

article

Joseph Pirson

Joseph Pirson est directeur de l'Ifop (enseignement confessionnel subventionné de promotion sociale) et chargé de cours invité à la Faculté des sciences économiques, sociales et politiques de l'UCL.

Les enjeux de l'enseignement pour adultes

Les cours du soir, qui permettaient à des adultes de poursuivre leur formation, étaient liés à la société industrielle et à une volonté de promotion sociale. La crise économique, l'individualisation des parcours de formation ont provoqué une mutation du secteur qui a vu son offre et ses publics se diversifier et s'accroître. Les apprentissages se construisent désormais sur la longue durée entre alternance d'expériences sociales et formation. Le débat à mener devrait concerner la réappropriation de cet enseignement par ses différents acteurs, la réflexion sur le caractère émancipateur des savoirs construits et l'articulation avec l'éducation permanente.

Face à l'enseignement pour adultes, les réactions du public ne correspondent sans doute pas à l'ignorance énoncée par un participant d'un salon d'information devant un stand d'établissement d'enseignement de promotion sociale : « Mais enfin de quoi faites-vous la promotion ? » Cependant, la représentation des « cours du soir » reste prégnante. Nous restons influencés par le modèle des cours liés à

l'époque industrielle et le développement de sections professionnelles et techniques en horaire décalé. Les pouvoirs organisateurs des provinces et communes ont, les premiers, mis en place au siècle précédent (parfois plus tôt) des sections en horaire décalé, le soir ou le dimanche, pour permettre à des adultes qui avaient arrêté tôt leur scolarité d'accéder à un diplôme.

Un certain consensus social paraît s'être constitué après 1945 autour d'un enseignement constitué non seulement par l'enseignement public dit « officiel » organisé ou subventionné par l'État, mais également les collèges techniques confessionnels ou des mouvements sociaux comme Vie Féminine, sans omettre le réseau libre non confessionnel qui regroupe des pouvoirs organisateurs aussi différents que des chambres d'experts comptables ou les Femmes prévoyantes

socialistes. Cette diversité atteste que la préoccupation d'un enseignement pour adultes dans une visée de promotion sociale a été portée par différents types d'acteurs publics ou privés, au sein d'établissements scolaires et d'associations. La notion d'« enseignement de la seconde chance » a été popularisée après la Seconde Guerre mondiale, dans le cadre de la relance économique des années cinquante: on assiste à la construction de sections d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur destinées à favoriser la conception de l'« ascenseur social » qui caractérise à l'époque les projets de démocratisation des études et l'idée de progression dans les milieux de travail. La destruction massive d'emplois a amené progressivement une mutation du public et le développement de sections complètes en cours du jour et plus simplement en soirée.

ENSEIGNEMENT AU LONG DE LA VIE

Mais depuis une vingtaine d'années, de nombreux usagers ont popularisé l'image des cours de langues, d'informatique ou d'art floral que l'on suit « pour le plaisir ». Cela a amené des responsables de mouvements sociaux à s'interroger sur le bienfondé de l'organisation et du financement par les pouvoirs publics de formations considérées comme occupationnelles ou objet de loisirs sans prétention qualifiante. Une observation plus précise¹ nous montre toutefois un enseignement complexe: de la remise à niveau de personnes à faible scolarité au secteur de la post-formation pour adultes diplômés des universités ou hautes écoles, l'enseignement de promotion sociale

connait, depuis plus de quinze ans, tant une évolution positive du nombre d'inscrits tous réseaux confondus qu'une diversification des formations organisées². De fait, nous sommes dans un mouvement long de construction des apprentissages et d'alternance entre expériences de vie sociale et formation, dans lesquels l'équité et l'égalité sont des objectifs plutôt que des acquis décisifs³.

Cette réalité ne renvoie pas simplement à une notion d'« horaire décalé » pratiqué par un certain nombre de hautes écoles ou d'universités. Elle renvoie également à une pédagogie spécifique construite et affinée au cours des années, notamment dans la construction de dossiers pédagogiques communs aux différents réseaux.

CHANGER LA SOCIÉTÉ PAR DÉCRET ?

Nous pouvons affirmer sans conteste après Crozier que l'« on ne change pas la société par décret ». Le développement d'un dispositif d'enseignement et de formation dépend des rapports de force entre différents acteurs collectifs et individuels, en fonction de contextes historiques particuliers, de contraintes diverses et des capacités de jeu des différents acteurs dans et hors de l'enseignement. Le contexte global est certes marqué par les caractéristiques générales de l'enseignement en Communauté française, mais est également influencé par la confrontation à d'autres opérateurs publics ou privés de la formation professionnelle. La mise en place d'un cadre légal résulte de ces rapports de force; dans un État démocratique, elle permet à la fois l'organisation et la régulation des contraintes de l'action

¹ On pourra se référer à la brochure de l'Agers, « Apprendre avec l'enseignement de promotion sociale » et à la version papier de Tables Rondes 3, septembre 2005, « L'enseignement de promotion sociale, un outil d'insertion sociale et professionnelle ». Voir également le site <www.enseignement.be/citoyen/annuaires/promsoc>.

² Selon les statistiques disponibles, on dénombrait 154 264 étudiants en 2004-2005 pour 110 831 en 1991-1992. Pour 2005-2006, on estime le nombre d'étudiants à 160 000.

³ Dans un sondage récent de l'Institut pour un développement durable (La formation continuée en Belgique. Les données 2005 de l'enquête sur les forces de travail), Philippe Defeyt montre que la tendance à se former est plus forte chez les « actifs » et que les choix de formation n'échappent pas aux catégories traditionnelles de genre (plus d'hommes dans le secteur économique, plus de femmes dans le secteur de la santé). Bien que l'étude invite à nuancer les résultats, elle questionne les représentations portées en termes d'équité et d'égalité dans le processus de formation « tout au long de la vie ».

collective en fixant des limites. Celles-ci n'empêchent pas toutes les dérives, mais permettent aux acteurs concernés d'entrer en jeu dans un contexte balisé et d'apporter les correctifs nécessaires.

Le décret du 16 avril 1991 (et ses différents arrêtés d'application de 1992 à 2005) réordonne complètement la structuration et le développement de l'enseignement de promotion sociale en Communauté française. Tout d'abord, il limite la catégorie d'acteurs institutionnels reconnus comme établissements d'enseignement, donc capables de certifier légalement, ce qui signifie que les capacités sont vérifiées et symbolisées par la possession du titre (diplôme dans le supérieur, certificat dans le secondaire).

Ensuite, le caractère double des finalités assignées témoigne d'un compromis puisqu'il s'agit à la fois de « concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire » et de « répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socioéconomiques et culturels⁴ ».

Dans un contexte socioéconomique en mutation, ces finalités peuvent apparaître comme des impératifs contradictoires. En témoignent le débat récent et les réactions contre la nouvelle mouture du congé-éducation : n'y a-t-il pas eu progressivement un glissement du droit individuel à se former (reconnu à tout citoyen adulte) à une obligation de s'adapter, assignée de manière discrète, mais implacable, en

fonction d'intérêts qui ne sont pas toujours clairement reconnus, qu'ils soient définis par des pouvoirs privés ou publics (par exemple, les administrations par rapport à leurs différents agents)⁵?

Sans entrer dans les détails du décret, je mettrai toutefois en évidence l'importance d'une organisation en unités de formation capitalisables. Le caractère modulaire des différentes formations n'est certes pas facile à organiser, à évaluer et à réguler aux plans local et central : dans chaque établissement, comme au sein de l'administration communautaire, on déplore l'absence de moyens et la difficulté d'organiser de manière efficace la transparence et la mobilité du public en formation. L'article 8 permet par exemple de valoriser les acquis de l'expérience (« autres enseignements et autres modes de formation y compris l'expérience professionnelle »), mais qu'en est-il de sa mise en œuvre réelle ?

Dans le contexte actuel de la validation et de la valorisation des compétences, avec ses possibilités de certification, l'enseignement de promotion sociale offre un outil unique et intéressant à évaluer et à développer dans un contexte de diversité des parcours, de volonté de perfectionnement, de refus de fragmenter les savoirs en compétences éclatées...

On note souvent chez les responsables d'établissements ou de réseaux la volonté d'employer le terme « enseignement » par rapport à la « formation » : « D'autres opérateurs font de la formation, nous, on fait de l'enseignement⁶ ! » Cet énoncé me paraît à nuancer et à compléter. D'une

⁴ Il est utile de rappeler que ce décret a été voté en 1991 par une coalition socialiste sociale-chrétienne alors au pouvoir en Communauté française.

⁵ À titre d'exemple de clarification opérée, citons l'organisation d'unités de formation en région liégeoise, pour la formation d'agents de CPAS à l'utilisation de logiciels libres, à partir de tout un mouvement de réflexion interne sur les systèmes informatiques et leur signification dans le cadre d'un service public en termes de services réels rendus au citoyen et de dépendance par rapport à certains monopoles.

⁶ Dans le domaine des opérateurs publics, on citera le Forem Formation, Bruxelles Formation et l'Ifapme. On pourrait également citer l'ensemble des associations dont l'activité va de l'alphabétisation à la qualification.

part, il convient de mettre en évidence les domaines différents, selon qu'on se situe dans des opérations de remise à niveau ou de préqualification, de spécialisation ou de formation continuée: de nombreux partenariats existent au plan local et invitent à questionner l'ensemble d'un dispositif plutôt que l'action d'un opérateur particulier.

D'autre part, la dimension réflexive est un élément clé de l'enseignement, mais elle reste un enjeu inégalement développé alors qu'elle est essentielle aussi bien dans un secteur technologique de pointe que dans des sections à finalité sociale ou éducative: s'il apparaît presque évident qu'un éducateur dispose d'une formation éthique et déontologique appropriée, cette dimension devrait-elle être absente de la formation des chimistes ou des informaticiens? La réponse incombe à la fois aux partenaires sociaux et aux techniciens de l'enseignement qui construisent des dossiers pédagogiques et des programmes comportant à la fois les apprentissages à construire et les capacités à évaluer en cours et en fin d'exercice.

CHRONIQUE D'UNE DÉPENDANCE ANNONCÉE... ?

L'affirmation de la spécificité d'une pratique réflexive dans l'enseignement me paraît toutefois à mettre en évidence dans un mouvement long dans le temps et dans l'importance d'une analyse du caractère durable et transposable des formations: l'évaluation du caractère réflexif porte sur un cadre large et se déploie de manière plus précise et différenciée dans une section de mille périodes que dans un module court de soixante périodes. Or

une partie du débat réside dans la possibilité effective de répondre rapidement à des besoins de formation courte énoncés par les milieux professionnels.

Avant de crier haro sur d'autres opérateurs de formation, il convient d'évaluer avec rigueur et sens critique le fonctionnement propre du système d'enseignement: s'agit-il pour les usagers de s'adapter davantage à des exigences externes ou de se former à des compétences à la fois précises et transposables dans de nouveaux contextes? Il est bien question du caractère durable d'un cadre de certification: c'est à ce propos que l'article 8 du décret de 1991 peut révéler des potentialités non explorées ni utilisées de manière suffisante: il ne s'agit pas de se contenter d'un cadre déclaratif, mais de reconnaître les capacités vérifiables et mobilisables dans de nouveaux contextes. Une évolution du cadre des titres de compétences et, à terme des diplômes, pourrait mener à l'évaluation du caractère obsolète voire évanescents des effets de droit de titres officiels acquis.

La réponse ne peut consister en un repli sur la prétention d'être les seuls à former à une démarche réflexive ou à permettre de construire du sens dans la formation: la question renvoie à différentes démarches, d'une part, à une évaluation des pratiques d'enseignement à différents niveaux, à une rigueur de construction des dossiers pédagogiques, d'autre part, à une diversification des partenaires et à un débat public dans les lieux institués avant que l'autorité publique ne joue son rôle ultime d'organe décideur et régulateur.

Par ailleurs, la croissance du financement externe et l'évolution de la formation professionnelle ne favorisent-elles pas une confrontation entre opérateurs publics et privés pour un partage du quasi-marché de la formation des adultes ou une dépendance par rapport à d'autres acteurs et opérateurs? Dans son développement, l'enseignement de promotion sociale a été amené à nouer différents partenariats avec le secteur public ou le secteur privé par le biais de conventions. Elles garantissent un financement complémentaire et l'apport de moyens non négligeables, mais posent la question des modes de régulation et d'efficacité de ces dispositifs par rapport aux publics visés dans un dispositif non centré sur le court terme.

Quel est à ce propos l'enjeu d'une régionalisation de l'enseignement? L'enseignement de promotion sociale ne deviendra-t-il pas un simple sous-traitant des politiques régionales de formation professionnelle initiale et continuée des adultes? L'enseignement de promotion sociale gagnerait-il à rejoindre un vaste consortium des formations pour adultes ou à s'arrimer à d'autres opérateurs enseignants comme les hautes écoles⁷? Le débat actuel sur le dispositif de certification par l'enseignement de promotion sociale des formations menées au sein des instituts pour les petites et moyennes entreprises montre que l'enjeu est complexe: il risque de mettre à mal le « contrat de confiance » élaboré avec l'enseignement de plein exercice pour la définition des titres reconnus de part et d'autre (certificats ou diplômes dits « correspondants »). Le discours de certains sur la lourdeur

du dispositif d'enseignement (et valide par certains aspects) pourrait masquer d'autres volontés politiques et d'autres projets peu explicités.

Cette réflexion concerne différents acteurs collectifs et individuels, au sein d'un projet démocratique: celui-ci concerne à la fois la place assignée aux usagers, les pratiques de concertation et de régulation des dispositifs et les décisions qui permettent l'évolution des dispositifs sans les réduire à de simples enjeux techniques. À ce propos, les réflexions sur la notion de qualification et sur l'emploi du temps renvoient à un débat plus large, déjà mené au Conseil de l'éducation et de la formation (CEF) ou dans les différents organes de concertation sociale (par exemple, les commissions emploi-formation aux plans régional et sous-régional) ou les commissions sous-régionales. Celles-ci sont censées analyser les besoins de formation entre établissements de différents réseaux d'une même sous-région: il serait inquiétant d'arriver à une réponse purement « adéquationniste » ou à un démarchage par rapport au « fonds de commerce » de tel ou tel établissement pour attirer les fonds sectoriels, régionaux ou supra-régionaux disponibles.

FORMATION À LA CITOYENNETÉ ET FORMATION CITOYENNE

Quelques questions pourraient devenir essentielles dans les mois à venir. Tout d'abord, l'enseignement pour adultes est présenté comme un lieu de prise de recul, de mise à distance. Cette question concerne à la fois le contenu (visée citoyenne) et les méthodes (dimension citoyenne). Elle

⁷ Le terme de consortium n'est pas anodin. Depuis 2003, un consortium a été créé pour la validation des compétences: il regroupe différents opérateurs, dont l'enseignement de promotion sociale, mais également le Forem, l'Orbem (devenu entretemps Actiris) et l'Ifapme. Dans ce cadre, les centres de validation sont amenés à évaluer et valider des macro-compétences de qualifications relatives à des métiers. L'enseignement reste le seul opérateur certifiant et ses représentants défendent cette spécificité.

ne passe pas simplement par le contenu de formations sociales ou de cours généraux, mais parfois dans des modules très techniques et dans la capacité réflexive mise en œuvre dans des modules d'enseignement qualifiant.

L'organisation des différentes unités de formation, l'accompagnement des groupes, les pratiques de supervision collective de stages ou de préparation d'épreuve finale (épreuve intégrée) constituent également autant de lieux où peuvent se conjuguer rigueur professionnelle technique et pratiques démocratiques : il s'agit, dans ces contextes variables selon les sections, de procéder à différentes opérations de validation et de légitimation des capacités acquises (validité au sein de profils de métier et de qualifications reconnues, légitimité reconnue dans la société, par exemple dans des préoccupations collectives, d'utilité sociale, de valorisation environnementale...).

L'organisation de conseils d'usagers ou de conseils de groupe au sein d'établissements de réseaux différents constitue également un élément essentiel de participation et de construction démocratique. Il en va de la capacité pour des adultes de se reconnaître acteurs et de la vérification de la prétention à enseigner et non seulement à former. La transparence des procédures d'admission, les pratiques de révision et d'évaluation des parcours de formation jouent un rôle important selon les discours tenus par des personnes en fin d'études. Certains assignent une place particulière à des temps informels, notamment lors de weekends ou de visites extérieures (visites d'entreprises, dépla-

cements sur des sites ou des lieux en rapport avec la profession, mise en œuvre de représentations ou de revues qui dépassent l'aspect ludique).

Une fois de plus, les « bonnes pratiques » concernent plutôt les formations longues (de quelques mois à un an ou plus) ; elles incitent toutefois à interroger l'organisation de l'enseignement et sa volonté de se développer à moyen terme plutôt que de sous-traiter des formations courtes. Cela n'implique ni un repli sur soi ni une division manichéenne entre un enseignement, bon par essence, et des formations, naturellement centrées sur l'efficacité à court terme, sans dimension critique. Quelques éléments pourraient retisser la trame entre enseignement et mouvements d'éducation permanente au premier plan desquels apparaissent l'individualisation croissante des parcours de formation et les enjeux collectifs actuels (reconstruction d'un tissu social local et régional dynamique).

J'y ajouterai la problématique de la validation, de la valorisation des acquis dans les processus de capitalisation et de certification. En droit, l'enseignement reste le seul opérateur à certifier les différents types de qualifications, du certificat de base aux diplômes du supérieur de type court en passant par différents domaines de l'enseignement secondaire. Quelle est la valeur, quel est le caractère durable des certifications et des qualifications dans un contexte international de plus en plus prégnant malgré les mouvements de résistance à un processus marchand qui investit lentement mais sûrement les diverses formations pour adultes ? ■