

Avant-propos

Après avoir mis en évidence des tensions entre les pratiques pédagogiques d'une école professionnelle et celles du Cefoc à l'occasion d'un partenariat école/Éducation permanente (partie 1), tensions qui se retrouvent déjà dans les décrets de référence (partie 2), Murièle Compère montre comment, tant dans la réforme de l'enseignement qualifiant que dans les réponses de l'Éducation permanente aux politiques d'activation des chômeurs, les formations risquent de dériver vers une priorité : former des travailleurs « prêts à l'emploi » !

Introduction

La présente analyse prend son origine dans un projet bien concret, mené par le Cefoc en 2011-2012, dans une école secondaire en région bruxelloise. Un premier volet mettait en évidence une série d'écart (dans la formulation des objectifs, le dispositif de formation, les représentations de l'évaluation) entre l'école concernée et l'institution d'Éducation permanente. Ces écarts étaient relus à partir de la théorie de Marcel Lesne décrivant trois modèles pédagogiques à partir des finalités poursuivies par chacun. Si les deux institutions mettent en avant des finalités d'adaptation de l'élève à la société et de transformation sociale, elles placent le curseur différemment entre les deux. L'école met en avant la préparation de l'élève à un métier, dans le plein sens du terme ; tandis que le Cefoc privilégie la formation de citoyens, sujets et acteurs de changement social¹.

Un second volet poursuivait la réflexion à partir des missions confiées par décret à chacune de ces structures. Il mettait en lumière le fait que les deux finalités (transformation – adaptation) étaient présentes dans chaque décret, sans indication de hiérarchie entre elles. De part et d'autre, les intentions affichées sont généreuses. Mais sur les terrains de l'école comme de l'Éducation permanente, ces intentions généreuses se confrontent aux situations des publics concernés, situations marquées par l'exclusion (de l'emploi, par exemple), par la relégation dans des filières peu valorisées et créent de fortes tensions et contradictions à l'intérieur de chacune des structures de formation².

La seconde analyse se concluait par la formulation de l'hypothèse suivante : les intentions qui valorisent une participation active des citoyens se heurtent dans les faits à la réalité d'une société compétitive qui sélectionne et exclut. Dans un contexte de crise, où le chômage prend de plus en plus de place, la préoccupation de nombreux citoyens est avant tout celle de (re)trouver un emploi, de s'assurer une sécurité, de s'insérer. Ce qui, de fait, met en concurrence avec d'autres demandeurs d'emploi, vu le contexte de « rareté », vu aussi les discours qui accompagnent cette recherche d'emploi et qui font porter la responsabilité, voire le « défi » de trouver un emploi sur les épaules du travailleur. Les analyses de Philippe Pierson, formateur au Cefoc, portant sur le vécu des chercheurs d'emploi³ décrivent ce contexte marqué par une dualisation de la réalité de l'emploi, avec le « monde d'en haut » - où il s'agit

¹ M. COMPÈRE, C. LATOUR, M. MOURLON et V. HERMAN, *De l'Éducation permanente à l'école : une équation à deux inconnues. Partie 1 : analyser les écarts*, analyse n°15, Namur, Cefoc, décembre 2012.

² M. COMPÈRE, *De l'Éducation permanente à l'école : une équation à deux inconnues. Partie 2 : analyser les décrets de référence*, analyse n°2, Namur, Cefoc, mars 2013.

³ P. PIERSON, *Le monde fantastique de la recherche d'emploi (I) Les représentations actuelles de l'emploi dans le monde des offres d'emploi*, analyse n°5, Namur, Cefoc, juillet 2010 et (II) *Individus et recherche d'emploi au quotidien*, analyse n°10, Namur, Cefoc, novembre 2011.

de construire une carrière – et celui « d'en bas » – où il s'agit de dénicher un job dans une sorte de parcours du combattant.

Dans ce contexte, la visée de former des citoyens capables de comprendre et d'agir sur le monde grâce à la mise en place de pratiques réflexives et critiques risque d'apparaître comme un luxe. Il est tentant de se focaliser sur des objectifs concrets et des apprentissages techniques qui permettraient de décrocher un emploi, quitte à faire l'impasse sur la question du manque structurel d'emplois.

Cette tendance à accorder la priorité à la finalité d'intégration professionnelle gagne du terrain. La présente analyse en proposera deux illustrations. L'une à partir de la réforme de l'enseignement secondaire qualifiant (technique et professionnel). L'autre à partir des dispositifs d'activation des chômeurs, qui touchent plus ou moins directement les associations d'Éducation permanente, au travers des réalités vécues par leurs publics.

La réforme de l'enseignement qualifiant

Dans l'enseignement qualifiant, la tension entre formation humaniste, citoyenne et généraliste et une formation directement utile et orientée vers un métier existe depuis toujours. Le petit nombre de cours généraux présents dans ces sections en est un indice. Une réforme lancée par la Ministre de l'enseignement en septembre 2011 risque de pousser encore davantage l'enseignement qualifiant dans le sens d'un enseignement centré prioritairement sur l'apprentissage d'un métier, au détriment de la formation de citoyens.

En effet, il s'agit d'organiser l'enseignement technique et professionnel, à partir de la cinquième année, sous forme d'unités capitalisables pour les élèves. Ceux-ci pourraient dès lors engranger une partie de leurs réussites, sous forme de certifications de qualifications partielles, valorisables sur le marché de l'emploi, même s'ils n'ont pas terminé leurs études secondaires.

Cette réforme concerne actuellement les élèves inscrits dans certaines options qualifiantes du troisième degré : technicien(ne) automobile, mécanicien(ne) automobile et esthéticien(ne). La CPU (certification par unités) sera généralisée à toutes les options techniques et professionnelles du troisième degré qualifiant pour la rentrée 2013-2014.

À nouveau, des intentions généreuses sont présentes dans les discours de justification de cette réforme : éviter le redoublement des élèves, valoriser les compétences acquises, proposer aux jeunes un enseignement plus concret et plus motivant, lutter contre l'échec scolaire... Si de nombreux acteurs concernés par la réforme soulignent comme positif le fait de s'attacher à transformer l'enseignement qualifiant, ils indiquent aussi une série d'effets pervers potentiels de cette réforme⁴. À travers la CPU, le mouvement vers un enseignement plus *utilitariste*, lié à la finalité d'insertion des élèves sur le marché de l'emploi, s'accroît. Comme le souligne Isabelle Berg dans son analyse de la réforme proposée, on risque de renvoyer *hors champs* tout ce qui n'est pas directement utile à l'apprentissage du métier visé. « *Les cours généraux, déjà réduits à une part congrue seront évalués dans chaque UAA⁵, sur leur usage dans le cadre des apprentissages professionnels. Nous ne voyons pas émerger, dans la réforme qui se met en place, la formation générale indispensable à la construction de citoyens.* »⁶

D'autre part, le risque existe d'individualiser l'apprentissage au détriment du groupe classe, pourtant moteur dans les apprentissages. « *Les pédagogies les plus efficaces qui s'appuient sur le groupe et la construction collective des savoirs ne pourront plus s'exercer avec des*

⁴ Lire à ce propos les analyses de CGé (Changement pour l'égalité), ou de l'UFAPEC (Union des associations de parents de l'enseignement catholique) citées ci-dessous, dans la rubrique « *Pour aller plus loin* ».

⁵ UAA = Unités d'Apprentissages Acquisés.

⁶ I. BERG, *Quelle réforme pour notre enseignement technique et professionnel ?*, Bruxelles, CGé, juin 2011, p.4.

groupes à géométrie variable. Si on parcellise la formation en UAA, les groupes classes risquent d'être peu crédibles devant la multiplicité des parcours individuels et chaque élève se retrouvera un peu plus seul face au défi d'arriver au bout des différentes unités »⁷

Cette tendance à « isoler » l'élève risque de se poursuivre lorsque, travailleur, il devra trouver un emploi car la réforme pourrait bien avoir un impact sur l'organisation et la valorisation du métier. En effet, des élèves ayant acquis certaines *unités d'apprentissage* sans avoir terminé leur formation vont se retrouver sur le marché de l'emploi, avec des certifications partielles, à côté d'autres, sortis en fin de cursus avec un diplôme validant l'entièreté de la formation. Cela permettra aux employeurs de profiter de capacités partielles et d'engager dans des sous-statuts ces travailleurs « partiellement qualifiés ». Il y a là un risque de dévaloriser des métiers et des cursus déjà très dévalués.

Les politiques d'accompagnement/d'activation des chômeurs

Les associations d'Éducation permanente peuvent sembler moins concernées par l'objectif de formation professionnelle. Pourtant, elles s'adressent prioritairement à un public potentiellement concerné par la recherche d'un emploi⁸ « *d'en bas* », pour reprendre les mots de Philippe Pierson. Un public pour qui « dénicher un job » devient un parcours du combattant et qui est confronté aux dispositifs d'activation de cette recherche d'emploi. Or, le rapport à la formation tel qu'il apparaît dans ces dispositifs d'activation est marqué par la centration sur la recherche directe d'un emploi, ou du moins sur un renforcement de « l'employabilité » (la potentialité d'être « employé » indépendamment d'éventuels emplois disponibles).

Dans une analyse de 2009⁹, la FeBISP (Fédération bruxelloise des organismes d'insertion socioprofessionnelle et d'économie sociale d'insertion) pointe quelques évolutions de cet « accompagnement /activation », ainsi que ses effets sur les demandeurs d'emploi et sur les organismes d'insertion socioprofessionnelle (OISP)¹⁰.

« Depuis 2004, avec la mise en œuvre de l'Accord de coopération entre l'État fédéral, les Régions et les Communautés relatif à l'accompagnement et au suivi actif des chômeurs, le contrôle et l'accompagnement des demandeurs d'emploi se sont fortement modifiés. Cette démarche systématique d'activation des chômeurs est l'un des fers de lance de la politique de l'état social actif pour combattre le fléau qu'est le chômage »¹¹ Désormais, le demandeur d'emploi ne doit plus faire la preuve de sa disponibilité sur le marché du travail, mais il doit faire la preuve de sa recherche active d'emploi. Les contrôles se sont systématisés et ont remplacé le « pointage bimensuel » ; un « facilitateur » est désigné pour évaluer les démarches réalisées par le demandeur d'emploi. Si les efforts de ce dernier sont jugés insuffisants, le facilitateur lui propose/impose, via des contrats, une série de démarches à effectuer. Parmi ces démarches, la recherche d'une formation qualifiante particulière est souvent mentionnée. Pour les opérateurs de formations qualifiantes, cela provoque une forte augmentation des demandes et celles-ci sont davantage motivées par l'obligation de « remplir le contrat » que par l'intérêt pour la formation proposée.

Pour reprendre des mots de Pierre Georis, Secrétaire général à la Fondation Travail Université, « *le parcours d'insertion d'abord, le plan d'accompagnement ensuite, ont marqué un retour en force de l'instrumentalisation de la formation au profit de l'objectif d'emploi. Ce phénomène a*

⁷ Ibidem, p.3.

⁸ Pour rappel, le Décret *Éducation permanente* décrit ainsi le public prioritaire de ses actions : « *Public issu de milieux populaires : groupe de participants composé de personnes, avec ou sans emploi, qui sont porteuses au maximum d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou de personnes en situation de précarité sociale ou de grande pauvreté.* » Voir le Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente, Décret du 17 juillet 2003, paru au Moniteur belge le 26 août 2003.

⁹ FeBISP, *Accompagnement et suivi actif des chômeurs : du parcours d'insertion au parcours d'obstacles*, Note de position de la FeBISP sur la politique d'activation des chômeurs, Bruxelles, mars 2009.

¹⁰ OISP : organismes d'insertion socioprofessionnelle : associations de formation situées en Région wallonne et à Bruxelles. Ils s'adressent aux demandeurs d'emploi qui ne possèdent pas le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) ou un titre équivalent.

¹¹ FeBISP, *Accompagnement et suivi actif des chômeurs*, op. cit., p.1.

lieu dans une configuration où toute analyse et toute responsabilité ne relèvent que de la perspective micro : les porteurs de la logique collective et de la vue macro sont, sinon mis dans le coin, au moins « contenus ». On combat le chômage par l'adaptation des travailleurs aux mutations industrielles. »¹² Dans ces plans, la formation est vue comme une succession linéaire de modules, suivis souvent dans des lieux de formation ou d'apprentissage différents, avec pour visée principale d'augmenter l'adéquation de l'apprenant avec les exigences d'un employeur potentiel. On retrouve ici le risque d'individualiser la formation au détriment du travail avec et par le groupe.

La formation en milieux populaires instrumentalisée par l'activation ?

De cette analyse, il ressort que la formation, qu'elle s'adresse aux élèves de l'enseignement professionnel ou aux adultes en situation de chômage ou d'emploi précaire, est fortement influencée par cet objectif devenu central : « trouver un emploi ». C'est ce qu'illustrent la réforme de l'enseignement qualifiant et les dispositifs d'accompagnement des chômeurs. Pourtant, les statistiques et l'actualité récente démontrent que le problème du manque d'emploi est davantage collectif qu'individuel (manque d'emplois vacants en regard du nombre de demandeurs d'emploi, fermetures d'usines et d'entreprises, licenciements massifs, ...).

Face à cette centration des formations sur l'emploi ou l'employabilité des participants, des germes de résistances existent. Pour les formateurs du Cefoc qui ont participé à l'expérience de formation dans une classe professionnelle, poursuivre une formation de citoyens, développer un regard large et critique sur les discours enfermants, les réalités d'écrasement, de maltraitance et les violences institutionnelles que les élèves rencontrent en stage, chercher des pistes de transformation pour agir, est plus que jamais nécessaire.

Dans un quatrième et dernier volet de l'analyse, les formateurs du Cefoc tenteront d'identifier des conditions et des pistes pour que la mise en œuvre de ces priorités soit réellement porteuse dans un partenariat entre les associations d'Éducation permanente et l'école.

Murièle Compère,
Formatrice permanente au Cefoc

¹² P. GEORIS, *Droits culturels et droits socio-économiques : coopérations et conflits. L'Éducation permanente et l'insertion socio- professionnelle en regard de l'articulation entre emploi et formations*, Note d'Éducation permanente de l'ASBL Fondation Travail-Université (FTU), n°8, octobre 2012, p. 6.

Pour aller plus loin

Autour du monde de l'emploi et l'accompagnement des chômeurs

Philippe PIERSON, *Le monde fantastique de la recherche d'emploi : (I) Les représentations actuelles de l'emploi dans le monde des offres d'emploi*, analyse n°5, Namur, Cefoc, juillet 2010 et *(II) Individus et recherche d'emploi au quotidien*, analyse n°10, Namur, Cefoc, novembre 2011 ; www.cefoc.be.

Fédération bruxelloise des organismes d'insertion socioprofessionnelle et d'économie sociale d'insertion, *Accompagnement et suivi actif des chômeurs : du parcours d'insertion au parcours d'obstacles*, Note de position de la FeBISP sur la politique d'activation des chômeurs, Bruxelles, mars 2009 ; www.febisp.be.

Autour de la formation en Éducation permanente et en l'insertion socioprofessionnelle

Pierre GEORIS, *Droits culturels et droits socio-économiques : coopérations et conflits - L'Éducation permanente et l'insertion socio-professionnelle en regard de l'articulation entre emploi et formations*, Note d'Éducation permanente de l'ASBL Fondation Travail-Université (FTU), n°8, octobre 2012 ; www.ftu.be/ep.

Autour de la réforme de l'enseignement qualifiant

Équipe politique de CGé, *La CPU, une réforme inadaptée au public qu'elle prétend aider à réussir*, novembre 2012 ; www.changement-egalite.be.

Francis TILMAN, *La réforme de la CPU ou la gestion de l'échec*, CGé, juin 2011 ; www.changement-egalite.be.

Isabelle BERG, *Quelle réforme pour notre enseignement technique et professionnel ?*, CGé, juin 2011 ; www.changement-egalite.be.

Michaël LONTJE, *La Certification par Unité (CPU) dans le qualifiant : motivation à rester ou motivation à partir ?*, UFAPEC, analyse n° 29, octobre 2012 ; www.ufapec.be.