

La place de l'éducation permanente dans les dispositifs d'insertion socio-professionnelle en région bruxelloise

Alain Leduc¹

L'auteur a été un fondateurs des dispositifs d'insertion socio-professionnelle à Bruxelles, en participant notamment à la création de la première « Mission locale pour l'insertion socio professionnelle des jeunes à Saint-Gilles en 1986 », puis en contribuant à l'organisation du secteur au niveau régional, comme Délégué à l'insertion de 1990 à 1995.

Il était par ailleurs investi dans plusieurs projets d'éducation permanente en alphabétisation des adultes avec la FGTB de Bruxelles dans les années 1970, de Lire et Écrire et du Collectif Formation Société depuis les années 1980.

C'est sur ces bases que la FEBISP² l'a invité à s'exprimer lors de sa 19^{ème} journée d'étude du 20 octobre 2015 sur « la genèse bruxelloise du couple insertion socio-professionnelle / éducation permanente ». Il tente ici une analyse distanciée sur un dispositif qui a, depuis lors, connu bien des dérives, sous les coups de boutoir de l'État social actif et de l'individualisation, de la marchandisation des services et des politiques d'austérité. En insertion socio-professionnelle, l'éducation permanente est tour à tour voulue, infiltrée, bousculée, rejetée ou imposée. A-t-elle encore légitimement une place dans ce contexte ? Si oui, laquelle ?

L'arrivée au pouvoir de la gauche en France en 1981

L'histoire de l'insertion socio-professionnelle instituée commence en France, le 10 mai 1981, avec l'élection de François Mitterrand comme Président de la République. Il charge immédiatement, dès le 21 mai, Pierre Mauroy, maire de Lille, de former un gouvernement de gauche. Lors d'une de ses premières réunions, le 10 juin Mauroy charge un chercheur, Bertrand Schwartz³, de mener une large enquête sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes entre 16 et 21 ans (courrier du 10 juin 81). Il lui écrit ceci :

« Cette étude devra aboutir à un ensemble de propositions permettant d'établir une meilleure articulation de tous les services publics concernés, de telle sorte que les jeunes de cet âge ne soient jamais condamnés au chômage, ni à des emplois par trop précaires, qu'ils aient la possibilité d'acquérir la culture et la formation qui leur permettront de s'adapter aux

¹Président – Militant du Collectif formation société asbl.

²FEBISP : Fédération bruxelloise des organismes d'insertion socio-professionnelle et d'économie sociale d'insertion.

³Directeur de l'école des mines de Nancy, Bertrand Schwartz a agi durant sa carrière professionnelle pour développer l'innovation pédagogique au travers, entre autres, de la prise en compte de la personne dans sa globalité, l'importance donnée à l'alternance et la volonté de travail en partenariat. Il souligne, dans son ouvrage Moderniser sans exclure que les actions qu'il a menées ont été « soutenues par cette visée sociale : réduire l'inégalité des chances. » (Wikipédia).

changements à venir et qu'ils bénéficient des moyens d'orienter leur vie professionnelle vers des emplois qui correspondent le mieux à leurs goûts et à leurs capacités ».

Ce mandat est intéressant à analyser du point de vue de l'éducation permanente.

Nous y retrouvons deux aspects très novateurs : la conception de l'insertion socio-professionnelle des jeunes ne se limite pas à la formation et l'emploi, mais s'ouvre aussi au champ culturel. Et cette formation doit correspondre aux goûts des jeunes, pas seulement aux besoins des entreprises.

Mais deux limites sont aussi déjà présentes : il s'agit d'acquiescer cette culture, donc de démocratiser la culture existante, et pas d'en construire une avec ces jeunes ni de reconnaître la diversité de leurs cultures propres. Et l'objectif final reste dans les limites d'un projet social-démocrate intégrateur plus qu'émancipateur : il s'agit « d'adapter les jeunes aux changements », et non de leur permettre de contribuer à la transformation sociale.

Lors de ses conférences, Bertrand Schwartz se plaisait à rappeler l'énorme espoir suscité par l'arrivée de la gauche au pouvoir, le nombre particulièrement important de contributions qu'il avait reçues, plus de 400, et ce pendant la période des vacances scolaires.

Sur base de cette consultation, Bertrand Schwartz rend son rapport trois mois plus tard, le 15 septembre 1981, c'est le « Rapport⁴ sur l'insertion professionnelle et sociale⁵ des jeunes ». Il évite d'emblée quelques écueils par rapport au mandat reçu. Il écrit notamment :

« On rend les jeunes responsables de leur non-insertion, on les relègue ainsi dans une situation de passivité et de désespérance. Cependant ils recherchent et définissent de nouvelles valeurs. Mais qui sont donc ces jeunes ? Le terme de jeunesse n'est qu'un pseudo concept⁶. Nous considérons cependant que les problèmes des jeunes présentent une certaine unité : ils ne refusent pas le travail, ils le désacralisent. Ils mettent en cause notre culture : ils en veulent une moins élitaire et moins sophistiquée. Ils remettent en question les modèles familiaux⁷ ».

Bertrand Schwartz a ici le pressentiment qu'au-delà de la démocratisation de la culture, les jeunes veulent une autre culture, centrée sur leur propre créativité ; il ouvre la porte – timidement – à une « démocratie culturelle ».

Sur base de ce rapport, les Missions locales se développent rapidement en France, avec cette vision qu'il faut travailler avec les jeunes de manière intégrée, dans tous les domaines de leur vie, autant culturel que formatif.

⁴ Épuisé, réédité en France en 2007 avec une actualisation et un manifeste pour un contrat social avec la jeunesse, Éditions Apogée.

⁵ Les deux mots sont séparés, il n'écrit pas « socio-professionnelle ». Il signifie à cette étape que l'approche sociale du jeune dans sa globalité dépasse largement le seul champ professionnel : son livre évoque par exemples centralement les questions liées au logement, à la santé ou au service militaire.

⁶ Dans ses travaux sur le précaire, Robert Castel remet fondamentalement en cause l'utilisation du concept de « jeune » en matière d'emploi. Il apparaît en France que ce concept « qui marche bien » (qui serait contre l'insertion des jeunes ?) a surtout justifié et eu pour effet de réduire drastiquement le coût du salaire d'entrée des jeunes sur le marché du travail, notamment par des réductions de sécurité sociale. Il me semble pertinent d'ajouter la/les référence(s) bibliographique(s).

⁷ B. Schwartz, *Rapport...*, op. cit., pp 32-33.

À part les quelques éléments d'ouverture relevés, tant dans la lettre de Pierre Mauroy que dans le rapport de Bertrand Schwartz, comment se fait-il qu'il y ait si peu de ponts ambitieux avec l'éducation populaire, pourtant très présente dans les mouvements ouvriers d'après-guerre ?

1998, le retour en force de l'éducation populaire

Alexia Morvan⁸ dans sa thèse de doctorat sur l'éducation populaire politique, analyse la lente dégradation de la place et de la reconnaissance de l'éducation populaire en France, notamment celle issue de la résistance pendant la deuxième guerre mondiale.

La question d'un renouveau de l'éducation populaire « radicale » n'est à nouveau reposée en France qu'en 1998, suite à l'« offre publique de réflexion sur l'éducation populaire » à l'initiative d'une ministre communiste, Marie Georges Buffet⁹. Soit 17 années après le rapport Schwartz.

Plusieurs partenaires de notre réflexion sur l'actualité de l'éducation populaire de CFS ont contribué à cette démarche : Jean Bourrieau (UP de Ris Orangis), Nicolas Fasseur (Université coopérative de Paris) font partie du comité de pilotage ; Luc Carton (philosophe, actuel Directeur à l'inspection générale de la culture de la FWB) du Conseil scientifique, ainsi qu'Alexia Morvan. Franck Lepage¹⁰, à l'époque en est un des organisateurs (en tant que Directeur des programmes à la fédération française des MJC). Cette réflexion aboutit à la publication de deux rapports : l'un en 1998, « Rencontre pour l'avenir de l'éducation populaire¹¹ » avec notamment une large contribution de Luc Carton ; en 2001, celui de Franck Lepage, « Le travail de la culture dans la transformation sociale¹² ». Cette démarche commence par une critique des activités socio-culturelles des MJC (Maisons de jeunes et de la culture), jugées « occupationnelles », et sur la nécessité d'une éducation populaire radicale, qui s'appuie sur les classes populaires, contribue aux luttes sociales, s'articule avec les syndicats et vise à acquérir de nouveaux droits. C'est une éducation populaire qui vise (au-delà du décret belge et de son article premier) une véritable transformation sociale. L'éducation populaire doit être la dimension culturelle du mouvement ouvrier, et lutter contre l'instrumentalisation dans l'appareil d'État (dépendance des MJC des pouvoirs locaux, interdiction de discuter de questions « trop » politiques dans le cadre des MJC).

⁸ « Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne », sous la direction de Jean-Louis Le Grand (Paris8). Cette thèse porte sur des pratiques d'éducation populaire contemporaines articulées à une intention d'éducation au politique.

⁹ En 1998, Marie-George Buffet, alors Ministre de la Jeunesse et des Sports, initie des Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire qui se tiendront les 5 et 6 novembre 1998 à la Sorbonne et réuniront 1300 participants. A l'issue de ces rencontres, la Ministre lance l'idée d'une Offre publique de réflexion sur l'éducation populaire (OPR). 520 groupes de travail sur tout la France vont travailler sur les questions autour de l'avenir de l'éducation populaire. Cette offre n'était pas une simple consultation puisqu'elle proposait de travailler sur une dimension prospective et assumait une hypothèse de départ qui était la suivante : l'éducation populaire comme travail de la culture dans la transformation sociale, politique et économique (wikipedia).

¹⁰ Éducation populaire, une utopie d'avenir, éd. Les Liens qui libèrent, 2012.

¹¹ Épuisé, téléchargeable sur le site de notre Labocoop http://www.labocoop.be/IMG/pdf/educ_pop.pdf

¹² Épuisé, téléchargeable sur le site de notre Labocoop et sur le site de La Documentation Française <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/014000300.pdf>

Et en Belgique ?

L'histoire de « l'éducation permanente » est résumée sur le site de la FWB. Nous soulignons ici les extraits qui nous semblent révélateurs de l'évolution du concept d'éducation permanente / populaire :

Historiquement, l'enracinement de l'éducation permanente, en tant que concept et démarche culturelle, se trouve dans l'éducation populaire qui a joué un rôle d'émancipation culturelle et sociale des travailleurs à partir des années vingt.

*La multiplication et la diversification des associations, ainsi que l'amplification de leurs programmes, induisit **en 1971 l'adoption d'un nouvel arrêté royal** renforçant la prise en compte et le soutien de ces organisations, sur le plan régional ou national. C'est également alors qu'apparut pour la première fois dans les textes le vocable d'« éducation permanente », avec le souci de concerner tous les citoyens, et plus seulement les milieux dits « populaires ».*

*Le renforcement du soutien structurel franchit une nouvelle étape avec **le décret du 8 avril 1976** : « Décret fixant les conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socio-culturelle des travailleurs », dont l'article 1^{er} reprenait déjà la définition de l'éducation permanente telle qu'elle est encore comprise aujourd'hui.*

*Dans le cadre du **nouveau décret, adopté en 2003**, l'éducation permanente en Fédération Wallonie-Bruxelles reste à bien des égards spécifique dans l'espace européen, par sa démarche, par son inscription dans le champ de la culture et par la politique de reconnaissance et de soutien structurel par les pouvoirs publics. L'originalité de cette démarche culturelle est en outre proche de préoccupations et d'enjeux qui trouvent actuellement une large réceptivité tant en Belgique qu'en Europe, via « l'éducation non formelle », « l'éducation à la citoyenneté » ou encore « l'éducation tout au long de la vie ».*

En Belgique on constate donc une oscillation entre « émancipation culturelle et sociale des travailleurs », « prise en compte prioritaire de milieux populaires » et « le souci de concerner tous les citoyens ». Ces différentes priorités correspondent aux diverses définitions que Christian Maurel propose au mot « peuple », de la tension entre le « peuple souverain » issu de la révolution française et les conceptions plus « marxistes » de « peuple souffrant », de « classe ouvrière », de « ceux qui pâtissent », des « premiers concernés ».

Il y a aussi une évolution sémantique importante : en éducation populaire on parle « d'émancipation », aujourd'hui on intègre l'éducation permanente dans des processus souvent adaptatifs comme « l'éducation tout au long de la vie ». On passe d' « émancipation culturelle et sociale » à « socio-culturel », puis à « champ de la culture ».

1986 : Concertation locale, puis Mission locale à Saint-Gilles

Tant en France qu'en Belgique, nous sommes donc en 1986 dans un entre-deux. Le chômage est devenu structurel, et les dispositifs d'insertion socio-professionnelle apparaissent donc comme une priorité absolue. Et l'éducation permanente désigne le même public cible en son chapitre deux, en parlant de « promotion socio-culturelle des travailleurs ». Mais le pont entre les deux est faible, il n'y

a pas de politique globale liant l'un à l'autre. Nos projets bruxellois sont donc eux aussi faibles sur ce point.

Nous inspirant du modèle français, nous créons la Concertation locale pour l'insertion socio-professionnelle des jeunes à Saint-Gilles. Cette concertation réunit autour d'une même table les politiques locaux (le bourgmestre, le président du CPAS), les directions d'écoles des 3 réseaux, les partenaires sociaux (patrons comme Schindler et syndicats), les acteurs sociaux (CPAS, services sociaux) et « récréatifs » (culture et sport).

Le projet a donc d'emblée une vision intégrée du jeune « que l'on ne peut saucissonner », il s'agit de « recomposer les politiques sociales au niveau local », d'avoir une vision des problèmes des jeunes dans leur globalité : emploi, formation, culture, scolarité, loisirs, sports, prévention, santé, ...

La concertation locale fonctionne sur base de commissions. L'une d'entre elles est la commission culture. Conscient de l'importance d'une démarche culturelle mobilisatrice, nous proposons en 1987 la présidence de la commission culture à Bob Alexandre, Inspecteur général de la Communauté française. Les premiers textes produits à l'époque proposent modestement de dépasser l'idée de démocratiser la culture (on est dans l'activité socio-culturelle) pour « *échapper aux modèles extrêmes de l'élitisme (une culture « réservée ») ou des sous-produits de consommation de masse (jeux télévisés)*¹³ ». Suite au décès de Bob Alexandre en septembre 88, nous perdons un relais précieux vers les dynamiques culturelles initiées par Marcel Hicter¹⁴.

Cette concertation accouche d'une vingtaine de propositions, et il s'agit alors de créer une structure juridique pour les porter : c'est la fondation de la première asbl Mission locale de Saint-Gilles en 1987.

En termes d'éducation permanente et de transformation sociale, il est notamment prévu que les formations professionnelles organisées à la demande des entreprises (1986-1994 pour Schindler, et 1993-1994 pour l'Hôtel Conrad) aient aussi à leur programme 4 journées de formation syndicale. Celles-ci sont organisées par les services régionaux de la FGTB et de la CSC.

À l'issue de la formation et de leur engagement dans les entreprises, plusieurs travailleurs ainsi engagés deviennent délégués syndicaux. Cette pratique équilibrée, entre « répondre aux besoins des employeurs » et « doter les travailleurs des outils d'analyse critique et de transformation sociale » marquait le nécessaire équilibre entre adaptation et résistance, entre culture et travail. Cette pratique a perduré une dizaine d'années, elle est aujourd'hui, à notre connaissance, largement tombée en désuétude dans l'ensemble du secteur de l'insertion socio-professionnelle.

1989 : Bruxelles devient enfin une Région, et installe une Délégation régionale à l'insertion socio-professionnelle

Après 18 années (1971-1989) de « mise au frigo », la Région bruxelloise est créée en 1988 et installée en 1989 (première élections régionales en juin 89). J'y suis élu, et chargé par le Ministre-Président en

¹³ Rapport annuel 1988 de la Mission locale de Saint-Gilles

¹⁴ Marcel Hicter (1918 - 1979) est un homme politique belge, écrivain de langue wallonne, militant socialiste et wallon. Docteur en philosophie et lettres (1939), il dirige l'Administration des arts, des lettres et de l'éducation populaire de 1958 à 1963. Enfin, il devient directeur général de la jeunesse et des loisirs de 1963 à 1979. Socialiste, il parvient à décider son parti d'organiser des *Assises culturelles* dès 1976. Proche de la FGTB, grand défenseur de la laïcité, il est également membre du Congrès national wallon et du Comité central d'action wallonne de 1963 à 1964. Il participe activement à la grève générale de l'hiver 1960-1961 (d'après wikipedia).

charge de l'emploi, d'animer une Délégation régionale à l'insertion socio-professionnelle (le socio ne porte plus que sur le professionnel). Initialement strictement limitée aux compétences d'emploi et de formation professionnelle des adultes, le champ de la Délégation sera élargi en 1995 pour devenir la Délégation régionale interministérielle aux solidarités urbaines. Dans la période qui nous concerne, de 1989 à 1995, quatre rapports seront publiés¹⁵.

Si on examine le travail réalisé sous l'angle de l'éducation populaire, un certain nombre d'avancées sont à noter :

- L'élargissement des publics¹⁶ ayant accès à l'insertion socio-professionnelle, en incluant notamment ce que nous appelons les DENIs (les demandeurs d'emploi non-inscrits, notamment les jeunes issus de l'immigration marocaine qui n'ont pas terminé un cycle d'études et la plupart des minimexés). Le nombre de demandeurs d'emplois inscrits libres a ainsi quadruplé sur la période 89-94¹⁷. En supprimant aussi les critères d'âges, même si les critères mis par le FSE en matière de financement resteront longtemps encore largement centrés sur les 18-25. De 1990 à 1994, le nombre de places en insertion professionnelle est quadruplé (de 2.169 à 8.650 places). En matière d'éducation populaire, on pourrait dire que « *le peuple est mieux reconnu* ».
- L'inclusion de l'alphabétisation dans le dispositif. Nous considérons que l'alphabétisation des adultes¹⁸ a pleinement sa place dans le processus d'insertion. Dès que la création d'un programme spécifique est évoquée, cette place des plus fragilisés est contestée dans le cadre de la formation professionnelle. Certains estiment en effet qu'apprendre à lire et écrire, parce qu'il est un processus jugé trop long et culturel, doit être renvoyé exclusivement vers d'autres sources de financement (notamment l'éducation permanente). Vu l'ampleur de l'analphabétisme parmi les bruxellois sans emploi, nous parvenons à imposer un programme 3.2 consacré à des « préformations visant la formation et l'insertion de personnes analphabètes ou infra scolarisées ».
- La nécessité de maintenir le caractère non-obligatoire, volontaire à la participation aux dispositifs d'accompagnement (le PAC est à l'époque sur base volontaire). Vu la montée du chômage, les premiers plans d'accompagnement pour les chômeurs sont progressivement mis en place. Nous estimons, que ces dispositifs doivent rester sur des bases volontaires.
- Enfin, nous proposons¹⁹ une place structurelle à l'éducation permanente en insertion socio-professionnelle qui doit accompagner et traverser l'ensemble du dispositif.

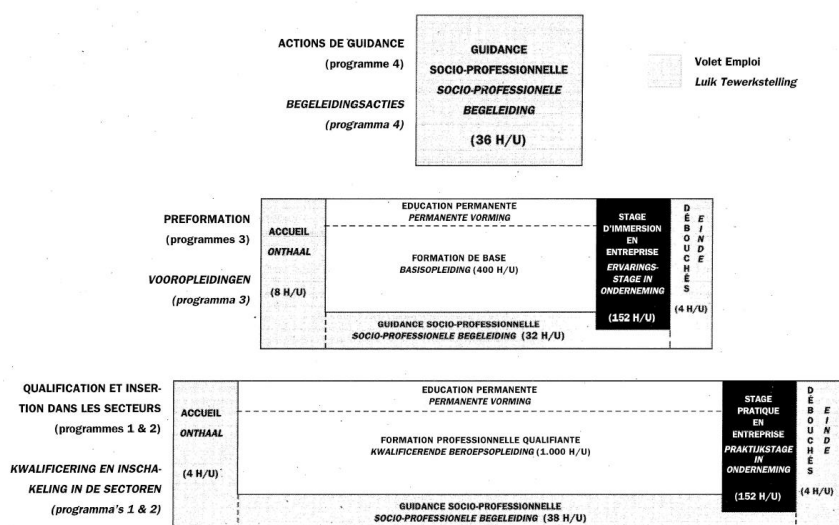
¹⁵ Délégation régionale à l'insertion socio-professionnelle, Rapport n° 1 (octobre 91), Rapport n° 2 (octobre 92), Rapport n° 3 (Décembre 1992) et Rapport de 5 années de politique régionale d'insertion socio-professionnelle (mars 1995).

¹⁶ Rapport final, Objectif 1 : améliorer la représentation du public, p4.

¹⁷ Rapport final p 11.

¹⁸ Alphabétisation et insertion socio-professionnelle, Catherine Stercq De Boeck, 1994, étude réalisée à la demande de la Délégation régionale à l'insertion socio-professionnelle, et Prix de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

¹⁹ Schéma Rapport final, p 36. Pour rappel, cette Délégation relève du Ministre de l'emploi régional, qui n'a aucune compétence sur l'éducation permanente qui relève de la Communauté française. Par ailleurs, la matière étant régionale, elle concerne les deux communautés, et il n'y a pas à proprement parler d'équivalent direct de l'éducation permanente en Communauté flamande, d'où la traduction approximative « permanente vorming ».



Ces « petites victoires » sont obtenues dans le contexte enthousiaste de la première législature d'une nouvelle région ; elles vont progressivement s'étioler et disparaître :

- La tendance est à nouveau au rétrécissement du public, en éducation populaire nous dirions à la « *division du peuple* » : les exclusions des allocations de chômage, la dégressivité, la création d'une catégorie de MMPP (catégorie de chômeurs la plus éloignée du marché de l'emploi. Il est formé des initiales de 'Médical', 'Mental', 'Psychique' et 'Psychiatrique'. ...) appelée à terme à terminer dans les dispositifs de santé ou de handicapés. Pour la première fois en 2015, le chômage des jeunes a ainsi aujourd'hui diminué en Région Bruxelloise (-12.9 %). Mais où sont-ils ? à l'emploi ? au CPAS ? ou dans la « forêt de Sherwood »²⁰ ?
- La place de l'alphabétisation continue à être contestée dans les dispositifs ISP : la priorité est aux formations professionnelles qualifiantes les plus courtes possible avec perspective de mise à l'emploi (fonctions critiques). Les analphabètes sont aujourd'hui plus traqués et harcelés par les plans d'accompagnement des chômeurs et les politiques d'activation, que soutenus par des dispositifs longs, intégrant apprentissage et accès à l'emploi.
- Dans l'ensemble des dispositifs pilotés par l'ONEm comme par les CPAS, l'obligation est devenue la règle.
- Enfin la place de l'éducation permanente se limite de plus en plus aux préformations, avec un volume d'heures limité et sans prise de conscience de l'enjeu d'habiter les heures ainsi sauvées.

Le recentrement du dispositif sur la seule adaptabilité est déjà présent et bien illustré par le Décret COCOF dès 1994 :

Le public concerné trouvera auprès des organismes d'insertion socioprofessionnelle de nombreux services : accueil, aide à la recherche d'emploi, guidance, bilan de compétence, suivi psychosocial. Après avoir acquis de nouvelles compétences en formation, la recherche et

²⁰ B. Van Asbrouck, « La Sherwoodisation ou l'obsolescence de la cité », in La Revue nouvelle, vol. 70, n°7, 2015, pp. 9-12.

le suivi d'un stage en entreprise l'aidera à se familiariser avec les attentes du milieu professionnel.

Ce Décret a évidemment permis une réelle stabilisation du secteur. Mais il a néanmoins entraîné lui aussi un certain nombre de modifications négatives pour le lien insertion socio-professionnelle versus éducation permanente :

- La division des champs de travail par compétences institutionnelles : on ne pense plus globalement l'insertion, mais secteur par secteur, sans se préoccuper des autres compétences, en laissant aux associations le soin de les réarticuler.
- La scission obligatoire entre les Missions locales (organismes de première ligne qui reçoivent le public et tentent de le voir dans sa globalité) et les organismes exclusivement de formation : l'externalisation du centre de formation l'éloigne de l'approche intégrée de la situation du public pour concentrer l'action sur le seul volet formatif et professionnel.
- La division en compétences rendant leur gestion de plus en plus complexe, plusieurs associations ont décidé de scinder leurs activités en deux associations, l'une en insertion socio-professionnelle, l'autre en éducation permanente. C'est le cas par exemple du CASI²¹ et du COFTEN²². Le lien quotidien entre l'aspect professionnel et l'aspect culturel ne peut que s'en trouver distendu.
- La difficulté pour celles qui refusent de se scinder : CFS est resté une association mixte, mais les frontières sont aujourd'hui devenues quasi hermétiques entre les pôles de l'association, tant par les critères de financement que par l'organisation du travail (production de *time sheets* par exemple).

Une illustration actuelle de l'aboutissement de cette division des compétences et du travail est vécue dans le secteur de l'alphabétisation à Bruxelles, qui, pour un même public, une même classe sociale, devrait répondre concomitamment à quatre prescrits différents :

- En **cohésion sociale**, une fonction d'intégration sociale, d'adaptation souple, sur base volontaire, avec des cours de 9h hebdomadaires en journée et/ou de 4h hebdomadaires en horaire décalé (soir après 18h00 ou week-end). L'offre doit équilibrer apprentissage et appropriation de la langue française. Ce dernier volet de mises en pratiques ne peut pas dépasser 50% du volume horaire global;
- Dans le volet linguistique des Bureaux d'accueil pour primo arrivants, les **BAPAs** en cours d'installation, une offre modulaire d'alphabétisation limitée à un volume horaire maximum de 1.150h à raison de 20h/semaine en journée ou 7h en horaire décalé « en vue d'atteindre le niveau A2 du CECR²³ » ;
- Dans le cadre des **plans d'accompagnement des chômeurs** et des bénéficiaires du RMI, et de manière obligatoire, des cours de minimum 20h /semaine (offre majoritairement organisée en insertion socio-professionnelle où seuls 9 organismes d'alphabétisation sont agréés en Région bruxelloise). Cette offre est structurellement insuffisante pour répondre à la pression des demandes
- En **éducation permanente**, où l'alphabétisation n'est pas utilitaire, mais une démarche qui se veut émancipatrice pour les participants tous présents sur des bases volontaires,

²¹ Le CASI-UO, centre d'action sociale italien, université ouvrière asbl, reconnue à l'éducation permanente

²² Le COFTeN, centre d'orientation et de formation aux technologies numériques asbl, reconnue en insertion socio-professionnelle

²³ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ce niveau est devenu la référence pour l'acquisition de la nationalité belge.

l'apprentissage de la langue étant considéré alors comme un outil, un véhicule de cette démarche (et non un but en soi).

Les associations sont ainsi dévoyées des démarches émancipatrices, et sont instrumentalisées par les pouvoirs publics, sans concertation avec les associations, ni souvent entre eux d'ailleurs. Toute la tension de ces divergences est ainsi reportée sur les associations, et *in fine* sur leurs publics.

2010 : un renouveau de l'éducation populaire ?

Face à cette omniprésence de l'État social actif (ESA), aux politiques néolibérales et d'austérité²⁴, un certain nombre d'associations d'éducation permanente, notamment celles issues ou proches des mouvements ouvriers, ont pris conscience du nouvel enjeu de l'éducation permanente dans ce contexte. Nous pensons notamment au travail conjoint de Présence et action culturelle (PAC asbl) et de Peuple et culture WB (PEC asbl) dans le cadre de l'Université populaire de Liège, du Centre d'éducation populaire André Genot (CEPAG), de la Centrale culturelle bruxelloise et du Collectif Formation Société dans le cadre de l'Université populaire de Bruxelles, au sein du Mouvement ouvrier chrétien aux initiatives du Centre d'information et d'éducation populaire (CIEP asbl), de la Chom'hier et de Vie Féminine, au Centre socialiste d'éducation permanente (CESEP asbl) à Nivelles, à Lire et Ecrire Bruxelles association co-portée par les deux grands mouvements ouvrier chrétien et socialiste...

Conscients de la puissance du levier « éducation permanente », nous avons au niveau de CFS tenté de « repenser » l'éducation permanente –populaire.

- En organisant en 2010 le « 5^{ème} Printemps²⁵ des universités populaires », qui a vu émerger essentiellement deux questions : la démocratie culturelle versus la démocratisation de la culture, et celle de la certification des savoirs construits et acquis par des dispositifs d'éducation permanente.
- Dans le cadre de la formation²⁶ « Éducation populaire, émancipation et transformation sociale » en 2012, nous avons eu l'occasion de nous réapproprier les « mots » de l'éducation populaire.
- En travaillant avec les porteurs du projet d'Université populaire de Paris²⁷ (U2P8), de 2009 à 2013, nous avons analysé ce projet dans lequel le participant est mis d'emblée dans la posture d'apprenti-chercheur, donc d'acteur de son devenir.
- Dans le cadre de la « Formation à la recherche²⁸ en éducation permanente-populaire » (FREP, 2014-2015), nous avons tenté de définir un processus de recherche en éducation populaire qui mette les « 1ers concernés » en position de recherche « en appui » de la transformation sociale.

Dans la même logique, nous avons remis en place un dispositif de préparation et de soutien à la reprise d'études : il a le plus souvent une première fonction de promotion professionnelle, ou de la « revanche » que constitue l'acquisition d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Pourtant, il ne s'agit pas pour nous de faire de la remise à niveau des connaissances, ni de faire acquérir des

²⁴ « Un autre point de vue sur l'austérité », CFS asbl, Fil rouge n° 19, téléchargeable gratuitement.

²⁵ « La rigueur de l'université sans l'élitisme, l'ancrage populaire sans populisme », Fil rouge n° 15, téléchargeable gratuitement.

²⁶ Programme de cette formation: <http://ep.cfsasbl.be/spip.php?article70>.

²⁷ « L'Université populaire de Paris 8 Saint-Denis, dernière utopie vincennoise ? L'éducation populaire, une utopie pour le XXI^{ème} siècle », CFS asbl, Fil rouge N° 18, téléchargeable gratuitement.

²⁸ Programme de cette formation: <http://ep.cfsasbl.be/spip.php?rubrique183>

compétences particulières... Il s'agit, à partir d'une démarche d'éducation populaire, d'occuper « autrement » l'éducation tout au long de la vie, de créer des bifurcations émancipatrices.

*Il s'agit pour nous de **partir des savoirs d'expérience** des participants, notamment en termes d'itinéraire scolaire personnel et de reproduction des inégalités (ce que CFS appelle déterminisme socio-éducatif, et que Bourdieu appelle « l'héritage » et la « reproduction »). Cette **conscience qui émerge** dans le groupe, celle que l'échec scolaire n'est plus un problème individuel mais une **reproduction sociale voulue** comme telle, est la vraie force, que nous mobilisons de **manière collective** (d'où le fait que nous n'apportons que marginalement des aides individuelles). Les modules visent à donner confiance dans la capacité de renverser ces déterminismes, d'acquérir une « **puissance d'agir** » sur sa vie propre et celle de sa classe sociale (ce que Karl Marx appellerait « de la conscience de classe »). Et de les aider à **construire de nouveaux savoirs** –si possible sociaux stratégiques - lors de leur reprise d'études, de les mettre dans une posture d' « **apprentis-chercheurs** », et au minimum de « **curieux critiques** » par rapport aux enseignements dispensés.*

L'apport de l'éducation populaire est donc avant tout un processus, et pas (seulement) une série de modules complémentaires aux formations professionnelles.

Lors de la journée de la FEBISP, les deux expériences concrètes de lien entre éducation populaire et insertion socio-professionnelle furent présentées : celles du Collectif alpha (dans le cadre de l'UP de Bruxelles) et de la Chôm'Hier dans le cadre de préformations. Ces deux expériences ont par ailleurs en commun d'être dans la mouvance des mouvements ouvriers.

Un tel processus est-il transférable dans le secteur de l'insertion socio-professionnelle ? Peut-on avoir une approche socioconstructiviste des savoirs en formation professionnelle « dure », celle où il s'agit pour des chômeurs d'acquérir des savoirs techniques pour trouver rapidement un emploi ? Peut-on former des électriciens ou des informaticiens à partir de leurs savoirs expérientiels, issus de leurs expériences professionnelles mais aussi de la richesse des savoirs acquis dans leur expérience d'être humain aujourd'hui sans emploi ?

En conclusion

J'ai été un des acteurs de cette démarche de développement de l'insertion socio-professionnelle, et tenté d'y créer une articulation structurelle avec l'éducation permanente.

Aujourd'hui, force est de constater que nous avons reculé.

D'abord sans doute, parce que nous n'avons pas de vision prospective de l'évolution de l'emploi. Nous sommes restés dans une logique – aujourd'hui mensongère mais qui continue à être véhiculée - du « *tu ne trouves pas d'emploi parce que tu n'es pas assez formé* ». Le lien direct entre la formation et l'accès à l'emploi n'est plus une réalité. Le « bon emploi » a été progressivement remplacé par un précarat²⁹ croissant, amenant le « peuple » à alterner des petits contrats, CDD, Art 60, Intérim, PTP, petits boulots en ALE... et des périodes creuses que la « formation tout au long de la vie » est censée combler.

En s'y insérant, l'éducation permanente risque d'être aussi instrumentalisée par l'état social actif que l'insertion. Nous avons laissé le champ de « l'éducation tout au long de la vie » largement ouvert au champ du recyclage professionnel plutôt qu'à une quête d'émancipation, et nous nous sentons aujourd'hui impuissants à renverser ces logiques perverses. Il y a là un combat commun à mener.

²⁹ « Sur le précarat, hommage à Robert Castel », CFS, Fil rouge n° 16-17, téléchargeable gratuitement.

Avec Bertrand Schwartz, nous avons proposé de voir la personne dans sa globalité, individuelle et sociale. Aujourd'hui l'individualisation découpe la personne en compétences institutionnelles auxquelles elle doit s'adapter pour construire son « capital humain ». Il y a une perte quasi totale de ce qui faisait lien dans le monde ouvrier, la conscience d'être une classe sociale intégrant travailleurs, chômeurs, bénéficiaires du RIS, sans papiers... , d'avoir des intérêts communs et la capacité de résister ensemble aux attaques qui concernaient tour à tour l'une ou l'autre catégorie de travailleurs, avec ou sans emploi.

Nous avons montré comment nous avons travaillé à essayer de prendre en compte « *tout le peuple* », incluant ceux qui étaient à la marge des statistiques, notamment les DENIs. Aujourd'hui, le rapport de force permet à nouveau de dégraisser les statistiques, permettant à certains politiques d'ainsi pouvoir se réjouir de la baisse du nombre de demandeurs d'emploi de quelques millièmes.

Nous avons tenté de maintenir, face aux « besoins des entreprises », un espace pour l'émancipation personnelle et collective, et de former aussi ces exclus à une analyse sociale critique, notamment par des formations syndicales, mais cette pratique semble tombée en désuétude et laisser le champ entier à la réponse aux desideratas patronaux.

De plus, Luc Carton³⁰ nous a récemment appelés à la vigilance dans l'ensemble de nos pratiques d'éducation permanente, entre « collaboration » et « résistance », nous pourrions aussi dire « entre adaptation » et « émancipation ». Quel rôle jouons-nous, souvent « malgré nous » ? Voilà une question qui traverse aussi fondamentalement l'insertion socio-professionnelle.

La résistance aux formes et aux forces contemporaines du capitalisme serait donc, pour une part, « adjacente » à la collaboration à ces formes et forces du capitalisme. Le qualificatif « adjacent » désigne ici l'ambivalence de la résistance à une forme d'oppression qui intègre elle-même une part de cette résistance comme sa propre force.

Pour l'évoquer en image, la part essentielle du combat entre le noir le blanc se logerait dans la complexité des nuances du gris, et non dans le tranché de leur contraste apparent. Cette ambivalence n'enlève rien à la violence du conflit, au contraire : si la résistance, pour une part, contribue à ce qu'elle cherche à combattre, une part de la conflictualité sociale risque de se subjectiver, de s'internaliser, de s'individualiser, voire de se retourner partiellement contre le sujet en recherche d'émancipation et d'égalité.

A la lumière de ces quelques précisions, l'enjeu de la recherche en éducation populaire pourrait alors être précisé : comment discerner, dans cette ambivalence des savoirs sociaux stratégiques, les points de « bifurcation » ou de « déséquilibre » qui augmentent, restaurent ou confortent l'horizon de la résistance plutôt que celui de la collaboration ?

³⁰ Luc Carton, philosophe, Note de travail au sein de la FREP du 20 février 2015.

C'est dans ce contexte que nous nous inscrivons globalement dans l'appel de Christian Maurel, « un immense besoin d'éducation populaire³¹ », dont il actualise les grandes lignes dans une analyse³² réalisée pour CFS :

Pour une éducation populaire à la dimension des enjeux de notre temps.

Nous vivons une période à la fois bouleversée et ouverte sur tous les possibles, si bien que nous ne savons pas par quel bout « attraper les choses » tant la pelote d'un monde globalisé échappe à tout modèle explicatif rassurant. Doit-on réfléchir encore en termes de « classes sociales » déterminées par les « rapports de production économiques » quand le travail rémunéré se fait rare et que des migrants tentent chaque jour et au péril de leur vie de fuir leur pays pour gagner la vieille Europe ? Peut-on encore oser le terme de « contrat social » quand le redéploiement des inégalités tue dans l'œuf tous les efforts de « vivre ensemble » et de « faire société » ? Peut-on continuer à parler de démocratie quand celle-ci a dérivé vers une aristocratie élective qui donne l'image d'une oligarchie dans laquelle les citoyens se reconnaissent de moins en moins ? Les valeurs cardinales de l'imaginaire républicain – liberté, égalité, fraternité, laïcité – peuvent-elles encore rassembler des populations en situation d'exclusion et soumises à ce qu'il faut bien désigner de l'expression paradoxale d'« individualisme de masse » ?

Les bouleversements sont d'une telle ampleur et dans tous les domaines (économiques, technologiques, sociaux, environnementaux, comportementaux...) que nous n'avons d'autre issue que de reprendre individuellement et collectivement notre destin en main. Une telle nécessité qui résonne comme une obligation est la manière la plus sûre de combattre le « déclinisme » de ceux qui, par une telle attitude de pensée, ne visent qu'à reproduire les rapports sociaux au bénéfice de ceux qu'ils servent et qui savent s'en servir. Dans le même temps, les interconnaissances que permettent les nouvelles technologies et les initiatives citoyennes créatrices d'alternatives dans tous les domaines d'activité indiquent qu'il est possible de construire un monde nouveau et que, pour le dire avec les mots de Hegel (Préface de la Phénoménologie de l'Esprit), le « lever du soleil » tant attendu est appelé à en « dessiner la forme ».

Et c'est précisément à ce « lever du soleil » qu'une éducation populaire à la dimension des enjeux de notre temps doit contribuer. Se posent alors deux questions essentielles : que faire et comment faire ? Autrement dit : quelles missions doit se donner l'éducation populaire en ce début de 21^{ème} ? Et que doivent être ses modes d'action les mieux appropriés à la poursuite de ses missions ?

La FEBISP s'est engagée à poursuivre la réflexion. L'insertion socio-professionnelle gagnerait en « sens » à son travail précieux en s'inscrivant résolument dans une démarche d'éducation populaire.

Issue de la résistance, l'éducation populaire doit redevenir un espace de résistance.

Sinon, nous continuerons à construire de la chair à canon pour les entreprises, plutôt que des hommes debout, capables de prendre leurs destinées personnelle et collective en main.

Tel me semble un enjeu essentiel de l'éducation permanente dans l'insertion socio-professionnelle pour les années à venir.

³¹ Le Monde du 2 février 2011.

³² « Pour une éducation populaire à la dimension des enjeux de notre temps », Christian Maurel, analyse CFS 2015.