

## L'ÉDUCATION PERMANENTE

« UNE REDÉCOUVERTE »\*\*

JOSE ANTONIO FERNANDEZ\*

### Résumé

La Commission des Communautés européennes est actuellement en train de redécouvrir la notion d'éducation permanente : concept qui figurait déjà dans les textes fondateurs de la politique éducative de l'Union européenne (Rapport Janne, 1973). Il était même considéré comme un « facteur fondamental des changements pour l'avenir » autour duquel les aspirations ont convergé. Le concept a subi un relatif oubli pendant vingt ans mais aussi une limitation progressive de son sens. Il s'ensuit une série de paradoxes : la discordance entre le discours théorique sur la mission de l'éducation et les stratégies réformistes ; la formation de base et la spécialisation, l'aspect éclaté et discontinu de la formation. La conséquence en est un glissement vers un principe peu à peu vidé de sa substance et des ruptures entre le monde de l'éducation et celui de la formation permanente. Dans le contexte de crise que traverse l'Europe et sous l'impulsion du Livre Blanc de Jacques Delors, le concept de l'éducation permanente retrouve aujourd'hui sa place bien que les nouveaux programmes Socrates et Leonardo ne lui accordent qu'une modeste importance. Il apparaît donc aujourd'hui nécessaire de trouver les stratégies adéquates pour que le concept d'éducation permanente s'enracine dans la réalité sociale.

### Abstract

The European Commission is now rediscovering the notion of continuing education. The author, first shows that the concept of continuing education was mentioned in the founding texts of the European Union educational policy (Janne report 1973). It was even considered as "a fundamental factor of future changes" on which aspirations have converged. The author then describes the evolution of the concept of continuing education which was doomed to a relative neglect for twenty years and also to a gradual limitation of its meaning. A series of paradoxes ensued: the discrepancy between the theoretical claims as

\* Jose Antonio Fernandez, Consultant.

Le texte qui suit est une adaptation du chapitre introductif du rapport sur l'Espagne que l'auteur a rédigé pour le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) dans le cadre d'un projet intitulé : « Continuum entre l'enseignement obligatoire, la formation initiale et continue, l'éducation des adultes ».

\*\* Traduit de l'espagnol par Francine Vaniscotte.

*regards the mission of education and the reformist strategies, the basic training and the specialisation, the broken up and discontinuous aspect of education. This has involved a shift towards a principle gradually emptied out of its substance and a break between the world of education and the world of continuing education. In the context of the crisis which Europe is going through, and through the impetus given by Jacques Delors's White Book, one is now rediscovering continuing education even if the new Socrates and Leonardo programs only give it a small place. Consequently, it now proves necessary to find the adequate strategies so that the concept of continuing education might be rooted in the social reality.*

Le Livre Blanc de la Commission *Croissance, compétitivité, emploi* (1) a réouvert le débat sur l'éducation et sur la formation permanente qui paraissait définitivement entré dans celui sur la formation professionnelle. Les préambules des propositions de la Commission présentant les deux projets de programmes Socrates et Leonardo, portant respectivement sur l'éducation et sur la formation professionnelle précisent que l'articulation entre les deux domaines contribue à développer « *le nouveau concept politique d'éducation tout au long de la vie* » (2).

« *Le principe de l'éducation permanente implique inéluctablement la transformation de l'ensemble du système éducatif. Si la formation de l'homme ne se trouve plus limitée à la jeunesse mais devient une dimension socio-culturelle de la vie entière (tendance attestée par les besoins multiples – en quantité et en qualité – de formation chez les adultes) ce phénomène apparaît comme un facteur de transformation fondamentale du système éducatif traditionnel dont les finalités, les structures et les contenus doivent changer radicalement, car ils ne sont plus, dès lors, un processus complet mais seulement préparatoire ou, mieux, "introduitif"... Cette opinion est aujourd'hui, après avoir été quelque temps "révolutionnaire", reçue comme une évidence.* » (Rapport Janne, 1973) (3)

« *L'Europe est la clef de l'avenir, mais l'éducation, soyons en sûrs, est elle-même la clef de l'Europe. L'Europe de l'éducation, ce doit être aussi l'éducation à l'Europe...* » (François Mitterrand, discours au Forum européen de Lyon, janvier 1989.)

Dans les époques de mutation, la sensibilité politique sur l'importance cruciale de l'éducation et sur la nécessité que toute personne puisse se former à chaque âge de la vie, semble s'aiguiser. De même, on peut noter le sentiment de découvertes nouvelles qui existe à tous les moments où le rôle majeur de l'éducation émerge avec force. Ainsi en est-il advenu durant les

1 - Livre Blanc : *Croissance, compétitivité, emploi*. Bruxelles, 1993

2 - Projet de programme LEONARDO COM (93) 686, paragraphe 21 ; SOCRATES COM (93) 708 final, paragraphe 23. Ces projets de programmes ont été adoptés au Conseil des ministres de décembre 1994 ; les paragraphes cités sont susceptibles d'avoir été modifiés dans le texte final.

3 - Pour une politique communautaire de l'éducation, supplément 10/73 du *bulletin des Communautés européennes*. Ce rapport porte le nom du Professeur Janne, ancien ministre belge de l'éducation qui a coordonné un groupe de trente quatre experts au prestige reconnu, à l'intérieur et à l'extérieur de l'Europe du Marché commun.

révolutions et dans les changements politiques depuis deux siècles. Cette conscience d'un « *premier jour de la création* », transparait dans la redécouverte actuelle de « *l'éducation tout au long de la vie* », traduction de « *long life learning* » qui est à son tour la traduction anglaise du concept d'**éducation permanente** développé en France dans les années 60. Pour situer ce moment présent dans son « *continuum* » historique, nous avons ouvert cet article par une citation éloquent de la rapport qui sert de point de départ à la réflexion communautaire sur l'éducation, vingt deux ans après le traité de Rome et dix-neuf ans avant celui de Maastricht.

## LE « RAPPORT JANNE » DANS LA CONJONCTURE EUROPÉENNE DE 1973

Si on compare les textes actuels au rapport de 1973, il semble plus prudent de parler d'une « redécouverte » timide et partielle de la vieille idée d'éducation permanente plutôt que de nouvelles notions palitiques. En effet, dans le rapport Janne l'éducation permanente est considérée comme le « *domaine privilégié en ce qui concerne une action communautaire* » (p. 40). Le terme est utilisé dans le rapport avec l'ambivalence de sens – très connexe cependant – qui subsiste jusqu'aujourd'hui. On confond « l'éducation permanente » avec « l'éducation des adultes », « l'éducation récurrente » etc., parce que le concept apparaît et prend corps dans ce contexte. Les facilités et les services qui sont offerts hors de l'espace et du temps scolaire manifestent qu'il est passible et souhaitable que l'éducation soit permanente : la formation extra-scolaire étant la réalisation concrète et plus connue du principe de permanence ou de continuité. Le sens premier du terme est, par conséquent, l'idée que la permanence ou la continuité doit être un des axes organisationnels des systèmes d'éducation et de formation et ceci en relation avec le tissu social.

Ce principe était considéré par les experts de haut niveau consultés par Henri Janne comme « *le facteur fondamental des changements pour l'avenir* ». Le potentiel de transformation que les esprits les plus lucides sur l'éducation européenne et mondiale des années 60 et 70 avaient placé dans le concept de permanence ou de continuité de l'éducation se reflète dans les efforts des différents organismes. Dans les années 70, l'UNESCO et le Conseil de l'Europe, et d'une autre manière l'OCDE et le Club de Rome contribuèrent à faire de l'éducation permanente le concept central du nouveau paradigme éducatif. **Le rapport Faure (4)** ou **le rapport au Club de Rome (5)** sont les plus connus. Ceci est d'autant plus significatif que l'ouvrage du Conseil de l'Europe « *Contribution au développement d'une nouvelle politique de l'éducation* » est également plus proche du monde concret de l'éducation et de la formation (6).

Autour du concept d'éducation permanente, toutes les tendances et toutes les aspirations transformatrices de l'éducation ont convergé :

■ **la rupture du temps et de l'espace** entre apprendre (jeunesse/école), travailler (vie adulte/travail) et se reposer (retraite/inactivité). Les changements technologiques et organisa-

4 - Rapport Faure – *Apprendre à être*. – Unesco, 1973.

5 - Rapport au Club de Rome – *Apprendre, horizon sans limites*, 1979.

6 - L'ouvrage préparé par J.J. Sheffknecht rassemble les trois documents principoux élaborés dans le cadre du projet « *Éducation permanente* » qui s'est développé entre 1967 et 1979 et dont le directeur fut Bertrand Schwartz.

tionnels ainsi que le chômage exigent le « retour à l'école », c'est-à-dire, la nécessité d'apprendre. L'entreprise peut devenir un autre lieu d'apprentissage. Le troisième âge peut être une étape occupée, parmi d'autres activités, à enseigner aux autres... Henri Janne ne se prive pas de faire une analyse de la déscolarisation de l'éducation et de l'école même ;

### ■ la chute des frontières entre la formation générale et la formation professionnelle.

*« L'une des tendances majeures de la révision du système éducatif, dans tous nos pays, pourrait se définir comme suit : dans une société en changement permanent en ce qui concerne les domaines scientifique, technique et social, il n'y a plus de bonne formation professionnelle qui ne comporte, à tout niveau, une solide formation générale et il n'y a plus de bonne formation générale qui ne soit liée à une pratique concrète et, en principe, à un travail réel. » (7)*

Pour appuyer l'idée d'un « continuum » éducation-formation, le rapport Janne prend note des orientations pour l'élaboration d'un programme communautaire de formation professionnelle approuvées par le Conseil du 26/27 juillet 1971 :

*« Une véritable prise de conscience de l'importance des liens entre l'enseignement et l'économie et de celle du développement des systèmes de formation postsecondaire ou de l'éducation permanente ou continue s'est produite. » (8)*

Même si, vingt ans plus tard, les rédacteurs du Traité sur l'Union européenne, séparèrent l'éducation et la formation en deux articles (126 et 127), les interprètes du traité actuel peuvent trouver des sujets de méditation dans l'argumentation de Henri Janne sur le continuum éducation-économie-mobilité-reconnaissance des études-finalité culturelle de la formation... Ce raisonnement le portait à conclure :

*« Il apparaît donc qu'en réalité l'application du Traité de Rome postule la prise en charge de tout le problème de la formation des jeunes et des adultes dans la mesure même de sa relation avec les besoins du meilleur développement économique possible. Dans un tel contexte, des approches parcellaires sont nécessairement vouées à l'échec ou à des résultats sans grande portée. Bien plus, elles peuvent être en contradiction les unes avec les finalités de la politique économique, les autres avec les finalités de la politique de l'éducation. » (9)*

La position du rapport est sans équivoque. Aujourd'hui, nous pouvons le lire à la lumière des avancées théoriques et pratiques qui suivirent. L'idée d'Henri Janne et des autres experts correspond aux propositions et aux essais postérieurs sur le district éducatif dans les divers pays

7 - Opus cité p. 11. L'idée est partout dans le rapport. Le Professeur Husén : « dans la formation s'estompe de plus en plus la frontière entre le "général" et le "professionnel", cette évolution donnant tout son sens à l'éducation permanente, car le travail professionnel... devient source de culture et postule, quel qu'il soit, une formation plus générale, plus polyvalente, plus adaptative ». Ou, plus audacieusement le Professeur Edding (institut Max Planck de Berlin) qui proposait de généraliser l'alternance éducation-travail réel comme organisation et méthode générale d'apprentissage.

8 - J.O. de la Communauté européenne, C 81 du 12.8.71

9 - Et il concluait : « N'est-ce pas (le binôme éducation/formation) sur le plan de la pédagogie ainsi que sur le plan des structures et des contenus de l'enseignement, l'expression de la liaison inéluctable de l'éducatif et du culturel d'une part avec l'économique et le social d'autre part ? » (O.C. p 11).

(10). En soi, l'idée d'éducation permanente est en terme de temps, ce qu'est en terme d'espace la proposition des « réseaux d'apprentissage » de Philip Coombs dans son second ouvrage sur « *La crise mondiale de l'éducation* » (11).

Le rapport fut un véritable précurseur des idées développées les années suivantes, bien qu'elles le furent hors du cadre de la coopération communautaire. Ce texte, peu connu dans les milieux communautaires et nationaux influents, ajouté à quelques textes du Conseil de l'Europe mériterait une édition commentée, maintenant que renaît l'idée de continuité comme un des axes majeurs de l'intervention communautaire en matière d'éducation.

## LES PARADOXES DE L'HISTOIRE RÉCENTE

Apparemment, il n'y a pas eu de rupture dans le discours sur l'éducation permanente. Pendant les dernières années, on a assisté d'une part à une limitation du sens du concept et d'autre part pratiquement à un oubli de son élan transformateur.

### Discordance entre le discours théorique sur la mission de l'éducation et les stratégies réformistes

Du concept d'éducation permanente, il est d'abord resté, le lieu commun sur l'importance stratégique de l'éducation. Cependant, le crescendo des formules s'est poursuivi jusqu'à parvenir à l'affirmation que « *la connaissance est la matière première du futur* ». Le Livre Blanc offre des variantes des formulations qui synthétisent ce que, selon quelques groupes sociaux influents, devrait faire l'éducation pour mettre en harmonie les ressources humaines européennes avec la relance de la croissance, de la compétitivité et de l'emploi. En voici un exemple :

« *L'aptitude pour apprendre, pour communiquer, pour travailler en groupe, pour évaluer la situation propre est impérative. Les métiers de demain exigeront autonomie, indépendance d'esprit et capacité d'analyse fondées sur le savoir...* » (p. 17).

L'exposé des motifs de la Commission pour présenter les programmes Socrates et Leonardo abonde en expressions similaires (12).

Ceci constitue une mélodie internationale complétée par les litanies sur la nécessité d'une bonne éducation de base : apprendre à apprendre et apprendre tout au long de la vie. Notons que ces caractéristiques ne sont pas mises en relation avec la vie personnelle culturelle ou

10 - Voir Conseil de l'Europe O.C. pp. 229-239. Pierre Furter, *Les espaces de la formation. Presses Polytechniques Romandes*, Lausanne, 1983 p. 179 et suivantes.

11 - Le premier livre de Coombs portant ce titre est de 1968. Il choisissait alors une approche « systématique » en proposant des stratégies de changement des systèmes. Le second livre, publié au moment de la pleine expansion des nouvelles technologies de l'information, conçoit l'éducation comme un ensemble de réseaux. Ce concept sous-tend le principe de continuité et de permanence.

12 - SOCRATES COM (93) 708 final, paragraphe 2, 3, 4, 6, 8. LEONARDO COM (93) 686 paragraphe 2, 3 et 10.

sociale, comme on le faisait auparavant, mais elles se présentent plutôt comme des compétences nécessaires afin d'être en harmonie avec la réalité des entreprises et avec l'évolution des professions et des activités.

**Ici commence le premier grand paradoxe.** Les compétences qui, de façon quasiment obsessionnelles, sont déclarées comme essentielles pour le développement économique portent sur des aspects typiquement éducatifs. Alors que, jusqu'à une date récente, il pouvait exister quelques contradictions entre les valeurs et les attitudes requises par l'entreprise, et les valeurs de libertés personnelles et de citoyenneté des travailleurs, il existe maintenant – au moins de façon formelle – une coïncidence entre les valeurs demandées pour travailler et les valeurs de la vie personnelle et sociale. Il aurait été cependant logique que au fur et à mesure que se faisait le consensus autour d'un nouveau type d'attitudes et de valeurs, tout l'effort se concentre sur le changement d'orientation des systèmes éducatifs, vers une nouvelle culture scolaire, vers une nouvelle organisation et vers des méthodes qui puissent permettre d'atteindre ces objectifs.

Il ne semble pas que les choses se soient ainsi passées dans les systèmes éducatifs européens, malgré les réformes qui ont affecté la grande majorité des pays pendant les dix dernières années. Il est probable que tout Livre Blanc ou Vert ainsi que toute loi de réforme dans les pays membres, contient des allusions aux nouvelles directives éducatives comme « *apprendre à apprendre* », et jusqu'à une référence à la noble idée d'éducation permanente. Dans leur mise en œuvre administrative, les réformes s'épuisent à modifier la structure formelle des systèmes, à augmenter ou diminuer les spécialités, à tester la promotion de l'enseignement technique et professionnel ainsi que les changements curriculaires. Sur ces aspects, se concentre tout l'intérêt public, comme le démontre le débat cyclique concernant l'enseignement du grec ou du latin dans les différents pays. On ne voit nulle part un effort soutenu pour changer l'opinion publique sur les finalités de l'école dans le sens préalablement indiqué, alors que l'opinion publique est la base du conservatisme le plus dur et de la confusion régnante dans les systèmes d'éducation. On ne fait pas d'effort pour changer la « culture » des administrations éducatives en commençant par le changement des mentalités des politiques et des administrateurs de l'éducation. De tels changements seraient pourtant ceux qui pourraient stimuler et inciter un changement d'éthique et de culture scolaire, c'est-à-dire, augmenter la satisfaction des élèves et des professeurs dans un environnement et un climat dans lesquels de nouvelles relations pédagogiques produiraient des apprentissages et des attitudes également nouvelles.

Le résultat est que avant ou après les réformes, la vie quotidienne des maîtres et des élèves dans le cadre scolaire se déroule dans des attitudes et des valeurs que l'on peut supposer avoir été adéquates pour les États-Nations de l'ère industrielle, mais qui sont contraires à celles que l'on prône comme indispensables pour fonctionner dans l'Europe et dans le monde actuel. Les contenus des programmes changent peut-être un peu... jusqu'à la prochaine réforme. « *Le curriculum caché* » qui forge véritablement les personnes, paraît immuable. Si on regarde avec attention l'intérieur des salles de classe, on pourra voir que, dans le meilleur des cas, on prétend « *apprendre à nager* » aux élèves, c'est-à-dire : analyser, critiquer, entrer en relation, communiquer, résoudre... Mais on essaie de leur apprendre assis sur un tabouret : organisation compartimentée et verticale ; climat peu apte au développement de l'autonomie et de l'initiative ; apprentissage livresque pour passer un examen ; disciplines isolées ; passivité, individualisme et massification.

## On demande une formation de base et on offre des cours spécialisés.

**Le second paradoxe** est que le discours sur les nouvelles tendances et les demandes de nouvelles valeurs et attitudes a trouvé sa concrétisation la plus visible dans des milliers de cours et stages, plus ou moins spécialisés, desquels, cette préoccupation du développement des attitudes ressenties comme essentielles, est en général absente. L'idée de l'importance centrale de l'éducation et de la formation de base a cédé le passage au discours sur la formation comme investissement tant pour les sociétés que pour les entreprises.

Il n'y a pas de doute que la formation qui engendre des ressources humaines capables de transformer l'entreprise, à quelque niveau ou activité que ce soit est un investissement. Il n'est pas évident que l'ensemble des activités formatrices qui se fait actuellement à l'intérieur et à l'extérieur de l'entreprise soit un investissement même si c'est une dépense socialement justifiée. À l'exception des quelques expériences innovatrices de quelques grandes entreprises et de quelques institutions et collectivités, les dispositifs et plans de formation et d'insertion, et notamment les formations pour l'emploi, consistent en milliers de cours aux contenus différents, de quelques centaines d'heures, dont les formateurs n'ont fréquemment aucune formation didactique. Un grand nombre de ces dispositifs fabrique seulement des jeunes chômeurs qui ont passé entre dix et vingt années à étudier.

Le résultat est que la formation est un investissement dans les discours, mais dans la réalité de beaucoup de pays, elle continue à être une dépense que chacun préfère voir à la charge des budgets publics.

On commence à avoir conscience du peu d'efficacité de ces mécanismes pour combattre le chômage. Mais il serait souhaitable que se répande cette évidence qu'ils ne servent quasiment à rien pour améliorer et adapter les compétences réelles des élèves aux nécessités actuelles. Le chemin choisi n'était pas le bon chemin pour aller là où l'on voulait aller : vers un nouveau profil de futurs citoyens-travailleurs, pour une économie européenne, rénovée, compétitive, où la qualité soit la valeur ajoutée par excellence. Était-il réaliste d'imaginer, au moins dans le cas des jeunes (les plus instruits de l'histoire de l'Europe, même les moins qualifiés) que, ce qu'ils n'ont pas acquis en dix ou vingt années de scolarité va s'acquérir dans un stage de six mois dispensé avec les mêmes critères et les mêmes optiques didactiques ?

## La partie la plus discontinue s'appelle formation continue.

**La troisième situation paradoxale** est que justement on réserve le terme de formation continue (13) à la partie la plus éclatée et atomisée des systèmes d'éducation traditionnels. Il est hors de doute que toute cette offre est une concrétisation pratique du principe de continuité.

13 - La France, pays dans lequel le concept d'éducation permanente a pris corps est aussi celui du berceau du concept parallèle de « formation professionnelle continue » au début des années 70. Effectivement, la France devance tous les autres pays européens dans l'identification de l'espace social, administratif et financier de la formation professionnelle continue. Dans le contexte de changement organisationnel et technologique accéléré, ceux qui ont obtenu initialement un CAP, un BEP ou un bac, doivent actualiser, changer, améliorer leur qualification initiale. Pour ceci, il doit exister des services de

Mais la limitation à une telle offre est, d'un part, une « dénaturalisation » du concept et une « déviation » de l'élan transformateur qui a entraîné, il y a vingt ans la poussée européenne et mondiale de l'éducation permanente ; et d'autre part, cette « usurpation », laisse presque toujours hors du « continuum » le système éducatif ou « mainstream » de l'éducation, c'est-à-dire la plus grande partie de l'effort éducatif, la partie la plus dense et la plus riche des réseaux d'apprentissage.

L'effet, peut-être le plus visible de cette appropriation du tout par la partie, a été la rupture du « continuum » avec une nouvelle frontière, celle qui sépare précisément l'éducation ou la formation initiale de la formation continue. Cette nouvelle frontière a provoqué de vraies batailles juridiques, politiques et surtout budgétaires au niveau national et au niveau communautaire (14).

Cette nouvelle frontière met en évidence le cul-de-sac auquel on est arrivé après un lent et subtil glissement dans les vingt dernières années. On a vidé de sa substance le principe de l'éducation permanente ou continue, qui consistait précisément à en finir avec la discontinuité entre le temps d'apprendre et celui de travailler, entre apprendre pour savoir et vivre et apprendre pour travailler, entre les degrés et les modalités de l'enseignement et de la formation et, par la même, entre les différents espaces dans lesquels les personnes peuvent apprendre tout au long de la vie.

### **Effet paradoxal : les « ruptures » paraissent augmenter**

Les difficultés de circulation du citoyen ordinaire parmi les entrelacements de l'offre d'éducation/formation dans chaque pays et au niveau européen, ne paraissent pas avoir diminué. Il semblerait même que dans quelques cas, les obstacles à la continuité et à la libre circulation à l'intérieur de chaque pays et entre les pays aient tendance à augmenter. Difficultés pour passer de l'éducation au travail ou du chômage à la formation. Ou simplement d'une université

52

formation continue. Le besoin de rigueur et de classement du système juridico-administratif français, fait que l'espace-formation continue occupe immédiatement tout l'espace connoté par le concept d'éducation des adultes et vide immédiatement de son contenu le concept d'éducation permanente. Au début des années 80, les vétérans de l'éducation des adultes et les pionniers théoriques de l'éducation permanente accusent le coup : « *L'éducation des adultes en France est malade de la formation professionnelle.* » En diminuant l'espace administratif et financier de l'éducation des adultes, « la partie prend la place du tout ». De là, la formation continue a servi paradoxalement pour renforcer les frontières que l'idée de permanence ou de continuité prétendait supprimer : entre éducation et formation professionnelle ; scolaire/non scolaire ; formelle/non formelle.

Nous tentons une interprétation historique du cas français, en raison de l'influence qu'il a eu et qu'il a sur les autres pays, à travers, surtout, la caisse de résonance de la Communauté européenne et de ses programmes, qui sur ces points, utilisent abondamment les catégories et la terminologie française.

14 - Au niveau européen, on peut rappeler la querelle récurrente autour de la « base juridique suffisante » à l'occasion de l'adoption de chacun des programmes communautaires, tels Erasmus, Lingua, Petra... Il semblerait que le noyau central de la dispute (la frontière parmi les concepts « éducation » et « formation professionnelle ») reste immuable. Centré jadis autour de l'applicabilité de l'article 128 pour certains domaines, comme l'enseignement supérieur, le conflit se reproduit dans les mêmes termes et avec des conséquences similaires, autour des articles 126 (éducation) et 127 (formation professionnelle) du nouveau Traité.



à une autre ou entre deux systèmes éducatifs... Une personne avec un projet personnel de formation doit se soumettre à une rude course d'obstacles pour passer d'une institution ou d'une entreprise à une autre à l'intérieur de ce qu'on appelle la « *formation continue* ».

Si les formés ont des difficultés de « circulation », les enseignants du monde de la formation scolaire, y compris ceux de l'enseignement technique-professionnel et les formateurs de la formation continue (extrascolaire), constituent deux mondes séparés : par les normes d'accès et de recrutement, les droits du travail, la formation et les compétences professionnelles requises et jusqu'à l'affectation sectorielle dans les organisations syndicales. Il n'existe pas en général, de contacts ou d'échanges entre les deux mondes en dehors des cas de pluri-emploi.

Les causes en sont multiples : diversité des conditions d'accès sous prétexte de contrôle de la qualité ; répartition des compétences entre instances régionales et nationales ou entre l'administration éducative et celle de l'emploi ; critères et procédures de certification... Sur ce point, il n'existe pas de différences substantielles entre les pays bien qu'il y ait des traditions et des législations plus imprégnées que d'autres de la philosophie de l'éducation permanente.

Cette situation paradoxale n'est pas rare. Les grandes impulsions novatrices perdent de leur puissance et de leur influence au fur et à mesure que l'on procède à leur « canonisation » ou à leur entrée dans les « canons » et les canaux bureaucratiques. Ceci pourrait avoir été jusqu'à aujourd'hui le destin de l'éducation permanente, formalisé sous le label de formation continue.

## LE NOUVEL ÉLAN ACTUEL

La crise à multiples facettes que traverse l'Europe – au moment même de la mise en place du marché intérieur unique, de l'entrée en vigueur du nouveau traité et de l'agrandissement vers trois nouveaux pays – a créé les conditions pour que les esprits les plus lucides commencent à s'interroger sur les questions de fond, y compris l'éducation. Ainsi, nous apparaît la signification du Livre Blanc et la « **redécouverte** » de l'éducation permanente. Comme nous l'avons vu, les signes de la mutation profonde étaient déjà visibles en 1973, au moins pour les pionniers rassemblés d'abord par Altiero Spinelli et ensuite par Ralf Dahrendorf. Le paradoxe aujourd'hui étant, dans la « redécouverte » présente, la perte de mémoire de l'histoire la plus récente, de la part des cercles influents de la communauté.

En ce moment, les phénomènes qui induisent à penser à un changement d'époque dans l'histoire de l'Europe et du monde sont palpables. Le problème du « *continuum* » se poserait aujourd'hui en d'autres termes, si les mesures politiques européennes s'étaient inspirées davantage du texte fondateur d'Henri Janne. Nous le sortons maintenant de l'oubli parce que les idées qu'il développe peuvent aider à dépasser quelques unes des faiblesses de la situation actuelle et à mettre en valeur ses potentialités. Malgré les conditions subjectives contraires, la situation objective actuelle est beaucoup plus mûre qu'en 1973 pour entreprendre un changement soutenable et soutenu des réseaux d'éducation et de formation s'inspirant de l'idée de « *continuum* » ou du projet d'éducation permanente.

## Les faiblesses et les risques à dépasser

Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut énoncer quelques faiblesses à dépasser.

a) Les nouveaux programmes communautaires Socrates et Leonardo ne sont pas inspirés de l'idée du « continuum » même si elle est évoquée dans les introductions respectives. Comme pour beaucoup d'autres sujets, l'Union européenne met en œuvre les articles 126 et 127 par le moyen de programmes qui sont davantage la fin d'un passé que le commencement d'un futur. Les déclarations sur « *la conception intégrée de la politique d'éducation et de formation* » sont suivies d'un cadre opérationnel des « actions » compartimentées qui dans les pays membres, seront probablement gérés par des organismes différents.

b) Le bouillon de culture intellectuelle au sein des systèmes éducatifs est moins propice qu'en 1973 aux idées d'éducation permanente. Le taylorisme, en train de disparaître du monde économique, continue à être ancré dans les mentalités, dans les *curricula* et dans les méthodes éducatives. Le fossé entre le monde scolaire et le monde réel persiste. De plus, on garde une méfiance envers la formation faite hors du monde scolaire sous le titre de formation continue.

c) Le sous-système parallèle de la formation professionnelle extrascolaire, à l'exception des quelques expériences novatrices de formation en entreprise, se caractérise par des lignes organisationnelles et didactiques très scolaires : la formation se réduit à des cours alors que ce champ aurait pu être plus ouvert à l'innovation et à la recherche... Les formateurs sont des « enseignants » avec des contrats précaires.

d) La tendance est d'oublier que la dimension culturelle est l'axe du « continuum »... Les passerelles ne sont pas uniquement nécessaires pour faciliter la construction individuelle de la qualification professionnelle, mais aussi pour atteindre une formation intégrale, pour vivre et travailler dans la société complexe actuelle. Par ailleurs, il y a chaque fois plus de convergences entre les deux aspects.

54

e) La distance entre les discours et les réalités quotidiennes est un obstacle général. Si les responsables politiques et les interlocuteurs sociaux, des milieux communautaires et nationaux continuent de tenir le discours déjà évoqué sur les nouvelles ressources humaines, et plus encore si le discours est corrigé et amplifié par la perspective du « *développement soutenable* », ainsi et comme le préconise le **Livre Blanc de la Commission**, il faudrait dire aux citoyens où s'acquièrent les compétences de base adéquates à la nouvelle situation. C'est-à-dire, que la communauté dans son rôle de promoteur de la qualité du service éducatif, doit motiver les gouvernements pour que les réformes nationales s'inspirent de l'idée de « *continuum* ».

## Les opportunités

a) Les changements technologiques et la restructuration macro et micro économique demandent un « continuum » qui établisse directement et massivement les liaisons de l'éducation avec le travail et la vie en général. La mutation affecte la moelle de la civilisation occidentale. Pour ceci même, l'Union européenne joue non seulement sa compétitivité mais aussi son destin à l'intersection entre éducation, travail, modèle de croissance et mode de vie, ainsi que le fait remarquer le Livre Blanc de la Commission.

b) Les paradoxes analysés montrent que le concept de formation permanente a une charge positive indéniable qui répond à une nécessité ressentie par beaucoup et qu'il est, en même temps, un concept attractif. Il serait donc sage que la Communauté incite à « récupérer » le vieux concept pour construire des systèmes d'éducation et de formation plus en accord avec les besoins des citoyens et plus aptes à contribuer à « l'émergence d'un nouveau modèle de développement » (ch. 10 du Livre Blanc).

c) Il existe un changement de mentalité important dans le monde de l'entreprise et dans une moindre mesure dans le monde politique. Peut-être est-ce ici le plus grand atout par rapport à l'intention de 1973. Le monde de l'entreprise fut absent du discours de l'éducation permanente. Le risque actuel est davantage une certaine absence du monde académique et pédagogique. L'ensemble des acteurs individuels et sociaux convaincu de la nécessité du « continuum » doit évaluer, au niveau européen et national, le coût ajouté de la discontinuité entre les systèmes éducatifs et les dispositifs de formation.

d) Aujourd'hui, il y a moins de doctrine et d'idéologie sur l'éducation permanente, mais il y a davantage de besoin et d'urgence, davantage de personnes convaincues de sa nécessité. L'intensité du rythme et le cadrage de l'éducation permanente seront donc plus pragmatiques.

### En guise de conclusion : choisir la stratégie adéquate

Il est évident qu'il ne suffit pas que quelques personnes aient les idées claires et précises pour que la réalité change. L'équipe des experts mondiaux qui collaborèrent aux rapports Janne et Faure étaient pleins de lucidité, de connaissances et d'expériences. Leurs conclusions semblent écrites hier et leurs recommandations sont encore aujourd'hui aussi pertinentes qu'audacieuses. Mais prôner le concept de formation permanente ne garantit pas en soi, le changement des mentalités, des attitudes et des procédures administratives : tous changements indispensables pour que le concept s'enracine dans la réalité sociale.

Pour réussir le changement des mentalités, il faut choisir des stratégies appropriées afin d'introduire en douceur le changement dans la réalité. Les changements doivent être possibles, gradués, mais irréversibles... Ils doivent être assurés, exécutés par les acteurs de l'éducation : élèves jeunes et adultes, enseignants, formateurs, administrateurs, inspecteurs. Le changement doit pénétrer dans la dynamique interne des Ministères de l'éducation et/ou dans la formation et les institutions de formation ; il doit imprégner le « discours » du monde de l'entreprise et des syndicats, ainsi que la pratique d'un nombre significatif d'entreprises et de lieux d'enseignement et de formation ayant des capacités de « leadership. » L'accompagnement enthousiaste des centres de formation d'enseignants et de formateurs, celui des centres de formation des chefs d'établissement, des mass médias serait alors une aide inestimable.

Quant aux institutions communautaires, leur rôle essentiel dans les prochaines années devrait consister à rassembler les outils qui sont nés séparément pour qu'ils fonctionnent comme des manettes du « continuum », et tout particulièrement ceux des initiatives communautaires, des programmes nationaux et/ou régionaux financés par les fonds structurels et des actions différentes qui émanent des programmes Socrates et Leonardo.