

Agir dans la crise :
enjeux de l'enseignement
de promotion sociale

GEORGES LIÉNARD & JOSEPH PIRSON

La collection Créée à l'initiative du Centre interdisciplinaire de recherche Travail, État et Société (CIRTES-UCL), cette collection publie des études portant sur les rapports sociaux inégalitaires et les politiques publiques qui permettent d'y faire face. L'analyse des politiques publiques est vue au sens large, conjuguant les apports de disciplines telles que la socio-économie, la psychologie sociale, l'analyse socio-politique, la sociologie, le droit. Les publications sont centrées sur des contributions théoriques articulées aux données empiriques et intègrent, dans leurs questionnements, des enjeux de société. *Le CIRTES fait partie de deux instituts de l'UCL : l'Institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines (IACCHOS) et l'Institut de recherche en sciences psychologiques (IPSY).*

Agir dans la crise : enjeux de l'enseignement de promotion sociale

GEORGES LIÉNARD & JOSEPH PIRSON

L'étude concerne les rôles et les enjeux de l'enseignement pour adultes et de l'enseignement tout au long de la vie en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le nombre d'inscrits dans cet enseignement dit de « promotion sociale » est certes en augmentation constante, mais les auteurs mettent en évidence les tensions et conflits qui traversent les politiques menées en faveur d'un public diversifié et en particulier face à des personnes socialement fragilisées. Dans le contexte actuel, il apparaît nécessaire de s'interroger sur les effets sociaux des mesures mises en place par l'État et les entreprises. Il est très important de développer, dans une vision prospective de l'enseignement et la formation tout au long de la vie (EFTLV), à la fois des compétences techniques et une culture générale contre les effets de déclassement et la croissance des inégalités.

Les auteurs **Georges Liénard**

Université catholique de Louvain, Professeur ordinaire émérite et invité à la Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES) et chercheur au CIRTES.

Joseph Pirson

Directeur honoraire de l'ILFOR, Institut d'enseignement de promotion sociale. Université catholique de Louvain, chercheur associé au CIRTES et membre du Laboratoire d'analyse des systèmes de communication des organisations (LASCO).



9 782875 580061

Agir dans la crise : enjeux de l'enseignement de promotion sociale.

Quels rôles et quels enjeux pour l'enseignement de promotion sociale et la formation tout au long de la vie ?¹

Georges Liénard², Joseph Pirson³

¹ Une première version de ce texte sous forme de conférence a été réalisée à la demande de l'enseignement de promotion sociale de l'enseignement libre catholique

² UCL, professeur ordinaire émérite et invité à la Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES), chercheur au CIRTES.

³ Directeur honoraire de l'ILFOP, institut d'enseignement de promotion sociale. UCL, chercheur associé au CIRTES et membre du Laboratoire d'analyse des systèmes de communication des organisations (LASCO).

Directrice

Ginette Herman

Rédactrice en chef

Anne-Françoise Bray

Comité de rédaction

Marcus Dejardin (économie), Caroline Iweins de Wavrans (psychologie sociale),
Éric Mangez (sociologie), Pierre Reman (économie), et Pierre Tilly (histoire)

Les articles ne sont publiés qu'après accord du comité de rédaction sur base d'une expertise réalisée par des lecteurs externes.

Les auteurs sont responsables du contenu de leurs écrits.

Adresse de la rédaction :

Anne-Françoise Bray
Rue de la Lanterne magique, 32
B-1348 Louvain-la-Neuve

anne-francoise.bray@uclouvain.be

Siège social :

Université catholique de Louvain
Centre Interdisciplinaire de Recherche
Travail, Etat et Société (CIRTES)

Service administratif

Boulevard Devreux, 6

B - 6000 Charleroi

© Presses universitaires de Louvain,

Dépôt légal : D/2011/9964/34

ISBN : 978-2-87558-006-1

ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-87558-007-8

Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque
procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de
l'éditeur ou de ses ayants droit.

Couverture : Aline Baudet

Mise en page et relecture : Anne-Hélène Pilon

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à
Diffusion universitaire CIACO
Grand-Place, 7
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
Fax 32 10 45 73 50
duc@ciaco.com

Résumé / Abstract	1
Introduction	3
Les objectifs officiels de l'EPS : tension, harmonie, opposition ?	5
Les publics, les besoins, les freins, les motivations et les inégalités culturelles et sociales	9
Des besoins multiples et variés	10
Des publics marqués par des inégalités structurelles et individuelles	13
Les fondements politiques et les régimes d'action « publique » de l'éducation et de la formation tout au long de la vie	19
Enracinement de l'EPS et de l'EFTLV dans plusieurs traditions et principes	20
Bref aperçu de la diversité des régimes d'action (publique, privée)	
d'Éducation et de formation tout au long de la vie	24
Trois enjeux de la consolidation et de la régulation de l'EPS et de l'EFTLV selon les quatre piliers du rapport UNESCO	27
Employabilité et recrutabilité	27
Construire des compétences techniques et des compétences de citoyenneté économique et sociale	29
Lutter contre les inégalités de départ, le déclassement et pour la mobilité collective des personnes	30
Conclusion générale	33
Bibliographie	35

Résumé

L'étude concerne les rôles et les enjeux de l'enseignement pour adultes et de l'enseignement tout au long de la vie en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le nombre d'inscrits dans cet enseignement dit de « promotion sociale » est certes en augmentation constante, mais les auteurs mettent en évidence les tensions et conflits qui traversent les politiques menées en faveur d'un public diversifié et en particulier face à des personnes socialement fragilisées. Dans le contexte actuel, il apparaît nécessaire de s'interroger sur les effets sociaux des mesures mises en place par l'État et les entreprises. Il est très important de développer, dans une vision prospective de l'enseignement et la formation tout au long de la vie (EFTLV), à la fois des compétences techniques et une culture générale contre les effets de déclassement et la croissance des inégalités.

Abstract

The study focuses on the roles and the challenges for the adults education and the long life learning inside the Wallony-Brussels Federation. The number of registered people for this type of education (so called "de promotion sociale") is still growing. Nevertheless the authors of this study highlight the underlying tensions and conflicts of the politics in favor of diverse audiences (especially social frail people). In the current context it appears necessary to question the social consequences of the politics developed by the State and the private companies. Shaping a long term vision on the life learning (LLL), it is very important to develop technical skills as well as all-round education to fight against falling-off results and growing inequalities.

Introduction

L'enseignement destiné aux adultes et appelé « Enseignement de promotion sociale » existe depuis plus d'un siècle dans notre pays. Le vingtième anniversaire du Décret du 16 avril 1991 qui fixe les modalités actuelles d'organisation de cet enseignement en Communauté française de Belgique (ou en Fédération Wallonie-Bruxelles pour reprendre une terminologie plus récente) vient d'être célébré officiellement⁴. Il nous a paru important d'étudier d'un peu plus près la signification et les enjeux de ce type d'enseignement comme révélateurs des tensions et des enjeux décelables dans les politiques d'enseignement et de formation. Nous proposons dans un premier temps de mettre en évidence les tensions présentes dans les différents objectifs fixés à l'enseignement de promotion sociale. Nous relevons ensuite les questions essentielles liées aux besoins sociaux et aux publics. Nous consacrons principalement notre analyse à l'étude des tensions, des contradictions et des compromis à l'œuvre dans les systèmes d'action publique de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Enfin nous proposons d'explorer quelques enjeux à partir du rapport publié par Jacques Delors à l'intention de l'UNESCO en 1996.

Les recherches actuelles menées sur les nouvelles formes de régulation entre les différents opérateurs d'enseignement et de formation des adultes devraient déboucher sur une publication ultérieure. Ces formes de régulation ne seront donc pas traitées dans ce Cahier, même si elles méritent une attention particulière aujourd'hui dans le cadre européen des certifications et dans la réflexion menée au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles sur les référentiels de métier et les profils de formation.

⁴ Nous parlons notamment de la Communauté française quand nous présentons l'arsenal législatif en vigueur et nous parlons de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans la réflexion élaborée dans les pages qui suivent.

Les objectifs officiels de l'EPS : tension, harmonie, opposition ?

Comme le rappelle le mémorandum EPS⁵ de 2009 :

Le Décret du 16 avril 1991 donne explicitement deux missions à l'enseignement de promotion sociale. D'une part, concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire et, d'autre part, répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socio-économiques et culturels (EPS, 2009).

Ces deux missions sont articulées dans le discours et il est sous-entendu qu'elles s'harmonisent et s'intègrent⁶. Mais ces deux missions, lorsqu'elles s'enracinent dans les relations entre les acteurs sociaux, économiques et politiques, peuvent être en opposition, en chemins parallèles, en tension constructive... Rien n'est acquis à priori. C'est dans les relations entre les acteurs sociaux que telle ou telle orientation sera effectivement construite.

⁵ Dans notre texte, EPS signifie Enseignement de promotion sociale et EFTLV signifie Éducation et formation tout au long de la vie. Le mémorandum a été élaboré par un groupe d'enseignants et de directeurs en vue des élections régionales de 2009 : il reprend des études et réflexions menées entre 2004 et 2009 au sein de la Fédération de l'enseignement de promotion sociale catholique.

⁶ Il est utile de rappeler que le Décret du 16 avril 1991 a été voté au Parlement de la Communauté française dans le cadre d'une coalition socialiste-sociale chrétienne. Le texte du Décret exprime en termes prescriptifs l'articulation avec les préoccupations de démocratie sociale et d'insertion de l'enseignement des adultes dans des réalités régionales différenciées en Wallonie et à Bruxelles.

En outre,

Lors du « Sommet de Lisbonne » en 2002, les gouvernements de l'Union européenne se sont fixés comme objectifs d'atteindre, à l'horizon de 2010, un taux moyen de 80 % de personnes diplômées de l'enseignement secondaire supérieur pour la classe d'âge de 25 à 64 ans et un taux de participation à la formation et à l'éducation tout au long de la vie de 15 %. Le Parlement européen, le 16 janvier 2008, a renforcé cette exigence en demandant aux états membres d'installer « une culture de l'apprentissage tout au long de la vie se concentrant sur les adultes, favorisant l'acquisition de connaissances ... » (EPS, 2009).

De nouveau, ces objectifs sous-entendent que les moyens humains et financiers ainsi que les méthodes existent pour surmonter les inégalités socioculturelles existantes. Faut-il le rappeler, rien n'est acquis à priori et ces objectifs imposent des arbitrages et des choix qui dépendront des relations entre les acteurs, de l'agenda social et politique et de la répartition de la croissance ou de la décroissance lors de la confection des budgets.

Si on s'en tient aux textes en vigueur, l'EPS couvre donc dans une logique de seconde chance, voire même de première chance, la certification à tous les niveaux : le certificat d'études de base (CEB) de manière certes très limitée, les certificats de l'enseignement secondaire (certificats de qualification ou du secondaire supérieur) et les diplômes de l'enseignement supérieur (de type court ou de type long). L'ensemble de ces possibilités de certifications montrent à la fois l'importance et la complexité des missions culturelle, sociale et économique confiées à l'EPS.

Dans l'analyse proposée ici, l'EPS et les modalités formelles (et non formelles) de l'EFTLV (Éducation et formation tout au long de la vie) sont reliées. En effet, il n'est pas possible par rapport aux questions centrales d'une part, des inégalités culturelles et d'autre part, de l'enjeu du maintien ou du développement des qualifications générales et techniques, de traiter l'une sans l'autre. En outre, EPS et EFTLV ont intérêt à faire cause commune au-delà même de certaines divergences qui existent entre eux (notamment en période de rareté budgétaire).

Ces objectifs de mission de l'EPS s'inscrivent certes depuis la dernière décennie du XX^e siècle dans un contexte économique de restriction budgétaire⁷ ainsi que dans la montée en puissance d'un rapport instrumental (pris dans un sens non péjoratif) à l'insertion socioprofessionnelle. Les possibilités légales de nouer des conventions

⁷ Dans le cadre de mesures d'austérité, l'exécutif de la Communauté française impose en 1995 une réduction de 5 % de la masse financière disponible pour l'organisation des heures de cours. Au niveau de la Région wallonne, il devient toutefois possible de conclure des conventions avec le Forem pour le financement à 100 % de formations spécifiques ; celles-ci ne peuvent excéder une année civile. Dans le dernier appel à projets du Forem une programmation de trois années a cependant été rendue possible.

avec le Forem en Wallonie ou Actiris à Bruxelles, avec les fonds sectoriels du secteur marchand ou non marchand amènent différents acteurs de l'enseignement de promotion sociale à invoquer une réduction de leurs fonctions à celle de sous-traitant d'autres opérateurs⁸. Cette réaction mérite deux remarques : d'une part, le système des conventions et des accords entre partenaires institutionnels devrait être analysé dans un cadre plus large de coopération conflictuelle entre différents opérateurs de l'emploi, de l'enseignement et de la formation, tout en rappelant que l'enseignement est jusqu'à présent une matière communautaire et que la formation professionnelle dépend des Régions⁹. D'autre part, ce type de coopérations polarise l'action sur la « mise au travail » et la relation avec les entreprises ; elle est intéressante dans la perspective qui nous occupe si elle met en œuvre la coopération avec différents partenaires (collectivités locales, mouvements sociaux, associations) dans une perspective non réduite au court terme (dans une perspective d'utilisation optimale de certains équipements locaux et de caractère durable dans le temps).

Une approche trop centrée sur l'emploi direct et le court terme risque en effet d'amener à négliger les coopérations avec le secteur de l'éducation populaire, avec des organismes d'alphabétisation (coordonnés sous la coupole de Lire et Écrire) ou des organismes de formation et d'insertion de personnes faiblement scolarisées¹⁰.

L'intérêt d'une formalisation de l'éducation non formelle des adultes réside notamment dans la force symbolique de la reconnaissance officielle par la certification : il s'agit de la reconnaissance durable et formalisée des acquis d'apprentissages même si ceux-ci ont pu être construits dans un cadre extérieur à l'enseignement¹¹.

⁸ Parmi ces autres opérateurs citons non seulement les organismes régionaux de gestion des emplois, mais également les fonds sectoriels gérés par la Commission paritaire des employés (CEFORA) et le Secteur non marchand (APEF-FEBI), en particulier les hôpitaux et les maisons de repos. Ceci sans oublier les conventions avec les CPAS ou l'ONE...

⁹ D'autres recherches sont menées actuellement afin d'analyser les effets-systèmes des transformations dans le secteur de l'enseignement et de la formation pour adultes en Wallonie : Forem formation, Instituts de formation et d'apprentissage pour les petites et moyennes entreprises, EFT et OISP.

¹⁰ On parle plus particulièrement des Entreprises de formation par le travail (EFT) et des Organismes d'insertion socioprofessionnelle (OISP).

¹¹ Il s'agit de l'article 8 du Décret du 16 avril 1991, qui permet à des personnes de valoriser les apprentissages réalisés dans un autre cadre que l'école, sur base de tests ou d'autres éléments permettant de vérifier les acquis en vue d'accéder à une certification complète ou partielle.

Il est également lié à la mobilisation de la société civile et aux liens multiples entre l'offre d'éducation ou de formation et différentes associations comme l'ont montré d'autres études, notamment en France ou au Québec¹².

¹² Santelman (2006), Causer (2005), Doray et Bélanger (2005).

Les publics, les besoins, les freins, les motivations et les inégalités culturelles et sociales

Le mémorandum de l'EPS (2009) met en valeur la diversification des besoins des divers publics de l'EPS, mais aussi plus largement de l'EFTLV. Avant de souligner les inégalités sociales et culturelles de départ et de trajectoire qui marquent ces publics et leurs besoins, il est utile de rappeler brièvement les plus significatifs de ces besoins. La question primordiale n'est pas seulement de parvenir à dresser la liste des besoins, mais aussi de définir une hiérarchie en fonction de critères discutés puisque tous les choix ne peuvent être poursuivis en même temps.

L'observation des publics met en évidence des situations différenciées selon les niveaux en début de formation. Nous proposons d'explorer de manière brève, mais précise, la problématique des publics concernés par l'enseignement et la formation des adultes.

Différentes questions peuvent d'ores et déjà être formulées à partir de ce constat.

Quel critère de hiérarchisation choisir ? Les inégalités existantes entre les individus, les demandes des entreprises, les demandes des publics, celles de l'État ? Et ensuite, comment répondre à ces besoins ? Questions difficiles dont les réponses ne dépendent pas toutes des mêmes acteurs ni des mêmes opérateurs de formation. D'où la nécessité d'articuler EPS et EFTLV afin d'analyser ces besoins et les diverses façons pour tenter d'y répondre dans le cadre de moyens humains et financiers existants ou demandés.

Des besoins multiples et variés

L'identification des besoins consiste d'abord dans la reconnaissance de la diversité des personnes qui entrent en formation d'adultes et dans l'identification des mesures spécifiques à adopter pour prendre en compte ces différentes situations.

Une première catégorie de besoins concerne les situations d'illettrisme et d'analphabétisme. Mis en lumière par plusieurs enquêtes et l'action du mouvement « Lire et Écrire » de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 10 % environ de la population souffrent d'analphabétisme, une majorité de ces individus ayant perdu leurs compétences de lecture faute de les exercer. Il convient, en plus des actions d'alphabétisation, de permettre à ces personnes de reprendre pied d'abord dans la vie sociale, ensuite dans la vie professionnelle par l'acquisition d'une qualification » (EPS, 2009 ; État des lieux de l'alphabétisation, 2007).

Une deuxième catégorie de besoins concerne le nombre important de jeunes adultes en rupture de scolarité avant la fin du secondaire. Selon l'Enquête forces de travail (EFT, 2009), en 2005, 15 % des jeunes wallons et 20 % des jeunes bruxellois quittent l'enseignement secondaire sans un des diplômes du secondaire supérieur (ils ne dépassent donc pas le secondaire inférieur) et ne suivent plus aucune forme d'enseignement et de formation (SPF économie, 2009a). De plus, parmi les jeunes wallons en stage d'attente des allocations de chômage, 29,4 % n'avaient pas plus que le certificat du deuxième degré de l'enseignement secondaire (d'après les données livrées par le Forem pour février 2009). Ce pourcentage est encore plus important dans la région de Bruxelles-Capitale.

Vu le faible taux d'octroi du Certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) au regard de l'objectif européen, l'enseignement de promotion sociale se doit de faciliter l'accès au CESS tant général que technique pour des personnes ayant obtenu un certificat de qualification de l'enseignement technique ou professionnel secondaire supérieur quelle que soit la filière ou la forme d'enseignement suivie (EPS, 2009).

Les statistiques disponibles du Ministère de la Communauté française de Belgique (ETNIC, 2009) ne nous livrent pas les chiffres des dernières années, mais nous montrent que la population inscrite dans le secondaire supérieur a augmenté de manière constante, passant de 72.000 inscrits en 2000 à 79.986 en 2007, même si l'on observe un léger fléchissement par rapport à 2006 (81.261) (ETNIC, 2009).

Toutefois, il convient de rappeler que les chiffres des inscriptions dans cette forme d'enseignement nous renseignent aussi bien la population à la recherche d'un certificat de qualification que d'un CESS : certains étudiants choisissent en priorité une filière qualifiante par rapport à un métier, d'autres privilégient l'obtention d'un titre d'enseignement secondaire supérieur par rapport à la poursuite d'études ou l'accès à

un métier qui nécessite l'obtention d'un CESS (par exemple le titre de rédacteur dans la fonction publique, le recrutement dans la police locale ou fédérale)¹³.

Une troisième catégorie de besoins nous confronte à la population des adultes qui ont commencé des études supérieures en Haute École ou dans une université : « environ 40 % des jeunes arrêtent leur parcours dans l'enseignement supérieur sans avoir décroché le diplôme convoité : il convient de leur permettre d'accéder rapidement notamment à des formations qualifiantes » (EPS, 2009). Nous observons que dans l'enseignement supérieur de promotion sociale la population est également en croissance constante depuis 2000 (de 27.412 inscrits en 2000-2001 à 31.423 en 2007-2008). Cette croissance concerne l'ensemble des filières (par ordre d'importance économique, paramédicale, pédagogique, sociale et technique)¹⁴.

Sans analyser ici l'ensemble des motifs qui amènent à l'interruption de ce parcours d'études, il est important de prendre en compte un public en transition professionnelle : passage de l'univers des études à un travail à temps partiel durant la reprise d'études ; constitution d'un couple ou retour au domicile parental dans cet intervalle d'études. Il convient d'observer que, dans cette forme d'enseignement, la population des inscrits regroupe des personnes en possession ou non d'un CESS (admis sur la base de test en fonction du programme défini dans la section et des capacités préalables requises). Les données disponibles ne permettent pas de situer la population en redémarrage d'études par rapport aux étudiants issus de filières classiques du secondaire.

Une quatrième catégorie de besoins concerne les personnes en mobilité ou transition professionnelle : « la mobilité professionnelle, verticale ou horizontale, nécessite souvent l'acquisition d'un titre supplémentaire : l'offre de l'enseignement de promotion sociale doit pouvoir rencontrer ces besoins dans leur grande diversité » (EPS, 2009 ; Heugens, Pirson, 2009 ; Guyot et alii, 2005). Les recherches menées en Wallonie ou dans d'autres contextes de la société occidentale (France et Québec) mettent toutefois en question le modèle de « l'ascenseur social » : les personnes au travail se trouvent, comme déjà évoqué, dans l'obligation de se former afin de maintenir un statut et d'éviter la déqualification plutôt que d'espérer une promotion (Causser, 2005 ; Santelmann, 2006 ; Doray et Belanger, 2009). Il est important à cet égard d'interroger les discours sur l'économie et la société de la connaissance : l'utilisation

¹³ Le CESS peut faire l'objet d'un complément par rapport à une qualification professionnelle (CQ6) ou d'un titre particulier dans le cadre de l'enseignement général. Les certificats de qualification sont déclarés spécifiques ou correspondants en fonction de la reconnaissance ou non de la conformité par rapport aux titres du plein exercice.

¹⁴ Il s'agit bien du nombre d'inscrits et non du nombre d'inscriptions répertoriées (plusieurs inscriptions pour une seule personne sont en effet enregistrées dans le système modulaire en vigueur dans l'EPS). D'autre part, par rapport à certaines inquiétudes de responsables d'enseignement supérieur de plein exercice, on notera que le pourcentage total d'étudiants du supérieur représente moins de 20 % du nombre total d'étudiants de l'EPS.

des ressources éducatives, la possibilité de se former tout au long de la vie, telles qu'elles sont affirmées dans le Mémoire de la Commission européenne en 2000, sont-elles des réalités ou des aspirations non rencontrées ? Les recherches menées au Québec par Doray et Bélanger (2005) vont dans ce sens et incitent à mettre en œuvre des conditions de production plutôt que de reproduction sociale.

Cette interrogation nous renvoie à une cinquième catégorie de besoins qui concerne la transformation des métiers : « l'évolution technologique rapide enregistrée dans certains secteurs d'activités », mais aussi la fracture numérique marquée socialement (Vendramin, Valenduc, 2003) « nécessitent une adaptation constante de l'offre, soit en créant de nouvelles sections débouchant sur de nouveaux titres, soit en proposant des modules de spécialisation ou de formation continuée, tant au niveau secondaire que supérieur » (EPS, 2009).

La mise en place du Service francophone des métiers et des qualifications met en évidence le découplage institutionnel entre la définition des métiers (réservée aux partenaires sociaux) et la fixation des profils de formation (dans laquelle sont intégrés les opérateurs publics d'enseignement et de formation). Cette distinction, pour être efficace et équitable, ne peut occulter les enjeux sociaux à l'œuvre dans les opérations de définition des « nouveaux » métiers et des profils de formation dans ce cadre¹⁵.

Même s'il s'agit d'un enjeu peu souvent nommé et moins souvent mis au rang des priorités, une sixième catégorie de besoins concerne la compréhension de l'évolution de la complexité de la société et des enjeux sociaux, économiques, écologiques et politiques ainsi que la maîtrise de la complexité de la culture d'évaluation et de gestion des rapports humains. De telles évolutions exigent des connaissances et des compétences transversales, pluridisciplinaires et interdisciplinaires qui doivent structurer pour tous les citoyens, des qualifications leur permettant de construire une démocratie culturelle où la logique argumentaire permet des délibérations ouvertes et élaborées en connaissance de cause. La construction de la démocratie de génération en génération est notamment l'enjeu des mouvements d'éducation permanente et de la culture générale et citoyenne qui ne tombe pas du ciel et n'est pas innée. Car comme l'écrivait René Rémond (1993) :

[...] La démocratie appelle une éducation. On ne naît pas démocrate : on le devient. La démocratie ne va pas de soi, elle n'est pas naturelle : elle est même le contraire de l'état de nature. C'est le produit de l'histoire, une construction de la raison, maintenue par la volonté. Que la raison défaille, ou que la volonté se

¹⁵ La campagne européenne pour l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles (« *New skills for new jobs* ») montre bien la tentation de réduire les apprentissages requis à des savoir-faire insérés dans des contextes très précis (« *skills* ») par rapport à un cadre plus large (« *abilities* » ou « *competences* »).

relâche, et la démocratie risque de succomber. Elle n'est pas inscrite dans le code génétique d'aucun peuple. Aussi est-elle fragile et ses réalisations précaires. Chaque génération doit la réinventer. Elle requiert donc une éducation qui comporte l'apprentissage de ce qu'est la politique, son pouvoir et ses limites.

Cet enjeu est très négligé et la culture générale et citoyenne est souvent au dernier rang dans les faits et les décisions budgétaires.

Des publics marqués par des inégalités structurelles et individuelles

Les publics et leurs besoins sont caractérisés par les inégalités hiérarchisées liées à leur trajectoire scolaire et socio-professionnelle. L'enquête sur l'éducation des adultes, effectuée par le SPF économie et portant sur des données collectées de février 2007 à juin 2008 auprès de la population des personnes âgées de 25 à 64 ans (SPF économie, 2009 b et c), montre clairement l'effet direct des inégalités d'origine et de trajectoire scolaire ainsi que leur non-compensation par les politiques de démocratisation des études et les politiques de formation des entreprises¹⁶.

Tous ces éléments rendent nécessaires et indispensables l'EPS et les autres formes formelles et informelles de formation et d'éducation permanente (EFTLV). Les individus ou les publics concernés de l'EPS ont été soumis dans leur parcours à la sélection scolaire (redoublement) ou à la nécessité de quitter l'école pour des raisons économiques ou familiales, malgré un souhait de poursuivre des études. En outre ils se soumettent eux-mêmes à de l'auto-sélection portée par une volonté peu commune et le choix d'accomplir les efforts exigés par un enseignement en continu : le suivi d'un cursus d'enseignement diplômant (dans le supérieur) ou certifiant (dans le secondaire) implique la présence continue dans les différentes activités d'enseignement, qu'elles soient situées en journée, en soirée ou le week-end¹⁷. Ces caractéristiques sont vérifiables dans toutes les formations de longue durée (plus de

¹⁶ Cette analyse est également valable dans d'autres contextes, en particulier dans le contexte québécois (Doray et Bélanger, 2005) et français (Santelmann, 2006).

¹⁷ Rappelons que l'enseignement secondaire de promotion sociale délivre des certificats alors que l'enseignement supérieur de type court ou de type long délivre des diplômes. Ces titres sont spécifiques à l'EPS, équivalents ou correspondants à l'enseignement de plein exercice. Dans cette mise en conformité des types d'enseignement en Communauté française, le règlement général des études (Arrêtés d'applications du décret du 16 avril 1991) exige au moins 90 % d'assiduité dans l'enseignement secondaire et 80 % dans l'enseignement supérieur, sauf décision motivée du chef d'établissement.

10 mois), qu'elles soient suivies directement ou par l'accumulation d'un nombre significatif de modules finalisés par une épreuve intégrée de certification terminale¹⁸.

Pour la Belgique, cette enquête « Éducation des adultes » (SPF, 2009b et c) fournit les indications suivantes :

1. Le taux de participation à l'éducation formelle (toutes formes additionnées) varie de manière significative selon le niveau d'instruction. Il passe du simple (6,6 %) pour le niveau d'instruction faible au double (11,8 %) pour le niveau d'instruction moyen et au triple (19 %) pour le niveau d'instruction élevé¹⁹. Le taux moyen de participation est de 12,5 %. Même si les taux de participation à l'éducation non formelle sont plus élevés, les écarts relatifs et hiérarchiques entre les niveaux de diplômes restent similaires.
2. Les taux de participation en formation formelle (taux dans chaque niveau) varient également de manière significative en fonction du statut social. Le plus haut taux est celui des personnes sans emploi, puisque 16,3 % d'entre elles sont dans un programme d'éducation formelle, pour 13,5 % des personnes ayant un emploi et 8,3 % des personnes dites inactives²⁰. Le pourcentage relativement élevé des personnes sans emploi en formation formelle est lié notamment au Plan d'accompagnement, de suivi et de contrôle des chômeurs (PAC). Les effets du PAC, selon le niveau d'instruction des individus au chômage sont discutés. Plusieurs études présentent des résultats en partie divergents. Certaines montrent tantôt que plus la formation initiale est élevée, plus les sans-emploi utilisent les formations et obtiennent un emploi (dont on ne connaît pas les caractéristiques statutaires²¹). D'autres indiquent que le PAC augmente également le taux de participation aux formations formelles et le taux d'emploi

¹⁸ Dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, on note des abandons de l'ordre de 20 % en moyenne à plus de 50 % dans les sections qui excèdent deux ans (en particulier dans les sections de types Bachelier ou Master). La possibilité d'étaler dans le temps constitue certes une facilité, mais peut également rebuter les personnes par rapport aux contraintes d'une vie de famille, des déplacements requis, etc.

¹⁹ Niveau d'instruction :

1. faible : aucun diplôme, enseignement primaire, secondaire inférieur.
2. Moyen : secondaire supérieur, ESP de 4^e degré, 7^e année d'ESG/EST/ESA/ESP.
3. Élevé : enseignement supérieur, haute école et université, doctorat.

²⁰ Statut social :

1. ayant un emploi = à temps plein ou à temps partiel, activité professionnelle principale.
2. Sans emploi : demandeur d'emploi sans emploi.
3. Inactif : apprenti, étudiant, à la retraite, en incapacité de travail, femme ou homme au foyer.

²¹ On entend par caractéristiques dites « statutaires » de l'emploi : le type d'emploi, le type de contrat (intérim, CDD, CDI, emploi aidé ou non), la durée pendant laquelle on est en emploi, le niveau de revenu, les frais directs et indirects liés à la reprise d'emploi, etc.

des personnes sans emploi faiblement diplômées (y compris les femmes peu qualifiées) par rapport aux personnes sans emploi qui ne bénéficient pas du PAC. Nous n'abordons pas ici les effets du PAC sur les motivations des individus, selon que l'engagement dans le PAC est contraint ou volontaire²².

3. Le poids des effets des inégalités de départ se marque également selon différents indicateurs que nous énonçons brièvement :
 - Les taux de participation à l'éducation formelle en fonction de la catégorie professionnelle.
 - L'accès à l'information sur les possibilités de formation via les comportements de recherche de formation selon les niveaux d'instruction²³.

Si on se limite aux participants aux formations formelles, la catégorie de niveau de diplôme moyen est celle qui effectue les plus longues durées de formation formelle. Cela est sans doute lié à une volonté intense de mobilité professionnelle et sociale essentiellement individuelle plutôt que collective. Pour les formations non formelles, la hiérarchie des écarts concernant le volume en heures de formation est la suivante : niveau d'instruction moyen, faible et élevé. Ces résultats permettent de formuler une hypothèse sur l'intérêt majeur d'examiner la question des passerelles et des effets de la formation informelle vers le passage en formation formelle ou l'inverse (SPF, 2009 b et c).

²² Une recherche est en cours au sein de la Chambre formation du Conseil de l'éducation et de la formation sur les effets des entrées contraintes en formation, en particulier chez le public des Entreprises de formation par le travail (EFT) et des Organismes d'insertion socio- professionnelle (OISP). La question principale de recherche concerne les conditions optimales à réunir pour que des personnes faiblement qualifiées s'engagent avec succès dans certaines filières de formation (en particulier dans le secteur de la restauration, du service aux personnes, du nettoyage, de l'horticulture et du parachèvement de la construction) sans subir l'effet négatif de « l'obligation de se former », alors que les individus concernés ont déjà subi un long parcours d'échec et de relégation.

²³ Selon les sondages effectués en 2010 dans le cadre du Ministère de l'Éducation par le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale et les services de l'administration, 65 % des individus en formation ont eu recours aux nouvelles techniques d'information et de communication (internet) et 40 % affirment être passés par les Carrefours emploi formation et les Maisons de l'emploi (sous l'égide du Forem ou de Actiris). Une inconnue subsiste sur le sort d'une population n'ayant pas l'accès à ces nouvelles technologies ni au suivi d'un conseiller en formation.

4. L'intérêt majeur d'examiner la question des passerelles et des effets de la formation non formelle vers le passage en formation formelle est renforcé par la constatation que les écarts entre les niveaux de diplômes et les catégories socio-professionnelles ne sont pas significativement différents pour la formation non formelle.
5. Toujours selon l'enquête sur l'Éducation des adultes, si on examine les obstacles principaux à l'entrée en formation formelle et informelle, le motif principal (tous niveaux d'instruction inclus) est la grande difficulté d'articuler la situation familiale et les horaires de travail. Signalons également que les personnes ayant un faible niveau de diplôme désignent comme obstacles principaux en premier lieu la santé et l'âge, ensuite la situation familiale et les horaires de travail et enfin, la perception de leur manque de connaissances. Pour leur part, les personnes de niveau de formation élevée désignent comme troisième obstacle le manque de soutien de la part de l'employeur.
6. Si nous examinons les motifs de participation aux formations non formelles, les écarts relatifs, selon les niveaux d'instruction, apparaissent également, même si l'ordre de priorité entre les motifs de participation est semblable :
 - Mieux accomplir le travail et améliorer les perspectives de carrière ;
 - élargir les connaissances et les aptitudes dans un domaine ;
 - acquérir des connaissances et des aptitudes dans la vie quotidienne.

Signalons cependant que pour le niveau d'instruction faible, le souhait de développer des aptitudes utiles dans la vie quotidienne est aussi important que celui d'élargir les connaissances dans un domaine particulier de qualification. Ces motifs de participation indiquent une réelle conscience professionnelle. Différentes observations menées par ailleurs montrent l'intérêt de formations courtes ou « occupationnelles » pour reconstruire une image positive de soi et l'investissement dans des formations plus longues de niveau secondaire ou supérieur (Causer, Pirson, 2005)²⁴.

²⁴ Il s'agit de recherches menées au niveau de l'enseignement secondaire inférieur, en particulier au sein des missions locales ou régionales de l'emploi, les MIRE (Rapport du 15 novembre 2010).

7. Pour terminer cet aperçu des inégalités, signalons que le taux de participation en formation formelle ou informelle est plus faible en Wallonie (3 %) qu'en Flandre (6 %). Mais, en Wallonie, ce taux est quasi équivalent pour les femmes et les hommes, sauf pour l'apprentissage informel. De nouveau les liens entre formel et informel devraient être examinés dans les deux directions (SPF, 2009 b et c).

Les fondements politiques et les régimes d'action « publique » de l'éducation et de la formation tout au long de la vie

Il nous paraît utile d'analyser à présent comment les politiques publiques menées par les services des pouvoirs publics au sens strict et les services publics dits fonctionnels s'organisent pour tenter d'atteindre les objectifs que la loi leur donne malgré les inégalités et obstacles individuels et collectifs qui en empêchent l'accès et qui créent – au moins partiellement – les abandons²⁵.

Dans un article remarquable, Éric Verdier (2008 :195-225) relie les objectifs de l'EPS et de l'EFTLV dans l'Union européenne à plusieurs traditions intellectuelles, sociales et politiques²⁶. Il définit ensuite, sur base de dix critères et de multiples indicateurs, cinq régimes d'action publique structurant les acteurs et les principes d'action dans le domaine de l'EFTLV²⁷ et donc également de l'EPS.

²⁵ En Belgique, la Cour constitutionnelle a mis juridiquement sur le même pied les services publics de l'enseignement dont le pouvoir organisateur est l'État et les services d'enseignement non lucratif et reconnu par l'État, mais dont les pouvoirs organisateurs sont de nature « dite privée » tout en répondant à certaines conditions qui en font des « services publics fonctionnels ».

²⁶ Tout en nous inspirant directement d'Éric Verdier (2008 :195-225), nous tentons de préciser l'analyse qu'il effectue en resituant ces politiques dans l'histoire sociale et politique de la Belgique fédérale et de la communauté Wallonie-Bruxelles. Nous soulignons que sans l'apport de l'article d'E. Verdier une partie significative de ce texte n'aurait pas été possible.

²⁷ Pour rappel, EFTLV : Éducation et Formation Tout au Long de la Vie.

Enracinement de l'EPS et de l'EFTLV dans plusieurs traditions et principes

L'Enseignement de promotion sociale ainsi que l'Enseignement et la formation tout au long de la vie sont enracinés dans une évolution complexe des systèmes sociaux – qui structurent l'action organisée – et des principes philosophiques qui les guident. Cette évolution nous renvoie à une dynamique des rapports de forces, des tensions et compromis entre différents acteurs sociaux. Nous allons examiner de plus près cette évolution.

Éducation populaire, éducation permanente des adultes et promotion socio-culturelle des travailleurs²⁸

Dès la construction de l'Europe dite du Siècle des Lumières, ensuite des diverses orientations du mouvement ouvrier et des mouvements politiques progressistes ou fractions progressistes de mouvements ou de partis plus conservateurs, la question sociale a été fortement liée à l'enjeu de l'émancipation « progressiste » par le savoir et l'éducation permanente, par l'instruction libératrice, par la construction lente et partielle de la démocratisation (de jure et de facto) de l'accès au savoir jusqu'alors réservé à une élite bourgeoise. Et ce, d'autant que l'alliance difficile entre des travailleurs intellectuels et les classes populaires ainsi que leurs mouvements a été et constitue toujours un enjeu majeur autour de la coupure entre le savoir utile, le savoir-action et le savoir pour le savoir.

L'histoire des cercles d'étude dans les mouvements sociaux, des universités populaires, de l'éducation populaire, des bibliothèques publiques constitue les fondations solides et historiques de l'EPS et de l'EFTLV. Dans ce cadre, la formation générale, l'apprentissage du savoir réflexif et du rapport critique à soi et à la société (apprendre méthodologiquement à penser contre les évidences, contre le prêt-à-penser) ainsi que l'autonomie réflexive de la personne sont primordiaux et indispensables. Cependant il ne faut pas nier la dévalorisation actuelle de cette tradition.

²⁸ En Communauté française de Belgique ou Fédération Wallonie-Bruxelles, ce sont les Décrets du 08/04/1976 et du 17/07/2003.

La thèse adéquationniste, les critères de performance au travail et les projets d'inspiration dite néo-libérale

Certaines logiques économiques, sociales et politiques ont toujours amené, parfois de façon unilatérale, à vouloir calquer les contenus du savoir à enseigner, voire même de la recherche, sur les exigences affirmées du régime économique actuel, à savoir celui des acteurs économiques dominants tels qu'ils ont construit l'économie aujourd'hui et projettent l'économie du futur.

Une variante de cette logique économique actuelle, qui est le fruit d'un compromis, est de structurer « des certifications uniques pour la formation initiale et la formation continue », ce qui est positif. Mais des acteurs politiques et économiques voulant soumettre l'évaluation des diplômes à d'autres instances que celles légitimées par l'État accompagnent cette position « d'une charge violente contre les diplômes classiques de formation initiale dans la mesure où ils apporteraient à leurs détenteurs des rentes indues » et tentent « de centrer les référentiels de compétence sur des critères de performance en situation de travail » (Verdier, 2008 :197-198)²⁹. Comme on le voit, ces « nouveaux » critères correspondent à des demandes de groupes de pression économique ayant un rapport instrumental à la formation, mais aussi à celles des personnes recherchant une mobilité professionnelle par un maintien et une augmentation de leurs compétences (cf. la naissance des Écoles industrielles du soir).

Trois risques existent cependant si viennent à prédominer nettement les rapports de pouvoir mettant le culturel, la formation et les diplômes au service exclusif de l'économie dominante telle qu'elle est aujourd'hui :

- Premier risque : celui de l'individualisation de l'évaluation quasi exclusive par les entreprises de la valeur des formations formelles et non formelles ;
- deuxième risque : celui du manque d'acquisition de compétences transversales et le cantonnement dans des formations trop liées exclusivement à telle ou telle entreprise ;
- troisième risque : celui du manque de formation abordant et creusant les enjeux de société et de responsabilité sociale des diverses professions et des entreprises de biens et de services.

Désigner ces risques ne signifie évidemment pas la mise sous le boisseau de l'importance de relations équilibrées entre d'une part, les exigences de qualification demandées par les entreprises ou le secteur professionnel et d'autre part, les exigen-

²⁹ Comme nous l'avons noté plus haut dans ce cadre, la terminologie adoptée n'est pas neutre et la substitution de « skills » à « abilities » ou « compétences » pour parler des compétences n'est pas innocente (Causer, 2005 : 333).

ces de qualification nécessitée par un développement culturel et cognitif global de chaque individu et des groupes sociaux.

Fondamentalement, la vision adéquationniste conduit à une impasse profonde si elle est liée à une logique prédominante du profit à très court terme³⁰. Notamment parce que le profit à court terme de nature purement financière, voire spéculative, n'est nullement soucieux du développement économique, social et humain selon des principes de justice sociale et d'efficacité économique liée à la socialisation de richesses durables. La notion de richesses « durables » individuelles et collectives peut s'entendre selon plusieurs sémantiques qui se recouvrent au-delà de divergences idéologiques. Soit au sens écologique du terme (il s'agit de la dette écologique pour un monde vivable de génération en génération), soit au sens de la « vraie » valeur d'usage – au sens marxiste du terme – pour la promotion de la dignité et de l'épanouissement humains, soit encore au sens du rapport 2009 de l'ONU sur l'état des objectifs du millénaire pour le développement, soit enfin au sens du rapport de la commission Stiglitz - Sen - Fitoussi demandé par Nicolas Sarkozy.

Ces remarques nous paraissent essentielles dans un contexte occidental industrialisé dans lequel certaines performances en entreprises sont envisagées comme la somme de conduites adéquates auxquelles correspondraient des aptitudes individuelles particulières. La mise en évidence actuelle de la notion de compétences est à mettre en perspective dans ce cadre, comme l'ont réalisée les travaux de Françoise Piotet (Piotet, 2002). Nous y reviendrons dans une phase ultérieure.

Le référentiel dit social-démocrate et la stratégie de Lisbonne

L'objectif, sous l'influence des pays scandinaves venant d'adhérer à l'Union européenne, est de mettre au point un référentiel global pour « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (Verdier, 2008 : 199) et d'y parvenir « en articulant compétitivité par l'innovation sur des produits de haute valeur ajoutée, fort investissement collectif sur l'éducation et la formation continue et haut degré de protection sociale » (Verdier, 2008 : 199) et ce, par l'intermédiaire de la Méthode ouverte de coordination (MOC) et d'un « benchmarking contextualisé » qui prend en compte

³⁰ Outre la spéculation financière qui a conduit à la crise actuelle, on peut également faire référence, par exemple, au poids des bourses des matières premières notamment agricoles dans l'organisation actuelle des difficultés du monde agricole. Nous n'énoncerions pas le même jugement sociologique sur les effets du profit à moyen et long terme engendré par une stratégie industrielle de long terme prenant en compte l'efficacité économique et l'équilibre social et écologique des sociétés.

les « formes organisationnelles, sociales et institutionnelles à l'origine des bonnes pratiques » (Verdier, 2008 : 199)³¹.

L'enquête PISA (Mangez, Cattonar, 2010) est, par exemple, dans le domaine de l'enseignement, une des procédures pour structurer à distance ce qu'on dit être des « bonnes pratiques » par l'évaluation médiatisée, l'apprentissage mutuel et les rankings comparatifs. Elle n'est certes pas l'effet direct de la volonté politique des seuls dirigeants européens, mais elle permet à ceux-ci et aux responsables politiques des pays de l'Union d'utiliser les classements effectués dans une évaluation des politiques respectives et dans les orientations programmatiques et institutionnelles.

Les quatre piliers de l'EFTLV et de l'EPS selon l'UNESCO (rapport Delors, 1996)

Même si Verdier (2008) n'en fait pas un quatrième courant, on peut désigner le rapport de l'UNESCO (Delors, 1996, cité par Verdier, 2008 :198) en tant que ligne directrice distincte. En effet, les conceptions et lignes directrices présentes dans ce rapport peuvent se retrouver, de façon parfois divergente et souvent plus édulcorée, plus élarguée et incomplète, dans le référentiel social démocrate et la stratégie de Lisbonne. Les quatre piliers de l'éducation tout au long de la vie (et donc de l'EPS) définis dans le rapport UNESCO de Jacques Delors en 1996 sont :

- « apprendre à vivre ensemble en développant la connaissance des autres » ;
- « apprendre à connaître, grâce en particulier à une culture générale » qui apporte « les bases pour apprendre tout au long de sa vie » ;
- « apprendre à faire » par l'acquisition d'une « compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations [...] et qui facilite le travail en équipe » ;
- « apprendre à être » pour faire preuve d'« une plus grande autonomie de jugement qui va avec le renforcement de la responsabilité personnelle dans la réalisation du destin collectif » (Delors, 1996, cité par Verdier, 2008 :198).

Ces quatre piliers pris en tant que tels constituent – selon nous – les objectifs centraux de l'EPS et de l'EFTLV en fonction d'un choix politique de lutte contre les inégalités socioculturelles et pour le développement global humain, social et écono-

³¹ Le processus dit de Lisbonne (vers une promotion de l'Union européenne dans l'économie des connaissances) a été prolongé par une rencontre de décideurs politiques et d'experts de différents secteurs au sein du Collège d'Europe à Bruges, en préparation du processus dit de Copenhague.

mique. Ils procurent aussi une grille d'évaluation des politiques mises en œuvre et surtout à mettre en œuvre.

Bref aperçu de la diversité des régimes d'action (publique, privée) d'Éducation et de formation tout au long de la vie

Dans notre analyse de l'évolution de l'EPS et de l'EFTLV, l'approche de Jacques Delors reprise par Éric Verdier mérite d'être précisée en fonction des enjeux et des choix qui sont à opérer dans des politiques publiques d'enseignement et de formation des adultes.

Éric Verdier (2008 : 203-209) met en effet au point une grille construite à partir de dix critères descriptifs et analytiques pour cerner la diversité des politiques mises en œuvre. Ces critères lui permettent d'établir cinq idéaux-types qui, dans la réalité concrète donneront des types hybrides avec certaines prédominances.

Les critères d'Éric Verdier pour caractériser l'EFTLV et donc aussi l'EPS

Nous citons intégralement, en les commentant quelque peu, les critères qui montrent l'intérêt du travail d'Éric Verdier (2008 : 203-204) et leur lien avec les quatre piliers de Jacques Delors dans le rapport UNESCO de 1996.

1. « Quels principes de justice et d'efficacité en matière de formation ?
2. Quelle conception de l'individu ? S'insère-t-il dans une communauté professionnelle, une organisation hiérarchique, un réseau, une citoyenneté sociale ? *(ou exclusivement autonomie de l'individu et mérite individuel ?)*³²
3. Qui assume les responsabilités face au risque de sous-qualification et d'insuffisance des compétences ? L'individu, la puissance publique, des dispositifs d'assurance sociale ? *(les entreprises, la division du travail dans les familles, les institutions d'enseignement à savoir l'EPS et l'EFTLV ?)*
4. Quelle gouvernance ? Quelle est la configuration d'acteurs privés et publics (degré de décentralisation, place des établissements privés de formation et rôle des entreprises) ?

³² Le texte mis en italique est un ajout visant à préciser la situation en Communauté française de Belgique

5. Quelle organisation de l'éducation-formation ? Continuité ou césure entre formation initiale et formation continue ? Place de la formation professionnelle dans le cursus initial ?
6. Quelle conception des savoirs ? Primat des savoirs académiques, référence au métier, indifférenciation de principe ? (*savoir strictement utile ou instrumental, expertise technique, réflexivité critique ?*)
7. Quelles institutions de régulation ? Règles de sélection et d'orientation des individus, dispositifs de compensation des inégalités initiales et des difficultés d'apprentissage ?
8. Quelles modalités d'accès à la formation initiale (accessibilité de l'enseignement universitaire, par exemple) ? À la formation continue ?
9. Qui finance les divers types d'enseignements et de formation (publics, entreprises, familles ou individus) ?
10. Quelle est la nature de la formation apportée de manière privilégiée aux jeunes (professionnelle, générale, organisée en niveaux) ? (*quels publics prioritaires et par quels acteurs ?*)
11. Quels sont les publics prioritaires et quels sont les acteurs concernés ? »

À propos des idéaux-types des régimes d'action pour l'EFTLV et l'EPS

Sur base de ces critères et des idéaux-types d'Éric Verdier, on peut formuler l'hypothèse qu'aujourd'hui en Communauté française de Belgique, on peut constater la coexistence d'une part, de tension, voire d'opposition relative et cyclique et d'autre part, le caractère hybride de trois régimes d'action : ces régimes d'action concernent la structuration des politiques, la gestion et les relations dans et entre l'EPS et l'EFTLV. En Belgique et en Communauté Wallonie-Bruxelles, ces régimes d'action se développent de façon différenciée selon les rapports de force et de négociation entre les partis politiques, les entités fédérées, les employeurs et les syndicats. Ils s'articulent en tension et se répartissent les tâches et les publics. Citons de manière plus précise ces trois régimes principaux actifs :

- Un régime professionnel géré par les entreprises et les professions ainsi que par l'IFAPME³³. Il est complété par une cogestion syndicats-employeurs au travers des fonds sectoriels (Verdier, 2008 : 205-206) ;

³³ Institut wallon de formation en alternance et des indépendants et des petites et moyennes entreprises.

- un régime universaliste au travers des politiques de gratuité relative, de la politique de discrimination positive, du congé-éducation payé, du crédit-temps et des bourses d'études, les chèques-formation (Verdier, 2008 : 206-207) ;
- un régime de marché ou de quasi-marché organisé ayant un aspect universaliste, mais aussi concurrentiel et parfois marchand (vu la présence de firmes privées à but de profit). Ce régime d'action, sans être nécessairement spécifique à la Belgique, est en tout cas particulièrement repérable, toutes régions et communautés confondues, en fonction de la division historique en « piliers » du système d'enseignement à tous les niveaux (y compris l'EPS et les formations universitaires diplômantes pour adultes), de l'éducation populaire et de l'éducation permanente par les mouvements sociaux (Verdier, 2008 : 207-210).

Ces régimes d'action sont actuellement dans une conjoncture de nouvelle articulation qui montre la force ou la faiblesse des différents partenaires : on peut citer dans ce cadre la tendance à la révision à la baisse du congé-éducation payé comme droit individuel garanti, la volonté de différents opérateurs d'obtenir le droit de certification réservé jusqu'à présent au seul enseignement³⁴. Nous allons quelque peu préciser les enjeux d'évolution et de transformation de l'EPS et de l'EFTLV.

³⁴ Comme nous l'avons signalé plus haut, des recherches en cours portent précisément sur l'évolution des différents organismes de formation d'adultes en Wallonie, des effets-systèmes, des pratiques de changement organisationnel et des nouveaux modes de régulation dans ce contexte.

Trois enjeux de la consolidation et de la régulation de l'EPS et de l'EFTLV selon les quatre piliers du rapport UNESCO

Les tensions entre les principes et la confrontation, ainsi que la coexistence entre des idéaux-types supportés par des acteurs économiques, sociaux et culturels différents et divergents, structurent plusieurs enjeux. Quels sont ces enjeux³⁵ ?

Employabilité et recrutabilité

La logique actuelle de l'idéologie et du fonctionnement de l'État social actif, ainsi que des relations entre acteurs politiques et un rapport de force inégal entre employeurs et syndicats, ont conduit à faire peser, aujourd'hui quasi unilatéralement sur le travailleur, le poids des adaptations et des contraintes lié au changement et aux risques culturels de la dévalorisation et/ou du manque de qualification ou encore de sa stricte limitation à des savoirs utiles cadrés par les entreprises.

En Belgique, l'histoire de l'application réelle (droits 'réels') des crédits d'heures et du congé-éducation payé octroyant le droit individuel formel à la formation continue en est une illustration exemplaire. Citons à ce propos : la non-fiabilité budgétaire du

³⁵ Cette partie centrée sur les enjeux s'effectue dans un registre reliant analyse et choix normatif ; analyse parce que les enjeux sont déduits à partir des relations entre les acteurs concernés par l'EPS et l'EFTLV ; choix normatif parce que les diverses orientations défendues par les acteurs ne sont pas évaluées de manière neutre, mais à partir des inégalités qu'elles risquent de renforcer ou de diminuer.

système de subventionnement, la diminution continue du nombre d'heures subsidiées, le traitement différencié et inégal des formations professionnelles et générales, le pourcentage inégal d'utilisation des crédits par les cinq différentes catégories de formations, les difficultés concrètes d'utilisation de ce droit par les travailleurs dans les entreprises (pour une information complète à ce sujet, consulter Jacques (2006).

Nous sommes passés, de manière insensible mais certaine, du droit individuel (garanti par des dispositifs comme le congé-éducation) à l'obligation de se former : la formation est vue par la personne elle-même comme un moyen d'aider à correspondre davantage au rôle fixé dans l'organisation (Pirson, 2005 : 378). Les observations ne sont pas limitées à la Wallonie ou à Bruxelles ; l'étude de l'évolution des attentes du public en formation en France, dans des organismes comme le CNAM va dans le même sens : l'espoir de promotion sociale en contexte de crise est moindre que la volonté de garder et de garantir son travail parce que la pression vécue de manière personnelle par le travailleur en formation est de plus en plus forte (Guyot et al., 2003 : 44 et sv.).

Depuis les années 1975 en effet, la responsabilité de l'accès à l'emploi et de l'amélioration du statut concerne de plus en plus uniquement le travailleur et risque de définir progressivement, de facto, les orientations de l'EPS et de l'EFTLV. En effet la notion d'employabilité comporte selon les termes d'analyse les facettes d'employabilité interne (ou caractéristiques propres du travailleur) et d'employabilité externe (ou stratégie des pratiques de recrutement par l'entreprise dans la sélection et l'accompagnement que l'on qualifie de recrutabilité), (Pochic, 2007). Or cette notion d'employabilité a été progressivement restreinte à la notion d'« employabilité interne » c'est-à-dire qu'elle est liée exclusivement « aux caractéristiques propres de l'individu » donc à ses manques (dont il est le seul responsable) et à la pro-activité dont il doit être capable de faire preuve pour en sortir par lui-même (Pochic, 2007 ; Piotet, 2009).

Cette manière unilatérale de poser le problème conduit à oublier deux éléments :

- les échecs scolaires sont corrélés au manque de capital social et culturel des familles ; ces échecs conduisent au manque de qualification (générale et technique) et si le chômage s'y ajoute, ils produisent alors des effets profondément délétères et prolongés sur les individus (Herman, 2007) ;
- l'employabilité dite interne du travailleur dépend des stratégies de recrutabilité (ou employabilité externe liée aux pratiques et stratégies du sommet de l'organisation) des entreprises et du régime d'action prédominant dans la conception et la réalisation de l'EPS et de l'EFTLV.

Il devient donc nécessaire, non seulement d'augmenter l'employabilité dite interne, mais aussi et surtout d'agir sur la politique de recrutabilité des entreprises.

Analyser la politique de recrutabilité (ou employabilité externe) des entreprises conduit à questionner les problèmes de sur-sélection, les stéréotypes utilisés par les recruteurs et les décideurs, les politiques d'accompagnement à l'entrée dans le travail, les politiques de formation intra et extra entreprises ainsi que les politiques de tutorat ou de coaching dans les entreprises. Cette politique est par ailleurs à l'œuvre également dans les systèmes de sélection, d'orientation et d'accompagnement des demandeurs d'emploi, tant au niveau du Forem conseil en Wallonie que d'Actiris à Bruxelles.

Bref, cela concerne en réalité, la responsabilité sociale effective des entreprises. Car comme le montre Marie Duru-Bellat (2007) « l'employabilité est renvoyée à l'individu alors que ce sont les employeurs qui, par leurs exigences, la définissent ». En interaction avec la responsabilité sociale des entreprises et non seulement avec leurs exigences techniques, l'EPS doit viser le développement de l'individu à la fois dans des compétences techniques mais aussi transversales et sur les enjeux sociétaux et ne peut être dans une logique de formation restreinte aux exigences de l'immédiateté de l'économie de profit de court terme.

Selon cette mise en perspective, les régimes d'action publique pouvant exercer un effet sur la recrutabilité (ou employabilité externe) portent sur les politiques de première et de seconde chance, de remédiation, des congés-éducation payés, ainsi que les politiques budgétaires définissant les moyens humains et financiers dédiés à l'EPS et l'EFTLV, les dispositifs réglementaires imposés aux entreprises, les rapports de négociation syndicats-employeurs et en Belgique lors des accords interprofessionnels et sectoriels, la conditionnalité des politiques de réduction des cotisations sociales dites patronales et le contrôle des subventions et de l'utilisation des fonds sectoriels.

Comme le montre le mémorandum EPS 2009, la politique d'EPS et d'EFTLV doit être nettement renforcée alors que plusieurs mesures ont fait reculer les droits réels des personnes et des groupes en risque de déqualification technique et sociale.

Construire des compétences techniques et des compétences de citoyenneté économique et sociale

De plus en plus, dans un contexte de forte compétitivité concurrentielle, une correspondance étroite est demandée entre les exigences techniques des métiers et leur évolution pensée de façon unilatéralement marchande. Ce serait un péril d'orienter ou de réorienter les politiques d'EPS et d'EFTLV vers cette demande essentiellement marchande à but de profit à court terme.

Toute formation continue se doit d'articuler à la fois la rigueur et l'expertise techniques, mais aussi l'évaluation sociale des techniques et les enjeux sociaux inclus dans l'impact social de l'exercice des professions et de métiers ainsi que la discussion à propos de la fonction sociale de l'entreprise dans la société. Bref l'EPS et l'EFTLV sont aussi responsables de l'apprentissage solide de la réflexivité critique de soi et de son environnement sociétal (Vincens, 2007).

Plusieurs questions peuvent être mises au centre des préoccupations : À quoi servons-nous ? À quoi sert ce que nous faisons pour apporter une plus-value sociale, économique, de bien-être et de justice, à l'autre et à la collectivité. Ces questions de sens concernent la validité et le cœur de la responsabilité sociale des entreprises, des professions, des métiers et des individus.

La crise actuelle, qu'elle soit financière ou sociale, montre clairement combien la non-réflexivité critique par rapport aux valeurs d'altérité et de la diminution-suppression des inégalités sur les plus défavorisés conduit les métiers et professions à servir, sans trop se poser de questions, des finalités conduisant à des impasses.

On a mis à l'honneur et en exergue dans ces toutes dernières années, la question de l'empreinte écologique des actes et des techniques de production et de consommation. La question de l'empreinte sociale des finalités et des conséquences sociétales des métiers et des entreprises nécessite également à nouveau le même effort vu les évolutions induites par le marché dérégulé du point de vue de l'équité. De façon plus précise, le marché est actuellement « régulé » par des oligopoles centrés sur le profit de court terme et ce type de marché ne se préoccupe plus des conséquences sociales de ses actions.

Lutter contre les inégalités de départ, le déclassement et pour la mobilité collective des personnes

Vu les missions de l'EPS et de l'EFTLV, des problèmes importants se posent non pas d'abord sur les droits formels légaux, mais sur les méthodes et moyens pour agir sur les inégalités de départ et de trajectoire afin de parvenir à l'efficacité maximale et effective en qualité, en diversité et en nombre (ce sont les « capacités » de Sen). Accéder à l'EPS, surtout pour obtenir le certificat d'études de base, mais aussi les certificats de l'enseignement secondaire ou les diplômes de l'enseignement supérieur, renvoie sans aucun doute à des difficultés majeures à surmonter pour les personnes concernées même lorsqu'elles sont volontaires.

Ces difficultés sont décuplées pour les personnes qu'il faudrait convaincre de reprendre des études vu leur situation de départ et leur situation actuelle. Les passerelles entre EFTLV et EPS sont ici indispensables et tant l'EFTLV que l'EPS doivent

avoir les moyens de se coordonner pour faire acquérir à ces personnes les prérequis nécessaires. Pour acquérir ces prérequis, ces personnes doivent bénéficier dans la durée des soutiens sociaux et culturels essentiels à leur autonomie par le développement de leurs capacités. La notion de « capacités » s'entend aussi au sens des « capacités » d'Amartya Sen, en d'autres termes le pouvoir effectif de faire, de réaliser ses objectifs et ses droits dans les situations et des rapports sociaux existants (Heugens et Pirson, 2009).

Or actuellement, certaines formes d'EPS (pris en son sens large d'éducation formelle) et la logique actuelle de l'État social actif exigent de chacun, y compris des plus marqués par les inégalités qu'ils aient des projets et qu'ils soient des stratégies d'eux-mêmes dans leur plan de formation (Luttringer, 2007 ; Vendramin, 2005 ; Lacourt, 2007). Plus les personnes sont marquées par les inégalités liées aux exigences et aux verdicts de la vie sociale, scolaire, culturelle et professionnelle, plus des moyens spécifiques sont à envisager. Parmi ceux-ci nous noterons en particulier en amont les conseils et maturation de l'orientation à prendre, l'aide et le suivi par des conseillers à la formation, l'utilisation de méthodes adaptées, la nécessité d'un tutorat dégressif dans le temps³⁶. Ces moyens ne doivent pas être l'apanage d'un seul organisme, mais une invitation ferme aux alliances à nouer entre l'EPS et l'EFTLV pour que ces personnes puissent faire face, se reconstruire, élaborer, pas à pas, une stratégie de moyen terme. Des exemples ne manquent pas dans le champ des coopérations entre l'EPS et les organismes d'insertion de personnes fragilisées (EFT, OISP ou associations régionales telles que Retravailler Namur ou Retravailler Liège), comme en témoigne le dernier rapport sur les Missions régionales en Wallonie (Convention 2009-2010 : MIRE, 15 novembre 2010).

Par ailleurs, l'EPS doit lutter contre les abandons dont les causes sont multiples. En ce sens, l'EPS et l'EFTLV sont un outil central de la lutte contre le déclassement culturel et social. Lutter contre les abandons est prioritaire et concerne tous les acteurs économiques, sociaux et de formation ainsi que, pour la part qui leur revient, les groupes familiaux et les individus.

³⁶ On peut citer brièvement ici le rôle des Carrefours emploi-formation, des centres de guidance, des experts pédagogiques chargés de mission d'accompagnement des personnes en formation au sein des établissements d'enseignement, des agents des Missions régionales et d'associations de travailleurs sans emploi ou des Centres d'action interculturelle. Ces différentes fonctions sont à développer ou à pérenniser, tout en évitant le gaspillage des forces.

Freiner et éviter les abandons nécessite la conciliation des vies familiale, professionnelle et sociale ainsi qu'une politique prioritaire de création d'emplois afin d'agir contre le manque structurel d'emplois³⁷.

Ce n'est pas le travail qui manque, mais les emplois convenables. Cela dit, il faut continuer à former afin que dans le contexte espéré de la reprise fondée sur un autre mode de croissance centré sur l'emploi convenable et utile socialement, celles et ceux qui étaient sans emploi ou déqualifiés soient preneurs de cette reprise et que le chômage conjoncturel ne devienne pas chômage structurel comme l'a encore montré le Conseil supérieur de l'emploi en octobre 2009. Et que celles et ceux qui se forment et ont un emploi puissent se sentir concernés par l'avenir des uns et des autres et puissent apporter leur participation à cet effort collectif : c'est en ce sens que nous parlons de mobilité collective et pas purement individuelle.

Plusieurs études l'ont démontré, la crainte du déclassement social conduit les personnes non seulement à considérer ceux qui sont en haut comme des « profiteurs du haut qui s'en mettent plein les poches », mais aussi à considérer ceux qui sont plus bas qu'eux comme des « rivaux et des ennemis qui vivent sur leur compte » (Schwartz, 2009 ; Peugny, 2009). Maintenir la qualification des personnes est un outil partiel, mais significatif de la sécurisation des trajectoires dans un monde en changement trop souvent porteur d'un accroissement des inégalités.

Agir sur le maintien et le développement des qualifications techniques et citoyennes permet d'avoir une trajectoire dynamique et constitue un élément essentiel pour la cohésion sociale. L'EPS a une fonction centrale dans cette lutte, sa mission sociale est aussi importante que sa mission technique.

³⁷ En Belgique, les réformes fiscales sont venues trop tôt et n'ont pas eu pour objectif de favoriser la création d'emplois. D'autres conditions sont à mettre en évidence, notamment la capacité de gestion des groupes hétérogènes dans l'enseignement et les modes de régulation de l'enseignement et de la formation des adultes. L'examen des modes d'organisation et des figures de régulation fera l'objet d'une publication ultérieure.

Conclusion générale

Pour l'EPS et plus largement l'EFTLV, les quatre piliers du rapport UNESCO tracent les objectifs énoncés plus haut et que nous pouvons rappeler ici en quelques lignes :

- vivre ensemble en développant la connaissance des autres ;
- la culture générale et la culture technique articulées à une connaissance de leurs effets sociaux donnent le goût du savoir et permettent d'apprendre tout au long de sa vie ;
- acquérir des compétences qui rendent aptes à faire face à de nombreuses situations (transposables dans un espace-temps non limité à un cadre réduit) et qui facilitent le travail en équipe en vue du développement de chaque personne et de la société ;
- apprendre à être pour faire preuve d' « une plus grande autonomie de jugement qui va avec le renforcement de la responsabilité personnelle dans la réalisation du destin collectif » (Verdier, 2008 : 198 ; Delors, 1996).

Il s'agit d'en exiger les moyens et d'en créer par notre travail, les méthodes appropriées.

À partir des enjeux actuels de l'EPS et de l'EFTLV que nous venons de rappeler, nous pouvons énoncer trois recommandations :

1. Si l'EPS est reconnu dans ses missions de permettre aux individus d'avoir les capacités qui leur confèrent une employabilité interne et si l'individu est responsable de s'y engager, alors, de façon première, d'une part l'État est responsable de fournir les moyens humains et financiers nécessaires et d'autre part, les entreprises sont d'abord responsables de conduire une politique de recrutabilité non discriminante. Elles sont également responsables de permettre le droit effectif à la formation technique et générale en ce compris la culture sociale de défense des droits liée à un emploi convenable.

2. L'EFTLV doit relier dans une tension constructive et réflexive, l'apprentissage des compétences techniques et des compétences de citoyenneté économique et sociale. Elle doit également se poser comme acteur résolu contre les formes d'adéquationnisme restreint, qui limite le savoir à sa fonction de création d'un profit peu soucieux du développement humain global.
3. L'EPS et aussi l'EFTLV doivent avoir les moyens pour lutter contre les inégalités de départ, le déclassement et pour construire la mobilité individuelle mais aussi collective des personnes.

Cette tâche est vaste et difficile. Mais elle est surtout enthousiasmante, car elle concerne tous les acteurs et met en exergue le plus précieux des biens : contribuer à élaborer un savoir qui construit sur les plans économique, social et culturel, des êtres humains plus égaux et une société plus juste dans son efficacité économique et sociale.

Bibliographie

- Causer, J.-Y. (2005). Les enjeux sociaux de la formation professionnelle continue. *Revue des sciences religieuses*, 3, 328-333.
- Commission des communautés européennes. (2000). *Mémoire sur l'éducation tout au long de la vie*. Bruxelles.
- Communauté française de Belgique. (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*. Décret du 08 avril.
- Communauté française de Belgique. (2003). *Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente* (en vigueur au 01/01/2004). Décret du 17 juillet.
- Communauté française de Belgique. (2009). *Statistiques rapides, Enseignement de promotion sociale 2007-2008*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Service des statistiques, ETNIC.
- Delors, J. (dir.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO. Cité par Verdier (2008 : 198).
- Doray, P. et Belanger, P. (2005). Société de la Connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et sociétés*, 15(1), 119-135.
- Doray, P. et Belanger, P. (2009). *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*. Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2007). *L'économie de la connaissance à l'épreuve du recrutement*. En ligne www.laviedesidees.fr, consulté le 06/12/2007.

- Enseignement catholique de promotion sociale. (2009). *Enseignement de promotion sociale : Perspectives 2009-2014*. Bruxelles : SEGEC, Fédération de l'enseignement de promotion sociale catholique. (dénommé dans ce texte sous la mention EPS 2009). En ligne www.segec.be
- État des lieux de l'Aphabétisation en Communauté Française Wallonie-Bruxelles. Deuxième Exercice, Données 2005-2006. (2007). Bruxelles : Éditions européennes.
- Evaluation transversale des projets développés par les acteurs EPS et MIRE. Rapport global. (2010, 15 novembre). Convention 2009-2010 : cofinancée EPS-MIRE-FOREM.
- Forem. (2009, mars). *Marché de l'emploi. Chiffres et commentaires*. 3.
- Guyot, J.-L., Mainguet, C. et Van Haeperen, B. (Eds). (2003). *La formation professionnelle continue, L'individu au cœur des dispositifs*. Bruxelles : De Boeck.
- Guyot, J.-L., Mainguet, C. et Van Haeperen, B. (Eds). (2005). *La formation professionnelle continue. Enjeux sociétaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Heugens, S. et Pirson, J. (2009). *L'enseignement de promotion sociale : un enseignement à (re-)découvrir au service d'une mutation technologique, économique et sociale*. Bruxelles : document pour le MOC-CIEP.
- Herman, G. (2007). *Travail, chômage et stigmatisation. Une analyse psychosociale*. Bruxelles : De Boeck.
- Jacques, Th. (2006, 1^{er} novembre). Congé-Education : Droits culturels en péril. *Démocratie*. En ligne <http://www.revue-democratie.be/index.php?p=art&id=434>
- Lacourt, I. (2007, 23 mars). Quel est votre projet ? L'insertion socioprofessionnelle des usagers dans les CPAS bruxellois. *Brussels Studies*, 5. En ligne www.brusselsstudies.be
- Luttringer, J.-M. (2007, août). Des salariés stratèges ? Le cas de la formation professionnelle tout au long de la vie. *Cadres-CFDT*, 425-426, 35-38.
- Mangez, E. et Cattonar, B. (sous presse). [La place de PISA dans le rapport entre la société civile et les acteurs de l'enseignement en Communauté française de Belgique](#). *Sciences de la société*.
- Peugny, C. (2009). *Le déclassement*. Paris : Grasset.
- Piotet, F. (2002). *La Révolution des métiers*. Paris : Presses universitaires de France.

- Piotet, F. (2009). Métier, classification, statut, compétence : la qualification en débat. *Éducation et Sociétés*, 23(1), 123-137.
- Pirson, J. (2005). La formation des adultes en Belgique francophone. *Revue des sciences religieuses*, 3, 370-379.
- Pochic, S. (2007, août). Développer la recrutabilité. L'autre versant des transitions professionnelles. *Cadres-CFDT*, 425-426, 27-34. En ligne http://www.cadres-plus.net/bdd_fichiers/425-05.pdf
- Rémond, R. (1993, 15 juin). La démocratie appelle une éducation. *Le Monde*, 2.
- Santelmann, P. (2006). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Documentation française.
- Schwartz, O. (2009). *Vivons-nous encore dans une société de classes ? Trois remarques sur la société française contemporaine*. En ligne www.laviedesidees.fr, consulté le 22 septembre.
- SPF économie, PME, classes moyennes et énergie, Direction générale statistique et information économique. (2009d). *Enquête sur les forces de Travail (EFT)*. En ligne http://economie.fgov.be/fr/statistiques/collecte_donnees/enquetes/ef/index.jsp
- SPF économie, PME, classes moyennes et énergie, Direction générale statistique et information économique. (2009a). *Interruptions prématurées de scolarité*. En ligne <http://economie.fgov.be/fr/statistiques/chiffres/travailvie/formation/interruptions/index.jsp>
- SPF économie, PME, classes moyennes et énergie, Direction générale statistique et information économique. (2009b, 8 mai). *L'apprentissage tout au long de la vie en Belgique. État de la situation en 2008*. Communiqué de presse, (Résultats de l'enquête sur l'éducation des adultes, Adult Education Survey de 2008).
- SPF économie, PME, classes moyennes et énergie, Direction générale statistique et information économique. (2007, 13 septembre). *Quatre salariés sur dix bénéficient d'une formation. Efforts des entreprises belges en matière de formation en 2005*. Communiqué de presse, (Résultats de l'enquête sur la formation professionnelle continue (CVTS), année de référence 2005).
- SPF économie, PME, classes moyennes et énergie, Direction générale statistique et information économique. (2009c). *Enquête sur l'éducation des adultes (AES). Résultats*. En ligne <http://economie.fgov.be/fr/statistiques>
- Vendramin, P. (2005, 15 mai). Individualisme au travail : quelles stratégies syndicales ? *Démocratie*. En ligne <http://www.revue-democratie.be>

- Vendramin, P. et Valenduc, G. (2003). *Internet et inégalités. Une radiographie de la fracture numérique*. Bruxelles : Labor.
- Verdier, E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologies et sociétés*, 40(1), 195-225. En ligne <http://id.erudit.org/iderudit/019478ar>
- Vincens, J. (entretien avec) (2007, mai). Quelle professionnalisation ? De l'adéquation à la convenanc. *Cadres-CFDT*, 424, 51-58.

Les Cahiers du Cirtes

**Les Cahiers du Cirtes peuvent être commandés sur le site
www.i6doc.com ou en librairie.**

- n° 5/ Septembre 2010 : « Transformations et innovations économiques et sociales en Europe : quelles sorties de crise ? Regards interdisciplinaires. XXX^{es} Journées de l'Association d'Économie Sociale. Volume 2 », sous la coordination de Degavre F., Desmette D., Mangez E., Nyssens M., Reman P.
- n° 4/ Septembre 2010 : « Transformations et innovations économiques et sociales en Europe : quelles sorties de crise ? Regards interdisciplinaires. XXX^{es} Journées de l'Association d'Économie Sociale. Volume 1 », sous la coordination de Degavre F., Desmette D., Mangez E., Nyssens M., Reman P.
- n°3/ Juin 2010 : « Vieillesse au travail : des approches traditionnelles à l'analyse psychosociale », Mathieu Gaillard en collaboration avec Donatienne Desmette.
- n°2/ Avril 2010 : « Travail, inégalités et responsabilité. Actes du colloque organisé à l'occasion de la fondation du CIRTES-UCL (Centre Interdisciplinaire de Recherche Travail, État et Société) et en hommage à Georges Liénard », sous la coordination de Ginette Herman, Évelyne Léonard et Pierre Reman.
 - n°1/ Décembre 2009 : « La santé au cœur des transformations du travail. Actes du colloque organisé par la Chaire Max Bastin de l'Université catholique de Louvain (UCL) et le CESI – Prévention et Protection au Travail à l'occasion des 40 ans de la médecine du travail en Belgique », sous la coordination de Pierre Reman, François Ladrière et Patrick Feltesse.

LA REVUE NOUVELLE

pour mieux servir le débat public



Dans un espace public belge dominé par l'urgence et le manque de recul, il est plus que jamais crucial de mener le débat en profondeur sur les transformations en cours.

Depuis sa création en 1945, c'est le projet que poursuit *La Revue nouvelle*. Fidèle à l'esprit de ses fondateurs, son équipe actuelle est animée par une conviction « radicale-démocratique », selon laquelle le progrès ne peut émerger que du débat et du renouvellement constant des idées.

La poursuite de l'aventure de *La Revue nouvelle* n'est possible que grâce à ses lecteurs qui en sont à la fois les destinataires et les ultimes garants !

Pour soutenir ce projet,
abonnez-vous sur www.revue nouvelle.be

n° 1/janvier 2011

Demain le service citoyen



Introduction

L'exemple français d'Unis-Cité

Les différentes formes de service civique en Europe

En Belgique... Le service citoyen ?

Service citoyen, expression d'attentes de reconnaissance

Les jeunes face à la mutation du lien social

La génération paradoxale

Vers un service d'activation citoyenne ?

Quelle autorité compétente en Belgique ?

Conclusion

V. Becquet, A. Franssen, J. Pieret, Fr. Gérardin, J.-P. Lebrun, Plateforme pour le Service Citoyen, J.-Cl. Richez, RN, Fr. Ronveaux, O. Servais, C. Tignol