



Education permanente et zones d'incertitude Une étude de cas

Jean Blairon (asbl RTA) et Anne Binet (Centre d'Education Permanente et de Promotion Sociale des Travailleurs d'Arlon)

Le Décret qui organise, depuis 2003, le rapport entre Etat et associations à propos des actions d'éducation permanente menées par celles-ci apporte des changements significatifs. Nous pouvons notamment mettre en avant les principes suivants :

- une volonté de recentrage sur les finalités de critique sociale, qui doivent imprégner les actions ou activités ;
- une relative spécialisation des opérateurs : ceux-ci doivent choisir un ou plusieurs « axes » de travail parmi les possibilités suivantes : travail d'animation avec les publics, formation de professionnels, production d'outils ou d'analyses critiques, mise sur pied de campagnes de sensibilisation ;
- contractualisation avec l'Etat fondée sur un « projet » qui doit par ailleurs être décliné en réalisations quantifiées, d'une part, et jugées éligibles, d'autre part.

Parmi les nombreux changements que ce Décret apporte dans la vie des associations d'éducation permanente, nous souhaiterions nous intéresser ici à deux zones d'incertitude forte produites par ces principes ne serait-ce qu'indirectement.

La première zone d'incertitude concerne la distinction entre ce qui sera jugé comme « étant de l'éducation permanente » et ce qui sera jugé comme n'en étant pas : on observe à ce propos une propension des instances¹ à rejeter les activités considérées comme occupationnelles ou les programmes jugés utilitaristes.

La deuxième zone d'incertitude concerne l'aspect quantitatif des actions : pour atteindre le « quota » d'heures d'activités, par exemple, il faut être assuré de pouvoir mobiliser le public ad hoc, ce qui n'est évidemment jamais garanti.

Nous pensons que dans une série de situations, d'une part, les deux problèmes sont liés et qu'ils cumulent, d'autre part, les deux facteurs d'incertitude : pour le dire simplement, on peut se demander si la difficulté à « toucher » un certain public (celui qui en a le plus besoin et est difficilement mobilisable) ne peut se résoudre qu'au prix d'une prise de risque plus grande par rapport à l'activité qui lui est proposée. Pour les associations, cela peut correspondre à un sérieux dilemme : faire ce pour quoi on souhaite se mobiliser, ce pour quoi on existe réellement peut impliquer une prise de risque excessive en matière de pérennité (si certaines activités sont jugées inéligibles).

Comme ces zones d'incertitude et leur cumul sont tout de même aussi affaire de **confrontation de représentations**, nous avons souhaité contribuer au débat au travers d'une étude de cas relative à un programme situé dans la « zone grise » d'une « activité » qui pourrait paraître utilitariste et qui est destinée à un public peu mobilisé : une formation au permis de conduire pour un public décrit comme défavorisé.

1. L'administration (Service de l'éducation permanente et inspection) et le Conseil supérieur de l'éducation permanente sont en effet invités à analyser les projets et la réalisation des « contrats-programmes » des associations et à émettre des propositions de décision à la Ministre en matière d'éligibilité et d'agrément.

LE PROGRAMME ANALYSÉ

Ce programme de formation « au permis de conduire » est dispensé par le Centre d'Education Permanente et de Promotion Sociale des Travailleurs d'Arlon.

De manière factuelle, la formation (d'une durée de 20 heures) se déroule en 5 jours.

Schématiquement, les trois premières journées sont principalement consacrées à la découverte du code, de son vocabulaire particulier et des principes généraux qui organisent la circulation des différents usagers sur la voie publique. Les deux derniers jours sont surtout axés sur la mise en situation d'examen : confrontation des participants à la formulation des questions, analyse des questions et évaluation/correction/explication des réponses ainsi que confrontation au rythme de l'examen réel.

Au niveau méthodologique, la formation en groupe permet d'aborder, au départ des expériences individuelles, les notions importantes du code, telles que « l'utilisateur faible », les priorités, les risques liés à la consommation d'alcool ou de stupéfiants, l'agressivité...

Elle permet également à chacun d'évoquer les problèmes de mobilité qu'il rencontre dans sa région et de tenter d'en comprendre les enjeux.

Le groupe permet également l'entraide entre membres et au travers des différentes évaluations recueillies, il est ressenti comme un élément moteur, re-dynamisant face à une matière perçue comme difficile avec un vocabulaire particulier au sens très codé.

Le syllabus construit autour de cette formation participe également à l'acquisition de compétences telles que la capacité à réaliser des synthèses de matières vues, à la prise de notes personnelles..... Il intègre également des articles de presse en lien avec la mobilité et le permis de conduire qui créent des débats entre participants.

Il est par ailleurs essentiel de noter que cette formation a été construite et mise en place suite **à des demandes du public populaire**. Public qui, confronté à une discrimination financière et de capacité d'apprentissage, se trouve dans l'impossibilité d'accéder à l'autonomie et de se déplacer (notamment vers l'emploi) ; il est parfois même sanctionné pour cela, par l'Etat, au niveau de l'octroi d'allocations sociales (de plus en plus conditionnées, parfois sans prise en compte des situations réelles, imprégnées de non-respect des droits fondamentaux des personnes). Mais public qui fait le choix d'une stratégie collective d'apprentissage pour optimiser ses chances de réussite.

Il nous semble que n'avoir qu'une vision uniquement « utilitariste » de l'enjeu du permis de conduire reviendrait à nier la démarche de constat, d'analyse et de mise en place d'une solution répondant aux problèmes concrets et quotidiens de ce public populaire.

De telles « petites » actions d'émancipation au quotidien, d'accès et de compréhension des « codes » sociaux en vigueur ne ressortissent-elles pas au champ de l'éducation permanente redéfini par le nouveau décret ? La question touche nous semble-t-il plus d'une initiative comprenant une dimension technique ; elle mérite probablement qu'on l'aborde **aussi** à un niveau plus général.



TOUCHER LE PUBLIC OU SE RENDRE VISIBLES À SES YEUX ?

Depuis les années 70, les pratiques culturelles n'ont cessé de s'intégrer toujours plus profondément à un mode de développement dominant, jusqu'à parfois se confondre avec l'organisation d'un marché de services parmi d'autres. L'approche marketing se substitue ainsi de plus en plus à la « présence parmi » et à la « rencontre avec » : le groupe populaire est alors transformé en « public », qu'il convient de « toucher » par des « stratégies de communication ».

Depuis les années 80, de surcroît, le patronat a déployé une stratégie d'atomisation de la classe ouvrière, par exemple par de nouvelles pratiques managériales : individualisation de la relation salariale, fixation d'objectifs individuels pour casser les collectifs de travail, « promotion » ambiguë de l'épanouissement et de la reconnaissance du mérite personnel.

Les jeux de dupe ont été légion : la sécurité d'existence a été requalifiée en poids impayable pour la collectivité, les droits conquis, en privilèges insoutenables voire en fraude sociale ; ceux dont l'emploi s'éloignait ont été « invités » à se « responsabiliser », c'est-à-dire à accepter sans broncher d'être abandonnés à leur sort, puisqu'ils ont été fictivement décrétés aptes à le modifier par leur industrie personnelle.

Les inégalités ont pu ainsi être réaugmentées impunément tandis qu'une rhétorique de la mobilisation, du changement, de la modernisation, des contraintes-inéluçables-de-la-concurrence-mondiale-dans-une-économie-globalisée épuisait, décourageait et tentait d'étouffer les acteurs.

Nous nous trouvons donc dans un contexte d'attaque contre les dynamiques solidaires (dont l'objectif est la division des travailleurs, des travailleurs pauvres et des travailleurs sans emploi) et de délégitimation de la conscience ouvrière, présentée comme un obstacle archaïque au « progrès », voire comme un facteur de risque pour l'économie.

L'éducation permanente, qui est, rappelons-le tout de même, une conquête des mouvements ouvriers, conscients de la nécessité de produire d'une manière autonome des savoirs propres pour lutter contre la domination, doit s'adapter à cette nouvelle donne qui oppose et tend à diviser les « in » et les « out » et consacre un état de « misère du monde » comme un prix à payer pour le retour d'une croissance qui joue l'Arlésienne.

Dans un tel contexte, il ne s'agit en rien de « toucher » un « public » considéré comme un agrégat d'individualités qu'il faudrait remobiliser (voire resocialiser tant qu'on y est). Il s'agit au contraire de se rendre visibles aux yeux de ceux que le système construit comme inutiles au monde, stigmatise comme tels (s'ils en sont là, n'est-ce pas à cause d'une « tare du comportement » selon le mot terrible de Goffman ?), et abandonne dans des zones qu'on s'efforce de cacher.

Et la meilleure façon de se rendre visibles à leurs yeux, justement, n'est-elle pas de se présenter dans l'ordre des solutions immédiates et tangibles plutôt que dans l'ordre sans cesse rabâché des conditionnalités les plus diverses (avoir un projet de vie pour mériter l'aide, développer une « stratégie », se conduire comme un « entrepreneur de son existence »²...et entrer dans une catégorie bureaucratique éligible (correspondre à une « priorité ») !).

2. Exigence dénoncée par Pierre Bourdieu.



Education permanente et zones d'incertitude - Une étude de cas

A ce sujet, une offre en matière de permis de conduire dans une région où tout le monde s'accorde à reconnaître le poids déterminant des problèmes de mobilité constitue à coup sûr une façon de se rendre visible dans l'ordre des solutions effectives plutôt que dans le registre du discours et des conditionnalités. Cette offre constitue une solidarité vécue immédiatement tangible ; elle relève d'une mobilisation en actes.

CONTRE UNE VISION LINÉAIRE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

Dans de nombreux secteurs d'activité, la vision linéaire prévaut : le cas le plus extrême est incarné par le « parcours d'insertion » où le travailleur sans emploi est supposé passer d'étape en étape, celles-ci étant définies abstraitement et bureaucratiquement, de manière aussi absurde que si on mettait en « phases » et en « objectifs » l'expérience amoureuse (d'abord déterminer un « profil » de l'élue ou de l'élue, ensuite définir une méthode d'identification pour pouvoir la trouver, programmer une stratégie d'approche, contractualiser une négociation, etc.)...

A entendre parfois certains raisonnements, on pourrait croire que le processus d'animation impliqué par une pratique d'éducation permanente doit pareillement se c(ad)astrer et que ce soit la programmation de cette succession qui justifie l'éligibilité de l'action : une activité « d'accroche » permettant de « passer » à une action « citoyenne ».

A ce sujet, nous nous rappelons avec un peu d'humour certains conseils « pédagogiques » « modernisateurs » qui ont pu être donnés aux enseignants dans les années 80, dont le paroxysme était probablement les conseils « catéchétiques ». Il est à peine caricatural d'évoquer par exemple le schème suivant :

- d'abord, évoquer ce qui plaît au public : par exemple lui faire écouter « all you need is love » des Beatles ;
- ensuite, le faire s'exprimer (« est-ce que l'amour est important pour vous ? ») (Oui ? ? ! !) ;
- par après, « faire le saut de l'ange » : « ça tombe bien, je suis ici pour vous dire justement que « Dieu est amour » »...

L'aspect dérisoire de cette approche peut faire sourire aujourd'hui : il n'empêche que la linéarité du processus et le placage des idéaux ou des valeurs « en phase terminale » restent bien présents dans les imaginaires en matière de formation.

LA TRESSE RÉFLEXIVE

Il paraît bien plus probant d'élaborer avec les participants une « tresse » où la pratique croise différents niveaux de préoccupation :

- la prise en compte immédiate d'une des inégalités fortes subies par les personnes ;
- la dynamique d'apprentissage solidaire ;
- un recul réflexif sur les enjeux engagés dans l'action.



Education permanente et zones d'incertitude - Une étude de cas

Par rapport à l'exemple analysé, il est temps en l'occurrence de se rappeler que pour le sociologue Erving Goffman, fin analyste des interactions sociales, les « codes de circulation » constituaient une excellente trame pour étudier l'ordre social. L'auteur appuie sa démonstration sur cette citation d'Edward Ross :

« Assurer l'ordre aux jonctions d'une grande ville implique avant tout une absence de collisions entre les gens et les véhicules qui interfèrent réciproquement. On ne peut pas dire que l'ordre règne entre des gens qui vont dans la même direction à la même allure, car il n'y a pas alors d'interférence. Il n'existe pas non plus quand les personnes se heurtent continuellement. Mais, quand tous ceux qui se rencontrent ou se dépassent sur des voies encombrées prennent le temps et la peine nécessaires pour éviter les collisions, la foule est alors *ordonnée*. **Et bien, au fond de la notion d'ordre social, on trouve la même idée. Les membres d'une communauté ordonnée ne s'écartent pas de leur route pour s'agresser mutuellement. De plus, chaque fois que leurs trajectoires interfèrent, ils font les ajustements nécessaires pour échapper à la collision, et ils les font selon une certaine règle conventionnelle.** »³

Goffman livre dans ce chapitre une brillante analyse sociologique des interactions entre les « unités véhiculaires » qui interfèrent quotidiennement.

« Une unité véhiculaire est une coque d'un certain type, contrôlée (habituellement de l'intérieur) par un pilote ou un navigateur humain. (...) Vu sous cet angle, l'individu lui-même qui traverse les chaussées et longe les rues – l'individu en tant que piéton – peut être considéré comme un pilote enfilé dans une coque molle et peu protégée : ses vêtements et sa peau. »⁴

L'étude des relations entre les unités véhiculaires donne accès aux codes sociaux, à la « grammaire sociale » qui permet les évitements, les ajustements, les réparations qui font la vie quotidienne en société.

Commentant un travail de S. Duncan Jr., l'auteur note d'ailleurs la centralité de cette grammaire, qui interdit de parler de « sous-socialisation » (alors que le Dispositif Intégré d'Insertion socio-professionnelle » en Région wallonne, pour reciter cet exemple d'organisation linéaire, prévoit que les personnes privées d'emploi doivent passer au préalable par une phase de « re-socialisation » !) :

« Des études comme celle de Duncan font ressortir la compétence impressionnante, tant pour la performance que pour l'interprétation, qui paraît requise de tous ceux qui sont capables d'échanger quelques remarques avec un ami ou de passer près de quelqu'un dans la rue sans le heurter. Il s'ensuit que l'emploi, pour des raisons probablement techniques, de termes comme « sous-socialisation » a peut être été un peu prématuré. **Les diplômés illettrés de l'école des rues américaines n'ont peut-être pas appris certaines choses utiles pour progresser, mais dire qu'ils ne sont pas assimilés au reste de la société, c'est aller un peu loin.** Il devient de plus en plus clair que la différence entre gens frustes et gens cultivés,

3. E. Goffman, « Les individus comme unités », *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 2, Les relations en public*, Paris, Minuit, 1973, p. 21.

4. *Op. cit.*, p. 22.



Education permanente et zones d'incertitude - Une étude de cas

quant à leur compétence pour les rapports interactifs, est faible, comparée aux ressemblances, si fatale que puisse être l'issue de cette différence. »⁵

Une formation au permis de conduire dans le contexte de l'éducation permanente, c'est donc un contact tressé avec la possibilité d'un retour réflexif sur la vie sociale, voire sur les politiques « sociales » qui sont en vigueur aujourd'hui, dans un environnement engagé directement dans la réduction effective des inégalités.

A titre d'information, voici quelques réponses de participants pour cerner leurs principales motivations et difficultés par rapport à l'apprentissage du code de la route.

- Si la recherche d'emploi est souvent évoquée comme motivation pour participer à une session de formation « permis de conduire citoyen », nous avons aussi comme explications : pour ne plus dépendre des autres, pour pouvoir sortir de mon village, pour conduire les enfants à l'école, faire des courses, mais aussi devenir autonome, retrouver mon indépendance et voyager partout dans le monde !
- Quant aux difficultés évoquées par les participants, elles sont d'ordre financier, mais se situent aussi au niveau des capacités d'apprentissage :
 - compréhension du vocabulaire (différence entre arrêt, stationnement et se garer - voie publique, chaussée et accotement - obligation et autorisation).
 - représentation dans l'espace, (en deçà, au-delà d'un carrefour...)
 - analyse d'une phrase ou d'une question
 - problème de mémorisation
 - besoin d'illustration concrètes des situations
 - besoin d'être encouragé, accompagné ...

EN LIGNE DIRECTE AVEC LA VISÉE ORIGINELLE

L'explication des fondements du code de la route fait donc concrètement référence à certaines valeurs qui sous-tendent la vie en société : respect et protection des plus faibles (piétons, handicapés), acceptation de règles communes (conduite à droite, limitation de vitesse) pour le bien de tous. Identifier et valider ces valeurs permet au public d'adhérer de manière volontaire et consciente aux règles du code de la route.

Cela permet également d'étendre cette approche face à l'ensemble des règles qui régissent notre société et de les aborder avec un recul qui peut être critique.

Notre démonstration montre ainsi, nous l'espérons, qu'un programme de formation, pour être éligible en éducation permanente, ne doit pas nécessairement ressortir mécaniquement, en tant que contenu, à une réflexion directement « citoyenne » ; il ne doit pas davantage s'enfermer dans une logique de « support » agité devant un « public »-cible comme si nous étions des néo-catéchistes de la citoyenneté.

5. Ibidem, p. 20.



Education permanente et zones d'incertitude - Une étude de cas

Ne trouve-t-il pas une légitimité forte à être d'abord **vécu** dans un environnement de lutte (contre l'inégalité, le manque de solidarité, d'égalité ou d'authenticité pour reprendre ces « sources de la critique définies par Luc Boltanski⁶) et n'est-ce pas une telle **expérience** qui fournira légitimement des occasions **libres** d'un recul réflexif et critique sur l'ordre social ?

N'était-ce pas l'essence même de la formation des adultes promue par les mouvements ouvriers, fondée sur une **expérience collective** apte à changer les identités et le rapport à l'environnement ?

Alain Touraine l'exprimait ainsi en 1973 :

"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 mobilise des demandes qui ne peuvent être entièrement satisfaites dans un cadre organisationnel ou politique. **Ils ont conscience d'être plus qu'eux-mêmes**, à la fois parce qu'ils se heurtent à un adversaire qui s'appuie sur plus que ses propres forces et parce qu'ils ont des objectifs qui ne leur sont pas propres. 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. Si j'emploie cette expression, **ce n'est donc pas pour laisser croire qu'un mouvement social part de la conscience de lui-même, de ses intérêts et de ses buts, avant d'entrer en lutte avec l'adversaire, sur un champ de bataille déterminé par les circonstances. L'identité de l'acteur ne peut pas être définie indépendamment du conflit réel avec l'adversaire et de la reconnaissance de l'enjeu de la lutte.**"⁷

La présence d'un tel travail pratique sur l'identité, sur l'enjeu, sur l'environnement ne constitue-t-elle pas une des façons de sortir, sans hésitation, de la double zone d'incertitude dont le nouveau décret de l'éducation permanente peut être porteur ? Encore faut-il que ce travail ne soit pas mécompris à cause de représentations erronées inspirées par une logique marketing ou une conception mécaniciste et linéaire de l'action.

6. L. Boltanski et E. Chiapello, *le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

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