

## De l'éducation permanente à l'éducation tout au long de la vie à travers les textes nationaux et internationaux<sup>1</sup>

De nombreux auteurs s'intéressent à la formation des adultes, à la formation permanente, au formel et à l'informel, à ce qu'on nomme désormais couramment « l'éducation tout au long de la vie ». Parmi eux, Noël Terrot<sup>2</sup> s'interroge sur la revendication d'un droit à la formation ; Philippe Fritsch<sup>3</sup> situe l'éducation des adultes entre l'école et l'entreprise ; Yves Palazzeschi<sup>4</sup> dans le même sens, montre que la formation des adultes relève de la rencontre de deux logiques ; une logique éducative et une logique productive qui renvoie aux sphères du travail, de l'emploi et de l'économie.

Jean-Claude Forquin<sup>5</sup>, quant à lui, reprenant sa thèse de 1978 analyse les textes français et anglais parus dans le cadre de l'Unesco et se donne pour objectif de reconstituer les « *composantes doctrinales* » de l'éducation permanente.

Pour mémoire, rappelons que de 1947 à 1958, dix-sept projets de réformes éducatives sont déposés ; certains en accord avec le plan Langevin-Wallon (projets communistes et socialistes) ; d'autres en opposition ou en rupture avec celui-ci, ainsi les Plans Marie, Berthoin et Billières qui utilise, pour le dernier, l'expression « **éducation permanente** ».

La paternité de cette expression est attribuée à Pierre Arents, chargé de mission de l'inspection générale de l'Éducation populaire, qui, lors de sa participation au Comité d'Étude sur la Réforme de l'enseignement du Ministre Berthoin, a proposé l'idée d'une « **éducation permanente de la nation** ». Non retenue dans un premier temps en 1955., l'expression sera reprise par René Billières (ministre de l'éducation nationale), le 1er août 1956, mais avec une attention fortement portée aux objectifs de perfectionnement professionnel et de promotion.

Pour René Billières, « *L'éducation permanente a pour mission - de prolonger, entretenir et compléter dans ses différents aspects l'œuvre d'éducation entreprise au cours de la scolarité ;*

- de maintenir et développer les connaissances professionnelles aux différents niveaux ;
- de permettre aux travailleurs de s'élever dans la hiérarchie professionnelle et sociale et de donner aux plus aptes les moyens de suivre des cours d'enseignement supérieur ;
- de faciliter l'adaptation et le reclassement des adultes appelés à changer de profession en raison notamment des circonstances économiques et du progrès technique »<sup>6</sup>.

**Par l'étendue de ses objectifs, cette définition se situe dans le prolongement du rapport Condorcet et du plan Langevin-Wallon, mais par l'importance qu'elle accorde à la Formation professionnelle, avec les notions de promotion, de recyclage,**

---

<sup>1</sup> Initialement utilisé à la toute fin des années 1990 dans le cadre de sessions de formation de formateurs d'adultes, ce document s'inspirait largement de « La formation des adultes : continuité, ruptures et enjeux » un texte de Christine Capelani, alors Maître de conférences à Lille 1. Ce document est repris tel quel ici, sans modifications. Le lecteur voudra bien adapter sa lecture au contexte d'aujourd'hui, 2026.

<sup>2</sup> Noël Terrot, (1997), *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Nouvelle édition mise à jour, Paris, L'Harmattan, 345 p., p. 7

<sup>3</sup> Philippe Fritsch, (1971), *L'éducation des adultes*, Paris, Mouton, Cahiers du Centre de sociologie européenne, 176 p.

<sup>4</sup> Yves Palazzeschi, (1998), *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français*. Paris, L'Harmattan, col. Education et Formation, Vol. 1 : *Les pratiques constitutives et les modèles*, 267 p., Vol. 2 : *Les évolutions contemporaines*, 548 p.,

<sup>5</sup> Jean-Claude Forquin, (1978), *Composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*, Thèse de 3ème cycle de Sciences de l'éducation, dir. Louis Porcher, Université René Descartes-Paris V, multig., 416 p., index, bibliog., Avant-propos, 12 p.

<sup>6</sup> Noël Terrot, (1997), *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Nouvelle édition mise à jour, Paris, L'Harmattan, , p. 7, p. 174

d'adaptation, de reconversion, elle marque le début d'une évolution qui mènera à la Promotion sociale et à la Formation professionnelle continue.

### 1°) De 1959 à 1993, hiérarchisation et quasi élimination des dimensions culturelles et syndicales de la formation des adultes dans l'éducation permanente

De 1959 à 1962 : la primauté de la « promotion sociale » :

A partir des années 1956, la réflexion sur la formation se modifie. L'exposé des motifs du projet de loi de 1959 souligne que la formation doit permettre d'instaurer plus de justice sociale et de satisfaire les besoins du développement économique du pays.

Dans ce sens, la **promotion sociale** annonce viser deux objectifs : un objectif de « *promotion du travail* » pour satisfaire les besoins de qualification et un objectif de « *promotion collective* » pour permettre aux salariés de remplir leurs responsabilités syndicales et sociales. Mais **seule la promotion du travail sera prise en compte**, organisée et financée.

De fait, la tentative visant la promotion sociale se solde par un échec, d'une part vue la faiblesse des moyens qui lui étaient attribués et d'autre part en raison de l'hostilité des ministères qui refusent de rendre compte de l'emploi des crédits qui leur sont alloués pour la formation professionnelle.

Notons tout de même que **la loi du 28 décembre 1959 constitue une suite de la loi de 1957 qui avait accordé un congé de formation syndicale aux travailleurs salariés mais sans rémunération.**

Un peu plus tard, la loi du 29 décembre 1961 constitue un pendant de la loi de 1957 puisqu'elle accorde un congé - le congé-cadre-jeunesse - non rémunéré aux travailleurs, militants des organisations de jeunesse et d'éducation populaire pour leur permettre de s'absenter de leur travail afin de participer à des sessions organisées par les mouvements auxquels ils appartiennent. **Mais comme précédemment, ce congé n'était pas rémunéré.**

De 1963 à 1971 : la hiérarchisation de la formation des adultes : « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente »

**Au cours des années cinquante et soixante, la politique de formation des adultes se confond définitivement avec la formation professionnelle.** Les crédits de la formation professionnelle et de la promotion du travail augmentent de manière considérable : 150 millions en 1950 ; 400 millions en 1965 ; 1 milliard et demi en 1971, alors que les crédits de l'éducation populaire et ouvrière stagnent ou régressent.

En décembre 1968, le législateur accorde des aides financières à tous les stagiaires inscrits dans les actions de formation professionnelle qui ouvrent droit à cette rémunération.

**Après les événements de mai 68, l'accord interprofessionnel, connu sous le nom de constat de Grenelle, reconnaît à tous les salariés, relevant de l'accord, le droit de suivre une formation de leur choix pendant le temps de travail sans perte de salaire.**

**Et le 16 juillet 1971, est promulguée la loi portant « sur l'organisation de la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente ». C'est le texte de loi le plus connu de l'appareil législatif : il fait de la formation professionnelle continue « une obligation nationale » et annonce que la loi « a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail ».** La loi de juillet 71 reprend en fait et approfondit les mesures législatives apparues entre 1966 et 1970 mais elle innove en créant **pour toutes les entreprises de plus de dix salariés l'obligation de consacrer une somme minimale - 0,8% en 1971 - de la masse salariale à des activités de formation professionnelle.**

Cette loi, du fait de ses ambiguïtés, va créer de nombreux espoirs et de plus grandes déceptions encore. D'abord, lors de la présentation du projet dû, entre autres à Jacques Delors, Jacques Chaban-Delmas, premier ministre, lui fixe une finalité de « *promotion* » et de « *seconde chance* ».

Ensuite, la commission des affaires culturelles, familiales et sociales va introduire dans l'article 1° la notion de promotion sociale et ajouter la visée culturelle à la finalité économique et sociale originelle.

Dans le même sens, Jacques Barrot, va proposer d'ajouter la culture à l'objectif des actions d'entretien et de perfectionnement qui, à l'origine, se limitaient à permettre aux travailleurs de « *maintenir ou parfaire leur qualification* »<sup>7</sup>. Enfin, **le rapporteur de la commission des affaires culturelles du Sénat, va demander, sans l'obtenir, le remplacement dans le titre et l'ensemble des articles du terme « formation » par celui « d'éducation ». Le ministre maintiendra le terme de « formation professionnelle continue » et acceptera d'ajouter « dans le cadre de l'éducation permanente ».**

Du fait des ambiguïtés du texte, chacun projettera sur cette loi ses attentes et ses intérêts et ceux-ci se révéleront éminemment contradictoires.

**De 1959 à 1971, la formation des adultes apparaît marquée d'un double objectif.** Il s'agit d'abord d'accorder une **seconde chance** à ceux qui n'ont pu accéder à une formation initiale suffisante et, à cette époque, le terme « *promotion* » est prédominant. **Il s'agit ensuite de faire de la formation continue un outil du développement économique** en fournissant à l'économie les qualifications dont elle a besoin. **Mais, pour ce second objectif, l'ambiguïté va être totale puisque la loi de 71 s'inscrit dans le cadre de l'éducation permanente et annonce viser aussi le développement culturel, social et civique.**

De 1972-1993 : la double finalité de la formation professionnelle : adaptation des travailleurs et gestion sociale du chômage

Dès 1972-1973, alors qu'il commence tout juste à être mis en place le système de formation professionnelle va être confronté à deux problèmes. D'abord, les premiers bilans qui apparaissent à l'époque soulignent son caractère inégalitaire : **1 ouvrier sur 17 a suivi une formation contre 1 cadre sur 4 ; 1 bénéficiaire sur 5 est une femme : le rapport est de 1 sur 3 pour les ouvrières qualifiées et de 1 sur 12 pour les ingénieurs et cadres..**

Ensuite, le système de formation professionnelle va être confronté à la crise dès 1974. En 1971, on compte environ 300 000 demandeurs d'emploi ; ils seront un million en 1977 et plus de deux millions en 1982.

Cette situation va entraîner la création de nombreux dispositifs cumulant des incitations financières à l'embauche et des actions de formation le plus souvent en alternance.

Dans ce contexte en mutation, nombre d'acteurs de l'éducation permanente (éducation des adultes, éducation populaire, etc) se déclarent déçus et sont critiques face à l'application de la loi de 1971. Unaniment, ils soulignent que la politique de formation des adultes a mis l'accent sur les problèmes de l'emploi au détriment de la formation permanente et de la formation générale.

**De 1959 à 1993, on est passé de la « promotion sociale » à la « formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente »** et, face à la crise et à l'augmentation du nombre des chômeurs, **à un dispositif de formation de plus en plus individualisé qui se donne deux objectifs : accompagner les transformations du travail générées par la compétition économique et produire les conditions d'une insertion ou d'une réinsertion professionnelle des sans emplois.**

Dès lors, la formation est considérée comme un « *investissement* » et on en attend un « *retour sur investissement* ». Elle doit viser à produire des compétences qui servent à l'entreprise pour « *gagner des marchés* » et à l'individu pour « *gagner ou préserver sa place* » sur le marché de l'emploi.

Durant cette période, « *c'est plus autour du monde du travail que du monde de l'éducation que désormais la formation se pense, se dispense et se dépense*<sup>8</sup> ».

La référence à l'éducation permanente, présente dans l'intitulé de la loi de 1971, bien que de façon ambiguë, apparaît perdue. Il n'est pratiquement plus question

<sup>7</sup> Noël Terrot, Ibid, p. 296

<sup>8</sup> Yves Palazzeschi, ibid, p. 34

**d'éducation populaire, d'éducation ouvrière ou d'éducation permanente.** Seule, l'alphabétisation survit sous forme d'actions de « *lutte contre l'illettrisme* » qui visent, de plus en plus souvent, la mise à l'emploi ou le développement de l'employabilité.

**Et ceci, au moment où l'Europe utilise - ou plutôt ré-utilise quand on sait qu'il s'agit d'un projet formulé par Condorcet - la notion d'éducation permanente et « d'éducation tout au long de la vie ».**

## 2°) Le « *longlife education* » de l'Unesco et de l'Europe

### L'éducation permanente et « l'éducation tout au long de la vie » dans le cadre de l'Unesco

L'éducation permanente, « *l'éducation tout au long de la vie* », la formation professionnelle, l'insertion des jeunes et des adultes, la lutte contre les inégalités, sont, selon Jean-Marie Luttringer, « *au cœur des préoccupations* » de l'Unesco, de l'Organisation internationale du travail (OIT) et de l'Union européenne<sup>9</sup>.

**L'Unesco a consacré cinq conférences internationales à l'éducation permanente entre 1949 et 1997 L'Organisation internationale du travail a adopté deux conventions et recommandations sur le congé éducation rémunéré et l'orientation professionnelle.**

Jean-Claude Forquin explore un ensemble de textes internationaux publiés entre 1970 et 1976<sup>10</sup> et se focalise sur leur contenu théorique. L'objectif de la recherche vise à « *reconstituer (...) les composantes doctrinaires* » de la notion d'éducation permanente et l'auteur s'interroge sur la genèse de la notion, sa spécificité par rapport à d'autres notions telles que l'éducation populaire, éducation des adultes et la formation continue, les besoins auxquels elle est censée répondre et, in fine, sur les liens entre les notions d'éducation permanente, de « *lifelong education* » et de « *lifelong learning* ».

Le terme de « **lifelong education** » apparaît dans le vocabulaire de l'éducation anglophone dès les années 1920. En 1960, la conférence de Montréal de l'UNESCO définit l'éducation permanente comme un système global intégrant, en amont, le système scolaire.

**A côté d'autres auteurs, dont Joffre Dumazedier (article dans *Universalis* en 1968), c'est surtout Paul Lengrand – lui aussi co-fondateur de *Peuple et Culture* – qui, par sa participation au secrétariat de la Commission internationale pour le développement de l'éducation qui débouchera sur la publication en 1972, sous la responsabilité d'Edgar Faure, du rapport *Apprendre à être*, peut être « *considéré comme l'un des principaux inventeurs* » et *promoteurs du concept (d'éducation permanente) à l'échelle internationale*<sup>11</sup>».**

Dans la littérature foisonnante et diversifiée de l'époque apparaissent les caractéristiques spécifiques de l'éducation permanente. Pour J. C. Forquin, « *on passe en quelques années d'une sorte d'usage flou (...) à un usage beaucoup plus précis, beaucoup plus "contrôlé" : l'éducation permanente n'est plus comprise alors comme un complément occasionnel, accessoire ou compensatoire de l'éducation scolaire, elle est bel et bien un nouveau système d'éducation et de formation qui englobe toute la durée de la vie, concerne potentiellement tout le monde et au sein duquel l'éducation scolaire ne peut avoir qu'une fonction préparatoire*<sup>12</sup> ». En fait, selon B. Schwartz, il s'agit bien d'intégrer, sous le nom d'éducation permanente, l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes en « *un seul et même système* »<sup>13</sup>. **Ce qui caractérise un système d'éducation permanente, ce n'est pas la suppression de l'école, ce n'est pas non plus l'existence de formes parallèles d'éducation post-scolaires, périscolaires ou non scolaires, de formation**

<sup>9</sup> Jean-Marie Luttringer, « Droit et institution de la formation », op. cit., Traité des sciences et des techniques de la Formation, pp. 58 – 73, p. 60

<sup>10</sup> Jean-Claude Forquin, *Composantes de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*, Thèse de 3ème cycle

<sup>11</sup> *ibid.*, p. 6

<sup>12</sup> *ibid.*, p. 8

<sup>13</sup> *ibid.*, texte publié dans le premier numéro de la revue *Education permanente*, 1969, p. 68.

professionnelle ou d'éducation populaire et d'auto-formation, mais « *c'est le fait de concevoir tous ces aspects et dimensions de façon à la fois pluraliste et articulée, comme autant de moments complémentaires d'un même projet global*<sup>14</sup> ».

En ce qui concerne les caractéristiques pédagogiques d'un système d'éducation permanente, J. C. Forquin note l'insistance mise sur les liens entre éducation et vie – la vie entendue comme période de temps entre la naissance et la mort et comme « *vécu* » - et sur « *l'homme concret* » et complémentirement, sur la dimension « *personnelle* » des apprentissages et sur leur dimension sociale, coopérative et « *participative* » au sein d'une « *société éducative* ». Enfin, ce qui constitue le développement le plus original de l'éducation permanente, concerne les conséquences de celle-ci sur les objectifs, les contenus, les méthodes et les modes d'organisation de **l'éducation initiale qui devient une « *propédeutique* » visant à développer des capacités de réceptivité, d'éducabilité, d'adaptabilité, d'où l'accent mis sur le développement des méthodes actives, méthodes de découverte, de résolution de problèmes et l'adoption d'un curriculum nouveau, flexible et ouvert.**

Ainsi, dans les années 1970, la notion d'éducation permanente constitue une utopie, « *mais une utopie active, capable de se matérialiser* » fondée sur de nombreuses études témoignant « *d'un effort rigoureux de justification théorique, d'élucidation notionnelle et de modélisation en termes de dispositifs et de stratégies* ».

**Mais, depuis les années 1970 et selon le schéma que nous avons observé en France, on assiste, selon J. C. Forquin, à une évolution de la littérature émanant des grandes organisations internationales. « un infléchissement » apparaît, visible dans « certaines hésitations ou certains glissements dans le vocabulaire utilisé », notamment dans le remplacement de la notion d'éducation permanente par celle de « *lifelong education* » et de « *lifelong learning* ».**

Certains auteurs montrent qu'en français, ces expressions peuvent être considérées comme identiques mais, selon J.C. Forquin, la lecture de la version anglaise du « rapport Delors » (*Learning, a treasury within*) montre qu'il peut s'agir d'un déplacement plus profond.

**Les chercheurs qui s'intéressent à l'éducation des adultes fournissent des explications contradictoires à ces glissements sémantiques : certains y voient la prise en compte de l'individu, de ses projets et de ses démarches d'auto-formation ; d'autres, au contraire, y voient la conséquence des évolutions imposées par la mondialisation économique et opposant le collectif (*education*) et l'individuel (*learning*). Pour ces derniers, on serait donc passé, dans les textes de l'UNESCO, d'une éducation permanente comme système global, collectif et participatif à un « *lifelong learning* » comme système individualisé inscrit dans une conception de l'éducation et de la formation « *néo-libérale* ».**

Cette évolution se manifeste, selon J.C Forquin, de manière encore beaucoup plus explicite dans les textes de la Communauté européenne.

#### L'éducation tout au long de la vie » en Europe

**La Communauté européenne a consacré de nombreux textes et a pris de nombreuses initiatives en matière de formation des adultes, mais ces textes visent-ils l'éducation permanente comme système global incluant les dimensions de formation culturelle, générale et professionnelle ou développent-ils, en priorité, la formation professionnelle comme réponse aux mutations économiques ?**

C'est ce que montre, en 1998, une recherche menée en Sciences de l'éducation<sup>15</sup> qui étudie les préambules de quelques-uns de ces textes, et cette analyse est complétée par celle du

<sup>14</sup> *ibid.*, p. 10

<sup>15</sup> Marie-Christine Cuvillier, (1998), *La thématique de « la formation tout au long de la vie » au travers de textes communautaires écrits entre 1989 et 1995*, Maîtrise de Sciences de l'éducation, 101 p.

rapport de 1997 intitulé *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation* qui clôt l'année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie<sup>16</sup>.

La recherche montre que la responsabilité face à la formation est attribuée à part égale à l'état et à l'individu – les textes ne font pas explicitement mention des entreprises - mais avec des missions différentes.

**La prise en charge de l'état intervient dans une logique purement économique, qui est première par rapport à la logique du développement de l'individu.** L'intégration sociale, si elle est une finalité prioritaire de la formation, constitue un facteur majeur du développement économique mais elle n'est pas perçue comme un facteur du développement humain.

**Le développement personnel est laissé à l'individu qui doit se préoccuper aussi du développement économique de la société.** L'investissement formation répond à cette logique dès lors qu'outre le développement de l'individu, il contribue à la productivité. Il apparaît alors, conclut la recherche, que « **la Communauté est préoccupée de façon minoritaire par la finalité développement personnel** <sup>17</sup> ».

**En conclusion, qu'est-ce que « l'éducation tout au long de la vie » pour l'Europe ?** Un système intégrateur de divers sous-systèmes de formation préscolaire, scolaire et post-scolaire – on retrouve ici l'objectif de système global – **mais ce système vise l'adhésion à l'Europe, sa compétitivité dans le champ économique et la paix sociale par le maintien de la cohésion sociale** ; celle-ci étant le meilleur garant du développement économique.

L'Europe, dans ce modèle d'éducation tout au long de la vie, prône les valeurs de l'économie et il revient à l'individu de se charger de son propre développement éducatif et professionnel – avec l'aide incontournable des « *nouvelles technologies* » - et de sa promotion « sociale » qui s'avère être aussi au service du développement économique.

**Ainsi donc, l'éducation permanente, comme concept de base, comme référence visant à la fois le développement culturel, esthétique, professionnel, civique et moral (Langevin-Wallon) a disparu des textes et des dispositifs, tant français qu'européens, pour laisser la place « au nouvel impérialisme économique et productiviste<sup>18</sup> ». Peu d'organisations - y compris syndicales -, peu d'acteurs - hormis des militants convaincus -, font référence à l'éducation populaire ou à l'éducation ouvrière. Les dimensions politiques, sociales, civiques et culturelles de la formation apparaissent ignorées à la fin de ce deuxième millénaire.**

### 3°) Conséquences de ces évolutions

**Mais qu'en est-il de la situation actuelle en France, par exemple ?**

**Le bilan de la formation continue montre à la fois l'extension de la formation professionnelle, l'emprise du système économique sur ses contenus et la persistance de ses inégalités à l'accès, tant du point de vue de l'âge, du niveau de formation et de la catégorie socio-professionnelle.**

Tout semble conduire dans les textes à une sorte de volonté que les acteurs individualisent leurs formations, leur éducation tout au long de la vie, et cette individualisation est pour Bernard Liétard lourde d'ambivalences : « *Tout se passe donc, dans une société où chacun doit se débrouiller sur les différents marchés, c'est-à-dire en compétition avec d'autres, pour tirer son épingle du jeu, comme si, pour trouver preneur, on devait se donner la forme d'une marchandise parfaite et spectaculaire*<sup>19</sup> »

<sup>16</sup> Rapport : *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*, (1997), Communauté européenne, 161

<sup>17</sup> op. cit., Marie-Christine Cuvillier, p. 86

<sup>18</sup> Pierre Besnard et Bernard Liétard, (1995), *La formation continue*, Paris, Que sais-je ?, 126 p. p.7

<sup>19</sup> op. cit., Pierre Besnard et Bernard Liétard, p. 109

Sous couvert d'individualisation, il s'agit, pour l'Etat comme pour les entreprises, de faire porter à l'individu la responsabilité pleine et entière de ses « motivations », de ses choix, de ses réussites et de ses échecs, de son passé, de son présent et de son avenir. Et donc, également, de sa « motivation » à la formation. On semble oublier ici que la formation est un sous-ensemble du droit du travail et que celui-ci n'a pas pour objectif principal le développement de l'individu mais qu'il organise sa subordination dans le cadre du contrat de travail.

A un niveau plus global, on peut s'interroger sur les fonctions sociales de ce mouvement d'individualisation et reprendre la question que se posent F. Aballea et C. Froissard : « *le développement actuel de l'individualisation, qui ne concerne pas seulement la formation, est-il au service de la personne pour une plus grande autonomie, une meilleure maîtrise de son destin, une satisfaction plus grande de ses besoins et aspirations ... ou n'est-il qu'une procédure pensée et mise en oeuvre dans un souci d'efficacité, de rationalité, sinon de rentabilité, s'inscrivant dans un nouveau mode de management social participatif se substituant progressivement au taylorisme en crise*<sup>20</sup> » ?

**Bref, pour les chercheurs, la formation des adultes, l'éducation permanente a été modifiée depuis la loi de 1971. A l'époque, la formation professionnelle continue s'est construite autour de trois principes fondateurs :**

- la reconnaissance d'un droit individuel des salariés à la formation ;
- la primauté de l'initiative des partenaires sociaux, et notamment des revendications des organisations syndicales ;
- la centralisation des politiques et moyens de gestion de la formation.

**Or, pour Jean-Pierre Willems<sup>21</sup>, ces trois principes sont remis en cause actuellement. L'échec du droit individuel à la formation est avéré : après plus de 25 ans d'existence, le congé individuel de formation ne touchait que 25 000 salariés par an sur 13 millions de bénéficiaires potentiels.**

Pour de nombreux chercheurs, les « *règles de base ont été profondément modifiées, les repères traditionnels s'effritent progressivement. Par touches successives, on change petit à petit d'univers*<sup>22</sup> ». « *La formation n'est pas ou n'est plus un secteur produisant sa part d'autonomie sociale. Elle est déterminée et surdéterminée, elle est devenue totalement ancillaire*<sup>23</sup> »

Et on pourrait même craindre que ces évolutions « *ne soient le signe avant coureur de transformations plus radicales qui, si elles ne sont pas maîtrisées, risquent d'être fort lourdes de conséquences pour les individus et, en tous les cas, de modifier profondément l'architecture de notre système de formation continue* ».

**Ainsi, au cours des siècles, on voit se développer la formation des adultes, d'abord, sous forme d'instruction générale, puis d'éducation ouvrière et syndicale, d'éducation populaire, culturelle et artistique et enfin sous forme de formation technique et professionnelle.**

Certaines périodes voient coexister ces différentes dimensions alors que d'autres en voient disparaître certaines.

Actuellement, en France, on assiste à un désengagement de l'Etat affaibli par la crise économique et à un désengagement des entreprises confiant aux travailleurs le soin de développer leurs compétences professionnelles et considérant qu'elles ne sont plus seules responsables du développement de ces compétences.

<sup>20</sup> F. Aballea, C. Froissard, (1988) , Individualisation et formation de masse, *Chronique sociale de France*, op. cit., Pierre Besnard et Bernard Liétard, p. 107

<sup>21</sup> Jean-Pierre Willems, « Trois ruptures historiques pour le droit de la formation ? », revue *Pour*, op. cit., pp. 27-32.

<sup>22</sup> Patrick Guilloux, « La formation professionnelle continue et la négociation collective », revue *Pour*, op. cit., pp. 19 -31

<sup>23</sup> Jacky Beillerot, « La formation des adultes, du passé à l'avenir », revue *Pour*, op. cit., pp., 203 - 207

Dans cette situation, les besoins d'éducation tout au long de la vie (dans son sens humaniste) ne sont satisfaits ni par les pouvoirs publics qui visent d'abord l'emploi, ni par les entreprises qui les limitent à la seule formation professionnelle d'adaptation, et la satisfaction de ces besoins est renvoyée soit aux individus, soit à des associations qui poursuivent cette finalité.

Des associations comme les associations de défense des Droits de l'Homme, Attac ou encore Amnesty International s'intéressent à la défense des citoyens, luttent contre les inégalités et la mondialisation et conservent des objectifs d'éducation permanente mais ces Associations et mouvements s'adressent, le plus fréquemment, aux catégories sociales moyennes et supérieures.

Pour les individus, la situation apparaît également paradoxale. En effet, d'une part, les moyens permettant de développer les connaissances n'ont jamais été aussi considérables mais les groupes sociaux qui en profiteront d'abord seront, comme précédemment, les fractions déjà formées des classes moyennes et supérieures et, de manière moindre, ou des minorités autodidactes passionnées par tel domaine ou tel hobby.

D'autre part, quel temps pourra être consacré au développement culturel, artistique, aux engagements civiques, dès lors qu'on impute à l'individu la responsabilité d'adapter et de développer « *tout au long de sa vie* » ses connaissances et compétences techniques et professionnelles ?

Ainsi, l'affaiblissement de l'état, le désengagement des entreprises, **la réduction de l'éducation permanente à sa seule dimension de formation professionnelle**, la mise en veilleuse de l'éducation ouvrière comme de l'éducation populaire et le développement de l'individualisation risquent fort d'augmenter les inégalités et de produire de l'exclusion en masse, ce qui est, très précisément, à l'opposé de ce que visait l'éducation permanente, à savoir, une société plus juste et plus démocratique.