

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

CAHIERS DE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

MOACIR GADOTTI



L'ÉDUCATION
CONTRE
L'ÉDUCATION

PRÉFACE DE PAULO FREIRE

L'ÂGE D'HOMME



CAHIERS DE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

L'EDUCATION CONTRE
L'EDUCATION

Moacir Gadotti

L'EDUCATION CONTRE L'EDUCATION

L'oubli de l'éducation au travers de l'éducation permanente

EDITIONS L'AGE D'HOMME

« Si l'éducation est une lutte, un combat, il apparaît nécessaire de lutter contre l'éducation, l'éducation dominante. Il faut dévoiler les contradictions d'une éducation qui méprise l'existence, les autres, l'homme. Il faut certainement élargir la lutte en ajoutant la conscience de la contradiction. C'est pourquoi, j'affirme que l'acte éducatif est un acte de transgression, de désobéissance. L'éducation n'a jamais été que cela. Cette autre éducation s'est toujours faite plus au moins envers et contre l'éducation. »

Moacir GADOTTI

A Claude PANTILLON, dont la disponibilité, la direction personnelle et attentive durant les années de notre assistantat à Genève, ont grandement facilité les travaux et les recherches qui ont abouti à cette étude.

PRÉFACE

Idéologie et éducation

Réflexions sur la non-neutralité de l'éducation

Mon cher Moacir,

J'aimerais tout d'abord souligner la satisfaction que la lecture de ton travail m'a apportée. Satisfaction qui m'a accompagné tout au long de la lecture, même si, parfois, je n'étais pas totalement d'accord avec certaines analyses, avec certaines affirmations.

L'impression qui, dès le début, s'est dégagée de ce texte et qui s'est ensuite accentuée au point de devenir une conviction, est que cette thèse est avant tout le rapport partiel de la recherche attentive et permanente que tu poursuis et à laquelle il te serait très difficile de renoncer. C'est peut-être justement pour cela que l'on y sent la présence de l'auteur et du concret auquel il se réfère comme si celui-ci prenait une chaise et s'asseyait à côté du lecteur pour entretenir avec lui un dialogue constant.

Cette thèse n'a rien à voir avec certains ouvrages dont les auteurs, au nom de l'objectivité, prétendent réaliser l'impossible, c'est-à-dire faire abstraction de leur subjectivité. Comme si objectivité et subjectivité n'étaient pas en relation dialectique. Comme si le monde était un énorme laboratoire d'anatomie et la réalité un cadavre que l'analyste, protégé par un masque et des gants, dissèque pièce par pièce. Comme si l'objectivité et la rigueur scientifiques, le respect de la réalité pouvaient être synonymes de neutralité. Comme si le chercheur ne faisait pas partie, lui aussi, de la réalité qu'il analyse. Comme si sa pratique scientifique pouvait s'expliquer par elle-même, et non, comme toute pratique, par les finalités qui la motivent.

Et c'est parce que tu critiques et refuses cette neutralité impossible que tu peux t'engager dans une recherche radicale qui reste cependant ouverte au dialogue, sans jamais devenir sectaire ou polémique, même sur des thèmes souvent considérés comme tels. La radicalité, caractéristique de toute position critique et non naïve, constitue un des aspects les plus positifs de ton travail. En effet, si le chercheur radical ne prétend pas être en possession de la vérité, il refuse d'autre part toute concession qui pourrait amoindrir le processus de sa recherche : s'il acceptait des compromis, se taisant alors qu'il devrait intervenir, se croisant les bras au lieu d'agir, ce serait une capitulation avant même d'avoir lutté.

En tant qu'éducateur n'ayant jamais cru au mythe de la neutralité de l'éducation, convaincu que toute affirmation de cette neutralité ménage toujours des intérêts, je m'identifie entièrement à ta thèse et j'en assume toute la radicalité et toute la véhémence dans la critique de ce mythe.

Face à ta thèse, ma préoccupation fondamentale, en tant qu'éducateur concevant l'acte éducatif comme un acte politique, était de saisir quelle est ta propre conception de l'acte éducatif comme acte politique, comment tu l'expérimentes et comment tu le vis. Telle était à mes yeux la question fondamentale, par laquelle d'ailleurs j'ai engagé cette conversation. Ainsi je te parle en tant qu'appartenant à une génération qui précède la tienne — comme celle de l'éducateur brésilien Antsio Teixeira précède la mienne — et à une région — celle du nord-est du Brésil — qui n'est pas la tienne, et j'affirme l'importance de ce travail pour tout le Brésil.

Tu dénonces la mythification de l'Education Permanente qui n'est pas le fruit du hasard ni celui de l'action volontariste d'éducateurs obstinés, mais qui est une réponse nécessaire à certains problèmes de la société capitaliste avancée — que l'éducation dite permanente prétend aider malgré sa prétendue neutralité — et cette dénonciation est d'une actualité indiscutable au Brésil.

J'aimerais prolonger ce dialogue en proposant quelques réflexions surgies au moment où je lisais ta thèse. La première serait à propos de la nécessité de sauvegarder le caractère permanent de l'éducation comme une affaire strictement humaine. A vrai dire, la permanence fait partie de l'essence même de l'éducation. L'adjectif « permanent » accolé au substantif « éducation » n'est pas seulement une redondance, mais, ce qui est pire, une distorsion. L'éducation est permanente, d'abord dans la mesure où les êtres humains, en tant qu'êtres historiques, dans le monde et avec le monde, sont des êtres inachevés et conscients de leur inachèvement. Le problème n'est pas d'être inachevé. Le problème posé à l'éducation, c'est que cet être se sait inachevé et, se connaissant en tant que tel, il évolue dans un processus permanent de recherche qui est le processus éducatif. Deuxièmement, l'éducation est permanente dans la mesure où ces êtres inachevés et conscients de leur inachèvement se « déplacent » dans un monde également inachevé. Dans un monde, dans une réalité contradictoire et dynamique, réalité qui n'est pas, puisque pour être, elle doit rester en devenir. Ce caractère permanent de l'éducation, cependant, n'a rien à voir avec ce qu'on appelle l'Education Permanente dont tu fais la critique. Ce que cette éducation insinue, par l'adjectif « permanente » avec lequel elle connote le substantif « éducation », c'est la réduction de toute éducation à elle seule, c'est-à-dire à l'Education Permanente. C'est comme si leurs théoriciens, ou leurs idéologues comme tu les appelles, avaient réussi à extraire de l'éducation l'essence de la permanence, puis la transformant en adjectif, ils la présentent comme l'éducation

elle-même. D'où la nécessité de sauvegarder le caractère de la permanence de l'éducation. Dans ce sens, ton analyse critique de la non-neutralité de l'éducation appelée « permanente » est une analyse de l'éducation même.

J'aimerais encore souligner la coïncidence qui m'a fait commencer la lecture de ta thèse à Luanda, capitale de l'Angola et qui me l'a fait poursuivre à Sao Tomé. Je m'affrontais avec un texte, avec un discours qui critique et qui analyse l'Education Permanente, dans une société dramatiquement en transition et qui s'engage dans un processus de surpassement de son héritage colonial, l'héritage de la pédagogie du colonisateur, pour la constitution de sa nouvelle éducation, qui doit correspondre aux intérêts nouveaux de la nouvelle société. C'est pourquoi je me permets d'affirmer que cette thèse est également importante pour ces sociétés-là. Ce qui ne veut pas dire que l'avant-garde de ces pays acceptera automatiquement toutes les analyses de ce texte. Mais je suis persuadé que ton effort pour attirer l'attention sur le danger d'invasion culturelle que pourrait présenter une diffusion naïve de l'Education Permanente est fondamental pour ces pays-là et pour d'autres comme la Guinée, le Cap-Vert, le Mozambique, engagés actuellement dans la recherche de leur propre éducation.

Le titre de ton travail : *l'éducation contre l'éducation*, me suggère une autre réflexion, qui, elle, renvoie à une recherche et non pas à une polémique. Si j'essaie de traduire ce titre en portugais, la meilleure traduction pourrait être « *educação contra a educação* » (une éducation contre l'éducation). Néanmoins, je crains qu'en considérant une certaine éducation comme anti-éducation, tu ne tombes nécessairement dans la cristallisation a priori d'un modèle d'éducation qui serait l'éducation, la véritable éducation. En proposant ce titre : « *l'éducation contre l'éducation* », tu ne peux pas éviter cette ambiguïté de l'éducation à laquelle tu tiens en tant que philosophe. Pour ma part, plutôt que d'éducation et d'anti-éducation, j'ai toujours préféré parler d'une part de l'éducation comme pratique de la liberté et d'autre part de l'éducation comme pratique de la domestication. C'est dire que même cette éducation qui s'oriente vers la domestication, je ne l'appelle pas « non-éducation ». Dans l'éducation comme pratique de la liberté ou de la libération, le développement de la conscience de soi du sujet est indispensable et se trouve en relation dialectique avec le développement de la conscience des choses et du contexte dans lequel il se trouve. Dans l'autre type d'éducation, orienté vers la domestication, la réalité, le monde se présentent à celui qui s'éduque comme une donnée finie, achevée.

Dans la ligne de ces considérations, je citerai un passage de ta thèse en me permettant de faire quelques commentaires. Tu dis à la page 128 : « penser c'est une chose que la conscience technocratique ne peut pas se permettre, ni permettre à d'autres. Il faut agir et agir vite. Pour cela, il

faut éviter toute discussion 'inutile'. C'est pourquoi, la discussion sur les fins du travail humain et sur la condition humaine est absente».

La discussion sur les fins du travail humain et sur la condition humaine n'existe pas pour le technocrate parce que, pour lui, penser au lieu d'agir — d'agir vite — est une chose « inutile ». C'est encore là un camouflage idéologique sous lequel il se cache. En réalité, penser le processus du travail est interdit parce que c'est une activité dangereuse. Et on ne peut pas espérer d'une éducation — avec ou sans adjectif — qui est au service du mode de production capitaliste, qu'elle prenne au sérieux la tâche de réflexion critique sur le processus productif. Une telle analyse finirait par dévoiler la raison d'être de l'aliénation du travail, de sa dégradation. D'où l'accent mis sur la formation professionnelle et le développement des capacités techniques, au détriment d'une formation intégrale et politique. D'où l'idéologie de la « désidéologisation » et de la « neutralité » de l'Education Permanente que tu mets en évidence dans ton travail.

Un autre point que j'aimerais discuter avec toi, c'est le rapport entre l'éducation et la production, entre l'acte éducatif et l'acte productif. La négativité de l'Education Permanente ne réside pas dans le fait qu'elle s'associe à la production, mais dans sa manière de s'y associer : comment elle s'y associe et pourquoi. Les relations entre l'éducation et la production sont nécessaires et fondamentales. Cependant, la manière dont ces relations se produisent dépend essentiellement des finalités et des objectifs politiques de celui qui détient le pouvoir.

Une société qui aspire à devenir une société de travailleurs dépassant les dichotomies fondamentales que nous connaissons — dichotomie entre le travail manuel et le travail intellectuel (la pratique et la théorie), dichotomie entre enseignement et apprentissage et finalement dichotomie entre l'acquisition des connaissances existantes et la création d'un nouveau savoir — doit nécessairement considérer le travail productif comme source de toute connaissance. De telle sorte qu'à un certain moment, on n'étudie pas pour travailler, on ne travaille pas pour étudier, mais on étudie en travaillant.

Ce sont les points sur lesquels j'aimerais dialoguer avec toi.

Paulo FREIRE
Genève, le 5 mars 1977

La question de l'éducation

MÉNON — Es-tu à même, Socrate, de me dire, au sujet de la vertu, si c'est quelque chose qui s'enseigne ; ou bien, si, au lieu d'être quelque chose qui s'enseigne, elle est la matière d'un exercice ; ou bien si, au lieu d'être matière d'exercice ou d'enseignement, elle est chez les hommes un don naturel ; ou bien s'il y a quelque autre façon encore dont on l'acquière ? (...).

SOCRATE — La question n'en est pas moins celle-ci : est-ce une chose qui s'enseigne ? N'est-il pas clair en vérité pour tout le monde que rien d'autre que du savoir ne peut être enseigné à un homme ?

MÉNON — C'est bien mon avis.

SOCRATE — Or, à supposer que la vertu soit un certain savoir, elle serait, c'est bien clair, quelque chose qui s'enseigne (...). Puisque ce n'est pas de nature que les bons sont bons, est-ce qu'ils ne le deviennent pas grâce à l'étude ?

MÉNON — A mon avis, c'est désormais une nécessité (...).

SOCRATE — Or, es-tu à même d'alléguer une autre matière, quelle qu'elle soit, dans l'enseignement de laquelle ceux qui s'y prétendent maître, non seulement ne trouvent pas le moyen de se faire reconnaître par les autres pour maître de cet enseignement, mais ne savent pas eux-mêmes ce qui s'enseigne, et, par rapport à la matière même qu'ils déclarent enseigner, sont au contraire en fâcheuse posture ? une autre matière à propos de laquelle ceux qui personnellement sont reconnus pour être des hommes comme il faut, déclarent tantôt qu'elle s'enseigne et tantôt qu'elle ne s'enseigne pas ? (...) Or, si ni les Sophistes, ni ceux qui, en personne, sont des hommes comme il faut, ne sont de tels maîtres en la matière, n'est-il pas clair qu'il n'y en a eu du moins pas d'autres ?

MÉNON — Je ne le pense pas.

SOCRATE — Mais en vérité, s'il n'y a pas de maîtres, il n'y a pas non plus d'élèves ?

MÉNON — Il en est, à mon avis, comme tu le dis.

SOCRATE — D'autre part, ne sommes-nous pas tombés d'accord qu'une matière qui ne comporte ni maîtres, ni élèves, c'est là quelque chose qui ne s'enseigne pas ?

MÉNON — Nous en sommes tombés d'accord.

SOCRATE — Or nulle part ne se manifeste l'existence de maîtres de vertu ?

MÉNON — C'est exact.

SOCRATE — Or, s'il n'y a pas de maîtres, il n'y a pas d'élèves non plus ?

MÉNON — Il est évident qu'il en est ainsi.

SOCRATE — Alors, la vertu ne serait donc pas une chose qui s'enseigne ?

MÉNON — Elle n'a point l'air de l'être, si toutefois nous avons correctement envisagé la question. Par suite, ce qui justement m'étonne. Socrate, c'est, ou qu'il puisse même y avoir jamais des hommes de valeur, ou, s'il y en a qui le sont devenus, qu'on ne puisse dire par quel moyen ils ont bien pu le devenir !

PLATON, *Ménon*, 70 ss

Aujourd'hui, au temps des « sciences » de l'éducation, sommes-nous dans une posture moins embarrassante que Ménon ? En aucune façon. C'est pourquoi il convient de faire mémoire de l'examen socratique en interrogeant, à notre tour, au sujet de l'éducation. Car la question de l'éducation est à ce point tombée dans l'oubli que le but du présent travail serait atteint s'il parvenait, au moins, à redonner à cette question l'audience qui lui est due.

Introduction

Exposé général de notre étude
Deux questions

CHAPITRE I

La question du sens de l'éducation

Au moment même où l'éducation dans le monde arrive au sommet de sa puissance, à une époque où le taux d'accroissement des dépenses d'éducation est plus élevé que celui des dépenses militaires, la question de l'éducation est tombée dans l'*oubli*.

Inspiré par la question soulevée par Heidegger à propos de l'être et de la métaphysique, ce travail vise à mettre en évidence un sujet dont on parle constamment mais sans guère s'interroger sur son sens. En réalité, on a perdu le sens de cette question fondamentale : qu'est-ce que l'éducation ? Cette question qui jadis, de même que le problème de l'être, avait inspiré la réflexion de Platon et d'Aristote, préoccupe de moins en moins la recherche de l'éducation actuelle. Mais ce n'est pas un simple oubli, une négligence ; la question de l'éducation n'est pas, pour autant, absente de la littérature pédagogique actuelle. Elle y est présente comme *dogme*, comme *préjugé*, comme *mythe* et exerce une pression d'autant plus forte qu'elle reste cachée par l'escalade des innovations et la montée croissante des moyens, des techniques et des méthodes. Comme dans la question de l'être, on a édifié le dogme selon lequel la question de l'éducation est trop générale et vide de sens pour s'en occuper ; comme dans la question de l'être, on a créé le préjugé selon lequel l'universalité de la question empêche de la définir et de l'explicitier, et le mythe selon lequel l'éducation va de soi, de sorte qu'il faut éduquer, qu'il est nécessaire d'apprendre toujours et de plus en plus.

Cette universalité permet d'utiliser constamment le mot « éducation » en lui donnant le sens que dictent les intérêts de chacun. Son caractère « indéfinissable » ne nous dispense pas néanmoins de poser la question concernant son sens. Au contraire, il nous oblige à la poser. Une question trop générale à laquelle « tout le monde » répond comme à la question « comment allez-vous », montre davantage une incompréhensibilité qu'une compréhensibilité : combien de réalités « objectives » peuvent se cacher « derrière » l'affirmation « je suis heureux » ! Et pourtant la question « comment allez-vous » semble « évidente » et de compréhension aisée.

Qu'est-ce donc que l'éducation qu'on a toujours comprise et dont pourtant le sens nous échappe à tel point qu'aujourd'hui il faille répéter

la question à son sujet ? La réponse à cette question fait défaut au même titre qu'une élaboration adéquate de la question. Il ne s'agit pas de répondre sans autre. Il faut tout d'abord élaborer sa *problématique*, dans le contexte où elle se présente aujourd'hui.

Certes, bien d'autres, avant nous, ont posé cette question. Le monde a-t-il changé au point que les questions soulevées par Socrate, par Descartes, par Kant, n'aient plus de sens ? Non. Ces questions persistent à nous irriter aujourd'hui comme hier : « la vertu peut-elle s'enseigner ? Qu'est-ce que la vertu ? » Nos maîtres sont-ils dans une meilleure posture que Protagoras auquel Socrate objectait que Périclès n'avait pas su transmettre sa vertu politique à ses propres fils ?

Les doutes, les malaises persistants dans notre société accentuent encore ce progressisme qui consiste à former des hommes pour l'activité du travail industriel plutôt que de les préparer à la vie. C'est alors Descartes qui dérange la jeune technocratie éducative avec l'inquiétante question du *doute*. Vous remplacez la responsabilité du doute par l'accommodation aux doutes, pourrait-il objecter aujourd'hui.

Faut-il encore poser la question de Kant : « que puis-je savoir ? » Certes, nous devons nous rendre attentifs à toute une symbolique : à une parole, à un discours qui nous parle et qui nous « donne à penser » (Ricoeur) l'éducation ; à tout un langage historique où s'expriment à la fois l'expérience éducative et l'interprétation de cette expérience. Oui, nous sommes aujourd'hui interpellés par ces questions, sans que pour autant nous puissions les poser de la même manière que Kant.

Dans l'éducation il n'y a pas seulement un *cogito* qui s'interroge ; il y a un *acte* à produire. En conséquence le *chemin court* d'une ontologie fondamentale nous est interdit, car on ne peut traiter la question de l'éducation de la même manière que la question de la métaphysique. La nature active de l'éducation oriente la manière fondamentale de poser la question à son sujet. Il nous reste le *chemin long*. Quel est ce chemin ?

Le détour par le monde de la parole, du discours est insuffisant à l'explicitation de la question de l'éducation et de son oubli, car le sujet lui-même est impliqué dans cette question. C'est pourquoi, en éducation, le chemin long consiste essentiellement dans l'expérience de l'éducation (1). Cette expérience nourrit constamment la parole, une parole née de l'expérience vécue et en relation permanente avec un contexte, avec une histoire.

(1) Ce faisant nous nous séparons de Heidegger puisque nous ne prenons pas le même chemin. Cependant, la distance qui nous sépare de Heidegger consiste moins dans le souci qui oriente l'explicitation de la question de l'éducation que dans la manière d'aborder cette question. Car nous ne pouvons ni ne voulions faire ici l'économie de l'expérience concrète de l'éducation puisqu'elle est de prime abord un acte et pas seulement un sujet de réflexion.

1. HISTOIRE DE LA QUESTION

Toute question ne peut se manifester qu'à titre de comportement du sujet qui questionne. Une question, c'est un événement et un avènement, une conquête, un éclatement dans le temps et dans l'espace, dans le vécu de celui qui a la possibilité de poser des questions. Les « nouvelles » questions de chaque époque sont bien le produit de cette époque. Elles ne se posent pas sans un « intérêt » (Habermas), sans un « souci » (Heidegger). Le souci préside à l'avènement d'une question. Il le précède et le provoque. C'est pourquoi, nous pouvons affirmer sans erreur que la question de l'éducation est un produit, dans notre histoire, de notre « expérience négative » (Sartre) de l'éducation.

Nous avons senti en nous-même ce *malaise*, cette maladie qui se propage aujourd'hui dans l'éducation et dans une société qui avance dans l'obscurité parce qu'elle a perdu — heureusement peut-être — sa solidité. Dans notre expérience d'enseignant, d'élève, de camarade d'un groupe d'étude ou d'un séminaire, nous avons souvent été frappé par des problèmes, par des signes qui manifestent le degré d'obscurité et de confusion dans lequel se trouve la pédagogie aujourd'hui.

C'est à partir de ce *contexte* que la question de l'éducation telle qu'elle se présente dans ce travail a commencé à se poser à notre esprit. En tant qu'enseignant, en tant que père, en tant que simple étudiant, cette question se présentait chaque jour plus percutante : qui peut nous apprendre à éduquer ? Est-ce que l'éducation n'est pas la responsabilité de tous ? Est-ce que quelqu'un peut nous « dire » ce qu'est l'éducation ? La question de l'éducation est-elle souvent mal posée ? Toutes ces interrogations, et d'autres, nous ont mis mal à l'aise. Oui, parce que nous sommes directement impliqués dans cette « affaire » dès que nous nous sommes proposé de présenter une recherche en éducation (1).

A. PRÉALABLE A LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : IMPLICATION DU SUJET (PRAXIS).

Impliqué dans un travail de recherche en éducation, la première difficulté à laquelle nous nous heurtons est le fait même de se plier à cer-

(1) Est-il besoin d'avertir le lecteur francophone (qui s'en apercevra rapidement) que nous ne sommes pas de langue maternelle française ? Malgré la difficulté que cela implique, nous avons préféré écrire directement en français. Mais si l'inconvénient d'une traduction est ainsi évité, en revanche le style s'en ressent. Nous suggérons au lecteur francophone d'en faire autant, c'est-à-dire de prendre le risque d'écrire en portugais.

taines exigences académiques qui, souvent, définissent d'avance ce qui est « en haut » et « en bas » dans le domaine de l'éducation. On ne peut pas commencer une recherche en éducation, notamment si elle se fait dans un cadre universitaire ou par le biais d'une des nombreuses institutions actuelles de recherche pédagogique, sans que tout un discours s'empresse de nous dire ce qu'on doit faire, comment on doit faire, pourquoi on doit faire, l'application, les limites, etc. Aucune référence à la nature même de l'éducation, à l'expérience de l'éducation, à l'acte éducatif.

Car, en fait, l'éducation relève de prime abord du domaine de l'*action*, de la *praxis*. Et parler « sur » l'éducation n'est-ce pas déjà trahir la nature même de l'éducation ? C'est pourquoi l'interrogation sur ce qu'est une recherche en éducation est primordiale avant de l'entreprendre. Faire un nouveau discours pourrait contribuer à l'inflation pédagogique et même nous empêcher de pratiquer l'éducation.

DISCOURS « SUR » ET DISCOURS « DE »

Il nous faut produire un savoir qui ne soit pas un discours « sur » l'éducation ; telle est la condition à laquelle doit satisfaire une véritable thèse en éducation. Certes, il nous faut passer par ce monde calqué sur le pouvoir de la parole, de la « *theoria* ». Mais la *théorie*, la contemplation, les considérations sur l'être peuvent bien se révéler comme une aberrante forme d'aliénation, si cet être n'est pas quelque chose de quotidien, quelque chose que nous sommes nous-mêmes, si ce discours nous reste extérieur et n'engage pas notre vie « active ». Si notre thèse, par souci de sens, par souci de rationalité, d'académisme, s'écarte du quotidien et s'éloigne du vécu, nous n'aurons pas su affronter cette difficulté.

Le souci d'une *cohérence* nous paraît donc primordial, préalable à la question de comment entreprendre une recherche en éducation ; une cohérence qui ne tient pas d'abord à la rigoureuse logique interne de sa méthodologie, mais à l'identité du contenu du discours et du sujet qui le prononce.

Il ne s'agit pas de mettre en question tout discours, mais d'insister, en *philosophie de l'éducation*, sur la distinction entre discours « sur » et discours « de ». Il ne s'agit pas de faire une thèse *sur* l'éducation : le sujet est impliqué. Parler de l'éducation, c'est parler de moi. Je ne peux pas m'abstraire de ma démarche, de mon histoire, en faisant un discours, une thèse en éducation. C'est pourquoi une thèse, un travail de recherche en philosophie de l'éducation n'est *jamais neutre*. Si le chercheur des « sciences » de l'éducation peut faire abstraction de sa subjectivité, cela n'est pas possible pour le philosophe. Le *refus de la neutralité* signifie ici le refus du Sujet Objectif, impersonnel et du Sujet Idéologique, aliéné et aliénant, les deux perdus dans le « on ». La non-neutralité rend le discours de la

philosophie de l'éducation extrêmement vulnérable, il est vrai ; mais cette vulnérabilité est en même temps sa limite et toute sa richesse.

UTOPIE ET QUOTIDIENNETE

L'appel au quotidien reste comme l'horizon de toute recherche en éducation. La réalité de l'éducation n'est pas faite de *grandes théories*. Dans un jeu d'échecs, les petits pions sont tout aussi importants que la reine. Grâce à eux s'échafaudent les plus beaux coups. Celui qui ne tient pas compte des pions est souvent condamné à l'échec. En éducation, les grandes théories sont ces « grandes figures » qui nous empêchent de donner de l'importance aux petits « pions », qui nous empêchent de faire de petits pas, qui nous font perdre du temps par souci d'en gagner, qui nous font rater les signes, les moments de lucidité dans la folie, les moments d'équilibre et d'harmonie de l'existence quotidienne. Le grand discours, la grande utopie n'est-elle pas une forme de *pessimisme*, le pessimisme qui consiste à remettre tout à demain ? n'est-elle pas une forme de *fatalisme* qui nous empêche de voir, de voir qu'un long chemin commence toujours par un petit pas ? La forêt de la contemplation peut nous cacher l'arbre de l'existence personnelle.

Enfin, dans notre quotidienneté, les grandes théories sont mortes. Il y a des choses à faire, des réponses à donner. Nous avons affaire à des vivants, à des êtres qui bougent, qui ne sont pas les fruits de l'abstraction pédagogique. Pour eux, pour ces gens qui « existent », une photo de famille, une vue d'un supermarché, un échantillon d'un produit pharmaceutique parlent beaucoup plus qu'un livre, qu'une théorie. Si on ne veut pas transformer petit à petit l'acte éducatif et l'acte philosophique en un acte idéologique, il nous faut absolument tenir compte du fait que l'éducation, la philosophie, c'est quelque chose qui se fait ici et maintenant.

Le discours, la critique, la réflexion ne suffisent pas. Et s'il y a un discours à faire, s'il faut critiquer, démystifier, soupçonner l'éducation, cela se fera essentiellement par une *pratique résolue de l'éducation*. Autrement, une recherche en éducation est un déracinement, un enfermement, un cercle tragique et fataliste de critiques et d'analyses sans issue. Si notre tâche ne nous aide pas à nous éduquer, toute notre recherche en éducation est inutile. Si nous sortons de notre travail comme nous y sommes entrés, nous avons perdu notre temps. Enfin, si notre recherche reste extérieure à nous, nous n'aurons pas présenté une thèse, nous n'aurons fait ni de la philosophie, ni de l'éducation. Nous aurons fait la philosophie des philosophes, la science des savants, nous aurons succombé à la tentation technocratique.

B. L'EDUCATION PERMANENTE COMME LIEU D'INTERROGATION PHILOSOPHIQUE

L'Education Permanente n'apparaît pas dans notre histoire par hasard. Dans les dernières décennies et surtout dans les dernières années, l'histoire de l'éducation ressemble à une prolifération anarchique d'idées, de conceptions, de courants. L'avènement de l'Education Permanente est profondément enraciné dans cette anarchie. Elle apparaît comme un mot d'ordre capable de rassembler les courants, de réduire les conceptions opposées et d'élargir le concept même d'éducation. L'édifice qu'on a construit autour du « principe » de la permanence de l'acte éducatif est sur ce point extrêmement significatif. Elle est cet événement qui cache toute une *symbolique*. Elle révèle et manifeste une réalité qui la dépasse en donnant son nom à une angoisse qui est bien plus large qu'elle. Elle a le « privilège » de nous faire penser l'éducation telle qu'elle est aujourd'hui et telle que les chercheurs la projettent pour demain. Son caractère d'« universalité » nous permet de lui poser la question de l'éducation.

Notre tâche n'est pas exempte de risques. Interroger un discours de notre époque pose de nombreux problèmes. D'abord, ce n'est pas un discours complet, achevé : son histoire vient à peine de commencer. Ainsi, il y a le risque d'une fausse interprétation : son discours peut nous manipuler. Cependant, être contemporains de sa manifestation peut nous donner l'occasion d'entrer dans le jeu pour mieux le saisir, pour lui faire avouer ce qu'il cache, pour l'interpeller. Ainsi, notre première tâche était de vivre une expérience d'Education Permanente, de *faire* de l'Education Permanente, de participer à son spectacle. Pendant deux ans de travail, d'écoute, de participation, nous avons exploré la scène, interrogé les acteurs, lu leurs textes, appris leur technique. Sans avoir parcouru ce long chemin, il serait inutile d'écrire au sujet de l'éducation. Prendre un discours au sérieux, c'est aussi accepter de ne pas le prendre seulement comme discours.

La grande tentation du chercheur, surtout s'il a des prétentions philosophiques, face à l'Education Permanente qui est habitée par la contradiction, serait de mettre de l'« ordre », un « ordre » venu de l'extérieur, imposé par une méthodologie, orienté par une idéologie ou par une vision-du-monde. Une réflexion à tendance radicale, fondamentale, au contraire, ne peut partir que de l'écoute et de la manifestation du phénomène. Ainsi, notre travail n'est pas d'imposer au phénomène un « ordre » quelconque pour le simplifier, pour l'analyser, pour mieux le « comprendre » et pour mieux le « faire comprendre ». S'il y a un ordre à établir, une hiérarchisation, une totalisation, elle ne sera pas « guidée » par un principe de rationalité quelconque : ce sera un *ordre à rétablir* plutôt qu'à établir. Voilà une précaution à prendre et une tentation à éviter.

Dans quelle mesure un discours touchant l'éducation peut-il donner lieu à une *interrogation philosophique* ? Comment est-il possible de poser

la question de l'éducation à un discours qui reste au niveau de la planification, de la stratégie, de l'économie de l'éducation ? Sûrement, dans les « sciences » de l'éducation, la question de l'éducation ne se pose pas en tant que telle. Ici elle est résolue, implicite, sous-jacente. Seulement la philosophie a suffisamment de « distance » pour s'interroger sur les « concepts fondamentaux ». Et dans le domaine de l'éducation, il s'agit d'une révision des fondements, d'un approfondissement des conceptions anthropologiques qui sous-tendent toute littérature pédagogique.

Un véritable progrès d'une « science » de l'éducation ne peut s'accomplir que dans la révision plus ou moins radicale de ses fondements. C'est à ce niveau que l'interrogation philosophique peut rendre service à l'éducation et en particulier à l'Éducation Permanente, même si, par sa tâche, elle met en évidence qu'il s'agit d'un concept dangereux et pervers d'éducation, vide du sens de l'éducation. Cette tâche est moins la tâche d'une philosophie « générale » que d'une philosophie de l'éducation.

2. LE SENS DE L'ÉDUCATION ET LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Nous devons traiter la philosophie avec le même soupçon que nous avons à l'égard de l'éducation. Ainsi, la première question que nous nous posons est celle-ci : est-ce que la philosophie consiste à parler *sur* la philosophie ? Est-ce que la philosophie consiste à étudier la philosophie, à écrire des traités de philosophie ? Est-ce que, à l'origine, la philosophie, comme l'éducation, est autre chose que l'*expérience* de la philosophie ? Est-ce qu'on peut, finalement, savoir quoi que ce soit en philosophie sans *faire* de la philosophie ?

Si la philosophie va au « fond des choses », si elle cherche les origines des choses, si elle saisit les choses à leur *racine*, c'est au niveau des racines, des fondements, qu'une intervention de la philosophie dans l'éducation a du sens et de l'importance. Or, dans l'éducation (de l'homme), la racine, c'est l'homme lui-même. L'essentiel de la réflexion philosophique sur l'éducation est la *condition humaine*, l'homme, l'anthropologie.

La tâche du *philosophe de l'éducation* consiste précisément à dévoiler la condition humaine et à proposer des voies de libération pour l'homme. C'est pourquoi son témoignage peut, parfois, déranger, inquiéter, troubler des esprits. Il peut dénoncer des situations qui conduisent à l'oppression de l'homme, une éducation de la perversion. La tâche du philosophe consiste aussi, dès ses origines, à boycotter tout projet qui s'oppose à l'humain, à démystifier toute action qui opère l'enfermement et produit des inégalités. C'est en raison du souci de l'humain qui habite le philosophe qu'il s'oppose à l'idéologue.

L'*idéologue de l'éducation* est l'antithèse du philosophe de l'éducation. A l'intérieur de la pensée dominante, il fait un travail de légitimation, conscient ou non. Forgeur d'illusions, l'idéologue est le sophiste des temps modernes qui vend à bon marché sa science. Si, dans le marché, l'idée dominante est la poésie et les sentiments, il trouvera vite que le cœur est la partie la plus importante de l'homme. Quand l'intelligence, la rationalité acquièrent du prestige, il trouvera au bon moment que la tête est la partie centrale en raison de laquelle tout le reste doit être conçu. Mais s'il faut légitimer l'idée d'autogestion, de non-directivité, il s'empresse, avant que d'autres le fassent, de prouver « scientifiquement » que l'homme, que son corps n'ont pas de parties plus importantes et qu'il est un modèle d'autogestion. A l'intérieur de cette « intelligentsia », les « formes d'intelligence », les « épistémologies », les « théories de la connaissance » sont soumises à la loi du libre-marché. S'il y a un grand marché pour l'horlogerie et pour les affaires bancaires, on trouvera facilement des « tests d'intelligence » pour « découvrir » chez les enfants ceux qui ont la « vocation » pour ces métiers. Mais si l'idée de la domination est l'Education des Adultes, l'idéologue trouvera facilement une « épistémologie » qui soutienne la thèse selon laquelle l'âge adulte est l'âge le plus adapté pour la connaissance. L'idéologue est ainsi la pièce fondamentale des rouages de la domination moderne.

La première tâche de la philosophie consiste à se *soupçonner* elle-même et sa démarche. Cela veut dire se vider, se mettre à nu, se déshabiller, démasquer son apparence sacrée et son auto-aliénation. Une philosophie n'est possible qu'au prix de sa « destruction » (Heidegger) : pour la réaliser, il faut d'abord la soupçonner.

Comment peut-on faire de la philosophie de l'éducation ?

La philosophie de l'éducation n'établit pas les méthodes ou les techniques de l'éducation ; elle ne vise pas à fournir les moyens de l'éducation ; elle ne s'occupe pas non plus de l'analyse du comportement ou des relations entre parents et enfants. Son sujet n'est pas la pédagogie, ni la sociologie ou la psychologie de l'enfant ou de l'adulte. La philosophie, comme réflexion radicale sur tous les domaines de l'existence humaine, pose, d'abord, en ce qui concerne l'éducation, ces questions fondamentales : l'homme a-t-il besoin d'être éduqué ? Peut-il être éduqué ? Qu'est-ce que l'éducation ? L'éducation peut-elle être un instrument de libération de l'homme ? Finalement, l'éducation n'est-elle pas nocive et dangereuse, ou est-elle ce moyen arraché aux dieux pour permettre à l'homme l'acte d'exister ?

Une philosophie de l'éducation peut aussi s'auto-aliéner, s'empoisonner, si elle est limitée à la réflexion philosophique sur l'éducation. Sans *praxis éducative*, la philosophie de l'éducation est une idéologie. L'idéologue n'est pas interpellé par ce qu'il dit, il ne fait pas ce qu'il dit, car il aliène ce qu'il dit, il doit le vendre. Une philosophie de l'éducation

est l'expression de la « pratique de l'éducation » (Freire); c'est, d'abord, un acte éducatif, dont le foyer est la relation maître-élève. Un acte qui rend le maître disciple du disciple dans l'amour, l'amitié et la camaraderie. Le maître de la relation pédagogique n'est pas alors celui qui est « nommé » par l'institution pour jouer le rôle du maître, mais celui qui porte un peu plus (magis-ter) au dialogue. Alors la « maîtrise » n'est pas un acte d'autoritarisme mais l'expression de la manière d'être originale, du chemin qui conduit à la découverte de soi et d'autrui, chemin que personne ne peut abrégier pour personne (1). L'éducateur a lui-même besoin d'être éduqué (Marx). Or, pour l'éducateur, la manière de s'éduquer est précisément l'interrogation sur les finalités, les buts et les objectifs de ce qu'il fait. Et quand un éducateur s'interroge sur ses finalités, sur la finalité de son entreprise, il philosophe et, de même, il s'éduque. L'éducation des éducateurs commence par un acte par lequel l'homme a la possibilité d'être un homme, c'est-à-dire de décider le choix de ses fins.

L'éducation est un lieu d'interpellation et d'interrogation philosophiques par excellence dans la mesure où, très particulièrement, l'éducation est un lieu où l'homme s'interroge, répond devant autrui, devant lui-même, par autrui, à lui-même, au problème de son sens, de son existence, de son être-au-monde. L'éducation est ce lieu qui l'appelle et le met en question totalement. Elle déploie ainsi son lien avec la question du sens de l'existence et par là elle se qualifie ainsi comme *lieu philosophique*.

Un travail de réflexion critique, néanmoins, serait encore incomplet, même s'il se plonge dans la praxis, s'il ne tentait pas de mettre également en évidence les possibilités, les promesses offertes par l'éducation. S'il est indispensable de faire une réflexion critique, il importe aussi de montrer un chemin, un horizon et comment les mettre en œuvre concrètement. Une réflexion à tendance fondamentale, une pensée ne sont efficaces et utiles que dans la mesure où elles s'efforcent aussi de montrer les premiers pas à accomplir pour les rendre opératoires. Cette réflexion n'est pas le monopole des philosophes et de la philosophie. Elle naît du dialogue entre la réflexion philosophique et la pratique éducative, entre la philosophie et les « sciences » de l'éducation et exige, en conséquence, la conjugaison des efforts de tous ceux qui partagent cette préoccupation. Le philosophe ne peut pas être un type d'homme particulier et abstrait qui légifère *a priori* au nom de conceptions du monde ou des traditions.

Quelle est la contribution qu'une intervention philosophique peut apporter aux divers projets et théories de l'éducation et à la praxis éducative ? Sûrement, le premier pas d'une Philosophie de l'Education est de se

(1) Nous nous permettons ici de renvoyer le lecteur à notre ouvrage consacré à ce sujet et édité au Brésil par les Editions Loyola : *Comunicação Docente : ensaio de caracterização da relação educadora*, 1975.

mettre à l'*écoute critique*, de se former, de s'informer sur le discours et sur la pratique de l'éducation. Ensuite, elle doit se livrer à une *réflexion critique* destinée à mettre en évidence, notamment, le problème des finalités, l'existence d'une anthropologie sous-jacente. Une mise en évidence critique paraît indispensable, car ces questions sont souvent implicites, insuffisamment élaborées. La philosophie, « est d'abord un questionner concret qui surgit, se déploie, chemine dans une situation particulière, qui s'enracine et affronte le présent. Elle est avant tout un événement, le fait d'un homme qui, en tant que tel, interroge, accueille, les problèmes auxquels il se trouve confronté, se situe activement et se ressaisit par rapport à eux » (1).

L'Education Permanente représente aujourd'hui une *situation concrète* face à laquelle la philosophie, l'acte philosophique, devrait surgir. La philosophie a été toujours la tentative de répondre à de telles situations. La *spécificité* d'une Philosophie de l'Education consisterait alors en une certaine manière de cheminer, d'interroger, en fonction de cette situation au cœur de laquelle nous rencontrons l'homme comme son support et son horizon. Elle est cette *recherche du sens* qui « traverse » cette situation.

(1) Claude Pantillon, *A propos de l'acte philosophique*, p. 1.

CHAPITRE II

La question du sens de la méthode

Que signifie poser la question du sens de la méthode ? Tout d'abord cela signifie que cette question fait problème dans les « sciences » de l'éducation. Cela signifie sûrement qu'il ne suffit pas d'appliquer une technique quelconque pour développer correctement les questions touchant l'éducation.

Ce qui nous paraît préoccupant, néanmoins, dans les « sciences » de l'éducation c'est le présupposé selon lequel un développement correct d'une question n'est pas possible sans le préalable d'une considération méthodologique qui établisse avec précision la procédure, la démarche, le traitement donné au sujet.

Ainsi, il faut que la manière d'affronter notre sujet soit explicitée, qu'on fasse de cette manière un sujet thématique.

1. LA MÉTHODE DE NOTRE RECHERCHE : PHÉNOMÉNOLOGIE HERMÉNEUTIQUE

Notre manière d'affronter notre sujet de thèse est caractérisée par une *attitude* fondamentale : se laisser conduire par la chose elle-même, c'est-à-dire l'éducation, l'éducation permanente. Nous voulons éviter ainsi un point de vue, une tendance. Un travail de recherche déterminé par un point de vue aurait déjà trouvé, en quelque sorte, ce qu'il prétend trouver. « Se laisser conduire par la chose elle-même », par contre, c'est n'établir qu'un certain nombre de préoccupations, l'esquisse d'une direction (provisoire) qu'on veut donner à une investigation. C'est espérer surtout que la chose même détermine la manière, le traitement qu'on doit lui appliquer.

A. LA METHODE PHENOMENOLOGIQUE COMME HISTOIRE (PRAXIS) ET COMME MANIERE D'ETRE-AU-MONDE

« A la chose même » ! Cela signifie la mise en question de tout ce que l'on sait, des préjugés, des préméditations. Mais cette mise en question

ne veut pas dire le refus ou la mise à l'écart de toute précompréhension. Toute précompréhension d'un phénomène, toute interprétation est continuellement orientée par la manière de poser la question, élaborée par le sujet à partir d'une praxis. Le seul « présumé » non étranger à l'attitude phénoménologique est celui que toute compréhension est un rapport vital de l'interprète à la chose elle-même. D'où la complémentarité nécessaire entre *phénoménologie* et *praxis*. Elle n'est donc jamais sans « présumé », c'est-à-dire qu'elle est toujours dirigée par une « précompréhension de cela même qu'en interprétant, l'interprète tâche de comprendre(1). Pourquoi ? Parce que le seul but de la précompréhension est de nous ouvrir l'accès à la chose elle-même, c'est-à-dire au phénomène.

Le « retour aux choses elles-mêmes », pour reprendre la célèbre expression de Husserl(2), signifie sûrement ne pas se laisser conduire par des techniques de manipulation des choses, mais signifie aussi, en particulier dans notre vécu, le *retour à nos origines*. C'est dire que le « retour aux choses elles-mêmes » est un retour à un passé, à une *histoire* sans laquelle il n'y a pas de pensée ni de cheminement. C'est accepter de prime abord que le monde n'est pas vide : il y a les autres, des choses, des signes. Nous sommes toujours configurés par cette manière d'être-au-monde. Notre parole déploie ce passé et ce monde, un monde où nous ne sommes pas seuls, où nous nous affrontons constamment à autrui.

L'affrontement des origines fait partie de notre méthode, de notre préoccupation fondamentale. Ainsi, nous sommes partis de « chez nous » pour débarquer dans le « Vieux Continent » non pour nier une culture qui, en partie, nous a été imposée, mais pour l'affronter, pour l'interroger de plus près, convaincus que le savoir, la culture ne peuvent pas être mis vraiment au « service de l'humanité » (Marx) sans cette rencontre, sans cet affrontement.

Le « retour aux choses elles-mêmes » c'est aussi le retour au *partage*, à l'échange. Notre méthode c'est une manière de *cheminer ensemble*. Cela signifie que notre retour aux origines, au contexte historique ne suffit pas. Il faut vivre cette rencontre, participer activement à la production de cette rencontre. Et cela fait aussi partie de la méthode.

« A la chose même » ! Cela signifie encore accepter que l'objet se révèle. C'est pourquoi la méthode phénoménologique est cette prévoyance, ce comportement théorétique, qui dérive de la manière de l'être de l'homme en tant qu'être-au-monde. A la *révélation de l'objet* correspond l'*ouverture du sujet*. Ouvert est le sujet compréhensif et abordable, sensible aux idées et aux faits nouveaux, attentif aux manifestations

(1) Paul Ricœur, *De l'interprétation : essai sur Freud*, p. 72.

(2) Edmund Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie* ; traduit par Paul Ricœur. Gallimard, 1971.

même étrangères. Cette ouverture peut se manifester à travers le discours, car, le moment venu, *l'expérience de la situation accède à la parole* et à la communication : le vrai cheminement se fait parole. Alors il n'y a plus un discours « sur » mais une parole enracinée. L'être-avec-autrui qui est à l'origine de la méthode se traduit par le partage de cette expérience.

B. POURQUOI UNE PHENOMENOLOGIE HERMENEUTIQUE ?

Nous devons nous poser deux questions fondamentales en entreprenant l'analyse des textes ou du discours qui nous parlent de l'Éducation Permanente : qu'est-ce qu'un texte ? Qu'est-ce que comprendre un texte ?

Texte vient du latin, *textus* qui veut dire « tissu », « trame », « enchaînement d'un récit ». De *texere*, « tisser ». La première connotation qui frappe c'est la nécessité d'une fabrication (tisser), d'une transformation en tissu, ce qui, au sens métaphorique, indique une élaboration, une disposition d'éléments pour arriver à un « tissu », un complexe harmonieux. Un texte, si on se rapporte à cette première connotation, est une « œuvre », un travail achevé, fini. Une deuxième connotation, c'est le rapport avec le « récit », la « narration ». L'expression orale est un élément du texte qui est particulièrement mis en évidence quand il s'agit du texte d'une pièce de théâtre, d'une chanson ou d'une poésie. Dans le premier cas, nous avons l'affirmation de *l'autonomie du texte*, de son achèvement. Dans le second cas, nous avons le *renvoi du texte à son auteur*, c'est-à-dire son inachèvement. C'est à partir de l'équivocité de la notion du texte que nous essayerons d'esquisser quelques éléments qui peuvent nous orienter dans le travail de lecture et d'interprétation du discours Éducation Permanente.

QU'EST-CE QUE COMPRENDRE UN TEXTE ?

Le développement de cette question suit le chemin herméneutique (du grec, *hermeneuein*, qui veut dire « interprétation »), parce que, précisément, « l'herméneutique s'est d'abord posée dans les limites de l'*exégèse*, c'est-à-dire dans le cadre d'une discipline qui se propose de comprendre un texte, de le comprendre à partir de son intention, sur le fondement de ce qu'il veut dire » (1). Cette problématique apparaît tout d'abord comme une « technique herméneutique » de l'interprétation allégorique, mais on

(1) Paul Ricœur, *Existence et herméneutique*, p. 32.

la trouve déjà chez Aristote (« Peri Hermenéïa ») pour s'adresser à tout discours signifiant. Ce terme, courant dans les premiers siècles de l'ère chrétienne et en particulier dans le domaine de l'exégèse biblique, est revenu à la fin du dix-huitième siècle avec Ernesti sous le titre d'« herméneutique ». Mais c'est au dix-neuvième siècle, avec Schleiermacher et Dilthey que le problème de l'interprétation des textes devient un problème philosophique : le problème de la *compréhension* (verstehen).

Pour Schleiermacher, la question n'est pas « que disent les textes ? » mais « qu'est-ce que comprendre un texte ? » Il soutient ainsi une théorie du texte, valable en général, avant de considérer si le texte est religieux, littéraire, juridique, etc. Pour Dilthey, le problème était de donner aux sciences de l'esprit (Geisteswissenschaften) une validité comparable à celle des sciences de la nature (Naturwissenschaften). Cela l'a amené à opposer deux sortes de relations à la réalité : la *compréhension* qui est un rapport à la réalité historique et l'*explication*, un rapport à la réalité « naturelle ». Pour Dilthey, l'explication est donc naturaliste et la compréhension est essentiellement psychologique et historique. Comprendre est « le processus par lequel nous connaissons un « intérieur » à l'aide de signes perçus de l'extérieur par nos sens », affirme Dilthey (1).

Si comprendre, c'est toujours comprendre quelqu'un — *le renvoi du texte à son auteur* — on ne peut atteindre autrui que dans la mesure où il s'objective, où il s'ex-prime par des *signes*. L'interprétation est alors l'art de comprendre ces « manifestations vitales » qui, de plus, se fixent d'une façon durable par l'écriture. L'*interprétation* est alors un cas particulier de la compréhension qui fait en même temps éclater les limites de cette compréhension directe d'homme à homme dans le langage direct. Ainsi, la compréhension reste toujours relative et imparfaite : l'interprétation ne peut jamais remplir sa tâche que jusqu'à un certain point. Et le but de l'herméneutique signalé par Dilthey — « comprendre l'auteur mieux qu'il ne s'est compris lui-même » — s'affronte ici aux limites de l'interprétation. Ainsi Dilthey n'arrive pas à surmonter l'opposition qu'il a lui-même créée entre les Naturwissenschaften et les Geisteswissenschaften.

Avec l'apparition des sciences sémiologiques, l'herméneutique s'est renouvelée. Tout se joue autour de la question : *qu'est-ce qu'un texte ?* Il s'agit de suivre le chemin inverse, le chemin de l'*autonomie du texte*. Dans le discours parlé — le langage direct — l'auteur est encore « là ». Il y a une référence ostensive. Il y a le « doigt », la personne qui peut montrer, se montrer, s'exposer. Dans le texte, l'auteur s'est aboli lui-même : l'abolition de la voix, du visage, etc. L'écriture doit se suffire à elle-même. Son locuteur est absent. En conséquence, l'écriture ne fixe pas le

(1) *Le monde de l'esprit*, p. 320.

langage oral, mais le transforme profondément. Comprendre un texte, c'est alors ne plus comprendre autrui, parce que, d'une certaine façon, cet autrui a été aboli par l'écriture. Maintenant lui aussi devient un lecteur de son propre texte.

DIMENSION PEDAGOGIQUE DE LA PHENOMENOLOGIE HERMENEUTIQUE

Dans tous les textes, et par conséquent aussi dans les textes sur l'Education Permanente, il y a un monde fixé, stable, et en même temps une parole vivante qui doit être éveillée par l'action du sujet, du lecteur. L'interprète intervient en exposant son monde, sa situation, par le fait même qu'il comprend; du même coup, comprendre, pour lui, c'est se comprendre, c'est faire éclater son monde, sa situation. Mais pour cela il faut élever le texte à la parole, faire revivre le discours, faire que le texte parle. Le lecteur, alors, n'est pas un homme solitaire. Le texte s'adresse et s'accomplit en lui, dans le lecteur — « quiconque sait lire » — c'est-à-dire dans l'universalité des dialogues possibles.

Contrairement donc à l'opposition présentée par Dilthey, notre lecture du *texte* Education Permanente doit s'appuyer sur la *dialectique* « expliquer » et « comprendre ». Ce ne sont pas deux domaines différents, mais deux attitudes impliquées simultanément par la réalité du texte. Le problème de l'herméneute d'aujourd'hui, c'est de se tenir entre ces deux sophismes : « comprendre un texte, c'est comprendre son auteur » et « comprendre un texte, c'est ignorer qu'il a été écrit par quelqu'un ». Dans le premier cas, ce serait méconnaître l'originalité du texte, son pouvoir symbolique, qui dépasse la compréhension même de celui qui l'a écrit. Dans le second cas, ce serait oublier que le texte est une « trace » de l'auteur et que, si j'abolis cette « trace », je manipule le texte comme une chose. Dans ces deux cas extrêmes, la lecture est un monologue : le lecteur parle pour les deux.

L'herméneutique apporte à la phénoménologie cette *dimension pédagogique* : elle refuse la prétention à se connaître soi-même directement, à la façon de Descartes dans son *cogito*. Il n'y a pas un autoritarisme ou une manipulation du texte, car l'autorité du texte n'est que celle que moi, lecteur, je lui reconnais. Ainsi, comprendre un texte n'est pas rejoindre l'intention de l'auteur, ce n'est pas non plus restaurer le sens que l'auteur lui a accordé. Le sens d'un texte est la possibilité qu'il offre au lecteur de se dépasser. C'est le moment proprement pédagogique d'une lecture. Il ne réside pas dans le monde qu'il *cache derrière* les mots et le langage (le monde de la connaissance), mais dans le monde qu'il *ouvre devant* lui, le monde de la décision. Comme le dit Ricœur, « loin qu'un sujet tout constitué projette sur le texte les *a priori* de son auto-

compréhension préalable, il faut plutôt dire que l'interprétation *donne* au sujet une nouvelle capacité de se comprendre lui-même en lui offrant un nouvel être-au-monde dont il est agrandi »(1). C'est pourquoi la phénoménologie herméneutique n'est pas une simple méthodologie, mais une méthode au sens le plus large. Elle est une manière de pratiquer la philosophie. Au lieu de légiférer sur l'éducation, elle reconnaît qu'elle-même a besoin d'une éducation.

PHENOMENE ET DISCOURS

Nous tenons à préciser maintenant la nécessité d'analyser certaines composantes, liées à la nature du discours que nous devons affronter et à notre manière de l'affronter.

L'Éducation Permanente appartient au monde de la *parole* et au monde de l'*événement*. Comme parole, elle porte une signification et une valeur qu'il nous faut mettre en évidence. Comme événement, elle apparaît comme un processus, quelque chose qui est déjà en route et que le discours « fait voir ». Événement et parole qui s'interpellent, qui interagissent. Cette première approximation (hypo-thèse) du sujet de notre recherche nous amène à entrer dans la discussion du concept de « phénomène » et de « discours », qui, en outre, a l'avantage d'explicitier notre manière d'aborder la question.

Le mot « phénomène », du grec *phainomenon*, dérive du verbe *phainesthai* qui signifie : se montrer, apparaître, se dévoiler. « Phénomène » est, alors, tout ce qui se montre, se manifeste, se dévoile, ou plus précisément, tout ce qui se montre comme il est. En conséquence, une chose peut se montrer comme ce qu'elle n'est pas en elle-même. On peut dire alors que son « apparence » cache ce qu'elle est. Le mot « phénomène » porte en soi cette *ambiguïté* de sens. Si nous assignons au mot « phénomène » le sens positif — tout ce qui se montre comme il est — notre mode d'accès vers lui sera orienté par le souci de le faire apparaître comme phénomène, car l'apparence, c'est une modification du phénomène.

Heidegger distingue ce qu'il appelle le « pur » phénomène du « phénomène-indice ». Il parle, par exemple, des « phénomènes-indices » pathologiques, en entendant par là des « événements corporels qui se manifestent et qui, dans et par leur manifestation, « indiquent » quelque chose qui *ne se manifeste pas* lui-même »(2). Le phénomène-indice indique, annonce quelque chose qui ne se manifeste pas de prime abord. Toutefois,

(1) In Michel Philibert, *Paul Ricoeur ou la liberté selon l'espérance*, p. 187.

(2) *Sein und Zeit*, p. 29.

cette négation de la manifestation ne doit pas être confondue avec la négation privative de l'apparence. L'indication du phénomène-indice n'est possible que sur le fondement de la manifestation de quelque chose. Tous les phénomènes ne sont pas des phénomènes-indices, mais tout phénomène-indice se fonde sur un phénomène qu'il dissimule. Cette non-manifestation dissimulatrice n'est toutefois pas une simple apparence, car elle permet la manifestation même du phénomène qui la fonde, qui doit se manifester, c'est-à-dire le phénomène, ce qui-se-montre-en-lui-même.

La notion de discours, elle aussi, est ambiguë. Nous entendons par discours l'ensemble d'énoncés touchant un certain univers. Par la *délimitation* de son univers, le discours a un caractère qui le rend clos. Par la *signification*, par son pouvoir symbolique, il transcende cet univers. Le discours rend possible la manifestation de ce dont il est discouru dans le discours. Sa fonction est de « faire voir » quelque chose. Mais, « faire voir » une chose, c'est aussi la possibilité de la distordre et de la dissimuler, c'est-à-dire de « faire voir » quelque chose qu'elle n'est pas. Comme il n'y a pas de dévoilement du phénomène sans discours, il est impossible de séparer l'ambiguïté du discours de l'ambiguïté du phénomène et inversement. L'ambiguïté du discours est fondée sur l'ambiguïté du phénomène. Un discours peut ainsi être vrai ou faux. L'« être-vrai » du discours veut dire qu'il tire de l'obscurité l'étant dont il parle, il le fait voir, il le *découvre*, il le dévoile; corrélativement, « être-faux » veut dire « tromper », *recouvrir*, placer devant quelque chose une autre chose que l'on fait voir et ainsi faire passer la chose recouverte pour ce qu'elle n'est pas.

SE MONTRER ET SE CACHER

Phénomène-indice, apparence, discours vrai et discours faux, notions fondées sur l'ambiguïté du phénomène. Cependant, la notion de phénomène est ce concept dont la mission est de nous « faire voir », de nous aider à surmonter l'ambiguïté d'une réalité que les mots ne font qu'enregistrer. A vrai dire, « derrière » les phénomènes, il n'y a rien. Mais, comme l'observe Heidegger, « il peut se faire que soit caché ce qui devra devenir phénomène. Et c'est justement parce que, de prime abord, les phénomènes *ne sont pas donnés*, qu'il est besoin d'une phénoménologie. Être-couvert est le concept complémentaire du concept de phénomène » (1). Le sens même de phénomène comme le conçoit la phénoménologie est essentiellement *se montrer et se cacher*.

Un phénomène peut être couvert soit parce qu'il n'a jamais été découvert, soit parce qu'il a été recouvert et qu'il est tombé dans la

(1) *Id.*, p. 36.

dissimulation. Le discours qui « fait voir » ce « phénomène » sera alors un discours distordu et, par conséquent, un discours faux. Phénomène et discours sont les deux catégories fondamentales de l'Éducation Permanente. Est-elle un discours qui nous « fait voir » le phénomène au sens phénoménologique ? Ou est-elle un discours idéologique dont le but est de nous « faire voir » l'apparence du phénomène ? Dévoiler ce qui se cache « derrière » ce phénomène-discours, mettre en évidence le sens de la dissimulation à laquelle il peut donner lieu, c'est déjà la tâche d'une *phénoménologie*. Elle examine et explicite le sens de ce discours. Et, parce que la mise en évidence de ce qui est « oublié » exige une interprétation et que cette interprétation n'est pas d'ordre causal mais est le sens même de ce qui est donné par le phénomène, cette phénoménologie doit être nécessairement *herméneutique*. Celle-ci, la phénoménologie herméneutique, en tant qu'interprétation, nous aide, par ailleurs, à surmonter la question des *a priori*, des présupposés : comment éviter d'apporter au phénomène la signification préfabriquée par l'interprète sinon par une méthode qui soit orientée par le sujet de notre recherche et par la manière de l'interroger ? L'écoute est alors possible et une ou plusieurs lectures successives du phénomène peuvent nous « faire voir » le phénomène tel qu'il est.

L'idée de phénomène au sens phénoménologique — se montrer et se cacher — *fonde* l'importance d'une lecture qui soit interprétative. Au moment où nous sommes en présence d'un phénomène, cette lecture se justifie, est nécessaire. Le caractère de phénomène implique, appelle l'attention. La tâche d'une telle lecture n'est plus simplement d'aller à la rencontre d'un objet quelconque de recherche, de « faire voir » quelque chose, mais aussi de « faire voir » quelqu'un, qu'il faut accueillir, qu'il faut laisser parler, qu'il faut interroger et comprendre. Ainsi, comprendre un discours ne se réduit ni à l'explicitation de son histoire, ni à la mise en évidence de son champ sémantique, par exemple. Les procédés structuralistes, sémantiques, voire sociologiques et psychologiques ne sont pas exclus dans la compréhension de l'Éducation Permanente. Mais ils ne sont pas suffisants, car les explications qu'ils présentent, doivent être surmontées par une interprétation plus radicale.

La philosophie n'est pas différente des autres sciences parce qu'elle a le pouvoir de *voir fondamentalement les choses, parce qu'elle a un tout autre langage*, mais précisément parce qu'elle prend suffisamment de distance, qu'elle s'éloigne (1) suffisamment pour poser des questions fondamentales. La différence réside moins dans le langage que dans la grammaire, dans la manière de poser les questions, notamment la question de l'homme.

(1) «*E-loigner*», c'est-à-dire «faire disparaître la distance». Le philosophe s'éloigne pour se rencontrer à proximité, c'est-à-dire pour comprendre.

Certes, notre manière d'expliciter l'*oubli de la question de l'éducation* dans l'Education Permanente n'est pas encore assez précisée. Il faut aller plus loin dans l'analyse de notre manière d'affronter l'Education Permanente par une mise en évidence de la tâche d'une phénoménologie herméneutique en ce qui concerne l'Education Permanente. Cette analyse nous a été grandement facilitée par l'apport donné à la phénoménologie herméneutique par Rudolf Bultmann et longuement explicité par Claude Pantillon dans un travail intitulé *Le problème de l'herméneutique dans l'œuvre de Rudolf Bultmann*. Pour Bultmann, interpréter signifie « démythologiser ». La tâche d'une phénoménologie herméneutique face à l'Education Permanente pourrait prendre le chemin de la « démythologisation ».

C. DEMYTHOLOGISATION : TACHE DE LA PHENOMENOLOGIE HERMENEUTIQUE

« Démystification » et « démythification » ont une tout autre signification que celle que Bultmann attribue au mot « démythologisation », quoiqu'il existe entre eux une certaine parenté. Le premier mot vient du grec, *mystikos*, c'est-à-dire « relatif aux mystères », et le second de *mythos*, du grec aussi, qui signifie « mythe ». Démystifier c'est alors « mettre fin », « démasquer » le mystère, la croyance, tandis que démythifier serait « mettre fin », « détruire », « démasquer » le mythe. Deux tâches différentes, car tout se joue dans la signification de « mystère » et de « mythe ». Par la démystification, le mystère inaccessible à la raison, d'abord caché, est révélé, tandis que par la démythification, c'est une nouvelle interprétation du contenu du mythe qui est révélée, dévoilée. Le mythe a un contenu originel, il sous-entend un phénomène dont il est l'interprétation. Il veut nous rendre attentifs à quelque chose.

En quoi Bultmann introduit-il une dimension nouvelle dans l'herméneutique, dans la phénoménologie, dans la tâche de la démythification ?

La démythologisation n'est pas une interprétation quelconque. C'est une interprétation qui, parce qu'elle est radicale, vise à nous rendre attentifs à ce *contenu existentiel* dont le mythe est chargé. En outre, démythologiser, c'est prendre au sérieux le *logos* du *mythos*. C'est cette interprétation radicale et critique du contenu du mythe ou du phénomène qui, dans une société donnée, joue le rôle du mythe ; ce n'est pas une interprétation générale ou une interprétation spécifique, mais une interprétation existentielle.

DEMYTHOLOGISATION, REDUCTION ET « DESTRUCTION »

La démythologisation est une manière d'opérer ce que Husserl appelle la « réduction phénoménologique ». Si la tâche de la « réduction » au sens phénoménologique est d'arriver à l'« essence » du phénomène, la tâche centrale de la démythologisation est d'arriver à l'essence du mythe, c'est-à-dire au *logos* du *mythos*. Elle est phénoménologique parce qu'elle permet, ici, de saisir ce contenu, ce discours premier (*logos*) de l'Éducation Permanente. La réduction phénoménologique doit nous permettre l'accès à ce monde, et c'est justement la tâche de la démythologisation dans le langage mythique. Réduire ne veut pas dire éliminer, mettre fin. La démythologisation dévoile, fait apparaître ce contenu caché par l'« évidence », par les projections de la première vue.

Pourquoi cette réduction est-elle possible ? Pourquoi une interprétation radicale, existentielle, est-elle possible ? Elle est possible, nous dit Bultmann, parce qu'il existe une *parenté radicale*, fondamentale, entre celui qui parle à travers le discours et celui qui écoute. Dans l'Éducation Permanente, cette réduction est possible parce que les promoteurs de l'Éducation Permanente, en écrivant sur ce sujet, ne pouvaient pas éliminer la présence du lecteur ; ce qui fait que comprendre le discours Éducation Permanente d'une manière fondamentale, c'est comprendre cette parenté qui lie fondamentalement l'auteur et le lecteur.

La tâche de la démythologisation, affirme Bultmann, est de « mettre en valeur l'intention authentique du mythe, à savoir son intention de parler de l'existence de l'homme, de son fondement et de sa limitation par une puissance de l'au-delà, point du tout mondaine, invisible à la pensée objectivante » (1). La démythologisation peut accomplir cette tâche parce qu'elle désigne une méthode, une *méthode systématique d'interprétation*, qui « tente de mettre à jour la signification enfouie au-delà des représentations mythologiques. Je l'appelle « démythologisation », — un terme assurément peu satisfaisant ! Son but n'est pas le rejet des énoncés mythologiques, mais leur interprétation. C'est une méthode herméneutique (a method of hermeneutics) » (2). Bien sûr, Bultmann emploie cette herméneutique pour l'interprétation du Nouveau-Testament et la richesse existentielle des documents touchant l'Éducation Permanente n'est pas la même. Mais rien ne nous empêche de tenter la même aventure, c'est-à-dire de « mettre en valeur » l'intention « authentique » de ce discours de « parler de l'existence de l'homme », car, parler de l'éducation, c'est aussi parler de l'homme.

(1) *Kerygma und Mythos*, II, p. 184.

(2) *Jesus Christ and Mythology*, p. 18.

La tâche de la démythologisation suppose qu'on procède avec prudence et par étapes : passer d'une *lecture non-soupçonnante* à une *lecture soupçonnante*. Ce processus est déjà indiqué par Bultmann quand il dit que « négativement, la démythologisation est *critique du Weltbild du mythe*, dans la mesure où celui-ci masque l'intention authentique du mythe, et positivement, est *interprétation existentielle*, en ce qu'elle vise à rendre manifeste l'intention du mythe, à savoir son dessein de parler de l'existence humaine » (1).

Démythologiser l'Éducation Permanente c'est enlever le revêtement mythique dont elle est enveloppée, par un travail de « destruction », c'est-à-dire de déchiffrement du sens premier. Cette « destruction » dégage l'horizon pour une parole plus authentique, tâche qui est réalisable, car le discours que nous examinons n'est pas tout simplement une « écriture », mais tout un ensemble de signes qui réclament une interprétation démythologisante.

DEMYTHOLOGISATION ET OBJECTIVISME

Avant d'entrer dans la discussion du *Plan du Travail*, il nous faut encore affronter une dernière question : notre lecture est-elle objective ?

Il faut dire que nous avons déjà affirmé notre prétention d'objectivité, de vérité, notre prétention d'être « scientifique ». Que signifie alors « être objectif » ?

Une lecture objective d'un texte n'est pas la traduction exacte de la pensée de son auteur : ce n'est pas non plus comprendre tout ce qu'il a voulu dire, mais c'est dévoiler ce qu'il dit sans le vouloir, ce qu'il dit sans le dire. S'il s'établit un dialogue vivant et dynamique entre lecteur et auteur, l'objectivité est l'invocation commune de la vérité, une vérité toujours à dimension humaine, c'est-à-dire relative, limitée, finie, une vérité en chemin. L'objectivité au sens strict est une abstraction. L'objectivité possible est toujours liée à un sujet, ce qui veut dire qu'elle est subjective. C'est dans une *intersubjectivité* qu'une chance est offerte au lecteur et à l'auteur d'un achèvement, d'une vérité.

L'objectivité se situe au niveau de l'intention préalable, subjective, *activité du sujet*, par laquelle le lecteur fait parler un texte et rétablit la situation originale, fondamentale, du texte. En effet, « le sujet peut et doit questionner. A l'idéal d'une objectivité sans point de vue, sans perspective, exigeant du sujet qu'il s'engloutisse et s'abîme dans la contemplation de l'objet, d'une interprétation sans interprète, il faut répondre en rétablissant le sujet dans son rôle d'initiateur de la démarche interprétative et rappeler qu'un texte ne parle que si on l'interroge et pour qui

(1) *Kerygma und Mythos*, II, p. 184.

l'interroge »(1). Au lecteur d'élaborer les questions, d'établir des hypothèses, d'élucider ses instruments de travail. La vérité n'est en possession ni du lecteur, ni de l'auteur. A l'auteur de mourir pour son texte afin qu'il puisse trouver une place entre les vivants : il ne peut vivre qu'à partir du moment où un lecteur lui adresse la parole, où un lecteur le fait parler. Comme le démontre Georges Gusdorf, « la parole est le seuil de l'univers humain »(2), la condition pour entrer dans le monde des hommes.

La démythologisation se trouve en opposition directe avec une lecture tenant le texte à distance, une lecture qui l'étudie du dehors sans se laisser interpellé par lui. Cette tentative d'approche des textes n'est nullement dépourvue de rigueur scientifique et systématique. Objectivité et inobjectivité fondent ensemble *l'inévitable ambiguïté et complexité de l'existence humaine*.

La tentative de Dilthey de fonder scientifiquement, positivement, les sciences historiques, les « sciences de l'esprit » par opposition aux « sciences de la nature », trouve ses racines dans une anthropologie parcellaire dont Heidegger a montré les limites. A partir de Heidegger, le comprendre devient un aspect du pro-jet de l'homme et de son « ouverture » à l'être. Comme le dit Ricœur, « Heidegger n'a voulu considérer aucun problème particulier concernant la compréhension de tel ou tel étant : il a voulu rééduquer notre œil et réorienter notre regard ; il a voulu que nous subordonnions la connaissance historique à la compréhension ontologique, comme une forme dérivée d'une forme originaire »(3). Alors, comprendre n'est plus comme pour Dilthey un mode de connaissance, mais *un mode d'être*, le mode de l'être humain, de l'homme qui existe en comprenant.

La « greffe » de l'herméneutique sur la phénoménologie a bouleversé le *problème de l'objectivité*. Le problème de la fondation des sciences historiques face aux sciences de la nature n'est plus considéré par une phénoménologie herméneutique. La phénoménologie telle qu'elle est pratiquée par Heidegger, par exemple, est une critique radicale de l'objectivisme. Le thème du monde vécu ou du monde de la vie (Lebenswelt) introduit par Husserl rompt définitivement avec la prétention d'une épistémologie des sciences humaines fondée sur le modèle épistémologique des sciences naturelles : *avant la réalité objective, il y a un sujet connaissant*, « avant l'objectivité, il y a l'horizon du monde ; avant le sujet de la théorie de la connaissance, il y a la vie opérante »(4). Une lecture objec-

(1) Claude Pantillon, *Le problème de l'herméneutique dans l'œuvre de Rudolf Bultmann*, p. 289.

(2) *La parole*, p. 2.

(3) *Existence et Herméneutique*, p. 38.

(4) *Id.*, p. 37.

tive suppose un discours objectif, lequel suppose un homme objectif. Mais un homme achevé, objectif, impersonnel, complet dans son ipséité, n'est-il pas une abstraction ? Nous avons affaire à des hommes concrets, à un discours dont l'objectif et l'inobjectif se trouvent toujours présents au même titre.

On n'a pas accès à la vérité directement. Tout travail de compréhension et d'interprétation est un long exercice. En effet, il n'y a pas de manifestation « préalable ». La phénoménologie herméneutique est-elle alors une illusion ? Oui, si elle prétend arriver à une vérité objective, illusion de toutes les sciences enfermées en elles-mêmes. Par contre, la phénoménologie, comprise comme ce dévoilement constant, comme la *recherche du sens*, par étapes, n'est plus une illusion si elle arrive à démontrer, à vérifier ce sens premier dont une précompréhension, une première intuition a étonné le chercheur.

2. PLAN DU TRAVAIL

Par opposition à ce qui est implicite, explicite signifie ce qui est montré, dévoilé, décomposé dans le détail. Une chose est explicitée quand elle est, pour ainsi dire, dépliée en tous ses « moments », décomposée en toutes ses parties. Ainsi, *explicitier* (interpréter), demande des étapes, des moments différents. L'interprète, celui dont la tâche consiste à expliciter ce qui est implicite, procède nécessairement par ce chemin où un dévoilement de plus en plus en profondeur se manifeste.

A la notion de finitude, de *limite*, nous devons ajouter maintenant la notion d'*étape*, de chemin, pour caractériser notre démarche. C'est le moment d'aborder cette question en présentant notre Plan du Travail.

Notre chemin vers la compréhension suit trois étapes : une première étape, *fondamentaliste*, où il est question de prendre notre discours « à la lettre » ; une deuxième étape, *historique*, où il est question d'explicitier le discours par son histoire ; et une dernière étape, *fondamentale*, où il est question de simplifier l'éclatement de l'étape précédente et de retourner à l'horizon de la question de l'homme.

ETUDE PHENOMENOLOGIQUE-HERMENEUTIQUE

Ces trois « degrés » de notre étude phénoménologique-herméneutique sont saisis par trois approches distinctes. Dans une lecture naïve, ces étapes apparaissent d'une manière confuse. Dans une lecture naïve, le lecteur est enveloppé par le texte, dont il ne peut pas sortir. Par contre, dans une lecture phénoménologique-herméneutique le lecteur prend distance, soupçonne, pour faire revivre le passé qui est mort dans le texte.

Le dialogue entre le lecteur et l'auteur se refuse à considérer le passé comme tout à fait révolu. Ce dialogue est la condition d'une lecture « objective » et critique. Une *lecture critique*, par opposition à une *lecture naïve*, vise à nourrir le lecteur et le présent. La « communication avec les morts » vaut la peine à condition que le passé nous offre des possibilités de vivre le présent, de comprendre la réalité qui est la nôtre, aujourd'hui.

Nous employons le terme « lecture » pour marquer l'*intention pédagogique* et éducative de notre recherche. En réalité, une recherche en éducation est un lieu éducatif par excellence. Or, apprendre à lire, alphabétiser est une tâche permanente de l'éducation. Nous n'abandonnons jamais notre situation d'analphabètes de la réalité. L'éducation « permanente » signifie que l'homme a la *possibilité* de relire constamment sa réalité, dont il est toujours un *apprenti*.

Cependant, cette lecture n'est pas une panacée philosophique. Le philosophe, le phénoménologue, ne dispose pas d'un troisième œil, par lequel il pourrait effectuer une approche philosophique nettement différente de ce qu'on peut trouver ailleurs. Pourquoi alors appeler « phénoménologique » cette étude, cette lecture ? Parce que la différence est moins dans la lettre que dans la manière dont on assume la lecture et dans le souci qui habite le phénoménologue. Le *phénoménologue* et l'herméneute ne banalisent pas le phénomène et ils assument autrement leur condition d'homme et leur interrogation des textes. Ils refusent, par exemple, le discours idéologique et le discours neutre, objectif, parce qu'ils prennent au sérieux une question à laquelle tout discours répond, même s'il ne veut pas y répondre : qu'est-ce que l'homme ?

La phénoménologie telle que nous essayons de la *pratiquer* ne peut que considérer comme complémentaires les approches historique, linguistique, psychanalytique, sémantique et autres. Le phénoménologue ne dispose pas d'un troisième œil, c'est vrai, il utilise une approche historique, exégétique, philologique, comme le fait Bultmann ou une approche linguistique, psychanalytique, marxiste, comme le fait Ricœur. Ce qui change, c'est qu'il articule une technique et une approche sur autre chose, c'est-à-dire sur l'*existence* de celui qui questionne et de ceux auxquels il s'adresse. Le souci existentiel qui précède le travail du phénoménologue fait en sorte qu'il considère de prime abord le texte comme un phénomène, une *manifestation*. A vrai dire, notre lecture n'est pas autre chose que la lecture systématique et méthodique de type exégétique (fondamentaliste) et historique, qui débouche sur une interrogation plus radicale (fondamentale), une lecture qui s'effectue à différents niveaux. Ce qui est particulier c'est la manière d'interroger, l'horizon en fonction duquel on interroge, le souci de participation et le type d'approfondissement que nous proposons. Prendre au sérieux le phénomène, voilà la tâche de la phénoménologie.

A. LECTURE FONDAMENTALISTE : LE MOMENT DE LA PATENCE

L'Education Permanente, discours-phénomène, peut d'abord être saisie par une lecture essentiellement exégétique qui vise à comprendre *ipsis litteris* ce qu'elle dit, ce qu'elle nous propose, relève et/ou révèle. Cette lecture est présidée par une intentionalité première ou littérale qui vise la *patence du discours*, le sens « premier ». Elle n'a pas d'autres prétentions qu'une prise de contact non-soupçonnée, qui peut mettre en évidence notamment une totalité homogène, une certaine unité dans la diversité, des contradictions qui demandent une explicitation, une compréhension qui ne peut avoir lieu qu'à partir d'une lecture soupçonnante. Elle n'est pas naïve pour autant. Nous estimons que dans la lecture naïve le sens du texte, le projet, n'est pas saisi. Une lecture naïve ne peut être une *écoute du phénomène* ni nous donner des éléments pour la refaire autrement. Dans la lecture naïve, le lecteur est pris par le texte qu'il comprend d'une manière confuse.

Cette première *étape* (approche) est importante dans la mesure où elle nous donne à penser. Le sens « premier », le sens littéral, patent, vise donc, au-delà de lui-même, un sens second qui n'est pas donné par lui-même, mais se trouve « derrière » lui. L'essentiel du sens « premier » c'est qu'il doit se rendre inutile, mourir pour un sens second, un sens réel, objectif. La lecture fondamentaliste est une étape. Pourquoi ne peut-on s'y tenir ? Parce que la question de la vérité ne s'y pose pas. C'est l'étape de l'*intelligence en extension*, d'une intelligence panoramique. Il faut maintenant le soupçon, le rapport passionné, la critique, le dépassement. La lecture fondamentaliste demande un éclatement du texte, car jusqu'ici, il nous a parlé, mais en même temps il s'est tu, il s'est dominé, il s'est dissimulé. La deuxième lecture sera l'étape de la rupture et de l'explosion.

B. LECTURE HISTORIQUE : LE MOMENT DU SOUPÇON

Un discours ne doit pas simplement être lu, saisi, il doit être expliqué. Un discours se produit en liaison avec des faits, avec des phénomènes. Il est enraciné dans une réalité, d'où se dégagent des approches sociologique, psychologique, structurale, psychanalytique, etc. Si un discours n'est pas séparable du phénomène, de ses *racines*, une série d'interprétations est alors possible (*le chemin long*) et on pourrait refaire indéfiniment la première lecture. C'est pourquoi la seconde lecture restera toujours incomplète. Elle est une affaire d'experts, de *spécialistes*. Le domaine de l'explication ouvre un nombre considérable de possibilités

d'approche. Notre tâche n'est pas de les explorer toutes, mais d'en prendre un type comme *paradigme*.

La lecture fondamentaliste est comparable à la salle d'attente d'une gare. Ici tous peuvent reposer tranquillement, à condition de ne pas rater le train. La lecture historique dépasse le fixisme du sens littéral pour nous introduire dans un train qui marche, qui évolue, un train où il y a des gens qui parlent, qui font des discours, des experts qui expliquent le rôle du conducteur, comment le train roule sur les rails, combien de personnes peuvent voyager, les assurances, etc., un train qui a son *histoire*, ses racines, un point de départ et un point d'arrivée, enfin, un train qui roule.

Mais, prendre le train, comprendre le train, l'expliquer, n'est qu'une étape de notre parcours. Pour que le discours morde et rende possible d'autres trains, d'autres chemins, d'autres possibilités de voir les choses, il faut descendre du train et reprendre tout le discours sur le train. La lecture historique nous demande de sortir d'elle-même et d'aller au-delà, de chercher les origines. Il nous faut descendre, aller voir dessous.

C. LECTURE FONDAMENTALE : LE MOMENT DU SOUPÇON

A la lumière d'une lecture (approche) fondamentale, commandée par une ontologie, les deux premières lectures restent comme un discours « sur », une multiplication du discours. Pour la deuxième lecture, la première apparaît purement idéologique et pour la troisième, les deux premières lectures apparaissent comme simple discours. La *notion d'homme*, de *pro-jet*, étrangère et sous-jacente jusqu'ici, devient le thème. Elle est thématifiée. Voici que la philosophie, instruite par la phénoménologie et par l'herméneutique, *déchiffre* l'homme à partir du chaos du symbole. La lecture fondamentale est une réflexion philosophique sur l'être homme, à partir de la sphère du symbolisme du discours-phénomène. A partir de cette sphère, une meilleure compréhension de la réalité humaine est possible. Il faut aller au-delà pour voir ici, il nous faut des réminiscences (Platon) d'horizon, de source, d'autorité. Notre travail ne peut rester dans le discours. Il est projet, souci. Une thèse vaut la peine d'être faite si elle se dépasse, si elle aussi se rend inutile. Pour faire une thèse en éducation il ne suffit pas de parler, d'écrire un mémoire. C'est pourquoi un mémoire n'est qu'une exigence « partielle ». Un travail comme le nôtre doit cesser d'être discours, pour se rendre parole créatrice, *logos*.

En conséquence, le développement de la question de l'éducation à travers l'étude phénoménologique-herméneutique de l'Education Permanente se subdivise en trois étapes, auxquelles correspond la division du présent travail en trois parties.

Première partie : La phénoménologie de l'Education Permanente (lecture fondamentaliste).

Deuxième partie : L'herméneutique de l'Education Permanente (lecture historique).

Troisième partie : La philosophie de l'Education Permanente (lecture fondamentale).

Il ne s'agit pas de séparer la phénoménologie, l'herméneutique et la philosophie. Les trois parties sont en même temps philosophiques, herméneutiques et phénoménologiques. Il s'agit de donner un poids à chacune, de mettre un accent sur l'approche, sur la lecture qui rend compte, de manières différentes par étapes d'approfondissement, du même sujet. Il y a ainsi une lecture qui est proprement phénoménologique, une autre qui est proprement herméneutique et une troisième qui est proprement philosophique.

D. THESE GENERALE ET HYPO-THESES

A la suite de l'exposé de nos questions, — de notre sujet d'analyses et de nos attentes à son égard — une thèse générale et trois hypo-thèses prennent forme. L'énoncé de la *thèse générale* est le suivant : *l'oubli de la question de l'éducation, mis en évidence par l'étude phénoménologique-herméneutique de l'Education Permanente*. Pour arriver à la «soutenance» de cette thèse, il nous faut vérifier, mettre en évidence les hypo-thèses suivantes :

- a) *L'Education Permanente est essentiellement discours et phénomène* (première partie);
- b) *L'Education Permanente est un discours idéologique* (deuxième partie).
- c) *L'Education Permanente implique une vision-du-monde* (troisième partie).

Il est montré aussi dans l'exposé de ce travail comment *l'Education Permanente joue dans notre société un rôle analogue au rôle du mythe*. Prise pour un langage mythique et mythologique, l'Education Permanente réclame et justifie une interprétation essentiellement démythologisante.

Première partie

Phénoménologie
de l'éducation permanente

CHAPITRE I

L'éducation permanente comme événement

Qu'est-ce qu'un événement ? Nous parlons ici d'« événement » pour désigner un fait porteur de signification et de sens, un fait qui aboutit, qui débouche, qui arrive (du latin *e-venire*). L'événement dépasse le fait parce qu'il arrive. L'Education Permanente commence à avoir un sens à partir du moment où elle nous arrive, nous interpelle, nous provoque et où nous nous situons par rapport à elle.

Le discours fixe l'événement. Il est fonction de l'événement qu'il emprisonne par l'écriture. Le discours existe parce qu'il y a des événements. Ce qu'on peut lire dans le discours n'est pas ce qui est arrivé, mais ce qui a été dit de ce qui est arrivé. L'Education Permanente nous arrive aujourd'hui et nous pouvons encore, à côté du discours, assister et participer à sa manifestation. Et par cela, nous devons nous rendre attentifs soit à ce qui est fixé (discours) soit à ce qui est événement. Même si l'Education Permanente est, parfois, fortement théorique dans son discours et en marge de la réalité de l'éducation, elle repose néanmoins aussi sur elle. L'Education Permanente est enracinée dans *l'évolution réelle de l'éducation*.

Tous les documents qui seront analysés dans cette première étape suivent un schéma particulier. D'abord, ils s'appuient sur une certaine « réalité » historique : ils mettent en évidence un processus déjà en cours. Ensuite, ils se présentent comme une vision de l'avenir, l'éducation de demain. Enfin, ils renvoient à l'homme, à la vie. C'est en partie grâce à ce schéma que l'Education Permanente peut être considérée comme une totalité et que les divers discours, en fait, n'en sont qu'un seul. Cette totalité nous permet d'éviter le problème des courants et rend possible une intervention herméneutique qui prenne au sérieux ce schéma et pousse jusqu'au bout l'interrogation au sujet de l'homme.

1. LA FORMATION DE L'IDEE D'EDUCATION PERMANENTE

« ... toute étude est interminable » (1).

(1) Lao-Tseu, *Tao tō king*, p. 84 : « Abandonner l'étude c'est se délivrer des soucis. Car en quoi diffèrent oui et non ? En quoi diffèrent bien et mal ? On doit redouter cette étude que les hommes redoutent, car toute étude est interminable ».

Il nous faut remonter à Lao-Tseu, six cents ans avant Jésus-Christ pour trouver les « origines » de la notion de « permanence » dans l'éducation. On la trouve également dans le mythe prométhéen et dans la république idéale de Platon. L'éducation, dit Platon, est « le premier des privilèges les plus beaux. Et, s'il n'arrive jamais à ce privilège de dévier de sa nature et qu'il soit possible de le redresser, c'est là *ce que chacun doit toujours faire au cours de sa vie* selon son pouvoir »(1). L'Education Permanente n'est-elle pas l'expression récente d'une préoccupation ancienne ?

ORIGINE MYTHIQUE ET UTOPIQUE

Certes, l'Education Permanente se présente comme caractéristique de la modernité. Néanmoins, il y a dans l'idée d'Education Permanente un « phénomène » étrange : d'un côté elle se présente comme *nouvelle*, liée à la notion de progrès, de développement, de croissance, etc., et d'un autre, elle se justifie par le passé, ce qu'on n'a jamais fait et ce qu'on a toujours fait. D'une part, la banalité, et, d'autre part, un bouleversement et une chance inouïs. Elle reprend le *mythe de l'éducation*, par lequel l'homme serait délivré de la déchéance. Depuis le temps d'Adam, l'arbre de la connaissance, qui était l'arbre du péché, devient l'arbre du salut : le salut par l'éducation. Te sauver par là où tu as péché !

Le mythe de l'éducation apparaît, dans l'histoire moderne et contemporaine, lié souvent à l'*utopie sociale*. Un système d'éducation globale et universelle, bref, permanente, est la garantie des libertés et de la libération de l'homme ! Cet idéal apparaît dans la *Cité du Soleil* de Tomaso Campanella et aussi dans les œuvres de Charles Fourier, de Thomas More, de Robert Owen et de Jan Amos Comenius. Le mythe de l'éducation ne cesse de nourrir les utopies, dans l'espérance de vaincre la finitude et la dialectique de l'existence humaine. Sous de nouvelles formes, le mythe réapparaît à chaque fois qu'une société ne trouve pas de « solutions » aux problèmes du présent. On se rend compte alors que le projet de Comenius, utopique au dix-septième siècle, peut être, grâce à la technologie de l'éducation, tout à fait réalisable de nos jours. « Nous désirons que puissent être instruits pleinement et accéder ainsi à la complète humanité — écrit Comenius — non seulement un homme, quelques hommes ou beaucoup d'hommes, mais tous les hommes ensemble et chacun isolément, jeunes et vieux, riches et pauvres, nobles et roturiers, hommes et femmes, bref, chaque être humain ; pour qu'enfin tout le genre humain

(1) Platon, *Les Lois*, Ed. Pléiade, II, p. 666. Les mots soulignés l'ont été pour nous.

soit instruit, quels que soient son âge, son état, son sexe, sa nationalité... De même que le monde entier est pour tout le genre humain une école, du commencement à la fin des temps, de même l'âge de chaque homme est son école, depuis le berceau jusqu'à la tombe... Chaque âge est destiné à apprendre, et les mêmes bornes sont imposées à l'homme pour la vie et pour l'apprentissage » (1).

L'accès à l'*arbre de la connaissance* serait le moyen d'unir tous les hommes et, pour chacun, d'accéder « à la complète humanité ». Par Lao-Tseu, nous savons que la demande en matière d'éducation augmente avec l'éducation elle-même. Par Comenius, nous savons que tous les hommes doivent avoir accès au savoir pendant toute la durée de leur vie. Et depuis Comenius le langage n'a pas tellement changé, comme en témoigne ce passage d'un document du Conseil de l'Europe : « la distinction entre gens instruits et non instruits disparaît et, avec elle, toute raison de discrimination à l'égard des non-instruits et par là, au seuil de l'éducation permanente, nous nous trouvons, dans une certaine mesure, à un nouveau début (c'est-à-dire à un état primitif) dans l'histoire de l'éducation, car nous ne savons plus ce que signifie l'éducation » (Jocher, 5) (2). Il n'empêche qu'au cours de l'histoire de l'éducation, une éducation libre et continue a toujours été le privilège de quelques-uns. La notion de démocratisation est alors davantage liée à l'*extension d'un privilège* qu'à l'élimination des privilèges. Et nous nous retrouvons avec Platon : le « plus beau », le « premier des privilèges », « ce que chacun doit toujours faire au cours de sa vie », doit être accessible à tous les hommes afin que « toute raison de discrimination » disparaisse.

ANCIENNETE ET NOUVEAUTE

Si l'expression « éducation permanente » est apparemment récente, l'idée en elle-même n'est pas nouvelle. En France, par exemple, l'idée d'une éducation prolongée, continuée, « progressive », était la base du programme éducatif de la *Révolution de 1789*. On peut lire dans le titre I de la Constitution de 1791 : « il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables à tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la

(1) Cf. p. 3 de l'*Annexe*. Nous renvoyons souvent le lecteur à notre *Annexe* afin de situer le texte mentionné. Cette présentation systématique des principaux textes utilisés a le but de fournir au lecteur une vision d'ensemble. D'autre part, elle met à sa disposition des éléments pour qu'il puisse opérer lui-même une nouvelle lecture critique.

(2) Cf. p. 56 de l'*Annexe*.

division du royaume ». Si cette Constitution insiste notamment sur la gratuité, les lois adoptées ensuite nous parlent de la « seconde instruction » de « tous les âges ». Ainsi, Condorcet dans son rapport du 20 avril 1792 à l'Assemblée législative observe que « l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, qu'elle devait embrasser tous les âges, qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites » (1).

L'Éducation Permanente, nonobstant, n'est pas un « phénomène français ». Comme l'observe Simpson, « lorsque les spécialistes britanniques de l'éducation commencent à examiner l'ensemble des idées qui sont à la base de l'Éducation Permanente, ils sont portés tout d'abord à les considérer comme la répétition d'une idéologie connue depuis longtemps dans ce pays. Dès 1919, en effet, un rapport sur l'éducation, publié par le Ministère de la Reconstruction, parlait d'une éducation qui devrait correspondre aux besoins ressentis par les gens pendant toute leur vie. Après la seconde guerre mondiale, le nouveau Ministère de l'Éducation a publié des brochures telles que celles intitulées « Further Education » (l'éducation post-scolaire), « Youth Opportunity » (les chances données à la jeunesse) et « The new Secondary Education » (le nouvel enseignement secondaire) qui ont beaucoup emprunté à l'idée d'« éducation pour la vie » (education for life) ». Simpson, néanmoins, insiste sur le fait qu'il s'agit d'une « œuvre nouvelle » (l'Éducation Permanente) et, à certains égards, « révolutionnaire ». « Elle est nouvelle — continue-t-il — lorsqu'elle formule à nouveau des propositions bien connues, parce qu'elle les place dans la perspective de développements socio-économiques qui n'ont été reconnus qu'au cours de la dernière décennie et qui empiètent souvent, en tant que problèmes, sur l'éducation telle qu'elle est dispensée » (p. 2-3).

En 1938, Gaston Bachelard, en France, insistait sur l'éducation « continue tout au long d'une vie ». « Une culture bloquée sur un temps scolaire, affirme-t-il, est la négation même de la culture scientifique. Il n'y a de science que par une École permanente. C'est cette école que la science doit fonder » (2). La remarque de Bachelard nous introduit au cœur d'un débat qui traverse tout le phénomène « Éducation Permanente » : sa liaison radicale au développement des sciences et de la tech-

(1) Cité par Michel Tricot, *De l'instruction publique à l'éducation permanente*, p. 88.

(2) *La formation de l'esprit scientifique*, p. 252.

nique. C'est pourquoi nous y consacrerons une grande partie du Chapitre III.

Les réflexions de Bachelard ne sont pas restées dans les limites de la « philosophie », car en 1946 le *Plan Langevin-Wallon de Réforme de l'enseignement* les reprend. « L'organisation nouvelle de l'enseignement — affirme ce document — doit permettre le perfectionnement continu du citoyen et du travailleur... Dépositaire de la pensée, de l'art, de la civilisation passée, elle (l'éducation) doit les transmettre en même temps qu'elle est l'agent actif du progrès et de la modernisation » (1).

En 1955, la *Ligue française de l'enseignement* élabore un projet de réforme de l'enseignement. Son rédacteur, Pierre Arents, emploie pour la première fois la formule « éducation permanente » à qui il donnait pour mission : 1. assurer, après l'école, le maintien de l'instruction et de l'éducation reçues à l'école ; 2. prolonger et compléter, en dehors de la formation et de l'activité professionnelle, l'éducation physique, intellectuelle, esthétique de la jeunesse jusqu'à l'exercice du droit de citoyen ; 3. permettre le perfectionnement, le complément, le renouvellement ou la réadaptation des capacités à tous les âges de la vie ; 4. faciliter la mise à jour des connaissances et la compréhension des problèmes de la nation et du monde à tous les citoyens, quels que soient leurs titres et leurs responsabilités ; 5. permettre à tous de jouir du patrimoine de la civilisation et de son constant enrichissement (2).

L'année suivante l'expression « éducation permanente » a été officialisée dans un document émanant d'un projet du ministre de l'Éducation nationale, M. René Billères, portant sur la « prolongation de la scolarité obligatoire et réforme de l'enseignement public ». L'exposé des motifs de son projet de loi ajoutait : « il est nécessaire qu'un travailleur, quelle que soit la voie initialement suivie, puisse, s'il en a les capacités et la volonté, acquérir des connaissances nouvelles. Cette promotion du travail, l'atelier ou l'usine ne suffisent plus à l'assurer. C'est ici encore le rôle de l'éducation permanente d'y pourvoir » (3).

2. INVASION DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

Nombre de gens, insatisfaits de leur « capital » de connaissances, retrouvent l'université ou des institutions « parallèles ». Et dans la mesure où le désir de connaître augmente, il y a des institutions qui prennent en

(1) *Plan Langevin-Wallon de Réforme de l'enseignement*, p. 183.

(2) Jean le Veugle, *Initiative à l'éducation permanente*, p. 17.

(3) Cité par Michel Tricot, *De l'instruction publique à l'éducation permanente*, pp. 88-89.

charge cette demande pour offrir de quoi la satisfaire. Ce phénomène s'étend de plus en plus, sous la pression des besoins extérieurs (économiques, sociaux, démographiques...) ou par une nécessité interne de l'individu (la finitude, l'angoisse, l'insatisfaction...). Cette recherche est motivée soit par la promesse d'un salaire plus élevé, soit — comme c'est le cas d'un certain nombre de privilégiés — par l'augmentation du temps de loisir. Ces derniers rencontrent dans toutes sortes d'apprentissages (yoga, langues étrangères, culture générale, psychologie...) une façon d'occuper leur temps.

En 1960, Gaston Berger lance les bases d'une « philosophie » de l'Éducation Permanente. Dans une allocution prononcée à la 23^e réunion technique des Ciments Lafarge, le 13 mai, il la présente comme une « exigence de la technique » : « l'éducation ne s'arrête jamais », dit-il, « il faut donc que, sans cesse, l'esprit reste en éveil » ; « la tranquillité n'est pas pour nous ; nous avons à vivre dans des équilibres incessamment remis en question et qu'il nous faudra incessamment rétablir »(1). Ce processus, à la fois exigence de la technique et de la science, et contrainte économique-sociale, ne laisse aucune alternative pour l'homme : « apprends ou meurs » ! Pour faire face à l'accélération du changement dominé par la technique et la science, pour maîtriser le destin, pour « accéder pleinement à l'humanité »... voilà quelques raisons d'être de l'Éducation Permanente.

L'idée que l'éducation est un processus qui doit continuer pendant toute la vie ne cesse pas d'inquiéter certains esprits. Si on tient compte du nombre d'études parues sur ce sujet (2), l'idée est rapidement entrée dans les mœurs des *technocrates de l'éducation*. Etant à la mesure de chaque projet personnel et de chaque projet éducatif, l'idée de l'Éducation Permanente a gagné rapidement une grande audience. Celle-ci s'étend aussi grâce à l'action directe d'institutions telles que l'Unesco qui a adopté l'Éducation Permanente comme « idée maîtresse » de toute politique éducative. Au Québec, par exemple, l'adoption de cette « recommandation » de l'Unesco est expresse dans le projet de création d'un Centre de Recherche et de Développement en Éducation Permanente dans le cadre de la Faculté d'Éducation Permanente de l'Université de Montréal. La création d'une Faculté d'Éducation Permanente démontre déjà son énorme importance comme son « intégration » au système scolaire. « L'éducation permanente, affirme Gaston Pineau, n'est une « idée maîtresse » ou un « facteur intégrateur » que parce qu'elle est avant tout

(1) *L'homme moderne et son éducation*, p. 144.

(2) Une recherche documentaire publiée en 1973 par Pierre Richard et Pierre Paquet a réuni une population de 5564 titres sur l'« éducation permanente et ses concepts périphériques ». Il faut ajouter que cette recherche se circonscrit uniquement à la littérature francophone publiée jusqu'en 1970.

besoin social global et total réaménagement éducatif. La contribution que l'université peut apporter, l'analyse et la satisfaction de ce besoin est unique et irremplaçable, car elle seule possède les ressources et le recul nécessaires à un tel travail » (1). La création d'un Centre de Recherches en Education Permanente vise à développer et opérationnaliser l'idée d'éducation permanente comme facteur intégrateur de toute politique éducative dans la direction esquissée, entre autres, par le projet de la « Cité Educative », lancé par l'Unesco en 1970.

L'idée d'une *Cité Educative*, soutenue par la Commission Internationale pour le Développement de l'Education de l'Unesco, est ce mirage de l'Education Permanente qui fait rêver actuellement les pays en voie de développement. Au Brésil (2), par exemple, l'idée d'une communauté où l'éducation serait « à la portée de tous », pendant « toute la durée de la vie », « donnée sous toutes les formes possibles », a été bien accueillie par les responsables de l'éducation. Ainsi, un pays comme le Brésil, qui est loin d'avoir épuisé ses ressources éducatives, cherche à implanter un « modèle » d'éducation dont les résultats sont, au moins, à mettre en doute, compte tenu des pays industrialisés qui ont « produit » et « développé » ce concept.

Les événements de 1968 ont énormément préoccupé des « autorités » internationales chargées du « bon comportement » de l'éducation. Ainsi, les organisations concernées se sont mises à la recherche de nouveaux « modèles » de système scolaire : faites l'UNI en permanence, mais ne faites pas la guerre ! Ce n'est pas par hasard que l'Unesco, le Conseil de l'Europe et l'OCDE (Organisation de la Coopération et le Développement Economiques), après 1968, ont présenté de nouveaux projets pour remplacer le système « traditionnel » d'enseignement par un système d'Education Permanente.

Le « principe » de l'Education Permanente étant désormais accepté par les Organisations citées, il fallait l'« opérationnaliser ». Ainsi, selon Pierre Furter (3), membre du Comité Directeur de l'Education Permanente du Conseil de l'Europe, le plan de travail de cet Organisme dans le domaine de l'Education Permanente passe, d'abord, par une « phase conceptuelle », de 1966 à 1971, où il était question principalement, à travers un long programme, de répondre à ce problème : « comment offrir à chaque individu pendant toute la durée de son existence une éducation adaptée à la fois aux nécessités économiques et sociales et aux motivations personnelles ». A partir de 1972 (jusqu'en 1978) une « phase opérationnelle »

(1) Gaston Pineau, *Projet de création d'un centre de recherche (R.D.) en éducation permanente*, pp. 2 et 6.

(2) Voir le texte de Pierre Furter et Vanilda Pereira paiva, *L'Amérique Latine face à l'invasion de l'éducation permanente*.

(3) Cf. *Du discours à l'action : contribution à l'étude générale des problèmes posés par l'évaluation*.

doit répondre principalement au problème : comment mettre à l'épreuve les premières tentatives des pays membres pour appliquer certains aspects et éléments du schéma général de l'évolution de l'éducation permanente ».

L'idée d'une éducation « permanente » s'impose ainsi à la recherche et à la planification de l'éducation en général, non plus comme un simple slogan politique, mais comme un sujet central de la réflexion pédagogique.

On peut dire, d'une manière générale, que l'idée d'Éducation Permanente est encore en évolution et que son histoire récente a passé par trois étapes. D'abord, elle n'était qu'un terme nouveau appliqué à l'*éducation des adultes*, notamment en ce qui concerne la formation professionnelle continue. Après, elle a passé par une *phase utopique*, intégrant toute action éducative et envisageant une transformation radicale de tout système d'éducation. Finalement, dans ces dernières années on commence à élaborer des *projets* pratiques pour opérationnaliser le concept et le mettre en œuvre afin d'arriver à un *système d'Éducation Permanente*.

CHAPITRE II

L'Education permanente comme discours

1. UN DISCOURS NON DEPOURVU D'UNITE

Une première lecture de la documentation concernant l'Education Permanente(1), nous montre un discours extrêmement *ouvert*. Cette ouverture est tout autant la force que la faiblesse de l'Education Permanente. En effet, elle est sa force parce qu'elle se « voit » projet d'éducation, ouvert, inachevé, mais elle est aussi sa faiblesse, car l'Education Permanente se présente comme un concept désidéologisé, vide, sans couleur, où, finalement, tous les espoirs et tous les pessimismes sont permis.

Le discours touchant l'Education Permanente révèle un consensus relatif au niveau du contenant en même temps qu'il révèle une diversité au niveau du contenu. Nous allons nous occuper maintenant de ce consensus, que nous appellerons tout simplement l'*unité* du discours.

L'Education Permanente est, d'abord, un discours relatif à l'éducation en général, dont l'*importance* dans la société n'est pas mise en question, puisqu'au contraire, il souligne son rôle primordial et décisif soit pour *adapter* les individus à cette société, soit pour *transformer* cette même société. Les auteurs étudiés sont d'accord quant à la *nécessité*, au *rôle*, à la *possibilité* d'une éducation dont la caractéristique la plus remarquable est qu'elle se poursuit pendant toute la vie. Au consensus relatif à l'importance de l'éducation, s'ajoute le consensus relatif concernant son *extension* !

Deuxièmement, l'Education Permanente prétend s'appuyer sur une réalité. Enracinée dans un contexte, elle tend vers un *projet global* de l'éducation repensée dans son ensemble et elle met en branle une série de mécanismes déjà en place ou à inventer. Elle se présente comme un *projet* qui débouche sur une *action*.

Ainsi, à côté de cette première caractéristique qui se manifeste à la première lecture de la documentation disponible, c'est-à-dire son *ouverture*, s'ajoute une autre caractéristique que nous appellerons tendance à la *globalisation*. Les discours sur l'Education Permanente manifestent la tendance commune à englober tous les appareils éducatifs dans un seul système, un système d'Education *Permanente*.

(1) Cf. « Documentation concernant l'Education Permanente, p. 177.

A. UNITE AU NIVEAU DU CONTENANT

Etendons-nous maintenant sur la *valeur* donnée à l'éducation. En effet, l'importance n'est qu'une valeur, un poids que l'on attribue à une chose. Pour la Commission mandatée par l'Unesco qui a élaboré le Rapport sur le développement de l'éducation et proposé l'Education Permanente comme « idée maîtresse » des politiques éducatives pour les années à venir (p. 206), la valeur de l'éducation ne doit pas être mise en question. Au contraire, toute tentative visant à freiner son développement global et progressif doit être rejetée (p. XXXV). « L'éducation de l'homme moderne est considérée dans un grand nombre de pays, affirme ce document, comme un problème d'une exceptionnelle difficulté, et, dans tous sans exception, comme une tâche de la plus haute importance. C'est un sujet capital, d'envergure universelle, pour tous les hommes qui se soucient d'améliorer le monde d'aujourd'hui et de préparer celui de demain. L'Unesco, en constituant la Commission internationale sur le développement de l'éducation, se montre ainsi fidèle aux échéances du calendrier politique contemporain » (p. XXIII). L'affirmation de l'importance de l'éducation, reconnue par tous les pays « sans exception », atteste la croyance, la *foi dans l'éducation* comme instrument primordial dans la préparation d'un monde plus juste et plus égalitaire.

La valeur de l'éducation est un principe de base de l'Education Permanente. Selon le même Rapport, l'éducation est la garantie de la *démocratie*, postulat de départ de l'Education Permanente. En effet, pour les rédacteurs du Rapport E. Faure, la clef de la démocratie est l'éducation « non seulement largement dispensée, mais repensée dans son objet comme dans sa démarche » (p. XVI).

L'importance de l'éducation entraîne la *nécessité* de la repenser dans son tout. Pour la formation de l'« homme complet dont l'avènement devient plus nécessaire à mesure que des contraintes toujours plus dures écartèlent et atomisent davantage chaque être », l'éducation « ne peut être que globale et permanente. Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d'apprendre à être » (p. XVI).

L'homme peut-il atteindre à son complet développement à travers l'éducation ? Certes, « apprendre à être » ne signifie pas « être pour apprendre ». Mais s'il faut sans cesse apprendre toute sa vie, on peut se demander si, en fait, cette inversion ne se produit pas. Le Rapport E. Faure ignore cette question. Au contraire, il affirme la nécessité d'une « accession de plus grand nombre possible de « connaisseurs » au plus haut niveau possible de connaissances ». Alors que les « Etats modernes » « s'élèvent vers les sommets de la connaissance et de la puissance, comment n'éprouveraient-ils pas de l'inquiétude, et bientôt de l'angoisse, à

considérer ces vastes zones d'ombre qui marquent sur la planète une géographie de l'ignorance, comme il existe encore une géographie de la faim et de la mortalité précoce ? », demande ce Rapport (p. XXIV).

L'Education Permanente est un concept englobant la *formation totale de l'homme* et, par conséquent, un processus qui se poursuit *la vie durant*. On découvre ici un autre élément de cette unité : l'*extension* de l'éducation. Elle n'est pas seulement une formation professionnelle, un moyen de qualification pour le travail, une culture générale ou un recyclage. Elle engage toute la vie, elle touche essentiellement la totalité de l'homme : on ne peut pas développer une partie sans référence au tout. Elle ne se limite pas à l'éducation des adultes, mais elle comprend et unifie toutes les étapes de l'éducation : pré-primaire, primaire, secondaire, etc. Elle s'efforce donc de considérer l'éducation dans sa totalité ou comme s'exprime le Rapport E. Faure, « le concept d'éducation permanente s'étend à tous les aspects du fait éducatif ; il les englobe tous, et le tout est plus que la somme des parties. On ne peut identifier dans l'éducation une partie permanente distincte du reste, qui ne le serait pas » (p. 295).

Le Rapport de l'Unesco est l'inventaire et le résultat d'une confrontation d'opinions des représentants de nombreux pays. C'est pourquoi nous rencontrons le même langage dans d'autres documents, à peu près les mêmes mots. « L'éducation est un processus sans fin » dit Jocher dans un document du Conseil de l'Europe (p. 7). Comme le qualificatif « permanente » l'indique, affirme Rasmussen (p. 1), l'Education Permanente « est une notion nouvelle qui englobe l'ensemble de l'éducation répartie en étapes et périodes appropriées sur toute la durée de la vie d'une personne ».

Le consensus autour de l'extension de l'éducation est aussi défendu par les *Quatre Etudes* (1) qui ont été élaborées à l'occasion de l'Année internationale de l'éducation, commanditées par l'Unesco : « ces quatre contributions, avertit le préfacier, en dépit de la diversité de leurs points de départ pratique et théorique, aboutissent à la même conclusion, à savoir qu'il importe de donner à l'éducation ce caractère de permanence et de continuité qu'exigent à la fois l'efficacité et la justice » (p. 5).

B. LA GLOBALISATION DE L'EDUCATION

L'Education Permanente vise à une éducation concertée, réfléchie et intégrée dans un tout. Elle soutient l'idée d'un contrôle de toutes les ressources éducatives possibles d'une société et de leur mise en œuvre. Cela signifie l'unifier, la coordonner, la systématiser, la rentabiliser, la

(1) *L'Ecole et l'éducation permanente : quatre études*, désigné par la suite tout simplement « Quatre Etudes ».

planifier, la structurer. Le système d'Education Permanente doit offrir la possibilité « à tout adulte de pouvoir, de fait, reprendre, à n'importe quel moment, son éducation là où il l'avait laissée » (Schwartz, Rapport I, p. 9).

L'objectif d'une application du concept d'Education Permanente est moins de présenter un corps de structures et de stratégies que de fournir un *principe de structuration* sur lequel pourrait se fonder l'organisation globale d'un système d'éducation et de chacune de ses parties (Rapport E. Faure, 205). Ce « principe organisateur » (Moles, 44) est la permanence de l'éducation. Il fonde l'Education Permanente comme un « système complet, cohérent et intégré » (Moles, 44) et comme un projet de société (1).

Essayons de voir, à la lumière des textes, quelques conséquences de l'application du principe de la *globalisation de l'éducation*.

D'abord, si l'homme doit continuer sa formation pendant toute la vie, les structures de l'éducation des adultes et le système traditionnel d'enseignement doivent être adaptés.

L'objectif fondamental de l'éducation au niveau primaire, secondaire et universitaire, qui était une période de préparation à la vie active, doit être modifié. Cette période, dite « scolaire », aurait pour but l'acquisition d'une méthode de travail, « alternée », surtout au niveau universitaire, avec la pratique professionnelle. L'Education Permanente n'est pas un prolongement de l'école, mais un projet global de formation de l'homme, qui suppose une restructuration globale des ensembles des institutions qui doivent collaborer à sa tâche. « La demande d'éducation, de formation et d'instruction est telle aujourd'hui, affirme le Rapport E. Faure (p. 207), et sera telle demain, qu'elle ne peut être absorbée dans les limites des systèmes institutionnalisés actuels, qui doivent pour cela être décloisonnés intérieurement et ouverts extérieurement ». D'où la nécessité de la *diversification* et de la *multiplication* des institutions éducatives.

L'Education Permanente, par ce principe de globalisation, renforce les modalités formelles et non-formelles de l'éducation englobant l'apprentissage planifié aussi bien qu'accidentel. L'éducation *extra-scolaire* devient une partie intégrante de l'éducation globale. D'où l'importance et le rôle joué dans le système d'Education Permanente par les diverses institutions qui forment la « cité éducative », les entreprises, les organisations sociales et religieuses, les mass média, etc., qui interviennent pour assurer une grande variété de systèmes d'apprentissage. « Les institutions pédagogiques comme les écoles, les universités et les centres de formation sont évidemment importantes, mais seulement comme une des organisations d'éducation permanente. Elles ne jouissent plus du monopole d'éduquer

(1) Bertrand Schwartz, *L'éducation demain*, p. 58.

les gens, et ne peuvent plus exister isolément des autres institutions éducatives de la société »(1). L'Éducation Permanente prétend ainsi résoudre le problème de la dichotomie entre l'éducation dite formelle et l'éducation dite non-formelle pour donner lieu à deux « systèmes » d'éducation intégrés et considérés comme complémentaires.

Deuxièmement, la globalisation implique un *projet de société*. Cette implication est reconnue par l'ensemble de la documentation qui provient de trois organismes internationaux (l'Unesco, le Conseil de l'Europe et l'OCDE) et de chercheurs comme Schwartz, Lengrand, Dumazedier, Kotasek, Hartung, Le Veugle, Furter et d'autres. Cela découle du fait qu'une planification globale de l'éducation ne peut avoir lieu qu'« à long terme », comme l'affirme l'OCDE (2) (p. 15). C'est dire que l'Éducation Permanente entend exercer une influence non négligeable sur les structures sociales.

La définition de ce projet de société reste néanmoins très vague. On espère cependant que l'Éducation Permanente pourra offrir les moyens de répondre aux aspirations de chaque individu, dans l'ordre éducatif, culturel et social. Ainsi, l'Éducation Permanente ne peut pas porter seulement sur des stratégies, des méthodes, des programmes, des structures, mais sur la conception même des échanges entre les hommes et le sens de la communauté humaine.

Il en résulte que l'Éducation Permanente déborde le présent pour projeter l'avenir. Elle devient un *acte planifié prospectivement* (utopie). Elle doit *remplacer* une éducation qui était centrée sur les premières années de l'existence pour l'« étendre » à la vie entière. Elle est ainsi un outil et un principe d'action qui doivent permettre de décider, aujourd'hui, dans le présent, ce que doit être, demain, l'avenir.

C. PROJET ET ACTION

L'Éducation Permanente est « une vision de l'avenir » (Jocher, 15), d'un avenir possible.

La notion de projet est souvent sous-jacente et quelquefois explicitée. Pour Schwartz, par exemple, il est manifeste que l'Éducation Permanente vise à répondre aux exigences présentes mais elle vise aussi à forger l'avenir (3). Quel que soit le degré d'explicitation de la notion de projet, l'Éducation Permanente suscite des *espoirs* parfois *grandioses* qui augmentent avec la foi dans la technologie éducative. « Grâce à l'expérience

(1) R. H. Dave, *Éducation permanente et programme scolaire*, p. 16.

(2) *L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue*, désigné par la suite tout simplement « OCDE ».

(3) Cf. p. 23 ss de l'*Annexe*.

et aux moyens existants ou en puissance, dans les sociétés actuelles, il est possible (soit dit sans méconnaître en rien les difficultés de la tâche) d'aider l'homme à s'épanouir dans toutes ses dimensions : en tant qu'agent du développement, agent du changement, et auteur de son propre accomplissement — ce qui revient à tendre, par les chemins du réel, vers l'idéal de l'homme complet » affirme le Rapport E. Faure (pp. 179-180).

Il y a quelques années, la « prophète » Mc Luhan disait qu'un réseau mondial d'ordinateurs, dans un avenir prochain, pourrait rendre accessible, en quelques minutes, n'importe quelle connaissance aux étudiants du monde entier (1). Les promoteurs de l'Education Permanente sont encore plus optimistes, manifestant souvent un certain *lyrisme technologique*. En effet, un rapport du Conseil de l'Europe affirme que l'Education Permanente, grâce à une technologie éducative avancée, peut passer de son état de projet à une réalité « dans laquelle il n'y aurait plus ni écoles sans rapports avec la vie, ni « maîtres », mais à leur place un réseau serré d'établissements éducatifs complets « self-service » et de centres culturels avec liaisons électroniques, où chacun recevrait à tout moment l'éducation appropriée : un système unique à moyens multiples (multi-media) embrassant tout, dans lequel chacun serait pour ainsi dire à la fois enseignant et élève, ce paradoxe apparent étant résolu grâce à la technologie éducative » (Jocher, 15). Les moyens de la technologie, selon le Rapport E. Faure (p. XLIII), « représentent pour le cerveau humain l'équivalent de ce qui aurait pu être obtenu par une mutation bio-génétique ».

L'Education Permanente est aussi un projet qui amène à une *action* concrète, qui mobilise des effectifs de plus en plus considérables de chercheurs, de techniciens et technocrates de l'éducation. Les rencontres, les réunions, les assemblées, les séminaires, les colloques, les « brains stormings » se multiplient à tous les niveaux. Et des « modèles » de mise en route des principes de l'Education Permanente ne manquent pas. Le projet de l'« Education Récurrente » de l'OCDE est déjà un exemple concret d'une *stratégie* fondée sur le principe d'une Education Permanente. De même, la *loi* N° 71 575 du 16 juillet 1971, portant sur « l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » en France, marque une étape importante dans l'histoire de ce principe. D'autres *mesures*, accompagnées de *dépenses* considérables, ont été prises par d'autres pays, industrialisés (2) ou en voie de développement (3).

(1) *Mutations* 1990, p. 49.

(2) Voir *l'Education permanente en Suède*, par Ulf Larsson, Conseil de l'Europe, 1969.

(3) Voir *Reforma de la educación peruana : informe general*, Lima, Ministerio de Educación, 1970.

Quelles sont les *finalités* (1) des transformations souhaitées? La réponse à cette question est très vague dans les documents analysés. Bertrand Schwartz fonde son projet éducatif « pour demain », et sur un principe théorique (la valeur de l'éducation) et sur l'hypothèse pratique que les sociétés (les États modernes) continueront dans la voie d'un développement économique progressif (2). Pour lui, il ne s'agit pas d'établir de nouvelles finalités pour l'éducation : l'Education Permanente est « une conception d'ensemble de stratégies » (3). Certes, elle vise à former « une société plus large et plus intégrée », « pluraliste », « égalitariste ». Certes, elle vise à former un « homme épanoui physiquement et intellectuellement », « autonome, créatif, inséré socialement » (4). Ou, comme l'affirme le Rapport E. Faure (p. 5, 24 ss), elle vise à former « l'homme complet, réel, achevé » et une « société moderne, éducative ». Certes, l'Education Permanente vise à former l'« homme intégral » (Jocher, 10) et cela implique le « développement individuel » (OCDE, 35) et la formation de la « personnalité » (Jocher, 10). Certes, l'Education Permanente vise à donner à l'homme une « chance de « Vivre » (OCDE, 44)...

Voilà un échantillon des réponses données par les textes à la question des finalités. Dans cette diversité, il y a néanmoins une unité ou plutôt un point commun : l'absence, presque complète, d'une réflexion fondamentale touchant cette question. Comme dans les citations textuelles faites ici, on s'en tient à des déclarations de principe, souvent vagues, à des idées à la mode. Il résulte que dans ces documents on préconise le changement sans s'interroger en profondeur sur la finalité de tous ces bouleversements. Et parce que cet *oubli* est fondamental, l'Education Permanente n'arrive pas à fonder un projet éducatif, mais à une *projection* de l'éducation (5).

(1) La notion de finalité en éducation est particulièrement liée à la notion de cheminement, de direction, d'horizon et, comme telle, est radicalement différente de la notion d'objectif. Les finalités de l'éducation ne peuvent pas être déterminées, fixées et mesurées. La finalité en éducation est une direction vers, un mouvement de surpassement, de perfectionnement. Former un homme libre, c'est peut-être une finalité générale de l'éducation, mais cela dépend de l'explicitation de la question de l'homme. Par contre, les objectifs sont mesurables, fixés, déterminés. Ils ne sont qu'indirectement liés à la personne, à l'homme. La finalité ne peut pas être un but, un point d'arrivée, un résultat, comme les objectifs. Les objectifs économiques et sociaux fixés à l'éducation, par exemple, rencontrent leur raison d'être dans les finalités qui les transcendent. Ainsi, les objectifs, les ordres de priorité, les stratégies, les structures, les fonctions et les tâches ne peuvent être déterminés qu'à la lumière d'une réflexion préalable et fondamentale touchant la nature même des finalités centrales des systèmes éducatifs et de l'éducation en général.

(2) *L'éducation demain*, p. 38.

(3) *Id.*, p. 57.

(4) *Id.*, pp. 31 ss.

(5) Cf. Education Permanente : projection de l'éducation, p. 84 ss.

2. UN DISCOURS NOURRI PAR LA DIVERSITE

Nous avons montré jusqu'ici l'unité du discours touchant l'Education Permanente, liée, en général, à une philosophie « optimiste » de l'éducation. Comment, alors, comprendre les divergences, les oppositions manifestes dans la littérature concernant ce sujet, puisqu'elle est aussi le lieu de la *diversité* ?

En fait, on a dit qu'il y a un consensus au niveau du « pourquoi » (valeur, importance, nécessité, extension, possibilité de l'éducation), mais on n'a pas dit « comment » (tâches, fonctions, stratégies, méthodes...) l'Education Permanente entend remplir cette enveloppe vide. On insiste sur un projet, sur une action, mais de quel projet s'agit-il ? Qui doit le penser et comment ? Que peut-on glisser dans cette enveloppe ? « Les promoteurs de l'Education Permanente sont dans une situation inconfortable, affirme Tardy (p. 33), celle qui consiste à croire fortement qu'une chose est à faire sans bien savoir ni comment la faire ni quelle est cette chose ». H.H. Frese (p. 1) arrive à la même conclusion : « après une lecture attentive et critique des multiples rapports et documents officiels, on ne peut que constater que l'éducation permanente sert de dénominateur commun à une multitude de choses fort différentes. Il semble, en fait, qu'on la considère comme un remède à tous les maux causés par les changements, quels qu'ils soient, et auxquels nous pouvons songer ». Voilà les « avantages » d'un *cadre conceptuel imprécis* : chacun peut le modeler selon ses besoins et ses intérêts.

Pour introduire ce sujet, on doit signaler que cette *diversité* peut désigner deux choses. D'abord, il y a une diversité inscrite dans le concept même d'Education Permanente, nécessaire, du moment qu'on attend d'elle beaucoup de choses, beaucoup de services. Cette diversité est cohérente par rapport à l'Education Permanente. Dans les documents considérés ici, ce type de diversité veut préciser et compléter l'unité. Mais c'est précisément ici que cette diversité, qui prétend compléter l'unité, met sous la même étiquette des choses fort différentes et un « deuxième » type de diversité possible. Les auteurs sont d'accord avec un certain nombre de présupposés, mais au moment de les mettre en pratique — le contenu de l'enveloppe — ils avancent des choses qui mettent fondamentalement en question le consensus lui-même. Ainsi, tout au long de cette partie consacrée à la diversité, il faut tenir compte de cette *ambiguïté* si l'on veut rester fidèle à la lettre du discours.

A. DIVERSITE AU NIVEAU DU CONCEPT

Qu'est-ce que l'Education Permanente ? Les réponses varient selon les objectifs, les tâches, les fonctions, etc., qui lui sont attribués. L'Educa-

tion Permanente est une « notion » (Rasmussen, 1), un « principe » (Bonacina, 34), un « principe générateur » (Moles, 44; Frese, 3), un « principe organisateur » (Capelle, 5), un « présupposé » (Tietgens, 16), un « système » (Janne, 15; Simpson, 27), un « système complémentaire » (Capelle, 43), un « modèle » (Jocher, 2), un « moyen » (Capelle, 7; Jocher, 13; Moles, 43; Rodriguez 19), une « idéologie » (Simpson, 2), un « système continu et libre » (Bonacina, 37), une « doctrine » (Simpson, 1), un « mouvement » (Simpson, 1), un « mouvement irréversible » (Capelle, 30) et d'autres encore.

Pour Rasmussen (p. 2), « cette notion comprend l'éducation dispensée dans les institutions pédagogiques de toutes catégories telles que les écoles maternelles, les écoles primaires et secondaires. Elle comprend également l'éducation extra-scolaire, tel que l'enseignement par radio, par télévision et par correspondance. Elle devrait également englober l'apprentissage et d'autres types de formation où l'élève est placé dans des situations de travail réel pour apprendre un métier ou une profession... Elle n'englobe pas, toutefois, les visites aux théâtres et aux cinémas, la conversation et d'autres divertissements, bien que ceux-ci puissent avoir souvent une valeur pédagogique tout aussi grande pour l'individu que l'expérience scolaire ». Tandis que pour Dave (1), l'Education Permanente « comprend l'ensemble continu de situations pour un apprentissage réfléchi depuis celui bien organisé et institutionnalisé jusqu'à celui non-institutionnalisé et accidentel ».

Blackstone (p. 1) insiste sur la nécessité d'une *éducation pré-scolaire*, « afin de demeurer conforme aux principes contenus dans ce concept, à savoir ceux du maintien de l'éducation tout au long de la vie des individus et de l'égalité des chances offertes dans ce domaine ». Par contre, Eide (p. 1) met l'accent sur l'*éducation post-professionnelle*, qui « joue un rôle essentiel dans le cadre plus large de l'éducation permanente, dont elle constitue une partie intégrante ».

Notre propos n'est pas de faire une analyse de la différence, de la diversité des significations attribuées à l'expression « éducation permanente ». Notre tâche n'est pas non plus de considérer chaque expression dans un contexte différent. Par ce tableau de la diversité au niveau du concept nous voulons souligner que, malgré les différences, une parenté, un dénominateur commun, une certaine *unité dans la diversité* se manifeste véhiculée par cette expression et qu'il y a une énumération, une classification, une hiérarchisation de notions, d'idées principales et accessoires, dont la somme forme le concept d'Education Permanente.

(1) R.H. Dave, *Education permanente et programme scolaire*, p. 15.

B. FONCTIONS, ATTENTES

Tardy (1) fait un inventaire des 17 *fonctions* dévolues à l'Education Permanente à partir de l'analyse de 21 textes publiés entre 1965 et 1969. Les voici : formation générale, promotion humaine, promotion de la femme, accès à la culture, culture populaire, vulgarisation du savoir, formation professionnelle, perfectionnement professionnel, actualisation des connaissances, promotion du travail, conversion professionnelle, promotion sociale, entraînement au changement social, formation syndicale, éducation civique et politique, éducation des parents et organisation des loisirs. La diversité des fonctions, dont le nombre a bien augmenté à partir de 1969, est due au fait que chaque auteur indique des tâches à accomplir en fonction de la situation concrète et de la lecture de cette situation.

Qu'est-ce qu'on attend, en général, de l'Education Permanente ? On attend d'elle un système d'éducation souple et diversifié, qui permette d'apprendre au moment voulu, au rythme désiré et selon les principaux domaines d'intérêt de chacun, selon l'âge et le degré de formation du candidat.

Quelle *pédagogie* pourrait conduire l'Education Permanente aux objectifs fixés ? Les documents qui font constamment appel à l'action rencontrent dans les pédagogies dites actives une grande résonance. Pour Schwartz, le nouveau système d'éducation doit conduire l'homme à l'« autonomie » à travers les phases pédagogiques suivantes : l'« auto-formation assistée », l'« auto-formation » et l'« auto-évaluation ». Si on attend de l'Education Permanente un système où la construction de la personne est présentée comme se poursuivant tout au long de l'existence, les rapports entre enseignants et enseignés doivent être sur un pied d'égalité. Hartung s'attache à ce point pour lier la pédagogie dite autogestionnaire à l'Education Permanente. Selon lui, cette pédagogie « complète et déborde à la fois la notion d'éducation permanente en lui donnant une méthodologie adaptée à tous les âges » (2). C'est pourquoi l'une et l'autre rencontrent, selon Hartung, des liens fondamentaux (3).

Les *attentes*, soit au niveau du système éducatif, soit au niveau d'une pédagogie, dépendent, en grande partie de l'appréciation de la situation, en fonction des besoins des différents lieux, par exemple, au niveau des politiques de chaque pays et au niveau des tendances politiques au sein même d'un pays. Le « principe » de l'Education Permanente est présenté en sorte que « chaque pays pourrait emprunter ce qu'il jugerait bon, selon

(1) *Op. cit.*, p. 36.

(2) *Les enfants de la promesse*, p. 44.

(3) *Le temps de la rupture : éducation permanente et autogestion*.

les conditions de son économie, selon son idéologie, et enfin, selon sa convenance », comme le soutient le rapport E. Faure (p. 262).

On voit aussi au niveau des fonctions et des attentes une certaine unité dans la diversité, soit par le grand nombre de services que l'Éducation Permanente veut nous rendre, soit par cette convergence pédagogique. La diversité des fonctions et des attentes se justifie : l'Éducation Permanente est une orientation commune qui prend une forme concrète en fonction de la situation historique où elle intervient.

C. LE SUPPORT INSTITUTIONNEL

A l'intérieur même des notions communes, existent des interprétations fort différentes. Prenons, par exemple, la notion de système et de son support institutionnel.

Pour le Rapport E. Faure, l'Éducation Permanente doit être un *système global*. Elle doit « franchir les limites des institutions, des programmes et des méthodes » (p. 163). En conséquence, l'Éducation Permanente doit former un système éducatif centralisé, fonctionnel, rationnel. Pour cela, le Rapport « recommande » que « la responsabilité générale de l'action éducative, ou du moins de l'ensemble du système scolaire, soit attribuée à une seule et même autorité publique » (p. 257).

Pour d'autres, l'Éducation Permanente doit se constituer en un *système complémentaire* du système scolaire. Pour Frese (p. 3), l'Éducation Permanente est « un complément nécessaire pour la mise à jour des connaissances antérieurement acquises à l'École ». Pour Schwartz (p. 9), une des raisons qui militent en faveur d'une Éducation Permanente, c'est le fait qu'on « ne peut pas tout faire à l'école », ce qui implique la même complémentarité signalée par Frese.

D'autres encore proposent un concept d'Éducation Permanente qui renverse les systèmes actuels. Pour eux, l'Éducation Permanente est un *système complet et nouveau* qui englobe toute éducation, soit intentionnelle, soit accidentelle : « l'éducation permanente ne signifie pas, comme bien des gens continuent à le supposer, la prolongation de la scolarité, ou encore l'absorption d'un enseignement pour adultes fait en amateur dans un système d'école complémentaire » (Jocher, 12), « elle englobe l'éducation dispensée non seulement après la scolarité officielle, mais aussi dans le cadre même de cette scolarité » (OCDE, 15).

Dans tous les cas, néanmoins, la notion de système s'impose pour une stratégie d'ensemble, globale et permanente. Pour comprendre l'Éducation Permanente, révèle l'OCDE (p. 9) « il faut avoir présentes à l'esprit cette double origine et cette double prétention qui est d'offrir un autre système complet, fonctionnant dans la société de l'avenir et remédiant

aux insuffisances de l'appareil éducatif actuel ». Ce système est-il scolaire ?

Les documents soulèvent un débat autour du support institutionnel qui reste, pour le moment, très incomplet et imprécis.

L'OCDE rejette la thèse de la « déscolarisation » (Illich) et lui oppose le concept d'« éducation récurrente ». Ce concept diffère de la proposition d'Illich. Il propose une transformation des institutions éducatives en voyant en elles-mêmes l'instrument propre à faciliter ces transformations et en faisant appel à tout l'arsenal éducatif actuel, officiel ou non (p. 15). Pour l'OCDE, le système scolaire (transformé) est indispensable à l'égalité de chances et au libre développement de l'individu.

Le Rapport E. Faure trouve les conceptions du Centre interculturel de documentation (CIDOC) « intéressantes » (p. 24), mais il s'appuie aussi sur le « modèle scolaire ». En fait, la « cité éducative » qu'il vise à créer, n'est qu'une école à dimension globale et permanente, correspondant à l'« élargissement de la fonction éducative aux dimensions de la société tout entière » (p. 184), par l'intermédiaire d'institutions scolaires solidement structurées et centralisées. L'école, affirme le Rapport de l'Unesco (p. 184), « a à jouer le rôle qu'on lui connaît, et qui est appelé à se développer très largement encore ». Pour atteindre cet objectif, l'Unesco « recommande » aux pays membres « d'accroître les dépenses » (p. 284) en matière d'éducation.

Malgré cela, l'Education Permanente ne se présente pas comme une simple « scolarisation interminable ». Elle offre une alternative à la scolarisation, en élargissant son concept et le concept même d'éducation. Mais elle reste fondamentalement une *idée scolaire* : elle porte secours à l'échec des systèmes de formation initiale. Elle devrait permettre ce qu'un petit nombre d'années d'école n'a pas permis d'obtenir. Un bagage de connaissances qui puisse suffire à des besoins durant toute la vie est impossible à donner dans les années d'école, car l'évolution et l'obsolescence des connaissances s'accroissent chaque jour.

L'extra-scolaire intervient pour tenir compte de l'évolution des capacités, des motivations et aspirations qui varient selon l'âge et le cadre dans lequel l'individu est placé aux différentes périodes de sa vie (Rasmussen, 2). Dans les documents analysés, le modèle scolaire est encore fortement présent. L'extra-scolaire ne fait que reproduire le modèle scolaire en ce qui concerne notamment son contenu social et politique, ses objectifs, ses méthodes, sa planification. Il vise, en général, à suppléer aux « défauts » d'une école de plus en plus marginale par rapport aux réels besoins de la société industrielle tout en acceptant sa hiérarchie, sa science, ses méthodes, enfin, sa « stratégie ». C'est dire que l'Education Permanente ne met pas en cause fondamentalement le monopole de l'institution dans la tâche (nécessaire) d'éduquer les gens. Au contraire, il y a un élargissement du domaine de l'éducation : « elle s'étend désor-

mais aux domaines du loisir, de la vie familiale, de la participation sociale, de la vie professionnelle et à d'autres aspects de l'existence humaine » (*Quatre Etudes*, 215). Par conséquent, il y a un renforcement de l'institution qui prend en charge l'éducation.

CHAPITRE III

L'éducation permanente comme phénomène

1. PREMIERE ARGUMENTATION: LA « REALITE » HISTORIQUE (PHENOMENE)

Ici nous entendons par « phénomène », et le *contexte*, la « réalité » historique et sociale à laquelle l'Education Permanente fait appel pour s'expliquer, se justifier et se fonder, et l'Education Permanente elle-même en tant que *processus* profondément enraciné dans cette « réalité ». C'est dire que, d'un côté, l'Education Permanente utilise l'argument « réalité »: c'est le « point-de-vue » de l'Education Permanente; d'un autre côté, nous considérons l'Education Permanente comme faisant partie de cette « réalité », comme processus déjà en route que le discours « fait voir », interprète et dans lequel il intervient (1).

L'argumentation de l'Education Permanente exige cette référence à un « principe de réalité » (2); autrement elle n'aurait aucune force.

Faisant appel aux textes, comme dans le chapitre précédent, nous nous en tenons encore au discours. On ne peut pas dissocier phénomène et discours car il n'y a pas un phénomène sans discours du phénomène. Montrer ce deuxième niveau d'une première étape, plus superficielle, de la « lecture » de l'Education Permanente, c'est montrer qu'elle est une *conséquence*, l'*expression* de quelque chose et qu'elle veut aboutir à quelque chose.

A. EDUCATION PERMANENTE: PROCESSUS EN ROUTE ET IMPERIEUSE NECESSITE

Nous avons montré dans le premier chapitre que l'idée d'Education Permanente est très ancienne. Ce qui est nouveau aujourd'hui, c'est qu'elle est « exigée » (sic) par l'évolution même de la société et de l'éducation et qu'elle est en cours. Il y a aujourd'hui un « courant historique »,

(1) Nous n'abandonnons pas le sens phénoménologique de phénomène. Ici nous mettons en évidence cette deuxième catégorie de l'Education Permanente que nous appellons « phénomène ». Cette catégorie cependant ne peut se montrer que sur la base de ce que l'Education Permanente est en tant que phénomène au sens phénoménologique.

(2) Claude Pantillon, *La thématique du changement dans le cadre de la formation des adultes*.

« universel » et « irréversible », selon les promoteurs de l'Éducation Permanente, réclamant une éducation continue, à tous les âges. « Notre époque, affirme le Rapport E. Faure (p. 39), est marquée par une demande d'éducation d'une ampleur et d'une vigueur *sans précédent*. Cette évolution s'observe, pour des raisons diverses mais concordantes, dans toutes les régions du monde, indépendamment du niveau de développement économique, du taux d'accroissement démographique, de la densité de peuplement, de l'avancement technologique, de la culture et du système politique de chaque pays. Il s'agit là d'un phénomène historique de caractère universel. Tout présage que ce courant ira en s'amplifiant. Il nous paraît *irréversible*. C'est la donnée première dont devront nécessairement s'inspirer les politiques éducatives à venir ».

Ce constat (argument) suffit aux experts de l'Unesco pour proposer une « éducation globale » — par l'école et hors de l'école — et une « éducation permanente » durant la jeunesse et tout au long de l'existence. Car l'Éducation Permanente « se manifeste déjà puissamment comme une aspiration consciente, dictée par de multiples besoins, tant dans les pays souffrant de la stagnation d'une économie traditionnelle que dans les pays entraînés par une évolution dynamique ». Ainsi, partout, les dépenses en matière d'éducation doivent être accrues : « il n'y a, pour les dépenses d'éducation, ni plafond ni plancher » (id. 9). On quitte rapidement la *réalité* proprement dite, de l'état de fait, de constat, pour passer à la *réponse* (choix, décision), à la *réglementation*, sans la présenter comme une réponse parmi d'autres.

L'exigence d'un système d'éducation « globale et permanente » apparaît au moment où, pour diverses raisons, un nombre chaque fois plus grand de personnes « doivent » se « recycler », se « perfectionner », chercher une formation, professionnelle ou culturelle, en dehors de l'école traditionnelle. Selon R.H. Blakely (*Quatre Etudes*, 110-111), il devrait y avoir, aux EUA, en 1970, environ 60 300 000 personnes recevant une éducation systématique en dehors des écoles et collèges de type classique — chiffre légèrement supérieur à celui de la population scolarisée — depuis l'école maternelle jusqu'aux établissements d'enseignement supérieur ou professionnel. Ce qui montre, en outre, que le discours Education Permanente ne tombe pas du ciel, ni de la tête des éducateurs ou des stratèges en éducation. Une fois de plus, on constate que l'éducation est d'abord un *sous-système du système social*, historique, etc.

Toutefois, cette demande « permanente » d'éducation n'est pas seulement provoquée « spontanément » par l'évolution de l'éducation et par l'évolution de la société. Le discours Education Permanente exerce déjà une influence non négligeable dans l'élaboration des nouveaux systèmes d'éducation, des programmes, des lois sur l'éducation, etc. L'« autorité » de certaines organisations internationales en matière d'éducation semble

exercer une influence chaque fois plus grande sur les initiatives régionales (nationales). A l'exemple de l'*économie occidentale, capitaliste*, l'éducation tend, selon les promoteurs de l'Education Permanente, à être repensée à une *échelle internationale*. L'Unesco a exprimé « l'espoir que les autorités nationales responsables de l'éducation, prenant appui sur l'assistance que leur offrent à cet effet les instances internationales, reconnaîtront la nécessité, avant toute autre chose, de situer les problèmes de l'éducation dans une perspective globale » (Rapport E. Faure, p. 26).

Le « phénomène » Education Permanente touche un contingent toujours plus grand d'éducateurs, de politiciens, de chercheurs, d'institutions, de pays, etc. On pourrait faire un long inventaire des « innovations », des « projets », des « réformes », etc., qui se réclament du principe d'une Education Permanente. Il suffit ici de donner quelques *exemples*. Entre autres, la loi de juillet 1971 en France, déjà mentionnée, le système éducatif TEVEC, du Québec, le programme Parkway réalisé à Philadelphie, aux EUA, l'« Educational Planning » de la province d'Alberta (Canada), l'expérience de l'éducation récurrente en Suède, le système de nucléarisation péruvien, promulgué par la « Loi générale de l'éducation » en 1972, pour ne mentionner que des « innovations » qu'on trouve citées le plus souvent dans les documents analysés.

L'idée d'Education Permanente tend à s'imposer rapidement. La France dépense déjà l'équivalent de près d'un tiers du budget de l'éducation pour la formation professionnelle continue(1). Comme l'affirme le professeur de l'Université Libre de Bruxelles, Henri Janne, l'Education Permanente est un « facteur de mutation du système d'enseignement actuel ». Pour sa part, Simpson (p. 37) constate qu'en Angleterre aussi « les idéaux de l'éducation permanente ont déjà été incorporés dans certains aspects du système d'éducation ». Bref, l'Education Permanente fait partie d'une « réalité », d'un « mouvement » (Simpson, 1) « irréversible » (Capelle, 30), dont on ne peut pas méconnaître la portée pour l'avenir de l'éducation.

B. EDUCATION PERMANENTE : EXIGENCE DU CHANGEMENT ET EXPRESSION DU MODE INDUSTRIEL DE PRODUCTION

Certes, l'identification de cette « réalité », de ce contexte, varie d'un auteur et d'un organisme à l'autre. Ils soulignent, néanmoins, certains caractères dominants de cette « réalité ». Il faut relever dans les textes l'importance et le rôle d'un « principe de réalité ». Cette idée-force donne

(1) *Le monde de l'éducation*, Janvier 1975, p. 14.

à l'Education Permanente une *dimension mondiale* : elle prétend répondre globalement aux principaux besoins des sociétés actuelles et aux « défis » auxquels s'affronte l'homme moderne, largement caractérisés par le *changement* et par le *mode industriel de production*.

LE CHANGEMENT

Le changement accéléré, caractéristique de la société industrielle, est un point de départ important du discours relatif à l'Education Permanente. Inutile de faire ici l'inventaire des progrès réalisés par la technique et la science pendant ces dernières décennies. « 90 % de tous les savants et inventeurs de l'histoire entière de l'humanité vivent à notre époque » révèle le Rapport E. Faure (p. 99). Cet accroissement du personnel scientifique et, par conséquent, de l'institutionnalisation de la recherche et de l'innovation, a provoqué une *accélération exponentielle du changement*. L'intervalle qui sépare une découverte scientifique de ses applications est chaque jour plus court.

Ainsi, nous sommes passés de l'ère du changement à l'*ère de la mutation*. Le changement accéléré des sociétés industrielles a entraîné une « grande mutation », affirme ce Rapport (p. XXV), qui « met en cause l'unité de l'espèce, son avenir, l'identité de l'homme en tant que tel ». « La situation que nous considérons est entièrement nouvelle, on ne peut lui trouver aucun précédent. Car elle procède non pas, comme on le dit encore trop souvent, d'un simple phénomène de croissance quantitative, mais d'une transformation *qualitative* qui atteint l'homme dans ses caractéristiques les plus profondes, et qui, en quelque sorte, le renouvelle dans son génie » (id.).

Avec la « révolution industrielle », les sociétés « stables », « traditionnelles », à dominante agraire, deviennent des « sociétés en changement », forgent et implantent de nouvelles valeurs : l'innovation *technique et scientifique*, le *progrès* (Janne, 6 ss).

Les conséquences pour l'éducation s'imposent : « l'évolution continue exige un apprentissage continu » (Frese, 6) ; « dans une société en mutation rapide, l'étude doit nécessairement occuper toute une vie », insiste l'OCDE (p. 19). L'*obligation* de s'instruire sans cesse précède, ainsi, le *droit* de s'instruire tout au long de la vie. Cette obligation vient en partie de la peur d'être oublié, manipulé, aliéné, peur provoquée par une société où la connaissance novatrice est de plus en plus nécessaire au travail et à toutes les activités quotidiennes. « La conception actuelle de l'éducation permanente, affirme P. Allouard, s'est peu à peu dégagée de la nécessité de constamment se tenir à jour, pour ne pas être dépassé par l'évolution générale et, notamment, par l'accélération du développement des connaissances » (*Quatre Etudes*, 149). « Pas un texte, affirme Charlotte

Rodriguez (1), qui ne se réfère à cette triple idée que le monde actuel est avant tout un monde en changement rapide, que les hommes affrontés à ces changements de tous ordres qui affectent leur relation au monde, ne sont plus en mesure de trouver l'équilibre personnel indispensable, et que la faute en revient pour une grande part à des systèmes éducatifs sclérosés ou inadaptés ».

LE MODE INDUSTRIEL DE PRODUCTION

L'idée de globaliser, de planifier, de rentabiliser, d'unifier l'éducation est empruntée au mode industriel de production. Elle est l'*expression* de ce mode de production. Le mode industriel de production se caractérise par cette attitude de centralisation, de globalisation, d'unification, de rentabilisation, etc. qui conduit au *monopole* et à l'*uniformisation*. L'éducation à ce propos suit une « tendance générale » qui se vérifie dans tous les domaines. « De même que certains pays ont créé, sous l'appellation de conseils économiques et sociaux, affirme le Rapport de l'Unesco (p. 258), de vastes organismes chargés de traiter conjointement des questions intéressant l'industrie, l'agriculture, les transports, les investissements, etc., le temps viendra sans doute où l'on donnera une acception également étendue au concept global d'« éducation » (ou de « ressources humaines »), ce qui pourrait conduire à instituer, à côté, ou à la place du ministère de l'Éducation, un conseil gouvernemental ou interministériel de l'Éducation ». L'« idéal » serait la prise en charge de l'éducation « globale et permanente » par des spécialistes, à travers les moyens les plus sophistiqués, « à partir d'un pôle unique », dont la responsabilité tomberait sur « une seule et même autorité publique » (id., p. 257) !

L'exigence d'une Education Permanente se montre au moment où le mode industriel de production — qu'il soit contrôlé par un monopole privé ou public — en avait besoin pour adapter les hommes, et plus particulièrement les travailleurs, aux « tendances prévisibles du devenir économique » (2). Indispensable au maintien des « sociétés en changement », c'est-à-dire aux sociétés industrielles avancées. l'Education Permanente rapporte toute éducation à la politique économique et au travail. D'une part, l'Education Permanente *traduit* dans le domaine de l'éducation le concept de monopole du mode industriel de production, d'autre part, elle tend à intégrer l'éducation à ce même monopole pour activer sa *reproduction*.

(1) *Education permanente*, étude réalisée pour l'Unesco, p. 17.

(2) Charlotte Rodriguez, *op. cit.*, p. 16.

2. DEUXIEME ARGUMENTATION : LES « RESSOURCES HUMAINES » (ARTICULATION DISCOURS - PHENOMENE)

L'Education Permanente s'explique, se justifie par une « réalité » historique : le progrès, la croissance, l'innovation technique et scientifique, le mode industriel de production, de même qu'elle « met en valeur » les *possibilités* de l'homme (les « ressources humaines ») par rapport à cette « réalité ». C'est dire qu'elle utilise un nouveau type d'argumentation, qui articule fondamentalement discours et phénomène et *projette* à partir de cette « réalité » une image de l'homme et de la société « à venir ».

A. EDUCATION PERMANENTE : « PROCESSUS DE L'ETRE ».

L'Education Permanente n'est pas seulement l'*aboutissement d'un processus historique*, l'expression d'une tendance fondamentale des « sociétés modernes ». Elle est, selon ses promoteurs, une exigence fondamentale de l'homme en tant qu'homme. Elle est présentée comme un « *processus de l'être* ». L'être humain, affirme le Rapport E. Faure (p. 179), « vient au monde avec un lot de potentialités qui peuvent soit avorter, soit prendre forme, en fonction des circonstances favorables ou défavorables dans lesquelles l'individu est appelé à évoluer. Il est donc par essence éduicable. En fait, il ne cesse d'« entrer dans la vie », de naître à l'humain. C'est là un des principaux arguments en faveur de l'Education Permanente ». L'homme est ainsi défini comme « processus » psychologiquement et biologiquement.

La vie des hommes dans une « société en changement » n'est plus, comme dans les sociétés « stables », divisée strictement en trois âges, la jeunesse, l'âge adulte et la vieillesse, le premier considéré comme l'âge de l'école, de l'apprentissage, le deuxième comme l'âge du travail et de la production et le troisième comme l'âge du repos et de la retraite. Les « sociétés modernes » (« sociétés en changement ») exigent une « révision » de ces périodes et offrent les possibilités de poursuivre l'apprentissage commencé dans l'enfance et de répartir le loisir et le travail sur toute la durée de la vie.

De plus, l'organisme même de l'homme, comme son psychisme, sont tels qu'ils demandent un effort d'adaptation constant, de la naissance à la mort : « les adultes qui ne continuent pas d'exercer leurs facultés intellectuelles ont de plus en plus de difficultés à acquérir de nouvelles capacités, à changer d'attitudes ou à s'adapter à des situations nouvelles » (Huberman, 40).

La nature humaine « demande » une éducation et une formation continue et un renouvellement constant d'énergies soit psychiques, soit

physiques. « Il apparaît donc bien, conclut Le Veugle(1), que les trois âges de la vie humaine nécessitent désormais un effort continu d'éducation. C'est de cette constatation qu'est née l'idée de l'Education Permanente ».

B. EDUCATION PERMANENTE : PROJECTION DE L'EDUCATION

L'Education Permanente ne prétend pas fixer de nouvelles finalités à l'éducation, mais elle ne peut pas éviter cette question. Ces finalités y sont présentes d'une manière ou d'une autre, « déterminées » ou « dictées » (Rapport E. Faure, p. 166) par ce contexte, par cette « réalité » historique, mais aussi repensées, réfléchies et accommodées à une théorie générale de l'éducation, à un projet (projection) éducatif.

L'« HOMME TOTAL »

En fait, des expressions comme l'« homme total », l'« homme concret », l'« homme réel », « tout l'homme » ou l'« homme intégral », révèlent que les finalités de l'éducation y sont présentes comme dogme, comme mythe ou comme préjugé. Du reste, souvent, l'éducation est conçue comme un processus qui permette et provoque un changement constant dans l'individu, ce qui correspond de très près à l'idée aristotélicienne selon laquelle l'homme naît avec un « lot » de « virtualités » qu'il faut « actualiser ». Ce qui est nouveau, ce sont les points de départ (constats, arguments) de l'Education Permanente : s'il faut « poursuivre la croissance » (Rapport E. Faure, p. XXIX), il faut que les *individus* puissent accroître leurs possibilités en vue d'une production et d'une rentabilité plus grandes ; si nous vivons dans « un monde imprégné de science » (*id.*, p. 168) il faut les préparer « scientifiquement » (« esprit scientifique »). La formation technologique et scientifique apparaît, aux yeux des promoteurs de l'Education Permanente, comme l'une des « finalités » majeures de tout système éducatif. L'univers de l'homme a changé. Il ne peut comprendre cet univers, ni participer à la production, à la croissance, que « dans la mesure où il possède les clés de la connaissance scientifique » (Rapport E. Faure, p. 168).

Qu'est-ce que l'« esprit scientifique » ? Voyons les réponses que nous donnent les textes. C'est « ne pas formuler de jugement avant vérifica-

(1) *Initiation à l'éducation permanente*, p. 15.

tion » (*id.*). L'« esprit scientifique » est « le contraire de l'esprit dogmatique ou métaphysique » (*id.*). Impliqué par tout développement (p. 104), c'est cet « esprit universel » (*id.*) qui doit être à la base de toute « doctrine raisonnable d'éducation » (*id.*). « La science et la technologie doivent devenir les éléments essentiels de toute entreprise éducative ; s'insérer dans l'ensemble des activités éducatives destinées aux enfants, aux jeunes et aux adultes, afin d'aider l'individu à dominer non seulement les forces naturelles et productives, mais aussi les forces sociales, et, ce faisant, à acquérir la maîtrise de soi-même, de ses choix et de ses actes ; enfin d'aider l'homme à s'imprégner de l'esprit scientifique » (*id.*). Les promoteurs de l'Education Permanente ont trouvé le lien entre *productivité* et *humanisme scientifique*, l'idée d'une « mise en valeur » des ressources (possibilités) de l'homme. On procède pour l'homme selon le même modèle que pour la nature.

L'« homme total », aboutissement de l'humanisme scientifique, est nécessaire à l'accroissement des biens de production industrialisés, objectif des sociétés modernes développées ou en voie de développement. Or, pour développer une société, affirme le Rapport de l'Unesco (p. 173), « il ne suffit pas d'élever le niveau de qualification des producteurs, il faut aussi aider chacun à devenir un agent conscient du développement ainsi qu'un consommateur éclairé, grâce à une connaissance réelle des lois, des mécanismes, des rouages de la vie économique... ». Dans l'école, et par tous les moyens, l'éducation « économique » doit devenir élément essentiel de la conscience et de la culture de masse. De meilleures connaissances du fonctionnement du monde moderne vont aider l'*individu* à mieux s'orienter dans une « société en changement », et à se défendre contre le risque de l'aliénation, contre la propagande abusive et les messages tentateurs des communications de masse !

Comme on le voit, le centre de cet enseignement est l'*individu*. Dans les rapports du Conseil de l'Europe et de l'OCDE, la préoccupation est la même : il faut préparer l'avènement d'un homme (l'« homme total ») qui *résiste mieux à l'environnement*, qui *s'adapte mieux au monde technique*. L'Education Permanente vise à rendre toute personne capable de *comprendre* le monde technique, social et culturel qui l'entoure et à devenir autonome vis-à-vis de son *environnement* (Schwartz, 6).

L'*individu* est ainsi l'axe du projet (projection) éducatif de l'Education Permanente : c'est l'individu qui doit se défendre, à travers le *développement maximal* de ses possibilités, notamment contre la frustration, la dépersonnalisation et l'anonymat de la « société moderne ». Il n'est pas étonnant que les documents insistent si souvent sur la nécessité de préserver et d'épanouir les *dons originaux* et le *génie créateur* de chacun, la capacité de penser clairement, car cet individu ne doit pas seulement rendre un *maximum de services* à cette société mais doit aussi se *mettre en garde* constamment afin de ne pas succomber aux risques qu'elle offre.

LA « CITE EDUCATIVE »

Le complément essentiel de l'« homme total », est la « cité éducative ». Pour former l'homme total, celui qui a épanoui toutes ses potentialités, il faut créer des « cités » essentiellement éducatives. Si « tout individu doit avoir la possibilité d'apprendre pendant sa vie entière », il faudra des institutions conformes à ce besoin, des « cités », comme Athènes, peut-être, où l'éducation n'était pas réservée à certaines époques de la vie, à certains endroits. Comme l'affirme le Rapport E. Faure (p. 185), « l'Athénien était formé par la culture, par la *paideia*. Et cela grâce à l'esclavage... Mais les machines peuvent faire pour l'homme d'aujourd'hui ce que l'esclavage faisait à Athènes pour quelques privilégiés ».

Quelles machines peuvent construire les « cités éducatives » ? Ce même Rapport consacre de nombreuses pages à ce sujet sous le titre d'« outils du changement ». Les « outils du changement » sont ce qu'il appelle les « multi-media », dont font partie notamment les ordinateurs, la cybernétique en général, la technologie de la communication, la télévision, la radio, la télécommunication spatiale, les technologies intermédiaires, etc. Il n'est plus possible aujourd'hui d'apprendre, du moins dans les pays où l'explosion démographique est frappante, à travers l'instruction traditionnelle, fondée sur la relation bipolaire « maître-élève ». Les projets éducatifs doivent donc, nécessairement, être conçus à une échelle planétaire. « La diffusion transnationale de messages issus d'une même source, postulera donc la constitution, à l'instar des communautés économiques existantes, de « communautés pédagogiques » qui puissent harmoniser et mettre en commun les moyens de préparation et de production de programmes télévisés, sur la base d'accords assurant le respect des souverainetés nationales et la spécificité des systèmes éducatifs de chaque pays, tout en concrétisant une volonté commune de rénovation pédagogique... A la limite, on peut envisager la constitution d'organismes internationaux habilités à orienter la politique de production des émissions, à gérer les horaires et à rendre éventuellement les arbitrages nécessaires... » (pp. 140-141).

Ainsi, tous pourront profiter de l'information et par là « *apprendre à être* » ! Le but de l'« égalité de chances » pourrait être atteint grâce aux « outils du changement ». La « cité éducative » — modèle de démocratisation — offrira à tous la possibilité de se perfectionner, de se « recycler », de s'épanouir ! L'information, préparée soigneusement par un petit groupe d'experts, peut, en quelques secondes, passer d'une extrémité à l'autre des continents et être utilisée par des milliers d'étudiants simultanément. Toutes les leçons pourraient alors atteindre un taux de rentabilité très élevé et le gaspillage dans ce domaine pourrait être évité grâce à la réduction des « coûts unitaires » (*id.*, p. 258). Il suffirait d'un petit

nombre de techniciens pour faire apparaître les leçons sur le petit écran ou pour les faire écouter à la radio... et la *planification globale, planétaire*, du processus éducatif ne serait plus un rêve mais une réalité. Le système actuel d'éducation serait *remplacé* par le *système d'Education Permanente*.

CONCLUSION

Tableau synoptique d'une lecture fondamentaliste

Nous arrivons à la fin de cette première étape de notre étude critique dont le but était d'avoir une *vision globale, panoramique*, de l'Education Permanente, une vision capable d'ouvrir des possibilités de poursuivre l'interrogation à un autre niveau. Cela a été fait en interrogeant la documentation disponible et en la laissant parler. Il est possible maintenant d'élaborer un cadre conceptuel de l'Education Permanente dans sa totalité. Dans la conclusion de cette partie, nous essayerons de rassembler les éléments qui forment cette totalité. C'est dire qu'au lieu de procéder à une analyse, comme nous l'avons fait jusqu'ici, nous procéderons à une *synthèse* qui aboutira à un *tableau* général et synoptique de l'Education Permanente.

La « phénoménologie de l'Education Permanente » — telle qu'elle se présente dans une lecture que nous avons appelée « fondamentaliste » — a pour tâche cette première prise de contact dont l'utilité doit être mesurée en fonction des éléments qu'elle met en évidence et qu'elle dévoile pour poursuivre le travail d'interprétation. Ce tableau a pour but de montrer schématiquement le chemin parcouru jusqu'ici et de montrer d'un coup d'œil l'ensemble du phénomène Education Permanente.

La méthode utilisée pour le choix des éléments qui constitueront l'ensemble de ce tableau peut se rapprocher, dans une certaine mesure, de la méthode compréhensive en sociologie. Cette méthode vise, en sociologie, à proposer un « tableau de pensée homogène » et cohérent, un « type idéal », selon les termes de Max Weber (1). On peut obtenir un tableau synoptique en accentuant les éléments mis en évidence, en enchaînant les phénomènes isolés et diffus et en les ordonnant selon les précédents « points de vue ». On peut accentuer ces éléments parce qu'une lecture du phénomène précède cet acte de rassemblement des données du phénomène. C'est pourquoi la valeur de la méthode compréhensive est, dans notre recherche, purement instrumentale et opérationnelle.

L'Education Permanente se présente notamment sous la forme fondamentale de ces quatre éléments présentés avec un relief particulier par

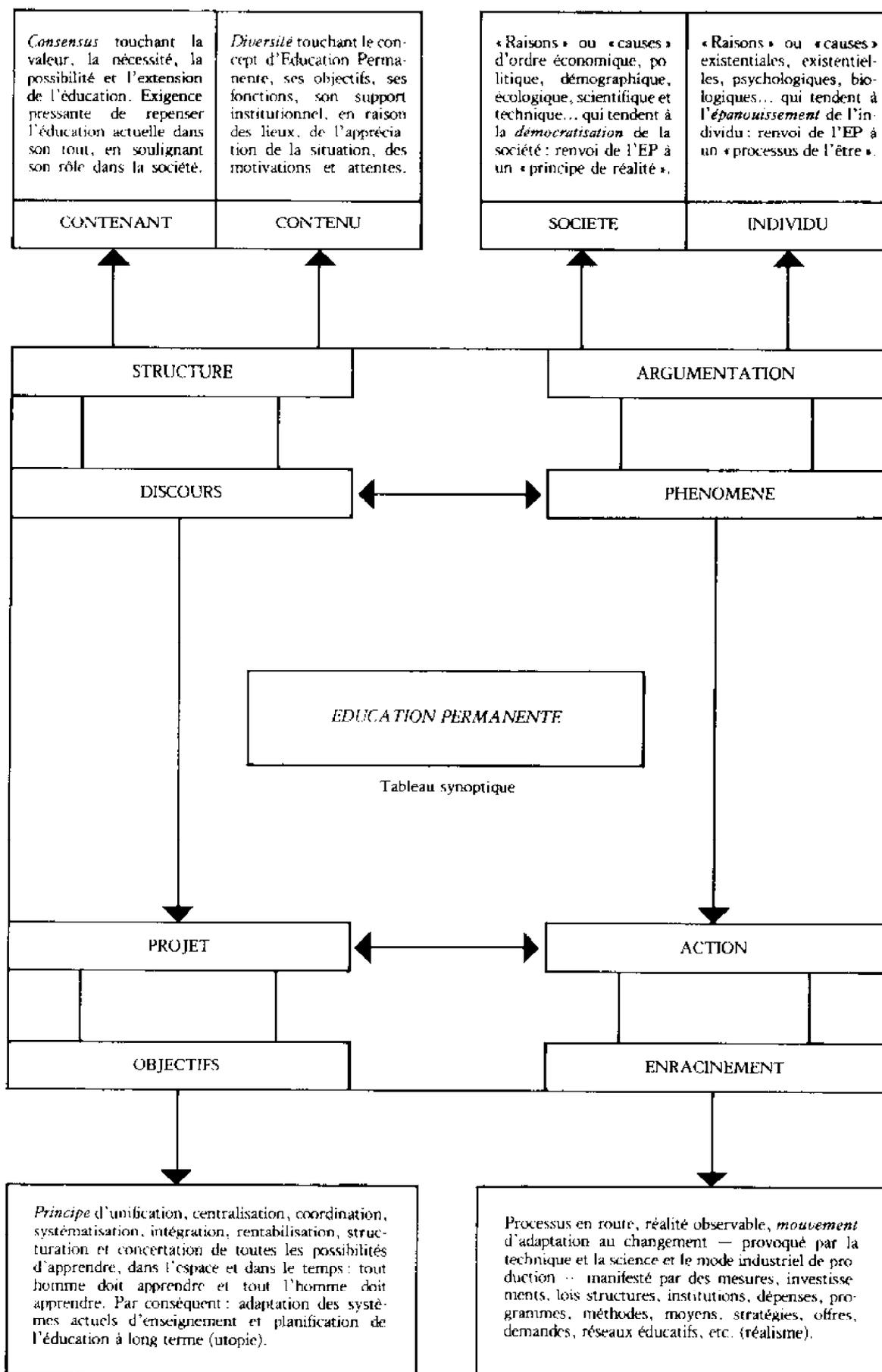
(1) *Essais sur la théorie de la science.*

notre lecture : *discours, phénomène, projet et action*. Nous avons appelé ces quatre éléments des « *catégories* ». L'explicitation de ces catégories et les liens qu'elles entretiennent, peuvent nous donner une *intelligence panoramique* et globale de l'Education Permanente.

Discours et phénomène sont les premières catégories qu'on peut « lire » au contact de l'Education Permanente. Elles s'impliquent et agissent entre elles en même temps qu'elles donnent lieu, respectivement, à un projet et à une action. Le discours véhicule un projet (projection) éducatif, un projet qui débouche sur une action. De même, cette action intervient directement sur le projet. Elle le conditionne, lui donne un poids. Ainsi, les quatre catégories présentées forment un *tout homogène* intégrant les diverses manières de voir l'Education Permanente. En fait, l'Education Permanente peut être considérée comme discours sur l'éducation, comme un phénomène observable, comme projet de l'éducation, comme une action orientée vers une fin, mais toutes ces catégories forment un seul phénomène (au sens phénoménologique).

Quant à la *structure* du discours, les auteurs nous montrent une certaine unité dans la diversité. Il y a un consensus touchant la valeur, la nécessité, la possibilité, l'extension de l'éducation, mais cela n'empêche pas les auteurs d'être en désaccord quant à la fonction, aux objectifs et au concept d'Education Permanente. Le discours se prolonge par un projet d'éducation dont le but est la *globalisation* de l'acte éducatif. En effet, l'Education Permanente se veut projet par lequel il s'agit d'unifier, de centraliser, de coordonner, de systématiser, d'intégrer, de rentabiliser, de structurer, de concerter, enfin de repenser l'éducation dans son tout. Ce projet est caractérisé par le fait qu'il prétend rationaliser l'éducation et toutes les possibilités d'apprendre dans l'espace et dans le temps, cette tâche étant facilitée par le progrès de la technique et de la science.

Parallèlement, mais aussi en étroite convergence avec le discours, l'Education Permanente se manifeste comme une réalité enracinée dans un contexte, le contexte actuel, dans une « réalité » historique qu'elle utilise comme « argumentation ». L'Education Permanente est exigée soit pour des « raisons » purement économiques, politiques, démographiques, écologiques, soit pour des « raisons » existentielles, existentielles, psychologiques, biologiques. Les premières tendent (projection) à la démocratisation de la société, offrant des solutions aux défis rencontrés dans le monde moderne, et à une plus grande égalité des chances. Les secondes tendent plutôt au plein épanouissement de l'individu en lui offrant les moyens d'affronter ce que la modernité lui présente de déplaisant et d'ennuyeux. Elle se manifeste souvent par des mesures, des investissements, des lois, des structures, des institutions, des stratégies, des programmes, des méthodes, toute une action visant à la transformation du système actuel d'enseignement et à l'adaptation au *changement* provoqué par la technique et la science et le mode industriel de production. Il y a



une articulation manifeste entre l'action, le mouvement de l'Education Permanente et son projet d'innovation éducative. Le phénomène est en même temps produit et facteur du discours, de même que l'action se nourrit par le projet et vice-versa.

* * *

Face à ce tableau, quelle est la tâche de la *philosophie de l'éducation* ? On a affirmé au début, dans l'exposé de nos questions, que si la philosophie a quelque chose à dire d'essentiel, elle devrait se prononcer sur la pratique de l'éducation, à partir de la pratique, à partir de l'analyse des orientations, des intentions, des lois, des projets de l'éducation d'aujourd'hui et de celle d'un avenir proche. L'Education Permanente ouvre une grande possibilité à la réflexion philosophique, comme *défi d'interprétation*, comme idéologie, comme vision-du-monde. La philosophie doit considérer, alors, l'Education Permanente non dans ses manifestations isolées, fragmentaires, mais dans son ensemble, comme un phénomène global et plus précisément comme un phénomène qui renvoie plus loin, comme un « phénomène-indice ».

Notons encore à la fin de cette première étape qu'une *tension* de plus en plus forte s'est manifestée dans ces trois chapitres. Il y a eu des moments où il a été difficile d'éviter un rapport passionné avec la lettre du discours. Dans la mesure où une écoute, une attention vers les textes se révélait difficile, la nécessité d'une relation plus vigoureuse envers les textes augmentait. *L'écoute ne suffit pas*. Il faut le rapport passionné, il faut effectuer la « traversée » (Ricoeur).

Deuxième partie

**Hermeneutique
de l'éducation permanente**

CHAPITRE I

L'éducation permanente comme idéologie : première approche

Jusqu'à maintenant, nous avons essayé d'entrer en contact, peu à peu, avec l'Éducation Permanente. Dans la mesure où une lecture « à distance » et, en même temps, en « dedans » est possible, nous avons eu la prétention de laisser parler un discours, de laisser se manifester un phénomène. Dans cette partie-ci, par souci de cohérence, nous devons changer de rapport avec notre sujet. Nous devons l'interroger à un autre niveau, nous devons nous prononcer sur lui, le déchiffrer, l'interpréter, tâche plus herméneutique.

Nous avons appelé cette deuxième étape : moment du soupçon » (1). Elle est un « moment » parce que nous n'en resterons pas là. Effectivement, le soupçon ne suffit pas, mais il est indispensable comme partie du chemin à parcourir pour atteindre à une explicitation (interprétation) fondamentale. Qu'entendons-nous par « soupçon » ? Nous introduisons la notion de *soupçon* pour expliciter encore plus notre *attitude*, notre mode de poser des questions au phénomène dont nous nous occupons. Le soupçon est pour nous une *grille de lecture*, liée à une conception de la philosophie telle que l'ont pratiquée les « maîtres du soupçon » : Marx, Freud, Nietzsche, Heidegger, Bultmann, Habermas, etc.

Le premier acte d'une *lecture soupçonnante* est de refuser l'Éducation Permanente en tant que discours phénoménologique, en tant que discours vrai. Le phénoménologue doit considérer celui-ci comme un « phénomène-indice », c'est-à-dire comme un discours qui dissimule le phénomène, un discours distordu, un discours idéologique. Marx dirait : il y a des choses cachées, comme Freud dirait : il y a des choses ignorées.

Ainsi, notre étude de l'Éducation Permanente doit « aller plus loin », doit mettre en évidence ce qui a été caché, distordu ou refoulé. Il y aurait notamment une explicitation psychanalytique et une explicitation idéologique à faire. Notre choix de suivre l'explicitation des idéologies ne tient

(1) Nous renvoyons le lecteur au premier numéro des « Cahiers Philosophiques » du Centre de Philosophie de l'Éducation (Genève), consacré au « doute comme première tâche d'une philosophie de l'éducation ». Ce travail, que nous avons publié en collaboration avec Claude Pantillon, a pour titre : « Manifeste philosophique : vers une philosophie de l'éducation ».

qu'à la nature même de notre lecture fondamentaliste, qui a été orientée par la question de l'éducation, et, bien entendu, par les limitations que l'auteur s'est imposées.

1. LE VISAGE CLASSIQUE DE L'IDÉOLOGIE

Le premier problème auquel nous nous heurtons est bien celui de l'explicitation du *concept d'idéologie*.

La multiplicité des concepts d'idéologie rend difficile une approche objective. La seule façon d'accéder à ce concept sans laisser la porte ouverte à la vacuité et à la généralité, du moins dans le cadre de notre travail, c'est d'accepter une définition fonctionnelle. Pour notre propos le concept « traditionnel » d'idéologie est, dans un premier moment, plus opérationnel que son concept critique.

D'une manière générale on peut cerner trois acceptions du mot idéologie : une *acception péjorative* selon laquelle l'idéologie est une idée fautive, la justification d'intérêts, de passions ; une *acception neutre* selon laquelle l'idéologie est une interprétation plus ou moins cohérente de la réalité sociale et politique ; et une *acception instrumentale*, déterminée, arbitrairement ou non, et définie, pour des raisons opératoires, dans un contexte précis. La première acception est trop polémique pour pouvoir servir d'instrument d'analyse du discours sur l'éducation. Le second sens, le sens neutre, ne peut pas nous servir en raison de ses frontières trop imprécises. Dans ce sens, n'importe quel discours philosophique pourrait s'appeler idéologie. Ainsi, nous nous écartons de ces deux conceptions pour définir une conception plus instrumentale.

Partons de Marx et d'Engels parce qu'ils s'attaquent à un point qui entre directement en relation avec la suite de notre étude, c'est-à-dire la *production des idées*. Pour Marx, les hommes commencent à se différencier des animaux dès qu'ils se mettent à produire leurs moyens de subsistance. Or, la production des idées, selon Marx et Engels, est directement liée à l'activité matérielle et au commerce matériel des hommes : « ce sont les hommes, affirment-ils, qui sont les producteurs de leurs représentations, de leurs idées, etc., mais les hommes réels, agissants, tels qu'ils sont conditionnés par un développement déterminé de leurs forces productives et des modes de relations qui y correspondent, y compris les formes les plus larges que celles-ci peuvent prendre. La conscience ne peut jamais être autre chose que l'Être conscient et l'Être des hommes est leur processus de vie réel » (1). Marx se défend de voir les hommes comme dans une « chambre noire », c'est-à-dire à partir de ce que les

(1) *L'idéologie allemande*, pp. 50-51.

hommes disent, s'imaginent pour aboutir aux hommes en chair et en os : « ce n'est pas la conscience qui détermine la vie, mais la vie qui détermine la conscience » (1). Les idées n'ont pas une évolution ou une histoire autonomes car elles sont produites par des hommes « non pas isolés et figés de quelque manière imaginaire, mais saisis dans leurs processus de développement réel dans des conditions déterminées, développement visible empiriquement » (2).

Il y a un autre élément dans l'œuvre de Marx et d'Engels qui peut nous aider à trouver notre définition de l'idéologie : la relation entre les *pensées dominantes* d'une époque et la classe dominante économiquement. « La classe qui est la puissance *matérielle* dominante de la société, affirment-ils, est aussi la puissance dominante *spirituelle*. La classe qui dispose des moyens de la production matérielle dispose, du même coup, des moyens de la production intellectuelle » (3). Ainsi, pour Marx et Engels, les pensées dominantes « sont ces rapports matériels dominants saisis sous forme d'idées, donc l'expression des rapports qui font d'une classe la classe dominante ; autrement dit, ce sont les idées de sa domination » (4). La classe dominante économiquement a également une conscience, une pensée. En même temps qu'elle impose son mode de production, ses relations dans la production des biens matériels, elle veille au maintien de ce pouvoir à travers la structuration de sa pensée qu'elle vend comme une marchandise et qui légitime sa domination. C'est pourquoi le concept d'idéologie chez Marx est étroitement lié au concept de production matérielle, à l'empirisme et à la domination.

A l'intérieur de la classe dominante, nous trouvons deux catégories de personnes : « les uns seront les penseurs de cette classe (les idéologues actifs), qui réfléchissent et tirent leur substance principale de l'élaboration de l'illusion que cette classe se fait sur elle-même, tandis que les autres auront une attitude plus passive et plus réceptive en face de ces pensées et de ces illusions, parce qu'ils sont, dans la réalité, les membres actifs de cette classe et qu'ils ont moins de temps pour se faire des illusions et des idées sur leurs propres personnes » (5). Les *idéologues actifs*, attachés à la classe dominante, trouvent la possibilité de fabriquer des illusions même quand les meneurs de cette classe changent, car ils font de cette « activité » leur métier et leur gagne-pain. Dans une *Lettre circulaire* citée par Maximilien Rubel (6), Marx les identifie aux pseudo-scientifiques qui, au lieu d'étudier sérieusement la science, préfèrent l'arranger

(1) *Id.*, p. 51.

(2) *Id.*, p. 52.

(3) *Id.*, p. 87.

(4) *Id.*, p. 87.

(5) *Id.*, p. 88.

(6) *Pages de Karl Marx : pour une éthique socialiste*, vol. 2, p. 94.

pour la faire concorder avec leurs opinions apprises, « se fabriquant sans plus de cérémonie une science privée et affichant aussitôt la prétention de l'enseigner aux autres ».

En quoi consiste alors, pour Marx et Engels, une *idéologie* ? Cette question ne trouve pas de réponse satisfaisante dans *L'Idéologie Allemande*. C'est dans une lettre d'Engels qu'on trouve une formulation plus définitive. « L'idéologie, affirme-t-il, est un processus que le soi-disant penseur accomplit sans doute consciemment, mais avec une conscience fautive. Les forces motrices véritables qui le mettent en mouvement lui restent inconnues, sinon ce ne serait point un processus idéologique. Aussi s'imagine-t-il des forces motrices fausses ou apparentes. Du fait que c'est un processus intellectuel, il en déduit et le contenu et la forme de la pensée pure, que ce soit de sa propre pensée, ou de celle de ses prédécesseurs. Il a exclusivement affaire aux matériaux intellectuels ; sans y regarder de plus près, il considère que ces matériaux proviennent de la pensée et ne s'occupe pas de rechercher s'ils ont quelque autre origine plus lointaine et indépendante de la pensée. Cette façon de procéder est pour lui l'évidence même, car tout acte humain se réalisant par l'intermédiaire de la pensée lui apparaît en dernière instance fondé également sur la pensée » (1). Engels veut nous rendre attentifs au fait que la pensée a une chair, des *racines*, un contexte et qu'une idéologie est une pensée déracinée, qu'elle est une réduction idéaliste et de la pensée et de l'histoire. Faire abstraction de l'*histoire* de la pensée, c'est un processus idéologique.

Mais Engels va plus loin. Dans sa conception de l'idéologie, il ne soulève pas seulement la question de la « conscience fautive » du « soi-disant penseur », mais il relève notamment le caractère d'« indépendance » des idées revendiquées par l'idéologie. C'est dire que l'idéologie est une pensée structurée, munie d'une logique et d'une rigueur propres. Elle se présente comme un *système d'idées* ou de *représentations* formant une pensée théorique structurée du monde et de la vie. Cela peut être un « mythe », une « religion » ou une « philosophie ». Ces « fantasmagories », comme les appelle Marx, se présentent comme un ensemble d'idées, soumises à leurs propres lois et prétendant avoir une vie indépendante de leur contexte.

L'idéologie est alors une conception erronée de l'histoire, fruit d'une connaissance distordue, dénaturée, déformée, qui sert à masquer le projet fondamental de la classe dominante. Elle est l'*expression idéale* et la représentation des intérêts d'un groupement économique et, par conséquent, une vision partielle de la situation historique. L'idéologue *dissimule* l'histoire à son avantage, crée sa science et sa pensée. Montrer

(1) Lettre d'Engels à F. Mehring, 14 juillet 1893, in K. Marx et F. Engels, *Etudes philosophiques*, Paris, 1961.

qu'une pensée est idéologique équivaut à dévoiler l'erreur, la méconnaissance, et à démasquer le mensonge.

Pourquoi l'idéologie n'est-elle pas une vision-du-monde ? Une idéologie est une *fausse vision-du-monde* : elle se masque en assumant le visage d'une vision-du-monde. Elle est une vision partielle et particulière de la réalité et du monde, tandis que par « vision-du-monde » nous entendons une vision globale et de l'homme et de la société. En outre, on peut dire que l'idéologie est une vision « totalisante » de la réalité, un système d'idées secrété par une société dont le but est de masquer le projet de cette société et qu'elle s'efforce de maintenir par tous les moyens de dissimulation et de persuasion. Pour justifier le maintien d'une telle société, l'idéologie cherche notamment des « raisons » scientifiques, techniques, économiques, sociales, politiques, etc., en disant que ce type de société « va de soi », est nécessaire (fatalité) et irréversible. Une vision-du-monde, en revanche, ouvre un débat sur l'homme et la société en tant que projet. L'idéologie enferme le dialogue sur l'homme en se cristallisant dans un moment donné de l'histoire, tandis qu'une vision-du-monde ouvre le dialogue pour le réinstaurer continuellement.

En résumé, nous pouvons réunir ces éléments dans un tableau général et définir l'*idéologie* comme un système d'idées ou de représentations logiquement structurées qui exprime une fausse interprétation de l'histoire dans un moment donné, et dont le but est de masquer le vrai projet de cette société. On peut appeler « idéologique » tout discours qui se présente comme une interprétation du monde dont les composantes essentielles masquent l'intention réelle qui se trouve à l'origine (sociale, économique, politique, etc.). Quand le fait de la dissimulation est mis en évidence, alors on peut désigner une pensée comme idéologique.

Le concept d'idéologie, ainsi définie à partir de Marx et Engels, doit nous servir d'instrument pour opérer cette « traversée » en vue de dévoiler l'apparence et de mettre en lumière le projet de l'Education Permanente, c'est-à-dire de le démasquer.

2. L'EDUCATION PERMANENTE COMME IDÉOLOGIE : PREMIÈRE APPROCHE

Qu'est-ce que l'Education Permanente nous cache ? C'est ici précisément qu'une analyse de type marxiste peut intervenir valablement pour éclairer la réflexion critique. Le marxisme nous rend particulièrement attentifs au problème des idéologies, à la production du savoir, à la production des idées, au rôle des idées dans l'histoire. Si on peut démontrer que le projet de l'Education Permanente n'est qu'une projection de l'éducation, n'est qu'une idéologie, notre soupçon, comme méthodolo-

gie, aura tenu ses promesses. Reprenons donc le discours qui nous « fait voir » l'Education Permanente.

A. EDUCATION PERMANENTE : DISSIMULATION DE L'INEGALITE ET DE L'INJUSTICE

Un premier niveau de *dissimulation* se trouve déjà dans les *objectifs* assignés à l'Education Permanente. L'objectif énoncé par l'Education Permanente est de rendre les stocks du savoir actuel accessibles à tous ceux qui peuvent en avoir besoin, pendant toute la durée de leur vie. La question se pose de savoir si tel est bien l'objectif d'une éducation ou d'une formation, si vraiment tous sont en mesure de savoir de quoi ils ont besoin et si ce dont ils disent avoir besoin correspond vraiment à la promotion individuelle et sociale de chacun.

Dans une société où les *besoins* sont créés de plus en plus par une machine de propagande et pour un système de constante relance de la consommation de biens, qui décide si nous avons besoin de connaissances nouvelles ? Dans une société de consommation accélérée, l'auto-détermination des buts de l'apprentissage n'est pas possible. On ne voit pas comment l'Education Permanente pourrait tenir ses promesses.

De plus, quelle serait l'utilisation des *qualifications nouvelles* sinon de servir à la société industrielle et de consommation accélérée ? L'immense majorité des gens sont soumis à un travail dont ils ne connaissent pas les buts. Ils n'ont rien à dire sur ce qu'ils produisent ni sur la division du travail, ou sur la répartition des biens. On leur a assigné leur place. Des qualifications nouvelles ? Oui. A condition qu'elles soient celles qui ont été préétablies par la machine économique. C'est pourquoi, au moins pour les travailleurs, l'Education Permanente cache l'*objectif réel*, c'est-à-dire un surplus de formation professionnelle qui les rendrait *plus rentables* et *mieux adaptés* aux nouvelles exigences des changements technologiques du développement économique et industriel. Dans l'entreprise capitaliste, les objectifs de l'Education Permanente devraient poser d'abord la question des rapports de production et du processus de travail ; autrement ils ne seraient pas décidés par les travailleurs en fonction de leurs besoins réels, mais, au contraire, ils seraient déjà choisis *pour eux*.

Cette *dissimulation de l'injustice* nous invite à porter plus loin notre réflexion critique sur la « formation permanente », parce que c'est justement au niveau de la force de travail, en particulier du travail ouvrier, qu'une Education Permanente a été introduite dans divers pays comme la France et les EUA. L'école ou l'institution chargée de délivrer des compétences (des diplômes) étiquette et *hiérarchise* la force de travail, notamment par le critère de la réussite et de l'échec scolaire. Ainsi, un « supplément de formation » rend possible l'accession à une place

meilleure dans la hiérarchie du monde du travail, profite certainement à ceux qui sont le mieux préparés, à ceux qui réussissent aux stages et aux recyclages. On obtient alors un effet contraire aux objectifs annoncés d'égalité et de démocratisation des chances.

L'Education Permanente augmente le décalage entre les défavorisés et les favorisés, en vertu de l'héritage culturel et de la position sociale. L'offre d'une « seconde chance » non seulement sert de masque aux vrais objectifs de cette formation, mais encore met des obstacles à l'obtention de la place désirée : tout en ayant les mêmes places disponibles dans son travail, l'ouvrier doit affronter la concurrence des autres qui se « forment », vite considéré comme « un outil docile ou comme un adversaire dangereux », comme le souligne Henri Hartung. « Engagée dans cette lutte, chaque personne perd de vue le sens profond de sa destinée, puisqu'elle ne peut même pas consacrer de temps à s'interroger avec sérieux sur ce qui n'est pas pour l'un sa survie, pour l'autre sa carrière et son profit. Et le cercle vicieux se reforme : absence de vie personnelle, oppositions entre les individus, agitation productiviste, culte de la rentabilité, exploitation et iniquités, absurdité d'un activisme trop souvent incompréhensible » (1). Avec l'Education Permanente surgit un nouvel appareil de *désintégration de la force de travail* au service de la société capitaliste avancée.

Ainsi, il ne faut pas espérer que l'Education Permanente permette une vraie démocratisation des chances et de l'accès au savoir.

Un deuxième niveau de dissimulation : la *dépendance* de l'éducation vis-à-vis du système social. En affirmant sa puissance dans la solution des problèmes liés aux handicaps sociaux, notamment le handicap culturel, l'Education Permanente « oublie » que ces handicaps sont déterminés par une classe économique dominante. C'est pourquoi son autonomie est purement apparente : au lieu de servir le corps social l'Education Permanente dépend étroitement des objectifs fixés par la culture savante de la domination à laquelle elle doit servir. C'est cette culture qu'il faut mettre en question et non sa répartition dans l'égalité des chances. L'Education Permanente n'échappe pas à cette culture, véritable appareil au service de la reproduction des rapports sociaux. L'*inégalité sociale* détermine l'inégalité dans l'éducation et l'inégalité dans l'éducation renforce l'inégalité sociale (2).

(1) *Les enfants de la promesse*, pp. 1-2.

(2) Selon le journal *Le Monde de l'Education*, dans un article consacré à l'Education Permanente et signé par Ivan Illich et Etienne Verne, de janvier 1975 (p. 11), en 1972, en France, des données portant sur huit millions six cent mille salariés montrent que huit cent cinquante-cinq mille (10 %) d'entre eux ont suivi une formation. Mais cela ne représente que 6 % des effectifs des ouvriers et employés contre 24 % des cadres.

En nous cachant cette dépendance par rapport au système social, elle nous cache aussi son *impuissance*. Elle nous fait de fausses promesses, des promesses qu'elle ne peut pas tenir, en créant chez les ouvriers l'espoir et la croyance en une formation favorisant la promotion individuelle, mais qui a pour but la productivité et la croissance illimitée.

Ils espèrent (les ouvriers) que leurs enfants, malgré l'injustice sociale actuelle, vivront demain mieux qu'eux et qu'ils auront un pouvoir plus grand. Mais le pouvoir, la hiérarchie, la *domination* elle-même ne sont pas mis en cause par une « éducation » de la concurrence et de l'intolérance sociale.

L'Éducation Permanente prolonge ainsi le mythe de l'éducation en soutenant que la formation est un préalable à toute action et qu'il suffit d'un « supplément d'éducation » pour changer l'ordre des choses. N'est-ce pas là une façon d'infantiliser l'âge adulte, tenant les hommes toujours à demi-pas de leurs possibilités et de leurs responsabilités ? Comme le dit Jean-Marie Domenach, « le mythe terrifiant qui réduirait les hommes, durant leur vie, à la condition de mineurs en état de dépendance et de frustration perpétuelle à l'égard d'un commandement, d'un travail, d'une discipline dont le sens échappe, emporté par un « changement » sans but et sans frein » (1), surgit avec l'éducation « interminable ». Ce qui est triste et redoutable, ce n'est pas l'éducation « interminable », mais une éducation « interminable » qui n'éduque point, qui pervertit, mutile, détourne de l'existence.

L'essentiel échappe à l'Éducation Permanente : le plus important n'est pas d'augmenter la quantité d'éducation. En revanche, une action culturelle et pédagogique doit s'efforcer de ne pas tomber dans le pessimisme et dans l'illusion contraire : la stérilité des pédagogues qui s'ajoute à cette fatalité sociale. L'éducation, à elle seule, ne donne aucune garantie de *libération*, mais si on ne peut pas atteindre le salut par l'éducation, il y a au moins la possibilité à l'intérieur de l'éducation d'éveiller des hommes à travers une action pédagogique dirigée vers l'essentiel, vers la prise en charge du destin de chacun qui est lié au destin de tous les hommes.

Un accès de fièvre qui se manifeste par la rougeur des joues ne signifie pas seulement que celles-ci rougissent parce que le corps est fiévreux. Il annonce et indique, à travers cette « dissimulation » de la fièvre, une autre chose : un trouble de l'organisme. Le trouble que l'Éducation Permanente indique par la « *fièvre* » de l'*instruction* est un combat d'idéologies. Le mode industriel de production, la société industrielle elle-même, et notamment la société industrielle capitaliste, sont malades après deux siècles de croissance, de jeunesse, de force. Ils souffrent de troubles intestinaux. L'Éducation Permanente est un médicament que

(1) Revue *Esprit*, octobre 1974, p. 575.

cette société et ce mode de production ont produit pour se défendre contre leur mort.

B. EDUCATION PERMANENTE : NOUVELLE RELIGION

On l'a vu, il y a dans le discours sur l'Education Permanente une croyance manifeste dans la primauté du changement et dans la nécessité de s'y préparer constamment par une formation continuée. Les pédagogues de tous les temps ont souvent réclamé une éducation plus adaptée à la société, au progrès, à l'évolution. Ce qui est nouveau dans le discours sur l'Education Permanente, c'est le passage du *fait* du changement, du progrès, de la croissance, à la *loi* du changement, du progrès et de la croissance, au *culte* du changement. Notre tâche consiste à traduire autrement ce présupposé historico-social et à montrer comment ce présupposé engage un présent et un avenir dans lesquels l'idée de progrès, de bien-être matériel, de croissance économique crée l'illusion d'un monde meilleur et devient analogue à la *religion*, avec des lois, des cultes, des dogmes. C'est dire que les caractéristiques de modernité, de rationalité, d'utilité, de réalisme que le changement prétend conférer au discours et aux stratégies proposés par l'Education Permanente, en masque la vraie nature : continuité et mythe.

Le savoir ne pouvant plus être acquis une fois pour toutes nous oblige au recyclage permanent des connaissances, à une formation « tout au long de la vie » : tel est l'argument de l'Education Permanente, réponse à l'accroissement et à l'obsolescence des connaissances. L'information, les connaissances changent rapidement, limitant les possibilités de l'école de donner une instruction achevée. De ce *fait*, les promoteurs de l'Education Permanente déduisent l'*obligation* d'une formation à vie. Non contents d'enregistrer le fait, ils y recourent pour cautionner l'éducation : puisque tout change, l'éducation doit également changer.

Le changement n'est cependant souhaité qu'en vue de l'accroissement quantitatif des moyens et des stratégies éducatives. On sacrifie ainsi à la *continuité* la possibilité d'opérer un vrai changement. Ce « phénomène » est longuement analysé par Claude Pantillon dans une étude sur la « thématique du changement dans le domaine de la formation des adultes et de l'Education Permanente », où il conclut que l'idée du changement conduit, dans le cadre de l'Education Permanente, à une *immobilité profonde* et essentielle, par opposition à un changement rapide, constant, mais superficiel. « Elle exclut ici, par avance, affirme-t-il, toute possibilité d'une mutation radicale, éliminée au profit de changements multiples, mais partiels, simplement quantitatifs, conformes à la ligne générale de l'évolution. Au total, la thématique du changement reste foncièrement

conservatrice en sa nature, fidèle aux traditions des sociétés industrielles » (1). Sous le mot « changement » ces sociétés cachent la continuité d'un « ordre social » où pèsent lourdement la concurrence économique et l'injustice des rapports de production ; sous le masque du changement, de la loi du changement, s'opèrent une série de décisions quant à l'interprétation du passé et de l'avenir de notre société, décisions destinées à assurer la pérennité des sociétés industrielles, dites « modernes » ou « en changement », tout en préservant intacts et cachés les vrais intérêts économiques et sociaux dont l'Education Permanente se fait le défenseur.

Il est vrai que si, d'un côté, les sociétés industrielles à tort ou à raison ont introduit des changements, il existe, néanmoins, des comportements, des traditions, des structures, liés notamment aux rapports des hommes dans la société, qui n'ont guère varié ou qui évoluent très lentement. En outre, à force de parler du changement, de chanter sa grandeur, sa beauté, sa dimension profondément humaine, tous finissent par y croire. La presse, la radio, la télévision, au lieu de stimuler, de sensibiliser le public à une recherche consciente et critique d'un avenir plus humain, suscitent et créent de nouveaux besoins qui ne sont autres que les besoins liés à la rentabilité de l'industrie et du commerce. Et les pédagogues, les sociologues, les psychologues en font autant. N'est-il pas étrange, demande Claude Pantillon (2), que des psychologues et des sociologues pieusement objectifs aient surgi et aient entonné le saint cantique du changement à la mesure de l'homme au moment où, précisément, on en éprouvait le besoin ?

A la loi du changement, il faut ajouter le *culte du changement*. La première ouvre la voie à l'accommodation à un projet du monde et de l'avenir tandis que le second renforce cette accommodation par la contemplation, par le mythe. Comment affronter autrement le problème de l'éducation dans un monde en accélération ? « Plus les choses vont vite, plus il faut rester calme », prophétise le défenseur de la formation continue Gaston Berger (3). Calme à l'intérieur, alors que tout s'agite à l'extérieur. C'est encore l'individu isolé, le *cogito*, que l'Education Permanente vise à construire par le culte du changement, de la vitesse.

Mais ce culte est aussi synonyme d'*aliénation*, de fuite hors du monde. Il développe une attitude de constante évasion, le refus de l'affronter et d'opérer ainsi un véritable changement. La vitesse nous écarte de la réalité. Pris par la vitesse, l'« homme du changement » n'arrive jamais à voir les choses, à se voir lui-même. Il se rend finalement

(1) *La thématique du changement dans le cadre de la formation des adultes*, p. 10.

(2) *Ibid.*, p. 16.

(3) *Encyclopédie française*, T. 20, 3e partie, Section D, Chap. III, Paris, Librairie Larousse, 1959.

étranger à son pays. L'homme « préparé au changement » n'aura plus la possibilité de voir un ensemble de choses, un monde. On ne peut plus parler d'un monde quand les choses n'apparaissent plus ensemble, mais morcelées. Et si on ne peut plus, dans le changement continu, parler d'un monde, on ne peut parler non plus d'une culture.

Dans la vitesse, il n'y a pas de racines, pas d'équilibre, pas d'équité, pas d'égalité, pas même de vrai changement. Paradoxalement, le changement continu entraîne la continuité, la continuité des êtres sans visage, des choses sans forme, du discours sans couleur. Cette continuelle *échappatoire* a aussi ses conséquences sur l'éducation qui crée mythe et illusion : « ce que tu n'as pas aujourd'hui, tu peux l'avoir demain si tu cours plus vite ». Ce qu'on n'a pas réussi à te donner par la scolarité obligatoire, on te le donnera grâce à une formation continuée. Et si cela n'est pas encore suffisant, il faut continuer à fréquenter l'École jusqu'au bout de tes jours.

L'homme « préparé au changement » — l'homme éduqué, selon les objectifs énoncés par l'Éducation Permanente — est aussi un homme en miettes, un homme fragmenté : tout ce qu'il peut voir, ce sont des morceaux qui se déplacent vite devant ses yeux. Et comme il ne voit que des morceaux, lui aussi se considère comme un morceau parmi d'autres. Son unité, son identité se perd dans les nombreuses spécialisations. Lui aussi est une spécialité. Il n'y a pas pour cet homme de questions humaines. Il y aura toujours, pour lui, des questions spécifiques, des problèmes spécifiques. Et à des questions spécifiques, il doit chercher des réponses spécifiques, dans des lieux spécifiques, données par des spécialistes. À force de s'éloigner dans le désert de la *spécialisation*, il ne peut plus trouver le chemin de chez lui.

Si l'on considère que cet « oubli » concernant l'homme et l'humain : la *réalité humaine*, sert à la légitimation de la manipulation ; si l'on ajoute que cette manipulation vise à exclure la masse de la population des bénéfices dus au progrès de la science, on pourrait dire avec Marx que cette nouvelle forme de religion est un *opium des travailleurs*, un « opium du peuple ». Le culte du changement et de la vitesse n'est qu'une partie de la *nouvelle religion* sacralisée par la technique et la science. On assiste ainsi à une véritable déification de l'éducation — remède au changement, à la vie, — à laquelle les « intellectuels » se pressent de rendre hommage. C'est une superstructure qui sert à cacher l'injustice.

Dans la mythologie grecque, on trouve souvent — c'est le cas, par exemple, de la scène initiale d'*Œdipe-Roi* — un homme qui se présente devant les dieux et les hommes, dans la nudité de sa condition, pour supplier, pour demander justice. Toutes les conditions sont alors réunies pour l'écouter. Dieux et hommes, tous peuvent le voir tout entier, l'écouter dans le silence, à distance, dans la tranquillité. Il n'y a pas de *spécialiste de la justice*, il n'y a pas de problèmes spécialisés à résoudre.

C'est l'homme, la condition humaine, qui sont en question. Le rite de la supplication grecque n'a pas disparu. Il existe et il est représenté toujours par tous ceux qui, dans la nudité de leur condition, font appel à la justice. On peut les voir, on peut les écouter. Ils sont « là », leur présence dérange. Ils sont aussi bien au Bangla-Desh qu'aux EUA, en Europe qu'en Afrique. Les suppliants de la condition humaine sont présents. Ils n'ont pas changé. Mais les dieux et les hommes, eux, ont changé. Le regard des dieux et des hommes a changé. Ils ne peuvent plus voir, ils ne veulent pas voir. Ils ont *professionnalisé le regard* et chacun cherche dans le suppliant non la condition humaine, mais sa spécialité. Dans la vitesse, dans le changement, il n'y a pas d'hommes qui puissent voir un ensemble humain. Martin Buber dirait : « quel enfer de fantômes sans visage ! » Cette image mythique s'applique parfaitement à la nouvelle religion qu'on appelle « Education Permanente ». Les spécialistes sont les ministres de cette nouvelle religion. Guidés par l'« esprit » scientifique, ils confèrent le sacrement de l'éducation en doses planétaires.

D'autres lieux-communs, vite transformés en *dogmes* sont : « égalité des chances » et « épanouissement ».

En effet, l'expression « égalité des chances » est très équivoque. Elle suppose qu'il y a une course vers un but, vers un objectif. Si tous pouvaient y avoir accès, il n'y aurait pas besoin d'une politique de démocratisation des chances. *Egalité des chances* pour arriver à se former, ne veut pas dire égalité d'accès, de réussite. La notion d'« égalité des chances » suppose la concurrence. A vrai dire, elle vise à préserver le droit du plus fort, du plus « informé », de celui qui a le plus de « mérites ». De plus, elle crée l'illusion de la « chance » chez tous les participants et garantit la réussite à celui qui « doit » arriver. Pour la plupart des concurrents, l'égalité des chances n'est qu'un *piège* préparé pour donner une *surface de démocratisation* à la domination.

On nous objectera que l'accès aux études pourrait être une manière d'arriver à une plus grande égalité sociale. En effet, dans certains pays d'Europe occidentale et en Amérique du Nord, par exemple, l'expansion rapide des études et en particulier de l'enseignement supérieur a créé un déséquilibre sur le marché du travail. L'offre en personnel hautement qualifié est excédentaire par rapport à la demande. Il en est résulté un certain « chômage de diplômés », car ils finissent tous par accepter un réalité de « chômage de diplômés », car ils finissent tous par accepter un travail, qu'ils considèrent probablement au-dessous de leurs espérances de rémunération ou de leur statut social. Ce déséquilibre, en outre, décourage déjà un bon nombre de jeunes d'entrer à l'université.

Ce « phénomène », néanmoins, ne joue pas un rôle important pour l'égalité socio-économique, car il n'entraîne pas nécessairement la disparition de l'inégalité qui est à la base. De plus, il n'est pas démontré que la « réussite scolaire » ait une importance décisive sur la « réussite sociale ».

L'inégalité des chances dans l'enseignement est une conséquence directe de l'inégalité socio-économique : si on n'abolit pas la structure hiérarchisée des revenus et des statuts sociaux, on ne peut pas parler d'égalité des chances dans l'enseignement.

De même que la notion d'égalité des chances, la notion d'*épanouissement* est trompeuse, car le discours sur l'Education Permanente la présente comme quelque chose de déraciné, de lié à l'effort personnel. Chez les ouvriers, en particulier, elle joue le rôle d'un véritable opium. Ils croient que leurs enfants vivront mieux demain s'ils sacrifient leur vie aujourd'hui pour permettre une formation qu'ils n'ont pas eue. D'où les efforts (la résignation religieuse) et la souffrance silencieuse d'une grande partie des ouvriers qui pensent qu'« il vaut la peine » d'investir leur énergie et de sacrifier leur bien-être pour donner à leurs enfants une meilleure possibilité de « réussite ». D'où la croyance dans le milieu ouvrier qu'il y a égalité des chances devant l'éducation et qu'il suffit de volonté pour « vaincre » les obstacles.

La foi dans l'éducation, son culte, sa sacralisation, sont plus fortes parmi les *défavorisés* en matière d'éducation et les profanes ! De telle sorte que, finalement, ce sont les défavorisés qui vont réclamer cette éducation, la défendre le plus énergiquement et exiger un renforcement, une extension, etc. des systèmes éducatifs, et exiger la quantité, le rendement, le sérieux, les notes, etc. Un véritable opium !

Et les exemples ne manquent pas pour les convaincre : combien de fils issus de la classe la plus pauvre sont les « premiers » à l'Ecole ! L'effort personnel, c'est là où tout se joue, pour eux. En vérité, c'est la pire des manipulations. Cette croyance les empêche de prendre conscience que la libération et l'épanouissement ne peuvent être le fruit de la promotion individuelle. Ainsi, l'éducation se transforme en un « médicament » de la société oppressive et en un « somnifère » administré pour faire oublier l'*inégalité initiale* et l'injustice.

CHAPITRE II

L'Education Permanente comme idéologie : deuxième approche

Notre première approche est sûrement insuffisante. Le soupçon ne peut pas se limiter à l'explicitation des traits dominants de la dissimulation. Il doit poser la question de la *théorie de la connaissance*, s'interroger sur la production des idées et du savoir. Dans la première approche, notre débat s'est situé notamment au niveau sociologique, que permettait la critique de l'idéologie telle que Marx l'a menée à terme. Dans cette deuxième approche, il nous faut « dépasser » Marx et utiliser une conception de l'idéologie que Marx n'a pu ni approfondir, ni expliciter (1).

1. LE VISAGE MODERNE DE L'IDÉOLOGIE

Pour ne pas prolonger un débat qui n'a qu'une valeur instrumentale dans notre travail, nous nous en tenons à la critique de l'idéologie telle qu'elle a été développée par l'héritier de l'Ecole Sociologique de Francfort, Jürgen Habermas, à la suite des travaux de ses principaux représentants : Theodor Adorno, Max Horkheimer et Herbert Marcuse (2).

(1) Pour rendre justice à Marx, il faut dire que cette question n'a pas échappé complètement à son analyse de la société capitaliste de l'époque. C'est du moins ce qu'on peut déduire de l'énoncé suivant qui se trouve dans son œuvre *La Misère de la philosophie : réponse à la philosophie de la misère de M. Proudhon* (Ed. Sociales, Paris, 1947, p. 88) : « en acquérant de nouvelles forces productives, les hommes changent leur mode de production, et en changeant le mode de production, la manière de gagner leur vie, ils changent tous leurs rapports sociaux. Le moulin à bras vous donnera la société avec le suzerain, le moulin à vapeur, la société avec le capitalisme industriel ». Marx combat déjà cette « innocence » du progrès technique et scientifique, mais c'est Marcuse et Habermas (comme Gramsci et Athusser, d'ailleurs) qui en dégagent le contenu politique.

(2) Notre exposé ne prétend pas explorer toute la complexité de l'Œuvre de Jürgen Habermas, mais seulement un aspect que Habermas considère d'ailleurs lui-même encore en élaboration, « un premier pas dans la direction d'une théorie de la société » (*Connaissance et intérêt*, p. 31). Si d'une part cet exposé précise notre appareil conceptuel, d'autre part il pêche nécessairement par excès de concision.

La constatation première de Habermas, c'est qu'il y a dans la société capitaliste avancée un primat de la théorie de la connaissance sur l'*anthropologie*. C'est pourquoi, le discours, la science, est dans cette société la seule mesure de réflexion sur l'homme : en dehors de la méthode scientifique, en dehors de la voie scientifique, il n'y a pas d'accès à l'homme, à la vérité. Habermas critique cette prétention positiviste à l'universalité, qui consiste à appliquer le modèle des sciences exactes à toute connaissance, en faisant de ce modèle une exigence absolue, méconnaissant la spécificité des sciences humaines.

A cette théorie positiviste de la connaissance, Habermas oppose le concept d'« intérêt ». Chaque science a à la base un intérêt : l'homme est intéressé à... avant d'être connaissant de... Il critique précisément l'idée d'une théorie pure, qu'il considère comme une illusion, au nom d'une théorie critique enracinée dans une philosophie politique. C'est dire que Jürgen Habermas non seulement considère le savoir comme indissociable de la politique, mais qu'il le situe aussi dans le cadre plus global d'une anthropologie, d'une réponse à la question de l'homme.

CONNAISSANCE ET INTERET

Pour Habermas il y a trois types d'intérêts, qui correspondent à trois types de recherches différentes : l'intérêt pour la *manipulation*, qui commande les sciences empirico-analytiques ; l'intérêt pour la *communication*, qui commande les sciences historico-herméneutiques ; l'intérêt pour l'*émancipation*, qui commande les sciences sociales-critiques. A la conception positiviste — que les sciences se font d'elles-mêmes — selon laquelle on croit que la science est sans intérêt ou qu'elle n'a d'autre intérêt que la connaissance et l'« objectivité », Habermas oppose « trois modes de relations spécifiques entre les règles logiques et méthodologiques d'une part, et les intérêts qui commandent la connaissance d'autre part. C'est là la tâche d'une épistémologie (*Wissenschaftstheorie*) critique, échappant aux pièges du positivisme. Les sciences empirico-analytiques procèdent d'un intérêt de connaissance qui est d'ordre *technique*, les sciences historico-herméneutiques d'un intérêt *pratique* ; quant aux sciences dont l'orientation est de nature critique, elles procèdent de cet intérêt *émancipatoire* » (1). Il n'y a pas, par conséquent, de connaissance « objective », sans intérêt ; il n'y a pas de science neutre.

Habermas établit de cette façon une hiérarchie des sciences à partir des intérêts et c'est là qu'il commence à s'éloigner de Marx. Marx, dans la critique de la *Phénoménologie* de Hegel (*Manuscrits de 44*), privilégie le

(1) *La technique et la science comme « idéologie »*, p. 145.

travail et donc l'intérêt instrumental. « L'homme est le résultat de son propre travail », écrit Marx. « De ce point de vue, conteste Habermas, Marx a lui-même tenté de reconstruire le processus de formation du genre humain au cours de l'histoire universelle à partir des lois de reproduction de la vie sociale... Une analyse précise de la première partie de l'*Idéologie Allemande* montre que Marx n'explique pas à proprement parler le lien entre travail et interaction, mais qu'il réduit l'un de ces deux moments à l'autre sous le titre non spécifique de pratique sociale, en l'occurrence qu'il fait remonter l'activité communicationnelle à l'activité instrumentale »(1). Or, précisément, le caractère le plus frappant de l'*idéologie moderne* c'est la *réduction au champ instrumental* de toutes les sciences et du savoir en général et donc la réduction au champ de la domination, à l'intérêt pour la manipulation qui commande les sciences empirico-analytiques.

L'activité instrumentale (productive) devient, chez Marx, le paradigme des autres activités et des autres modes de relation et de connaissance. Habermas, contre Marx, établit l'ordre inverse. Il signale que l'idéologie moderne veut nous faire croire justement que l'*émancipation* et la *communication* (libération, selon Marx) sont une extension du système de la domination des choses.

A cause de cette *irréductibilité des intérêts*, Habermas tient à l'irréductibilité des sciences de la nature (Naturwissenschaften) et des sciences de la culture (Kulturwissenschaften). Le modèle des sciences de la culture ne peut être bâti sur le modèle des sciences de la nature, parce que derrière celles-ci se trouve l'intérêt *technique* de la domination et de la manipulation des choses, tandis que les premières sont régies par un intérêt pratique, *éthique*, l'intérêt pour la communication. D'un côté, il s'agit des sciences de l'observation et l'expérimentation et de l'autre, des sciences de la compréhension, de l'interprétation. Comme nous le disait Ricœur(2), l'intérêt pour la communication ouvre l'espace historique exactement comme l'intérêt pour la manipulation ouvre l'espace empirique. Dans un espace il y a des *objets*, dans l'autre il y a des *signes*. Les objets, nous les dominons, les signes, nous les intégrons pour relancer la communication.

Une *critique de l'idéologie* est possible à partir de l'espace critique ouvert par l'intérêt pour l'émancipation. Dans le concept classique d'idéologie, nous avons affaire avec le second intérêt. Ici, nous avons affaire au troisième intérêt. Le présupposé de l'*herméneutique* est que tous les présupposés peuvent être vaincus par une meilleure lecture des textes, par une meilleure discussion, par une discipline purement exégétique,

(1) *Id.*, p. 209.

(2) Dans un exposé sur Habermas dans le cadre du Séminaire du Centre de Philosophie de l'Éducation, le 11 juin 1974.

comme l'affirme Schleiermacher. Or, l'idéologie, comme l'affirme Ricoeur, n'est pas seulement un malentendu. C'est une méconnaissance, un aveuglement qui suppose alors une tactique de la déconstruction qui n'est plus simplement une extension de l'exégèse.

Pourquoi y a-t-il des idéologies ? Il y a des idéologies parce qu'il y a des distorsions, de mauvais fonctionnements, des disfonctions, à cause de l'interférence de la *domination*. C'est parce qu'il y a des rapports d'« autorité », de domination, que le discours humain, la communication humaine sont « systématiquement distordus ». Donc, les disciplines exégétiques ne suffisent pas et il faut une *critique des idéologies*. Cela, pour Habermas, est la tâche des sciences sociales-critiques.

RATIONALISATION-RATIONALITÉ

La critique de Habermas rejoint à la fois Freud et Marx. Cela est particulièrement mis en évidence à travers la reformulation du concept wébérien de « rationalisation », qui est à la fois la clef de la compréhension du concept d'idéologie chez Habermas.

Pour Max Weber, la *rationalisation* est un processus que les sociétés modernes, contrairement aux sociétés primitives, cherchent à instaurer, et qui consiste à déterminer la forme rationnelle de la technique et de la science par rapport à une fin. Elle signifie, affirme Weber, que « nous savons ou que nous croyons qu'à chaque instant nous *pourrions*, pourvu *seulement que nous le voulions*, nous prouver qu'il n'existe en principe aucune puissance mystérieuse et imprévisible qui interfère dans le cours de la vie ; bref que nous pouvons *maîtriser* toute chose par la *prévision* » (1).

Chez Habermas, la rationalisation est un phénomène de camouflage, un réarrangement à la surface de quelque chose qui se joue sur un autre plan. Le discours tel que nous le pratiquons a été *distordu* par la violence exercée dans les rapports de domination. Déjà, chez Weber, la rationalisation est tout simplement l'extension de la rigueur rationnelle de la technique et de la science à toutes les dimensions de la vie et de la société, c'est-à-dire à la totalité historique du monde social vécu. La conclusion de Weber est que nous ne vivons plus, comme dans les sociétés primitives dans un monde enchanté, mais dans un monde désenchanté, rationalisé.

Habermas introduit le soupçon dans l'optimisme wébérien en disant que la rationalisation est aujourd'hui au service de la domination, de l'intérêt pour la manipulation, c'est-à-dire pour la « disposition » technique des choses. Ayant perdu le monde magique et sacré, un nouveau

(1) *Le savant et le politique*, p. 78.

monde apparaît et apparaissent de nouvelles idoles, de nouveaux mythes.

La domination traditionnelle a été une domination politique. La *domination* des sociétés qui sont engagées dans un processus de « modernisation » (rationalisation) est légitimée à travers la *technique et la science*. « Ainsi, affirme Habermas, prend naissance l'infrastructure d'une société contrainte à la modernisation. Elle s'étend peu à peu à tous les domaines de l'existence : à l'armée, au système scolaire, aux services de santé, à la famille même, et finit par imposer, aussi bien à la ville qu'à la campagne, une urbanisation de la *forme* de vie, c'est-à-dire de sous-cultures qui entraînent les individus à être en mesure, à tout moment, de changer de registre et de passer d'une relation d'interaction à une activité rationnelle par rapport à une fin » (1). Ainsi, la technique et la science remplacent les anciennes traditions chargées jusqu'à présent de légitimer la domination, jouant le rôle de l'idéologie.

Selon Habermas, la rationalité de la science et de la technique, subordonnée à l'intérêt de la domination, n'est plus une rationalité « pure ». En fait, il y a deux sortes de rationalité. Il y a une rationalité purement technicienne qui a pour finalité « l'accroissement des forces productives et l'extension du pouvoir de disposer techniquement des choses » (2). C'est une rationalité de la maîtrise et du contrôle. En opposition à ce concept réducteur de la rationalité, il y a une rationalité qui est « l'extension de la communication exempte de domination » (3). Il y a une *raison technicienne* et dominatrice et une *raison émancipatrice* dans la communication. Par là, Habermas veut nous rendre attentifs au fait que la science pourrait être « recherche de la nature fraternelle » (4) au lieu d'être la recherche de la domination et de la disposition des choses.

Quel est le visage de l'idéologie moderne ? Faut-il encore parler d'« idéologie » ?

A vrai dire, « cette nouvelle forme de légitimation n'a plus la forme ancienne de l'idéologie » explique Habermas. « D'un côté, la conscience technocratique est « moins idéologique » que toutes les idéologies antérieures, car elle n'a pas la puissance opaque d'un aveuglement qui se contente de donner l'illusion d'une satisfaction des intérêts. D'un autre côté, l'idéologie aujourd'hui plutôt transparente qui domine implicitement à l'arrière-plan et fétichise la science, est plus irrésistible et va beaucoup plus loin que les idéologies de type ancien parce que, masquant les problèmes de la pratique, elle justifie non seulement l'intérêt partiel d'une *classe déterminée* à la domination et que concurremment elle réprime le besoin partiel d'émancipation d'une *autre classe*, mais encore

(1) *La technique et la science comme « idéologie »*, p. 33.

(2) *Id.*, p. 24.

(3) *Id.*, *ibid.*

(4) *Id.*, p. 15.

parce qu'elle affecte jusqu'à l'intérêt émancipatoire de l'espèce dans son ensemble » (1).

Pour Habermas, l'idéologie moderne est à coup sûr l'*aplatissement sur un seul intérêt* : la technique et la science sont devenues la norme de la communication et prétendent être la norme de la libération. Et ceci est tout à fait nouveau. A l'époque de Marx, l'idéologie était la religion, dans la mesure où c'était la religion qui servait à cautionner les rapports inégalitaires. Aujourd'hui c'est la science et la technique qui, comme une sorte de religion, représentent l'intérêt de la manipulation. A l'époque de Marx, le centre de l'idéologie était l'*exploitation du travail*. Dans l'idéologie moderne, le centre se trouve dans la déviation de la logique des sciences et de la technique à travers le processus de rationalisation par rapport à une fin. Et Habermas, comme d'ailleurs Marcuse, attaque essentiellement cet *asservissement de la science* et des savants bien plus que l'exploitation du travail.

LA CONSCIENCE TECHNOCRATIQUE

Habermas a bien « synthétisé » ce qu'il appelle l'idéologie moderne dans la définition de la « conscience technocratique ». La conscience technocratique, affirme-t-il, « ne reflète pas tellement la dissolution de telle ou telle structure morale que le refoulement de la moralité en tant que catégorie dans l'existence en général. La conscience positiviste commune désamorce le système de référence de l'interaction établie dans le langage courant, où prennent naissance la domination et l'idéologie dans les conditions d'une communication déformée, et où cette domination comme cette idéologie peuvent aussi être démasquées par une démarche réflexive. La dépolitisation de la masse de la population, légitimée par une conscience technocratique, constitue en même temps une auto-objectivation des hommes selon les catégories de l'activité rationnelle par rapport à une fin et celles du comportement adaptatif : les modèles réifiés qui sont ceux des sciences passent dans le monde vécu socio-culturel et acquièrent un pouvoir objectif sur la conception qu'il se fait de lui-même. Le noyau idéologique de la conscience en question, c'est l'*élimination de la différence entre la pratique et la technique* — ce qui est un reflet mais non le concept objectif des nouvelles relations établies entre le cadre institutionnel, qui a perdu son pouvoir, et les systèmes d'activité par rapport à une fin, devenus autonomes » (2).

Essayons d'explorer les points centraux de cette définition. D'abord, ce qu'il appelle le « noyau idéologique ». Pour Habermas, l'intérêt techni-

(1) *Id.*, p. 55.

(2) *Id.*, pp. 57-58.

que prolonge l'attitude instrumentale manipulant les corps, tandis que l'intérêt pratique est plutôt l'intercompréhension dans le langage. L'idéologie moderne est particulièrement manifeste par la réduction de ces deux intérêts à un seul. Conséquence ou produit majeur de cette idéologie : « la dépolitisation de la masse de la population ». Marx cherche dans le « ciel » l'origine des idéologies. Il identifie souvent les idéologies avec la religion, la philosophie, la morale (1). Aujourd'hui, par contre, la société de consommation se charge de la *dépolitisation de la masse*. L'apathie populaire concernant la cause publique résulte d'un mode de production et de ses produits « secondaires », l'uniformisation (banalisation) de la culture et le modèle de loisir.

Cette « idéologie technocratique » — quoique l'adjectif « technocratique » soit insuffisant pour qualifier toute l'extension de cette idéologie — est encore plus dominatrice que l'idéologie au sens classique, car au nom d'une rationalité technique et scientifique, d'un principe d'efficacité et invoquant le réalisme et la modernité, elle se présente sans alternative. Et c'est cette prétention que Habermas démystifie en invoquant notamment la fausse neutralité de la science et son rôle idéologique dans la société industrielle.

Le texte de Habermas, consacré et dédié à Herbert Marcuse pour son soixante-dixième anniversaire (il est né à Berlin en 1898), rejoint fondamentalement la thèse principale de celui-ci, selon laquelle, quand une société est arrivée à une industrialisation avancée, « la domination — en guise d'abondance et de liberté — envahit toutes les sphères de l'existence privée et publique, elle intègre toute opposition réelle, elle absorbe toutes les alternatives historiques. La rationalité technologique révèle son caractère politique en même temps qu'elle devient le grand véhicule de la plus parfaite domination, en créant un univers vraiment totalitaire dans lequel la société et la nature, l'esprit et le corps sont gardés dans un état de mobilisation permanente pour défendre cet univers » (2). Habermas souscrit à cette thèse. La technique et la science assument la fonction de donner légitimation à cette domination. Sur le plan politique, elles sont l'instrument du *capitalisme avancé* pour réduire tous les conflits, récupérer tout mouvement de *conscientisation des masses* en s'assurant sa loyauté.

Nous avons prolongé un peu plus que dans le chapitre antérieur la discussion sur le concept d'idéologie. Ce détour par Habermas se justifie, néanmoins, car l'idéologie au sens moderne intervient d'une manière plus décisive dans la caractérisation de l'Éducation Permanente. Et cela ne peut être mis en évidence que par une nouvelle approche.

(1) Voir le *Manifeste du Parti Communiste*, pp. 65 ss.

(2) *L'homme unidimensionnel*, pp. 42-43.

2. L'EDUCATION PERMANENTE COMME IDÉOLOGIE : DEUXIEME APPROCHE

Cette nouvelle approche de l'Education Permanente comme idéologie doit approfondir notamment trois points : l'Education Permanente en tant que produit, en tant qu'expression (discours) de la conscience technocratique ; l'Education Permanente en tant que « réalité » historique (phénomène) liée à l'idéologie de la société industrielle avancée ; l'Education Permanente en tant que phénomène lié à la dépolitisation de la masse de la population.

A. EDUCATION PERMANENTE : EXPRESSION DE LA CONSCIENCE TECHNOCRATIQUE

Après avoir proposé l'Education Permanente comme « idée maîtresse des politiques éducatives pour les années à venir », le Rapport E. Faure présente l'« orientation générale » suivante : « libre à qui voudra de trouver ici les éléments d'une sorte de stratégie axiale de l'éducation, à laquelle chaque pays pourrait emprunter ce qu'il jugerait bon, selon les conditions de son économie, selon son idéologie, et enfin selon sa convenance. Il ne s'agit là cependant que d'*orientations*. La cadence de l'application dans le temps et dans l'espace, la *hiérarchie* des choix et des priorités, l'articulation de ces multiples variables, ne peuvent dépendre que des besoins et des possibilités de chaque pays » (p. 262).

Nous commençons notre analyse par un texte de l'Unesco, car c'est précisément dans le cadre des publications de cette organisation qu'on trouve, le plus souvent, l'idée d'une éducation « sans frontières », « adaptée à tous les contextes », « selon la convenance » de chaque pays, pour la « tolérance et la paix ». Mais le même « esprit » préside à d'autres publications liées à d'autres organisations internationales. Le postulat fondamental de ce type de conception d'éducation c'est que l'éducation est une *affaire neutre* ; qu'on suppose qu'on peut faire de l'éducation sans idéologie. Dans ces conditions, l'Education Permanente se présente alors comme « un ensemble de moyens » (Schwartz), comme une « stratégie » (OCDE) adaptable à toutes les « convenances » (Unesco).

Ce que nous montrons dans les pages qui suivent c'est tout à fait le contraire : l'Education Permanente est l'expression d'une nouvelle idéologie, l'idéologie technocratique. Et cela peut être mis en évidence très particulièrement par le mode de *production du savoir* Education Permanente.

En effet, l'Education Permanente est un résultat de la production moderne du savoir, un savoir qui est de plus en plus conduit par des

canaux étroits, dans un rituel qui se précise et se réduit à quelques petites règles.

Les conditions artisanales qui entouraient les chercheurs et les savants d'autrefois ne sont plus le mode dominant de la production du savoir. Le savoir de l'homme qui découvre l'homme au milieu des hommes, librement, par le contact personnel, les voyages, etc., se fait plutôt rare. Aujourd'hui, la production du savoir a passé du stade artisanal au stade industriel. Et par là, le nombre des savants employés à la survie et au maintien du statu quo a augmenté considérablement. Ils forment des groupes qui se combattent violemment, car ils sont aussi une marchandise et, comme tels, ils sont soumis au jeu de l'offre et de la demande. Le savoir produit dans ces conditions a la saveur de cette intrigue provocante. Il passe nécessairement par un marché où il y a la concurrence, le prix, la qualité, où l'on crée la demande, les besoins et la consommation. Tout a un poids dans ce moulin du diable. Et pour donner du travail constant à tout ce monde improductif, il faut que son produit soit extrêmement périssable. Ainsi, se produisent des connaissances purement verbales, vite désuètes, qui contiennent en elles-mêmes le germe, « scientifiquement » dosé, de leur propre destruction. Dans la folie de publications, de l'inflation galopante d'idées, l'intellectuel qui a finalement réussi à « faire passer » sa marchandise n'est plus qu'un architecte de la culture. Il passe son temps à introduire son produit dans des boîtes préfabriquées. S'il produit un article, un « paper », il doit penser avant tout, avant de commencer à écrire, à son chef qui lira ce qu'il écrit. Comme il doit conserver son poste (et le chef aussi) il doit déjà limiter sa pensée à ce qui est « pensable » dans le cadre de la boîte qui lui donne un emploi et un salaire, soit une Université, soit une entreprise ou une organisation internationale. Il doit veiller à son contrat pour les années à venir. Aucune mention de noms, de « personnages » qui puissent le contester.

Les documents touchant l'Education Permanente, en particulier les publications liées à l'Unesco, le Conseil de l'Europe et l'OCDE, peuvent servir d'exemple de cette production du *savoir technocratique*. Ces recherches, commanditées par le pouvoir à des fins politiques ou idéologiques, au nom d'une futurologie inter-disciplinaire, ne font que prolonger les coordonnées présentes de l'oppression. « Le projet éducatif qu'on va lire, affirme B. Schwartz tout au début de son livre *L'éducation demain*, constitue une tentative de synthèse des travaux menés par différentes personnes qui, chacune dans sa spécialité et son secteur d'activité, se sont interrogées sur les moyens de mettre en œuvre une politique d'éducation permanente ». L'invention du futur qui pourrait être la réflexion sur les fins n'est que la prévision technique et scientifique des moyens. On oublie le débat sur les fins, sur une politique, pour en rester aux moyens. Mais moyens pour quoi faire ? Pour l'accroissement du contrôle technique et de la politique du pouvoir ?

Pour les technocrates de l'éducation, la question de l'homme est une abstraction. Ils ne peuvent pas tenir compte du fait que la grande masse de la population, même en Europe et aux EUA, est soumise à un travail insupportable, abêtissant et inhumain, chaque fois plus pénible et automatisé. *Penser* c'est une chose que la conscience technocratique ne peut pas se permettre, ni permettre à d'autres. Il faut *agir* et agir vite. Pour cela, il faut éviter toute discussion « inutile ». C'est pourquoi, la discussion sur les fins du travail humain et sur la condition humaine est absente. Auparavant, l'*implication du chercheur* était une nécessité qui allait de pair avec la réflexion elle-même. Aujourd'hui, dans la recherche à grande échelle, cela fait place au mémoire centré sur un point précis et tourné vers des recommandations d'ordre technique (cela vaut aussi pour les mémoires de doctorat !). Tout se passe comme si le public, l'homme, le seul intéressé dans ce travail, était un être abstrait et immuable et, de plus, absent. Dans ce circuit fermé de la structure bureaucratique de l'Etat et des organismes de recherches modernes, le chercheur ne se sent pas responsable et ne se croit pas tenu de rendre compte à un public. La recherche n'est plus destinée au public, mais à un commanditaire qui s'intéresse au produit de la recherche en vertu de l'utilisation technique qu'il peut en faire.

B. EDUCATION PERMANENTE : RATIONALISATION PRODUCTIVISTE ET MECANISME DE DEPÉNDANCE SOCIO-CULTURELLE

La reproduction, la banalisation et l'asservissement culturel ne sont pas le triste privilège de l'exploitation capitaliste du savoir, mais de toute société technocratique où règne l'expert, où règne l'idéologie de la croissance illimitée, de la rationalisation, de la productivité. L'idéologie technocratique dépasse les « idéologies » régnantes. La technocratie corrompt les bases mêmes de la production du savoir et de toute production. C'est pourquoi, il n'est plus possible d'espérer avec Marx que la *production industrielle* soit, d'elle-même, un facteur de *libération* de l'homme. C'est précisément ce concept de production — résidu et réduction positivistes — qu'il faut essayer de « dépasser » chez Marx, au nom même d'une certaine fidélité à sa pensée. L'homme n'est pas seulement un être producteur. La solidarité de Marx avec le positivisme, représenté aujourd'hui par l'industrialisme, le trahit. Dans la « société unidimensionnelle », qui est la société industrielle avancée, l'homme n'est plus considéré comme un être de connaissance, un être d'intérêts, du désir, de la communication. Il est relié au système industriel en tant que producteur. C'est tout. La fidélité à la pensée de Marx n'est autre aujourd'hui que le

combat contre une idéologie dans laquelle Marx lui-même a été pris, c'est-à-dire l'idéologie productiviste.

Au dix-neuvième siècle, le travail manuel, l'énergie du corps humain, étaient le moteur de l'industrie. Dans les sociétés «de pointe», par contre, le moteur de l'industrie c'est l'application de la logique, de la cybernétique. C'est finalement le *discours scientifique* qui est la principale *force productive*. Et en même temps, le rôle de l'instruction et de l'éducation, en particulier des études supérieures, change. L'université ne peut plus être neutre. Pourquoi ? Parce qu'elle produit des discours, et le discours étant maintenant producteur, elle est prise elle-même dans un système idéologique. D'où le malaise et la révolte des étudiants, surtout et logiquement dans le cadre des sciences sociales et de la philosophie. L'université est devenue elle-même le lieu d'un conflit. Elle n'est plus ce qu'elle était au dix-neuvième siècle, où elle produisait un savoir qui n'était pas au centre du système économique. Maintenant, le savoir est au centre du système économique, puisque c'est la transformation des relations logiques qui est elle-même un facteur industriel et non plus simplement l'application de la force. S'il y avait au siècle dernier un abrutissement du corps, aujourd'hui, il existe l'abrutissement de la «mens» humaine.

D'où l'intérêt de la société industrielle à s'attacher l'institution scolaire, et, d'une manière générale, toute formation. Sécrétion de cette société, l'Éducation Permanente tend à intégrer toute éducation au système économique, au système de la production industrielle et à assimiler (globalisation) toute formation (le scolaire, l'extra-scolaire, l'alphabétisation, le développement rural, la promotion des femmes...) à la lumière des expériences faites dans d'autres domaines (1). Ce travail, cependant, n'est possible que par l'intégration de forces oppositionnelles, par une administration totale et «neutre», ce qui suppose un processus de «désidéologisation» et de *dépolitisation de l'éducation*.

Les pays en *voie de développement* sont la proie facile de ce nouvel instrument de domination et d'asservissement. Les pays dominants, présentés comme pays développés, s'efforcent de trouver de nouvelles «synthèses» en utilisant notamment des organisations internationales «neutres» telles que l'Unesco, le BIT, les Églises, etc. et par ce biais présentent la «solution idéale» ou des «idées maîtresses» aux problèmes pour lesquels ces pays sous-développés réclament une aide internationale. De

(1) On assiste souvent, sous le patronage des Banques et des entreprises multinationales, à des missions dont le but est de recenser tous les projets — développement rural et agricole, industrie, commerce, alphabétisation, etc. — et d'en faire une compilation et une analyse, pour, ensuite les discuter au niveau national, avec le gouvernement du pays intéressé. Ces banques et ces entreprises, notamment dans les pays en voie de développement, offrent ensuite leur «aide» et leurs «services» sur la base de certaines conditions.

cette façon, les pays dominants peuvent généraliser leurs innovations « pédagogiques » en les présentant comme étalons universels. On retombe dans un mécanisme de dépendance avec l'acquiescement des pays dominés, convaincus, à ce moment-là, de l'efficacité, de l'humanité et de la scientificité des solutions qui leur sont présentées.

Un cas récent peut illustrer ce qu'on vient de mettre en évidence. On a annoncé au début de 1975 que la « thèse ambitieuse » des « cités éducatives » — « communautés où l'enseignement devrait être à la portée de tous, la vie durant, donné sous toutes les formes possibles » — serait « implantée » dans une des quatre villes du Brésil Central (Itauna, Sao Joao del Rey, Uberlândia ou Itabira) qui se disputaient, à ce moment-là, « le privilège de consolider, dans les tropiques, le rêve de Faure » (1). Le choix de quatre villes a été fait par des journalistes entre 151 villes qui se sont présentées à la « dispute pour le droit de se transformer en école ». Finalement, le « vainqueur » entre les quatre villes devrait être choisi par des « spécialistes » de l'Unesco, de l'OEA et du MEC (Ministère de l'Éducation et de la Culture).

Des populations entières, à travers le « projet » de l'Éducation Permanente, croient qu'une innovation pédagogique suffit pour changer la situation dans laquelle elles se trouvent, détruisant ainsi les possibilités, déjà réduites, d'entrer dans un processus éducatif authentique. Victimes de la pédagogisation de tous les âges et de l'*expérimentation pédagogique*, ces populations voient la route barrée à une véritable pratique de l'éducation. Nourries par le rêve de l'Éducation Permanente, elles peuvent se soumettre facilement à la machinerie d'une technologie sociale préparée pour l'asservissement social et culturel.

Dans les pays en voie de développement, l'évolution de l'éducation des adultes a été étroitement liée à l'alphabétisation. Le cas du Brésil n'est pas une exception. Or, l'*alphabétisation* constitue actuellement l'aspect le plus important et le plus critique de l'éducation dans ces pays. Le nombre d'analphabètes augmente chaque année en fonction de sa clientèle qui arrive à 14 ans « ne sachant ni lire ni écrire », en raison des conditions offertes à la population et l'état de dépendance dans lequel elle se trouve. L'analphabétisme est le produit de ces conditions de vie. Or, ce n'est pas parce que l'Unesco a de bons « projets » dans ses tiroirs que cette situation changera.

Un processus d'éducation authentique ne peut s'engager qu'à partir d'une analyse des conditions réelles de la population, par le pays lui-même, par sa population. Il ne peut pas être le fruit de l'implantation de *théories* faites ailleurs. En ce qui concerne tout particulièrement l'Éducation Permanente, il s'agit là de la greffe d'un modèle de déve-

(1) Revue brésilienne « *Veja* », le 5 mars 1975, p. 40.

loppement économique dont une grande partie des pays d'aujourd'hui ne bénéficient pas et, par conséquent, elle représente un vrai *piège pour les pays en voie de développement*.

Une lecture attentive de la documentation touchant l'Education Permanente nous montre à quel point elle est entremêlée à la société industrielle avancée et au monopole du mode industriel de production. Instrument privilégié de cette société, elle vise à instaurer un seul mode de développement culturel, social et économique, c'est-à-dire, le monopole au service de la domination.

C. EDUCATION PERMANENTE : INSTRUMENT AU SERVICE DE LA DEPOLITISATION DE LA MASSE.

La stratégie de l'Education Permanente représente une aspiration des démocraties modernes, disent leurs promoteurs. Les changements qui s'opèrent dans les structures sociales, économiques et technologiques appellent les citoyens « à des tâches et à des responsabilités nouvelles, qu'ils ne pourront assumer avec la compétence souhaitable que s'ils reçoivent une formation convenable... La démocratie moderne, sous ses aspects politiques, sociaux, économiques et culturels, ne peut s'installer sur des fondements solides que si les pays disposent en quantité croissante de cadres responsables, à tous les niveaux, qui soient en mesure de faire vivre les structures théoriques de la société et de leur donner un contenu concret » (1). Certes, une définition explicitée de la démocratie n'a été le but d'aucun des auteurs étudiés. Elle apparaît souvent, comme chez Lengrand, à l'intérieur de l'argument « changement ». En tous les cas, cependant, on préconise une éducation permanente capable de former des hommes, mieux préparés pour affronter le changement dans les sociétés modernes.

Cette notion de démocratie suppose, selon l'expression de Lengrand, à laquelle du reste souscrit le Rapport de l'Unesco (2), une « quantité croissante de cadres » pour donner aux « structures théoriques » de la société un « contenu concret », ce qui veut dire, en outre, que le pouvoir, dans les sociétés modernes, serait remplacé par la compétence (autorité), par l'*expertise*, qui conditionne l'exercice du pouvoir à une « formation convenable ». La démocratisation souhaitée — résultat de l'application de ce principe de la démocratie — serait alors une tâche confiée à la neutralité de la « formation scientifique », en particulier à travers la science de la

(1) Paul Lengrand, *Introduction à l'éducation permanente*, p. 18.

(2) Paul Lengrand a été le Secrétaire de la Commission qui a élaboré ce Rapport.

planification. L'*homme politique*, « idéologique », devrait laisser la place à l'*homme technologique*, « neutre », qui organise rationnellement les sociétés. D'où la nécessité de former l'homme selon l'« esprit scientifique ». Dans cette « démocratie », le critère d'autorité « politique » serait la fonctionnalité et la rationalité, tendance des sociétés modernes. Bien entendu, l'Education Permanente prétend se fonder sur une « réalité » historique. Cette société est déjà en route, mais il faut aussi se préparer à la construire le plus vite possible.

La conséquence la plus dramatique de cette conception de la démocratie est sûrement la dépolitisation de la grande masse de la population, qui n'ayant pas la possibilité de suivre une éducation « interminable », ne peut se sentir responsable des affaires publiques. Le modèle d'*autorité* exclut la conscience politique et par conséquent la *participation populaire* au pouvoir. Pour ne pas se rendre à cette « évidence », les promoteurs de l'Education Permanente invoquent les « vertus formatrices de la science ». En effet, au siècle dernier, les sciences expérimentales, fortement théoriques, non techniques, donnaient, encore, une *formation pratique* (éthique). Aujourd'hui, au contraire, on a affaire à des théories scientifiques susceptibles de se transformer en pouvoir d'ordre technique tout en restant non pratiques, ou comme le dit Habermas, « sans se référer expressément à l'action commune menée par des hommes vivant ensemble ». (1) Les sciences ne donnent aucune garantie d'une formation éthique.

Ignorant combien la connaissance et les intérêts du monde vécu sont entremêlés, les promoteurs de l'Education Permanente tombent dans l'*illusion objectiviste* selon laquelle il y aurait des faits déjà structurés en lois et qu'un surplus de formation technique ou scientifique suffirait pour éliminer l'« irrationalité », les « intérêts », l'« idéologie » politique. En réalité, cette prétendue objectivité est le masque d'un intérêt camouflé et qui est un intérêt à la manipulation, comme le démontre Habermas. C'est pourquoi nous ne pouvons pas accepter ce projet de démocratie, extension de l'autorité. Il est une perversion de la démocratie. Ici, il n'y a pas de place pour ce que Rousseau appelle le principe même de la démocratie, c'est-à-dire un lieu où l'« autonomie de chacun et la pleine participation à la décision commune » trouvent une possibilité de manifestation.

Dans le débat entre chercheurs « éclairés » et le pouvoir, le dialogue démocratique est exclu. Le public des citoyens n'y est pas représenté. Avec la *dépolitisation* opérée par l'*expertise* apparaît l'*aliénation planifiée*. L'antagonisme entre les classes fait place à l'accommodation au système de la domination. La planification d'un système d'enseignement tel que l'Education Permanente est un instrument nécessaire pour obtenir de la population son *assentiment*.

(1) *La technique et la science comme « idéologie »*, p. 141.

CONCLUSION :

Tableau synoptique d'une lecture historique

La conclusion qu'il faut retenir pour cette partie peut être résumée ainsi : le projet de l'Education Permanente renforce et renferme le maintien de la division sociale du travail et le règne de la technocratie. L'« école ouverte » qu'elle propose n'est qu'un masque, un grand enfermement qui se trouve caché dans les racines mêmes de son projet. Cette conclusion s'applique indistinctement soit dans le cadre des sociétés industrielles avancées soit dans le cadre des sociétés où le développement industriel avancé sert de modèle de société. Contrairement aux « raisons » invoquées par ses promoteurs, nous soutenons que l'Education Permanente est un *discours idéologique*. Elle est un instrument nécessaire au maintien de cette société, caractérisée par la fausse apparence de liberté et par la manipulation totale qu'elle souhaite.

Notre analyse vise l'ensemble des documents étudiés, mais elle pourrait s'étendre à une grande partie de la littérature pédagogique actuelle. C'est pourquoi nous nous posons au début de cette conclusion quelques questions qui peuvent élargir le débat : quelle utilité peut avoir aujourd'hui l'éducation ? Qu'est-ce qu'un acte éducatif ? Quels sont les services que le système d'enseignement rend à la société ? Est-ce qu'il n'y a pas un mythe ou une illusion touchant l'éducation ?

Si on prend l'Education Permanente comme point de référence, on peut affirmer que l'éducation et le système scolaire, en général, sont sûrement *insuffisants* pour épanouir l'homme, pour éveiller sa conscience. Cette insuffisance vient-elle, comme le dit Ivan Illich, de son institutionnalisation ? Le mal réside-t-il dans la « forme » de l'éducation ou dans le « fond » même de la question de l'éducation ?

Avec Illich, on peut affirmer que l'éducation est de plus en plus monopolisée par des spécialistes qu'on appelle « éducateurs ». Il faut sûrement *abolir tout monopole* et tout privilège d'éduquer. La reconquête pour chacun, pour chaque famille, pour chaque groupe social du *pouvoir de s'éduquer*, la reconquête pour le « profane » de son pouvoir et de sa capacité de se « soigner », de s'éduquer soi-même en contact avec autrui, « ensemble, par l'intermédiaire du monde » (Freire), est sûrement la tâche la plus urgente de l'éducation actuelle. Mais nous ne sommes pas d'accord avec Illich si la question de l'éducation est une querelle « institu-

tionnelle ». Nous ne pouvons pas être d'accord avec Illich s'il s'agit d'en rester là, s'il s'agit de nous faire désirer et croire autre chose, sans savoir quelle est cette chose.

Education de marché, comme l'économie qui la veut, l'Education Permanente ne marche plus en fonction des intérêts des « consommateurs » des services éducatifs, mais en fonction des intérêts des producteurs de ces services. Les fabricants d'avions militaires ne se préoccupent pas du danger de leur « marchandise ». Ils veulent savoir, rechercher, exploiter les meilleures conditions et les plus grands profits que le marché peut leur procurer. Dans un monde modelé par le monopole du mode industriel de production, la préoccupation commerciale envahit aussi d'autres domaines, comme l'éducation, la médecine, le droit, la politique... Et l'éducation, à cet égard, reste un marché assez privilégié, car il n'existe pas de mécanismes de contrôle social. Il existe un marché inépuisable qui est la « scolarité obligatoire ». Et l'école, pour garantir sa clientèle, se conserve à la fois comme parasite du système en place et comme marginale à ce système. Elle crée la fausse idée qu'en dehors d'elle il n'y a ni éducation, ni enseignement. Cette idée provoque dans le public un comportement essentiellement malade : la *carence d'éducation* et la dépendance permanente à l'égard des institutions chargées de « donner » l'éducation.

Le modèle commercial libéral se structure autour de l'école : pour vendre la marchandise, il ne faut pas seulement attendre une demande existante. Il faut en créer une, créer de nouveaux besoins « à tous les âges », pour assurer la continuité de l'entreprise et des patrons de cette entreprise, c'est-à-dire tous ceux qui profitent en administrant une « éducation interminable ». L'offre commande, gouverne et dirige la demande. Le droit à l'éducation se transforme en une obligation scolaire interminable, nécessaire, omnipotente. De droit de la personne, l'éducation se transforme alors en un « bien de consommation ».

Ainsi se développe toute une recherche, toute une inflation de méthodes, de thèses, de résultats, de tests, d'expériences, d'innovations pédagogiques, etc. qui tournent à vide. Le *public*, le seul véritable intéressé, reste trop éloigné de cette « spécialisation » de l'éducation. Pour la plupart, plus ça change, plus c'est pareil. Toutes ces innovations et ces théories éducatives, centrées sur des aspects raffinés de l'éducation (voir les thèses de doctorat) en arrivent à se perdre dans la spécialisation, oubliant l'essentiel : l'éducation elle-même.

L'Education Permanente est un de ces « projets », résultat de la *pensée unidimensionnelle*, devant lequel toute liberté d'enseignement est absolument illusoire. Il y a déjà un « programme ». Ce qu'on doit consommer (penser) a déjà été décidé. Cette pensée a été dénoncée particulièrement par Marcuse et Habermas. Ivan Illich, paradoxalement (?), a fait de même au cours de rencontres organisées par des institutions gardien-

nes de cette pensée, devant un auditoire éminemment représentatif du « système » (1). Concept parfaitement impérialiste, disait Illich, déterminé par la volonté de nos sociétés occidentales de conserver la culture dans un carcan bien défini, tout en laissant croire à une démocratisation qui n'est en fait qu'une illusion ; en effet, le savoir doit être pris en charge par les intéressés eux-mêmes, au-delà des structures préétablies et autoritaires. C'est vrai, Illich a parlé avec passion (comme d'habitude) : l'école est un « opium du prolétariat ». L'Éducation Permanente est « vendue au système », donc « dangereuse et perverse ». Oui, il faut donner raison à Illich, il faut avancer avec lui et il faut, certainement, le dépasser. Nous l'avons vu, l'Éducation Permanente est le fruit d'une conjuration : technocrates, hommes politiques et enseignants de la « société mercantiliste et efficiente » s'entendant comme larrons en foire pour étendre la scolarité à toute la vie afin de mieux répondre aux impératifs de l'économie, donc de la productivité : une nouvelle forme de l'exploitation de l'homme par l'homme.

Du fait que l'Éducation Permanente est « projet » pour l'homme, elle peut être interrogée sur la *question de l'homme*, qui jusqu'ici est restée étrangère à notre débat. La seule critique de l'idéologie est, sur ce point, fort insuffisante. Pour Marx, la notion de pro-jet se perd dans la lutte des classes et dans l'idéologie. Cela n'explique pas tout. Au-delà de la lutte des classes, après la lutte des classes il y a encore quelque chose. Pour comprendre l'histoire, il ne suffit pas de l'expliquer. Une lecture historique nous a permis d'expliquer l'histoire de l'Éducation Permanente, mais seule une lecture ontologique, prophétique peut nous amener au-delà, dans la distance. Si je regarde la rue de la fenêtre (historique) de mon studio, à la Cité Universitaire, je ne vois qu'un tout petit peu le présent immédiat des véhicules qui passent vite. Mais si je veux comprendre tout le chemin que j'ai devant mes yeux, je dois monter en haut du bâtiment pour regarder le *principe* et la *fin* de la rue. Ce n'est qu'à partir de l'horizon ouvert par cette nouvelle vision, par cette nouvelle lecture que je peux indiquer la direction de la circulation du présent. La lecture historique nous montre un chemin où il y a l'explication du présent, mais la direction qui implique la vision du début et de la fin (le projet), lui reste encore étrangère. Notre tâche « historique » s'est révélée une tâche « destructive ». Il serait regrettable cependant de ne pas formuler une proposition constructive. Ce n'est peut-être pas le rôle d'une lecture historique. C'est pourquoi elle demande davantage.

(1) Palais des Nations, Genève, le 5 septembre 1974.

Troisième partie

**Philosophie
de l'éducation permanente**

CHAPITRE I

L'éducation permanente et son image de l'homme

Faut-il une autre lecture de l'Education Permanente ? En posant cette question nous reprenons la discussion interrompue auparavant concernant la compréhension et l'explication dans l'herméneutique(1). Ici néanmoins, cette question connaît un nouveau développement. Nourrie par les approches précédentes, une *phénoménologie herméneutique* prétend, néanmoins, que la critique des idéologies n'accomplit pas tout le discours. Elle prétend qu'il y a encore un discours à faire « après » la lecture historique. Elle ne nie pas que toute pensée a une histoire, des racines, mais elle ne s'en tient pas à l'explicitation des idéologies. Elle affirme la nécessité d'un *dévoilement* de tout ce qui « précède » l'idéologie ou la pensée. Qu'y a-t-il d'implicite dans le discours que nous avons pour tâche d'analyser ? Pourquoi peut-on dire encore que les deux lectures précédentes restent à la surface du phénomène ?

D'emblée nous dirons que la question de l'homme, de son être-au-monde ne s'est pas posée jusqu'ici. La validité d'une critique des idéologies n'est pas mise en question. Une lecture fondamentale, néanmoins, doit « dépasser » la critique des idéologies. Elle reconnaît la validité d'une telle critique, mais aussi ses limites. La critique des idéologies reste dans le domaine de l'explication, parce qu'elle ne prend pas le risque de s'interroger plus radicalement.

1. LIMITES DE LA CRITIQUE DES IDÉOLOGIES

La lecture historique est en quelque sorte une réduction sociologique, c'est-à-dire un *aspect*, une projection sur une dimension, un aspect sûrement essentiel de cette totalité phénoménale, mais insuffisant. Une lecture à tendance fondamentale est nécessairement plus complexe, plus nuancée, opérée par souci et respect de l'homme. Quand un *sociologue* interroge un fait, un phénomène, il veut donner des explications, démon-

(1) Cf. p.

trer quelque chose, chercher des outils pour lutter contre quelque chose. Quand un *phénoménologue*, un anthropologue, étudie quelque chose, il sympathise, il écoute, il accueille, il aime pour comprendre mieux.

Evidemment on ne peut aimer le discours sur l'Education Permanente ou difficilement. Toutefois, même si une lecture faite avec bienveillance, participation et dialogue s'avère difficile, le phénoménologue prétend qu'une lecture fondamentale est possible. Il tente, ainsi, l'aventure d'une écoute d'autre chose.

Dès le moment où nous avons montré qu'il s'agissait d'un discours idéologique, surveillé par la technocratie, une *lecture fondamentale* s'annonçait très « courte ». En effet, si elle dévoile la per-version du langage, de la parole, pourquoi alors aller plus loin ? Pourquoi ne pas nous débarrasser le plus vite possible de tout ce vide ? Nous dirons qu'il y a une seule raison de poursuivre sur le chemin de la démythologisation : prendre au sérieux le symbole. Et l'Education Permanente est un symbole qui nous donne à penser, à penser précisément l'homme qui, par elle, se révèle aussi, même si elle l'*oublie*.

C'est à ce point qu'une lecture historique et, notamment, notre lecture qui prend l'*analyse marxiste des idéologies* comme paradigme est fort insuffisante. Marx s'en tient au niveau sociologique dans son analyse. Nous dirons qu'il ne va pas jusqu'au bout dans la « destruction » de la philosophie. Certes, l'homme ne peut pas marcher sur la tête. Il a des pieds, un estomac, un système digestif, mais aussi, pourquoi pas, une tête. Il faut des jambes, du sang, mais l'homme est-il seulement ce qu'il peut voir et mesurer en lui ? Si l'on s'en tient à cela, le marxisme à coup sûr ne peut même pas expliquer Marx. N'y a-t-il pas une *vision de l'être* qui implique la volonté humaine d'établir la justice et qui donne un moteur à l'action ? Marx n'était pas un prolétaire. Comment l'expliquer, sinon en tant que transfuge de classe motivé par cette vision de l'être, par le désir d'établir la justice entre les hommes ? Finir notre lecture par la « réduction sociologique » serait finalement donner entièrement raison à la raison, méconnaître les limites définitives de la critique des idéologies et enfermer la connaissance d'un objet dans une seule dimension.

Une lecture purement historique de l'Education Permanente pourrait nous donner l'impression qu'elle n'est « rien d'autre » qu'une idéologie. Si on ne fait pas, résolument, la critique de cette « réduction », la critique, au lieu d'être un progrès ou de permettre qu'elle le soit vraiment, peut signifier un grand recul. Ce recul est certainement le cercle infernal de la manipulation, des distorsions d'analyses, des mensonges institués et justifiés, de l'asservissement, de l'enrégimentation dont Marx dénonce les conséquences pour l'homme.

Le soupçon n'est vraiment stimulant et précieux que s'il est englobé, lié par une *éthique de la vérité* et un souci de l'homme, qui en limitent la portée et qui permettent de le dépasser. Cette exigence éthique ne peut

venir qu'à partir d'un tout autre type de lecture qui pose constamment la question de l'homme.

Oui, l'Éducation Permanente est un discours idéologique. Que l'éducation soit ainsi, au sens marxiste, c'est une affaire d'analyse à fournir. Bien des faits illustrent cette thèse. Toutefois, mettre en évidence ces aspects, ces caractéristiques idéologiques, n'est important que si justement nous cherchons à les dépasser, à nous en libérer, notamment à travers un *doute* plus radical qui interroge tout dogmatisme et toute manipulation qui circulent dans l'éducation en se faisant passer pour autre chose que ce qu'ils sont.

A cet égard, la tâche du *doute philosophique* serait essentiellement de montrer les limites de cette critique des idéologies en *soupçonnant le soupçon* lui-même, c'est-à-dire en en mettant l'implicite en évidence. Critique hygiénique, libératrice, assurément, car elle nous amène à un autre niveau d'interrogation que le niveau d'un « Manifeste » dont les intentions de propagande, de catéchisme, d'écriture destinée à secouer les masses sont présentes déjà dans le titre. Sous peine de nous retrouver comme les sophistes en faisant bon marché de notre science, il nous faut *combattre la rhétorique* qui introduit systématiquement, volontairement, consciemment, la propagande électorale, la stratégie, pour y sacrifier la pensée, la critique, la liberté.

Une lecture fondamentale a pour ambition d'être « prophétique », c'est-à-dire qu'elle cherche le *sens* non seulement du présent (et du passé) vers l'avenir, mais de l'avenir vers le présent (et le passé). Nous avons affirmé que la vision-du-monde/être-au-monde précède, est déjà impliquée dans le discours, et que la mise en évidence d'une vision-du-monde sous-jacente au discours sur l'Éducation Permanente pourrait nous conduire à une interrogation plus radicale de celle-ci. Cela veut dire notamment que cette lecture doit nous renvoyer au *projet initial* qui n'a jamais été mis réellement en cause par le milieu Éducation Permanente, jamais non plus explicitement étudié. Prendre conscience de ce projet, doit permettre tout un dépassement de l'Éducation Permanente et toute une compréhension d'elle-même, vers une *autre pédagogie*, une *autre éducation*.

Nous n'employons pas le terme « vision-du-monde » de la même manière que Dilthey. Chez Dilthey, on ne peut pas parler proprement de Weltanschauung (vision-du-monde) mais de Weltanschauungen (au pluriel). Le monde vécu à travers l'expérience religieuse, poétique ou philosophique est, selon lui, la « forme fondamentale », la « base de la structuration » de la Weltanschauung. « La structure de la Weltanschauung comporte toujours une relation interne de l'expérience de la vie avec l'image du monde, relation dont on peut toujours tirer un idéal de vie, comme cela ressort de l'analyse des créations supérieures de ces trois sphères d'activité ainsi que des rapports qui unissent la réalité, les valeurs et les

volitions dans la structure de la vie psychique » (1). Dilthey souligne la liaison nécessaire avec le monde vécu, le *Weltbild* et la parenté entre les diverses visions-du-monde. Il affirme notamment que ces différentes *Weltanschauungen* (philosophique, poétique, religieuse) peuvent passer de la forme religieuse ou artistique à la forme philosophique et inversement. Ce qui caractérise alors une *Weltanschauung* philosophique est sa tendance à la « fermeté et à la cohérence » atteinte par une pensée ayant une « validité générale ».

Evidemment, il faut critiquer le « voir », le *anschauen* qui a, en outre, le mérite de souligner que le monde est lié, articulé toujours par une représentation, une manière d'être, de faire, etc., qui n'a rien d'objectif. Comme il l'indique, son problème est celui du « monde de l'esprit », qui n'est pas celui des objets. Il ne s'agit pas d'en méconnaître la spécificité, mais de reconnaître celle-ci sans la réduire, et de l'explorer « objectivement », « scientifiquement », c'est-à-dire en respectant sa réalité propre.

Ce qu'on pourrait reprocher à Dilthey c'est d'avoir « oublié » toute une critique de ce vécu social auquel il fait appel. Les limites du concept de vision-du-monde chez Dilthey se trouvent là où toute sa richesse commence, c'est-à-dire dans l'inspiration d'une théorie de la connaissance fondée sur le vécu, sur le « tout de la vie », qui réduit, parfois, la compréhension à l'explication « psychologique » du « monde de l'esprit ». Les interprétations qu'il donne de la « vie » se caractérisent par une omission fondamentale : il ne pose pas la question de cet être qui se fait une *vision-du-monde*, comme le démontre Heidegger (2), ni de la société dont cet être fait partie.

Pour nous, la vision-du-monde est liée et englobée par la notion de pro-jet et d'être-au-monde. Ces deux expressions dénoncent la manière d'être de l'homme dans le monde, en soulignant son caractère mondain, matériel et historique. Comprendre l'homme, c'est comprendre qu'il est *pro-jet*. En tant que jeté au monde, l'homme y est jeté sur le mode d'être du pro-jet. Ce pro-jet, comme l'explique Heidegger, n'a nul rapport avec un plan de conduite que l'homme aurait inventé et selon lequel il édifierait son être : en tant qu'homme, celui-ci s'est toujours-déjà pro-jeté et demeure en pro-jet aussi longtemps qu'il est (3). Pourquoi parler ici de l'homme comme pro-jet ? Parce que cet existentiel, cette structure fondamentale de l'homme, ouvre ce débat jamais achevé sur l'homme, débat sur ses *possibilités* et sur ses *limites*. Une pensée idéologique sert à camoufler le pro-jet de l'homme, tandis que la vision-du-monde prétend notamment laisser l'espace ouvert par lequel un débat sur ce pro-jet puisse s'instaurer.

(1) *Le monde de l'esprit*, p. 380 ss.

(2) *Sein und Zeit*, p. 99.

(3) *Id.*, p. 145.

Contrairement à Dilthey, nous affirmons que la vision-du-monde philosophique n'est pas l'affaire exclusive des philosophes. La philosophie n'est pas cette extension de la raison raisonnante, mais le produit d'une conscience du vécu pratique. Elle est moins une pensée structurée (comme l'idéologie) qu'une *manière d'être*. Elle est beaucoup plus une attitude devant la vie, ou devant les sciences, l'art, la religion, etc., qu'une pensée, qu'une connaissance. Elle se présente beaucoup plus comme un non-savoir que comme un savoir. Elle est cette question, toujours ouverte, qui se pose encore quand toutes les questions ont été posées : qu'est-ce que l'homme ? Que pensez-vous, que savez-vous de l'homme ? Qu'espérez-vous pour l'homme ? Tout ce que je fais n'a de sens que dans la mesure où je contribue à l'édification de l'homme. « Tout intérêt de ma raison (spéculatif aussi bien que pratique) est contenu dans ces trois questions : que puis-je savoir ? Que dois-je faire ? Que m'est-il permis d'espérer ? » (1).

C'est au niveau d'une *anthropologie fondamentale* qu'une intervention philosophique apporte quelque chose d'original à la réflexion sur l'éducation. Celle-là est l'exigence qui s'impose à toute enquête concernant l'homme et l'humain. C'est, en quelque sorte, « l'exploration du préalable » (2) sous-jacent à toutes les sciences humaines. Cette anthropologie n'est pas, néanmoins, une solution toute faite, mise en formules cybernétiques, mais bien plutôt une question, la question au sujet de l'homme.

2. EDUCATION PERMANENTE : POUR QUEL HOMME ?

Tout projet éducatif, tout discours éducatif véhicule une *image de l'homme*, une vision de l'homme. Cette hypo-thèse reste encore à vérifier en ce qui concerne l'Education Permanente. C'est pourquoi, de prime abord, nous essayerons d'analyser les courants philosophiques, les « ismes », qui s'expriment à travers les documents analysés. C'est-à-dire que, en ce qui concerne l'image de l'homme de l'Education Permanente, dans un premier moment, notre étude s'en tient à l'« évidence » du discours.

Nous avons montré dans la première partie de ce travail (3) qu'il y a dans le discours touchant l'Education Permanente, un appel constant à une philosophie, définie comme un « humanisme scientifique » et un projet politique ou une philosophie politique visant à la « démocratisation ».

(1) Kant, *Critique de la raison pure*, p. 543.

(2) Georges Gusdorf, *Les sciences de l'homme sont des sciences humaines*, p. 26.

(3) Cf. p.

Nous avons fait ensuite une lecture historique de cet appel(1). Ici, il est question de mettre en évidence la signification de cette philosophie.

Une première remarque concerne l'imprécision touchant l'énoncé de cette philosophie. En effet, quelle philosophie ne se réclame pas de l'idée centrale d'*humanisme*? Quelle philosophie, aujourd'hui, ne met pas l'homme au centre de ses préoccupations? De même, tous les régimes politiques actuels se réclament de la démocratie. Si, par ces déclarations générales, cette philosophie rend un grand service à l'idée d'Éducation Permanente — en augmentant le nombre de ceux qui y croient, car ils peuvent croire ce qu'ils veulent croire — une lecture plus attentive des textes nous montre, de manière plus au moins précise, les traits dominants et sous-jacents de cette philosophie.

Vient d'abord l'idée d'un *individualisme* ou d'un certain *personnalisme*. L'éducation est « d'abord au service de la personne », disent les textes. Parfois, on s'avance un peu plus en affirmant qu'elle est « au service de l'être ». D'où l'exigence d'« armer » l'individu dans une « société en changement », pour affronter les « défis » de cette même société. Seul à affronter un monde sauvage et inconnu, accepté d'avance, cet homme homérique est modelé par une seule dimension, la dimension individuelle, « perfectionnée » en permanence par le savoir et la technique. Et comme la dimension du changement, de la mutation est le moteur de cette lutte contre le monde, on pourrait dire que le corollaire de l'individualisme est le *mutanionisme*, en entendant par là une doctrine qui réduit le monde à un seul aspect de la réalité : l'accélération du changement.

Il ne manque pas dans la civilisation occidentale de modèles « philosophiques », de conceptions de l'homme tribal, de l'*homo bellicosus*, formé par l'individualisme et le mutationnisme. L'homme grotesque que Miguel de Cervantes personnifie dans son héros, le chevalier errant Don Quichotte, en est un exemple. Un des inspirateurs de l'Éducation Permanente écrit déjà en 1962 : « il faut donner aux hommes des caractères et des âmes, à la fois si forts et si souples, si adaptables qu'ils puissent se maintenir dans un tel état de disponibilité que les transformations ne les abattront pas et qu'ils sauront repartir quand le moment en sera venu pour eux... La tranquillité n'est pas pour nous ; nous avons à vivre dans des équilibres incessamment remis en question et qu'il nous faudra incessamment rétablir » (2). Nous faut-il, alors que les choses vont très vite, renoncer à la tranquillité? Mais on n'en finit jamais de courir, de se « perfectionner », de se recycler, de s'informer, de s'instruire. En outre, cette doctrine présuppose que l'homme est un être capable de se « perfec-

(1) Cf. p. 111 ss.

(2) Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation*, p. 144.

tionner » indéfiniment et de s'adapter sans cesse à de nouveaux changements.

L'accélération du progrès conduit les promoteurs de l'« éducation interminable » au recyclage continu, demandé par les pressions économiques. Ce recyclage est présenté comme remède au retard sur l'avance de l'information dans les domaines technique et scientifique, et, en même temps, il est présenté comme un moyen de favoriser une attitude critique face au changement. En fait, il ne s'agit là que de la résurrection d'un ancien *utilitarisme* (pragmatisme) au service de l'avoir, dans le but de rabaisser la formation sinon à l'économie, du moins à une société manipulée par des intérêts économiques et technocratiques.

Il est vrai que l'Education Permanente « place au centre de ses préoccupations l'homme » (Rapport E. Faure, p. XXX), mais quel homme ? « L'homme qu'il vise, nous répond le même document, est un homme concret, historiquement situé, qui relève de la connaissance objective » (p. 167), « l'homme qui a la capacité d'observer, d'expérimenter, de classer les données de l'expérience et de l'information... » (p. 177). A sa manière, l'humanisme de l'Education Permanente prolonge l'humanisme d'hier. Il nous parle d'un monde heureux, d'une société libre, sans conflits, où se trouvent les hommes de « bonne volonté » conscients de leurs responsabilités, « forts et souples ». Et tout cela grâce à l'éducation, grâce à la formation de l'« esprit scientifique ».

Dans ce monde de la « connaissance pure », déjà décrit par Platon, l'idée de Bien — un Bien qui s'identifie avec le Savoir — domine sur tous les « esprits ». L'homme concret que l'Education Permanente nous propose est, ainsi, un homme « idéal », l'homme idéologique. Vouloir *neutraliser* l'homme, en intégrant les conflits et les courants au sein d'une même « démocratie positive », n'est-ce pas vouloir perpétuer l'injustice et l'inégalité ? L'acte éducatif « procède tout à la fois du déterminisme, de l'idéalisme et du volontarisme » affirme le Rapport E. Faure (p. 65). Par le premier, « les formes et les destinées de l'éducation sont commandées de façon directe, et plus ou moins synchrone, par le jeu des facteurs ambiants ». Par le second, l'éducation « existe en soi et pour soi ». Par le troisième, « l'éducation peut et doit transformer le monde, indépendamment des changements intervenus dans les structures de la société ». Ainsi, au fond de cet « humanisme scientifique » nous trouvons encore un *électisme* grossier, corollaire du *positivisme*, dans lequel se plongent en particulier les organisations internationales intéressées dans ce projet d'éducation, global et permanent.

Quant à un débat fondamental sur l'éducation, l'Education Permanente nous ouvre un grand vide, un vide pourtant significatif, car il est toute la philosophie qui « existe » dans ces documents. Très vite notre première étape, plus superficielle, de la lecture fondamentale, tourne court. Elle arrive à cette anarchie conceptuelle, à ce vide philosophique.

Comment parler d'un pro-jet de l'homme et d'un homme en tant que pro-jet, quand une réflexion touchant notamment les finalités, touchant les possibilités, l'avenir en est absente ? Même si la *stratégie* de l'Éducation Permanente, car il s'agit d'une stratégie, se révélait économiquement rentable, pourrions-nous en conclure qu'elle est pédagogiquement ou éducativement valable ? Ce vide dénonce ouvertement une croissante soumission des éducateurs et des théoriciens de l'éducation aux impératifs et aux pressions de la production économique, tournée vers le profit et la rentabilité.

Non, il n'y a pas de pro-jet de l'homme dans les documents analysés. Mais, cela même, n'est-ce pas encore une image de l'homme, un pro-jet ? La patence du discours ne nous révèle pas ce qu'est ce pro-jet. Elle ne nous ouvre aucun chemin, aucune possibilité de compréhension de l'Éducation Permanente comme pro-jet de l'homme. Elle reproduit confusément une série de stéréotypes, de banalisations sans s'interroger vraiment sur l'avenir, sur l'éducation de demain, sur l'homme.

Une question alors se pose : qu'est-ce que ce vide peut signifier ?

Voilà la première question que suscite le problème de la vision-du-monde de l'Éducation Permanente. Le vide n'est-il pas une façon d'être plein ? La manière vide de se rapporter au monde est, pour l'homme, une manière d'être-au-monde. Cependant elle est aussi la manière d'être de l'étant qui n'est pas l'homme, la manière d'être des objets, des outils, des étants sub-sistants. C'est une manière qui ne convient qu'à ces étants. Cette manière d'être transforme l'homme de *sujet* de son existence en *objet* sub-sistant. L'Éducation Permanente s'oriente vers la construction de cet homme qui vit à l'intérieur du monde sans l'habiter.

A coup sûr, cette vision-du-monde relève de la manière de présenter le rapport homme-monde dans l'Éducation Permanente. Ce rapport est la *projection* d'un homme forgé par la technique et la science. Devant la machine, l'homme moderne ne se trouve pas dans la solitude pleine de la parole, mais dans l'absence d'un *rapport dialectique* homme-monde. L'ouvrier est un *être-seul* en face d'un travail qu'il ne peut plus signer. Il est la victime des « défis » du monde moderne, même après le recyclage, même après l'éducation « interminable ». « Apprends ou meurs ! » n'est pas pour lui une alternative, mais l'affirmation de son asservissement et de la solitude sans espoir à laquelle conduit un monde bâti sur l'« objectivité scientifique » des rapports des hommes entre eux.

Le mode de vie industrielle exige un perfectionnement technique permanent. L'homme doit-il donc poursuivre sans cesse son adaptation à ce mode de vie ? Doit-il renoncer à sa structure d'*être-au-monde-avec*, puisque son travail le transforme en un être individuel, isolé et séparé du monde ? Il ne domine plus les objets qu'il utilise. Il se trouve seul, même dans sa maison, quand il ne peut produire ni ce qu'il consomme, ni ce qu'il désire consommer. A force d'être avec les autres sans les voir, dans

l'anonymat des grandes concentrations économiques, dans un monde de travail sans visage, cet homme perd son visage, perd sa stature d'être et ne peut plus la reconnaître en personne. Aucune formation, aucun accroissement de connaissances ne peut restituer ces « pertes » sans que ces conditions soient préalablement changées.

L'idéal de l'homme de l'Education Permanente serait un homme seigneur du monde, un *homme démiurgique*. Cet homme doit découvrir, expliquer, comptabiliser, classer, manipuler le monde, même sans prendre conscience de son existence, de son être-au-monde. On ne peut pas constituer une relation dialectique homme-monde dans la manipulation du monde. Le résultat de ces principes, de ces postulats, l'*homo bellicosus*, en guerre permanente avec le monde, « armé » contre les « défis » du monde par les « impératifs » du changement, cet homme est aussi un homme en guerre avec lui-même, avec les autres. Impossible de construire, par cette voie, un monde habitable, un monde d'égaux.

Le complément de l'*homo bellicosus* est l'*homo apprenditus*. Le savoir, l'apprentissage s'identifiant avec l'idée platonicienne de Bien. Tout doit s'apprendre, tout peut s'apprendre. A nouveau, une dimension se prend pour le tout. Un *être éduicable* est tout ce que l'Education Permanente « voit » dans l'homme, l'idée d'un homme constitué essentiellement par la quête de perfectionnement, toujours en apprentissage.

A travers l'Education Permanente on voit surgir, avec véhémence, le *mythe de la formation*, le culte de l'éducation et, par conséquence, l'*oubli* concernant leur question. En affrontant la question de la vision-du-monde de l'Education Permanente nous sommes au cœur de la question de l'éducation. Et parce que l'Education Permanente nous ouvre ici un immense vide, nous dévoile son oubli fondamental, essayons maintenant de *fonder*, de *qualifier* cet oubli.

CHAPITRE II

L'oubli fondamental de l'Education Permanente : la question de l'éducation

Le philosophe s'intéresse à la question de l'homme, à la question du projet de l'homme. Ainsi, il propose une lecture différente de celle que fait un sociologue ou un historien. C'est la manière de la philosophie de poser des questions. Cette lecture nous l'avons appelée fondamentale : en quoi est-elle fondamentale ? Elle l'est par la nature même de son souci, par son intérêt. Cet intérêt l'amène à s'intéresser à ce à quoi justement l'Education Permanente ne s'intéresse pas. C'est pourquoi le philosophe peut parler d'*oubli*. Un oubli qui n'est pas une absence, une omission, mais un oubli qualifié, dont les points essentiels peuvent être mis en évidence.

1. EXISTENCE ET ÉDUCATION

L'homme existe. Nous prenons le terme « existence » comme une détermination de l'être qui ne convient qu'à l'homme. Comme Heidegger (1), nous employons le terme *sub-sistance* pour déterminer l'« existence » des autres étants qui ne sont pas des hommes. En disant qu'un étant existe, nous nommons déjà l'essence de cet étant qu'est l'homme dont le mode d'être (existence) est « essentiellement étranger » à tous les autres étants qui n'ont pas le type de l'homme.

Qu'y a-t-il à l'origine de ce mot *ek-sistere* ? *Ex*, cet élément du latin qui est resté dans des composés d'origine latine tels que *exclure*, *expulser*, *expatrier*, *exproprier*, contient l'idée de « hors de » ou encore d'« antériorité » comme dans le mot *ex-citoyen*. Dans le mot *ek-sistere*, il marque l'éloignement et la privation de l'« istence ». Le mot latin *sistere*, qui a donné *situare* dans le latin médiéval, signifie *placer en un lieu*, prendre place, établir solidement, rendre plus ferme, plus stable, mettre dans la posture d'appui sur. Si on fait maintenant la liaison des deux mots, on aura un mot étrange : *existence*, qui signifie *être privé de place*, de la place originale, d'une posture, d'une stabilité. L'étant qui se

(1) *Sein und Zeit*, p. 40 ss.

caractérise par l'être-existant, est, par définition, un étant placé « hors de » lui-même, un étant qui est essentiellement « transcendant » par rapport à lui-même et par rapport au monde (place) où il habite. L'homme en tant que seul être-existant, est l'étant qui « va » au-delà de lui-même, c'est-à-dire que sa facticité est telle qu'elle n'exclut pas la transcendance. Ces existentiels, ces structures fondamentales de l'être-existant, sont insuffisamment montrés par la définition traditionnelle d'homme comme *animal rationale*.

Or, l'anthropologie sous-jacente à l'Education Permanente est fortement marquée par l'accent mis sur la *rationalité* — « cet élément obscur de l'homme », comme le dit Heidegger — qui fonde le concept « naturel » d'homme et du monde. L'Education Permanente n'arrive pas à établir un concept d'homme. Et ne pouvant pas le définir, elle le présuppose. Si cela est admissible pour des disciplines « positives » comme la biologie, par exemple, qui ne peuvent pas établir ou, du moins, induire hypothétiquement des matériaux empiriques, leurs fondements ontologiques, cela est indispensable pour un discours qui maintient l'homme au centre de son débat, comme le discours éducatif.

Le fait que l'Education Permanente tienne la question de l'existence de l'homme pour « évidente », ne prouve ni qu'elle n'est pas présupposée, ni qu'elle n'est pas problématique. L'« abondance de connaissances » qu'elle nous propose, risque, au contraire, de nous faire méconnaître cette question. En nous faisant tout apprendre, les « mécanismes », les « rouages », les « défis », etc., elle nous détourne de la connaissance de l'essentiel. Dominer le monde, l'exploiter, l'expérimenter, positivement, scientifiquement ne garantit pas une compréhension effective de l'homme et du monde.

Si l'*ek-sistence* est la manière dont l'homme *est* dans le monde, l'homme n'est pas *dans* le monde comme un contenu dans un contenant, comme les poissons sont dans le lac, comme une chaise est dans la classe. Le « dans » désigne ici une relation de chose matérielle et spatiale. L'homme, par contre, est « inhérent » au monde, c'est-à-dire qu'il est au monde comme un étant qui fait du monde sa demeure. Il y « habite ». Il le fréquente, il le cultive, il y séjourne. L'homme, quand il *dit* « je suis », *dit* essentiellement j'« habite » à. Cela signifie finalement que l'homme *ek-siste* (1), qu'il est *facticité* par laquelle il « a » un monde et qu'il est *transcendance* par laquelle il prend distance de ce monde, il le travaille, il fait œuvre de culture, il s'éduque, enfin, il l'« habite ».

Etre-dans-le-monde comme un objet, c'est ne pas avoir un monde. Une chose n'arrive pas à toucher le monde. L'homme, par contre, a

(1) La proposition : « l'homme ek-siste » n'est pas une réponse à la question de savoir si l'homme est réel ou non ; elle est une réponse à la question portant sur l'« essence » de l'homme. Cf. Martin Heidegger, *Lettre sur l'humanisme*, p. 65.

besoin d'être-près du monde, il évoque nécessairement un *aliquid*, l'autre. Un homme complet dans son ipséité est une abstraction. D'où la *révolte* de l'homme seul, de l'homme qui ne participe pas du projet de l'homme, du projet d'une société, bref, du projet d'hominisation du monde et de l'homme.

La manière d'être de l'homme est *soucieuse* du monde. Il fabrique, il prend soin des choses, il utilise, il entreprend, il impose, il recherche, il interroge, il considère, il discute, il détermine, il critique, il détruit, il construit... Cela n'est pas une « activité » qu'il exerce de temps à autre par des recyclages. Cela fait partie de l'homme, c'est sa manière d'être *fondamentale*. Avant de transformer le monde, l'homme se soucie du monde, il l'assume, il l'« habite ».

L'image de l'homme que nous montre l'Education Permanente est une *objectivation* (réification) et de l'homme et du monde. Un homme qui parle « sur » et « dans » le monde, comme il pourrait parler « sur » Dieu en considérant celui-ci comme parmi d'autres même en tant qu'« Etant Suprême ». Parler « de » l'homme et de son éducation exprime un rapport tout à fait différent avec l'homme et le monde : cela signifie dire, développer la compréhension, les *implications de son existence*. L'éducation devrait commencer par cet *acte de sujet*. Nous pensons ici notamment à Freire, à son refus de parler « sur », d'agir « sur », à son souci d'être-avec, de s'engager. Un débat de l'homme avec le monde réel, à travers une participation effective, à travers un cheminement où il s'éduque lui-même. Pouvons-nous parler « de » l'éducation avant de faire ce cheminement ?

2. LE « QUI » DE L'ÉDUCATION

Qui est le « sujet » de l'éducation ? Cet étant que je suis moi-même ? En tenant cette question pour évidente, l'Education Permanente n'a pas dissipé tous les malentendus. Le « qui » de l'éducation n'est pas celui que je suis moi-même, n'est pas non plus une négation de moi, un « non-moi ». Les autres coexistent toujours-déjà avec moi. On ne peut tout simplement constater le « fait » de l'existence de l'autre que nous rencontrons irréductiblement, « évidemment ». Il faut rendre manifeste ce mode d'*existence-avec*, qui nous implique, mais que le « on » si souvent nous cache.

L'homme se trouve dans un *monde ambiant*, par son travail, par les outils, les instruments qu'il utilise, parce qu'il habite un monde-avec, dans lequel d'autres se trouvent de la même manière, avec le même statut. Ainsi, les *autres* ne désignent pas la totalité de ceux que je ne suis pas, mais, au contraire, comme l'affirme Heidegger, ils « sont plutôt ceux dont le plus souvent on *ne* se distingue *pas* soi-même... Le monde auquel

je suis, est toujours un monde que je partage avec d'autres, parce que l'être-au-monde est un être-au-monde-avec » (1).

Les autres ne se rencontrent pas grâce à une distinction entre un « moi » et un « tu » ou à partir d'un regard tourné vers soi qui permettrait de constater l'opposition à autrui (*l'homo bellicosus*). Les autres se rencontrent à partir du monde. L'homme se comprend à partir de son monde. Nous ne les rencontrons pas à la manière de choses-personnes-subsistantes, mais « au travail », c'est-à-dire en premier lieu dans l'*être-avec-autrui quotidien*.

A l'intérieur du discours sur l'Education Permanente, pas un seul texte qui « rappelle » cette problématique — sûrement trop « générale » — sur l'homme. Cependant, oublier le « qui » de l'éducation, ou le cacher derrière la modernité homérique de *l'homo apprenditus*, ne fait pas avancer la question qui le concerne. Au contraire elle ouvre une large place au monde de l'expérimentation, du système « objectif » des choses, et contribue à la formation du « qui » de l'éducation essentiellement déterminé par la pensée objectivante et abstraite. Un « qui » essentiellement individuel, seul, « qui » doit s'éduquer seul, « qui » doit se défendre seul contre les autres et contre le monde.

Et parce que l'éducation est un acte de partage avec autrui, avec d'autres, l'Education Permanente n'arrive pas à fonder un projet éducatif. C'est pourquoi elle est un *sous-langage*, un *sous-discours* : personne n'y parle vraiment, ne s'y dévoile, sinon par hasard et contre son gré. C'est un discours-véhicule-outil-moyen de propagande et c'est probablement pourquoi il donne lui-même si peu à penser, ou s'il le fait, c'est par tout ce qu'il tait, par tout ce qu'il oublie.

3. L'ÉDUCATION : PROCESSUS DIALECTIQUE DE LECTURE ET DE TRANSFORMATION DU MONDE

En « venant » au *monde* nous n'avons pas d'abord préparé un monde pour y habiter. Nous avons déjà trouvé un monde qui nous a été « donné », un monde qui est déjà en route. Comme un « passager », nous entrons dans le monde comme dans un train qui est déjà en marche qu'il ne nous est pas permis d'arrêter. Et même s'il nous était possible de descendre du train pour prendre une « autre » direction, nous serions, de toute façon, même arrêtés, dans une manière d'être-en-route. Un train marche déjà quand nous arrivons au monde. Toute une *culture*, toute une *science*, toute une *mémoire* sont déjà présentes au monde. Il y a un langage à apprendre, des gestes, des expressions. Il y a un « éloignement »

(1) *Op. cit.*, p. 118.

du monde à faire et à refaire. Ainsi, nous sommes conduits par le monde en même temps que nous créons un monde autour de nous.

Une *lecture du monde* ne se fait pas sans une *transformation du monde*. Notre « arrivée » au monde, notre *présence-au-monde* provoque tout un changement du monde. C'est pourquoi nous voulons parler de la « lecture », la préservant néanmoins de toute interprétation subjective, idéaliste ou psychologique. Il ne peut y avoir de lecture du monde sans une action transformatrice des hommes sur le monde.

L'acte éducatif correspond à cet effort de lecture d'un milieu social, économique et politique. Cette lecture est un acte de *prise de conscience* de notre monde, ici et maintenant, qui vise notamment au dépassement des contradictions et des éléments oppressifs dans ce monde. Oui, car l'éducation ne peut être qu'une *œuvre libératrice* de l'homme et du monde entreprise ensemble(1) et non un acte individuel de manipulation et de maîtrise du monde. Une libération jamais achevée, ni de l'homme, ni du monde. Le processus éducatif n'apporte rien d'original au processus d'*hominisation* sinon le fait de réclamer cette hominisation à travers la médiation du monde et d'autrui.

Mais la prise de conscience du monde n'est pas suffisante. Pourquoi ne suffit-elle pas ? Parce qu'il peut se faire que cette lecture soit une lecture distordue et faussée du monde, une lecture idéologique provoquée par des illusions idéalistes ou par des interprétations objectivistes et objectivantes. Une lecture du monde ne peut se faire dans l'abstrait. Elle se fait dans un milieu concret, par des hommes réels. Et parce que ce milieu et ces hommes sont inachevés, le dépassement d'une lecture est toujours possible.

L'inachèvement de l'homme ouvre tout un *débat* et toute une *possibilité* d'intervention éducative. D'une part l'éducation offre des instruments de réflexion (maïeutique socratique) et d'autre part elle ouvre le temps historique, c'est-à-dire le temps de l'homme, le temps où l'homme se prend en charge, choisit, décide, pratique, se responsabilise. Mais cela ne se fait pas « théoriquement ». Cela se fait *dans* un monde et *par* un monde. C'est pourquoi l'éducation est essentiellement culture. C'est parce qu'elle a pour objet la transformation permanente du monde. L'homme ne comprend pas sans faire, sans se rendre attentif, sans l'écoute, sans la préoccupation.

L'acte éducatif se produit dans la rencontre d'autrui, dans le monde du *travail*, qui est *culture*. Même si les autres qui sont autour de nous « ne font rien », ne « travaillent » pas, ne « cultivent » pas la terre, la culture continue à être cet ensemble de travaux transformant le milieu « naturel » par l'intervention de l'homme. Mais tout travail n'est pas cul-

(1) Cf. Paulo Freire, *La pédagogie des opprimés*.

ture. Celui qui produit sans choisir ses fins, ne fait pas œuvre de culture, parce qu'il aliène sa force mentale ou physique, parce que son travail représente un dépérissement de son être. C'est pourquoi la notion de travail est très ambiguë. Il ne peut être compris qu'à partir de la préoccupation, du souci, du projet de l'homme.

Dans le monde du *travail aliéné*, s'opère l'oubli le plus profond de l'homme. Le travailleur arrive ainsi à l'asservissement le plus complet de sa condition. Il est dans l'impossibilité de réaliser l'intégration du passé, du présent et de l'avenir. Le temps ne peut le délivrer des chaînes qui l'attachent au fond de la caverne qui est souvent son usine où il ne peut que contempler des mirages, les illusions, les ombres de la propagande abusive du monde de la consommation. Il pense, il croit, il arrive à se conformer avec sa situation. Il n'y a pas une plus grande oppression que l'ignorance de toute oppression.

Sans un débat sur la *condition humaine* dans le travail de transformation du monde, tout projet éducatif risque de se transformer en un appareil d'oppression et d'asservissement.

4. L'ÉDUCATION : PROCESSUS DIALECTIQUE DE PARTAGE ET DE CONNAISSANCE DU MONDE

Il n'y a pas de sociétés parfaites. Il y a, néanmoins, des sociétés dans lesquelles le partage du monde est plus équilibré que dans d'autres. Une société qui s'oppose au partage du monde ne peut se maintenir que par la force, par un appareil d'oppression et de domination. Elle est une *société fermée*, close. Elle ne permet pas un processus éducatif authentique, car elle a déjà figé une lecture du monde, toute autre étant à exclure par la force, par le terrorisme. Dans ce type « idéal » de société, tout jugement critique est assimilé ou systématiquement éliminé. Y règnent le fanatisme, le mutisme, l'activisme, l'assistentialisme(1).

Une *société partagée* fait appel à la responsabilité et à la participation de tous. Elle exige le dialogue et la critique. Elle permet à l'homme de se poser comme *sujet*, comme membre d'un groupe, comme participant d'un projet commun. Le partage du monde ne se fait pas tout simplement par la distribution de la terre ou des biens de production. Elle réside d'abord dans le *désir de justice*. Le partage de la terre n'est pas le partage du monde. Partager le monde avec autrui exige beaucoup plus qu'une économie distributive. Il exige le *partage du cœur*, le partage de son monde. C'est pourquoi toute pédagogie, toute innovation pédagogique qui s'en tient à l'extériorité de l'institution, aux « relations personnel-

(1) Paulo Freire, *L'éducation pratique de la liberté*, p. 57.

les », à la « déscolarisation », ne conduit qu'à son échec. Pourquoi ? Parce que cette pédagogie est *parcellaire*. Elle ne touche pas le cœur de la question de l'éducation.

L'éducation a un *rôle politique* fondamental à jouer. C'est-à-dire qu'elle cherche davantage à être un lieu de rencontre, d'expérience démocratique, d'échange, faute de quoi son travail de réflexion et d'action risque de perpétuer, comme c'est souvent le cas, l'inégalité devant le monde. Et cela ne se fait pas sans un certain souci de transparence, sans une manière d'être, sans une éthique. Un monde qui n'est pas partagé ne peut servir de médiation à l'acte éducatif. Être-au-monde signifie quotidiennement participer à un monde commun.

Ainsi, l'éducation ne consiste pas seulement à « espérer » le monde partagé. Elle doit œuvrer à l'instauration de ce monde, même par la lutte, quand il en faut. C'est la *condition* de son efficacité. Réfléchir, penser, prendre conscience du monde peut être une fuite du monde, si cela n'implique, n'engage pas le « qui » de l'éducation.

L'éducation est aussi un *processus de connaissance du monde* parce qu'elle est partage du monde. L'éducation comme nous la présentons ici, néanmoins, ne privilégie pas cette dimension de l'éducation. L'Éducation Permanente peut être considérée comme une in-version de l'éducation, un *projet anti-éducatif*, justement parce qu'elle considère ce phénomène (la connaissance) comme le phénomène « typique » et essentiel de l'homme. En privilégiant l'apprentissage, la connaissance, l'Éducation Permanente *oublie* de s'interroger sur le « qui » de l'apprentissage, de la connaissance.

La connaissance ne peut être qu'une *manière de l'homme de partager le monde*. Cet homme, est-il vraiment extérieur — comme dans une relation sujet-objet — dans la connaissance du monde ? En connaissant quelque chose, en saisissant quelque chose, l'homme ne sort pas de lui-même, comme d'une sphère où il aurait été d'abord enfermé. L'homme, par le fait qu'il peut *co-naître*, peut « aller » vers la nature, vers les « objets », vers autrui ou vers soi-même avec un souci de partage, de rencontre, non pour les manipuler, pour les dominer, mais pour participer avec eux au même monde qu'ils partagent, hommes et choses. Il existe une *interaction* dans la connaissance. Il n'y a pas un « objet » de la connaissance, car il y a une transformation des deux pôles dans la connaissance. Dans un travail par lequel l'homme construit sa culture, le monde est d'abord *communiqué*, partagé.

Ce qu'on voit se dégager de la théorie de la connaissance de l'Éducation Permanente est justement le contraire, c'est-à-dire la mise en place d'un plus grand appareil scientifique et de dispositif technique croissants permettant certaines manipulations du monde. Cette illusion objectiviste rend difficile, en tout cas, toute compréhension du monde, toute prise de conscience du monde.

Toute *relation dialectique* homme-monde, fondement du processus éducatif, disparaît dans l'affirmation du Sujet Rationnel. Nulle place dans ce « pro-jet » n'est réservée, par exemple, à ce que Lao-Tseu — le « fondateur » de la dialectique — appelle le « non-savoir », c'est-à-dire le savoir non médiat, la communication sans réserve, qui se dérobe à nos calculs logiques et à notre démarche par hypothèses et déductions. En fait, quel est le rapport de « connaissance objective » qui me fait dire, par exemple, qu'un tableau est beau, qu'une danse me plaît, que j'aime, que j'ai peur de la mort ? La beauté, le désir, la joie, l'amour et l'angoisse ne font-ils pas partie de notre vie, de notre être-au-monde, de notre processus d'humanisation ? La primauté que les « penseurs » et les intellectuels accordent à la connaissance est illégitime. La découverte de soi ne relève pas de la connaissance. C'est pourquoi nous tenons à distinguer fortement la *question de l'éducation* de la *question de la connaissance*.

Ne s'intéressant pas à ces caractères fondamentaux de l'éducation, l'Education Permanente peut être accusée d'un oubli fondamental et d'une per-version de l'éducation. Elle *devrait* être un projet éducatif et elle ne l'est pas. Elle « devrait », mais dans la mesure où elle ne pose pas la question de l'homme, où elle se tient d'emblée dans une interprétation, un projet, un héritage qui, pour elle, va de soi ou qu'elle ne voit pas, il est « normal » qu'elle ne s'en inquiète pas. Elle en est une conséquence. Poser cette question serait et signifierait pour l'éducation un tout *autre commencement*, une reprise entière, probablement une *réorientation radicale*.

CHAPITRE III

Vers un autre commencement

Conclusions

Dans ce troisième et dernier moment de notre lecture de l'Education Permanente nous tentons une approche qui soupçonne le soupçon. Cela signifie que l'Education Permanente est saisie à travers une autre lecture, une lecture plus accueillante, plus bienveillante. Cependant, nous pouvons nous reprocher, contrairement donc à ce que nous avons annoncé au début, de n'avoir pas suffisamment « sympathisé » dans cette partie. C'est vrai que, dans la mesure où cette lecture s'efforce de mettre en évidence l'oubli fondamental de l'Education Permanente, elle dévoile simultanément l'éducation à partir de l'homme en tant que pro-jet. Toutefois, jusqu'ici, on ne prend qu'unilatéralement au sérieux l'Education Permanente. La *démythologisation*, qui est le fil méthodologique directeur de ce travail, est certainement destructrice et critique, mais c'est justement pour nous restituer le mythe et faire entendre ce qu'il porte dans le monde d'aujourd'hui, qu'elle s'engage dans cette « destruction ». Cette tâche, elle l'accomplit pour mettre en valeur le discours essentiel (logos) du mythe, pour dévoiler les éléments qui méritent d'être pris au sérieux.

1. DE QUOI NOUS PARLE (LOGOS) L'EDUCATION PERMANENTE

Reprenons brièvement la thématique de cette lecture fondamentale.

En ce qui concerne la question de l'éducation, l'Education Permanente nous permet de mettre en évidence un oubli dont elle est en partie responsable. Le vide qu'elle ouvre est rempli par une action éducative dépolitisée, « désidéologisée » (mythologie), tournée vers l'expérimentation (outillage). En particulier, elle oublie le « qui » de l'éducation et les traits fondamentaux de l'acte éducatif, à savoir la réciprocité, la dialectique homme-monde-autrui. Par conséquent, elle oublie l'éducation comme processus dialectique de lecture et de transformation du monde, comme processus d'enracinement, de cheminement, bref, comme dimension de l'*ek-sistence*, comme quête et interaction.

Aucun souci de pro-jet de l'homme, ou très peu, anime sa littérature. En oubliant ce débat, l'Education Permanente ne conçoit pas l'éducation comme un processus dialectique de compréhension et de transformation du monde, mais comme un processus déterminé par la connaissance abstraite du monde. A cet égard, elle n'est qu'un appendice, un nouvel épisode du grand mouvement éducatif qui, plus encore que dans l'humanisme, prend son essor au siècle des lumières, avec l'*Aufklärung*. L'Education Permanente est fille de l'*Aufklärung*, une fille docile, soumise et, à vrai dire, trop bornée pour mettre en cause ses pères !

Ainsi, elle continue directement dans la ligne de la scolarité obligatoire, de l'école publique, etc. Mais on ne vient pas à bout de l'existence. L'histoire de l'éducation est pointillée par les failles qui s'ouvrent sous les pas de l'éducation et qui tiennent en échec son complot contre l'existence. Ces fêlures, ces failles, elle essaie toujours de les réduire au silence, de les cacher, et elle remet cela. C'est comme la logique médicale qui dit : il faut donc encore plus de remèdes, encore plus d'hôpitaux, encore plus de médecins. Restent le cri de l'existence, l'angoisse, la mort, bref, les poussées sauvages d'une existence qui ne se laisse pas faire, resurgit sans cesse, déroutée, mais est cependant réduite à la marginalité. Quand donc prendra-t-on la peine de l'entendre ? Quand donc l'éducation se mettra-t-elle à l'écoute et au service de l'humain dans l'homme ?

Par ce que l'Education Permanente dit et propose, elle implique une interprétation, une praxis éducative. Elle met en évidence un homme inhumain qui, en fait, ne va pas de soi. Elle s'en tient à un projet d'être-*dans-le-monde* qu'elle ne met nullement en cause, un projet irréfléchi, sous-jacent aux raisons qu'elle ne manque pas de donner. Ainsi se déploie une *certaine compréhension de l'existence* implicite et impliquée par ce qu'elle valorise. L'Education Permanente est une manière de faire face, de répondre, de conjurer l'existence, l'être-au-monde, sous le mode de l'inauthenticité, du refus, de la révolte, de la volonté de puissance et de disposer. Elle se meut dans un cercle vicieux et retranscrit tout selon les principes, les axiomes de ce cercle, ses postulats propres. Par exemple, elle rencontre un jour le problème de la mort : aussitôt elle ajoute un chapitre à la formation, mobilise des spécialistes, un personnel, des cours, des lieux, etc. pour mourir. Aussitôt donc, elle riposte au problème comme elle le fait pour l'égalité des chances, pour la formation des femmes, pour le troisième âge, pour la petite enfance, etc. L'existence, l'être-au-monde, la finitude, l'être-avec, s'y révèlent certainement aussi mais ce qui est significatif aussi c'est la manière dont elle y répond ou plutôt s'acharne à les digérer, les assimiler, les raccorder.

Projet de *maîtrise du monde*, des autres, et finalement de l'existence elle-même, l'Education Permanente donc nous *parle de l'homme*. A travers elle, l'homme d'une époque s'exprime, montre la compréhension qu'il a de l'existence et en même temps il la refuse, la traduit en termes

d'apprendre, de savoir, de savoir-faire ceci, cela, encore ceci et encore cela. Ou cherche des méthodes, des exercices pour le dialogue, le partage, la mort, l'angoisse, la vieillesse, etc.

L'Éducation Permanente est ainsi l'expression extrême et l'aboutissement d'une *tradition éducative* qui, méprisant l'existence comme être-au-monde, s'y rapporte et fait des hommes, des étants parmi d'autres, des objets à manipuler, à maîtriser. Dans son optique, l'éducation de l'homme se réduit à la mise en place de systèmes, d'appareils éducatifs qui traduisent ses besoins en demandes et y répondent par des techniques ad hoc.

Dans la mesure où l'Éducation Permanente porte à son comble la tradition éducative, elle a le mérite d'en dévoiler l'*intention profonde*, les conséquences ultimes et menaçantes (l'enfermement), et finalement l'absurdité. Elle serait, peut-être, le point extrême où un nouveau commencement devient possible, où la « destruction » de l'éducation devient nécessaire, où nous pouvons nous étonner, enfin, de l'éducation, poser la question à son sujet, commencer autrement.

L'éducation n'a jamais été que cela. Cette *autre éducation* s'est toujours faite plus ou moins *envers et contre l'éducation*. Ainsi, un rapport éducatif autre peut survenir et survient effectivement même à l'intérieur d'une éducation pervertie.

Quoi qu'il en soit, du même coup, l'Éducation Permanente nous *parle* quand même de l'homme, de son existence, mais obliquement, indirectement. Et c'est pour cela qu'en la prenant au sérieux, on peut finalement y entendre la voix, l'appel de l'existence, c'est-à-dire d'autre chose.

La parole essentielle (logos) de l'Éducation Permanente signifie qu'*on n'en finit pas de devenir homme*. Qu'y a-t-il en cela ? Il y a certainement l'affirmation radicale que l'homme a besoin d'éducation, car il devient homme. Cette « découverte » était, à ses origines, une grande espérance. Cependant, sur cette possibilité de l'homme, sur ce pro-jet, on a construit des appareils, des stratégies, des méthodes, des structures, tout un arsenal de moyens d'éduquer, de manipuler, à tel point qu'aujourd'hui précisément, on a oublié ce qui était en-dessous, le support, la source, l'homme. On oublie que c'est l'homme qui s'éduque. L'étoile brille toujours : on n'a jamais autant parlé d'éducation. Cette étoile brille encore, c'est vrai, mais c'est l'effet d'une source lumineuse disparue il y a longtemps.

Par l'*oubli de l'existence*, l'Éducation Permanente nous reconduit à l'existence elle-même. Du fait justement qu'elle n'en parle pas, qu'elle persévère dans cet oubli, elle est fondamentale, elle nous oblige à poser la question de l'existence, la question de l'homme et de son éducation. Certes, on ne peut pas « liquider » ces questions par une thèse. Ce ne sont point des questions qu'on peut dissiper avec une « solution ». C'est un peu comme dans le dialogue platonicien entre Ménon et Socrate. Ménon s'inquiète à la fin du dialogue :

« SOCRATE — Alors, la vertu ne serait donc pas une chose qui s'enseigne ?

MENON — Elle n'a point l'air de l'être, si toutefois nous avons correctement envisagé la question. Par suite, ce qui justement m'étonne, Socrate, c'est, ou qu'il puisse même y avoir jamais des hommes de valeur, ou, s'il y en a qui le sont devenus, qu'on ne puisse dire par quel moyen ils ont bien pu le devenir ! »

Oui, on voit que l'éducation (la vertu) ne peut pas prendre place dans un certain nombre de moyens — comme l'observe Ménon — un certain nombre de mesures, de méthodes, de stratégies. On a de la peine à accepter tout cela. En même temps, on aimerait arriver à une réponse, à une solution, à un savoir. Ménon s'étonne : « par quel moyen ils ont bien pu le devenir ! »

Comme chez Platon, nous nous trouvons en présence d'une *aporie*, devant des arguments, des « opinions » également valables, également raisonnés. Et on s'aperçoit que tout est à recommencer, qu'il faut poser à nouveau la question de l'éducation. Comment pourrait-on conclure sinon en disant que c'est justement grâce à cet *autre commencement* que l'éducation, qu'une thèse en éducation a une raison d'être, qu'elle peut servir à quelque chose, qu'elle apporte quelque chose, un fruit ?

2. FAUT-IL COMMENCER PAR « DÉTRUIRE » L'ÉDUCATION (PERMANENTE) ?

L'homme ne cesse jamais de devenir homme. C'est pourquoi il a constamment besoin d'éducation.

A sa manière, l'Education Permanente répond à ce besoin. Cependant, nous avons montré comment l'Education Permanente *canalise, traduit* ce besoin fondamental, selon la règle de la volonté de puissance. C'est vrai, elle s'appuie sur l'être, seulement elle exprime toutes les exigences de l'être par l'avoir. Si nous avons constaté cela, il s'agit maintenant de savoir comment *réorienter* l'éducation vers l'être, vers l'existence, l'humain. Cette question se pose pour ceux qui font de l'éducation ou de l'éducation permanente. C'est pourquoi si souvent, dans le séminaire « Education Permanente » à l'Université de Genève, nous nous sommes posé la question d'un « bouleversement des jeux ». Faut-il vraiment « bouleverser les jeux » ? Faut-il vraiment prendre au sérieux une « destruction » de l'Education (Permanente) ?

L'Education Permanente est sûrement une tendance historique réelle, qui ne dépend que très partiellement des pédagogues, des éducateurs. On peut discuter de ce processus, et en voir les inconvénients, les risques, les causes. Nous n'avons pas le droit d'être des naïfs. En revanche, nous

avons à nous demander comme enseignant comment y habiter, comment en faire une chance, une occasion, des *petits pas* vers autre chose. En même temps, en cerner, en tracer les limites, savoir s'il ne faut pas *lutter* aussi *contre elle* et alors, sûrement, une telle lutte sera à poursuivre aussi sur d'autres fronts, politiques, économiques, etc. Le pédagogue ne peut ignorer ces fronts en disant qu'il fait de la pédagogie « pure », car il est impossible de séparer la pédagogie d'un *projet politique* sans faire de la première un instrument idéologique.

Et l'Éducation Permanente peut être ce *prétexte* pour se mettre à l'écoute d'autre chose, de se mettre dans un processus éducatif authentique. Alors, on ne parlera plus *sur* l'éducation mais *de* l'éducation. Au lieu d'être inondés par cette escalade de moyens, de méthodes, de « contenus », nous pourrions — en cela peut consister notamment le « bouleversement du jeu » — tenter le chemin de la découverte, de la lecture et de la transformation de notre propre monde de l'éducation (permanente). Faire face à l'*oubli de l'éducation* à travers une courageuse volonté d'affrontement de notre propre réalité, de nos « sciences » de l'éducation, de notre institution, etc. Autrement, cette possibilité et cette nécessité de l'homme qu'est l'éducation, feront place à la montagne de techniques qui nous détournent de l'essentiel. Le « bouleversement du jeu » consiste d'abord à savoir saisir la chance offerte pour *faire autrement*, pour agir autrement, pour faire advenir un peu plus de justice et rendre un peu mieux possible l'existence, l'amour.

Ce qui nous paraît préoccupant dans l'éducation d'aujourd'hui, c'est son refus d'aller jusqu'au bout dans l'auto-critique. Elle s'enferme dans la critique elle-même ne permettant pas de reprendre les problèmes autrement. Un peu l'équivalent de la *métaphysique* et du fait observé par Heidegger que la philosophie traditionnelle se bagarre contre les philosophes tout en restant à l'intérieur de la démarche métaphysique plutôt que de s'interroger à son sujet. Comme la « destruction » de la philosophie ou de la métaphysique est une tâche décisive et préparatoire à la pensée philosophique, à la réflexion sur l'être, une « destruction » de l'Éducation Permanente ou de l'éducation tout court, du mythe de l'éducation, doit préparer la pensée éducative et l'acte éducatif, en dépassant le *mythe*, le *dogme*, le *préjugé*, derrière lesquels elle se cache si souvent aujourd'hui. Ce dépassement, néanmoins, excède complètement les limites de cette thèse. Elle a accompli sa tâche au moment où elle nous a conduit au *seuil*, à ce seuil, au seuil d'un *autre commencement*.

Cette « destruction » ne constitue pas, néanmoins, la négation de l'éducation. Lieu de *perversion* et de *menace*, l'Éducation Permanente peut et doit être un lieu de *promesse*, un lieu dont on peut tirer parti pour en saisir les *possibilités*.

Certes, le discours éducatif se transforme en un *discours idéologique*. Pas ou peu d'approfondissement quant à la visée, à l'horizon, aux finali-

tés centrales des stratégies, des systèmes éducatifs proposés. Les ordres de priorité, les dispositions, les structures concrètes sont, d'ordinaire, l'expression des idées à la mode, des idées vagues, vides. Ainsi, une vague inflationniste croissante de stratégies « éducatives » envahit nos bureaux, nos écoles, notre monde. Et d'un coup, l'Éducation Permanente et toute éducation deviennent analogues au *mythe*, le mythe de l'éducation qui apparaît toujours dans l'histoire de l'éducation quand l'éducation elle-même est en *crise*.

Bien qu'elle se présente comme un discours rationnel, malgré sa diversité, l'Éducation Permanente relève finalement du mythologique et du mythique, du moins par sa fonction. Elle peut alors être saisie par un langage mythique, un langage profond, riche. C'est pour cette raison que nous avons pris l'Éducation Permanente comme un *texte*, au sens fort du terme, comme un texte qui justifie les frais énormes d'une interprétation.

Aujourd'hui, le débat de l'homme avec le monde n'est plus, à proprement parler, le thème du mythe. Nous n'avons pas affaire à un discours proprement mythique, mais à un discours qui joue un rôle analogue à celui du mythe et réclame une manière d'interprétation analogue à celle de la *démythologisation*. Cette équivalence apparaît nettement dans la fonction jouée maintenant par l'éducation. Le récit mythique introduisait (initiation) l'homme, la communauté dans la vie, dans le monde. Aujourd'hui, ce rôle est dévolu à l'éducation. Elle joue notamment le rôle d'une initiation à la société industrielle. Le projet de l'Éducation Permanente, pris dans sa stratégie globale, vise à remplacer les anciens projets éducatifs pour permettre une meilleure initiation de l'homme contemporain à l'ère du changement continu, à l'ère de la « révolution » technique et scientifique.

Au bout du compte, la crise de l'Éducation Permanente est un prolongement de la *crise de l'éducation et de l'homme*. Avec le développement des sciences humaines surgit une grande perplexité, celle relative à l'homme. Le problème de l'éducation dépend étroitement de cette question. D'un côté, on attend de l'éducation qu'elle aide l'homme à être, alors que d'un autre côté, l'éducation se dissout dans cette crise elle-même.

Comme nous l'écrit Claude Pantillon : « nous vivons un temps où ce que craint l'homme, c'est la société, où ce qu'il redoute le plus, ce sont les hommes, où ce qui l'effraie et l'angoisse, c'est l'homme autour, auprès de lui et en lui-même. Le temps de l'*absence de confiance* en autrui et en soi, puisque l'ennemi redoutable, l'énigme profonde, la nuit épaisse qui harcèlent l'homme, ne le quittant pas d'un pas, c'est nous-mêmes, un œil qui poursuit Caïn. Ce temps de mythe et de crise à nulle autre pareille, est celui de la *méfiance* ».

Alors, dans ce contexte, comment éviter et pourquoi s'étonner que l'éducation devienne fondamentalement *suspecte* ?

La crise de l'homme conduit, inexorablement, à la crise de l'éducation, car dans un monde qui, certes, aspire au dialogue, mais où la relation à autrui, la réciprocité, apparaissent simultanément comme la plus grave menace, l'éducation ne peut que jeter de l'effroi. Pour devenir homme, car on le devient, pour que surgisse et advienne une existence humaine, il faut la rencontre, l'altérité, le dialogue : *l'homme n'advient pas seul*. Or, aujourd'hui, cette rencontre, cette altérité, ce dialogue apparaissent comme une brèche par où s'engouffrent toutes les manipulations, toutes les agressions, tous les asservissements, toutes les menaces.

L'éducation est ainsi intérieurement divisée, déchirée. D'un côté, depuis toujours, elle signifie que l'homme n'advient pas seul, qu'il n'y a d'homme que dans une communauté humaine et par elle, et l'Éducation Permanente, à sa manière, s'inscrit dans cette ligne, reprenant à son compte l'humanisme d'hier : *L'Éducation Permanente signifie qu'on n'en finit pas de devenir homme et qu'on n'en finit pas de l'être, de le devenir ensemble*, dans le chemin, au fil des relations avec autrui. D'un autre côté, cependant, l'autre dont j'ai besoin, par qui, face à qui j'advieus, m'apparaît, de plus en plus, comme la pire des menaces.

Voilà pourquoi, en un temps où l'on parle tant d'éducation, où l'on investit en elle, où elle devient permanente, l'éducation se vide, s'épuise, et la question à son sujet tombe dans l'*oubli*. »

*
* *
*

En affirmant l'oubli de la question de l'éducation et donc de l'éducation, nous nous engageons déjà dans sa « destruction » ainsi que dans ce cheminement vers un autre commencement.

Cela dit, cette « destruction » n'est pas une *polémique* entre gens de l'éducation défendant une thèse, une théorie (de plus), une conception contre d'autres. Le débat que nous voulons engager (sans méconnaître les difficultés) n'est pas un règlement de comptes avec un système ou avec des représentants d'un système au nom d'un autre système puisqu'il s'agit d'une percée au-delà et en deçà de l'esprit de système.

Il s'agit d'accéder à un nouveau regard sur nous-mêmes, sur le monde, sur l'éducation, qui accueille ce que nous n'avons jamais cessé d'être et de faire entendre, mais qui ne cesse non plus d'être manqué, méconnu, refoulé, caché, oublié : *l'humain*.

BIBLIOGRAPHIE

- Bachelard (Gaston): *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, 1970.
- Berger (Gaston): *L'homme moderne et son éducation*. Paris, PUF, 1962.
- Birnbaum (Pierre): *La fin du politique*. Paris, Seuil, 1975, 285 pages.
- Bultmann (Rudolf): *Jesus Christ and Mythology*. S.C.M. Press LTD., 2e édition, 1960.
Kerygma und Mythos: vol. I (1960), vol. II (1965), vol. III (1967). H. Reich-Evangelischer Verlag G.m.b.H. Hamburg-Bergstedt.
- Conseil de l'Europe: *Education Permanente*. Recueil d'études commanditées par le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1970, 543 pages.
- Dave (R.H.): *Education permanente et programme scolaire*. Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'éducation (Monographie, 1), 1973, 94 pages.
- Dilthey (Wilhelm): *Le monde de l'esprit*. Tome I, Paris, Aubier Montaigne (Bibliothèque Philosophique), 1947, 415 pages.
- Faure (Edgar et al.): *Apprendre à être*. Rapport de la Commission Internationale sur le développement de l'éducation. Paris, Unesco/Fayard, 1972, 297 pages, annexes.
- Freire (Paulo): *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris, Cerf (Terres du Feu), 1971, 205 pages.
Pédagogie des opprimés. Paris, Maspero (Petite collection Maspero, 130), 1974, 205 pages.
- Fritsch (Philippe): *L'éducation des adultes*. Paris, Mouton, 1971, 176 pages.

- Furter (Pierre): *Educacao permanente e desenvolvimento cultural*. Petropolis, Vozes (Educacao e tempo presente, 11), 1974, 221 pages.
- Educacao e vida: contribuicao à definicao da educacao permanente*. Petrópolis, Vozes (Educacao e tempo presente, 3), 1972, 190 pages, bibl.
- Du discours à l'action: contribution à l'étude générale des problèmes posés par l'évaluation*. Genève, mai 1975, 33 pages, photocopié.
- Furter (Pierre) et (Vanilda) Pereira Paiva: *L'Amérique Latine face à l'invasion de l'éducation permanente*. Genève, 1975, 22 pages, photocopié.
- Gadotti (Moacir): *Comunicacao Docente: ensaio de caracterizacao da relação educadora*. Sao Paulo, Loyola (Filosofia e Educação, 1), 1975, 126 pages.
- Gadotti (Moacir) et Pantillon (Claude): *Education Permanente: présentation, choix de textes, bibliographie*. Genève, FPSE, Université de Genève, 1977, 63 pages.
- Goldmann (Lucien): *Sciences humaines et philosophie*. Paris, Gonthier (Bibliothèque méditations, 46), 1973, 165 pages.
- Gretler (Armin et al.): *La Suisse au-devant de l'éducation permanente*. Lausanne, Payot (Greti information), 1971, 178 pages.
- Gusdorf (Georges): *La parole*. Paris, PUF (initiation philosophique, 3), 1953, 122 pages.
- Les sciences de l'homme sont des sciences humaines*. Université de Strasbourg, 1967, 294 pages.
- Habermas (Jürgen): *La technique et la science comme « idéologie »*. Paris, Gallimard (Les essais), 1973, 214 pages.
- Connaissance et intérêt*. Paris, Gallimard (Bibliothèque de Philosophie), 1976, 386 pages.
- Théorie et pratique*. Paris, Payot (Critique de la politique), 1975, 2 volumes.
- Hartung (Henri): *Pour une éducation permanente*. Paris, Fayard (Sciences humaines, 10), 1966, 232 pages.
- Les enfants de la promesse*. Paris, Fayard, 1972, 136 pages.

- ✂ *Le temps de la rupture : éducation permanente et auto-gestion*. Neuchâtel, A la Baconnière, 1975, 247 pages.
- Heidegger (Martin): *L'être et le temps*; traduit de l'allemand et annoté par Rudolf Boehm et Alphonse de Waelhens. Gallimard (Bibliothèque de Philosophie), 1972, 324 pages.
- Lettre sur l'humanisme*. Paris, Aubier/Montaigne, 1970, 189 pages.
- Sein und Zeit*. Tübingen, Max Niemeyer, 1953.
- Husserl (Edmund): *Idées directrices pour une phénoménologie*; traduit de l'allemand par Paul Ricœur. Paris, Gallimard (Bibliothèque de Philosophie), 1971, 568 pages.
- Illich (Ivan): Exposé sur l'éducation permanente lors du 50e anniversaire de l'École Internationale. Palais des Nations, Genève, octobre 1974, bande enregistrée.
- Illich (Ivan) et Verne (Etienne): « Le piège de l'école à vie ». In *Le Monde de l'Éducation*, Paris, Janvier 1975, pages 11-14.
- Kant (Emmanuel): *Critique de la raison pure*. 6e édition, Paris, PUF (Bibliothèque de philosophie contemporaine), 1968, 586 pages.
- « La formation permanente : idée neuve ? idée fausse ? ». In *Esprit*, numéro spécial, Paris, N° 439, (10), octobre 1974, pages 321-608.
- Lao-Tseu : *Tao t'è king*. Paris, Gallimard (Idées, 179), 1967, 188 pages.
- Le Du (Jean): *Cette impossible pédagogie : l'éducateur chrétien confronté à sa propre mort par l'action pédagogique*. Paris, Fayard-Mame, 1971, 154 pages.
- Le Veugle (Jean): *Initiation à l'éducation permanente*. Toulouse, Privat, 1968, 225 pages.
- Lengrand (Paul): *Introduction à l'éducation permanente*. Paris, Unesco, 1970, 100 pages.
- Marcuse (Herbert): *L'homme unidimensionnel : essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Paris, Minuit, 1968, 281 pages.

- Marx (Karl) : *Misère de la philosophie : réponse à la philosophie de la misère de M. Proudhon*. Paris, Ed. Sociales, 1947, 164 pages.
- Marx (Karl) et Engels (Friedrich) : *Etudes philosophiques*. Paris, Ed. Sociales, 1961.
L'idéologie allemande. Paris, Ed. Sociales, 1975, 148 pages.
Manifeste du parti communiste. Paris, Ed. Sociales, 1972, 95 pages.
- Mcluhan (Marshall) : *Mutation 1990*. Paris, Mame, 1969, 105 pages.
- OCDE : *L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue*. Paris, CERI/OCDE, 1973, 99 pages.
- Pantillon (Claude) : *La thématique du changement dans le cadre de la formation des adultes*. Genève, EPSE, 1973, 53 pages, photocopié.
 « Illich comme outil de pensée et d'action ». In *Les Cahiers Protestants*, Lausanne, N° 3, juin 1975, pages 9-42.
Le problème de l'herméneutique dans l'œuvre de Rudolf Bultmann. Mémoire de doctorat. Faculté des Lettres de Nanterre, France, s.d., 432 pages.
A propos de l'acte philosophique. Genève, EPSE, juin 1974, 15 pages, photocopié.
- Pantillon (Claude) et Gadotti (Moacir) : *Manifeste philosophique : vers une philosophie de l'éducation*. Genève, Centre de Philosophie de l'éducation (Cahiers philosophiques, 1), 1976, 33 pages.
- Perou : *Reforma de la education peruana : informe general*. Lima, 1970, 200 pages.
- Philibert (Michel) : *Paul Ricoeur ou la liberté selon l'espérance*. Paris, Seghers (Philosophes de tous les temps, 72), 1971, 190 pages.
- Pineau (Gaston) : *Projet de création d'un centre de recherche et développement (R.D.) en Education Permanente*. Université de Montréal, Service d'Education Permanente, février 1974, 30 pages, photocopié.

- Platon : *Oeuvres Complètes*. Paris, Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 2 volumes, Paris, 1970.
- Reboul (Olivier) : *La philosophie de l'éducation*. Paris, PUF (SUP, la philosophie, 102), 1971, 126 pages.
- Richard (Pierre) et Paquet (Pierre) : *L'éducation permanente et ses concepts périphériques : recherches documentaires*, (5564 titres), Paris, Cujas, 1973, 394 pages, annexes.
- Ricœur (Paul) : « Existence et herméneutique ». In *Interpretation der Welt*, Echter-Verlag Würzburg, s.d., pages 32-51.
De l'interprétation : essai sur Freud. Paris, Seuil, 1965.
- Rodriguez (Charlotte) : *L'éducation permanente*. Etude réalisée pour l'Unesco. Paris/Genève, Unesco/BIE. Documentation et information pédagogiques, N° 185, 1972, 60 pages.
- Rubel (Maximilien) : *Pages de Karl Marx : pour une éthique socialiste*. 2 volumes, Paris, Payot (Petite Bibliothèque Payot, 166 et 167), 1970.
- Schwartz (Bertrand) : *L'éducation demain : éducation permanente ; une étude de la Fondation européenne de la culture*. Paris, Aubier/Montaigne (Recherches économiques et sociales), 1973, 259 pages.
- Tricot (Michel) : *De l'instruction publique à l'éducation permanente*. Paris, Tema, 1973, 101 pages.
- UNESCO : *L'école et l'éducation permanente : quatre études*. Paris, Unesco, 1972, 278 pages.
- Weber (Max) : *Essais sur la théorie de la science*. Paris, Plon (Recherches en sciences humaines, 19), 1968, 543 pages.
Le savant et le politique. Paris, Plon (Recherches en sciences humaines, 12), 1959, 230 pages.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Préface de Paulo Freire</i>	9
<i>Introduction</i> : EXPOSÉ GÉNÉRAL DE NOTRE ÉTUDE DEUX QUESTIONS	15
Chapitre I LA QUESTION DU SENS DE L'ÉDUCATION	17
1. Histoire de la question	19
A. Préalable à la recherche en éducation : implication du sujet (praxis)	19
Discours « sur » et Discours « de » — Utopie et quotidienneté	
B. L'Éducation Permanente comme lieu d'interrogation philosophique	22
2. Le sens de l'éducation et la philosophie de l'éducation	23
Chapitre II LA QUESTION DU SENS DE LA MÉTHODE	27
1. La méthode de notre recherche : phénoménologie herméneutique	27
A. La méthode phénoménologique comme histoire (praxis) et comme manière d'être-au-monde	27
B. Pourquoi une phénoménologie herméneutique ?	27
Qu'est-ce que comprendre un texte ? — Dimension pédagogique de la phénoménologie herméneutique — Phénomène et discours — Se montrer et se cacher	
C. Démythologisation : tâche de la phénoménologie herméneutique	35
Démythologisation, réduction et « destruction » — Démythologisation et objectivisme	

2. Plan du Travail	39
Etude phénoménologique-herméneutique	
A. Lecture fondamentaliste : le moment de la patence	41
B. Lecture historique : le moment du soupçon	41
C. Lecture fondamentale : le moment du soupçon	42
D. Thèse générale et hypo-thèses	43
<i>Première partie</i>	
PHÉNOMÉNOLOGIE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE	45
Chapitre I	
L'ÉDUCATION PERMANENTE COMME ÉVÉNEMENT	47
1. La formation de l'idée d'Education Permanente	47
Origine mythique et utopique — Ancienneté et nouveauté	
2. Invasion de l'Education Permanente	51
Chapitre II	
L'ÉDUCATION PERMANENTE COMME DISCOURS	55
1. Un discours non dépourvu d'unité	55
A. Unité au niveau du contenant	56
B. La globalisation de l'éducation	57
C. Projet et action	59
2. Un discours nourri par la diversité	62
A. Diversité au niveau du concept	62
B. Fonctions, attentes	64
C. Le support institutionnel	65
Chapitre III	
L'ÉDUCATION PERMANENTE COMME PHÉNOMÈNE	69
1. Première argumentation : la « réalité » historique (phénomène)	69
A. Education Permanente : processus en route et impérieuse nécessité	69
B. Education Permanente : exigence du changement et expression du mode industriel de production	71
Le changement — Le mode industriel de production	72

2. Deuxième argumentation : les « ressources humaines » (articulation discours-phénomène)	74
A. Education Permanente : « processus de l'être »	74
B. Education Permanente : projection de l'éducation	75
L'« homme total »	75
La Cité éducative	77
<i>Conclusion :</i>	
Tableau synoptique d'une lecture fondamentaliste	79

Deuxième partie

HERMENEUTIQUE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE 83

Chapitre I

L'ÉDUCATION PERMANENTE COMME IDÉOLOGIE :
PREMIÈRE APPROCHE 85

- | | |
|--|----|
| 1. Le visage classique de l'idéologie | 86 |
| 2. L'Education Permanente comme idéologie : première approche | 89 |
| A. Education Permanente : dissimulation de l'inégalité et de l'injustice | 90 |
| B. Education Permanente : nouvelle religion | 93 |

Chapitre II

L'ÉDUCATION PERMANENTE COMME IDÉOLOGIE 99
DEUXIÈME APPROCHE 99

- | | |
|---|-----|
| 1. Le visage moderne de l'idéologie | 99 |
| Connaissance et intérêt - Rationalisation-rationalité —
La conscience technocratique | 100 |
| 2. L'Education Permanente comme idéologie : deuxième approche | 106 |
| A. Education Permanente : expression de la conscience technocratique | 106 |
| B. Education Permanente : rationalisation productiviste et mécanisme de dépendance socio-culturelle | 108 |
| C. Education Permanente : instrument au service de la dépolitisation de la masse | 111 |

Conclusion :

Tableau synoptique d'une lecture historique	113
---	-----

Troisième partie

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE	117
Chapitre I	
L'ÉDUCATION PERMANENTE ET SON IMAGE DE L'HOMME	119
1. Limites de la critique des idéologies	119
2. Education Permanente : pour quel homme ?	123
Chapitre II	
L'OUBLI FONDAMENTAL DE L'ÉDUCATION PERMA- NENTE : LA QUESTION DE L'ÉDUCATION	129
1. Existence et éducation	129
2. Le « qui » de l'éducation	131
3. L'éducation : processus dialectique de lecture et de transfor- mation du monde	132
4. L'éducation : processus dialectique de partage et de connais- sance du monde	134
Chapitre III	
VERS UN AUTRE COMMENCEMENT (Conclusions)	137
1. De quoi nous parle (logos) l'Education Permanente	137
2. Faut-il commencer par « détruire » l'Education (Permanente) ?	140
<i>Bibliographie</i>	147
<i>Table des matières</i>	151

Achévé d'imprimer
sur les presses
de l'Imprimerie Raymond Fawer S.A.
le 15 mai 1979
à Renens/Lausanne (Suisse)

Si l'éducation est une lutte, un combat, il apparaît nécessaire de lutter contre l'éducation, l'éducation dominante. Il faut dévoiler les contradictions d'une éducation qui méprise l'existence, les autres, l'homme. Il faut certainement élargir la lutte en ajoutant la conscience de la contradiction. C'est pourquoi, j'affirme que l'acte éducatif est un acte de transgression, de désobéissance. L'éducation n'a jamais été que cela. Cette autre éducation s'est toujours faite plus ou moins envers et contre l'éducation.

M.G.

Cahiers de philosophie de l'éducation

En ces temps d'explosion éducative — éducation permanente, réformes scolaires, innovations pédagogiques, médias, extra-scolaire — ces Cahiers veulent offrir un lieu d'interrogation critique fondamentale qui permette aux acteurs de l'éducation de faire le point et de se situer.

Que signifie éduquer ? Comment faire en sorte que l'éducation réponde aux défis et aux besoins de notre temps ? Comment la mettre au service du plus humain dans l'homme ? Comment en faire l'instrument d'une société plus juste et plus conviviale ?

Risques, interrogations, témoignages : pour que l'éducation soit à la hauteur de notre époque, encore faut-il que ses acteurs se soucient de ce qu'ils sont. Qu'en est-il de nous qui prétendons éduquer autrui ? A la question de l'éducation répond comme en écho celle de notre propre éducation.