



LA VIGILANTE

TROISIÈME ANNÉE
BIMESTRIEL
SEPTEMBRE 2005
N°17

APEF asbl, Quai du Commerce 48, 1000 Bruxelles • tel : 02 250 37 85 • courriel :
la.vigilante@apefasbl.org

Des roses d'automne, des roses charmantes et tristes... TCHEKHOV



Comité de rédaction : Philippe CULOT, Bernard DE BACKER (responsable rédactionnel et lay-out), Raphaël EMMANUELIDIS, Paul LODEWICK, Jacques SEPULCHRE (éditeur responsable), Dominique WAUTIER. Relecture et corrections : Gisèle CHAZOTTE. Reproduction autorisée avec mention de la source.



LA VIGILANTE est une lettre d'information émanant de l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF asbl). L'APEF regroupe les organisations d'employeurs et de travailleurs siégeant dans les fonds de sécurité d'existence du secteur non marchand francophone et germanophone, afin de coordonner et d'amplifier leurs actions, notamment dans le domaine de la formation et/ou de la création d'emplois. Son contenu n'engage que la responsabilité de ses rédacteurs.

Les sommaires des numéros précédents sont actuellement accessibles sur le site du Fonds ISAJH. Il y est également possible de les télécharger. Pour accéder à la page de ce site concernant LA VIGILANTE, cliquez sur le lien : <http://www.isajh.org/html/publications/LaVigilante.html>

Au sommaire de ce stratégique numéro Dix-Sept

1. **Edito** : Que devient la formation initiale dans le contexte de la formation tout au long de la vie ?
2. **Recherches, interventions et analyses** de l'APEF : L'école sous l'œil de Lisbonne ; L'enseignement supérieur face au *Lifelong* et *Lifewide learning*.
3. **Flandre et Europe** : Kind en Gezin et ONE : à chacun sa cigogne – *ieder zijn ooievaar* ; Colloque de Caen.
4. **Documents** : *Ecole : la stratégie du contrat* - dossier de la Revue Nouvelle ; Bruxelles sous la loupe ; E-colloques



1. Edito : Que devient la formation initiale dans le contexte de la formation tout au long de la vie ?

A force de parler de « formation tout au long de la vie », on en viendrait à oublier sa grande sœur, la formation initiale. Or, si la formation continuée est l'enfant putatif de la formation initiale, son développement et son émancipation ne sont pas sans produire des **effets en retour** sur ce qu'elle est censée *continuer*.

Qu'il s'agisse de l'enseignement secondaire (général, technique ou professionnel) ou de l'enseignement supérieur (court, long ou universitaire), aucune de ces modalités ne semble échapper à la contamination d'un **nouveau paradigme** éducatif et formatif. Et que l'on ne s'y trompe pas : il ne s'agit pas seulement d'une prolongation de l'éducation et de la formation dans le temps, mais aussi de son extension dans l'espace. Le **Lifelong learning** (tout au long de la vie) est également un **Lifewide learning** (partout dans la vie). Ce sont autant les moments que les lieux de formation qui sont touchés.



Cette extension dans le temps (on ne se forme pas seulement pendant les années de jeunesse) et cette dissémination dans l'espace (on ne se forme pas seulement à l'école ou à l'université) débouchent inévitablement sur ce que, faute de mieux, on est bien obligé de nommer une **déformalisation de la formation**, avec ses nombreuses passerelles, ses modules, crédits et autres validations des compétences. Comme nous l'avons écrit dans LA VIGILANTE de novembre 2002, dans un EDITO consacré à ce thème :

La déformalisation de la formation s'incarne notamment dans la multiplication des modalités d'apprentissage extérieures à l'enseignement, ne débouchant pas sur un titre reconnu. Que l'on pense aux modules de formation mis en place en dehors ou au sein des entreprises et des organisations, ainsi qu'aux diverses compétences professionnelles qui peuvent être acquises par l'expérience de travail et de vie.

On trouve une expression de la déformalisation dans **les termes mêmes** de la tripartition européenne des dispositifs d'apprentissage, ceci en trois grandes catégories, visant notamment à reconnaître et encourager les deux dernières¹ :

- **Formel** (intentionnel, organisé par l'enseignement et donnant accès à des titres et diplômes).
- **Non formel** (intentionnel, organisé par divers opérateurs de formation marchands ou non marchands et ne délivrant pas de titres reconnus).
- **Informel** (non intentionnel, résultant de l'expérience de travail et de vie).

En outre, cette déformalisation ne désigne pas seulement la montée en puissance de processus d'apprentissage sans délivrance de titres reconnus, mais également des transformations **à l'intérieur même des dispositifs d'apprentissage**, y compris dans l'enseignement dit « formel ». Le champ scolaire n'est en effet pas épargné par la déformalisation, comme certaines études le mettent en évidence².

Ainsi, au-delà de la tripartition, la déformalisation de la formation est une transformation qui touche l'ensemble du monde de l'enseignement et de la formation, même si elle s'incarne plus particulièrement dans des dispositifs non formels et informels ».

Ainsi que le montreront plus précisément les articles de R. EMMANUELIDIS et P. LODEWICK dans la suite de cette VIGILANTE, la formation initiale secondaire ou supérieure, professionnelle ou générale, est affectée dans ses FINALITES et son CONTENU, dans sa FORME, et dans son PUBLIC par les effets du *Lifelong* et *Lifewide learning*.

Apprendre à devenir

Ainsi que le développait M. GAUCHET dans un texte de la revue LE DEBAT consacré à « La redéfinition des âges de la vie »³, le processus d'allongement et d'individualisation de la vie nécessite de déployer des modalités de formation qui ne sont pas tant la préparation à un choix identitaire et professionnel définitif, que **la consolidation du « pur pouvoir de se choisir » tout au long de la vie**. Il ne s'agit pas de se préparer à quelque chose défini du dehors - quelque chose de fixe et de stable comme un « état » - mais bien d'entretenir une potentialité d'action par rapport à un avenir que personne ne connaît.

Ce raisonnement est transposable, *mutatis mutandis*, au monde de l'éducation et de la formation dont nous parlons aujourd'hui. De même que l'allongement de l'espérance de vie produit des effets en retour sur l'enfance et la jeunesse, de même la formation tout au long de la vie rétroagit sur la formation initiale, le tout dans le contexte d'une individualisation de l'existence et d'un **avenir** ouvert et dès lors **non totalement définissable à l'avance**.

¹ C'est la typologie utilisée par la Commission européenne, notamment dans son *Memorandum on Lifelong Learning* (2000) dont nous ne pouvons que recommander la lecture.

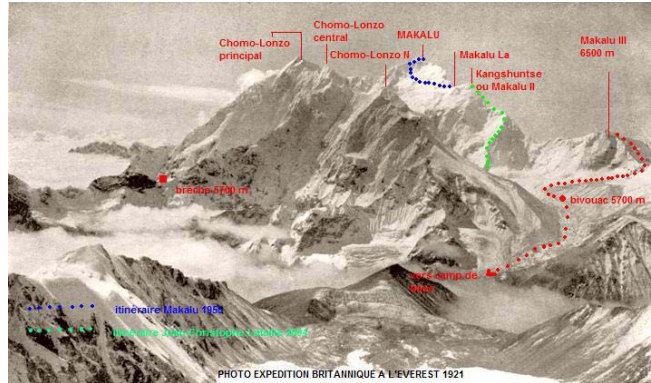
² Voir par exemple M. VERHOEVEN, « Mutations normatives et champ scolaire », in *Les mutations du rapport à la norme*, De Boeck 1997 et C. MAROY, *Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête*, Cahier de recherche du Girsef n° 12, 2001.

³ Voir LA VIGILANTE de mai 2005).



Ceci s'incarne notamment par l'accent mis sur les **meta-compétences** nécessaires à l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire, le fameux « apprendre à apprendre » et autres « compétences de second degré ». Il s'agit de **construire un socle** à partir duquel le sujet pourra lui-même édifier la suite de son parcours de formation tout au long de la vie, s'il le veut bien. Ceci concerne également le « savoir-devenir »⁴, c'est-à-dire les dispositions du sujet à vouloir « se perfectionner » et « bâtir librement sa vie » (comme l'exprime le « Contrat pour l'École » - CE)⁵, ce qui suppose une certaine plasticité identitaire, l'accent mis sur la flexibilité, la dynamique, l'ouverture, le recul critique, etc.

Bien entendu, cette accentuation des compétences de second degré n'empêche pas (mais implique, au contraire) l'enseignement de développer les fameuses « **compétences de base** », surtout dans le fondamental et le secondaire. Mais comme le souligne le CE, les « compétences de base constituent l'essentiel indispensable (...) aux apprentissages ultérieurs ». Le fait de les qualifier de « base » indique bien qu'elles constituent un point de départ, un « camp de base » à partir duquel on peut s'élancer vers de plus hauts sommets. On retrouve un objectif



similaire dans le décret « Bologne » (enseignement supérieur), notamment dans l'objectif général de « développer des compétences pointues dans la durée, assurant aux étudiants **les aptitudes à en maintenir la pertinence**, en autonomie ou dans le contexte de formation continuée tout au long de la vie » (nous soulignons).

Les enseignants de la formation initiale sont également invités à entrer dans la danse du *Lifelong* et *Lifewide learning* : encouragement à la formation continuée, y compris sur le terrain des entreprises pour les professeurs des filières qualifiantes.

Modules, crédits et transferts

En ce qui concerne la forme, le **fractionnement** de la formation est un élément central. Son incarnation *princeps* en est évidemment le module, soit « un élément conçu pour être juxtaposé à d'autres ou combiné avec d'autres, afin de former des ensembles répondant à des besoins spécifiques » (Dictionnaire de l'Académie française).

Le module doit bien entendu être capitalisable pour « former des ensembles », car **un bon module n'est jamais seul**. A partir du moment où l'on incite les personnes à étendre, individualiser et fractionner leurs parcours de formation tout au long de leur vie, il apparaît en effet logique d'organiser celle-ci en unités plus petites qui peuvent être additionnées.

On passe dès lors d'une structure d'un seul tenant (un cycle de formation qui nécessite une mobilisation continue de plusieurs années et à plein temps) à une structure modulaire, composée de pièces relativement indépendantes mais reliées entre elles. Un peu comme un bloc de matière rigide se transformerait en plusieurs unités articulées, permettant une plus grande flexibilité et mobilité pour s'adapter à son environnement changeant. Tel, dans l'évolution du vivant, le passage des êtres unicellulaires aux organismes complexes...

⁴ L'étude réalisée pour le Fonds ISAJH en 2000, *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux*, mettait ainsi en évidence que le principal groupe de compétences à acquérir n'était ni de l'ordre du SAVOIR, ni du SAVOIR-FAIRE, ni du SAVOIR-ETRE, mais bien du SAVOIR-DEVENIR, ceci autant selon les directeurs que selon les intervenants sociaux sondés.

⁵ *Le Contrat pour l'école. 10 priorités pour nos enfants*, Communauté française 2005.



Cette tendance à la modularisation se répercute dans la formation initiale, avec une certaine gradation entre l'enseignement obligatoire qualifiant et l'enseignement supérieur. Ainsi, comme le souligne R. EMMANUELIDIS, « une des priorités inscrites dans le Plan stratégique transversal sur la recherche et la formation et dans le Contrat pour l'École est d'instaurer la modularisation progressive de l'enseignement technique et professionnel ». C'est également le point de vue du Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) qui considère, dans son avis N° 80, que « l'organisation d'un **parcours modularisé** doit participer à la refondation des humanités professionnelles et techniques » (nous soulignons).

Bien entendu, cette modularisation n'a de sens que si l'apprenant peut additionner les différents modules, notamment par le biais de **crédits** accordés au terme de chacun d'entre eux. Ceci implique toute une ingénierie évaluative des susdits modules et des ensembles plus vastes qu'ils peuvent former (épreuves intégrées, etc.). Par ailleurs, si les modules capitalisables permettent de fractionner un parcours de formation formel au sein d'un même établissement ou d'une même filière de formation, ils permettent également des **transferts** entre établissements et filières.

On retrouve une problématique similaire mais plus accentuée dans l'enseignement supérieur, comme le développe P. LODEWICK en partant des dispositifs européens. Ceux-ci ont initié tout un système de crédits entre systèmes d'enseignement pour favoriser la mobilité des étudiants dans l'espace européen (que l'on pense à Erasmus). Ces systèmes se sont cependant progressivement transformés en crédits **entre formes d'apprentissage**, notamment extérieurs à l'enseignement (non-formels et informels). Ceci nous conduit tout naturellement à un second aspect des transformations en cours, situé non plus sur l'axe « vertical » du temps mais bien sur celui, « horizontal », des lieux de formation.

Passerelles

Si la modularisation concerne en effet la structure de l'enseignement lui-même, dans le contexte d'une extension de la formation dans le temps (**Lifelong**) et d'un fractionnement individualisé des parcours, les passerelles sont plus particulièrement liées à son extension dans l'espace (**Lifewide**).

En effet, la prise en compte des compétences acquises de manière autre que formelle est au programme de l'enseignement. C'était bien l'orientation prise dans les accords de gouvernements régionaux et communautaires de juin 2004⁶, avec le souci d'améliorer la qualité des enseignements qualifiants (notamment techniques et professionnels) par un meilleur ancrage dans la réalité du monde du travail.

Ceci concerne par exemple l'accès à l'équipement de pointe nécessaire à la formation des élèves des filières qualifiantes, qui peut déboucher sur l'organisation du « **déplacement des étudiants des écoles vers des lieux de formation hors écoles** », voire élargir leur accès aux « centres de compétences » wallons ou « de référence » bruxellois.

Le projet est dès lors d'accroître l'offre de **stages en entreprises**, non seulement en faveur des élèves, mais également en faveur des enseignants et des formateurs des filières techniques et professionnelles qui doivent pouvoir bénéficier de l'évolution des technologies dans le cadre d'une révision de leur formation continue.

Il est aussi question de recourir plus fréquemment à des **formateurs extérieurs** dans l'enseignement. On pointera, par exemple, la « suppression de la Commission de Bond't » (compatibilité du métier d'enseignant avec l'exercice d'une profession sous statut d'indépendant) dans le Contrat pour l'École, ce qui permettra « à de nombreuses personnes de transmettre leurs compétences professionnelles tout en continuant à exercer dans la profession qu'ils enseignent ».

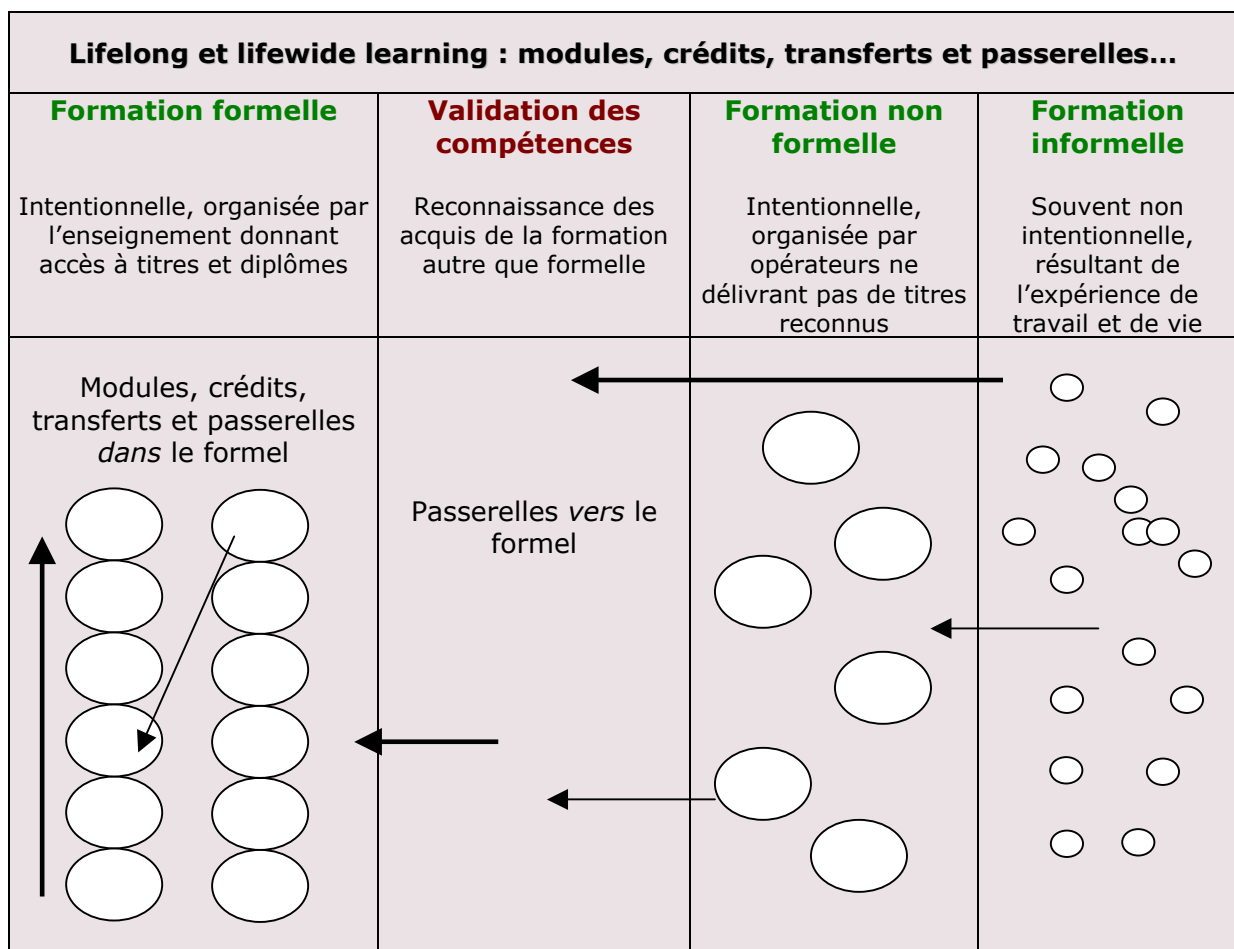
⁶ Pour plus de détails, voir l'analyse des accords dans LA VIGILANTE de septembre 2004, et plus particulièrement : « Enseignement secondaire et recherche : tous à l'école de l'entreprise ? ».



Cette association plus intime de l'enseignement et de la formation professionnelle avec le monde du travail débouche inévitablement sur la question de la **validation des compétences**. Si l'expérience du travail est formative, pourquoi ne pas reconnaître les capacités acquises par celle-ci, voire par l'expérience tout court ? D'où le projet de créer un « diplôme du vécu » pour permettre aux citoyens de faire valoir leurs savoirs, « y compris ceux acquis au cours de la vie professionnelle ». Ceci entre évidemment en relation avec le Consortium chargé du dispositif de validation des compétences, dont on demande de renforcer les synergies avec la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications pour créer des **référentiels communs** avec l'enseignement.

Ce mécanisme est tout à fait clair dans la déclaration de Bologne pour l'enseignement supérieur, comme on le verra en détail plus loin. Des procédures sont préconisées pour prendre en compte les acquis de l'expérience et de la formation non formelle.

Le schéma ci-dessous synthétise brièvement les processus que nous venons de décrire :



On est prié d'ouvrir ses Facultés

Enfin, comme on peut s'en douter, un des impacts de la formation tout au long et partout dans la vie est l'ouverture de l'enseignement, surtout supérieur, à des étudiants de différentes générations, et notamment des adultes. Pour ces derniers, il ne s'agit plus de formation initiale mais bien continuée. Un des effets paradoxaux de la formation tout au long de la vie consiste dès lors à **transformer la formation initiale**, pour certains, **en formation continuée**, pour d'autres...

Ceci implique une série d'adaptations... non négligeables, notamment en termes d'horaires, et de pédagogie, ce qui n'est pas une mince affaire.

Bernard DE BACKER



2. Recherches, interventions et analyses de l'APEF



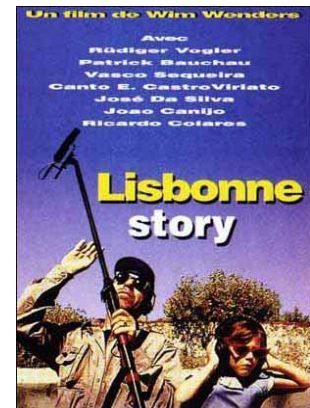
L'école et la formation professionnelle sous l'œil de Lisbonne

Stratégie européenne

C'est au Conseil européen de Lisbonne (mars 2000) que, comme on sait, les chefs de gouvernement fixèrent à l'**Union Européenne** un **objectif stratégique** pour la décennie à venir : « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ».

La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie va dès lors devenir un élément clé de cette stratégie⁷.

Contrairement à une idée parfois répandue, l'éducation et la formation restent de la **compétence des Etats membres**. Le processus de création d'un espace européen dans ce domaine constitue un processus intergouvernemental pour lequel l'Union européenne n'est habilitée à intervenir que par des actions d'appui. La méthode utilisée en vue de faire converger les politiques nationales est « la méthode ouverte de coordination »⁸.



A la suite de l'adoption par la Commission, le 21 novembre 2001, de la communication intitulée « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », le Conseil Éducation (les Ministres de l'Éducation) adopte, en juin 2002, une Résolution sur l'éducation et la formation tout au long de la vie appuyant la mise en œuvre de la Communication de la Commission.

En invitant les Etats membres et la Commission à proposer des actions concrètes pour la mise en œuvre du contenu de la résolution, une déclaration des Ministres de l'Éducation (**Déclaration de Copenhague**), en novembre 2002, entame une coopération au niveau pratique en matière d'enseignement et de formation **professionnelle**, en se fixant comme objectif d'ici 2010 la construction d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Parmi les priorités définies dans la Déclaration de Copenhague, se retrouveront alors la mise en place d'un système de transfert d'**unités capitalisables** et la **validation des apprentissages non formels et informels**.

La Formation et l'École sont priées de construire des ponts

Essentiellement sous l'impulsion européenne, la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie s'impose progressivement en Communauté française et en Région wallonne comme stratégie éducative. Les recommandations de la résolution européenne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie et certaines dispositions de la

⁷L'éducation et la formation tout au long de la vie sont étroitement liées à la stratégie européenne pour l'emploi, pour devenir une des priorités de ses lignes directrices.

⁸ Le Conseil de l'Éducation et de la Formation a posé, dans son avis du 09 janvier 2004, la question de la représentativité des mandats pour la Belgique dans les négociations intergouvernementales et dans les groupes de travail d'experts. Le CEF demande, pour éviter un déficit démocratique, une clarification du rôle des parlements nationaux et européens, des entités régionales ou locales, des partenaires sociaux et de la société civile.



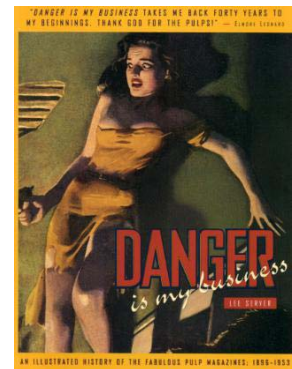
déclaration de Copenhague se retrouvent en effet dans le Plan Stratégique Transversal 2 (PST 2)⁹ et dans le Contrat pour l'École¹⁰.

→ **Organisation en modules de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle : mise en place d'un système d'unités capitalisables**

Dans sa résolution, le Conseil européen de l'Éducation invite les États membres à construire des ponts entre l'éducation et la formation. Conformément à cette recommandation, une des priorités inscrites dans le **PST 2** et dans le **Contrat pour l'École** est d'instaurer la **modularisation** progressive de l'enseignement technique et professionnel et de la formation professionnelle. La modularisation permettra effectivement aux personnes de disposer de véritables **passerelles** entre la formation et l'enseignement qualifiant et d'acquérir un portefeuille de compétences qui, par capitalisation et à l'issue d'épreuves intégrées, peuvent déboucher sur l'obtention d'une certification délivrée par la Communauté française.

Un des moyens pour y parvenir est l'établissement des **référentiels communs** pour les opérateurs de formation et l'enseignement qualifiant. La Commission communautaire des professions et des qualifications (CCPQ) est ainsi redéployée pour se charger de la mise en place de **profil de qualification** (PQ) et de **profil de formation** (PF). Considérant que l'efficacité du dispositif repose sur une adéquation entre la formation et les compétences nécessaires à l'exercice des métiers, la contribution des partenaires sociaux sectoriels est demandée pour élaborer et actualiser les profils de la CCPQ.

Toutefois, D. GROOTAERS et F. TILMAN¹¹ épinglent les **dangers de la modularisation** qui pourrait contribuer à une dévalorisation de l'enseignement de qualification. En effet, selon les auteurs, la modularisation fait référence au postulat négatif que les jeunes n'arriveront pas à l'obtention d'un certificat de qualification ou d'un certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur ; le dispositif permettant alors de capitaliser les acquis des élèves en cas d'échec. De plus, alors que le Certificat de qualification (CQ 6) est d'ores et déjà dévalorisé par les employeurs, que vaudront sur le marché de l'emploi les parcelles de cette certification et quel leur éventuel pour les jeunes qui y seront confrontés ?



Notons que l'avis des auteurs va **à l'encontre de celui du**

Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) qui considère que l'organisation de parcours modularisés doit participer à la refondation des Humanités professionnelles et techniques¹². Plutôt qu'une certification par modules, GROOTAERS et TILMAN défendent un modèle de la pédagogie de maîtrise qui organise le cursus scolaire en étapes pouvant être évaluées et capitalisées, selon un temps adapté aux différents profils, avec l'évaluation de seuils intermédiaires rigoureusement définis.

D'autre part, les auteurs soulèvent la question du caractère technocratique du dispositif, avec la tâche jugée impossible de mettre tous les partenaires de la formation et de

⁹ Le Plan Stratégique Transversal 2, Recherche & Formation : développer les connaissances et les savoir-faire en Wallonie, a été approuvé en première lecture le 7 juillet 2005 par le Gouvernement conjoint Communauté française – Région wallonne.

¹⁰ Le Contrat pour l'École a été approuvé par le Gouvernement de la Communauté française le 31 mai 2005. Le PST 2 en relaye plusieurs priorités dans un souci d'articuler la formation professionnelle avec l'enseignement.

¹¹ In *Propositions pour un changement en profondeur*, in La Revue Nouvelle, août 2005, p. 74.

¹² Le Conseil de l'Éducation et de la Formation, *Refondation des Humanités professionnelles et techniques*, Avis n°80, décembre 2002, p. 17 : « Afin de renforcer la motivation des jeunes inscrits dans l'enseignement de qualification, le CEF estime nécessaire de leur proposer des objectifs d'apprentissage à court et à moyen terme. Pour ce faire, le CEF recommande d'organiser des parcours modularisés d'apprentissage. Le CEF prend donc position pour une construction progressive et complémentaire de la certification, participant ainsi à un apprentissage de la réussite (à l'opposé d'une évaluation sanction) ».



l'enseignement qualifiant d'accord sur les référentiels de qualification et de formation, autour de la CCPQ redéployée.

→ **Une reconnaissance de toutes les formes d'apprentissage : le dispositif de validation des compétences est à accélérer**

Dans sa résolution, le Conseil Européen de l'Éducation précise que l'éducation et la formation tout au long de la vie doit couvrir la **vie entière**, depuis la période préscolaire jusqu'après l'âge de la retraite, y compris l'éventail de l'éducation et de la formation **formelles, non formelles et informelles**¹³. En effet, il faut entendre par éducation et formation tout au long de la vie toutes les activités d'apprentissage menées au cours de la vie dans le but d'améliorer ses connaissances, ses qualifications et ses compétences, que ce soit dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi.

On constate que la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie ne se réfère plus simplement au parcours scolaire des premières étapes de vie, mais à **tous les efforts pour se former tout au long de sa vie** et couvrant toutes les formes d'apprentissage dans des cadres divers : l'enseignement bien sûr, mais aussi le lieu de travail, la famille ou l'expérience de vie en général (comme la vie associative, par exemple). Le Conseil invite dès lors les états membres à prendre des mesures efficaces pour valider les résultats de l'éducation et de la formation.

Le dispositif de **validation des compétences** dont l'accélération est souhaitée par le PST2¹⁴ participe à la réalisation de cet objectif. Il permettra de faire valider et certifier des compétences acquises par la formation professionnelle mais aussi au cours de la vie par l'expérience de travail et de vie. En référence aux modules capitalisables dispensés par les opérateurs de formation et par l'enseignement qualifiant, les personnes qui ont validé des compétences pourraient bénéficier de passerelles vers un parcours de formation diplômant¹⁵. L'éducation et la formation tout au long de la vie peut ainsi offrir une seconde chance aux personnes qui n'ont pas pu s'instruire durant leur scolarité. Le PST 2 lance à cet effet l'opération de régularisation des compétences en vue d'amener un public de demandeurs d'emploi peu qualifié¹⁶ à l'obtention d'un diplôme (CESDD, CESS, CQ).

→ **Améliorer l'accès à l'apprentissage**

Conformément aux recommandations de l'Europe, le PST 2 et le Contrat pour l'École placent l'orientation tout au long de la vie comme un droit pour chacun : les jeunes, les demandeurs d'emploi et les travailleurs. L'objectif visé est d'informer les personnes de l'ensemble des trajectoires possibles parmi l'offre de formation en lien avec le monde du travail, pour leur permettre de construire positivement un projet de vie. A nouveau, **l'articulation entre le monde de la formation, l'enseignement et le monde du travail** est renforcée. Dans cette perspective, il est proposé notamment d'organiser une

¹³ Ces trois grandes catégories d'apprentissages ont été définies par B. DE BACKER dans LA VIGILANTE n°2, novembre 2002 : FORMEL (intentionnel, organisé par l'enseignement et donnant accès à des titres et diplômes) ; NON FORMEL (intentionnel, organisé par divers opérateurs de formation marchands ou non marchands et ne délivrant pas de titres reconnus) ; INFORMEL (le plus souvent non intentionnel, résultant de l'expérience de travail et de vie). Voir aussi l'Edito de ce numéro.

¹⁴ Le dispositif de validation des compétences est décrit dans l'article de D. WAUTIER, *Validation des compétences : dernières nouvelles du consortium*, in LA VIGILANTE n°16, juillet 2005

¹⁵ Dans cette perspective, le PST 2 préconise que les Commissions de référentiels du dispositif de validation des compétences développent des synergies avec la CCPQ, pour construire une cohérence entre les référentiels de la CCPQ et les référentiels de validation. L'enjeu est aussi d'éviter une privatisation de la certification dans le domaine de la formation professionnelle, comme l'atteste déjà le permis de conduire européen, certification d'origine privée, reconnue et gérée à présent par le FOREM.

¹⁶ Toutefois, à plus long terme, le dispositif de validation des compétences, dans la logique d'éducation et de formation tout au long de la vie, s'adressera aussi à un public de travailleurs actifs, appuyant le renforcement de leurs compétences, leur mobilité interne ou externe ou leur reconversion.



information sur les métiers et les professions dans les premières années du secondaire et de créer un service commun d'information et d'orientation à la Communauté française, à la Région wallonne et à la COCOF, en partenariat avec les partenaires sociaux, les secteurs professionnels et les opérateurs d'orientation (CPMS, associatifs, organismes régionaux). Un des outils envisagés est la création d'une base de données sur les métiers et les formations, actualisant, en partenariat notamment avec la CCPQ, les informations sur les filières de formation et d'enseignement menant aux métiers¹⁷.

→ Améliorer l'équité de l'apprentissage

La formation et l'éducation tout au long de la vie impliquent également le principe d'une distribution équitable des possibilités de formation entre les diverses catégories socio-économiques. Il ne suffit pas de développer l'offre et les modalités de formation, pour **obtenir un taux de participation identique entre les catégories socio-économiques**. Tout au contraire, on constate le plus souvent la mise en place « ...d'un cercle vicieux où les individus qui ont bénéficié d'une bonne éducation de base sont ceux qui profitent le plus des possibilités de formation pendant le reste de leur vie »¹⁸. C'est pourquoi le Conseil de l'Éducation dans sa résolution invite les États membres à développer des stratégies permettant de détecter et d'accroître la participation des catégories exclues de la société de la connaissance en raison du faible niveau de leurs compétences de base.

Le Contrat pour l'École soulève la question d'un nombre trop important d'élèves qui ne maîtrisent pas les apprentissages de base (la lecture¹⁹, l'écriture et le calcul) qui conditionnent pourtant tous les apprentissages ultérieurs et qui sont indispensables à la vie citoyenne et à l'insertion professionnelle.

Donner effectivement à chacun les compétences de base c'est aussi donner l'envie et la capacité à chacun **d'apprendre par soi-même**. Le Contrat pour l'École propose alors d'assurer une meilleure transition entre le primaire et le secondaire, d'évaluer l'opportunité d'organiser une épreuve commune au terme de la 2ème secondaire et d'accentuer la remédiation.

Sur la question de la remédiation, le Contrat pour l'École prévoit de donner la priorité à la remédiation immédiate au sein du cours normal de la classe et à la formation des enseignants sur la détection rapide des difficultés et la mise en place de stratégies de remédiation.

D. GROOTAERS et F. TILMAN²⁰ se félicitent de ces lignes directrices. Ils regrettent cependant que leur opérationnalisation **ne s'accompagne pas de moyens** humains, matériels et financiers : locaux de classe réaménagés, outils d'apprentissage spécialement conçus pour cette remédiation, nouvelle organisation de la classe, etc. Ce manque de moyens est d'autant plus regrettable que ces méthodes de remédiation sont encore peu pratiquées dans les écoles normales. Les auteurs craignent en outre que la formation proposée aux enseignants n'échappe pas au « schéma normatif habituellement appliqué par les psychopédagogues et autres conseillers pédagogiques du secteur ». Ils préconisent plutôt le tutorat où les enseignants les plus expérimentés font partager leur savoir-faire avec les autres.

Si le Contrat pour l'École cible les jeunes, l'acquisition de compétences de base concerne aussi les adultes chez qui elles font défaut. Pour remédier à cette situation, le PST 2 propose notamment de systématiser la détection de l'analphabétisme, d'augmenter les places en alphabétisation et d'optimiser la préqualification organisée par les EFT et les OISP. En outre pour les travailleurs actifs, le PST 2 encourage leur formation continue via

¹⁷ A ce sujet, Forem Conseil en collaboration avec l'IWEPS est en train d'aménager pour la Région wallonne le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME).

¹⁸ OCDE, *L'apprentissage tout au long de la vie*, juin 2004, pp. 4 à 5.

¹⁹ L'enquête Pisa (2000) a fait ressortir un déficit dans la compréhension approfondie de la lecture chez les jeunes de 15 ans.

²⁰ D. GROOTAERS et F. TILMAN, op cit, p. 70.



l'amélioration du dispositif « chèques formation », la formation des travailleurs inscrits dans un Programme de Transition Professionnel et la formation des tuteurs en entreprises.

Un véritable encouragement pour la formation continue des travailleurs du non-marchand aurait-il été de rendre le dispositif « chèques formation » accessible aux asbl ? La réponse ne fait pas l'unanimité chez les partenaires sociaux. Enfin, conformément aux recommandations de l'Europe, la promotion des apprentissages sur le lieu de travail peut aussi se réaliser en encourageant les salariés à réfléchir à leurs expériences ou en faisant appel à la production en équipe. A ce sujet, la promotion de pratiques de formation spécifiques au secteur non marchand, comme la supervision d'équipes ou l'échange d'expériences professionnelles, pourrait participer pleinement à une plus grande accessibilité des travailleurs les moins qualifiés à la formation tout au long de la vie.

Lifelong learning : vision d'en haut technocratique ?

En référence à cette vision venant d'en haut, G. FOUREZ s'interroge sur le **caractère technocrate d'une telle stratégie** et la considère comme « Le talon d'Achille du Contrat pour l'école »²¹. L'auteur considère que le Contrat pour l'Ecole prône une approche de l'efficacité, une approche purement technique détachée des aspirations et des réalisations de la base.

A la lecture des objectifs poursuivis par la formation et l'éducation tout au long de la vie et des mesures du PST 2 et du Contrat pour l'Ecole y afférentes, le caractère très ambitieux d'un tel dispositif transparait. Considérant que leur réelle concrétisation ne pourra s'opérer que sur le long terme, on peut s'interroger en effet sur l'adhésion des acteurs de terrain à leur mise en œuvre. Mais le monde ne s'est pas construit en un seul jour et les réalisations concrètes seront certainement plus modestes que le plan d'actions envisagé. Seul l'avenir nous en dira plus...

Raphael EMMANUELIDIS

Sur l'e-toile



* La stratégie européenne en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie : http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/lll_fr.html

* Le Contrat pour l'Ecole: www.contrateducation.be

* Références bibliographiques sur le site de l'OCDE sur le thème de la formation tout au long de la vie :

http://www.oecd.org/departement/0,2688,fr_2649_34509_1_1_1_1_1,00.html

* OCDE, L'apprentissage tout au long de la vie, juin 2004 :

<http://www.oecd.org/dataoecd/41/23/32052265.pdf>

* Conseil de l'Education et de la Formation : <http://www.cfwb.be/cef>

²¹ G. FOUREZ, *Le talon d'Achille du Contrat pour l'école : une attitude technocrate*, in La Revue Nouvelle, août 2005, pp. 47 à 48.



L'enseignement supérieur face au *Lifelong* et *Lifewide learning*

On a coutume de citer, quand on parle de l'évolution récente de l'enseignement supérieur, la déclaration de Bologne de juin 1999 et ses conséquences (décret du 31 mars 2004 portant le même nom, etc.). Pourtant c'est en 1998 que la première impulsion est donnée avec la **déclaration de la Sorbonne** faite par les ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, France, Italie et Royaume-Uni.

L'extrait qui suit est particulièrement éclairant par rapport à notre dossier. « [Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur] permettra **la validation des crédits acquis par ceux qui choisiraient de conduire leur éducation, initiale ou continue, tout au long de leur vie.** En fait, les étudiants devraient pouvoir avoir accès au monde universitaire à n'importe quel moment de leur vie professionnelle, en venant des milieux les plus divers ».

« Bologne » et ses implications

La déclaration de Bologne précise l'intention émanant de la déclaration de la Sorbonne en prônant « ...la mise en place d'un système de **crédits** – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la **mobilité des étudiants** le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en **dehors du système de l'enseignement** supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concerné ». L'intention est donc bien, à terme, d'intégrer la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie – et un de ses corollaires, la reconnaissance de toutes les formes d'apprentissage – à l'enseignement supérieur.

Le système des **ECTS** (*European Credit Transfert System*) a été mis en place initialement pour répondre aux problèmes posés par la mobilité des étudiants soutenue par l'Europe (programme Erasmus par exemple), en termes de reconnaissance des périodes d'études et de compatibilité des programmes. Son application était destinée à faciliter la reconnaissance des résultats académiques des étudiants grâce à l'utilisation de mesures (ou crédits) comprises par tous de la même manière. Autrement dit, ce système devait favoriser la mobilité géographique des étudiants tout au long de leur cursus d'études.

Depuis lors, le système a évolué et n'est plus considéré uniquement comme un **système de transfert**, mais aussi comme moyen **d'accumulation de crédits**. Au départ prévu pour rendre compatible des programmes scolaires, il va être utilisé aussi pour faire des liens entre crédits et acquis de formation autre que formelle (validation des acquis de l'expérience). Il participe donc au processus d'éducation tout au long de la vie : d'un principe de mobilité géographique, il est passé à un principe de mobilité des temps et des formes d'apprentissage.

Une traduction concrète de ce principe se trouve, par exemple, dans le **texte du décret « Bologne »²² du 31 mars 2004**. Un des six objectifs généraux poursuivis par l'enseignement supérieur est de « développer des compétences pointues dans la durée, assurant aux étudiants les aptitudes à en maintenir la pertinence, en autonomie ou dans le contexte de formation continuée tout au long de la vie. » (article 2). Notons, dans l'article 53 : « ... En vue de l'accès à des études de deuxième cycle, le jury de ces études peut valoriser les savoirs et compétences d'étudiants **acquis par leur expérience personnelle ou professionnelle**. Cette expérience utile doit correspondre à au moins cinq années d'activités, compte non tenu des années d'études supérieures qui n'ont pas été réussies. Au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités académiques, le jury juge si les aptitudes et connaissances de l'étudiant sont suffisantes

²² Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités.



pour suivre ces études avec succès ». Élément à relever : cette procédure ne vaut que pour l'entrée dans le second cycle, c'est-à-dire le MASTER, anciennement la LICENCE.

Les enjeux

Les réactions, face à ces transformations, mettent en évidence le **risque de privatisation** d'une partie de la formation assurée jusqu'à présent par le seul enseignement supérieur. Ainsi Chantal Kaufmann, directrice générale adjointe de l'enseignement supérieur de la Communauté Française déclare en 2000 :

« Le problème central soulevé par la plupart des Etats membres réside au niveau de la certification de telles formations : le risque existe en effet de voir éclore des organismes privés susceptibles de délivrer, sans contrôle de qualité, une « accréditation » professionnelle pour des formations hybrides. L'enseignement supérieur joue encore, à l'heure actuelle, un rôle important dans l'accès aux grands secteurs professionnels. Son engagement dans l'apprentissage tout au long de la vie se pose désormais avec acuité : à défaut, son quasi-monopole de la certification (diplômes et titres) perdrait sa signification, en fonction de la **multiplication des formations continues assurées par les entreprises** et le secteur privé d'enseignement »²³. Cela dit, le décret de 2004 prévoit qu'*in fine*, c'est bien l'enseignement supérieur qui continuera à valider les connaissances et aptitudes de l'étudiant et qui se chargera de la certification. Il n'en demeure pas moins que la « déformalisation » de la formation peut effectivement conduire à une privatisation, même partielle.

« Pour ce faire, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur doivent s'adapter et adapter leurs programmes : l'éducation tout au long de la vie remet en effet profondément en question les relations entre les établissements d'enseignement supérieur et les étudiants. Cette forme d'enseignement exige une **flexibilité** des méthodes d'apprentissage, l'introduction de systèmes **modulaires** de qualifications, la prise en compte de l'expérience professionnelle et l'aménagement des horaires »²⁴.

Ainsi, par exemple, il est intéressant de voir comment a évolué la présentation des activités de formation continue. Si, dans le décret de 1995 constituant les Hautes Ecoles, la formation continue est présentée comme une activité subsidiaire²⁵, sa place est beaucoup plus affirmée dans le décret « Bologne »²⁶,... même si elle n'est pas financée à part entière. Il y est affirmé, notamment, que celle-ci a « pour but de réactualiser ou de perfectionner les compétences des diplômés de l'enseignement supérieur tout au long de leur vie » (art. 14).

De manière plus opérationnelle, il est dit que « la réussite de ces formations n'est pas sanctionnée par un grade académique. Elles peuvent permettre l'octroi de crédits aux étudiants correspondant aux enseignements suivis avec succès, si elles respectent les mêmes critères d'organisation, de contenu et de qualité que les études menant à des grades académiques » (art. 20).

Les Universités, depuis plusieurs années, se sont mises progressivement et à des rythmes différents en ordre de marche : **ouverture de facultés aux adultes**, master à **horaire décalé**, mise en place de centres de formation continue avec des collaborations plus ou moins appuyées avec les entreprises, les services publics et le non-marchand, etc.

²³ C. KAUFMANN, « L'enseignement supérieur en Europe : état des lieux », colloque « L'Université dans la tourmente », FUSL, février 2000.

²⁴ Ibidem

²⁵ « [Les Hautes Ecoles] peuvent également assurer la formation continuée, organiser la recherche appliquée et assurer des services à la collectivité notamment par une collaboration avec le monde éducatif, social, économique et culturel. » §2 de l'art. 4 du 5 août 1995.

²⁶ Par exemple, l'article 3 du décret « Bologne » rappelle que les établissements assument, selon leurs moyens et leurs spécificités, avec les activités de recherche et de services à la collectivité, la mission « d'offrir une formation initiale **et** continuée de haute qualité » (nous soulignons).



Du côté des Hautes Ecoles, des initiatives aussi ont été prises à certains endroits. Sans cadre et financement spécifiques (sinon l'éclairage apporté par le décret Bologne), ces centres de formation continue fonctionnent dans les faits comme des opérateurs de formation privés (en termes de financement, de certification, d'accès au congé-éducation, etc.).

L'enseignement supérieur belge **intègre donc progressivement** la notion de formation tout au long de la vie, moins vite qu'ailleurs cependant (la réalité française par exemple). Faut-il rappeler que si le taux d'étudiants qui poursuivent des études supérieures est élevé par rapport aux autres pays de l'OCDE, par contre le taux de retour des adultes dans l'enseignement supérieur, ainsi que celui de la participation à des activités de formation continue sont assez faibles par rapport aux autres pays²⁷ ?

Paul LODEWICK

Exemple d'évolution : Erasmus, Socratès et Leonardo se rapprochent

Historiquement, Erasmus se compose de nombreuses activités : échanges d'étudiants et d'enseignants, développement conjoint de programmes d'études, programmes intensifs internationaux, réseaux thématiques entre départements et facultés de toute l'Europe, etc. Erasmus vise, par là, à améliorer la qualité et à renforcer la **dimension européenne** de l'enseignement supérieur en encourageant la coopération transnationale entre les universités, en stimulant la mobilité européenne et en améliorant la transparence et la reconnaissance académique des études et des qualifications dans l'ensemble de l'Union.



A partir de 2000, on lui a rajouté **un volet intitulé Grundtvig** en l'intégrant dans un programme plus vaste appelé Socratès. Grundtvig ouvre les mêmes potentialités qu'Erasmus, mais au domaine de la **formation des adultes**, ainsi qu'aux autres parcours éducatifs sortant du secteur de l'enseignement formel.

A terme, le projet est de mettre en place un programme d'action intégré intitulé « éducation et formation tout au long de la vie » (2007-2013) qui fusionnerait Socratès avec le programme Leonardo da Vinci dédié à la formation professionnelle. La grande nouveauté pour Erasmus sera de promouvoir, dans le cadre de la mobilité, non plus uniquement les liens avec les autres établissements d'enseignement supérieur, mais **aussi avec les entreprises**.

PL

Sur l'e-toile



- * A propos du programme Socratès : <http://www.cfwb.be/socrates/>
- * A propos du programme Leonardo : http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/leonardo_fr.html
- * Le programme d'action intégré « éducation et formation tout au long de la vie » : http://europa.eu.int/comm/education/programmes/newprog/index_fr.html
- * Pour plus d'informations à propos des ECTS : http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_fr.html

²⁷ Voir les indicateurs de l'OCDE à ce sujet.



3. Nouvelles de Flandre et d'Europe



Kind en Gezin et ONE : chacun sa cigogne – ieder zijn ooievaar

Dans le cadre d'une série d'articles consacrée au **25 ans de fédéralisme en Belgique** et comparant l'évolution respective de la Flandre et de la Francophonie²⁸, le journal « De Tijd » du 1^{er} août 2005 publie un article sur les évolutions respectives de l'ONE et de KIND EN GEZIN. Le titre est éloquent : « L'ONE regarde jalousement le budget de KIND EN GEZIN. La Flandre consacre 1,5 fois plus d'argent pour l'accueil de l'enfance que la Wallonie ». Mais l'article ne se penche pas uniquement sur les différences budgétaires depuis la suppression de l'Oeuvre Nationale de l'Enfance (la première ONE)²⁹ en 1987, comme nous allons le voir.

Il commence cependant par évoquer le fait que le **choix flamand de fusionner communauté et région** a joué un rôle crucial. Ceci a en effet permis d'attribuer des budgets relatifs aux matières régionales à KIND EN GEZIN, ce qui n'a pas été le cas du côté francophone. La Flandre a dès lors investi de manière conséquente dans l'accueil de la petite enfance, passant d'un budget de 78 millions d'euros en 1987 à 387 en 2005, soit une augmentation de 496 % ! Le mouvement n'a pas été le même du côté francophone, non par manque de volonté mais bien par manque de moyens. Les conséquences sont simples : la Flandre consacre 1,5 fois plus d'argent par enfant que la Communauté française. Le budget de l'ONE est actuellement de 170 millions d'euros. KIND EN GEZIN peut dès lors avancer des chiffres remarquables : 88 % des femmes venant d'accoucher ont reçu la visite d'une infirmière de KIND EN GEZIN, 97 % des parents ayant de jeunes enfants ont pu bénéficier de l'accompagnement de KIND EN GEZIN à domicile. Enfin, il y a 346 places d'accueil pour 1.000 enfants de moins de 3 ans.



Mais cette « success story » de KIND EN GEZIN n'est pas la conséquence des seuls moyens budgétaires, selon « De Tijd ». Des **facteurs organisationnels et culturels** ont également constitué des variables importantes. Ainsi, la réforme structurelle de KIND EN GEZIN en 1995 aurait joué un rôle énorme : deux tiers des bureaux de consultations ont été fermés (ils sont passés de 1.000 à 300) et l'on a opté pour la décentralisation et l'autonomie, afin de porter l'action préventive « à la mesure du 21^e siècle ». Malgré la fermeture des centres de consultation, un nombre beaucoup plus élevé de familles est atteint car les visites se font de plus en plus à domicile. Par ailleurs, le paradigme purement médical a été étendu à des dimensions plus pédagogiques, tenant compte des spécificités des familles. Enfin, KIND EN GEZIN aurait été **profondément dépolitisé** et « se tient résolument en dehors des eaux politiciennes ».

Du côté de l'ONE, c'est une toute autre histoire, semble-t-il. Les chiffres sont beaucoup moins bons : il n'y a que 264 places pour 1.000 enfants de moins de 3 ans, soit 31 % de moins qu'en Flandre, le taux de vaccination des enfants est beaucoup plus faible, etc. Par ailleurs, l'ONE a conservé plus de 600 bureaux de consultations et la réforme structurelle

²⁸ « ZIJ & WIJ. 25 jaar federalisme », joliment illustré par une carte de Belgique coupée en deux (Bruxelles est significativement absente du paysage) et dont les deux morceaux sont reliés par une grosse couture un peu distendue. Nous écrivons « Francophonie » plutôt que Wallonie, afin de faire réapparaître Bruxelles dans le tableau.

²⁹ Pour rappel, l'actuelle ONE communautaire est l'Office de la Naissance et de l'Enfance dont l'acronyme est identique à l'Oeuvre Nationale de l'Enfance de la Belgique unitaire.



n'est entreprise que maintenant, avec plus de 8 ans de retard sur KIND EN GEZIN. L'ONE est demeuré très politisé jusqu'en 2002 et le paradigme médical joue encore un rôle très important, même si les choses changent. Une autre différence est l'attention plus grande accordée par l'ONE aux familles les plus vulnérables. Les responsables de KIND EN GEZIN pointent également une autre tradition pédagogique, plus autoritaire. En d'autres mots, l'ONE demeure **une structure plus verticale, centralisée et médicalisée**.

En matière de milieux d'accueil de la petite enfance, les réalités sont également très contrastées. La Flandre a opté pour une grande diversité en matière de milieux d'accueil, avec un rôle important des accueillantes à domicile (« *onthaalmoeders* ») et à l'initiative privée. Dans la partie francophone, l'initiative publique (particulièrement celle des communes) est beaucoup plus importante et les *onthaalmoeders* joueraient un rôle plus faible³⁰, notamment parce qu'elles ne reçoivent pas de « prime d'installation » comme en Flandre. Enfin, les normes de qualité (voir notamment le « code de qualité de l'ONE ») seraient moins pointues en Flandre où l'on se montre « plus souple ». Il est en effet plus facile pour une *onthaalmoeder* d'être agréé par KIND EN GEZIN que par l'ONE.

Moralité provisoire de l'ensemble : les *vlaamse moeders* et *vlaamse vaders* sont mieux accompagnés que leurs homologues francophones, ce qui risque d'agrandir encore le différentiel démographique entre la Flandre et la Communauté française.

Bernard DE BACKER

Echos du premier congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale

Du 5 au 8 Juillet 2005 s'est tenu, à l'Institut Régional de Travail Social de Basse-Normandie (France), le premier congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale dont le thème était : **"Quelles formations pour faire face aux enjeux sociaux actuels"**

Ce congrès, initié par C. LARIVIERE, professeur-chercheur à l'École de service social de l'Université de Montréal (Québec) et J.-M. GOURVIL, directeur des formations à l'Institut Régional de Travail Social de Basse-Normandie, se voulait être une « rencontre » entre formateurs en travail social et professionnels de l'intervention sociale participant à la formation. Il se voulait également une invitation à prendre la parole et à échanger tout en ayant, pour les communications présentées, une exigence de qualité.

Trois thématiques ont traversé le programme de ce congrès :

- Pratiques sociales et formation en développement
Des communications ont décrit et analysé les nouvelles formes d'intervention sociale qui visent des personnes (usagers, clients...), individuellement, en groupe ou collectivement.
- Développement social et solidarité
Des communications ont présenté les expériences multiples d'engagement dans des formes de solidarité : travail sur la citoyenneté, travail communautaire, économie sociale, développement social local...
- Gestion et développement social
L'organisation des services à dispenser, leur gestion, leur coordination et leur évaluation sont autant d'aspects qui méritent communication dans un contexte marqué par les nouveaux modes de gestion et de positionnement de l'État, sous la

³⁰ Selon les données de l'ONE, l'accueil à domicile subventionné représentait cependant 9.225 places sur 20.455 places en 2001, soit 45 % du total et autant que les crèches (9.226 places). Par ailleurs, la croissance du secteur, qui était principalement le fait des crèches jusqu'en 1985, s'est effectuée ensuite pour l'essentiel à travers l'accueil à domicile. Cf. B. DE BACKER, *La formation des accueillantes des milieux d'accueil de l'enfance par le biais du tutorat*, FIMS asbl, 2004.



poussée notamment du néolibéralisme. La formation des gestionnaires de ces structures a traversé les réflexions du congrès.

270 congressistes venus de France, du Québec, de Belgique, mais aussi du **Liban** et **d’Afrique noire**, ont participé aux séances plénières et aux différents ateliers.

La délégation **belge**, forte de 27 participants, s’est vu proposer, en fin de colloque, la préparation d’un deuxième colloque pour juillet 2007.

Plus de détails sur ce projet dans les prochains numéros de LA VIGILANTE.

Paul LODEWICK

Sur l’e-toile



Site du congrès organisé à l’IRTS de Caen :
<http://www.irts-bn.asso.fr/congres/accueil.htm>

4. Documents

Ecole : la stratégie du contrat, dossier de La Revue Nouvelle, Août 2005

La Longue Marche du Contrat

La REVUE NOUVELLE de rentrée (les numéros paraissent souvent à la fin du mois indiqué en couverture...) nous gratifie d’un volumineux dossier consacré à l’école, centré plus précisément sur le fameux « Contrat stratégique pour l’éducation » (CSE).

Comme nous l’avons déjà évoqué dans des numéros précédents de LA VIGILANTE (voir la synthèse des accords de gouvernements³¹ dans le n° 12 de septembre 2004 et une présentation de la déclaration commune sur le CSE dans le n° 13 de janvier 2005), le CSE fait partie des divers « plans stratégiques » concoctés par les nouvelles majorités régionales et communautaires dans leurs **accords de gouvernements** de juin 2004. Marqués par le souci d’une « nouvelle gouvernance³² » et la volonté d’un « approfondissement des relations intrafrancophones », les accords conféraient une importance primordiale à l’enseignement et à la formation. Nous avons, dans ce



contexte, déjà pointé le souci transversal de rapprocher le monde de la formation de celui de l’activité économique.

Nous avons donc, au départ, (1) une **Déclaration de politique communautaire (juin 2004)**. Ensuite, le **29 novembre 2004**, le Gouvernement de la Communauté française avait, en toute « bonne gouvernance » (partenariat avec les acteurs concernés), signé une (2) **Déclaration commune** avec les Organisations représentatives de la Communauté éducative et les Partenaires sociaux. De celle-ci émerge (3) **un projet de Contrat stratégique pour l’éducation** (CSE) approuvé par le Gouvernement de la

³¹ *Accords de gouvernements : des noces entre formation et économie*, pp 6 à 14.

³² Comme précisé dans l’article de C. MAROY, « le concept de gouvernance se réfère à la création d’une structure ou d’un ordre qui ne peut pas être imposé de l’extérieur, mais résulte de l’interaction d’un grand nombre de gouvernants qui s’influencent réciproquement ».



Communauté française le **21 janvier 2005**. Il s'agit d'un document « promis à large consultation » qui débouche finalement (4) sur le **Contrat pour l'école** (CE). Ouf ! Vous suivez ?

En résumé : 1 DPC → 2 DCORPS → 3 CSE → 4 CE

Cette **procédure un peu compliquée** débouche donc sur la mise en œuvre du contrat proprement dit. De manière fort habile, la revue du Boulevard Général Jacques a inversé le « contrat stratégique » en « stratégie du contrat », pointant le doigt autant sur la procédure d'élaboration du CSE que sur son contenu. Et qu'en dit-elle ? Nous nous centrerons ici sur trois articles et mentionnerons brièvement le contenu des autres.

L'Etat réflexif dans une partie à Cinq

Une belle **brochette de sociologues** de l'UCL et des facultés universitaires St Louis sont mobilisés pour analyser la manœuvre, auxquels viennent s'ajouter des enseignants, philosophes et journalistes.

- J.-Y. DONNAY et M. VERHOEVEN (UCL) ouvrent le bal avec une interrogation sur la nature de l'action publique qu'illustrerait le CSE et sa procédure. S'agirait-il d'« Une nouvelle figure du politique ? ». Les auteurs s'intéressent particulièrement à la **phase délibérative** du processus, et notamment ses rapports tendus avec d'autres logiques démocratiques à l'œuvre : **démocratie représentative** (le parlement de la Communauté française) et **démocratie de compromis** (les partenaires sociaux et les organisations dites représentatives). Sans oublier **l'expertise scientifique** et les rapports issus d'instances internationales comme l'OCDE. Nous voilà donc, comme le disent très justement les auteurs, partis vers **un Etat réflexif et participatif**.

Dans cette partie fine à cinq (exécutif, législatif, participatif, concertatif et expertif), **la phase participative** qui vise à s'adjoindre la légitimité du « terrain » en sus de la légitimité scientifique **ne va pas sans mal**. Cette phase a comporté pas moins de 200 réunions avec des représentants du monde de l'enseignement, une cinquantaine de rencontres sur le terrain des écoles et des soirées-débats dans 7 villes « stratégiques ». 30.000 personnes auraient participé à ces rencontres, sans oublier un courrier abondant et le forum de discussion du site Internet. Le CSE y était présenté comme un « document à casser » et il semble que le document initial ait effectivement connu « quelques infléchissements significatifs » suite à cette phase participative.

Les auteurs se posent dès lors la question de la place de cette phase et se demandent si « les logiques de la démocratie directe pouvaient court-circuiter les mécanismes de la démocratie traditionnelle ». Ils rapportent l'interrogation qui bruisse en coulisses : « est-ce vraiment aux enseignants, aux travailleurs du secteur, à participer au pilotage du système ? En ont-ils vraiment les compétences et l'expertise ? ». Le politique s'est d'ailleurs empressé de pointer « les **contradictions qui truffent les rapports issus des consultations** » ou « l'étroitesse des revendications posées par *les petits intérêts particuliers* ». Les auteurs soulignent d'ailleurs que nombre de soirées ont donné lieu à un décalage important entre l'objectif et le cadre du CSE et les expressions enseignantes qui étaient souvent « hors champ ». Raison pour laquelle le projet lui-même aurait été peu controversé.

Bref, le politique a été submergé de revendications sur des thèmes qui n'étaient pas en débat (malaise identitaire, violence, transformations sociales de fond, etc.). L'article interroge ensuite la phase des expertises et la question du recours à la « légitimité scientifique », de dispositifs à la jonction du monde politique et du monde de la recherche, comme le CEF (Conseil de l'Education et de la Formation) ou le passage de chercheurs dans les cabinets ministériels.

En **conclusion**, les auteurs répondent à la question qui constitue l'intitulé de leur article : *s'agit-il d'une nouvelle figure du politique ?* Au niveau du dispositif participatif, leur réponse est affirmative (avec un point d'exclamation : *sûrement !*).



Mais ils sont plus réservés quant au statut et au poids de cette phase. Ceci non seulement parce qu'elle fait l'objet d'un « préformatage et d'un recadrage de la délibération » par les « procédures et enjeux de la démocratie représentative », mais aussi, comme nous venons de le voir, parce que la légitimité de « l'expertise de terrain » demeure faible, son expression débouchant souvent en une myriade de témoignages singuliers.

D'une certaine façon, pourrions-nous ajouter, c'est bien **la question de sa représentativité qui est posée**, autant en termes démocratiques que scientifiques.

De la co-errance à la cohérence ?

- Pas moins de cinq éminences académiques de St Louis, A. FRANSSSEN, G. HUBERT, A. LEJEUNE, A. VAN ESPEN et L. VAN CAMPENHOUDT, pointent « Le contrat (ste) entre les mondes vécus des enseignants et le système scolaire ». Le piquant de l'affaire étant que les susdites éminences ont... participé à la consultation, et que nous avons ici un bel exemple de la jonction entre monde politique et monde de la recherche évoquée plus haut. Le Centre d'Etudes Sociologiques de St Louis (CES, à ne pas confondre avec CSE !) a en effet été chargé de diverses consultations des enseignants et du suivi de huit soirées-débats « dans une ambiance parfois électrisée ».

Forts de cette expérience « de terrain », nos auteurs se livrent à une comparaison entre ce **processus et le referendum européen**. La finalité du CSE, qui est de rendre l'enseignement à la fois plus performant et plus démocratique, suppose un consensus fort entre les acteurs, d'où la consultation. Un autre objectif, plus implicite, est évidemment de susciter la conviction, de limiter les oppositions et de construire la confiance entre « le monde vécu des enseignants et les représentants du monde politique ».

Bref, il y a **l'objectif visant les performances du système scolaire** et celui visant **l'adhésion des enseignants**. Mais l'hypothèse que posent les sociologues du Boulevard du Botanique (où est localisé St Louis), c'est que le second objectif a pris le pas sur le premier : « plus que le contenu, c'est la question de confiance qui était posée ».

La « phase participative » se situe en effet dans la foulée d'autres **consultations** mises en place par des Ministres précédents, J.-M. NOLLET et P. HAZETTE, ce qui signifie que ce type de procédure est devenu une « référence importante » dans le débat public sur l'enseignement. Il en a résulté une conviction que l'on ne peut plus non seulement faire l'enseignement contre ou sans les enseignants, mais qu'il s'agit de le faire avec eux.

Mais revenons à la comparaison avec le **referendum européen**. Le « non » qui s'est exprimé en France et aux Pays-Bas était plus un vote de défiance à l'égard du pouvoir politique que le rejet du texte lui-même. De la même manière que le projet de constitution, le CSE est un texte apparaissant rationnel et raisonnable, combinant l'affirmation de valeurs supérieures à des mesures concrètes visant à améliorer et clarifier le fonctionnement de l'ensemble, mais la procédure visait surtout à gagner la confiance du monde scolaire.

Tout comme le projet de constitution (448 articles) le CSE est long et dense (207 mesures en 78 pages) et il a également suscité le ralliement des élites « informées et dirigeantes »³³, soit des enseignants disposant d'un capital pédagogique moderne et déjà engagé dans des réformes, et la crainte des « simples enseignants de terrain ».



³³ La sociologie électorale du referendum est sur ce point sans équivoque en France. Pour faire court, ce sont les plus diplômés et/ou urbains qui ont voté « oui », et les moins diplômés et/ou ruraux qui ont voté « non ».



Mais, différence de taille, la consultation des enseignants ne visait pas à dire « oui » ou « non » au CSE, mais présentait au contraire le texte comme une « pièce à casser ». Le « **plan B** » était donc intégré au départ, pourrait-on dire.

Le passage du projet de contrat (le CSE) au contrat (le CE) **ne s'est cependant pas fait sans quelques pertes**, notamment, selon les auteurs, « le renoncement à des choix stratégiques et à des réformes de structure » (bassins scolaires, tronc commun et peut-être le financement différencié selon les caractéristiques socioéconomiques des élèves).

Les véritables choix de priorités s'opèreront quand il s'agira d'affecter les budgets (800 millions auraient déjà été consacrés aux négociations concernant les barèmes et les statuts et il ne resterait que 40 millions pour le CE et ses objectifs stratégiques). Le bénéfice principal, dès lors, serait d'avoir, en termes de représentations collectives, « fait passer le système scolaire de la co-errance à la cohérence ».

- C. MAROY (UCL – Girsef) s'interroge sur le **mode de régulation de l'enseignement** promu par le CSE et pose l'hypothèse du passage « D'un modèle communautaire à un modèle postbureaucratique ». Il commence dès lors à définir dans son article les différents modes de régulation à l'oeuvre en Europe, ainsi que celui qui est de plus en plus promu par diverses « agences internationales ».

En gros, ce dernier est qualifié de « **postbureaucratique** » et se décline selon deux variantes : le modèle de « **l'Etat évaluateur** » et celui du « **quasi-marché** ». Ils ont pour point commun de s'opposer - par définition - à un modèle bureaucratique (ou plus précisément : « bureau-professionnel ») qui combine la logique de **l'Etat éducateur** (à ne pas confondre avec l'Etat évaluateur !) et celle d'une **régulation professionnelle** (autonomie donnée aux enseignants et au monde scolaire), mais en donnant guère de voix au chapitre pour les usagers (parents et élèves).

Comme on l'aura compris, le modèle promu par les agences internationales vient en quelque sorte briser cette collusion des professionnels et de l'Etat, pour promouvoir davantage les performances du système scolaire au bénéfice des **usagers, parents et élèves** (sans oublier les contribuables). D'où la place centrale donnée à l'évaluation, au libre choix de l'école, à la « reddition des comptes », au management scolaire et à la décentralisation. La différence entre les deux versions du modèle post-bureaucratique est le rôle joué par l'Etat.

Dans le cas de la variante « **Etat évaluateur** », ce dernier n'assume plus (ou plus de manière monopolistique) la fonction éducative en tant que telle³⁴, mais « s'adjuge le contrôle stratégique des orientations d'ensemble du système », ceci notamment par le biais d'une définition des missions, des objectifs et des critères de résultats. Dans le cas du **quasi-marché**, l'Etat ne disparaît pas (il fixe toujours les objectifs et les normes), mais une partie de la régulation est laissée à la concurrence entre établissements, ce qui suppose évidemment le libre choix de l'école par les usagers³⁵.

Sans surprise (nous sommes en Belgique), le modèle proposé par le CSE devenu CE est un **type hybride** ou « mosaïque » qui combine des logiques post-bureaucratiques des deux variantes avec des références antérieures, notamment communautaires (les « piliers »). Pour plus de détails sur cette articulation délicieusement complexe, plongez-vous dans l'article !

Billets d'ambiance et bourdieuseries

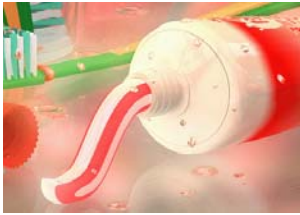
Les autres textes sont ici simplement cités. Le lecteur trouvera une référence au texte de D. GROOTAERS et F. TILMAN, ainsi qu'à celui de G. FOUREZ dans l'article de R. EMMANUELIDIS, au début ce numéro de LA VIGILANTE.

³⁴ Ce qu'il n'a jamais fait en Belgique, mais bien en France.

³⁵ Nous en avons rendu compte dans la synthèse du livre de V. VANDENBERGHE, *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser* (Labor 2002), in LA VIGILANTE n° 1, septembre 2002.



- Y. CNUUDE nous livre un amusant **billet d'ambiance** sur une soiré-débat organisée par la Ministre ARENA à Charleroi.



- J. VANDECHRICK reprend une image de J. LANG qui comparait les enseignants en colère à du **dentifrice** (difficile de les faire entrer dans le tube de l'école quand ils en sont sortis) et conseille la « Prudence avec le dentifrice... ».
- G. FOUREZ fustige dans un bref billet « Le talon d'Achille du Contrat pour l'école : une attitude **technocrate** ».
- J. CORNET analyse **bourdieusement** le CSE sous l'angle des inégalités générées par le système scolaire et interroge les « Changements pour l'égalité et la qualité ».
- D. GROOTAERS et F. TILMAN font des « Propositions pour un changement en **profondeur** ».
- D. CARLIER clôture le dossier en posant, au terme de son analyse de la méthode et du fond du CSE, la question : « La stratégie du contrat : des **gages** aux enseignants ? ».

Bernard DE BACKER

Bruxelles sous la loupe, CDCS, 2005 : téléchargeable sur www.cdcs.irisnet.be

Une mission impossible : dresser un **inventaire transparent et exhaustif** des organisations bruxelloises, francophones, néerlandophones et bilingues actives dans le domaine de la formation et de l'emploi dans la région de bruxelles-capitale : leurs options politiques, les mesures législatives des diverses autorités, leurs relations avec les partenaires sociaux, les acteurs institutionnels et les structures de concertation et de soutien qui les concernent !



Voilà le défi relevé par le CDCS-CMDC à la demande du BNCTO et de la CCFFÉ !

Nous sommes déjà au cœur de l'action en présentant les protagonistes. En effet, le *Brussels Nederlandstalig Comité voor Tewerkstelling en Opleiding*, relayé rapidement par la Commission Consultative Formation-Emploi-Enseignement, ont souhaité mieux connaître et faire connaître les articulations de ces champs afin de mettre en œuvre l'accord de gouvernement de juin 2004 : « réduire le chômage bruxellois par la création d'emplois et l'accès accru des bruxellois à l'emploi, en particulier par l'offre de formation. Pour rencontrer cet objectif, le dialogue social devient un levier fondamental ».

Le **Centre de Documentation et de Coordination Sociales - Centrum voor Maatschappelijke Documentatie en Coördinatie** présente sous peu un dossier spécial de Bruxelles sous la loupe.

Notons qu'il faut **200 pages** (en français, et le même nombre en néerlandais !) **pour venir à bout des deux parties : le cadre politique et les acteurs**. C'est ainsi que sont développées les politiques de l'Europe, du niveau fédéral belge, et du spécifique à la région bruxelloise ainsi que dans ses deux secteurs communautaires ; de même pour leurs acteurs.

L'intérêt pour tout un chacun, même s'il n'est pas bruxellois, c'est que d'avoir expliqué le plus complexe permet de resituer tous les niveaux y compris communautaires et wallons. Et nous voici face à une **présentation exhaustive de toute l'imbrication** d'un système qui ne souffrirait pas d'une cure d'amaigrissement !



Nous ne pouvons donc que recommander la prise de connaissance de ce document qui sera téléchargeable sur le Site du CDCS et disponible en version papier vers le 20 novembre.

Dominique WAUTIER

E-Colloque pour une charte sociale wallonne : La Vigilante participe !

Elle participe ... modestement, sous la forme de renvois faits à différents articles parus dans plusieurs numéros, référencés sur le site web de l'e-colloque. Ceci concerne les e-colloques sur : 1) Le rôle de l'utilisateur ; 2) Le territoire et le temps ; 3) L'évaluation ; 4) La qualité. Le cinquième e-colloque sur l'innovation et le changement n'est pas encore en ligne. LA VIGILANTE participe :

Pour une charte
sociale wallonne



E.colloque

- Soit de **manière directe**, par la présence de liens qui mènent directement au site du Fonds ISAJH sur lequel LA VIGILANTE est hébergée ou par l'introduction de textes dans le débat.
- Soit de **manière indirecte** par la reprise de sites référencés par votre serviteur dans LA VIGILANTE.

Nous laissons à la sagacité du lecteur le soin de débusquer les quelques emprunts à notre lettre bimestrielle !

Pour plus de détails, surfez sur : <http://www.labiso.be/ecolloque/site/>

Bernard DE BACKER



Le prochain numéro de LA VIGILANTE est
un numéro double
consacré au thème brûlant des

FINS DE CARRIÈRE

Parution prévue en Janvier 2006
Réservez dès à présent votre exemplaire !