

International Review of Community Development Revue internationale d'action communautaire



Qu'est-ce qui peut changer en éducation permanente ? Towards effective change in the continuing education sector ¿Qué es lo que puede cambiar en la educación permanente?

Marcel Deprez

Numéro 9 (49), printemps 1983

Éducatrices permanentes en mouvement ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1034728ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1034728ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (imprimé)

2369-6400 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Deprez, M. (1983). Qu'est-ce qui peut changer en éducation permanente ?
International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire, (9), 169–175. <https://doi.org/10.7202/1034728ar>

Résumé de l'article

Partant d'une réflexion sur ce qui a pu modifier les processus d'apprentissage dans une société de plus en plus technicienne, resituant les exigences de planification et de participation, l'auteur souligne l'importance d'une démarche qui place la primauté du civisme et l'exploration des milieux comme producteurs d'effets sur les situations inégalitaires créées par l'éducation. Se référant à ce système d'éducation intégrée, il resitue la portée de l'éducation continuée des adultes en cherchant à dresser l'inventaire des pratiques existantes et des objectifs déclarés.

À n'en pas douter, c'est de l'esprit et du contenu de l'éducation générale d'aujourd'hui que dépendent les chances de l'éducation permanente de demain. Cette affirmation permet la remise en cause de tout monopole sur la fonction éducative. Cela ne va pas sans la mise en cause — plus radicale — d'un dirigisme d'autant plus insupportable qu'il peut apparaître comme trop ambitieux.

Qu'est-ce qui peut changer en éducation permanente ?

M. Deprez

« Ce n'est ni une théorie, ni un certain état de choses qu'il faut essayer d'établir, ni même un idéal précis auquel on doit essayer d'adapter la réalité, c'est un mouvement qui tend à supprimer l'état de choses actuel. »

(F. Engels, *L'Anti-Dühring*)

Jusqu'à présent, on a reconnu verbalement, parfois même verbeusement, l'ampleur du problème de l'éducation qui gagne chaque année en étendue et en problèmes à traiter. L'Unesco a affirmé depuis longtemps le droit à l'éducation, par la voix de tous ses membres, Belgique comprise, et nous avons reconnu que l'exercice d'un tel droit était fonction d'une participation, d'une intégration et d'une planification.

Pourtant, sauf à de très rares exceptions, celles qui confirment la règle générale, les différents secteurs de l'éducation ont continué et continuent à évoluer séparément, dans un cadre de collaboration limitée, voire inexistant.

Éducation permanente ? Comment entend-on la développer et l'appliquer et comment la voit-on développée et pratiquée de nos jours ? Comment la concevoir dans la conjoncture actuelle ? Le mot est dit, dans une conjoncture, dans une course parallèle vers des ambitions qui ne sont pas celles des cercles, des associations, des organisations, voire des écoles, pris isolément pour eux-mêmes. Comme activité, action et pensée incluses, d'accord, mais pas comme activisme spécialisé. La notion répond à une nécessaire préparation de nos fonctions psychologiques, sociologiques et civiques, à une indispensable information et documentation développant le sens de la recherche personnelle et de la position critique, et à une authentique action de la personne et de la communauté.

Toutes ces implications sont obligatoires et simultanées pour empêcher l'engluement et la dépendance

dans la publicité et le slogan, pour faire reculer l'engloutissement dans le gigantisme et dans la masse mécanisée, en définitive *pour préserver la liberté*.

La vraie question à laquelle il faut répondre est bien : éducation, pour quoi faire ?

L'éducation permanente, c'est le traitement en profondeur de tous les problèmes d'aujourd'hui ; la lutte contre l'aliénation par le resserrement de l'emploi, le jumelage nécessaire de l'action et de la participation sociale, l'usage critique des langages du temps : cinéma, radio, télévision, mais aussi informatique, bureautique, robotique, et la réalisation des vrais prolongements de la scolarité.

Comment vouloir et réaliser un tel programme, sans vouloir d'abord mobiliser nos propres forces pour en faire la ressource utile ? Comment le faire sans condamner les retards constatés sur le plan de l'esprit, chaque fois que l'on agite les particularismes locaux ou techniques et les exclusivismes d'option, et sur le plan de la conception quand on veut construire avant d'expérimenter, ou équiper avant d'avoir vraiment travaillé.

Il faut faire passer dans les faits le droit total, sans restriction, à l'éducation globale et reconnaître l'éducation permanente ou la permanence de l'éducation dont l'éducation populaire est l'authentique noyau, comme problème fondamental. Il est une organisation complexe, à ramifications multiples, de formes d'apprentissage et d'autoformation. Il comprend, à côté de formes scolaires, un vaste réseau de formes extra-

scolaires. Il se développe tout autant à travers des formes institutionnalisées, mais aussi à travers une série d'organisations sociales, socio-politiques, culturelles ou professionnelles pour finalement apparaître surtout comme une activité auto-organisée et non institutionnalisée des travailleurs et des citoyens dans des organisations de travail associé et des structures de coopération locale ou régionale.

Ce courant d'éducation intégrée ravive le mythe de la « cité éducative » où travail, éducation et loisirs se mêlent intimement. Utopie encore aujourd'hui sans doute, mais support de la réflexion pour dégager ce qu'il y a de neuf en perspective dans le domaine de l'éducation quelle qu'en soit la qualification.

Ce courant neuf dépasse progressivement le stade de l'utopie. Si on le qualifie de social et d'intégré, c'est parce qu'il exige le changement de société le plus profond. Des embryons d'un tel système existent déjà un peu partout, là où des structures centrales souples se lient à une vie associative locale de plus en plus riche pour en constituer les supports.

Le chemin est encore long, mais j'ai voulu formuler un essai de parcours se référant à la progression en étapes vers l'installation d'un système d'éducation intégrée :

- niveau de départ : organisation spécifique et donc séparée des institutions éducatives ou culturelles ;
- deuxième niveau : coordination des ressources améliorant la distribution des produits éducatifs et culturels ;
- troisième niveau : globalisation des moyens et démonopolisation des institutions spécialisées ;
- quatrième niveau : production de biens éducatifs et culturels par les personnes autant que par les institutions ;
- stade final où l'éducation et la culture ne relèvent plus de l'organisé et ne font qu'accompagner les actions.

et on peut dire que nous nous situons actuellement entre les deuxième et troisième niveaux.

L'accession au troisième niveau est décisive car c'est là que le modèle doit être reconnu comme tel par les responsables de l'éducation d'abord. Les institutions scolaires existantes devront admettre le démantèlement de leur monopole. La reconnaissance du modèle doit se manifester au travers de la population tout entière, y compris les milieux politique, économi-

que et administratif qui devront admettre qu'une part de la décision leur échappe, en faveur d'une démocratie plus directe où le socio-culturel est partie prenante.

À quoi pensons-nous quand nous parlons de formation et de recyclage ? Qui fait quoi ? Comment peut-on apprendre à mieux le faire ?

Nous avons enregistré l'éducation continuée des adultes comme une étape vers un système intégré d'éducation permanente. Cette formation continuée comprend déjà le perfectionnement et le recyclage. Par perfectionnement, nous entendons l'amélioration progressive et idéalement constante de la formation initiale, soit par approfondissement, soit par élargissement. Socialement, il tend généralement à faire acquérir des connaissances et des savoir-faire qui, lorsqu'ils appartiennent au domaine déjà familier, permettent souvent de se qualifier pour une responsabilité accrue.

L'emploi du terme recyclage ne nous paraît indiqué que là, où, à la suite d'une carence constatée, d'un changement profond et rapide des contenus de connaissances utiles, d'une modification de conception décidée par le pouvoir organisateur ou à l'occasion par la communauté des éducateurs, la formation antérieure se révèle insuffisante et même caduque. Il a davantage pour but de réparer des effets d'oubli ou de manque. Même si elles ne sont pas consciemment ressenties comme telles, les situations qui rendent le recyclage nécessaire sont, par nature, des situations de crise. Elles appellent des solutions d'urgence qui ne correspondent pas toujours ou nécessairement aux exigences d'une formation permanente idéale. C'est assez bien la situation souvent rencontrée dans le domaine actuel de la formation continuée des adultes.

Idéologiquement, cette notion de formation continuée n'est pas neutre. L'ensemble des projets rencontrés est souvent plus idéologique que politique, encore que les cadres dans lesquels ils se développent sont souvent politiques.

L'attitude des publics frappe par l'ampleur de sa détermination partout où l'on assiste à la révision des politiques éducatives et des systèmes d'éducation.

Ce l'est aussi dans une autre mesure et d'une autre manière, dans les pays où l'on focalise davantage sur la notion d'éducation des adultes ou sur la notion d'organisation du développement. Les forces

de progrès nous paraissent situées aux Pays-Bas qui ont centré la révision générale des systèmes d'éducation sur le concept d'émancipation et ailleurs de manière plus ponctuelle dans les situations où les regroupements coopératifs ouvrent la voie à de nouveaux points de vue.

Peut-on dresser un inventaire des pratiques rencontrées ?

Les pressions accrues de la demande globale ont entraîné une modification des tendances, sinon des pratiques. On constate des vocations qui se veulent initiales pour les milieux de l'éducation des adultes et on voit se former des encadrements pédagogiques qui fonctionnent dans les programmes « d'organisation développement ». Les projets vers lesquels on semble tendre à l'avenir concernent trois options principales :

- a) une masse importante d'éducateurs rémunérés travaillant à temps partiel en éducation des adultes ;
- b) un nombre approprié de spécialistes en diverses qualifications en mesure de former des praticiens de l'action culturelle au sens large et de les aider à coordonner leur action ;
- c) un noyau approprié de personnes qualifiées, fonctionnant professionnellement à temps plein et assumant des tâches spécifiques d'enseignement, d'administration et d'organisation ou des tâches mixtes.

Face à cette disposition des esprits, des obstacles subsistent mais face à ces obstacles, un point positif important : on prévoit partout des modèles qui permettent de passer aisément des systèmes de formation par voie de perfectionnement à la formation continue, en intégrant les modèles de formation par recyclage.

Quelles sont les formes actuelles du perfectionnement ? La formation des formateurs en éducation permanente pose un double problème d'ordre pédagogique. Le premier est global et lié au fait que notre société voit soudain mettre en cause ses habitudes, ses moeurs, ses croyances, ses techniques et s'ouvre de plus en plus à l'innovation. Cela place ceux qui ont la charge des tâches éducatives devant une situation ambivalente : chargés d'assurer la continuité d'une civilisation, ils doivent en même temps enseigner comment la transformer, et à l'infini, la détruire. Cette contradiction est posée pour la première fois avec l'acuité d'un problème de masse. Et voilà qu'il

faut transmettre aux « enseignés », non plus uniquement des connaissances mais des capacités, des aptitudes et des comportements devant l'étude et devant les autres.

C'est ainsi que l'on trouve partout des programmes de développement liés à la promotion socio-culturelle qu'ils accompagnent comme les faces d'un même processus. C'est ainsi que les décisions opérationnelles offrent une base solide aux décisions qui parlent de recherche-action en insistant sur la mise de la méthode au service de l'action concrète. C'est ainsi que les cours à finalité associés aux initiatives intégrées comme aux formations spécialisées, conduisent progressivement à une meilleure identification des problèmes pédagogiques et des niveaux variables mais complémentaires d'application à une collecte élargie des données objectives de tous ordres, à la formulation d'hypothèses et à l'expérimentation immédiate. Résultat ou inducteur de l'esprit de coopération, ces pratiques intégrées présentent les avantages incontestables de forcer à l'analyse d'adéquation aux problèmes et de contraindre les autorités.

Quelques objectifs perçus en filigrane

Tout n'est pas explicite dans l'éducation des adultes, mais les efforts en vue de la structuration sont nombreux. Peut-on envisager une intégration des savoirs et des connaissances, en vue de reconnaître explicitement des qualifications ? Car il n'y a pas à s'y tromper, la nouvelle voie, c'est finalement encore le maintien du monopole de la reconnaissance de la qualification. La question posée consiste à savoir comment ériger un système d'unités de valeur qui permette d'authentifier les formations et leur évaluation. Si la reconnaissance de la spontanéité et de la créativité à partir de l'expérience est reconnue à son tour, on souhaite quand même établir une équivalence de contenu par rapport à la pratique traditionnelle. Cela permettra de donner un statut d'études à un volume d'unités de valeur et une addition de notions nouvelles. C'est la fonction d'animation qui doit être privilégiée maintenant. Elle se développera à travers l'affirmation de trois préoccupations : formation des « professionnels » et pratiques constantes des recyclages ; élaboration du curriculum correspondant à chaque état ; intégration en un système de formation continue.

Chaque préoccupation reste à analyser en termes de macro-organisation, c'est-à-dire de planification des objectifs (détermination, force et motivation, production de programmes, plan de formation intégrée) et en termes de micro-organisation, c'est-à-dire d'organisations spécialisées (éducation politique, éducation familiale, créativité, usage des temps libres, etc.). Ce qui est peut-être en vue, c'est le passage des pratiques d'enseignement aux pratiques d'apprentissage. C'est aussi la volonté que nous affirmons de planifier les programmes de formation en associant les usagers à la détermination des options. À la question : est-il possible et comment est-il possible de rendre un programme efficient dans un environnement donné ? La réponse se situe dans l'organisation des réseaux de coordination des ressources, grâce à des organisations temporaires d'abord, puis à des engagements coopératifs par la suite. C'est fréquemment que nous avons rencontré des concertations de ce genre, au niveau des structures de formation, au plan des groupes économiques de la nouvelle coopération, au stade des regroupements régionaux de politique éducative et parfois même dans des cas d'engagements coordonnés de pouvoirs publics et de puissances parapubliques, sans qu'il soit nécessairement question d'électoratisme. Ces engagements coopératifs facilitent la création de matières d'organisation qui confortent encore les effets de l'esprit de coopération et cautionnent le fait que personne ne peut faire le travail d'un autre.

L'apprentissage dans ces conditions ne doit plus seulement se contenter de vérifier s'il est en conformité avec les conditions rationnelles et expérimentales de son développement, mais il doit vérifier s'il est capable de modifier les critères de connaissances qui fondent ces modèles expérimentaux. Il doit être basé sur la compréhension des forces utiles qu'il veut identifier comme opérantes dans un champ social : existence d'une mentalité d'apprentissage, capacité de promouvoir le passage du système de travail en un système éducatif, dans le temps et dans l'espace et vice versa, dans les habiletés à se servir des outils et des techniques et à en exercer le contrôle.

La planification notamment fournit un terrain idéal pour comprendre comment un système fonctionne. Sa signification réside moins dans les plans qu'elle produit que dans la procédure qu'elle emploie pour les produire.

Nous voudrions nous efforcer de retenir ici les domaines d'activité des formateurs permanents à vocation socio-culturelle, et les initiatives qui sont développées en vue de leur formation.

Occasionnellement, nous sommes amenés en dehors des limites de ce champ, par la rencontre, dans d'autres cadres, d'initiatives de formation qui ont été entreprises dans des secteurs plus finalisés sur la vie professionnelle. L'état actuel de la formation de formateurs en Europe reste encore très lié à la compréhension que l'on y a du système d'éducation en général et de l'éducation continuée en particulier. Malgré cela, nous pouvons nous efforcer d'établir une classification réduite, dans la mesure où nous avons perçu souvent des efforts sérieux pour présenter des formations plus spécifiques, plus adaptées aux problèmes de la formation des adultes. Les problèmes de la professionnalisation ne sont pas encore posés globalement, mais on découvre déjà des préoccupations de couvrir les tâches d'administration et de gestion et de les distinguer des tâches pédagogiques, ce qui est nouveau.

La nécessité de la formation spécifique n'est pas encore évidente, mais on commence à apercevoir même dans les universités l'utilité de la distinguer clairement de la formation à la fonction enseignante classique.

Ceci témoigne d'une compréhension nouvelle. Et l'apparition de tendances nouvelles est renforcée par le développement d'une production théorique qui leur est normalement liée et qui est contrôlée et vérifiée par les expérimentations développées autour des notions nouvelles elles aussi de district socio-culturel et socio-pédagogique, de délégation régionale de décentralisation et déconcentration de la prise de décision, de gestion associative.

Les cadres utilisés sont toujours très diversifiés. Nous voulons distinguer ici entre les aspects méthodologiques qui font l'objet d'études approfondies mais trop souvent isolées des études de l'environnement social et politique et les aspects organiques que nous souhaitons inventorier et ramener à quelques types caractéristiques. Des cycles de longue durée sont organisés de plus en plus, en temps plein et en temps partagé. C'est ainsi que l'on trouve des cycles de formation de formateurs. Mais, malgré leur caractère « ouvert », leur recrutement reste limité et sélectif. Je répète ici que ce domaine est abordé de la façon la

plus originale aux Pays-Bas, là où l'approche est nettement orientée et centrée sur les thèmes du changement social. La formation y prend en compte, au-delà des apports classiques, le traitement des divers obstacles de nature éducative, culturelle ou sociale auxquels se heurte le travail de formation. Il s'agit de la rendre capable d'intervenir dans et sur le cadre social en sachant s'en servir pour définir des objectifs andragogiques. Les cycles sont ici des organisations qui revendiquent l'autonomie. Le cadre nouveau est caractérisé par la rencontre effective des différentes fonctions. L'organisation, la gestion, et l'administration y sont assurées de façon associative. Les fonctions d'enseignement, de formation, de supervision et d'animation sont exercées séparément, sous la responsabilité conjointe des enseignants et des enseignés. La fonction d'information et de documentation enfin est ouverte à toutes les sources et rencontrée de façon responsable ainsi d'ailleurs que les aspects instrumentaux complémentaires.

C'est ainsi encore que l'on rencontre des stages qui tentent d'équilibrer, et y réussissent parfois, la réflexion théorique et l'induction qui trouve son origine dans l'expérimentation pratique. Les séminaires, surtout quand ils sont centrés sur le développement et l'action communautaire, modifient la relation entre enseignants et enseignés.

Nous devons en tirer l'enseignement militant que si les spécialisations sont toujours recherchées et si les pratiques liées à l'industrie, aux services et au commerce sont toujours très intégratrices, le problème de leur liaison aux méthodes analytiques et autonomistes du monde socio-culturel est actuel et sérieusement conforté par l'obligation de répondre aux questions posées par le déclin général et la dégradation de l'économie.

Une revendication actuelle de l'éducation permanente est de considérer le formateur professionnel dans les entreprises et les services comme un agent du système éducatif global appelé à restituer aux sujets de la formation leur conscience responsable et leur capacité de gestion autonome. Dans les cadres de politiques intégrées de développement, ils doivent devenir les agents responsables de ce développement. La notion d'intervention socio-éducative et la pratique coopérative telles qu'elles sont pratiquées en Italie, expriment en ceci toute leur signification. La totalité des innovations pédagogiques va de pair avec la cons-

truction de projets de société et de développement régional. C'est alors au sein de la nouvelle institution éducative, elle-même bien insérée dans le projet global, que la formation permanente se développe et atteint ses conditions d'efficacité consciente. Dans ces cas, pas de formation efficace, sans une mobilisation et une appropriation des ressources instrumentales et documentaires.

Mais loin de nous l'idée de vivre l'illusion. On ne peut pas terminer ce rapide tour d'horizon des cadres actuels de l'éducation permanente sans attirer l'attention sur les obstacles opposés à leur développement intégré.

Nous pensons surtout aux obstacles institutionnels, d'ordre politique, d'ordre juridique, d'ordre financier, d'ordre matériel, d'ordre administratif partout où la décision se fait attendre, parce que l'on est toujours opposé à la gestion associative. Bien plus que l'évolution rapide des problèmes technico-pédagogiques, ce sont les aspects institutionnels qui font obstacle au développement de l'éducation permanente. C'est bien pourquoi nous voulons insister sur le fait que si l'action éducative et son articulation socio-culturelle sont indispensables nous devons être convaincus qu'elle sont insuffisantes si on les isole des problèmes de société globale.

Comment percevoir le champ d'application ?

À n'en pas douter, c'est de l'esprit et du contenu de l'éducation générale d'aujourd'hui que dépendent pour une large part les chances de l'éducation permanente de demain.

L'interdépendance des degrés d'enseignement est évidente et c'est un non-sens de considérer comme marginale l'éducation des adultes, quel que soit le cadre où elle s'exerce. Pour répondre au vœu exprimé par le rapport de la commission internationale de l'U.N.E.S.C.O. sur le développement de l'éducation, l'éducation permanente, et l'éducation des adultes considérée comme étape vers l'intégration du système éducatif, devraient être considérées comme objectifs primordiaux des stratégies éducatives des dix prochaines années. Comme les autres secteurs et niveaux d'enseignement, elle devrait élarger aux politiques globales et aux budgets de l'éducation nationale. Ses champs d'application recouvrent tous les aspects de la vie des hommes et impliquent aussi

bien les prolongements de la culture générale que le perfectionnement continu de la formation professionnelle, en passant par toutes les voies du développement de ses aspects tant politiques qu'économiques, sociaux, psychologiques et en couvrant toutes ses pratiques, depuis l'affirmation civique jusqu'aux engagements communautaires.

C'est dans la mesure où les institutions scolaires classiques s'ouvriront et s'adapteront aux exigences d'une société démocratique et moderne qu'elles développeront le rôle fondamental qu'on leur reconnaît et qu'elles prépareront le chemin aux dispositions et système d'éducation permanente.

Il n'existe plus de monopole acceptable de la fonction éducative et l'on doit se garder de tout nouveau dirigisme. Mais il n'est guère pensable d'imaginer une création d'un système éducatif global nouveau, sans un ensemble d'instruments qui assureront la cohérence et la convergence des initiatives multiples qui témoignent de l'ouverture à la responsabilité personnelle. À un moment où la personne est de plus en plus considérée comme sujet responsable de l'appropriation et de la conquête de ses propres connaissances, de soi-même et de la qualité de ses relations avec autrui, comment l'éducation permanente ne deviendrait-elle pas l'affaire de tous et comment traiter l'ensemble des problèmes qu'elle implique, si la fonction éducative et culturelle n'est pas assumée par la société tout entière, y compris ses cadres de décision politique ?

La finalité et le fonctionnement d'un système d'éducation permanente postule que soient considérés comme prioritaires l'établissement des conditions matérielles et la mobilisation des moyens d'information, d'enseignement et d'orientation, de formation et de perfectionnement qui répondent aux besoins réels ou virtuels d'ordre éducatif, professionnel ou culturel. La finalité et le fonctionnement d'un système d'éducation permanente sont liés au processus et aux procédures de défense et d'illustration des pratiques démocratiques.

La démocratisation au sein d'un système éducatif passe aussi par un degré d'institutionnalisation qui seul, à notre estime, peut garantir une approche sérieuse de l'égalité des chances et de l'ouverture à tous d'une andragogie personnalisée et stimulante. Cette nouvelle prise de conscience, nous en trouvons la trace, là où les instruments légaux interviennent

(France et Italie par exemple) pour proposer une première adéquation des cadres nouveaux de travail, là aussi où les dispositifs pragmatiques de coopération éducative (Pays-Bas par exemple) ouvrent la voie aux regroupements nécessaires, là enfin où les programmes de recherche éclairent d'un jour critique, les pratiques en cours et leur prospective.

Pour laborieuse qu'elle soit, cette prise de conscience est la condition nécessaire, sinon supplémentaire de l'élaboration de nouvelles hypothèses de travail, de la découverte de concepts d'action et de modification des structures pédagogiques et de la rénovation des rôles et des statuts des fonctions éducatives.

Il faut vaincre les discontinuités qui existent encore entre les formations initiales et les formations ultérieures, accroître le faible nombre des adultes qui suivent ces formations continuées (8 à 10 % de la population semble être un objectif à atteindre dans le meilleur des cas), dépasser le fait qu'elles intéressent principalement des salariés d'un niveau scolaire moyen ou supérieur et faciliter l'effort demandé aux « s'éduquants », surtout quand les formations ont lieu en dehors et donc en plus du temps de travail, ou quand elles s'adressent aux exclus du marché du travail.

L'approche institutionnelle des problèmes éducatifs par les voies de la législation et des réglementations administratives peut être située, en signification et en espérance, là où lui sont fournis un soutien législatif et consécutivement des bases financières de développement d'une politique éducative. Mais pour tenir bon dans un monde où le modèle social dominant est la pyramide, le soutien législatif doit tenir compte à la fois de l'expérience historique — échecs et réussites — et du présent de la situation actuelle articulée autour du déclin économique et de la dégradation du marché du travail. Et à ce niveau, force nous est de rester modestes. La loi à laquelle nous aspirons est celle qui émane de nos pratiques quotidiennes, de notre travail quotidien fait de tâches régulières, nécessaires, ordinaires, de répétitions fréquentes, d'organisation de filières, de structuration en réseaux, c'est-à-dire la loi induite par le civisme nouveau et associatif. Les pratiques les plus empiriques de la coopération sont les vertus également efficaces qui se méfient le plus du dirigisme. Mais cette méfiance doit bien s'évanouir devant l'ampleur des moyens nécessaires. C'est probablement ce qu'il y a de plus neuf en 1983,

en matière d'éducation permanente. La recherche en est à l'aube de sa longue marche ; elle attend d'être insérée dans un projet de politique globale. Au terme de la rédaction de cette réflexion, il paraît indispensable de rencontrer les regroupements utiles de moyens et d'en parler en termes de possibles et de souhaitables.

Au plan des possibles, ce sont les structures de stimulation qui nous viendront en aide. On pourra par exemple dresser un catalogue de pourvoyeurs d'emplois et d'indicateurs de fonctions. Pour le faire, ce sont les autorités locales qui devraient occuper le premier rang, et à leur côté, on devrait ranger sans les assimiler mais en les associant, les groupements d'établissements scolaires, les alliances d'organisations volontaires et représentatives, travaillant sur les terrains locaux et régionaux. De leur part, on peut imaginer voir se multiplier les cadres de gestion associative, chargés de l'élaboration des projets, de leur administration générale et de la gestion des crédits et des programmes. Ce qui est neuf aussi en éducation permanente, en 1983, c'est l'apparition de groupes de recherche et d'action consacrant l'essentiel de leur travail à la déconcentration des prises de décision et à des études fondamentales des implications et des hypothèses de travail liées au fonctionnement et aux effets produits par les filières ou alliances par secteurs d'activité et par la mise en réseau ou renforcement des structures d'action commune, locale ou régionale. C'est ainsi, qu'en termes de possibles et de souhaitables, nous approcherons prudemment d'une reconnaissance par la loi en vue d'une promotion par l'action.

Cela peut paraître trop ambitieux et vouloir tendre vers un dirigisme difficilement supportable. Ambitieux : nous ne le croyons pas, dans la mesure où bon nombre de nouvelles situations rencontrées et de déclarations impliquant un recours aux logiques des problèmes et des solidarités sont déjà vivantes et le deviennent de plus en plus, induites qu'ils sont par les accroc de l'histoire dirigée par les « grands ». Tendu vers le dirigisme : nous ne le croyons pas davantage. Il suffit, et ce n'est plus pure hypothèse de l'esprit, de s'inspirer des principes coopératifs. Nous intéressant aux problèmes des personnes, aux difficultés des tâches et aux conflits des groupes, ce serait nous montrer incapables de traiter les problèmes évoqués, si nous avions la prétention de croire qu'une autorité, ou nous-mêmes, serions seuls en état de proposer des solutions. Reconnaître sa capacité et les limites de cette capacité à travailler avec d'autres, à la recherche des voies de l'éducation permanente, c'est aussi une des tâches et des significations caractéristiques du nouvel ordre éducatif à construire.

Pour l'instant, nous n'avons pas encore rencontré la perspective d'organiser les étapes d'une intégration des pratiques éducatives actuelles dans un système d'éducation permanente, mais ce que nous avons approché permet de présenter des hypothèses de travail à vérifier et de rechercher ensemble une plateforme commune.

Marcel Deprez
Inspecteur général à la Communauté française