

# Pourquoi faut-il comprendre la participation?

JÜRGEN WITTPOTH

L'introduction du suffrage universel pose les jalons de la manière dont nous parlons jusqu'à présent de participation/non-participation. À partir de ce moment précis, on reproduit un schéma d'argumentation qui se décline sans cesse dans de nouvelles variations et qui flatte l'ego des formateurs/trices pour adultes\*. La narration tout à fait cohérente présente toutefois un problème: elle n'a pas d'équivalent dans le monde social empirique.

Que veulent ou que doivent comprendre les formateurs et formatrices au sujet de la participation? Dès que celle-ci devient réalité, il convient surtout de l'organiser en fonction des objectifs. En effet, chaque fois que l'on aborde le thème de la participation, il est question de *non-participation*, qu'il faut davantage surmonter que comprendre. Cela est en principe plausible, mais problématique dans ses formes concrètes d'expression.

La situation n'est pas identique dans les deux grandes catégories de la formation continue. Une *formation continue professionnelle* plus ou moins adaptée au besoin est, à partir d'un certain niveau de développement et d'industrialisation, largement incontestable et réalisée sans heurts. Elle est stratifiée, exclusive dans sa logique de fonctionnement, et elle s'accompagne d'outils efficaces (mesures incitatives financières et d'avancement de carrière, conditions légales) avec lesquels on peut la contrôler. En revanche, en ce qui concerne l'*éducation générale et politique des adultes*, ces deux caractéristiques n'existent pas: elle est par principe inclusive dans les sociétés démocratiques et on peut difficilement la contrôler. Cette forme d'éducation est à nouveau très demandée, en particulier à l'heure actuelle, compte tenu des crises imprévisibles. Étant donné que, d'après l'hypothèse généralement acceptée, les problèmes spécifiques de cette catégorie sont au centre des débats à propos de la non-participation, les explications ci-après se limitent à ce segment.

Le schéma de pensée commence par un très bref rappel historique des manifestations ayant favorisé un intérêt accru, d'abord pour la formation populaire, puis pour la formation pour adultes et enfin pour la formation continue, ainsi que sur les conceptions respectives des personnes à qui s'adresse la formation au cours des 150 dernières années. L'évolution en Allemagne sert d'*exemple* à travers lequel on peut voir le profond enracinement historique et l'étonnante longévité du modèle général. Dans la partie suivante, les rituels traditionnels et les problématiques durables sont présentés et discutés. Enfin, cet article se termine par un regard sur les exacerbations actuelles.

### **Manifestations et destinataires de la formation populaire, de la formation pour adultes et de la formation continue**

Le germe marquant de la perspective qui domine encore à ce jour est l'introduction du suffrage universel (1871), motivé par la crainte fondée de la bourgeoisie à l'égard du peuple. L'*éducation populaire* est nécessaire car le «travailleur journalier ignorant, qui ne sait peut-être même pas écrire son nom, [...] et dont la connaissance du monde se limite à son village d'origine, deviendra un problème. Dorénavant, «avec le droit de vote qui lui est accordé, il a les mêmes droits et la même influence que les nantis de l'État, que les hommes qui ont découvert la théorie cellulaire ou l'analyse spectrale» (Association pour la formation 1871: 1).<sup>1</sup> Pour éviter que ceux qui veulent renverser la nation «ne guident les masses intellectuellement aveugles [...] vers un combat contre la culture intellectuelle moderne», il est nécessaire «d'apporter de la lumière dans

FSEA (Ed.): Éducation Permanente 2021-1,  
Revue suisse pour la formation continue,  
[www.ep-web.ch/f](http://www.ep-web.ch/f)



la nuit du pauvre qui a été éduqué dans des ténèbres spirituelles». (ibid.)

Robert von Erdberg voit aussi dans la République de Weimar, à propos de la révolution de 1918, la tragédie de son époque, en ce sens que les «représentants de larges couches sociales qui, jusqu'à présent, n'avaient pas de lien avec la vie intellectuelle de la nation, étaient soudainement appelés à être les contributeurs et les coauteurs de cette vie intellectuelle» (von Erdberg 1960: 56). L'éducation populaire est ainsi devenue une «question d'actualité brûlante» (ibid.). Cependant, elle a été résolument pensée selon deux conceptions différentes: comme *formation* pour les «esprits clairsemés dans toutes les couches de la population» et comme *éducation pour la masse* (cf. ibid. 55f.).

La préoccupation – rétrospectivement très fondée – concernant les «terribles possibilités de l'individu» (comité allemand 1966: 871) apparaît encore dans l'expertise moderne du comité allemand de 1960 pour le développement de la *formation pour adultes* en République fédérale d'Allemagne. Là encore, l'idée suivante est soulignée: «L'adulte participe aux décisions, aux risques et aux luttes de la politique dans laquelle il peut être question de vie et de mort, en tant que détenteur de droits et d'obligations et en sa qualité d'électeur et de contribuable» (ibid. 904). Afin d'assurer sa pérennité, la société doit donc créer des institutions dont la vocation est de former. Mais: «La formation au sens productif du terme n'est réalisée que dans les minorités <...>. Même la formation simple, peu développée, nécessite un effort intellectuel résolu <...>. Il serait illusoire de croire que l'on pourrait former les masses ou tous les individus au sens actif du terme» (ibid. 866; Herv. JW).

Au début des années 1970, on se remémore le souvenir des atrocités du fascisme. Les préoccupations graves vis-à-vis des bouleversements à l'intérieur de la société sont à peine exprimées. Au lieu de cela, il est question de concurrence économique (et politique) entre les systèmes: l'ennemi potentiel n'est plus situé sur le même territoire mais se trouve derrière le rideau de fer et il doit être tenu en échec par le travail et non par des élections.<sup>2</sup> Ainsi, dans le «plan structurel», c'est-à-dire le plan directeur pour la réforme globale du système éducatif, il est fait référence de manière relativement sobre et générale (mais exactement comme en 1870) aux «exigences croissantes» qui ne pourront être satisfaites que si l'on développe «la capacité de l'individu à participer à l'État démocratique» (Conseil allemand pour la formation 1973: 31). La *formation continue* n'est donc pas perçue comme une «quelconque affaire privée». La société dans son ensemble voit un «intérêt à assurer une formation continue et globale au plus grand nombre» (ibid. 199). Il faut donc se pencher davantage sur les «disparités connues en matière de formation, qui existent entre les différentes couches sociales, les sexes, les régions et les confessions» (ibid. 56).

Cette vision des choses et le niveau de l'argumentation se perdent peu à peu jusqu'au milieu des années 1990. La prospérité économique reste l'objectif principal. Dans le même temps, l'hypothèse de base selon laquelle la citoyenneté ne peut réussir qu'avec des personnes cultivées perdure. Dans des programmes d'apprentissage tout au long de la vie, dif-

fusés dans le monde entier, le problème de la participation est «résolu» par une astuce sémantique. L'apprentissage informel, un corollaire naturel de la vie quotidienne, est placé au même rang que l'apprentissage formel et non formel et est donc valorisé (cf. exemple Commission 2000: 9f.). Il n'y a pratiquement plus aucune distinction entre la vie et le fait d'apprendre, la *formation* pour adultes est banalisée. Les technologies d'information et de communication sont perçues comme le remède providentiel: avec elles, il est possible d'apprendre ce que l'on veut, partout et n'importe quand. Ce constat semble vraiment naïf et objectivement cynique, tout du moins si l'on se place dans la perspective actuelle. En effet, d'après la première grande étude internationale de l'OCDE sur la littératie des adultes, plus de 50% ne parviennent pas «à analyser des textes pour y déceler des éléments associés qui exigent des conclusions simples, <...> intégrer des informations sur des passages ou des parties de texte, les comparer ou les confronter» (OCDE 1995: 40). Il ne s'agit certainement pas d'une condition favorable pour se préparer seul à surmonter les exigences croissantes, dont il est sans arrêt question. De ce fait, il n'est pas surprenant de constater qu'actuellement, on appelle à un retour de la *formation* pour adultes selon la manière traditionnelle.

### Rituels traditionnels: la formation continue est nécessaire

Depuis cent cinquante ans, un schéma persiste, selon lequel, dans certaines circonstances, l'inquiétude à l'égard de la foule est virulente même si, aujourd'hui, elle est rarement *exprimée* de manière aussi insouciante qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Il existe une exception récente, à savoir le débat public concernant l'attaque du Capitole à Washington en début d'année. L'ampleur de la révolte était suffisamment grande, à tel point qu'il a soudain été explicitement question de la foule. Il est régulièrement question de la foule et, tout de suite après, on réclame une réforme du système éducatif.

Actuellement, nous rencontrons ce schéma surtout dans le contexte:

- du développement du populisme de droite (en Europe, mais aussi aux États-Unis en raison de son arrogance et de sa résonance internationale);
- du Brexit, à propos duquel des millions de gens ont été manifestement dupés;
- des réactions de certaines couches de la population face à la pandémie (personnes qui nient l'existence du coronavirus et anticonformistes);
- et, enfin, dans le contexte des conséquences du changement climatique, qui sont actuellement occultées mais inéluctables.

Ainsi, récemment, le 19 septembre 2020, à l'occasion de la Journée de commémoration des crimes racistes de Hanau, des personnalités politiques\* allemandes sont montées au créneau pour valoriser l'éducation politique: des membres du gouvernement ont souligné leur engagement fort et pertinent, des représentant·e·s\* de l'opposition ont déploré le fait que les efforts en la matière étaient insuffisants (et c'est toujours ce qui se passe quand un événement de ce type se produit).

En conséquence du mandat désastreux de Trump, l'historien américain Timothy Snyder, dans un entretien avec *DER SPIEGEL*, formule l'exigence suivante de façon véritablement paradigmique: «Nous devons former les Américains pour qu'ils deviennent de meilleurs consommateurs d'informations, avec un sens critique plus développé. <...> Et nous devons veiller à ce que les gens s'informent à partir de sources sérieuses» (*Der Spiegel* 4/2021: 76). De telles demandes appelant à acquérir des *compétences en médias* font partie du répertoire standard de brèves poussées d'excitation depuis les années 1990.

Concernant la concurrence de système entre les États libéraux et la Chine, le politologue berlinois Herfried Münkler voit deux possibilités de traiter les pandémies et événements similaires: la *capacité de l'État à intervenir* (exemple de la Chine) ou une stratégie qui «*responsabilise les citoyens* et les place en capacité d'améliorer leur capacité de jugement et de discernement [...]» (Münkler 2021: 8; Herv. JW).

Une stratégie dont l'objectif est de faire en sorte que le citoyen *bien informé et réfléchi* se comporte de manière responsable correspond à la justification classique et démocratique de la formation continue. Toutefois, elle ne s'applique pas:

- aux conceptions traditionnelles des destinataires de la formation continue, dans lesquelles on part du principe que les gens ont, au mieux, une «éducation simple et peu développée» (voir ci-dessus);
- aux données empiriques qui font état d'une faible littéralité d'une part considérable de la population;
- au fait que de grandes catégories d'individus que l'on veut «ramener à la raison» ne sont pas du tout «illettrées». En effet, de nombreux citoyens américains qui souhaitaient un second mandat de Donald Trump étaient diplômés d'un système universitaire au sujet duquel certains, même au cœur de l'Europe, se méprennent en estimant que celui-ci mériterait d'être imité. De même, la récente étude sur les «anticonformistes» montre qu'il s'agit principalement d'individus instruits appartenant à la classe moyenne (cf. Nachtwey u.a. 2020: 51).

La réaction traditionnelle face aux troubles ne devient cohérente que parce qu'elle s'accompagne d'insinuations tacites qui sont inexactes:

- Les avocats de la raison sont du «bon» côté parce qu'ils sont éduqués.
- Ceux qui sont qualifiés pour émettre des jugements ne donnent pas n'importe quel jugement, mais les bons jugements.
- Les personnes dotées de facultés de discernement et de jugement ne jugent pas seulement de manière compétente, mais elles se comportent aussi de manière adaptée, en adéquation avec ce jugement (c'est-à-dire qu'elles font ce qu'elles doivent faire).

### **Problématiques stables: la participation exclue du débat**

Un socle solide de non-participation est également une constante. La manière dont le bourgeois cultivé et engagé voulait s'adresser au proléta-

riat, vers le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, était absurde au regard des conditions de vie de ce même prolétariat. Travailler au moins douze heures par jour, six jours par semaine, avec des trajets aller et retour qui prenaient des heures (cf. Wehler 1995: 145f.) ne laissait au travailleur aucune possibilité pour «se réchauffer avec les grandes idées morales afin qu'il puisse s'élever de la crasse qui l'entoure» (Association pour l'éducation 1872: 1). Les conditions de vie, et donc les conditions de participation, ont grandement évolué au fil du temps, et le taux de participation a augmenté. Mais il existe toujours un fossé considérable entre les attentes et/ou les souhaits et leur réalisation.

Il convient de souligner que cette constance reste notoirement ignorée dans l'espace public. On évite strictement de contrôler l'efficacité des efforts consentis dans le domaine de la formation continue et que l'on réclame toujours et encore pendant les périodes agitées. C'est le seul moyen de s'assurer que le schéma général continue de bien fonctionner: le présent difficile est en quelque sorte «évacué» et mis sur une voie qui conduira à un avenir meilleur. On ignore à quoi ressemblera ce dernier, mais il ne fait aucun doute qu'il est atteignable.

Mais si les démocraties fonctionnent sans ce qui est nécessaire à leur fonctionnement, alors elles fonctionnent (aussi) différemment par rapport à ce qui est communément admis et dans le contexte du modèle expliqué:

- Visiblement, le succès s'obtient aussi par des promesses malhonnêtes, des simplifications sous forme de messages attractifs et des pratiques suggestives, notamment de la «campagne électorale». Pour le public éclairé – souhaité de toutes parts –, ce type de spectacle est affligeant
- Même les décisions (électorales) suggèrent plus ou moins des liens avec le milieu (de manière tellement prononcée aux États-Unis que les considérations rationnelles sont dans une large mesure suspendues).
- Finalement, le charisme au sens de Max Webers demeure un facteur déterminant pour acquérir des «followers».

Même la stratégie de Münkler abordée ci-dessus, consistant à octroyer un pouvoir d'agir aux citoyens, ne repose pas seulement sur la capacité de discernement et de jugement, mais sur l'augmentation de la «patience et de la sérénité, mais aussi de la [...] confiance dans la droiture de la politique et de la science» (Münkler 2021: 8), c'est-à-dire dans ceux qui ont des responsabilités et le pouvoir. Au final, il ne s'agit pas d'éducation, encore moins d'apprentissage, mais de volonté *de suivre*, d'hégémonie culturelle, du droit à la direction intellectuelle et morale. On invoque la réparation de l'échec de la *socialisation*, dont l'objectif essentiel consiste à former des individus de sorte qu'ils veuillent faire ce qu'ils doivent faire.

Que les individus se laissent guider par la raison ou par des pratiques suggestives, des attentes de leur milieu ou par des personnes charismatiques (dont les «petits frères et sœurs» s'appellent à présent des influenceurs) semble ne poser aucun problème tant qu'ils ne succombent pas – surtout lors d'élections – aux promesses irréalistes du mauvais groupe ou au charisme de la mauvaise personne (après l'élection

d'Obama, personne n'a souligné la nécessité de l'éducation politique). Dans la réalité *souhaitée*, l'hypothèse implicite veut que la *raison* de ceux qui agissent s'exprime toujours.

### **Exacerbations actuelles**

Même si, dans les plaidoyers pour l'éducation, on a toujours *pensé* et on pense encore à *tout le monde* (bien que cela soit à différents niveaux), cette exigence dont personne, par prudence, n'a vérifié l'accomplissement, se pose avec une acuité nouvelle dans le contexte de la pandémie. Comme cette épidémie n'est limitée «ni aux imprudents ni aux irrespectueux», on exige du discernement, de la patience et de la confiance de la part de *chacun et pas seulement de beaucoup*» (Münkler 2021: 8, Herv. JW). D'un point de vue humain, cela s'applique aussi dans une large mesure aux contraintes liées au défi climatique.

Dans le même temps, on constate que la culture reconnue jusqu'à ce jour comme légitime perd de sa capacité à s'imposer dans des cercles grandissants de la société. L'actuelle «révolte de l'ignorance face aux priviléges du savoir» (cf. Stichweh 2018: 250) se dessine à travers le mépris explicite envers les élites *culturelles* et la «festivalisation» de l'ignorance. Des représentants de la culture légitime ne sont plus traités avec respect mais avec mépris. Les lacunes en matière de savoir et d'éducation ne sont plus dissimulées de manière honteuse mais sont affichées à la vue de tous. Malgré ses pertes honteuses se chiffrant en millions, Donald Trump est tout de même apprécié, voire honoré. En Pologne, certains estiment que l'identité nationale est menacée par des cyclistes barbus chaussés de sandales. Dans l'est de l'Allemagne, certains se sentent infantilisés par des chaînes publiques de télévision.

Les conflits sont présentés comme étant des conflits du savoir sur la réalité (de la pandémie, du changement climatique). La contrainte non contraignante du «meilleur argument» est confrontée au reproche du mensonge et chaque nouvelle tentative de convaincre est perçue comme une confirmation du doute. Les bourgeois·es\* cultivés·es et bien pensant·es qui, vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, voulaient «réchauffer» les prolétaires avec la beauté d'un poème au clair de lune, étaient confrontés à un problème: trouver un public à qui ils pourraient déclamer leur poésie. Leurs descendants, vers le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, pouvaient encore s'attendre à ce que les personnes peu instruites que l'on avait pu attraper aient plutôt honte de ne rien comprendre au lyrisme. Désormais, leurs arrière-petits-enfants sont confrontés à des individus qui les repoussent de manière grossière et qui contestent l'existence même de la lune, et ces arrière-petits-enfants restent sans voix face à de tels comportements.

Finalement, nous sommes les témoins d'une nouvelle forme de changement structurel du public. Dans le cadre de ce changement, les espaces de communication sont de plus en plus cloisonnés les uns par rapport aux autres et développent leurs propres vérités. Les «bulles de filtrage» n'existent pas seulement depuis le développement des réseaux

sociaux, dont le potentiel toxique est progressivement reconnu par un public plus large. Par rapport aux formes traditionnelles de «petits mondes sociaux» qui ont cultivé et cultivent encore chacun leur propre vision du monde, le «réseau social», de par sa nature, se nourrit de simplifications, d'exacerbations et de polarisations qui accroissent sans cesse l'exaltation. Dans ce contexte de mépris à l'égard des élites culturelles, les «faits alternatifs» sont encensés par le simple fait qu'ils contredisent les représentations «officielles» véhiculées par les radiodiffuseurs publics, les médias imprimés sérieux et leurs homologues numériques.

### **La modestie est de mise**

Il est temps de se détacher de l'«optimisme notoire» (cf. Rieger-Ladich 2020) et de contredire explicitement le schéma reproduit publiquement et avec persistance. Il est toujours judicieux de proposer des offres de formation continue de qualité dans le cadre desquelles les problèmes sociaux sont traités de manière rationnelle et différenciée. Mais cela doit être fait en gardant à l'esprit que «nous» (les éducateurs·trices<sup>\*</sup> pour adultes) ne sommes pas différents des médecins qui ont toujours préconisé des modes de vie sains, ou des écologistes qui s'engagent depuis au moins cinquante ans pour une gestion responsable des ressources naturelles. Tout cela doit être justifié avec la même rigueur que la nécessité d'une formation continue permanente. Mais cela ne fonctionne pas (pas comme on pourrait l'espérer de manière générale).

Reléguer la formation pour adultes ou l'apprentissage tout au long de la vie au rang de simple idéologie, comme c'est souvent le cas jusque dans le domaine des sciences de l'éducation, est une conception réductrice (cf. Wittpoth 2020). Dans les sociétés démocratiques, on ne peut imaginer, tout du moins au sens d'une idée régulatrice, d'un point de fuite normatif, le citoyen autrement que comme quelqu'un qui cultive sa réflexivité et vérifie sans cesse ses connaissances, ne serait-ce que pour pouvoir constater à quel point on en est encore éloigné (cf. Wittpoth 2016). L'autosuffisance de l'apprentissage informel et les bulles de filtrage des «nouveaux médias» contribuent plutôt à aggraver les problèmes qu'à les résoudre.

JÜRGEN WITTPOTH, prof. émérité, Institut des sciences de l'éducation, Ruhr-Universität Bochum. Contact: juergen.wittpoth@ruhr-uni-bochum.de

<sup>1</sup> «L'association pour l'éducation (Bildungs-Verein) est l'organe de la société chargé de promouvoir l'éducation nationale. Fondée en 1871, elle marque, en Allemagne le début de la formation pour adultes organisée.

<sup>2</sup> C'est pourquoi la formation continue professionnelle est fortement valorisée actuellement.

## Références

**Commission des Communautés européennes:** Mémo-randum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Bruxelles: 2000.

**Der Bildungs-Verein, Zentralblatt für das freie Fortbildungswesen in Deutschland,** Nr. 2 Oktober 1871; Nr. 3 März 1872.

**Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen:** Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Stuttgart 1966, pp. 875–928.

**Deutscher Bildungsrat:** Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1973.

**Münkler, Herfried:** Abschied von der Arroganz. In: Die Zeit 5/2021, pp. 8.

**Nachtwey, Oliver u.a.:** Politische Soziologie der Corona-Proteste. Basel 2020.

**OECD:** Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Paris 1995.

**Rieger-Ladich, Markus:** Abschied nehmen. Warum Bildung begrifflich neu gefast werden muss. In: Schmidt-Hertha, Bernhard u.a. (Hrsg.): Lebenslang lernen können. Bielefeld 2020, pp. 143–154.

**Stichweh, Rudolf:** Wissensproduktion der Zukunft. In: Mair, Stefan u.a. (Hrsg.): Deutschland und die Welt 2030. Berlin 2018, pp. 245–250.

**Von Erdberg, Robert:** Betrachtungen zur alten und neuen Richtung. In: Henningsen, Jürgen: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart 1960, pp. 40–61.

**Wehler, Hans-Ulrich:** Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Dritter Band. München 1995.

**Wittpoth, Jürgen:** Selbstgesteuertes Lernen, Grundbildung und Reflexivität. In: Zimmermann, Therese u.a. (Hrsg.): Arenen der Weiterbildung. Bern 2016, pp. 80–92.

**Wittpoth, Jürgen:** Die Bildung Erwachsener: Mythos, Ideologie, Illusion? In: Dörner, Olaf u.a. (Hrsg.): Metapher, Medium, Methode. Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener. Opladen/Berlin/Toronto 2020, pp. 67–85.