

1

1

Analyse

2019

FABIO
BRUSCHI

APPRENTISSAGE ET PRODUCTION DU SAVOIR EN ÉDUCATION PERMANENTE

La réticence à l'égard de la forme scolaire en éducation permanente se traduit parfois en une réticence à l'égard du savoir tout court. Dans cette analyse, nous défendrons l'importance de l'apprentissage du savoir en éducation permanente, tout en identifiant dans la possibilité que son destinataire oppose un refus au savoir proposé, c'est-à-dire dans la supposition de sa capacité à juger le savoir, la spécificité de l'éducation permanente.

Dans une interview dans laquelle il revient sur l'état actuel de la « formation en éducation permanente », Jean Blairon identifie deux écueil que celle-ci devrait s'efforcer d'éviter : « Je trouve que l'éducation permanente raterait sa cible si elle se contentait de donner accès à des théories, aussi intéressantes et utiles qu'elles soient. Mais aussi si elle n'était qu'un lieu de parole, de témoignages et d'échanges d'expériences »¹. Pour le faire, il importe de toujours « repartir [du] centre de gravité concret qui est les luttes en cours »². C'est en effet ce centre de gravité qui permet, dans une situation de chômage structurel de masse où la montée en puissance de « l'insertion sociale et professionnelle » et des « formations techniques » auxquelles elle est souvent réduite se fait au détriment de l'éducation permanente, de garder le cap sur la singularité de cette dernière. On pourrait donc supposer que la clé pour résoudre la tension entre « théorie » et « expérience » relevée par Blairon soit justement d'assurer leur ancrage dans une lutte en cours. Le but de cette analyse est de contribuer à cerner la manière dont, au lieu de se limiter à « donner accès à des théories » l'éducation permanente peut faire en sorte que le savoir participe au déploiement

des luttes en cours, pour que leurs acteurs ne se limitent pas à « être actifs en permanence, même "à vide" »³, mais puissent comprendre *comment* être actifs.

Dans un autre texte, Philippe Mahoux et Jean Blairon ont énuméré les fonctions essentielles du collectif de « chercheurs de plein air » caractéristique de l'éducation permanente : « l'identification ou la formulation de problèmes qui retiennent insuffisamment l'attention ; voire la critique des obstacles qui empêchent que certains phénomènes soient "vus" et donc par la suite étudiés » ; la participation (éventuellement avec des « chercheurs de laboratoire ») « à la production des connaissances elles-mêmes, en élargissant par-là le collectif qui tente de produire les connaissances requises, y compris dans les étapes très techniques du processus » ; et « le rapatriement des connaissances et leur insertion dans la société »⁴. Le processus esquissé ici se concentre en particulier sur la « production de connaissance ». Dans notre analyse, nous voudrions nous concentrer plus directement sur l'apprentissage du savoir, qui nous paraît essentiel pour que les « chercheurs de plein air » puissent se rapporter d'égaux à égaux aux « chercheurs de labora-

1 J. Blairon, « Aujourd'hui c'est le capital culturel qui fait la richesse ! », <https://www.cesep.be/index.php/74-publications/analyses/pratiques-de-formation/312-jean-blairon-aujourd'hui-cest-le-capital-culturel-qui-fait-la-richesse>.

2 *Idem*.

3 *Idem*.

4 P. Mahoux, J. Blairon, « Education permanente et production de connaissances », *Intermag*, mars 2017, pp. 4-5.

toire » et ne soient pas simplement les objets de ces derniers, leur fournissant de la matière à travers le témoignage de leurs expériences.

1) L'IMPORTANCE DE L'APPRENTISSAGE EN ÉDUCATION PERMANENTE

Essayons d'abord d'expliquer d'où vient l'importance de l'apprentissage en éducation permanente. Telle qu'elle est définie par l'article 1 du décret de 2003, l'éducation permanente a pour objectifs de développer « une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique » ; le tout « dans une perspective d'émancipation individuelle et collective »⁵.

Qu'est-ce que s'émanciper veut dire ? Selon Christian Maurel, qui travaille dans le cadre de l'éducation populaire en France mais dont

les réflexions sont souvent répercutées en Belgique⁶, s'émanciper c'est, pour un sujet individuel ou collectif, « sortir de la place qui lui est assignée et ainsi (...) subvertir, aussi peu que ce soit, les rapports sociaux qui la déterminent »⁷. Si ce travail de sortie et subversion s'impose, c'est qu'il est avant tout un « travail sur les souffrances, les dominations et les aliénations subies », car « ce par quoi un individu est assujéti (...) est précisément ce par quoi il peut accéder à sa volonté propre et à son autonomie, significatives de son émancipation »⁸. En résonance avec cette idée d'un travail émancipateur sur les souffrances, Nicolas Marion a récemment proposé de donner un contenu plus précis à l'adjectif « permanent » : à travers l'éducation permanente « la souffrance vécue n'est plus seulement celle d'une victime mais devient celle d'un opprimé conscient de lui-même qui, aux solutions apparemment plus rapides mais partielles et insuffisantes, préfère un travail dans la durée ("permanent") sur les causes réelles de sa souffrance »⁹.

5 Cf. http://www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecure-dl&u=0&g=0&hash=e4896644ae1020f1bb76e1d450370936ac57053e&file=fileadmin/sites/edup/upload/edup_super_editor/edup_editor/documents/Judith/Decret_17.07.2003_cooronne.pdf.

6 Cf. son intervention dans *Education permanente : enjeux et perspectives. Publication des actes de la journée éducation permanente du 17 juin 2011*, Une publication du service général de la Jeunesse et de l'éducation permanente, Administration générale de la culture, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012.

7 Chr. Maurel, *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 73.

8 *Ibid.*, p. 77.

9 N. Marion, « Du corps au contrôle : enjeux de la corporéité dans le capitalisme contemporain », *Etude de l'ARC*, 2018, URL : <https://arc-culture.be/blog/publications/du-corps-au-contrôle-enjeux-de-la-corporeite-dans-le-capitalisme-contemporain/>, p. 61.

C'est précisément en raison de la nécessité de travailler sur les causes réelles de la souffrance que, suivant l'énoncé du décret, ce travail implique une prise de conscience et une connaissance critique comme bases pour le développement de capacités d'analyse et d'action. En d'autres termes, ce travail requiert une forme d'apprentissage. Cet apprentissage « permettra à tout un chacun de lire la réalité sociale à partir de sa situation, d'identifier et d'en comprendre les enjeux, les rapports de force, les contradictions et les antagonismes, ceci afin de pouvoir s'y situer, s'engager, créer des alliances, modifier en conscience les règles du jeu »¹⁰.

S'il importe d'insister sur l'éducation permanente comme forme d'apprentissage, c'est que, comme le souligne Blairon, pour s'émanciper il ne suffit pas de « s'activer », même de manière très résolue, pour sortir d'une place assignée et subvertir les rapports sociaux. En effet, les rapports sociaux sont eux-mêmes toujours en mouvement. Il faut donc pouvoir distinguer entre transformations de société et transformation sociale : « les transformations de société (...) renvoient aux processus technologiques et socio-économiques existants et en évolution permanente, tandis que la transformation sociale (...) désigne la posture d'acteurs sociaux engagés individuellement et collectivement dans la transformation réfléchie de

la société »¹¹. L'apprentissage promu par l'éducation permanente est alors essentiel pour permettre aux acteurs sociaux de s'inscrire réflexivement dans les transformations de société afin de les infléchir dans le sens d'une transformation sociale ou, pour le dire autrement, afin non pas simplement de transformer la société (ce qu'elle fait déjà toute seule tout le temps), mais de transformer la manière dont la société se transforme, à travers un processus par lequel son public – « le peuple » – prend en charge de manière réfléchie la transformation de la société. C'est dans cette perspective qu'il faudrait à nos yeux comprendre les « attitudes de responsabilité et de participation active » que l'éducation permanente est censée promouvoir d'après le décret.

2) POUR LE SAVOIR, PAR-DELÀ LA FORME SCOLAIRE

Si l'apprentissage d'un savoir permettant une prise de conscience et une connaissance critique est si important pour l'éducation permanente, quelle est la forme que cet apprentissage devrait prendre ?

S'il est une idée sur laquelle ceux et celles qui réfléchissent à l'éducation permanente s'accordent sans problème, c'est la différence de la forme d'apprentissage qui la ca-

¹⁰ Chr. Maurel, *Éducation populaire et puissance d'agir*, op. cit., p. 101-102.

¹¹ *Ibid.*, p. 31.

ractérisé par rapport à l'apprentissage scolaire. Soulignons qu'historiquement, la forme scolaire n'a pas seulement caractérisé le système scolaire et son fonctionnement prétendument « apolitique », mais aussi cette version « politique » de l'école qu'étaient les « écoles de parti » mises en place notamment par les partis communistes dans leur volonté de légitimer un personnel politique d'origine ouvrière. On pourrait en dire de même des formations techniques d'insertion sociale et professionnelle.

La réticence à l'égard de la forme scolaire se justifie avant tout par le public de l'éducation permanente, défini par le décret comme composé de personnes « porteuses au maximum d'un diplôme de l'enseignement secondaire », pour lesquelles on peut légitimement supposer que la forme scolaire constitue un frein dans le processus d'apprentissage (quand bien même il faut souligner que ce ne sont pas toujours les « difficultés scolaires » qui motivent une personne à ne pas poursuivre ses études – la motivation peut être d'ordre économique ou relever d'un intérêt pour d'autres dimensions de l'existence ou d'autres manières

(par exemple plus directement politiques) d'aborder les contenus de l'enseignement – et aussi que rien ne garantit qu'un échec scolaire dans le passé doit nécessairement se répéter dans le futur). Plus fondamentalement, la réticence à l'égard de la forme scolaire résulte d'une critique d'un mode d'apprentissage qui risque de faire des apprenants des dépotoirs passifs de morceaux de connaissance tout faits, n'ayant pas de rapport avec des problèmes réels qu'ils rencontrent, et versés dans leurs esprits par les enseignants, c'est-à-dire d'abrutir les apprenants au lieu de leur donner des outils d'émancipation, – et de scléroser par-là même le savoir lui-même, qui est transmis comme s'il était achevé et ne pouvait plus soutenir une pensée nouvelle¹². Ce rapport au savoir participe alors au processus structurel par lequel l'école, en dépit de l'éventuelle bonne volonté de ceux et celles qui y travaillent, reproduit les divisions sociales bien plus qu'elle ne les combat, car seuls certains y entrent avec le capital culturel leur permettant de maîtriser les codes sans lesquels il est impossible de tirer profit de ces éléments de savoir¹³. Les formes d'éducation dites modernes posent

12 Cf. P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1974 ; C. Piret, « La pédagogie des opprimés de Freire. Un projet radical pour l'éducation permanente », *Analyse de l'ARC*, n° 10, 2019.

13 Cf. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction*. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Minuit, 1970. Le fait de relever ce qui pose problème dans la forme scolaire n'implique pas de lui refuser toute dimension émancipatrice. La forme scolaire est en effet avant tout une forme contradictoire : l'école assure en effet à la fois une fonction d'émancipation et une fonction d'assujettissement, c'est-à-dire que la modalité même de liberté et d'égalité dont elle est porteuse est aussi, en son principe, une modalité d'assujettissement. Sur cette question, cf. Ch. Nordmann, *La fabrique de l'impuissance 2 : l'école entre domination et émancipation*, Paris, Amsterdam, 2007. Il faudra sans doute en dire de même, mais pour des raisons différentes, de l'éducation permanente ; mais ce n'est pas l'objet de cette analyse.

certes des problèmes spécifiques, dans la mesure où, du moins dans leurs versions les plus radicales, elles visent dans une certaine mesure à remettre en question la forme scolaire elle-même. En même temps, en plus de rester généralement marginales, lorsqu'elles sont transformées en « méthodologies » passe-partout pour être récupérées dans la forme scolaire, il n'est pas évident que le savoir qu'elles permettent de « construire » soit moins sclérosé que celui des formes d'apprentissage plus « classiques » et que les apprenants en sortent donc moins abrutis¹⁴.

Le risque qui est néanmoins porté par cette réticence face à la forme scolaire est que, dans l'éducation permanente, le savoir soit lui-même refoulé. Il s'agirait alors de « co-construire » un savoir avec le public de l'éducation permanente à partir du vécu des personnes concernées et d'échanges collectifs. Nous soutiendrons au contraire que, sans rien soustraire à l'importance de l'ancrage dans le vécu et de la construction collective du savoir, il existe bien des savoirs donnés sur les enjeux, les rapports de force, les contradictions et les antagonismes sociaux en tant que causes des souffrances vécues et ressources dans la transformation des rapports

sociaux et du système de places qu'ils soutiennent – savoirs que les opprimés doivent acquérir s'ils souhaitent opérer une transformation sociale et ne pas simplement suivre les transformations de société. Mais alors les problèmes classiques de l'apprentissage passif d'un savoir sclérosé resurgissent, à commencer par la distinction même entre enseignant et apprenant.

Comment défendre la place du savoir en éducation permanente sans qu'une telle défense nous reconduise dans les mailles de la forme scolaire ?

3) ÉGALITÉ DES INTELLIGENCES ET REFUS DU SAVOIR

Le philosophe Jacques Rancière est connu pour avoir forgé l'idée d'« égalité des intelligences », qui repose sur le principe selon lequel « dans chaque manifestation intellectuelle, il y a le tout de l'intelligence humaine »¹⁵. Ce que l'éducation doit faire pour être émancipatrice, c'est supposer cette égalité des intelligences et la vérifier dans ses manifestations. Ainsi, la distinction même entre éducation « classique » et « moderne » en vient à tomber : il

¹⁴ Pour s'en convaincre, il suffit de comparer ce qu'on appelle aujourd'hui « pédagogie Freinet » et la manière dont Freinet lui-même ne concevait son travail au sein de l'école que comme une pièce dans le mouvement plus vaste de la révolution sociale. Cf. A. Janvier, « Matérialisme et révolution chez Célestin Freinet », *Cahiers du GRM*, 14, 2019. Pour une critique du « puérocéntrisme » et d'autres principes des pédagogies dites modernes, cf. J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2003.

¹⁵ J. Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris 10/18, 2004, p. 225.

importe moins de choisir entre la transmission frontale de contenus prédéterminés et l'application de méthodes naturelles conduisant les apprenants à construire eux-mêmes des contenus que de supposer que tout le monde a la capacité d'apprendre par soi-même. D'où l'idée de « maître ignorant » : si tout le monde a la capacité d'apprendre par soi-même, on peut même enseigner ce qu'on ignore – tout ce qu'on doit faire c'est entretenir la volonté :

Entre le maître et l'élève s'était établi un pur rapport de volonté à volonté : rapport de domination du maître qui avait eu pour conséquence un rapport entièrement libre de l'intelligence de l'élève à celle du livre – cette intelligence du livre qui était aussi la chose commune, le lien intellectuel égalitaire entre le maître et l'élève. (...) Dans l'acte d'enseigner et d'apprendre il y a deux volontés et deux intelligences. On appellera abrutissement leur coïncidence. Dans la situation expérimentale créée par Jacotot (dont Rancière défend la proposition), l'élève était lié à une volonté, celle de Jacotot, et à une intelligence, celle du livre, entièrement distinctes. On appellera émancipation la différence connue et maintenue des deux rapports, l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté¹⁶.

Rancière tire toutefois de ces idées la conclusion qu'à la limite les contenus du savoir sont indifférents – tous exprimant au même titre le tout de l'intelligence humaine.

Nous croyons au contraire que là où la volonté du « maître » intervient,

c'est dans la proposition de savoirs à même d'entretenir la volonté, car ils résonnent avec les souffrances vécues des individus, en leur permettant de lire la réalité sociale qui détermine ces souffrances, de s'y situer et de s'y engager. Le grand défi de l'éducation permanente est alors de créer les conditions pour déjouer la posture du maître qui interprète par son savoir les souffrances de l'apprenant en lui enseignant, par l'imposition de son savoir, comment en sortir. Pour ce faire, face à une configuration subjective déterminée, l'animateur/chercheur en éducation permanente doit proposer à titre d'hypothèse un contenu de savoir afin de vérifier si cette hypothèse est à même de soutenir une volonté du côté de l'apprenant. C'est seulement sur cette base que celui-ci peut s'approprier le savoir pour interpréter, de manière autonome, sa situation, en décidant, de manière tout aussi autonome, comment la transformer – ce qui ne va pas sans transformer le savoir lui-même. En d'autres termes, la spécificité d'un dispositif d'éducation permanente est d'inclure en son sein la possibilité que son destinataire *oppose un refus au savoir*. C'est ainsi que se réalise la supposition de l'égalité des intelligences : chacun possède la capacité de juger si un savoir lui convient et de s'en approprier en le transformant.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 25-26.

Nous pouvons alors, à titre de conclusion, identifier ce qui distingue l'éducation permanente de la forme scolaire. Cette dernière est en effet de part en part construite sur l'évacuation de la possibilité du refus du savoir, car le refus y est immédiatement transformé en échec. C'est que la forme scolaire suppose l'inégalité des intelligences – c'est-à-dire l'incapacité pour certains de juger le savoir – et la nécessité de surmonter cette inégalité par un apprentissage préalable, tandis que l'éducation permanente suppose l'égalité des intelligences – c'est-à-dire la capacité de chacun de juger le savoir –, l'apprentissage étant conditionné par ce consentement à cette expression d'une volonté. Ce faisant, le savoir devient une chose commune que personne ne maîtrise, dont personne ne peut anticiper la recevabilité et les effets, ce qui oblige tous à s'y rapporter en se tenant sur un plan d'égalité. Il peut ainsi présenter ses propres points d'incomplétude, offrant à l'apprenant la possibilité de « penser au-delà de ce qu'on sait », c'est-à-dire d'être chercheur en même temps qu'il est apprenant. Or, force est de constater que cette conception du savoir constituait le fondement de l'idée d'université formulée au XIXe siècle par Alexander von Humboldt. À l'époque où l'université tend à réduire le savoir à une « marchandise cognitive », il ne serait pas étonnant qu'un savoir à même de soutenir des pensées commence à ressurgir dans d'autres lieux¹⁷.

17 Pour ces considérations sur l'université, cf. A. Russo, « Destins de l'université », *Cahiers du GRM*, n° 14, 2019. URL : <https://journals.openedition.org/grm/1651>.

2019

L'ARC – Action et Recherche Culturelles asbl – s'est donné pour mission de contribuer à la lutte contre les inégalités et d'oeuvrer à la promotion et à la défense des droits culturels.

À travers notre travail d'éducation permanente, nous entendons participer à la construction d'une société plus humaine, démocratique, solidaire et conviviale. Offrir à notre public les outils de son émancipation, permettre à chacun de gagner en autonomie et en esprit critique, inviter tout un chacun à prendre une part active à la société sont autant de défis que nous tentons, avec d'autres, de relever.

Ce travail passe par des projets et animations développés sur le terrain, mais aussi par des publications qui proposent une analyse des enjeux, une sensibilisation à certains facteurs d'exclusion, un encouragement à l'engagement citoyen, des clés de compréhension.

Vous souhaitez contribuer à nos débats et enrichir nos réflexions ?

Contactez-nous par mail : recherche@arc-culture.be



Editeur responsable : Jean-Michel DEFAWE | ARC asbl - rue de l'Association 20 à 1000 Bruxelles

Toutes nos analyses sont disponibles en ligne sur www.arc-culture.be/analyses



Analyse

2019

« (...) [L]a spécificité d'un dispositif d'éducation permanente est d'inclure en son sein la possibilité que son destinataire *oppose un refus au savoir.*»