pour s'inscrire dans certains lieux, sans vouloir les changer, mettent aussi en œuvre des pratiques permettant cette adaptation, et par là, l'insertion dans la société.

¹ M. COMPÈRE, C. LATOUR, M. MOURLON et V. HERMAN, *De l'Éducation permanente à l'école : une équation à deux inconnues*, analyse n°15, Namur, Cefoc, décembre 2012.

² Ibidem.

Tout au long de la formation, une tension a subsisté entre, d'une part, entendre et voir jusqu'au bout ce qu'il y a de difficile, de souffrant, de lourd dans le métier d'aide soignante que les élèves découvraient et identifier des pistes pour le transformer ; et d'autre part, préparer concrètement les élèves à entrer dans ce métier, à s'y adapter, à en être fières.

En quoi les missions confiées à l'école, d'une part, à l'Éducation permanente, d'autre part, reflètent-elles ces tensions entre adaptation et transformation ?

Pour l'école, le Décret Missions du 24 juillet 1997

Le Décret « Missions » définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organise les structures propres à les atteindre.

« CHAPITRE II. - Des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire

Article 6. - La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;*
- *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;*
- *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;*
- *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.* »³

D'emblée apparaissent bien la finalité d'adaptation au système (*acquérir des compétences ; prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle*) et celle de construction/transformation de ce système (*citoyens responsables ; contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; émancipation sociale*). Par contre, on ne trouve pas de trace explicite dans le texte de la finalité de reproduction sociale. Est-ce parce qu'elle appartient à un modèle dépassé ? Est-ce parce qu'une telle mission serait « invouable » aujourd'hui ?

Ces deux finalités d'adaptation et de transformation sociale sont présentes conjointement dans le texte et le législateur insiste sur la nécessité de les poursuivre *simultanément et sans hiérarchie*. Or, ces objectifs entrent en tension dès lors que l'on tente de les mettre en œuvre concrètement. Quel type d'apprentissage faut-il favoriser ? Celui qui développe une vision critique de la société ou celui qui permet de prendre une place sur le marché de l'emploi ? Celui qui valorise l'épanouissement personnel ou celui qui développe la solidarité ? En regardant l'exemple des élèves aides soignantes, il s'agirait de former des jeunes filles épanouies, bien dans leur peau, exerçant avec compétence et efficacité leur métier tout en étant capables, en même temps, de porter un regard lucide sur le système de soins pour contribuer à développer une organisation plus respectueuse des personnes et plus égalitaire. N'est-ce pas demander beaucoup aux enseignants, surtout lorsqu'ils se trouvent face à des élèves qui sont là souvent parce qu'elles ont été exclues de sections plus valorisées, ou sont issues de familles qui subissent plus qu'elles n'agissent les systèmes et les institutions ? De plus, ces enseignants doivent assurer à tous leurs élèves des *chances égales d'émancipation sociale*.

³ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Décret du 24 juillet 1997, paru au Moniteur belge le 23 septembre 1997.

Pour l'Éducation permanente, le Décret de juillet 2003

L'Éducation permanente fait l'objet d'un premier Décret en 1976. Une réforme de ce Décret est formulée en juillet 2003. C'est sur ce texte de 2003 que l'analyse s'appuie pour appréhender les missions de l'Éducation permanente.

« Article 1^{er}. - § 1^{er}. 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.

§ 2. Cet objet est assuré par le soutien aux associations qui ont pour objectif de favoriser et de développer, principalement chez les adultes :

- a) une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ;*
- b) des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ;*
- c) des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.*

§ 3. La démarche des associations visées par le présent Décret s'inscrit dans une perspective d'égalité et de progrès social, en vue de construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire qui favorise la rencontre entre les cultures par le développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle. »⁴

On retrouve dans ce texte les deux finalités d'adaptation et de transformation sociale. En particulier dans le second paragraphe qui explicite les objectifs, certains termes tels que « *attitudes de responsabilité* », « *participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique* » indiquent un objectif d'adaptation, d'intégration des personnes à la société, alors que d'autres, tels que « *prise de conscience* » et « *connaissance critique des réalités de la société* », indiquent davantage la volonté de remise en question, de transformation de la société et d'émancipation des personnes.

Face à un public *populaire*, au sens du Décret⁵, les animateurs et formateurs en Éducation permanente se trouvent pris dans des contradictions importantes. En effet, *privilégier la participation active du public* suppose de partir de ses demandes. Or, ces demandes ont évolué, comme l'indique le philosophe Marc Maesschaelck⁶. Les nouvelles demandes sont essentiellement liées à un besoin d'insertion dans une société qui met à la marge, de laquelle les publics cibles se sentent déconnectés, en décrochage. Entre répondre à cette demande d'insertion et poursuivre un objectif d'*analyse critique de la société*, d'émancipation, de conscientisation, d'interpellation politique, l'écart est important et le choix est difficile, voire impossible.

⁴ Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente, Décret du 17 juillet 2003, paru au Moniteur belge le 26 août 2003.

⁵ « Public populaire » au sens du Décret : « *Public issu de milieux populaires : groupe de participants composé de personnes, avec ou sans emploi, qui sont porteuses au maximum d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou de personnes en situation de précarité sociale ou de grande pauvreté* », Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente, op.cit.

⁶ M. MAESSCHAELCK, *Évaluation de la « Recherche sur le développement et le financement de l'Éducation permanente aujourd'hui »*, à la demande du MOC de Charleroi, mars 2001, pp.8-10.

Proximité dans les discours décrétaux

Les missions définies par le Décret *Éducation permanente* pour former les adultes tout au long de la vie et celles confiées à l'enseignement pour éduquer les enfants et adolescents sont, en définitive, relativement proches.

Ainsi, la notion d'« *émancipation* » est présente dans chacun des décrets, à côté de celle de « *citoyens responsables* ». On trouve aussi dans les deux textes l'invitation à prendre une place active dans la société économique, culturelle et sociale. La visée est de part et d'autre celle d'une *société démocratique, solidaire et pluraliste*. Un accent plus marqué sur la dimension *critique* et même *politique*, caractérise pourtant l'Éducation permanente.

Au-delà des discours, un contexte de société peu propice à éduquer-émanciper ?

Tant le Décret *Missions* de 1997 que le Décret *Éducation permanente* de 2003 présentent des intentions généreuses et ambitieuses. Ces finalités devraient guider les acteurs de terrain, enseignants ou animateurs-formateurs. Cependant, ces intentions larges (et non hiérarchisées), permettant des interprétations divergentes, font place, dans la réalité, à de fortes tensions. En particulier, l'analyse a mis en avant la tension entre adapter pour intégrer et émanciper pour transformer, à l'œuvre dans les deux institutions.

Ces tensions et contradictions sont exacerbées dans un contexte d'austérité, de restrictions budgétaires et d'exclusions sociales. Dans un tel contexte, poursuivre de *manière simultanée et non hiérarchisée* les objectifs définis par les décrets est impossible. Faute de moyens, faute de temps, les acteurs sont confrontés sur le terrain à des choix douloureux. Ils sont amenés à privilégier l'une ou l'autre option. Avec des publics fragilisés, isolés, en demande de connexion à la société, la tentation est forte de répondre à la pression par la mise en place de pratiques visant d'abord l'intégration, ou à défaut, la diminution des souffrances liées à la marginalisation. La volonté d'œuvrer à des transformations sociales et la mise en place de pratiques réflexives, critiques peuvent apparaître comme un luxe, face à des demandes criantes.

Comment expliquer l'écart entre les discours décrétaux et la réalité sociale ? Comment expliquer les pressions et tensions que subissent tant les professionnels que leurs publics ? Comment se fait-il, en d'autres mots, que sur le terrain, les finalités d'intégration-adaptation et d'émancipation-transformation apparaissent comme difficilement conciliables ?

Une hypothèse est que la société dans laquelle se développent ces actions de formation valorise par ailleurs un modèle compétitif, qui ne donne place qu'aux « meilleurs », disqualifiant une partie de sa population, via des mécanismes d'exclusion et de sélection. Ce modèle de société, présent en arrière fond de la plupart des institutions, s'oppose aux discours valorisant la participation active de chaque citoyen(ne) et l'émancipation sociale ; il place les professionnels face à des injonctions contradictoires. Un troisième volet de l'analyse développera ces questions et hypothèses.

Murièle Compère,
Formatrice permanente au Cefoc

Pour aller plus loin

Sur l'Éducation permanente

Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente, Décret du 17-07-2003, paru au Moniteur belge, le 26-08-2003.

Marc MAESSCHAELCK, *Évaluation de la « Recherche sur le développement et le financement de l'Éducation permanente aujourd'hui »*, mars 2001, réalisée à la demande du MOC de Charleroi, rapport téléchargeable sur le site : <http://perso.cpdr.ucl.ac.be/maesschalck/doctel.php>.

Sur l'école

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Décret du 24-07-1997, paru au Moniteur belge, le 23/09/1997.

Anne-Marie PIRARD, *Petit guide du jeune enseignant*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Dossier documentaire de base, Conseil de l'Éducation et de la Formation, 4^{ème} édition, 2008.

Jacques CORNET, *L'enfer scolaire pavé des bonnes intentions catholiques* dans *Politique* (Hors série), octobre 2010.