

LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.

juin 85 N° 3

LA "QUALIFICATION SOCIALE":
UN NOUVEAU BESOIN
DE FORMATION?

M.C. VERNIERS

USTL
CUEEP

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

juin 85 N° 3

**LA "QUALIFICATION SOCIALE":
UN NOUVEAU BESOIN
DE FORMATION?**

M.C. VERNIERS

U.S.T.L.
C.U.E.E.P.

LES CAHIERS D'ETUDES du C.U.E.E.P.

juin 85 N° 3

LA "QUALIFICATION SOCIALE": UN NOUVEAU BESOIN DE FORMATION?

M.C. VERNIERS

Mémoire présenté en vue de l'obtention
du DEA en Sciences de l'Éducation

Sous la direction de Paul DEMUNTER,
Professeur à l'Université des Sciences et Techniques
de Lille I

**U.S.T.L.
C.U.E.E.P.**

LA "QUALIFICATION SOCIALE", un nouveau
besoin de formation?

Introduction Générale

- "La situation immédiate ne doit pas masquer l'inadéquation des qualifications professionnelles et sociales"
- "(...) des qualifications sociales sont à définir..."
- "Certains (postes de formation) permettront davantage l'acquisition de qualifications sociales(1)"
- "Ces deux besoins de formation liés, d'une part à la qualification professionnelle et, d'autre part, à la qualification sociale (...) en impliquent un troisième: la formation de base"(2).

Ces quelques citations témoignent de l'apparition d'une nouvelle notion dans le champ de l'éducation des adultes: la notion de "qualification sociale". Quel sera le sort de cette notion dans les années qui suivent la parution de ces ouvrages et, surtout, quels sont les problèmes qui entourent l'usage de ce concept?

1. La "qualification sociale", origine et développements récents

C'est sous la plume de B. Schwartz, en septembre 1981, dans un rapport rédigé à la demande du Premier Ministre P. Mauroy, qu'apparaît pour la première fois la notion de qualification sociale. Elle constitue un des éléments de réponse à l'angoissant problème du manque de qualification des jeunes et à celui de leur insertion sociale et professionnelle.

(1) B. Schwartz, L'insertion professionnelle et sociale des jeunes, rapport au Premier Ministre, Paris, La documentation française, 1981, pp. 37, 38 et 44.

(2) P. Demunter et C. Verniers, La FUNOC: une pratique éducative en milieu ouvrier, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, no. 4, Bruxelles, Contradictions, 1982, p. 27.

Une série de publications et d'articles dans la presse feront largement écho à ce rapport et en dissèqueront les tenants et les aboutissants; mais curieusement, la notion de qualification sociale passera presque inaperçue des commentateurs.

Ainsi par exemple, B. Charlot n'a, semble-t-il, pas perçu cette dimension puisqu'il n'y fait pas référence dans l'analyse politique qu'il produit pour la revue *Education Permanente*⁽³⁾, il y critique le fait que, selon lui, B. Schwartz laisse de côté le problème politique du "comment modifier les rapports de force qui condamnent beaucoup de jeunes au chômage ou à une insertion professionnelle difficile"⁽⁴⁾ sans même relever que la notion de qualification sociale pourrait être un des éléments de réponse à ce problème politique.

Non seulement les commentateurs ne s'attarderont pas à la notion de qualification sociale, mais le terme même disparaîtra des textes de loi, des ordonnances et des circulaires ministérielles portant application des principes retenus. On y parlera certes encore d'insertion sociale, comme condition de l'insertion professionnelle, mais la qualification sociale sera totalement gommée. On peut se demander si le pouvoir n'a pas voulu par là masquer une contradiction: en effet, l'introduction d'une dimension sociale dans la formation pouvait apparaître contradictoire par rapport aux fondements des dispositifs de formation professionnelle continue existants.

Si les textes officiels suppriment purement et simplement la notion de qualification sociale, en revanche, les acteurs de terrain se sentent, quant à eux, à l'étroit dans le nouveau dispositif car celui-ci reprend, en gros, les tendances du passé et lie très étroitement la formation des jeunes à la formation professionnelle et au-delà à l'emploi. Ces acteurs

(3) B. Charlot: "Note de lecture: le rapport Schwartz" dans Education Permanente, Paris, no. 59-60, octobre 1981, pp. 187 à 204.

(4) Ibidem, p. 201.

de terrain critiquent le pouvoir qui n'a pas repris l'objectif de formation sociale⁽⁵⁾.

Les acteurs de terrain ne sont pas les seuls à s'intéresser à cette notion. Cette dernière commence à affleurer dans les ouvrages des concepteurs et des théoriciens de la formation des adultes.

En Belgique, P. Demunter la reprend à son compte et l'utilise dans le cadre d'une importante recherche commanditée par la Commission des Communautés européennes, le Ministère de l'Education et le Ministère de la Communauté française de Belgique⁽⁶⁾. La qualification sociale y est considérée comme l'une des trois composantes du besoin d'éducation permanente à côté de la qualification professionnelle et de la formation générale de base.

Depuis lors, en Belgique toujours, plusieurs concepteurs de programmes d'éducation des adultes reprennent également la notion de qualification sociale à leur compte⁽⁷⁾ sans toutefois beaucoup la définir: elle y apparaît dans le champ conceptuel de la qualification professionnelle en tant que symétrique à celle-ci. De même la notion d'insertion sociale, tout aussi floue, semble être symétrique à l'insertion professionnelle.

Plus largement encore, les grands organismes internationaux concernés par l'éducation s'en emparent: l'UNESCO par la plume d'Ettore Gelpi, responsable de l'Unité d'Education permanente⁽⁸⁾, la Commission des Communautés

(5) Voir notamment: "Colloque régional des acteurs du dispositif d'accueil, d'insertion sociale et de qualification professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans en Alsace", Strasbourg, Groupe de recherche: Action, Formation, février 1984. Surtout l'atelier: La parole aux jeunes. Voir aussi les différents articles publiés par M. Daïde, M.G. Deledicque et J. Hédoux dans "Plan de sauvetage des jeunes", Contradictions, Bruxelles, no. 36-37, été/automne 1983.

(6) P. Demunter (sous la direction de), Le district socio-éducatif et culturel, Bruxelles, Contradictions, 9 vol., 1982.

(7) Ainsi en est-il de l'Office national de l'emploi (ONem), de la Direction de la formation continue du Ministère de la Communauté française et de "Canal-Emploi", organisme de formation liégeois.

(8) E. Gelpi: Institutions et luttes éducatives, Paris, Edilig, 1982, p. 92.

européennes, dans diverses publications évaluant des programmes éducatifs mis en oeuvre par le Fonds social européen⁽⁹⁾, le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) qui traduit intégralement le rapport Schwartz dans les différentes langues de la Commission des Communautés européennes, le Conseil de l'Europe et surtout en son sein le Conseil de la coopération culturelle qui publie une série d'études sur des expériences pilotes européennes en matière d'éducation des adultes. Dans ces dernières, le Conseil de l'Europe reprend la notion de qualification sociale et la met en relation avec celle de "qualification générale de vie" qu'il avait élaborée en 1976⁽¹⁰⁾.

Ce bref aperçu de l'évolution récente de l'expression "qualification sociale" fait apparaître l'intérêt croissant qu'elle suscite, sauf dans les sphères politiques françaises à qui pourtant elle était destinée. Cette divergence d'attitude entre des "acteurs de terrain", des théoriciens de l'éducation et des décideurs politiques s'explique-t-elle par le caractère encore ambigu et quelque peu flou de la notion? Notre objectif ne sera pas de répondre directement à cette question, mais bien de contribuer à l'explicitation du concept, d'en délimiter le champ et d'en fixer la problématique.

2. Problématique et objet de la thèse

L'apparition d'une notion nouvelle, surtout si on veut l'ériger en concept, pose toujours de nombreux problèmes théoriques et pratiques. Ainsi en est-il de la qualification sociale. Le concept est-il nécessaire? Les réalités qu'il recouvre et dont il rend compte, existaient bien avant son apparition. Elles étaient exprimées au travers d'autres mots, d'autres concepts. Ceux-ci sont-ils devenus obsolètes ou, au contraire, se trouvent-ils enrichis par l'apparition du concept nouveau?

(9) Voir par ex. P. Demunter, L'éducation populaire en Grèce, essai d'évaluation, CCE, février 1983.

(10) P. Dominique, Qualification de vie, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1976 et Catalogue des expériences pilotes, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1982 et J.P. Titz, "Réponse au chômage et aux conséquences de la restructuration économique", Visite de l'expérience de Charleroi dans Education des adultes et développement communautaire, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1984, 18p.

De quelle réalités s'agit-il? Que recouvre exactement la notion nouvelle de qualification sociale? Dans quel champ conceptuel évolue-t-elle? Peut-elle être considérée comme un besoin de formation à part entière, indépendant du besoin de formation de base et de celui de formation professionnelle? Quel est son contenu?

A supposer que l'on parvienne à s'entendre sur une définition très générale où la qualification sociale serait constituée de l'ensemble des capacités à acquérir pour agir en tant que citoyen, la question ne serait pas résolue pour autant. Il resterait, en effet, à préciser ce que l'on entend par citoyen, dans un Etat donné, et dans une conjoncture historique et politique donnée. En outre, il conviendrait de définir les capacités nécessaires à l'action du citoyen. En clair, cela reviendrait en fait à opérationnaliser le concept. Si une telle opérationnalisation était effectuée, on disposerait alors d'un instrument heuristique efficace et on pourrait s'interroger sur la manière dont la qualification sociale est rencontrée par les institutions éducatives, tant officielles que privées, ainsi que par les nombreuses associations qui prétendent oeuvrer dans la perspective de l'éducation du citoyen. On pourrait relever les obstacles qui se dressent à la mise en oeuvre de la qualification sociale et repérer les mécanismes qui jouent à ce niveau.

En posant ainsi les problèmes de manière scientifique, on serait sans aucun doute mieux armé pour trouver des solutions appropriées et pour proposer et développer des stratégies éducatives susceptibles de favoriser une meilleure prise en compte de ce besoin. On distingue ici toute l'importance que revêt un tel travail pour l'institution de formation que je dirige, institution qui vise principalement à assurer une qualification sociale aux adultes peu qualifiés et peu scolarisés.

Certes, les questions que nous venons de poser sont loin d'épuiser le sujet. D'autres surgissent, sitôt que l'on pose les problèmes concrets de l'accession à la qualification sociale. En effet, comment y accéder? Y a-t-il des voies privilégiées, ou plus rapides? Ainsi la participation à une grève n'est-elle pas plus enrichissante qu'un cours - même excellent - quand on veut aborder les conditions de vie et de travail du monde ou-

vrier? Quels sont donc les lieux où on acquiert une qualification sociale? Celle-ci peut-elle être "enseignée"? Si oui, qui peut valablement être chargé de l'enseigner? Quelles capacités cet enseignant doit-il avoir? Peut-on imaginer que la qualification sociale soit validée de la même manière que la qualification professionnelle? Quels seraient les critères de cette validation? ... Nous ne pouvons prétendre ici à un repérage exhaustif des questions qui s'articulent pour constituer la problématique de la qualification sociale. Celles que nous avons citées suffisent à montrer l'ampleur de la tâche, si on veut leur apporter des réponses.

3. L'objet du mémoire

Si les perspectives tracées ci-dessus sont ambitieuses, le mémoire, lui, visera plus modestement à "défricher" le terrain et à préparer le travail futur.

A la question du contenu à assigner à la qualification sociale, on montrera que plusieurs réponses peuvent être données et le sont effectivement.

Ainsi, si être qualifié socialement signifie être capable de s'intégrer ou de s'insérer dans la société pour ne pas être rejeté ni marginalisé, alors les éléments de contenu de la qualification sociale se réfèrent principalement aux droits et devoirs du citoyen, à la connaissance de l'environnement, à la capacité d'évoluer aisément dans le labyrinthe de la vie sociale.

Mais si être qualifié signifie acquérir des compétences pour agir sur son environnement et pour participer, en acteur social responsable, aux diverses activités de la société, alors les contenus de la qualification sociale devront être plus qu'un simple mode d'emploi; ils devront prendre en compte l'analyse de la situation des individus et des groupes, de leurs intérêts et des stratégies qu'ils mettent en oeuvre pour leur défense.

Face à une telle polysémie, une définition plus précise s'impose si on veut utiliser la notion de qualification sociale sur un plan scientifique. Pour cela, il conviendra tout d'abord, dans la première partie, de présenter rapidement le contexte dans lequel la notion est apparue et l'usage qui en est fait. On analysera de manière détaillée le sens que lui donnent B. Schwartz en France et P. Demunter en Belgique, parce que ces deux auteurs sont, à notre connaissance, les seuls à avoir tenté d'explicitier leur acception du concept et que cette dernière se fonde sur une confrontation continue avec leur pratique de formation en milieu populaire et à l'université. Non seulement nous fonderons notre analyse sur leurs écrits relatifs à la qualification sociale, écrits peu nombreux, mais en outre nous mettrons ces écrits en perspective avec l'évolution de leur pensée pédagogique et sociale, telle qu'elle apparaît dans leurs ouvrages antérieurs.

Ensuite, dans la seconde partie, nous confronterons le concept de qualification sociale aux grands courants historiques de l'éducation des adultes, et particulièrement de l'éducation populaire et ouvrière. On y cherchera tout ce qui concerne la formation sociale du citoyen, et principalement du citoyen issu de la classe ouvrière. Cette restriction en terme de public s'impose si l'on veut articuler cette tâche à notre pratique éducative.

On verra que la formation sociale du monde ouvrier, comme les grands courants qui l'impulsent, recouvre des réalités diverses et contradictoires, tantôt fortement teintées de tradition moralisatrice et intégrationniste, tantôt imprégnées de l'idéal révolutionnaire, tantôt inscrites dans la lutte pour la conquête des droits civiques républicains, notamment le suffrage universel.

Sans vouloir transformer ce mémoire en travail d'histoire, nous espérons montrer la continuité de certains combats et mettre à jour les racines historiques des contenus que peut ou pourrait prendre le concept de qualification sociale.

Les deux premières parties du mémoire ont donc pour but de cerner les contenus du concept. La troisième présentera le projet de thèse, en l'occurrence la problématique, les principales hypothèses de travail retenues ainsi que la démarche que nous comptons adopter. Nous feront cette présentation en proposant un plan provisoire d'exposition dans lequel nous mettrons en évidence les principaux indices de vérification de nos hypothèses, ainsi que les techniques et les sources utilisées à chaque étape de la recherche.

PARTIE I.

**LA "QUALIFICATION SOCIALE";
Sa signification dans les travaux contemporains**

**PREMIERE PARTIE: LA "QUALIFICATION SOCIALE", SA SIGNIFICATION
DANS LES OUVRAGES CONTEMPORAINS**

Introduction

Ainsi que nous venons de le voir, la qualification sociale apparaît comme une notion toute récente issue de la littérature et des discours portant sur l'éducation des adultes. Souvent associée au concept de qualification professionnelle, elle semble combler un vide du côté de la formation à la compréhension des mécanismes sociaux et à la vie sociale en général.

Si l'on veut préciser quelque peu son contenu, c'est d'abord à l'analyse du rapport de B. Schwartz au Premier Ministre qu'il faudra procéder. Mais cet écrit étant, de par sa nature, fortement conjoncturel, la notion ne prendra tout son sens qu'une fois inscrite dans l'évolution générale de la pensée de B. Schwartz. C'est à cet objectif que répond le premier chapitre qui suit.

Comme le concept a été repris et enrichi par divers praticiens et qu'il a reçu un début d'application notamment dans le projet d'Université Ouverte de Charleroi et dans l'action collective menée par la FUNOC, notre second chapitre sera consacré à l'étude des principaux travaux se rapportant à ce projet et à cette action.

CHAPITRE I. - Le sens du concept chez B. Schwartz

1. Le contexte: chômage, qualification, insertion des jeunes

*Monsieur le Professeur,

(...) le Gouvernement (...) a décidé de vous confier une mission d'étude pour la réalisation d'une meilleure insertion des jeunes de seize à vingt et un ans dans la vie professionnelle. Cette étude devra aboutir à un ensemble de propositions (...) de telle sorte que les jeunes de cet âge ne soient jamais condamnés au chômage, ni à des emplois par trop précaires, qu'ils aient la possibilité d'acquérir la culture et la formation qui leur permettront de s'adapter aux changements à venir et qu'ils bénéficient des moyens d'orienter leur vie professionnelle vers les emplois qui correspondent le mieux à leurs goûts et à leurs capacités*(1)

Telle est la demande formulée par le Premier Ministre de l'époque, P. Mauroy, au professeur B. Schwartz. Comme on le voit, cette demande s'inscrit dans un contexte social difficile. Elle vise à obtenir dans les trois mois, sinon une réponse définitive au problème du chômage des jeunes, du moins des mesures concrètes en vue d'améliorer leur insertion professionnelle.

A cette demande, B. Schwartz répond par un rapport intitulé "L'insertion professionnelle et sociale des jeunes" dans lequel il propose de "garantir une qualification professionnelle et sociale pour tous les jeunes"(2).

C'est donc dans ce contexte largement dominé par les problèmes d'emploi qu'apparaît la notion de qualification sociale. Et B. Schwartz s'y inscrit

(1) Lettre de P. Mauroy, Premier Ministre, à B. Schwartz, 10 juin 1981 dans B. Schwartz, Insertion professionnelle et sociale des jeunes, Paris, La documentation française, 1981.

(2) Ibidem, p. 36. Souligné par nous.

d'emblée puisqu'il commence son rapport par une série de constats portant sur la situation professionnelle des jeunes: "le taux de chômage des jeunes est très nettement supérieur à celui des adultes; près de la moitié des jeunes qui ont un emploi occupent un emploi précaire; 1/3 des jeunes de 16 à 21 ans sortent de l'école sans diplôme; les "sous diplômés" représentent la moitié des jeunes chômeurs..."(3).

Est-ce à dire que née dans une situation où prédominent les problèmes d'emploi, la qualification sociale sera entièrement dominée par ceux-ci? Ne sera-t-elle qu'un dérivé, un appendice de la qualification professionnelle?

A la lecture du rapport, il apparaît d'évidence que la qualification sociale et la qualification professionnelle font toutes deux partie d'un seul et même mouvement de qualification. Ainsi, B. Schwartz parle de son "idée d'introduire dans la formation qualifiante une dimension sociale"(4). Dans la même logique, il parle à plusieurs reprises de la qualification professionnelle et sociale, de la formation professionnelle et sociale, des contrats de qualification professionnelle et sociale..., comme s'il s'agissait d'un tout indivisible, où l'aspect professionnel et l'aspect social seraient deux composantes d'une même démarche de qualification dont le résultat serait l'insertion professionnelle et sociale: "tout faire pour que les jeunes de cette tranche d'âge ne soient plus chômeurs"(5). En soi, cette logique mérite d'être épinglée, car bien peu nombreux sont ceux qui, quand ils abordent le problème de l'insertion professionnelle, se soucient de l'aspect social des choses.

Il y a donc un lien étroit entre qualification professionnelle et qualification sociale, mais ce lien n'implique pas subordination: la dimension technologique et la dimension sociale se complètent et s'enrichissent.

(3) Ibidem, p. 25.

(4) Ibidem, p. 30.

(5) Ibidem, p. 35.

Loin d'être subordonnée à la qualification professionnelle, la qualification sociale est même souvent prise en compte pour elle-même et de manière isolée, ce qui laisse à penser qu'elle pourrait être également développée de manière autonome, indépendamment de la qualification professionnelle.

Deux extraits marquent bien le parallélisme entre deux démarches apparemment indépendantes: "Pour la relance économique, qualifier professionnellement les jeunes. (...) Pour le changement social, utiliser les capacités créatrices des jeunes et les préparer à une qualification sociale"(6). "Pour s'adapter au développement technique, modifier les contenus des qualifications actuelles (...) et définir des familles de compétences (...). Pour s'adapter au développement social, des formations qui préparent à une nouvelle citoyenneté"(7).

Bien sûr, le fait même qu'il y ait parallélisme indique un lien systématique entre qualification professionnelle et qualification sociale. Mais rien n'interdit de développer tantôt l'une, tantôt l'autre.

Et cette autonomie est d'autant plus manifeste chaque fois que la qualification sociale est utilisée seule. Tel est le cas lorsque, s'interrogeant sur le changement social, B. Schwartz fait de la qualification sociale un concept clef. A ce propos, il évoque l'apprentissage des règles du jeu social et économique, la mise en situation de responsabilité, le développement des capacités de contracter et de négocier, et enfin, la participation aux décisions concernant la société(8). De même lorsqu'il propose "des formations qui préparent à une nouvelle citoyenneté", il écrit: "On cherchera à préparer les jeunes à l'exercice de leurs responsabilités de citoyens et de travailleurs. Pour cela, des qualifications sociales sont à définir"(9).

Enfin, disséminées dans le rapport, plusieurs citations reprennent le concept de façon autonome: "Il est en effet indispensable de rompre déli-

(6) Ibidem, pp. 29-30

(7) Ibidem, p. 38.

(8) Ibidem, pp. 30-31.

(9) Ibidem, p. 38

bérement avec les politiques malthusiennes en matière de qualification professionnelle et d'innover en matière de qualification sociale⁽¹⁰⁾; "l'apprentissage à la responsabilité de la santé et de son corps est une dimension qui doit être prise en compte par la qualification sociale"⁽¹¹⁾; "des pratiques de visites, de stages, voire de vacances offertes aux jeunes auprès des structures locales et régionales de production et de diffusion de média doivent être instituées pour contribuer à l'accroissement de leur qualification sociale"⁽¹²⁾.

Ainsi donc, la qualification sociale est un complément indispensable de la qualification professionnelle. Elle constitue le recul nécessaire à toute pratique ou le "deuxième moment", expression chère à B. Schwartz⁽¹³⁾; elle est indispensable en soi, pour que les individus ne soient pas atomisés mais participent activement à la vie collective, en tant que citoyens à part entière.

Si la qualification sociale n'est nullement inféodée à la qualification professionnelle, malgré la prégnance du chômage des jeunes, faut-il y voir alors une façon de dévier le problème? En d'autres termes, sachant qu'il n'y a pas suffisamment d'emplois sur le marché du travail, se replierait-on sur des emplois d'utilité sociale, pour lesquels la qualification sociale constituerait en quelque sorte la qualification professionnelle?

C'est en partie le cas; en effet, quand B. Schwartz aborde l'impérieuse nécessité de créer des emplois pour les jeunes, il les envisage principalement dans le domaine des activités d'intérêt collectif, telles que l'amélioration et l'aménagement du cadre de vie, l'action sociale et culturelle, l'animation des loisirs, les services aux personnes, l'exploitation des ressources locales...⁽¹⁴⁾, bref tout ce qu'on a coutume de mettre

(10) Ibidem, p. 37.

(11) Ibidem, p. 37. Souligné par nous.

(12) Ibidem, p. 108. Souligné par nous.

(13) Voir par exemple B. Schwartz, Une autre école, Paris, Flammarion, 1977, p. 217: "la formation est dans une certaine mesure toujours un deuxième moment".

(14) B. Schwartz, Insertion professionnelle..., op. cit., Chap. III; § 2: "la création d'emplois et d'activités d'intérêt collectif et d'initiative locale", pp. 70 à 74.

sous le vocable nouveau d'"économie sociale". On peut donc constater qu'il y a une sorte de "repli dans le social" lorsque des solutions immédiates aux problèmes d'insertion professionnelle des jeunes sont proposées.

B. Schwartz fait lui-même le lien entre qualification sociale et travail social lorsqu'il écrit dans sa conclusion: "nous avons voulu prendre en compte cette aspiration de socialisation spontanée et autonome des jeunes: c'est ainsi que nous proposons des aides aux tentatives d'habitat collectif, que nous facilitons l'émergence de projets collectifs finalisés ou encore la constitution d'associations à statut allégé, dans les domaines du temps libre. Nous voyons là une application du principe qui, dans le champ de l'insertion professionnelle, favorise la réalisation de projets de production de biens et services sous des formes nouvelles et collectives. Nous y voyons également les moyens de donner un contenu à une part importante de ce qui est désigné sous le terme de qualification sociale." (15).

Si la qualification sociale peut donc constituer une préparation à l'emploi ou à l'activité dans le domaine social, la réduire à cette unique fonction serait fallacieux. On a vu qu'elle devait être mise en oeuvre pour préparer l'individu à exercer aussi bien son activité professionnelle que ses droits et devoirs de citoyen. Elle n'est donc pas un faux-fuyant destiné à éluder les problèmes du chômage et de l'insertion professionnelle des jeunes.

Alors, pourquoi B. Schwartz introduit-il une dimension sociale en réponse à la demande du Premier Ministre?

Sans aucun doute parce que ce dernier, ayant porté le problème sur le plan éducatif, B. Schwartz ne pouvait que répondre dans la logique qui a toujours été la sienne, à savoir: l'éducation est fondamentalement globale.

(15) Ibidem, p. 121.

Dans sa lettre du 10 juin, Pierre Mauroy écrit en effet: "L'entrée des jeunes dans la vie active, après la fin de la scolarité, est devenue pour beaucoup d'entre eux une véritable course d'obstacles et une période d'incertitude et de déstabilisation. La crise économique et l'ampleur du chômage ne sont pas seuls responsables de cette situation. L'organisation actuelle du système éducatif, de la formation professionnelle et des services d'information, d'orientation et de placement, les dispositifs d'insertion professionnelle mis en place au cours des dernières années, ainsi que les aides au premier emploi ne procèdent pas d'une conception d'ensemble, mais de la juxtaposition des dispositions parfois contradictoires et souvent conjoncturelles"(16).

Mettant, au moins partiellement, en cause le système éducatif et lui attribuant donc une part de responsabilité dans les problèmes d'emploi des jeunes, le Premier Ministre devait s'attendre à une réplique sur ce terrain. Or, celle-ci est demandée à un homme dont le combat a toujours été guidé par le souci d'ouvrir l'école à la vie, de promouvoir l'égalisation des chances, de mettre en place un système d'éducation permanente où "les continuités" seraient rétablies entre formation générale, formation professionnelle et formation du citoyen. L'occasion était donc trop belle et c'eût été méconnaître B. Schwartz que de croire qu'il n'allait pas la saisir. Si on parle éducation, on ne peut se contenter des aspects purement professionnels. C'est donc en conformité totale avec sa pensée qu'il y ajoutera la qualification sociale.

Déjà en 1973, dans "L'éducation demain", faisant siennes les propositions d'E. Faure dans un rapport à l'UNESCO, B. Schwartz écrit: "il ne suffit pas d'élever le niveau de qualification des producteurs; il faut aussi aider chacun à devenir un agent conscient et éclairé du développement, grâce à une connaissance réelle des lois, des mécanismes, des rouages de la vie économique de la nation, de la collectivité locale, de l'entreprise, des conflits qui s'y déroulent, des forces intérieures et extérieures qui s'y exercent, des moyens qui s'offrent aux différentes classes écono-

(16) Lettre de P. Mauroy à B. Schwartz, op. cit. Souligné par nous.

miques d'influer sur la répartition du produit social du travail, la productivité, le choix des investissements, la planification. L'économie politique n'est plus la chasse gardée des spécialistes, des initiés⁽¹⁷⁾. Bien que les termes "qualification sociale" ne soient pas explicitement utilisés, c'est bien de cela dont il s'agit.

Plus récemment, en 1977, dans "Une autre école", il reprend le même thème: "L'objectif de la formation ne peut se limiter à permettre aux gens de réaliser ce qui leur est imposé; la formation doit les rendre capables d'être acteurs de leur vie professionnelle et sociale"⁽¹⁸⁾. Constamment, il refuse de se laisser enfermer dans les pièges de la conception technocratique très répandue dans la sphère de production: "S'il n'est pas question d'ignorer les besoins de l'économie, il n'est pas question non plus d'aligner le système éducatif sur les seules préoccupations de l'appareil de production"⁽¹⁹⁾.

B. Schwartz pose donc ici l'exigence d'un ensemble d'objectifs plus vaste que la seule insertion professionnelle des jeunes. Que ce soit dans son rapport ou dans ses ouvrages précédents, il s'insurge contre toutes mesures de "replâtrage"; c'est toujours la globalité de l'analyse et de l'action qui est préconisée, ce sont toujours des mesures structurelles qui sont proposées, même si elles sont accompagnées de propositions conjoncturelles et immédiates⁽²⁰⁾. C'est toujours un changement profond des structures éducatives qui est visé. Quand il présente son projet dont le but est de garantir une qualification professionnelle et sociale pour tous les jeunes de 16 à 18 ans, il le relie à un objectif global et structurel⁽²¹⁾.

(17) E. Faure, Apprendre à être, Paris, Fayard, cité par B. Schwartz, in L'éducation demain, Paris, Aubier Montaigne, p. 141.

(18) B. Schwartz, Une autre école, op. cit., p. 70.

(19) Ibidem, p. 30.

(20) Symptomatique à ce sujet: le découpage entre "un projet pour demain" et "un projet pour après-demain", dans son livre "Une autre école", op. cit.

(21) B. Schwartz, L'insertion professionnelle..., op. cit., p. 35.

En ce sens, on peut considérer qu'il prend ses distances par rapport à la demande du Premier ministre, demande motivée, nous l'avons vu, par le problème du chômage. Il élargit considérablement la problématique "dans l'espace et dans le temps". Il refuse d'entériner une conception trop étroite du rôle des dispositifs éducatifs, conception qui consisterait à ne voir en eux qu'une pépinière pour les entreprises. Il refuse de se laisser piéger par l'idéologie dominante qui tend à accréditer l'idée selon laquelle une bonne qualification professionnelle suffirait à assurer un emploi. Il laisse entendre que d'autres problèmes sont à résoudre, tout aussi importants que l'emploi des jeunes.

De sorte que l'on peut formuler l'hypothèse selon laquelle B. Schwartz "a profité" de la demande du Premier Ministre, non pas tant pour proposer des "solutions miracles" aux problèmes de l'insertion professionnelle des jeunes - même si de louables efforts sont faits pour proposer "quelque chose", par exemple en valorisant le partage du temps de travail⁽²²⁾ ou en préconisant la création d'emplois et d'activités d'intérêt collectif et d'initiative locale⁽²³⁾ - mais bien plutôt pour s'atteler une fois encore à des propositions de changement en profondeur du système éducatif français, changements allant dans le sens d'une réelle ouverture à la vie dans sa globalité.

On retrouve donc le combat fondamental que B. Schwartz mène à travers tous ses ouvrages mais aussi et peut-être surtout à travers toutes les étapes de sa carrière et de sa pratique enseignante.

Ainsi, la qualification sociale apparaît, chez lui, de toute évidence comme une lame de fond de sa réflexion sur les systèmes éducatifs. Elle se justifie par l'absolue nécessité de "développer des êtres sociaux"⁽²⁴⁾, d'introduire la vie sociale dans tout processus éducatif.

Mais lorsqu'on dit cela, a-t-il pour autant défini le concept? En fait la question des contenus qu'il attribue à la qualification sociale reste posée. C'est à l'examen de cette question que nous devons maintenant procéder.

(22) Ibidem, p. 66.

(23) Ibidem, p. 70.

(24) B. Schwartz, L'éducation demain, op. cit., p. 202.

2. Essai de définition de la qualification sociale chez B. Schwartz

Disons-le d'emblée, il n'y a chez B. Schwartz ni définition complète, ni définition explicite de la qualification sociale. Il nous faudra donc la constituer à partir d'une lecture de l'ensemble de son rapport et au delà, de l'ensemble de son oeuvre. Peut-on tout d'abord y voir un projet de moralisation des jeunes, un peu à la manière de ce que prênaient les éducateurs moralisateurs du XIXe siècle? Dans ce cas, la qualification sociale serait l'accès à l'ensemble des vertus morales permettant aux jeunes d'accepter les conditions qui leur sont faites et de s'y résigner positivement. Comme on le verra dans la deuxième partie⁽²⁵⁾, cette vision de l'éducation repose sur une conception inégalitaire de la société, se fondant sur la croyance dans le fait que les inégalités entre les hommes sont voulues par Dieu ou par les lois de la Nature. Dans une telle conception, il appartient à l'éducation de faire acquérir aux jeunes, ainsi qu'aux adultes d'ailleurs, les qualités leur permettant d'occuper correctement et avec bonheur la place qui leur est attribuée dans la société. Certains passages de l'oeuvre de B. Schwartz pourraient laisser croire qu'il en est effectivement ainsi. N'écrit-il pas, par exemple: "les privilégiés doivent accepter de limiter leurs exigences dans l'avenir"⁽²⁶⁾, ou "c'est dans le cadre d'une moralisation et d'un assainissement très profonds des pratiques antérieures que nous avançons nos propositions"⁽²⁷⁾, ou encore "les jeunes ont souvent une attitude de contestation a priori. Il faut qu'avant d'exprimer des refus, les jeunes connaissent ce qu'ils refusent, c'est-à-dire les règles de notre jeu social"⁽²⁸⁾.

En fait, à y regarder de près, on s'aperçoit premièrement que de tels passages sont tout à fait marginaux dans l'ensemble de l'oeuvre. Deuxièmement, ils sont en contradiction totale avec la logique même de sa pensée et de sa pratique, puisqu'il fait de l'égalisation des chances un

(25) Voir deuxième partie, pp. 55 à 60.

(26) B. Schwartz, Une autre école, *op. cit.*, p. 32.

(27) B. Schwartz, L'insertion professionnelle..., *op. cit.*, p. 66.

(28) Ibidem, p. 30.

des éléments essentiels de son projet éducatif. Troisièmement, s'il apparaissent plus fréquemment dans son dernier rapport, ce n'est vraisemblablement pas dû à une évolution de sa pensée, mais aux conditions mêmes de la production du dit rapport. Rappelons, en effet, que ce dernier a été écrit en un très court laps de temps et à partir de matériaux provenant d'horizons fort différents. Il est donc possible que certaines expressions appartiennent à un autre cadre de pensée. Enfin, quatrièmement, il faut véritablement sortir ces phrases de leur contexte global pour qu'elles prennent une réelle signification moralisatrice.

Puisqu'on ne peut raisonnablement attribuer à la qualification sociale un sens moralisateur, peut-on y voir une forme de socialisation par conditionnement social des jeunes? Certes non! Le conditionnement social des individus est tout aussi éloigné de la pensée de B. Schwartz que leur moralisation et que les théories inégalitaires qui la fonde. Le conditionnement entre en contradiction radicale avec un autre concept fondamental qui structure sa pensée, le concept d'autonomie: "nous nous sommes fixé, comme l'un de nos objectifs essentiels, le développement d'un homme autonome et responsable"(29). Et il entend par autonomie la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires; commentant quelque peu cette définition, il ajoute: "autonomie ne signifie ni individualisme, ni surtout refus de la discipline. Disons même que l'un des aspects de l'autonomie est de s'accepter soi-même au milieu des autres et passe par l'acceptation de la discipline collective et la construction d'une autodiscipline. Accéder à l'autonomie (...) est une démarche qui implique:

- qu'on comprenne son environnement;
- qu'on soit capable de se situer par rapport à lui;
- qu'on soit capable d'agir sur lui."(30).

S'il refuse la socialisation par conditionnement, il accepte néanmoins l'idée d'insertion des jeunes dans la société actuelle, société qui, comme

(29) B. Schwartz, L'éducation demain, op. cit., p. 165

(30) Ibidem, p. 165.

il le dit lui-même s'insère dans une nouvelle forme de division mondiale du travail!(31) S'il se fixe un objectif d'élévation générale du niveau professionnel et social des jeunes, c'est pour les préparer "à être des acteurs économiques et sociaux actifs, dans un monde où l'avance technologique et la compétition internationale exigent une haute qualification individuelle et collective. Les pays comme le Japon et l'Allemagne se sont déjà engagés dans cette voie"(32). Rédigeant un rapport dont le but est de formuler des propositions concrètes sur l'insertion professionnelle, il ne pouvait en être autrement. L'insertion est une nécessité pour qui veut vivre et travailler dans cette société. Personne ne peut échapper à un certain nombre de règles imposées par le pouvoir et tout le monde se trouve de gré ou de force confronté, un jour, aux normes imposées par la compétitivité, si caractéristique de l'évolution technologique actuelle. Il convient, par conséquent, de bien connaître ces règles et normes afin de pouvoir s'y situer personnellement et collectivement.

Mais l'insertion ne veut pas dire pure acceptation des normes: "Nous nous sommes interdits d'interpréter le terme d'insertion comme pression que les adultes exerceraient sur les jeunes pour les conformer à des normes prédéterminées, tant dans le champ professionnel que dans tous les champs de la vie sociale quotidienne"(33). Elle est aussi participation réfléchie à l'exercice des droits du citoyen, participation active au développement de la société et approche critique de la vie économique et sociale. Ainsi, les qualifications sociales "ne sauraient se limiter à l'enseignement de contenus, elles se fondent au moins autant sur des 'capacités à faire', que sur des connaissances. Leur acquisition est avant tout liée à la responsabilité du jeune dans sa formation, tant au plan individuel que collectif. Les qualifications sociales doivent chercher à prendre en compte également des compétences acquises par les jeunes dans leur vie extra-scolaire. Elles cherchent à sortir du système unidimensionnel auquel risque de se réduire tout apprentissage qui, fondé sur les contraintes de la seule production, évacue la complexité des apprentissa-

(31) Ibidem, p. 29.

(32) Ibidem, p. 39.

(33) Ibidem, p. 30.

ges sociaux, renforce les inégalités sociales au point de marginaliser ceux qui refusent un telle réduction. Elles donnent les moyens d'avoir un recul sur les techniques, une réflexion politique sur la vie quotidienne. Elles reconnaissent la valeur des pratiques de groupe, de la créativité, de la participation au développement de l'ensemble de la société. Elles ne sont pas apprentissage des normes dominantes mais incitation à l'approche critique de la vie sociale et économique. Ce qui importe c'est l'acquisition de l'autonomie."(34).

Comme on le voit, B. Schwartz insiste une fois de plus sur l'autonomie comme condition même d'une réelle qualification sociale. "Autonomie", "responsabilité", "participation", "exercice des droits du citoyen", n'impliquent pas qu'on en reste à une conception statique voire figée de la société. Et B. Schwartz insiste sur le fait que la société n'est ni fixe, ni immuable, qu'elle est, au contraire, en voie de bouleversement et de restructuration et que par conséquent: "se priver des capacités d'ouverture, de disponibilité, de créativité des jeunes, limite considérablement le changement social"(35). Pour lui, ceci est explicite, la qualification sociale est liée à la mise en oeuvre du changement social. Il ne se contente d'ailleurs pas de la notion de citoyenneté, à deux reprises, il évoque non pas la citoyenneté mais une "nouvelle citoyenneté" en rapport avec le changement social: "il est indispensable d'innover en matière de qualification sociale et par là de contribuer plus efficacement à la recherche de nouvelles formes de citoyenneté"(36) et, plus loin, "pour s'adapter au développement social, des formations qui préparent à une nouvelle citoyenneté"(37). Etre citoyen ce n'est donc pas seulement voter correctement et exercer à bon escient ses droits et devoirs, mais aussi et peut-être surtout, participer de manière active et responsable à la vie collective (syndicale, politique, associative...) être porteur de dynamisme dans la société et donc d'un certain renouveau ou changement social...

(34) Ibidem, pp. 38-39. Souligné par nous.

(35) Ibidem, p. 30.

(36) Ibidem, p. 37.

(37) Ibidem, p. 38.

On retrouve ici l'un des thèmes les plus chers à B. Schwartz, qui en toutes circonstances, préconise la participation responsable, le dialogue, le consensus, le contrat, l'acceptation de l'autre, l'effort consenti de part et d'autre. Qu'on s'attarde à ses propositions de mission locale⁽³⁸⁾ ou à celles de district⁽³⁹⁾, c'est toujours la collaboration et la participation de tous, la discussion autour de la table, le commun dénominateur qui sont recherchés... comme si les intérêts des acteurs n'étaient pas profondément divergents et contradictoires. Une des formulations les plus claires de cette recherche du consensus figure dans ce passage du rapport où il opte pour une société plus solidaire et où il propose de rétablir le dialogue entre les générations: "La solidarité ne se limite pas à la générosité; elle implique aussi qu'il y ait fécondation réciproque des moeurs et des idées de tous les groupes sociaux. Elle implique par ailleurs un plus juste équilibre entre les droits et les devoirs"⁽⁴⁰⁾. S'il est question de changement social nécessaire, ce n'est pas par la lutte qu'il s'opère mais par "fécondation réciproque". Les acteurs de ce changement ne sont pas des classes mais des "groupes sociaux". L'objectif final n'est pas de renverser les rapports sociaux de production mais d'atteindre à "un plus juste équilibre" entre droits et devoirs. Et cet équilibre est "impliqué", c'est-à-dire qu'il est pas enjeu de lutte... Nulle part, B. Schwartz n'évoque la nécessité pour les jeunes de la classe ouvrière (c'est bien majoritairement d'eux qu'il s'agit quand on parle des jeunes non insérés professionnellement et socialement) de comprendre les mécanismes d'exploitation causes de leur marginalisation, afin de définir des stratégies capables de guider leur lutte en vue d'une transformation de la société dans le sens de leurs intérêts de classe.

On ne peut donc certainement pas affirmer que B. Schwartz rattache sa conception de la qualification sociale et du changement social au courant porté par les socialistes révolutionnaires qui se donnent pour objectif la transformation radicale des rapports sociaux de production.

(38) Voir par exemple Ibidem, p. 49 et pp. 130 à 135.

(39) B. Schwartz, Une autre école, op. cit., pp. 186-198.

(40) B. Schwartz, L'insertion professionnelle..., op. cit., p. 30.

Il n'enracine pas les formes neuves de la citoyenneté dans les enjeux de la lutte des classes et il aurait été sans doute malvenu de s'exprimer en ces termes dans un rapport au Premier Ministre.

Cependant, B. Schwartz ne peut ni ne veut éluder les réalités quotidiennes faites de luttes. Ainsi, sans jamais adhérer au courant révolutionnaire, nombre de passages dans ses écrits témoignent d'une volonté de changement plus radical. Parlant de l'égalité des chances, il en refuse le concept et lui préfère celui d'égalisation des chances, parce que, dit-il: "l'égalisation est un processus dynamique, un acte politique et social qui tente de réduire les inégalités, la traduction d'une volonté délibérée de transformer la société"(41).

Et quand il aborde la sphère de la production, il fait une critique très vive du maintien des emplois peu qualifiés, peu valorisés et parcellisés, et écrit notamment: "Et puis il n'y a pas que les tâches à prendre en compte. A l'enrichissement des tâches, à une plus grande souplesse dans le travail, à la liberté d'organisation, doit s'ajouter une participation aux mécanismes de décision qui, un jour doit aller jusqu'à l'autogestion. C'est en donnant aux gens les outils intellectuels pour qu'ils maîtrisent leur travail qu'on leur donne la possibilité d'agir collectivement sur les structures de l'appareil de production et de contribuer à faire progressivement disparaître les bases du système taylorien. Toute transformation implique donc que la sphère de production soit liée à une vision politique, et non plus technocratique, de la société, cela doit être un des objectifs d'une société socialiste"(42). Voilà qui peut constituer tout un programme de qualification sociale! La veine ici est nettement plus radicale, et on peut penser que lorsqu'il parle, dans son rapport, de changement social et de nouvelle citoyenneté, il y a aussi cela en arrière fond.

D'ailleurs, lorsqu'il traite, dans son rapport, des problèmes d'accès à l'information, il laisse clairement entendre que certains jeunes sont, sur ce plan, favorisés par leur milieu social alors que d'autres, au contraire, sont défavorisés: "L'information, écrit-il, est conçue de fa-

(41) B. Schwartz, Une autre école, op. cit., p. 24. Souligné par nous.

(42) Ibidem, p. 30. Souligné par nous.

çon uniforme, comme si elle pouvait être accessible à tous de façon identique. Or cela n'est pas vrai: le degré d'abstraction de l'information diffusée est tel que de nombreux jeunes n'y ont intellectuellement pas accès, et, surtout, cette information suppose que tous ceux qui la reçoivent, sont déjà largement informés sur la société, sur les mécanismes sociaux, sur le jeu social (...) Pour certains jeunes, le milieu familial et/ou les études secondaires leur fournissent cette connaissance civique élémentaire. Mais pour les autres, sans doute les plus nombreux, le problème reste entier. Or ce sont ceux-là qui auraient le plus besoin d'informations concernant leur orientation, leur choix professionnel, leurs droits, leurs conditions de vie, etc... Mais comme ils ne peuvent pas recevoir et comprendre le type d'information qui leur est fourni, les inégalités sociales s'accroissent⁽⁴³⁾.

Mais une fois encore, c'est d'inégalités sociales dont il est question et non d'exploitation de classe. Ce n'est que tout à fait occasionnellement que B. Schwartz utilise de tels concepts; c'est le cas notamment lorsqu'il traite des différences socio-culturelles; celles-ci, écrit-il: "apparaissent entre catégories d'enfants issus de milieux socio-professionnels différents. Quand on les dénonce, ce que l'on dénonce, c'est le fait que les enfants ou adultes de différentes classes sociales n'ont pas des chances aussi égales face à la vie"⁽⁴⁴⁾.

Il est plus explicite encore quand il inscrit son projet éducatif dans la perspective d'une société socialiste. C'est alors à G. Snyders qu'il reprend l'idée selon laquelle la valorisation du travail manuel ne peut devenir réalité que dans une société socialiste, où "l'action de la classe ouvrière est valorisée, où cette classe cesse d'être exploitée... La dignité conquise par l'enseignement technique n'est pas séparable du resserrement de l'éventail des salaires et de l'élévation des salaires ouvriers"⁽⁴⁵⁾.

(43) B. Schwartz, L'insertion professionnelle..., op. cit., pp. 132-133.

(44) B. Schwartz, Une autre école, op. cit., p. 25. Souligné par nous.

(45) G. Snyders, cité par B. Schwartz dans Une autre école, op. cit., p. 31.

Dans ce contexte, le concept de qualification sociale s'enrichit d'un nouvel élément, la nécessaire "conscientisation", c'est-à-dire, "une action permettant à la population de prendre conscience de ses problèmes en même temps qu'elle se forme. Cette prise de conscience étant déjà une formation. L'éducation permanente devient alors la transformation de besoins non ressentis en besoins ressentis. Nous sommes loin des cours, des programmes, des mathématiques, du français ou de la formation professionnelle! Pourquoi limite-t-on l'éducation des adultes à cela? Est-ce précisément parce que les mathématiques ou la grammaire, surtout à faibles doses, ne présentent pas de danger, parce qu'elles ne "conscientiseront" personne?... En tout état de cause, là est bien la clé du problème. Sans conscience de changement, pas de formation. L'éducation des adultes peut devenir élément de l'égalisation des chances, mais ne cédons pas au pédagogisme: à condition qu'elle se branche sur un nouveau type de vie sociale et professionnelle, à condition que changent les rapports sociaux"(46).

Ici aussi se profile tout un programme de qualification sociale.

En conclusion, on peut dire que la qualification sociale chez B. Schwartz constitue donc un besoin de formation qui a sa légitimité propre et que le système éducatif doit d'urgence prendre en compte sous peine de sclérose, d'inadéquation aux problèmes de vie et de société que rencontrent les jeunes et les adultes issus des classes populaires, sous peine, également, de perpétuation ou de renforcement des inégalités sociales par l'école. Car les jeunes et les adultes des classes populaires n'ont pas derrière eux leur famille et leur milieu social pour les aider à se qualifier socialement. Bien sûr, la qualification sociale n'est pas mise en rapport avec la défense des intérêts de classe de la classe ouvrière. Elle est surtout capacités à acquérir pour jouer un rôle de citoyen conscient, actif et responsable dans une société en mutation: "ce que nous demandons à l'éducation, c'est précisément de rendre chacun capable de comprendre son environnement pour pouvoir agir sur lui"(47).

(46) B. Schwartz, Une autre école, op. cit., pp. 70-71.

(47) B. Schwartz, L'éducation demain, op. cit., p. 72.

Cette conception de la qualification traverse tous ses écrits et toute sa pratique. Comme nous l'avons dit, elle n'a été reprise ni par les textes de lois ni par les ordonnances ministérielles portant sur les dispositifs d'insertion, ni par les commentateurs du rapport.

Par contre, des acteurs de terrains se sont emparé du concept et s'efforcent de le faire reconnaître et appliquer par les autorités politiques. En Belgique, il a fait l'objet de développements complémentaires, notamment dans le cadre du projet d'Université ouverte de Charleroi que nous voulons maintenant examiner.

CHAPITRE II. - Le sens du concept dans le projet
D'Université ouverte de Charleroi.

C'est en 1982, qu'apparaît pour la première fois l'expression "qualification sociale" dans le projet d'Université ouverte de Charleroi. Elle y est définie à partir des intérêts de classe des couches populaires et implique une participation à la lutte pour la transformation radicale des rapports sociaux de production: "Du point de vue de ces couches et en fonction de leurs intérêts stratégiques, il est possible de repérer un double besoin de formation: d'une part, un besoin de formation permettant d'accéder à une qualification professionnelle accrue qui donne la possibilité d'élever le prix de leur force de travail; d'autre part, un besoin de formation permettant d'accéder à la qualification sociale correspondant aux exigences de la lutte pour la démocratisation de la société"(1). "La qualification sociale est avant tout capacité pour les travailleurs de se situer clairement dans les rapports de production, prise de conscience que la place qu'ils occupent détermine la situation qui leur est faite dans le système, capacité de s'organiser, capacité de concevoir des projets d'intervention sur leur environnement et de développer des actions collectives en vue de modifier leur situation et de résoudre leurs problèmes.

Ces deux besoins de formation liés, d'une part, à la qualification professionnelle et, d'autre part, à la qualification sociale en impliquent un troisième: la formation de base. La nécessité de celle-ci se justifie par les carences éducatives et culturelles qui caractérisent un grand nombre de personnes issues des classes populaires. Dans la mesure où elles ne disposent d'aucun instrument d'analyse, ni même d'aucune technique intellectuelle élémentaire, l'organisation de cycles de préformation ou de mise à niveau s'avère indispensable"(2).

Si une telle définition synthétique du concept est produite en 1982, il faut savoir qu'elle ne s'est pas imposée d'emblée aux auteurs du projet, mais qu'elle s'est construite progressivement.

(1) P. Demunter et C. Verniers, "La FUNOC: une pratique éducative en milieu ouvrier", Contradictions, Bruxelles, 1982, p. 22

(2) Ibidem, p. 23

Ainsi, si on reprend les ouvrages précédents consacrés à ce projet d'Université ouverte, on constate que même si les termes "qualification sociale" sont totalement absents et la notion d'intérêt de classe peu explicitée, il y a néanmoins des éléments épars qui, rassemblés, serviront à la construction du concept.

1. La qualification sociale dans l'étude préparatoire à l'implantation d'une Université ouverte à Charleroi

Pour rassembler ces matériaux, nous avons tout d'abord repris les premiers textes portant sur la question dans l'étude préparatoire à l'établissement dans la région de Charleroi, d'une Université ouverte à vocation wallonne, étude intitulée "Une université ouverte à Charleroi"⁽³⁾ et réalisée grâce au financement conjoint des Ministères de l'Education nationale et de la Culture française de Belgique ainsi que de la Commission des Communautés européennes.

Les auteurs y définissent l'objectif fondamental du projet comme étant "de contribuer à la démocratisation en profondeur de la production, de l'appropriation et de l'usage du savoir et de la culture"⁽⁴⁾; et d'emblée ils mettent le lecteur en garde contre une interprétation restrictive du terme "démocratisation"; ce dernier implique bien sûr l'élargissement de l'accès à l'institution et donc la suppression des diverses formes de sélection sociale, "mais se borner à élargir l'accès sans mettre en cause les relations que l'institution entretient avec la société, ou sans se soucier du type de produit qu'elle élabore, revient à intégrer dans un système élitiste une partie de ceux qui n'y entraient pas auparavant sans changer fondamentalement l'orientation du système"⁽⁵⁾.

Aussi, les objectifs de démocratisation impliquent d'une part: "qu'on transforme l'université en un véritable service public, destiné non seulement à quiconque vit dans la communauté, mais surtout à ceux - largement

(3) J. Debelle, P. Demunter et I. Hecquet, Une Université ouverte à Charleroi, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, Cahiers JEB 1/75, 1975.

(4) Ibidem, p. 57

(5) Ibidem, pp. 57-58, souligné par nous.

majoritaires - qui se trouvent défavorisés sur le plan de l'enseignement et de la participation culturelle"(6); d'autre part, "que le contenu des cours ou des séquences de formation soit accessible à ces publics"(7), ce qui suppose un renversement aussi bien des démarches pédagogiques que des contenus de cours, dans le sens d'un lien beaucoup plus étroit avec les problèmes concrets de la collectivité et dans le sens d'une beaucoup plus grande prise en compte de la vie quotidienne et des acquis de l'expérience professionnelle.

On retrouve ici deux leit-motifs de la pensée de B. Schwartz:

- ne pas se contenter d'une mythique égalité des chances d'accès à l'éducation, mais bien mettre en place des mesures concrètes et "volontaristes" d'égalisation des chances;
- refondre complètement les contenus éducatifs afin de les faire "coller" aux problèmes de la société ou de la collectivité, afin de "déscolariser" l'éducation et la formation.

Si on retrouve ici une incontestable continuité avec la pensée de B. Schwartz, il faut néanmoins souligner que les auteurs laissent déjà pointer une vision plus antagoniste des rapports sociaux et une définition plus radicale des contenus "sociaux" à injecter dans l'éducation. Ainsi écrivent-ils: "Pour qu'une action de démocratisation soit décisive, il faut s'attaquer non seulement à la structure d'enseignement dans son ensemble, mais aussi aux causes profondes de l'inégalité"(8). Si les auteurs ne parlent pas encore de classes sociales, ils vont plus loin que B. Schwartz (qui lui se cantonne dans des formules de type "groupes sociaux" différents, ou "diverses communautés de vie") et parlent de "clivages sociaux", de "divisions spécifiques" de la collectivité, d'intérêts d'une majorité de travailleurs à opposer à ceux des groupes dominants etc...(9) et surtout ils écrivent "si la société est le produit d'un conflit entre intérêts divergents, comment l'université mise au service de cette société, pourra-t-elle échapper à ces conflits? En fait, elle ne

(6) Ibidem, p. 58

(7) Ibidem, p. 58.

(8) Ibidem, p. 59.

(9) Ibidem, notamment, pp. 58, 60, 76 et 77.

peut y échapper et il est important qu'elle en soit consciente. En effet, on a souvent insisté sur le rôle joué par l'école dans la dissimulation de la domination sociale et pas assez sur son rôle de révélateur de certaines contradictions. De sorte qu'en préconisant le rapprochement entre le lieu de travail et l'organisation de la formation, on peut espérer créer les conditions d'une démystification possible"(10).

On est déjà loin ici de la recherche d'un consensus chère à B. Schwartz, et de son espérance en une "réconciliation" possible entre groupes sociaux; il s'agit de mettre en place un organisme nouveau (aucune confiance n'est assignée aux Universités classiques) produisant un service public "réellement public", c'est-à-dire prenant en compte les besoins de la majorité et non d'une minorité et amenant "les couches sociales défavorisées à bénéficier des fruits de la science"(11); il s'agit de proposer, en outre, des contenus de formation révélateurs ou démystificateurs des contradictions de la société, contenus qu'on mettra en lien le plus possible avec l'acquisition d'une maîtrise de l'environnement social; dans le domaine des problèmes d'aménagement de l'espace et de l'environnement, de démographie et de santé, des problèmes spécifiques aux travailleurs immigrés et aux marginaux... On va même jusqu'à proposer une "séquence de formation prenant appui sur le besoin de participation ou sur la matérialisation des revendications de contrôle ouvrier et d'auto-gestion"(12).

A ce stade, on peut qualifier le projet d'Université ouverte d'ambitieux projet compensatoire des inégalités éducatives, avec déjà des éléments embryonnaires de lutte contre la condition de production de ces inégalités.

Ce qui est le plus prégnant sans doute, c'est la volonté d'étendre les bienfaits de l'université à la masse, sous réserve bien sûr, d'une modification conséquente de certaines modalités et contenus. Faire bénéfici-

(10) Ibidem, pp. 60-61, soulignés par nous.

(11) Ibidem, p. 62

(12) Ibidem, p. 68 à 73.

cier les masses du potentiel universitaire, d'un encadrement de grande qualité, des découvertes les plus récentes de la recherche... "Un modèle d'Université qui s'inscrit davantage dans le tissu social et dans la problématique propre à la région"(13).

2. "Université ouverte: leçons des expériences pilotes"

L'acheminement vers l'élaboration de la définition de la qualification sociale (telle qu'on la trouvera en 82) se poursuit quand on aborde le deuxième ouvrage traitant du projet d'Université ouverte de Charleroi, intitulé "Université ouverte: leçons des expériences pilotes"(14) et réalisé à la demande du Ministère de la Culture française de Belgique. Pour apporter un matériel expérimental à la réflexion sur le projet d'Université ouverte, le Ministère a en effet financé trois expériences de formation devant opérationnaliser et tester les propositions pédagogiques de l'étude précédente.

Dans cette deuxième publication, réalisée par l'équipe pédagogique ayant mené les expériences et dans laquelle on retrouve P. Demunter co-auteur du projet initial, la notion de qualification sociale est encore absente. Mais, par contre, on perçoit un net resserrement des objectifs autour de tout ce qui, dans la formation ou l'éducation, peut contribuer à développer les capacités de lutte en vue d'une transformation de la société.

Ainsi, lorsque les auteurs résument le projet d'Université ouverte, ils reprennent l'objectif de démocratisation de l'enseignement mais y ajoutent un corollaire qui ne se trouvait pas dans le premier ouvrage: "Aussi, l'université ouverte doit-elle poursuivre un objectif de transformation de cette société, notamment en amenant les individus qui la fréquen-

(13) Ibidem, p. 68

(14) P. Demunter, A. Quévit, C. Verniers, L'université ouverte. Leçons des expériences pilotes, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, JEB 7/76, 1976.

tent à prendre clairement conscience de leur place au sein de cette société et à développer une action consciente et collective en vue de transformer les conditions qui leur sont faites"(15).

Et sur le plan des contenus de formation, si la nécessaire prise en compte des problèmes de vie quotidienne et de l'expérience professionnelle est reprise, on y adjoint pour la première fois, "la valorisation à donner à l'expérience sociale et politique"(16) ainsi que l'idée selon laquelle le processus de formation doit "déboucher non sur un savoir mais sur des savoir-faire et un savoir-action"(17).

Il ne s'agit donc plus tant ici d'amener les couches sociales défavorisées à bénéficier des fruits de la science"(18), et donc de développer un projet de type compensatoire. Il s'agit bien plutôt d'amener la classe ouvrière (le terme est introduit dans cet ouvrage et non dans le précédent) à acquérir savoirs et surtout savoir-faire lui permettant d'agir: "Poursuivre un objectif de démocratisation de la production et de l'usage du savoir, associer pour cela la recherche, l'enseignement et l'action, offrir aux travailleurs les moyens de prendre eux-mêmes en charge leur avenir, sont des conditions indispensables à une véritable autonomie de la classe ouvrière. Elles seules permettent de donner aux travailleurs un regard critique, sinon un contrôle, sur le pouvoir émanant du savoir"(19).

On assiste ici, incontestablement, à une radicalisation du discours; on parle de "classe ouvrière" et d'objectifs de formation centrés sur l'action consciente et collective pour la transformation des conditions sociales; bien sûr, il n'est pas encore question explicitement de rapports sociaux de production, mais c'est bien de cela dont il s'agit implicitement quand on parle d'amener les individus à se former pour "transformer les conditions qui leur sont faites"(20).

(15) Ibidem, p. 23, souligné par nous.

(16) Ibidem, p. 23.

(17) Ibidem, p. 23.

(18) J. Debelle, P. Demunter, I. Hecquet, op. cit., p. 62.

(19) P. Demunter, A. Quévit, C. Verniers, op. cit., p. 23, souligné par nous.

(20) Ibidem, p. 23.

Nous voyons dans cette radicalisation du discours, le résultat de deux phénomènes qui agirent conjointement:

- tout d'abord la virulence avec laquelle se sont exprimés certains opposants au projet d'Université ouverte tel qu'il était défini dans la première étude. Il faut savoir, en effet, qu'après avoir reçu en juin 75 un accueil favorable de la part des autorités belges et des divers milieux concernés(21), ce projet fut ensuite (février 76) récusé par le Ministre de l'Éducation nationale. Celui-ci refusa même de discuter les conclusions du groupe de travail qu'il avait lui-même mis en place pour promouvoir et opérationnaliser le projet. Dans son opposition, le Ministre s'appuya sur l'Union wallonne des entreprises qui jugea le projet "collectiviste", sur la presse conservatrice et sur le lobby universitaire. Leur critique portait d'une part sur les propositions de contenus des formations centrées sur le traitement de problèmes collectifs, propositions jugées de type "culturelles" et d'autre part sur l'objectif de promotion collective et non individuelle(22).

Un tel rejet signifiait en clair qu'il ne fallait modifier ni les contenus traditionnels de l'enseignement universitaire, ni ses finalités de promotion d'une élite. Il impliquait un refus de considérer que le public visé pouvait être la majorité des travailleurs; tout au plus pouvait-il être une élite ouvrière ou une classe moyenne déjà diplômée et en mal de promotion individuelle.

Devant un dévoilement aussi radical des positions de la droite, les promoteurs du projet et l'équipe pédagogique réagirent énergiquement(23). Ils furent aussi amenés à positionner clairement le projet comme projet politique de gauche et à réaffirmer leur option en faveur d'une formation s'adressant au monde ouvrier dans son ensemble.

(21) Voir notamment le discours de A. Humblet à la conférence des Ministres, l'avis du CERW, la décision du Ministre de la culture, le fait que le Ministre créa un groupe de travail promoteur dans P. Demunter, "Les aléas d'un projet d'université ouverte au service des travailleurs: l'Université ouverte de Charleroi", Contradictions, Bruxelles, no. 21, 1979, pp. 27-48.

(22) Voir notamment interview du Ministre à la radio belge, 7 mars 1976, cité dans P. Demunter et A. Quévit, op. cit., p. 39.

(23) Voir notamment communiqué de presse du groupe promoteur, 28/2/1976, cité dans Ibidem, p. 38.

C'est à cette époque, par exemple, qu'un des principaux porteurs du projet, le secrétaire régional du Mouvement Ouvrier Chrétien, s'écrit au micro d'une télévision régionale: "on donne des milliards aux universités pour les enfants de bourgeois, mais des miettes aux ouvriers".

Si en 1975 on pouvait encore développer un discours de type "participationniste", en 1976 on n'en est plus là, les antagonismes sont clairement dévoilés!

- Le deuxième phénomène qui a certainement joué réside dans le fait que depuis septembre 1975, l'équipe pédagogique était concrètement engagée dans trois expériences de formation visant à opérationnaliser le projet et à en tester les propositions pédagogiques. La première était développée avec un public composé exclusivement de jeunes chômeurs, la seconde avec des immigrés, la troisième avec des enseignants, animateurs et formateurs se préparant à intervenir dans le cadre même du projet.

Le fait d'être ainsi "plongée dans le bain", en confrontation directe avec les problèmes de "terrain" et surtout avec les aspirations concrètes des participants conforta l'équipe dans son option en faveur d'une formation centrée sur l'action sociale.

En effet dans les trois expériences, les participants s'efforçaient d'acquérir des connaissances non pour elles-mêmes, mais pour maîtriser les problèmes vécus et leur trouver une solution. Leur but n'était pas d'"apprendre" l'économie, la sociologie, le droit, les sciences politiques, la psychologie ou la pédagogie, pour devenir économiste, sociologue, juriste ou pédagogue, mais de comprendre, grâce à ces disciplines, les problèmes individuels et collectifs, d'analyser les mécanismes de pouvoir sous-jacents, de découvrir les principes de fonctionnement des structures sociales et économiques et d'agir avec plus d'efficacité sur leur environnement.

Comme l'écrit, très justement P. Demunter, "le savoir n'est plus alors cet ensemble de connaissances théoriques dont les travailleurs ne per-

çoivent pas bien l'utilité, mais qui confère prestige et supériorité à ceux qui le possèdent. Il devient savoir pour "faire", savoir pour "pouvoir"(24).

Cette motivation très claire des participants aux expériences de formation amena certainement les auteurs à radicaliser leur vision de la relation entre savoir et public adulte ouvrier, et donc à les faire évoluer de la conception de "démocratisation du savoir" à celle de "savoir pour agir".

Un autre facteur qui influença leur évolution fut la prise en compte de la situation sociale objective de dominés dans laquelle se trouvaient les participants aux deux premières expériences pilotes: découragés, culpabilisés, marginalisés en tant qu'ouvriers, chômeurs, immigrés... ils constituaient une "preuve vivante" de la réalité des inégalités sociales... sans pour autant en avoir une conscience claire et sans maîtriser les "outils" intellectuels nécessaires à cette prise de conscience.

Ce constat poussa l'équipe pédagogique à insister sur la priorité à accorder à une formation générale tendant "à procurer aux travailleurs les instruments d'analyse nécessaires à une compréhension des mécanismes sociaux et à une action réfléchie en vue de les transformer"(25).

Il est enfin important de noter, du point de vue de l'élaboration du concept de qualification sociale, que les auteurs écrivent "un projet qui veut promouvoir les travailleurs et les personnes de faible niveau de scolarisation ne peut donc négliger cette réalité, (la nécessité d'une formation générale ainsi définie) même si la demande exprimée par les personnes concernées ne contient pas cette préoccupation socio-politique"(26).

Dans ce texte, la formation à caractère social est encore incluse dans

(24) P. Demunter, "Les aléas...", op. cit., p. 41. Souligné par nous.

(25) P. Demunter, A. Quévit..., op. cit., p. 108.

(26) Ibidem, pp. 108-109, souligné par nous.

la formation générale, alors que plus tard elles seront nettement distinguées et constitueront deux besoins de formation différents.

Par ailleurs, il n'est pas encore question de "besoins objectifs de formation", mais la notion est latente puisque l'on prétend aller au delà de la demande exprimée, faisant l'hypothèse d'un hiatus entre celle-ci et ce qui est nécessaire à ce type de public. Les auteurs soulignent en effet que "la demande spontanée est souvent le produit de l'idéologie ambiante dominante. Le problème consiste (donc) à éveiller les consciences"(27).

A partir de cette époque, l'objectif fondamental sera de mettre en oeuvre un dispositif global de formation et une pédagogie adaptée afin de développer des "stratégies de dépassement ou d'évolution de la demande", des stratégies pour faire émerger une demande de formation générale et sociale, face à "une demande potentielle et entravée"(28). Ce sera là la conclusion de l'étude de 1976 qui propose en outre:

- le développement d'importantes activités de sensibilisation à la formation;
- la mise en place de "cycles courts comprenant essentiellement des "matières d'incitation (...) qui devraient permettre aux animateurs d'éveiller progressivement les curiosités et d'élargir le registre des préoccupations des participants et de susciter de nouvelles motivations"(29);
- la mise en oeuvre d'une action collective de formation d'envergure "seule susceptible de renverser, ne fut-ce qu'au sein d'une collectivité, la position minoritaire qu'occupe actuellement l'éducation des adultes faiblement scolarisés"(30).

Au terme de cette étude, on peut constater que si l'expression "qualification sociale" n'y est pas encore employée, on s'achemine néanmoins vers une définition de plus en plus précise d'un contenu de formation lié à la lutte sociale et au changement social

(27) Ibidem, p. 111.

(28) Ibidem, p. 148.

(29) Ibidem, p. 110.

(30) Ibidem, p. 148.

3. "Les aléas d'un projet d'université au service des travailleurs"

Le troisième texte qui va nous permettre de continuer à suivre la progressive élaboration du concept de qualification sociale est un texte produit en mai 1979, c'est-à-dire plus d'un an après la création de la FUNOC⁽³¹⁾, association qui s'est donné pour objectif de mettre en oeuvre une action collective de formation à Charleroi, dans la perspective de la création d'une Université ouverte.

Reprenant encore une fois les objectifs, P. Demunter modifie quelque peu le texte de 76 en écrivant qu'on cherchera à amener les individus qui fréquentent l'Université ouverte à "prendre clairement conscience de leur place au sein des 'rapports de production'"⁽³²⁾ et non plus comme précédemment "au sein de la société"⁽³³⁾. En outre, le lien avec les luttes sociales et avec l'action sur le milieu social est de plus en plus explicite. Enfin, pour la première fois, apparaît la notion de "besoin objectif de formation"⁽³⁴⁾ et en lien avec cette notion, la formulation de l'hypothèse selon laquelle ce n'est pas la demande spontanée qui sert de guide dans l'élaboration de l'offre de formation: "Tant que les tâches demeurent parcellisées et répétitives, tant que l'effort de l'organisation du travail consistera à banaliser les opérations, à enlever aux ouvriers toute responsabilité et à les rendre interchangeable, ils ne seront pas spontanément demandeurs de formation supérieure"⁽³⁵⁾. Corollairement à cette hypothèse, on trouve dans le texte une première ébauche de la théorie dialectique des besoins de formation et des rapports existant entre besoin/demande et offre de formation:

(31) FUNOC: Association pour le développement d'actions collectives de formation pour l'Université ouverte à Charleroi. Pour une présentation de l'action, voir C. Verniers, "L'action collective de formation à Marchienne", Contradictions, Bruxelles, no. 21, 1979, pp. 49-76 et "Réflexion sur la politique de formation des travailleurs. L'expérience de la FUNOC à Charleroi", Critique régionale, Bruxelles, 1981, pp. 31-49.

(32) P. Demunter, "Les aléas...", op. cit., p. 28.

(33) Ibidem, p. 27.

(34) Ibidem, p. 31.

(35) Ibidem, p. 30. Souligné par nous.

- le besoin objectif de formation y apparaît comme déterminé par l'état d'avancement des forces productives et des rapports de production;
- la demande de formation, soit inexistante, soit fortement conditionnée par l'idéologie dominante, y apparaît comme devant faire l'objet d'une transformation progressive si l'on veut qu'elle exprime le besoin objectif;
- l'offre de formation y apparaît comme la résultante du rapport de forces entre les divers acteurs sociaux en présence.(36)

4. "La FUNOC: une pratique éducative en milieu ouvrier"

Cette théorie sera affinée et complétée dans un quatrième texte: "La FUNOC, une pratique éducative en milieu ouvrier"(37).

C'est dans ce texte qu'on trouve pour la première fois en Belgique le concept de "qualification sociale" et sa définition telle qu'elle est présentée au début de ce chapitre(38).

Ce texte appelle plusieurs commentaires étant donné son caractère particulièrement dense et synthétique:

- tout d'abord, le besoin de qualification sociale est présenté comme un besoin de formation autonome, distinct du besoin de qualification professionnelle et devant être satisfait au même titre que ce dernier. Un troisième besoin est impliqué par les deux premiers, le besoin de formation de base, rendu nécessaire par les carences éducatives et culturelles caractérisant un grand nombre de personnes du monde ouvrier.

En parlant de la qualification professionnelle, les auteurs se tiennent à distance de tout discours idéologique à propos de sa "valeur en

(36) Ibidem p. 31; et C. Verniers, "L'action collective..." op. cit., pp. 52, 53, 54; p. 65.

(37) P. Demunter et C. Verniers, "La FUNOC: une pratique éducative en milieu ouvrier", op. cit.

(38) Ibidem, p. 19.

soi" pour la classe ouvrière⁽³⁹⁾. A l'opposé, ils conçoivent la qualification professionnelle comme "un moyen d'élever le prix de la force de travail"; "Une qualification professionnelle accrue permet d'exiger des hausses salariales et des promotions et favorise ainsi la lutte menée par les organisations syndicales contre l'exploitation. En outre, elle permet de lutter efficacement contre le processus de surqualification d'un petit nombre et de déqualification du grand nombre inhérent au système économique et particulièrement à l'oeuvre en période de crise et de restructuration du système. Enfin, elle permet au travailleur de mieux se prémunir contre les pertes d'emploi et, le cas échéant, facilite sa reconversion. Cet aspect, même s'il apparaît plus défensif qu'offensif, plus individuel que collectif, n'en revêt pas moins une importance considérable, car il conserve au travailleur toute ses potentialités combattives"⁽⁴⁰⁾.

La qualification professionnelle est donc considérée comme un moyen de lutte sociale, au même titre que la qualification sociale. Par ailleurs, la formation aux outils intellectuels de base, intitulée "formation de base" est ici séparée aussi bien de la qualification professionnelle que de la qualification sociale: elle constitue le bagage élémentaire que normalement la formation initiale aurait dû fournir, et à ce titre, se situe préalablement à toute qualification professionnelle et sociale.

On constate ici une nette évolution par rapport au texte de 76, où les auteurs ne parvenaient pas encore à faire la part entre les problèmes instrumentaux (l'acquisition des "instruments intellectuels" de base) et les éléments de formation nécessaires à une participation plus active à la vie sociale, politique et économique.

(39) Il y a en effet un mythe de la "valeur" ou de la valorisation du travail manuel, mythe cherchant à masquer sa faible rémunération. Voir le texte cité de G. Snyders, ci-dessus, p. 26.

(40) P. Demunter et C. Verniers, "La FUNOC: une pratique éducative en milieu ouvrier", op. cit. p. 22

- Ensuite, la qualification sociale des ouvriers est considérée comme un besoin objectif lié aux intérêts de classe de la classe ouvrière: "du point de vue de ces couches et en fonction de leurs intérêts stratégiques, il est possible de repérer un double besoin de formation (...)"(41). Commentant cette phrase dans un texte ultérieur, P. Demunter écrit: "Affirmer cela a au moins trois implications:

- 1) le besoin objectif peut ne pas être perçu subjectivement par les premiers intéressés et c'est souvent le cas (...) Il faut déjà être militant pour exprimer une telle demande. Toute action, toute formation qui développe cette conscience, cette motivation à l'acquisition de ces clefs d'analyse, constitue déjà une étape dans le processus de qualification sociale.
- 2) La notion de qualification sociale est ici liée aux intérêts de classe des travailleurs et non à leurs intérêts spontanés, immédiats. Ceci veut dire que le fait de revendiquer une augmentation de salaire ou une amélioration des conditions de travail peut être un indice de la volonté de changement mais ne peut être considéré comme le but ultime de la qualification sociale. Celle-ci constitue un "plus" par rapport à cette conscience des intérêts immédiats. Elle sera réelle à partir du moment où les travailleurs s'engageront dans une lutte pour le renversement du rapport social fondamental en l'occurrence le rapport d'exploitation fondé sur celui de propriété privée des moyens de production.
3. La qualification sociale telle qu'on l'entend ici ne peut être assimilée à l'intégration sociale. Trop souvent, on veut former les travailleurs afin qu'ils acquièrent des notions de civisme, respectent les lois établies et éventuellement défendent leurs droits dans le cadre du système établi."(42)

On retrouve ici la problématique, déjà explorée auparavant, de la non adéquation entre le besoin et la demande de formation et de la nécessité, qui en découle, de faire évoluer la demande. L'élément neuf se situe dans la distinction entre intérêts spontanés ou immédiats et in-

(41) Ibidem, p. 22, souligné par nous.

(42) P. Demunter, "La qualification sociale, un concept à opérationnaliser", texte produit dans le cadre du Conseil scientifique de la FUNOC, 31 décembre 1983, à paraître, pp. 1 et 2.

térêts de classe ou intérêts stratégiques. Dans cette logique, la qualification sociale est conçue comme un besoin objectif de la classe ouvrière, c'est-à-dire résultant de sa situation de classe. "Si on estime que les travailleurs doivent prendre une part active dans la transformation de la société afin que les inégalités et injustices dont ils souffrent disparaissent, la qualification sociale est tout aussi importante que la qualification professionnelle"⁽⁴³⁾. Et dans le projet de la FUNOC et de l'Université ouverte, c'est nettement le besoin de qualification sociale qui est privilégié, "l'attention plus particulière accordée à ce besoin s'explique tout d'abord par les nombreuses carences constatées sur le plan de la participation sociale et par la nécessité de s'attaquer d'urgence aux causes profondes des inégalités sociales. Elle s'explique ensuite par la volonté des auteurs du projet de ne pas s'inscrire dans un processus de concurrence avec les nombreux organismes chargés de la formation professionnelle. Elle s'explique enfin par la volonté de réagir contre un courant qui, en voulant lier strictement la formation à la profession, en arrive à éliminer du champ de l'éducation les aspects politiques et sociaux"⁽⁴⁴⁾.

On retrouve ici un thème cher à B. Schwartz, lorsque celui-ci défend avec force l'intégration de la dimension sociale dans le processus de qualification et lorsqu'il prône le développement d'une qualification professionnelle et sociale. Bien sûr, certaines divergences apparaissent: les auteurs du projet d'Université ouverte établissant un lien non équivoque avec la poursuite des intérêts de classe de la classe ouvrière, ce que ne fera jamais B. Schwartz, du moins pas de manière aussi explicite⁽⁴⁵⁾.

- Enfin, il y a une énumération des diverses capacités requises par la qualification sociale: capacité pour les travailleurs de se situer clairement dans les rapports de production, prise de conscience que la

(43) P. Demunter et C. Verniers, "La FUNOC: une expérience éducative en milieu ouvrier, op. cit., p. 22.

(44) Ibidem, pp. 23-24, souligné par nous.

(45) Voir ci-dessus, chapitre I., pp. 24 à 28.

place qu'ils occupent détermine leur situation dans le système, capacité de s'organiser, capacité de concevoir des projets d'intervention sur leur environnement, capacité de développer des actions collectives en vue de modifier leur situation et de résoudre leurs problèmes.

Cette énumération fait ressortir le fait que la qualification sociale est un processus et non un état. Confirmant ce caractère de processus, P. Demunter écrit: "Pour opérationnaliser le concept on pourrait construire un axe de changement le long duquel on définirait certains seuils. De sorte que le passage d'un seuil au suivant pourrait constituer "une avancée" significative dans le sens d'une plus grande qualification sociale"⁽⁴⁶⁾. C'est notamment à la construction de ce schéma d'opérationnalisation du concept de qualification sociale que nous nous attacherons dans la thèse.

Faisant nôtre la définition du concept de qualification sociale telle qu'elle s'est progressivement élaborée dans le cadre du projet d'Université ouverte de Charleroi, nous souhaitons, en effet, dans le cadre de la thèse, confronter ce concept et son schéma d'opérationnalisation, aux pratiques de notre institution, d'autres organismes de formation intégrant la qualification sociale dans leurs objectifs et enfin des réseaux d'enseignement qui accueillent traditionnellement les enfants de la classe ouvrière ainsi que les adultes⁽⁴⁷⁾.

Mais avant de présenter le plan provisoire de la thèse, ce que nous ferons en troisième partie, nous souhaitons d'abord "enraciner" historiquement le concept de qualification sociale. Cet enracinement permettra sans doute d'enrichir le concept et en tout cas de rattacher la pensée en oeuvre chez B. Schwartz et dans le projet d'Université ouverte à des courants plus anciens ayant traversé l'éducation des adultes, et en particulier l'éducation ouvrière. En étudiant le concept chez B. Schwartz, nous avons déjà fait accessoirement allusion à des courants tels celui des édu-

(46) P. Demunter, "La qualification sociale: un concept à opérationnaliser", op. cit.

(47) Voir ci-dessous; troisième partie.

cateurs moralisateurs, des socialistes révolutionnaires et des socialistes réformistes. Ce sont ces courants que nous voulons interroger pour voir comment ils se sont positionnés par rapport à la formation politique, sociale et civique de la classe ouvrière. Cette rapide investigation historique fera l'objet de la deuxième partie de ce mémoire.

PARTIE II.

**LA "QUALIFICATION SOCIALE"
FACE AUX
GRANDS COURANTS DE L'EDUCATION DES ADULTES**

IIe PARTIE - LA "QUALIFICATION SOCIALE" FACE AUX GRANDS COURANTS DE L'EDUCATION DES ADULTES

Introduction

Si la notion de qualification sociale est nouvelle, les réalités qu'elle recouvre sont anciennes. En effet, si on admet que le coeur du concept réside dans la formation politique et sociale du monde ouvrier, il est clair qu'on retrouve cette préoccupation depuis la révolution française. Evidemment, tout le problème consiste à bien distinguer ce que l'on met derrière cette formation politique et sociale. Car pour la classe ouvrière, être formée à la lutte pour la défense de ses intérêts est loin d'avoir la même signification qu'être formée pour accomplir son devoir de travailleur ou accepter sa condition et s'y résigner. Afin de bien maîtriser les différents contenus que peut revêtir cette formation et peut-être par extension le concept de qualification sociale, il est nécessaire d'interroger l'histoire de l'éducation des adultes et particulièrement l'histoire de l'éducation ouvrière⁽¹⁾ de ces deux cents dernières années. Notre but n'est évidemment pas de récrire l'histoire de l'éducation ouvrière. Nous n'en avons ni les compétences - nous ne sommes pas historienne - ni le temps. Notre but est de la questionner du point de vue de la formation politique, sociale et civique du monde ouvrier: quels sont les débats, les projets, les réalisations qui ont été significatifs dans ce domaine depuis la révolution française? Quels sont les courants qui ont porté la revendication d'une éducation ne se limitant ni à l'apprentissage du métier, ni à la formation de base?⁽²⁾. Et surtout, quel sens et

(1) Nous faisons nôtre ici, la typologie élaborée par N. Terrot qui distingue, dans l'éducation des adultes, trois composantes: la formation professionnelle des travailleurs, l'éducation populaire centrée sur l'organisation des loisirs du peuple et enfin l'éducation ouvrière, dont l'objectif est la formation syndicale et politique des ouvriers. N. Terrot, Histoire de l'éducation des adultes en France, Paris, Editions Edilig, 1983, 307p.

(2) Nous entendons par formation générale de base "apprendre à maîtriser un ensemble d'instruments fonctionnels utiles dans tous les domaines de l'activité humaine", B. Schwartz, L'éducation demain, op. cit., p. 128.

quels objectifs les acteurs en présence ont-ils donnés à cet aspect "autre" de l'éducation? Quand ils parlent par exemple d'éducation "morale", "civique" ou "sociale", que faut-il entendre? On sait, en effet, que ces mots peuvent recouvrir des sens fort différents en fonction de l'époque, de la conjoncture politique et du contexte social.

Notre démarche consistera donc à "aller chercher" dans l'histoire de l'éducation des adultes, et particulièrement dans l'éducation ouvrière, tout ce qui évoque le concept de qualification sociale. Nous le ferons en nous intéressant particulièrement aux grands "moments charnières" où des changements politiques et/ou sociaux étaient susceptibles d'apporter des contenus nouveaux à l'éducation des ouvriers.

Pour ce faire, nous nous sommes basée essentiellement sur les sources suivantes: "Histoire de l'éducation des adultes en France" de N. Terrot, "L'éducation populaire: histoires et pouvoirs" de G. Poujol, "Histoire de l'éducation populaire" de B. Cacères et le numéro spécial de la revue "Education Permanente" consacré à l'histoire de l'éducation des adultes⁽³⁾.

A partir des références contenues dans ces quatre ouvrages, nous avons pu élargir notre investigation, reprendre des textes dans des ouvrages plus anciens et recourir à des documents de première main lorsque notre problématique l'imposait.

En questionnant ainsi l'histoire de l'éducation au moyen du concept de qualification sociale, nous savons que nous laissons de côté des pans entiers de cette histoire, et notamment tout ce qui touche directement à la formation professionnelle, au développement de l'"école du peuple" (qu' a constitué l'école primaire) et à l'éducation populaire telle que l'entend N. Terrot. A ces histoires sont rattachées des conquêtes importantes, parmi lesquelles certaines ont incontestablement contribué à "sortir" la classe ouvrière de sa condition du XIXe siècle, à former son esprit ci-

(3) N. Terrot, Histoire de l'éducation..., op. cit.; B. Cacères, Histoire de l'éducation populaire, Paris, Editions du Seuil, 1964; G. Poujol, L'éducation populaire: histoires et pouvoirs, Paris, Les éditions ouvrières, 1981; "Regards sur la formation des adultes", Education Permanente, Paris, no. 62-63, mars 1982.

vique et à développer sa conscience politique et sociale. C'est le cas par exemple des bibliothèques populaires et de leurs cercles de "lecture publique", des cercles et associations divers à vocation culturelle, des patronnages, des "conférences populaires", des "maisons du peuple", des "maisons de jeunes", des "maisons de la culture", des "foyers socio-culturels", etc...

Aussi importantes que soient ces réalisations, elle ne concernent pas directement notre questionnement en matière de qualification et de formation sociale et politique. Les termes "qualification et "formation" nous portent, en effet, à investiguer prioritairement ce qui a trait aux domaines proprement éducatifs, en laissant de côté, au moins pour le moment, tout ce qui est dans le champ de l'action culturelle, et rappelons-le, dans le champ de la stricte formation professionnelle.

C'est donc chez les théoriciens et praticiens de l'éducation "formelle" des adultes que nous "irons chercher" tout ce qui évoque le concept de qualification sociale. A partir de là et ayant perçu les courants philosophiques et idéologiques qui ont influencé la définition de la qualification sociale, nous espérons pouvoir mieux en cerner le champ sémantique et conceptuel.

CHAPITRE I. - Les grands projets révolutionnaires de la fin du 18^e
et du début du 19^e siècle

Nous avons choisi de commencer notre investigation historique à partir de la révolution française de 1789. En effet, sous l'ancien régime, d'une part le développement industriel n'a pas encore donné naissance à une réelle "classe ouvrière", d'autre part, le moins qu'on puisse dire est que les préoccupations n'étaient pas tournées vers l'éducation du peuple.

Par contre, pendant et après la révolution de 1789, divers projets apparaissent au grand jour, projets visant l'instauration d'une éducation civique permanente, ou comme on l'appelait à l'époque, une "éducation intégrale", devant permettre à tout un chacun d'être un citoyen à part entière dans un Etat représentant l'"intérêt général".

"Un régime nouveau est fondé. Mieux, c'est une société nouvelle qui voit le jour et chacun, surtout après l'exécution du roi, a conscience de cette novation fondamentale. A société nouvelle, légitimité nouvelle dont les fondements doivent être diffusés le plus largement possible afin d'élargir le cercle des défenseurs du nouveau régime"⁽⁴⁾.

Chez les révolutionnaires de l'époque, la diffusion des idées nouvelles passe principalement au travers des fêtes révolutionnaires, des écrits révolutionnaires, et des "cours révolutionnaires de l'An II", ces derniers consistant à apprendre à des ouvriers comment fabriquer la poudre à canon. Mais elle passe aussi par l'éducation, comme en témoignent trois projets révolutionnaires d'éducation des adultes: le rapport Talleyrand (1791), le rapport Condorcet (1792) et le rapport Lanthenas (1792).

(1) N. Terrot, op. cit., p. 26.

1. Les rapports Talleyrand, Condorcet et Lanthenas

Le rapport Talleyrand fait pour la première fois le constat de la nécessité d'une éducation permanente, constat assorti de l'appel à la création d'institutions s'adressant aux "hommes de tout âge".

Le rapport Condorcet⁽⁵⁾ va dans le même sens et constitue un plaidoyer extraordinairement moderne pour que l'Etat organise "l'instruction permanente" puisque, dit-il, "cette seconde instruction" est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites⁽⁶⁾; on trouve déjà ici l'un des thèmes majeurs de notre époque: la nécessité de "rattrapage", de "deuxième chance" ou de "compensation" face aux inégalités initiales d'accès à l'enseignement. Plus loin, Condorcet justifie son projet d'éducation permanente comme devant d'une part, "offrir aux individus de cette même classe (la classe ouvrière) une ressource contre l'effet infailible de la monotonie de leurs occupations journalières", d'autre part, "développer les principes et les règles de la morale avec plus d'étendue, ainsi que cette partie des lois nationales dont l'ignorance empêcherait un citoyen de connaître ses droits et de les exercer"⁽⁷⁾.

On trouve ici également deux thèmes très modernes, celui de la culture comme "antidote" aux conditions aliénantes de la production et celui de l'éducation des adultes comme moyen de formation civique des citoyens. Cette dernière signifie ici meilleure connaissance et utilisation des lois et des règles de morale et participation au nouveau régime politique.

Véritable précurseur donc, Condorcet ne verra pas, de son vivant, la mise en application de ses idées, si ce n'est la création du Conservatoire national des Arts et Métiers qui, à l'origine, vise à répondre à ses vœux de création de musées scientifiques dans la France entière.

(5) Pour le rapport Condorcet, voir les extraits reproduits chez G. Poujol, op. cit., pp. 126-133.

(6) G. Poujol, Ibidem, p. 127.

(7) Ibidem, pp. 129 et 131.

Ce n'est que sous la IIIe république que son projet sera mis en oeuvre, c'est-à-dire presque 100 ans plus tard; la troisième république reprendra, en effet, à son compte les aspects fondamentalement intégrateurs à un nouvel Etat contenus dans le rapport Condorcet: former les individus pour qu'ils participent à la défense des nouvelles lois et institutions mises en place.

Le rapport Lanthenas, élaboré dans la même optique, propose que les instituteurs organisent des cours pour les adolescents et les adultes, cours dont les principaux objectifs seront:

- "- de rappeler les objets enseignés dans les écoles;
- de développer les principes de la morale et du droit naturel;
- d'enseigner les lois dont la connaissance est nécessaire aux fonctions publiques les plus rapprochées de tous les citoyens;
- d'annoncer les nouvelles et tous les évènements qui intéressent la République;
- de donner des connaissances sur la culture et les arts d'après les découvertes nouvelles"(8).

Dans ces trois rapports, on trouve le souci majeur des révolutionnaires "d'élargir leur base sociale" par le biais de l'éducation permanente. Cette dernière devrait donc principalement amener des franges importantes du peuple à se comporter en citoyens "révolutionnaires", c'est-à-dire en citoyens adoptant les règles morales du nouvel ordre basé sur la raison et la morale(9), et exerçant certaines fonctions publiques à leur portée.

2. Les projets des socialistes pré-marxistes

Au début du XIXe siècle, les doctrinaires du socialisme pré-marxiste(10)

(8) Cité par H. Boiraud, "Les instituteurs et l'évolution des cours d'adultes au XIXe siècle", Education permanente, Paris, no. 62-63, mars 1982, p. 34.

(9) On trouve ici les bases de la future "pensée morale laïque" ainsi que celles du rationalisme libéral.

(10) Notamment Saint-Simon, Blanqui, Babeuf, Buanarotti, Cabet, Proudhon..

reprindront ces thèmes et iront jusqu'à faire de l'éducation du peuple, le ressort principal du progrès humain et de la transformation de la société. Leur utopie consistera principalement en la croyance que pour transformer la société il suffit de changer préalablement l'individu.

Notons que ces penseurs pré-marxistes ne raisonnent pas encore en termes de classes sociales, mais qu'au contraire, ils conçoivent la société comme composée d'une myriade d'individus dont il convient de faire l'éducation. Contrairement aux révolutionnaires de 1789, les pré-marxistes veulent que ces individus se dressent contre l'Etat pour transformer la société; autre conjoncture politique, autres moeurs!

Signalons enfin, que parmi ces penseurs, Saint-Simon et Proudhon se démarqueront en prônant non pas tant l'éducation des adultes que la formation professionnelle des travailleurs.

3. Le projet marxiste

Marx sera incontestablement influencé par ces courants révolutionnaires qui le précèdent.

D'une part, il reprendra le thème de la formation professionnelle, et prônera une "formation polytechnique", alliant le travail productif et l'étude, et mettant fin à la séparation entre théorie et pratique. Cette formation devra, pour Marx, être assurée à tous par l'Etat. C'est ce qui le distingue le plus des pré-marxistes pour qui l'Etat est éminemment suspect.

D'autre part, reprenant le thème de l'éducation du citoyen, il fera une nette distinction entre ce que doit fournir l'Etat et ce que peut apporter la lutte quotidienne. L'Etat se doit de fournir, par l'école élémentaire, des savoirs neutres comme les sciences naturelles, la grammaire, les mathématiques. En effet, selon lui, ces matières, contrairement aux autres, ne sont pas susceptibles d'une interprétation de parti ou de classe.

La lutte quotidienne pour la vie, complétée par les cours d'adultes organisés de manière militante par des sections de l'Internationale, devra

apporter les autres connaissances nécessaires sur le plan social et politique. Parmi celles-ci, l'économie politique se taille une place de choix(11).

On comprendra que Marx refuse de laisser l'école intervenir dans le domaine de la formation politique des ouvriers quand on sait qu'il a montré par ailleurs que l'école était soumise à la domination de la classe bourgeoise.

Mais on est sceptique, et Lénine le sera également(12), par rapport à la croyance de Marx en la possibilité du développement par l'Etat bourgeois d'un enseignement neutre politiquement, fût-il réservé aux sciences exactes. A ce sujet, Lénine écrira que "l'enseignement 'apolitique' ou 'non politique' est une hypocrisie bourgeoise destinée à duper les masses".

Et des recherches pédagogiques récentes ont démontré à suffisance qu'aucun contenu d'enseignement n'avait ce caractère de neutralité politique, même quand il s'agissait des apprentissages instrumentaux et techniques(13). Tout acte technique est en même temps acte social.

Enfin, on peut se demander si, la société évoluant et le langage économique et social devenant de plus en plus prégnant dans la vie quotidienne, notamment au travers de la presse et des médias, il n'est pas aujourd'hui indispensable d'inclure dans les programmes scolaires une initiation à ce langage, au même titre que les matières de base prévues par Marx.

Revient alors la question de savoir quels contenus spécifiques aura cette matière et quel sera son lien avec le besoin de qualification sociale?

(11) PV de l'Internationale, Tome IV, 150, cité par N. Terrot, op. cit., p. 49.

(12) Voir V. Lénine, "Discours à la Conférence de Russie des directions de l'enseignement politique", 3 nov. 1920, dans Oeuvres, Tome 31, Paris, Editions sociales, 1961, p.379.

(13) Voir par exemple, les critiques formulées par le groupe Hypothèse d'Ecole, dans sa revue, Bruxelles, 1970-1979.

**CHAPITRE II. - Quelques réalisations en matière d'éducation
des adultes au XIXe siècle**

Les cours pour adultes sont instaurés dans la première moitié du XIXe siècle et connaîtront un essor extraordinaire à la fin du second empire.

1. L'éducation ouvrière: une entreprise de "moralisation"?

La loi Guizot de 1833 impose à chaque commune de créer une école primaire devant obligatoirement posséder un cours d'adultes, "où la génération déjà laborieuse, déjà engagée dans la vie active, puisse recevoir l'instruction qui a manqué à son enfance"⁽¹⁴⁾. Si l'exposé des motifs se réfère à une volonté de compenser les inégalités de l'enfance, l'objectif du libéral Guizot, est avant tout économique et politique: économique car le développement industriel exige un certain niveau d'instruction chez les ouvriers; politique, car "ces sortes de classes demandent des précautions particulières dans l'intérêt des moeurs et du bon ordre". L'intérêt politique du jour est d'une part de maintenir l'ordre et donc de se prémunir contre les révoltes, d'autre part, de moraliser ces classes pauvres et donc de leur inculquer le sens de leurs devoirs. Ce seront les instituteurs qui recevront mission du gouvernement de s'acquitter de ces cours pour adultes, dont les contenus seront essentiellement de niveau élémentaire, de type alphabétisation. Mais l'essor de ces cours n'est pas le seul fait du pouvoir étatique; il y a à cette époque convergence avec l'initiative privée, principalement due à l'Eglise. Ainsi, les frères des écoles chrétiennes se montrent particulièrement sensibles au salut religieux des masses populaires, salut qui doit, selon eux, passer par la moralisation de leurs moeurs: "Il s'agit d'apprendre au peuple que ce sera par la force morale de la religion et non d'une insurrection que les

(14) H. Boiraud, art. cit., p. 37.

classes laborieuses arriveront progressivement au bien vers lequel tend la marche de l'humanité"(15).

On assiste donc, dans la France de cette époque, à une union objective entre les confessionnels et les laïques, union objective fondée sur un consensus quant aux valeurs morales à inculquer aux masses laborieuses. Cette union n'empêche évidemment pas la concurrence sur le terrain et en matière de financement. C'est ce qui explique, sans doute, que l'église française de cette époque, devant soutenir la concurrence des libéraux, reste relativement modérée lorsqu'elle s'exprime sur sa mission. Par contre, à la même époque, l'église belge qui est la seule à organiser l'instruction, s'exprime de manière nettement plus radicale comme le montre très bien Jean Nizet dans sa thèse(16) défendue à l'Université catholique de Louvain. D'une part l'Eglise condamne en bloc tous les aspects du mode de vie ouvrier, que ce soit son attitude face au travail (il est "paresseux", "indocile"...), sa vie de famille (il s'adonne à des "vices honnêtes", "manque de pudeur", est "abject", vit dans "le libertinage"), ses loisirs (il est "ivrogne", "querelleur"(17), "fréquente les cabarets, lieux "où l'on entend les plus mauvais discours et contre la morale et contre la religion, où l'on voit les plus pernicieux exemples, où l'on apprend à se livrer à la boisson, au jeu, à l'habitude de fumer, où l'on se met dans la nécessité de voler les parents"(18)). Jamais à cette époque, l'église ne met en relation ce jugement moral avec les conditions de travail et de vie des ouvriers: durée et horaires de travail, instruction inexistante, conditions d'alimentation, d'hygiène et de logement, niveau de salaire, espérance de vie, etc... (19).

(15) J. Radu, "La propagation des bons livres", 1850, cité par R. Labourie, "De la moralisation à l'expression du moi", Education Permanente, Paris, no. 62-63, mars 1982, p. 160.

(16) J. Nizet, La formation des opinions pédagogiques, Louvain, Centre pour l'analyse du changement social, Thèse de doctorat, 1978, Tome I, 241 p., Tome II, 362 p.

(17) Ibidem, pp. 26 à 32.

(18) C. Delchambre, cité par J. Nizet, Ibidem, p. 30.

(19) Voir J. Neuville, La condition ouvrière au XIXe siècle, Bruxelles, Editions Vie ouvrière, 1976.

D'autre part, et ceci nous intéresse particulièrement pour la qualification sociale, l'Eglise belge construit un modèle éducatif calqué sur les structures sociales:

- les enfants de la classe supérieure doivent recevoir l'éducation la plus complète;
- l'instruction de la classe inférieure doit être limitée, "plus humble", car l'instruction peut enflammer à certains moments les esprits des classes populaires, et mettre toute la société en péril(20); et cette éducation du peuple doit être une éducation au travail et par le travail. "Il faut que l'instruction qu'ils reçoivent ne leur inspire point l'idée de s'élever au dessus de leur état, danger qui résulterait évidemment de l'instruction donnée aux enfants du peuple, sans la condition d'un travail matériel, qui crée des habitudes d'ouvriers. Sans cette précaution, la plupart des enfants de la basse classe, en sortant de l'école, se croient des savants et veulent jouer un rôle important parmi leurs concitoyens. Le système d'éducation populaire sans travail contient le germe d'une révolution sociale et politique"(21).

Si le lien de l'éducation avec le travail doit empêcher que les ouvriers n'aient "l'idée de s'élever au dessus de leur état", un autre facteur, sans doute plus important encore, y contribuera, à savoir le caractère principalement moralisateur et religieux de l'enseignement à dispenser aux classes inférieures: "par les lois, on fait respecter le joug, par la religion on le fait chérir"(22) "Le plus beau résultat de cette éducation, c'est l'ouvrier qui travaille et qui prie: un ouvrier laborieux, dont les mains vigoureuses et calleuses commencent et finissent leur travail quotidien par le signe de la prière"(23).

(20) Mgr. Dupanloup, De l'Education, Bruxelles, Ed. Gervais, 1881, pp. 305-306.

(21) Mrg. De Haene, cité par J. Nizet, op. cit., p. 42.

(22) Mrg. Van Bommel, Exposé des vrais principes sur l'instruction publique, primaire et secondaire, considérée dans ses rapports avec la religion, Liège, Editions P. Kerstens, 1840, p. 34.

(23) P. de Hauteville, cité par J. Nizet, op. cit., p. 35.

La hiérarchie catholique assigne donc clairement à l'éducation une fonction de maintien de l'ordre social. Les inégalités existent en ce monde, il faut s'y résigner; c'est vers l'au-delà qu'il convient de tourner les regards si l'on veut résoudre le problème. En 1882, le pape Léon XIII écrivait encore dans l'encyclique "Auspicato concessum": "Le problème des relations entre riches et pauvres qui préoccupe tellement les économistes sera complètement réglé en déclarant clairement en en démontrant que la dignité ne fait pas défaut à la pauvreté; que le riche doit être compatissant et généreux, et le pauvre satisfait de son sort et de son travail, parce que ni l'un, ni l'autre ne sont nés pour ces biens éphémères, que le pauvre doit gagner son ciel par la patience, et le riche par sa générosité"(24).

Mgr Dupanloup traite de "réformateurs sauvages" ceux qui tentent, écrit-il "d'établir parmi nous l'instruction gratuite obligatoire et égale pour tous"(25).

Car on l'a vu, il ne faut pas trop peu d'instruction à la classe populaire, mais surtout il ne lui en faut pas trop.

Ce qui du point de vue de la qualification sociale nous apparaît remarquable c'est la clairvoyance avec laquelle le monde catholique belge perçoit le danger politique et social de l'éducation: par l'absurde, il nous indique la voie que peut prendre une formation ayant pour objectif non la résignation mais la lutte contre les conditions de maintien des inégalités sociales.

En France, dans le climat républicain, le discours de légitimation des inégalités dans et par l'éducation, et notamment celle des adultes, est plus voilé. Surtout que juste après la révolution de 1848, et donc l'instauration du suffrage universel, il s'agira d'assurer l'éducation républicaine du peuple(26). Dans ce contexte, les cours d'adultes ont très nette-

(24) P. Joye et R. Lewin, L'église et le mouvement ouvrier en Belgique, Bruxelles, Société populaire d'édition, 1967, p. 109.

(25) Mgr. Dupanloup, op. cit., p. 265.

(26) Voir entre autres le "Manuel républicain de l'homme et du citoyen", cité par N. Terrot, op. cit., p. 66.

ment un rôle d'éducation politique. Mais après juin 1848, quand la droite triomphe, on retrouve un discours similaire à celui de la hiérarchie catholique belge.

Ainsi, même Guizot, le grand instigateur et propagateur des cours d'adultes écrit dès 1847: "l'invasion des classes pauvres par l'instruction est un élément qui doit miner la société dans ses fondements"(27). Et Thiers déclare en 1850: "oui je veux restreindre cette extension démesurée de l'instruction primaire... oui je dis et je soutiens que l'enseignement primaire ne doit pas forcément et nécessairement être mis à la portée de tous, j'irai même jusqu'à dire que l'instruction est suivant moi, un commencement d'aisance et que l'aisance n'est pas réservée à tous"(28).

Après juin 48, les cours d'adultes subiront donc un coup d'arrêt, et les instituteurs seront objets de méfiance, à cause de leur prise de conscience républicaine. Comme chez les catholiques belges de l'époque, on découvre dans ces soubressauts et chez Guizot en particulier, la contradiction dans laquelle se débattent les idéologues bourgeois de l'éducation ouvrière, contradiction sur laquelle il faudra revenir du point de vue de la qualification sociale. D'une part, il faut sortir les masses prolétaires de leur ignorance et en faire de bons producteurs: "on devenait de plus en plus sensible au fait que les classes laborieuses avaient besoin d'éducation pour se réaliser, pour leur salut religieux, pour qu'elles puissent jouer leur rôle social et économique"(29); d'autre part, il faut freiner l'éducation des masses car elle risque d'être source d'idées subversives, de questions nouvelles et de troubles sociaux.

Pour résoudre cette contradiction, on cherchait à faire de l'éducation des adultes un instrument de contrôle social et des athées tels que Thiers choisirent de confier l'enseignement à l'Eglise, meilleur garant de l'ordre établi(30).

(27) Cité par B. Cacérés, *op. cit.*, p. 22.

(28) Cité par N. Terrot, *op. cit.*, p. 66.

(29) C. Titmus, "Le rôle de l'Etat dans le développement des adultes en France et en Grande-Bretagne au XIXe siècle", *Education permanente*, Paris, no. 62-63, mars 1982, p. 22.

(30) Voir la loi Falloux de 1850.

De même, en Belgique, les libéraux parlementaires seront favorables à l'enseignement religieux dans l'école publique. Même dans les années 1860 et 1870, où l'anticléricalisme pénétrera de plus en plus, la religion continuera à être considérée comme la base de toute éducation⁽³¹⁾.

2. Les grandes initiatives de la fin du XIXe siècle

En France, sous Duruy et à partir de 1864, jusqu'à la fin du XIXe siècle, un nouveau soubressaut de l'histoire redonnera une impulsion puissante au développement des cours pour adultes. Il s'agira de nouveau de servir le régime, l'Empire en l'occurrence. "L'Empereur regarde l'instruction du peuple comme la meilleure garantie de l'ordre public et de la prospérité nationale"⁽³²⁾. Ici encore, ces cours pour adultes sont liés à la nécessaire adaptation des ouvriers à l'évolution industrielle et à leur moralisation. En outre, Napoléon III, qui s'est heurté à l'Eglise, à cause de la guerre d'Italie, recherche de nouvelles alliances entre autres dans la classe ouvrière.

A la fin du XIXe siècle, c'est le souci d'éducation politique du peuple qui dominera les cours pour adultes, d'une part à cause du suffrage universel, d'autre part, parce que l'alphabétisation et la formation professionnelle du peuple ont trouvé leurs créneaux dans la formation initiale. L'alphabétisation, avec l'école de J. Ferry; la formation professionnelle, avec la création des écoles nationales professionnelles en 1880.

Depuis 1877, la question centrale, du point de vue politique, c'est de consolider la république bourgeoise, industrielle et antimonarchiste. "Il faut gagner les esprits et pour cela éduquer politiquement le plus grand nombre, l'amener à ses propres idées. Le peuple tout entier, mais les ouvriers surtout, car, au delà de leur poids électoral grandissant, ils sont au centre de la question sociale"⁽³³⁾.

(31) J. Nizet, op. cit., p. 45.

(32) N. Terrot, op. cit., pp. 68-69

(33) Ibidem, p. 99.

Contre les tenants de l'ancien régime, c'est le leit-motiv qui reviendra dans les discours de chaque ministre républicain: "l'éducation populaire doit donner à l'enfant du peuple toutes les connaissances qui lui sont nécessaires pour remplir son rôle de citoyen"(34).

A partir de cette époque, ce n'est plus tant de "moralisation" du peuple dont il est question, mais bien de sa "socialisation" et de sa socialisation politique. Cet effort de socialisation se concrétisera massivement dans "les oeuvres post-scolaires" et dans une moindre mesure dans les "universités populaires". L'église elle-même, voulant renouer avec la classe ouvrière, se ralliera à la république et se lancera dans le christianisme social. Le mouvement ouvrier de son côté s'opposera à toutes ces initiatives émanant de la bourgeoisie, et développera les premières formations s'adressant à ses propres militants.

a) Les oeuvres post-scolaires

Les oeuvres post-scolaires sont directement mises en oeuvre par le pouvoir républicain qui confie aux instituteurs la mission de les animer, dans un esprit laïc et républicain. Jean Macé, qui a fondé en 1866 la ligue de l'enseignement en France, après avoir participé à celle créée en Belgique deux ans plus tôt, se fait le champion de ces oeuvres post-scolaires à partir de 1894. Après la conquête de l'école, il assigne à la ligue l'objectif de combler "le trou" entre la sortie de l'école et l'entrée au régiment ainsi que d'assurer l'éducation du citoyen au bon usage de son droit d'électeur: "l'oeuvre de la ligue, c'est l'éducation politique du pays, sa raison d'être, c'est le suffrage universel"(35). Comme l'écrit G. Pujol, "maîtriser le champ de l'extra-scolaire, autrement dit le secteur d'action que l'Eglise exerçait sur le temps de loisir des enfants comme des adultes, tel est l'objectif que se fixe la ligue"(36). C'est le moment où le terme éducation populaire apparaît, et, avec le terme, l'idée et les méthodes qui seront sans cesse approfondies au XXe siècle.

(34) Rambaud, cité dans R. Labourie, "De la moralisation à l'expression du moi", Education permanente, Paris, no. 62-63, mars 1982, p. 163.

(35) N. Terrot, op. cit., p. 112.

(36) G. Pujol, op. cit., pp. 56-57.

Dans le chef du pouvoir républicain, ces oeuvres post-scolaires s'adressent aux adultes pour leur permettre une répétition et un perfectionnement des programmes de l'enseignement primaire, et pour leur dispenser les éléments de connaissances permettant l'interprétation du monde. Elles sont étroitement mêlées à l'école, dotées des mêmes programmes, fondées sur la même pédagogie. Elles remplacent en fait l'enseignement primaire supérieur pour ceux qui n'ont pu y accéder. Elles ont aussi pour vocation de créer "une élite intermédiaire entre le peuple ignorant et les classes privilégiées ayant bénéficié d'une instruction moyenne ou supérieure"(37). Mais parallèlement à cet aspect, compensatoire, les oeuvres post-scolaires contribueront à la formation des citoyens, principalement sous l'impulsion de la ligue à partir de 1885. C'est dans leur cadre que seront élaborés les cahiers de préparation de cours appelés par Jacques Ozouf: "le catéchisme républicain"(38). Ces cahiers propageront avec enthousiasme les idées de patriotisme, de progrès, de laïcité ainsi que le culte de la république, tout en émettant de nettes réserves vis-à-vis des théories prétendant remédier aux inégalités sociales, et donc vis-à-vis du socialisme naissant.

b) Les oeuvres éducatives du Christianisme social

Les "cercles catholiques ouvriers" créés par Maignen, de Mun et de la Tour du Pin ont, comme le dit de Mun, pour objectif de permettre à des hommes d'origines sociales différentes de se rencontrer, d'écouter des conférences et de participer à des loisirs communs. Le rêve de de Mun, c'est le rapprochement des classes, le rétablissement de l'union entre les classes séparées par la Révolution. Les cercles ont pour mission d'éveiller et de former la conscience populaire, de lui donner une règle morale, et peut être surtout d'arracher la classe ouvrière au socialisme naissant. En ce sens, dans le "Christianisme social", "le mot 'social' devient parfois l'antithèse de 'socialiste'"(39).

(37) E. Petit, cité par N. Terrot, op. cit., p. 115.

(38) J. Ozouf cité par N. Terrot, op. cit., p. 116.

(39) G. Poujol, op. cit., p. 72.

"Aux doctrines subversives, aux enseignements funestes, il faut opposer les saintes leçons de l'Évangile; au matérialisme, les notions de sacrifice; à l'esprit cosmopolite, l'idée de patrie; à la négation athée, l'affirmation catholique"(40). Comme on le voit, au travers du discours social, les volontés de moralisation persistent.

Les "instituts populaires" sont la nouvelle forme que donne Sangnier aux cercles "d'études sociales", où l'on étudiait déjà les grands problèmes de société, où étaient organisés des débats économiques, sociaux, littéraires. Le but des instituts populaires est d'aider à créer, par l'éducation, une élite ouvrière dont l'action transformera la société(41). Au-delà de ces activités éducatives, des coopératives de production et de consommation sont encouragées, ainsi que la création de mutuelles... Le mouvement de la revue "Sillon", créé également par Sangnier, a pour objectif la réforme de l'entreprise: "tant que nous aurons la monarchie à l'usine, nous ne pouvons pas avoir la république dans la société"(42). Sangnier assigne également à son mouvement la mission de mettre en oeuvre une législation sociale, et de promouvoir une démocratisation sociale. Il ira jusqu'à conseiller aux travailleurs chrétiens d'adhérer à la CGT. L'objectif du Sillon, comme l'écrira Sangnier, sera de "mettre en valeur la personne humaine pour la vouer au service de la cité"(43). En 1907, il ira plus loin: "le Sillon est un mouvement laïque qui se propose de travailler pour sa part à réaliser dans notre pays, la république démocratique"(44). Mais malgré cette déclaration, il s'inclinera devant la hiérarchie catholique lorsqu'en 1910, celle-ci rappellera le Sillon à l'ordre. Ainsi mourra le Sillon.

c) Les universités populaires

Les Universités populaires sont nées en 1898, au moment de l'affaire Dreyfus qui leur donnera l'élan initial. L'élite intellectuelle de la na-

(40) Ibidem, p. 142.

(41) N. Terrot, op. cit., p. 127.

(42) B. Cacérés, op. cit., p. 67.

(43) Ibidem, p. 64.

(44) Ibidem, p. 68.

tion, s'étant passionnée pour la lutte contre l'injustice frappant un innocent, partira en croisade pour "permettre aux déshérités d'obtenir leur part de l'héritage culturel"(45). A cette époque, l'élite était confortée par un certain nombre de certitudes culturelles; Auguste Comte avait formulé "l'idée d'une culture véritable, où les diverses sciences sont rigoureusement mesurées et équilibrées, où la science sociale contient et systématise les autres, où domine enfin la morale, c'est-à-dire la méditation sur le juste et l'injuste"(46).

Fortes de ces certitudes, les universités populaires se donneront pour vocation de "substituer, par l'éducation, l'application impartiale de la raison critique aux préjugés de la masse crédule"(47). Elles s'efforceront en outre de "faire pénétrer l'esprit critique dans la masse de la nation, de répandre la science et la beauté parmi ceux-là qui n'avaient pas le loisir d'y consacrer leur vie et de préparer la société future par la collaboration amicale des travailleurs intellectuels et manuels"(48).

A ce grand appel à la fraternité par l'instruction, les intellectuels répondent donc présents, du moins les intellectuels de la tendance anarcho-syndicaliste, radicaux, libéraux et libertaires(49). Comment réagissent, les ouvriers? Ceux-ci ont certainement la volonté de s'instruire pour mener à bien la bataille sociale libératrice. Ils seront d'ailleurs des milliers à suivre l'enseignement des Universités populaires. Mais l'idéalisme des Universités populaires ne sera pas partagé par eux. Ils ne croient pas, comme celles-ci, que l'esprit transformera le monde. Ils savent que la principale bataille est à mener sur les plans politique et économique(50), ce dont les Universités populaires se soucient peu. Les contenus des conférences des Universités populaires portent en effet exclusivement sur les belles lettres, les arts, les sciences, la philosophie, la morale... Quelquefois, les participants sont associés au choix

(45) Ibidem, p. 54.

(46) Alain, cité par B. Cacérès, Ibidem, p. 54.

(47) J.E.S. Hayvrard cité par B. Cacérès, Ibidem, p. 53.

(48) G. Poujol, "Education populaire et méthodes pédagogiques (1865-1900)", Education permanente, Paris, no. 62-63, mars 1982, p. 69.

(49) Entre autres: A. France, Alain, Ch. Péguy, D. Halévy, E. Petit...

(50) Voir notamment Lafargue, dans N. Terrot, op. cit., p. 138.

des sujets, mais le plus souvent cette idée reste un voeu pieux. "Bien loin de donner aux ouvriers l'esprit scientifique, on les a dégoûtés d'une science parcellaire (...) Ils ont pris en défiance cette autre bonne chanson dont ils ont cru qu'on voulait bercer leur misère et endormir leur espoir"(51).

Incontestablement donc, il y a coupure entre les conférences des Universités populaires et leurs destinataires, préoccupés par le droit du travail et l'histoire du monde ouvrier, par des cours professionnels ou à défaut par des sujets d'utilité immédiate (hygiène, médecine quotidienne, économie ménagère, reboisement, prise de parole en public, ...).

Les socialistes de l'époque s'opposent à la vision anarcho-syndicaliste des universités populaires et n'y voient que mensonges, illusions ou naïveté car pour eux, la révolution passe d'abord par la conquête politique et économique, non par la transformation préalable de l'homme.

Parmi les socialistes, seul Jaurès défendra avec enthousiasme les Universités populaires: "On nous dit qu'il y a des socialistes qui voient encore un calcul machiavélique de la bourgeoisie et un piège pour les travailleurs dans les Universités populaires... Pour nous, quelles que soient les interprétations venimeuses, nous sommes absolument résolu à continuer l'oeuvre d'émancipation intellectuelle qui est la condition de la révolution"(52).

En conclusion, on peut souligner combien le mouvement des universités populaires était original et reflétait une conscience sociale aigüe de la part de ses fondateurs. Même s'ils n'ont pas compris ou voulu comprendre les idées et aspirations nées du développement de la conscience de classe chez les ouvriers, même si la mise en oeuvre fut quelquefois chaotique, même si contenus et méthodes reproduisaient trop souvent l'académisme universitaire, même si intellectuels et ouvriers ne parlaient pas la même langue, c'est tout de même la première fois qu'a existé un si vaste mouvement de démocratisation du savoir.

(51) G. Poujol, art. cit., p. 78.

(52) Jaurès cité par N. Terrot, op. cit., p. 137. Gramsci émettra un jugement très nuancé mais favorable sur le principe; voir à ce sujet, N. Terrot, op. cit., p. 145.

d) L'éducation des adultes par le mouvement ouvrier

Parallèlement au développement du socialisme renaissant après sa décapitation pendant la Commune, la fin du XIXe siècle voit apparaître le mouvement syndical.

Si les socialistes ne se préoccupent pas encore d'éducation (leurs cadres sont des intellectuels) le monde ouvrier par contre, sans en faire un combat principal, est confronté avec le problème de la formation de ses militants. C'est dans les "bourses du travail" que vont s'organiser des cours pour adultes, principalement d'enseignement général et de formation professionnelle. Mais les bourses ont également joué un rôle de formation politique et sociale.

Pelloutier, secrétaire général de la fédération des bourses du travail de 1895 à 1901, veut d'ailleurs en faire le centre de la vie culturelle, politique et sociale des travailleurs, le lieu de développement "moral"⁽⁵³⁾ des ouvriers. Il faut, écrit-il que les bourses "poursuivent l'oeuvre d'éducation morale administrative et technique pour rendre viable une société d'hommes fiers et libres"⁽⁵⁴⁾ et "il faudrait offrir au peuple le moyen d'observer par lui-même, les phénomènes sociaux et d'en dégager toute la signification"⁽⁵⁵⁾.

Les bourses reçoivent pour mission, non seulement d'aider à la formation individuelle, mais aussi de devenir des écoles et des centres d'études du mouvement ouvrier; pour ce faire, elles doivent comprendre, à côté du service de la mutualité, un service de l'enseignement, un service de la propagande et d'étude, et un service de "résistance"; le service d'enseignement comprendra une bibliothèque, un office de renseignement, un musée social, et enfin des cours d'enseignement social, général et professionnel⁽⁵⁶⁾.

Dans ces projets qui ont d'ailleurs été partiellement réalisés, on trouve le rêve de faire de ces bourses de véritables "forteresses isolées des influences bourgeoises"⁽⁵⁷⁾. Pelloutier va jusqu'à imaginer l'organisation d'un contre-enseignement primaire.

(53) Soulignons que le terme "moral" prend chez Pelloutier un sens totalement différent de celui qu'il avait auparavant. En effet, "moral" est ici associé à la nécessaire transformation sociale.

(54) N. Terrot, op. cit., p. 146

(55) G. Pujol, op. cit., p. 165

(56) Ibidem, p. 165.

(57) Selon l'expression de N. Terrot, op. cit., p. 146.

CHAPITRE III. - L'éducation des adultes dans l'entre-deux-guerres

La guerre de 14/18 met fin aux initiatives d'éducation des adultes amorcées à la fin du siècle précédent. Mais dans cette fin, la guerre n'est pas seule en cause.

Tout d'abord l'enseignement primaire s'est généralisé, rendant caduques les luttes du passé du moins sous leur ancienne forme. Il ne s'agira plus de lutter pour alphabétiser le peuple, ni pour lui permettre d'accéder à un minimum d'instruction. L'éducation primaire est censée avoir résolu ce problème. Ensuite, la république n'a plus besoin d'être confortée; elle est solidement implantée. Enfin, la formation professionnelle s'est fortement développée grâce aux effets de la loi Astier de 1919.

Aussi, les oeuvres post-scolaires, ne devant plus pallier le manque d'instruction primaire, recevront mission en 1926, sous Daladier, de compenser l'insuffisance de démocratisation de l'enseignement secondaire.

A côté de cette prolongation de la lutte pour la démocratisation de l'enseignement initial, l'éducation des adultes prend progressivement les trois formes distinctes qu'on lui connaît aujourd'hui: la formation professionnelle, l'éducation ouvrière conçue comme formation de militants du monde ouvrier et l'éducation populaire, comprenant toutes les activités éducatives culturelles et "récréatives"⁽⁵⁸⁾.

1. La formation professionnelle

La formation professionnelle ne nous intéresse guère ici, du point de vue de la qualification sociale, et nous ne l'étudierons donc pas. Néanmoins, il faut souligner la large prédominance qu'elle prend dans les discours et réalisations en matière d'éducation des adultes entre les deux guerres;

(58) Pour ce qui suit, voit surtout N. Terrot, op. cit., pp. 210-220.

cette prédominance idéologique de la formation professionnelle au détriment de la formation sociale s'explique en partie par le développement des industries de guerre et le nécessaire effort de reconstruction économique dans l'immédiat après guerre.

2. L'éducation populaire

L'éducation populaire ne nous intéresse pas davantage, car il ne s'agit pas à proprement parler de formation mais bien d'activités "socio-culturelles" visant à favoriser l'accès des masses populaires à la culture traditionnellement réservée aux élites. Néanmoins, il faut souligner son importance, que nous avons d'ailleurs déjà évoquée dans l'introduction à cette partie du mémoire .

En effet, principalement sous l'influence de la révolution russe et avec une nette prédominance des intellectuels communistes, les milieux intellectuels politiques et syndicaux vont favoriser, entre les deux guerres, le développement d'une "culture prolétarienne" et contribueront ainsi à l'avènement du front populaire.

Ainsi, les syndicats et les coopératives ouvrent des bibliothèques engagées sur le plan économique, social et politique. L'Eglise catholique fonde le scoutisme, la JAC, la JOC et les "équipes sociales". La ligue de l'enseignement diversifie son action en matière sportive et artistique et devient "la plus grande organisation culturelle française". Le théâtre devient ouvrier et populaire, avec une volonté d'agitation populaire (voir entre autres le groupe "Octobre"). Les intellectuels progressistes se regroupent au sein de "l'association des écrivains et artistes révolutionnaires" et au sein du "comité de vigilance des intellectuels antifascistes". Des maisons de la culture sont créées. La musique se popularise, par le biais de "la fédération musicale populaire", dont le souci est d'aider à la création de chœurs, d'orchestres et de conservatoires et également d'illustrer les diverses fêtes populaires. Le cinéma, en particulier, est l'occasion d'une explosion de l'expression des artistes "populaires" et atteint effectivement la masse particulièrement attirée par cet art nouveau. C'est l'époque de la création de l'"alliance du cinéma indépendant" qui animera des ciné-clubs à travers toute la France; c'est aussi l'époque de la fondation de "Ciné-liberté" qui produira et

diffusera des films populaires. La presse enfin voit éclore une série de publications visant à faire se rencontrer les intellectuels et la masse au travers d'une culture nouvelle ("Monde", "Marianne", "Nouvel âge", "Prolétariat", "A contre courant", "Regards", "Vu", "Vendredi", "Commune"etc...)

Sous le front populaire et après la libération, tous ces mouvements vont se développer et donneront naissance aux divers organismes culturels connus aujourd'hui: "Peuple et culture", "Travail et culture", "Institut de culture ouvrière", "Fédération française des ciné-clubs", "Maisons des jeunes et de la culture"... Ils trouveront aussi leur prolongement dans la création à l'Education nationale d'une "direction de la jeunesse et de l'éducation populaire".

3. L'éducation ouvrière

"L'éducation ouvrière" nous intéresse davantage dans notre questionnement de l'histoire du point de vue de la qualification sociale. On l'a vu plus haut, elle concerne principalement la formation des militants dont ont besoin le parti communiste (créé en 1920), et la CGT (créée en 1902). Il s'agit pour le PC de former les cadres ouvriers et de diffuser largement le marxisme, pour la CGT, de doter les militants des méthodes et connaissances nécessaires dans la lutte quotidienne. Pour ce faire, PC et CGT créeront des structures éducatives permanentes et autonomes.

a) Les écoles du parti communiste

Tout d'abord, les écoles du parti, créées en 1921, viseront, à partir de 1924 avec "la bolchevisation du parti", à diffuser le marxisme et le léninisme de manière très large dans la classe ouvrière. C'est l'époque où l'on insiste sur la formule "sans théorie révolutionnaire, pas de mouvement révolutionnaire". Ces écoles du parti, "centrales", "fédérales" ou "élémentaires" traitent de philosophie, d'économie, d'histoire et de socialisme scientifique. Mais elle se méfient de la "théorie pure" et visent à être aussi des écoles de la pratique révolutionnaire.

A partir de 1933, avec la montée du front populaire et l'accroissement du nombre de militants, ces écoles élargiront leur enseignement non seulement pour atteindre le plus grand nombre, mais aussi pour prendre en compte des éléments de culture et de science.

Elles seront fortement influencées par la révolution bolchévique et par l'importance que Lénine accorde au rôle politique de l'enseignement.

Soulignons cependant que lorsque Lénine écrit "la tâche essentielle des travailleurs de l'enseignement et du Parti communiste, avant-garde dans la lutte, doit être de contribuer à l'instruction des masses travailleuses, afin de surmonter les anciennes habitudes"⁽⁵⁹⁾, ou encore: "Nous devons défendre l'édification révolutionnaire, combattre la bourgeoisie par les armes et encore davantage, sur le plan idéologique, par l'éducation"⁽⁶⁰⁾, et que Lounatcharski, Commissaire du peuple à l'Instruction publique déclare: "(...) on ne peut considérer l'instruction autrement qu'en instrument sérieux de la lutte des classes entre les mains du prolétariat; (...) l'instruction et tout l'appareil d'Etat concerné doivent être utilisés à des fins de propagande communiste"⁽⁶¹⁾, la révolution soviétique est triomphante et le nouveau régime est en place. La société vient d'être profondément bouleversée de sorte que l'on se trouve dans une situation analogue à celle dans laquelle se trouvaient les révolutionnaires français en 1789. Il est donc compréhensible que dans les deux cas on assiste à un vigoureux effort éducatif en vue d'assurer le soutien des masses au régime naissant.

En France, en 1932, la révolution n'est pas à l'ordre du jour immédiat même si le Front populaire se profile à l'horizon. Aussi, l'intérêt des communistes pour l'éducation des adultes du monde ouvrier puise sa source dans la nécessité de transformer l'ordre établi et, pour cela, de devenir un militant accompli. Ce contexte différent implique d'autres emprunts à Lénine: "on ne peut devenir communiste sans avoir assimilé les

(59) V. Lénine, op. cit., p. 380.

(60) Ibidem, p. 381.

(61) A. Lounatcharski, "La propagande communiste et l'instruction publique" (1919), dans A propos de l'Education, Moscou, Editions du Progrès, 1984, p. 58.

richesses accumulées par la connaissance humaine"(62) et plus loin: "si un communiste se targuait de communisme à partir de conclusions toutes faites apprises par coeur, sans avoir fait un grand travail très sérieux et très difficile, sans avoir cherché à voir clair dans les faits qu'il doit aborder dans un esprit critique, ce communiste serait un piètre individu"(63)...

Cet intérêt marqué pour l'éducation et la formation amènera le PC, principalement sous l'impulsion de Thorez, à développer les écoles du parti, à créer le "cercle de la Russie neuve", le "cercle d'études marxistes" et surtout l'Université ouvrière en 1932 (appelée Université nouvelle après la deuxième guerre mondiale). Cette université s'adresse à un public plus large que celui des militants et aura pour objectif essentiel de diffuser le marxisme. On retrouve ici, comme dans les activités d'éducation populaire, la volonté du PC de mener un travail de masse en matière culturelle. A côté de conférences très variées, l'Université ouvrière organisait un enseignement régulier, de type scolaire, avec contrôle écrit de l'acquisition des connaissances; la pédagogie en oeuvre y prévoyait une alternance entre 50% de discours exposant la problématique et 50% de discussions entre les élèves.

En outre, l'université ouvrière organisait des cours l'après-midi pour chômeurs et, à partir de 1938, une école d'orateurs politiques.

Enfin, une politique d'édition prenait le relai, publiant certaines conférences de l'université ouvrière.

b) L'institut supérieur ouvrier de la CGT

De son côté, la Confédération générale du travail (CGT), créée en 1932, l'"Institut supérieur ouvrier" dans le cadre du "Centre confédéral de culture et d'éducation ouvrière".

(62) V. Lénine, "Les tâches des unions de la jeunesse" (1920), dans Oeuvres, Tome 31, Paris, Editions sociales, 1961, p. 295.

(63) Ibidem, p. 297.

Avant 1932, la CGT était trop absorbée par les tâches immédiates d'organisation pour se préoccuper d'une éducation systématique de ses militants. Par ailleurs, fortement influencée à ses origines par les anarchistes, elle prônait l'éducation par l'action, et en particulier par la grève. Mais dès 1909, des efforts sont faits pour diffuser des connaissances économiques de base⁽⁶⁴⁾ et en 1923, se créeront les premiers cours de formation syndicale, mais de façon limitée et très épisodique.

C'est en 1932, avec l'ISO, que débute sur une grande échelle la formation syndicale, puisque l'Institut est relayé en Province par les "collèges du travail" et par les cours par correspondance. On s'efforçait d'y articuler étroitement recherche et formation et on y enseignait l'histoire, la littérature française, le droit, les arts, l'économie et la philosophie.

En 1934, l'Institut commença à publier diverses études. En 1937, devant l'afflux d'adhérents à la CGT, l'Institut se mit à diffuser diverses brochures de vulgarisation et surtout des brochures présentant une utilité immédiate pour les syndicalistes et syndiqués: "Guide du délégué d'atelier", "Les conventions collectives", "L'actualité du plan", "Lire", "Guide de l'administrateur du syndicat", "La CGT et le Front populaire"... Sous le Front populaire, il alla jusqu'à diffuser un enseignement par radio. Comme l'écrit Terrot, "pour la première fois, une action de formation, couvrant l'ensemble du pays, était mise en place par le mouvement syndical lui-même avec l'aide de ses militants et sous son seul contrôle"⁽⁶⁵⁾.

Après la seconde guerre mondiale, la CGT et les autres centrales existantes auront leurs propres structures d'éducation. Par ailleurs, on verra naître en 1954 les Instituts du travail qui reprendront à l'Institut supérieur ouvrier son projet d'articuler étroitement recherche et formation.

L'après-guerre confortera les tendances apparues ici, notamment avec la mise en application partielle du plan Langevin-Wallon et avec le développement de la promotion sociale. Ces prolongements et ces nouvelles mesures seront analysées dans le cadre de la thèse.

(64) La création de la revue La vie ouvrière devait répondre à ce besoin.

(65) N. Terrot, op. cit., p. 204.

Conclusions

Nous achevons ici ce rapide questionnement de l'histoire portant sur la formation sociale et politique du monde ouvrier. Nous constatons qu'autant la fin du XIXe siècle était concernée par la formation politique du citoyen, autant le début du XXe siècle semble évacuer cette question: d'une part la formation professionnelle, d'autre part la culture de masse semblent avoir pris le relais comme questions centrales. Seules les formations destinées aux militants du PC, et dans une moindre mesure aux syndicalistes, semblent se préoccuper encore de formation politique.

Est-ce à dire que la formation civique et politique disparaît complètement des autres formations s'adressant au monde ouvrier? La formation professionnelle néglige-t-elle complètement cet aspect de la formation? L'enseignement qui accueille le plus souvent les enfants de la classe ouvrière, c'est-à-dire l'enseignement professionnel et technique proscribit-il toute formation politique? Ou au contraire, a-t-il une fonction politique mais intégratrice?

Nous avons vu, dans cet aperçu historique, que depuis la révolution française, l'éducation civique des masses avait représenté un enjeu majeur des politiques éducatives, le pouvoir en place cherchant tantôt à stimuler l'éveil des consciences, tantôt, au contraire, à l'endiguer. Qu'en est-il à partir de la deuxième guerre mondiale? Quelle est la place accordée, explicitement ou implicitement à la formation politique et sociale des citoyens?

Ce sont ces questions que nous nous poserons, entre autres, dans le cadre de la thèse. Nous nous les poserons en reprenant l'histoire de l'éducation à partir de la deuxième guerre mondiale et ce principalement en Belgique.

PARTIE III.

CONCLUSIONS GENERALES

ET

PROJET DE THESE

IIIe PARTIE: CONCLUSIONS GENERALES ET PROJET DE THESE

1. Les acquis de cette étude

Nous sommes partis d'un constat: au début des années 80, dans la sphère de l'éducation des adultes, une notion nouvelle apparaît: la notion de qualification sociale.

Nous nous sommes interrogés sur le sens que donnaient les auteurs à cette notion, nous avons constaté qu'en général elle n'était pas définie et qu'elle était utilisée le plus souvent en prolongement, en parallèle ou en opposition à la qualification professionnelle, comme si le sens de cette dernière nous éclairait sur le sens de la première.

Deux auteurs cependant, Bertrand Schwartz et Paul Demunter, tentent de lui donner une définition un peu plus précise et les analyses que nous avons consacrées à leurs textes montrent qu'ils identifient, à côté des besoins de qualification professionnelle et de formation de base, un besoin de formation et de qualification lié à la sphère sociale, à toutes les activités que l'homme exerce en tant que citoyen, en tant qu'agent ou acteur social. C'est ce qu'ils appellent le besoin de "qualification sociale".

Consciente que l'activité éducative centrée sur l'exercice de la citoyenneté a dû, de tout temps, être exercée et qu'elle a dû varier en fonction des conjonctures historiques, nous avons voulu interroger le passé dans ce domaine, et questionner à la fois les grands débats et les principales réalisations de la fin du XVIIIe siècle au début du XXe siècle; en effet, c'est au cours de cette période que s'est précisée et amplifiée l'intervention des couches populaires dans le champ social et politique.

Notre rapide analyse nous a montré que tant du côté de l'Eglise que des pouvoirs publics, tant du côté de la bourgeoisie que du mouvement ouvrier naissant, on a reconnu l'existence d'un besoin de formation lié à la qualité même de citoyen.

Bien sûr, ce besoin de formation était interprété différemment en fonction des acteurs sociaux, de l'analyse qu'ils font de la société et de leurs objectifs.

En gros, trois tendances se sont dessinées: la première, qui est surtout le fait des tenants de l'ancien régime et des forces les plus conservatrices de l'Eglise, reconnaît un besoin de formation morale et religieuse. Elle fonde ce besoin sur le principe même d'inégalité entre les hommes et donc sur la nécessité d'inculquer aux classes populaires l'acceptation de l'ordre établi, et une série de vertus morales liées à leur condition. La formation du peuple joue clairement et explicitement un rôle de maintien des structures sociales et des privilèges: les classes possédantes doivent être charitables; le peuple doit être soumis, humble et travailleur.

La seconde et la troisième sont les produits contradictoires de la révolution de 1789 et de la progression des idées démocratiques qui suivirent. Toutes deux insistent sur le besoin de former socialement et politiquement les citoyens afin qu'ils puissent exercer leurs droits et devoirs et "participer" à la vie sociale. Elles se différencient selon qu'elles sont portées par le pouvoir en place ou par l'opposition à ce pouvoir: dans le premier cas, former politiquement et socialement le peuple vise à amener celui-ci à soutenir et défendre le régime en place, quelle qu'en soit la nature; dans le second cas, le but est de permettre au peuple de se défendre et de lutter pour transformer la société.

Qu'en est-il, dans ces deux cas tellement différents et contradictoires, des intérêts fondamentaux des classes populaires? Une étude fouillée montrerait sans doute que dans certaines conjonctures politiques leur intérêt commande effectivement de soutenir le régime en place, contre les forces réactionnaires de l'opposition, alors que dans d'autres circonstances, c'est le contraire.

Notre problème n'est pas pour l'instant, dans le cadre de ce mémoire, de proposer une telle analyse socio-politique.

Cependant, sous peine de paralysie sur le plan de notre démarche scientifique, nous ne pouvons accepter de maintenir des contenus aussi équivoques et des réalités aussi contradictoires sous le même concept de qualification sociale. Nous devons donc trancher et définir le concept, au moins de manière opérationnelle. Cette définition, nous la reprenons à Paul Demunter, ainsi que nous l'avons dit dans l'analyse qui est consacrée à ses textes. En effet, d'une part, cette définition part d'une identification des besoins de formation en fonction de l'évolution des forces productives et des rapports sociaux de production, d'autre part, elle se fonde essentiellement sur une prise en compte des intérêts de classe. Elle nous permettra donc d'échapper aux conjonctures politiques et de centrer notre analyse sur le besoin de qualification sociale des publics peu scolarisés et peu qualifiés, publics que l'on retrouve majoritairement dans les classes populaires.

2. Le projet de thèse de doctorat

Certes, comme les rapports sociaux sont historiquement déterminés et contradictoires, les contenus des besoins de formation qui en découlent le seront également. Mais au départ, et de manière opérationnelle, l'objet de la recherche sera clairement établi: on cherchera dans quelle mesure est rencontré le besoin de qualification sociale entendue comme compréhension des intérêts de classe et comme capacités à maîtriser les mécanismes sociaux, économiques et politiques de la société en vue de les transformer. On cherchera à percevoir cela en analysant les institutions scolaires belges qui accueillent le plus les classes populaires ainsi que les organismes de formation d'adultes qui inscrivent explicitement cet objectif à leur programme.

Bien évidemment, on sait, a priori, que l'enseignement n'a pas comme objectif explicite ce type de formation politique. Mais il faut voir la qualification sociale non comme un état mais comme un processus; aussi, dans les programmes mêmes de l'enseignement, certains éléments contribuent ou doivent contribuer au développement de la qualification sociale. Ne dit-on pas explicitement, par exemple, que l'enseignement profession-

nel a pour mission non seulement d'apprendre un métier, mais aussi d'apporter la formation nécessaire à une citoyenneté responsable? Or qu'est-ce qu'un citoyen responsable? N'est-ce pas, entre autre, quelqu'un capable de poser des actes politiques et sociaux conformes aux intérêts de la classe sociale ou du groupe social auquel il appartient?

On analysera ensuite les obstacles à la prise en compte de ce besoin, afin de pouvoir éclairer les pratiques et formuler une stratégie politique et pédagogique susceptible d'en assurer une meilleure prise en compte. Cette recherche se fera sur la période qui suit la deuxième guerre mondiale et surtout sur la période actuelle.

L'objectif de la thèse étant ainsi précisé, il nous reste dans cette dernière partie du mémoire à développer quelque peu nos hypothèses de travail et à préciser la démarche que nous comptons adopter.

La thèse comportera quatre grandes parties:

Première partie: Approche théorique et méthodologique du sujet

Comme nous venons de le voir, notre recherche commencera par une partie méthodologique assez importante. Celle-ci devra permettre une opérationnalisation complète du concept et une identification des divers paramètres de la qualification sociale.

Des éléments nombreux figurent déjà dans ce mémoire. Mais quand on cherchera à déterminer dans quelle mesure la qualification sociale est prise en compte par telle ou telle institution étudiée, il nous faudra disposer d'un schéma d'opérationnalisation pour mener une investigation plus précise que ne le permet la définition provisoire retenue ci-dessus.

Ainsi, par exemple, à supposer que la qualification professionnelle soit réellement prise en compte par telle institution, pourra-t-on conclure qu'un pas est fait dans le sens de la qualification sociale? Car l'acquisition d'une réelle qualification professionnelle donne incontestablement

une base pour l'appréhension du monde, cette base donne à l'ouvrier une confiance en soi et une confiance en soi est indispensable pour se qualifier socialement. Par ailleurs, la qualification professionnelle ne met-elle pas l'ouvrier en position d'exiger une meilleure rémunération et donc une diminution du taux d'exploitation?

Autre exemple: n'y a-t-il pas des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui, plus que d'autres, contribuent à l'accès à une qualification sociale? Nous pensons par exemple à toutes ces matières qui ont pour but de développer "l'esprit critique".

Et le schéma d'opérationnalisation ne pourra se faire de manière purement intuitive et empirique. En effet, les références constantes à la notion d'intérêts de classe, de rapports sociaux et de besoins objectifs exigent que nous nous interroguions sur les systèmes et modèles théoriques qui sous-tendent ces concepts. Cela nous situera d'emblée sur le plan méthodologique, au sens le plus profond du terme.

Enfin, il nous faudra poser la question du statut du concept de qualification sociale. Est-ce une expression nouvelle qui recouvre des réalités anciennes? Si oui, ne peut-on reprendre alors les concepts anciens? Les termes mêmes de qualification sociale apportent-ils quelque chose de plus? Et si la qualification sociale apparaît comme un besoin de formation largement accepté mais interprété de manières très diverses et même contradictoires, pouvons-nous le considérer nous comme univoque, en tant que besoin objectif de formation? Quels sont les critères qui nous permettront de conclure à cette objectivité? Et quel sera le statut à donner aux diverses interprétations? Faudra-t-il conclure que la perception subjective de ce besoin ne joue aucun rôle dans sa définition? Quel sera alors le statut de la conscience qu'en ont les individus concernés?...

Toutes ces questions devront être, sinon résolues, du moins plus clairement posées avant d'entreprendre la partie empirique de la recherche. Il appartiendra à l'approche théorique et méthodologique de traiter ces points.

Deuxième partie: La qualification sociale, un besoin de formation peu pris en compte par les structures d'enseignement (en Belgique, de 45 à 85)

Cette deuxième partie partira de l'hypothèse générale selon laquelle la qualification sociale, qui est un besoin objectif de la classe ouvrière n'est pris en compte ni par les structures d'enseignement qui accueillent les enfants des classes populaires, ni par celles qui accueillent les adultes issus de cette classe.

La vérification de cette hypothèse imposera que nous analysions le système d'enseignement belge; c'est un travail immense, si on tient compte de la diversité des structures et des réseaux: réseau d'enseignement de l'Etat, réseau provincial, réseau communal et réseaux confessionnels. Afin de cerner le sujet, nous nous croyons autorisée à n'analyser que les quatre structures qui accueillent le plus les enfants des classes populaires, c'est-à-dire l'enseignement professionnel et l'enseignement technique de plein exercice, l'enseignement de promotion sociale et la formation professionnelle organisée par l'Office national de l'Emploi.

Un chapitre sera consacré à chacune de ces structures, qui seront chaque fois confrontées avec notre hypothèse générale. Encore que le chapitre consacré à la formation professionnelle se fondera en outre sur l'hypothèse suivante: la logique même de la formation professionnelle exclut la prise en compte de la qualification sociale, mais face au développement du chômage, et donc face à l'impossibilité d'assurer un emploi à tous ces chômeurs, un discours interne tente néanmoins de légitimer la formation professionnelle en l'élargissant jusqu'à la prise en compte du besoin de qualification sociale.

Chacun de ces chapitres aura à prendre en considération non seulement les textes légaux qui institutionnalisent les structures mais encore les circulaires, règlements et textes internes qui définissent les programmes, les contenus des cours et les pratiques enseignantes.

Lorsque des réformes ont été mises en oeuvre, un examen attentif s'avèrera nécessaire pour définir avec plus de précision le sens des mesures prises.

Afin que le lecteur puisse comprendre et situer clairement les divers types d'enseignement étudiés, il nous paraît indispensable de faire précéder ces quatre chapitres d'un chapitre descriptif présentant la structure globale de l'enseignement belge.

Il va de soi que sur le plan méthodologique, nous ferons ici appel à l'ensemble des méthodes mises au point par les sciences humaines. Ainsi, lorsque nous présenterons les descriptions des structures d'enseignement, nous nous appuyerons sur les travaux historiques existants et nous nous efforcerons de les synthétiser. Par contre, lorsque nous aurons à analyser les circulaires, règlements et débats, nous aurons recours à la fois à des éléments de critique historique et d'analyse de contenu. Enfin, concernant les programmes et contenus de cours, nous compléterons l'analyse de contenu par quelques entretiens semi-directifs auprès de témoins privilégiés.

En ce qui concerne les sources, nous renvoyons à la notice bibliographique présentée ci-dessous. Précisons simplement notre démarche sur ce plan: elle procède par cercles concentriques, en ce sens que nous prenons les ouvrages et articles les plus récents et à partir de leur analyse, nous remontons à leurs sources lorsqu'elles apparaissent pouvoir nous être utiles. Refusant de nous laisser submerger par la littérature, nous viseront à mener parallèlement les quatre activités suivantes:

- la lecture d'ouvrages et d'articles, et l'élaboration de la bibliographie;
- l'observation participante des organismes d'enseignement et de formation;
- l'élaboration de grilles d'entretien et la passation d'entretiens;
- le travail de classement des données recueillies et bien sûr l'écriture préparatoire à la rédaction du texte final.

Troisième partie: La qualification sociale dans des organismes de formation proches du mouvement ouvrier

S'il s'avère vrai que les structures d'enseignement et de formation professionnelle étudiées méconnaissent largement le besoin de qualification

sociale des individus des classes populaires, qu'en est-il des structures de formation créées directement à l'initiative des organisations et mouvements représentatifs du monde ouvrier? Ces structures ont pour objectif explicite de prendre en compte ce besoin et de contribuer à le satisfaire. Mais l'histoire et l'analyse de ces institutions montrent qu'elles se heurtent à de nombreux obstacles qui parfois mettent leur existence même en péril ou les obligent à dévier de leurs objectifs premiers.

Cette partie aura principalement pour objet d'étudier ces obstacles et leurs causes profondes, à travers l'analyse de la pratique de quelques institutions représentatives.

Trois critères nous serviront à identifier ces institutions:

- tout d'abord, il s'agira d'organismes de formation au sens propre du terme, et non de mouvements d'éducation populaire ou d'associations à vocation socio-culturelle, même si ces mouvements ont une incontestable importance du point de vue de la conscientisation des travailleurs, même si parfois ils organisent des cycles de formation pour leurs membres. Sont donc exclus, des mouvements tels que "Vie féminine" qui regroupe culturellement des femmes ouvrières du monde catholique ou "les femmes prévoyantes socialistes" qui en sont le pendant socialiste; sont donc également exclues des associations telles que la JOC, la JAC, Présence et action culturelle, les équipes populaires, les maisons de la culture, les maisons des jeunes travailleurs, les maisons de jeunes, les mouvements mutualistes, etc...
- Ensuite, il s'agira d'institutions qui s'adressent principalement et massivement à un public ouvrier et donc à un public majoritairement peu scolarisé et peu qualifié. Nous aurons donc à préciser dans notre thèse cette notion de public-cible et à établir clairement les critères de la faible scolarisation et de la faible qualification. Ce critère de public-cible nous amènera à écarter de notre champ d'analyse les organismes dont la fonction est d'assurer la formation intellectuelle et militante des cadres des mouvements ou partis ouvriers.

- Enfin, il s'agira d'organismes mettant explicitement à leur programme ce que nous avons entendu par qualification sociale, c'est-à-dire ayant pour but d'apporter des savoirs et savoir-faire permettant un accès à la critique des mécanismes socio-économiques et politiques et amorçant des actions visant à la transformation de ces mécanismes. Nous écarterons donc ainsi de notre échantillon les institutions dont le but principal et souvent unique est d'assurer soit une formation de base, soit une alphabétisation, soit une formation strictement professionnelle, soit encore une formation culturelle aux loisirs.

Afin de situer les organismes ainsi retenus dans leur contexte social et politique, mais aussi parce que la lutte pour la qualification sociale se confond largement avec l'histoire de l'éducation ouvrière et populaire, un premier chapitre retracera brièvement cette histoire en Belgique. Il portera principalement sur la période qui nous intéresse, à savoir l'après guerre. Cependant, dans la mesure où certains éléments demanderont une mise en perspective, nous serons amenés à faire quelques incursions dans un passé plus lointain.

Notre hypothèse actuelle, qui demande évidemment vérification, est que l'histoire même de l'éducation ouvrière et populaire a toujours été marginale sinon marginalisée. Issue de groupes volontaires liés au mouvement ouvrier, mais souvent à la limite de la rupture avec les appareils de ce mouvement, l'éducation ouvrière et populaire a eu beaucoup de mal à subsister et à se faire reconnaître. Aujourd'hui encore, elle se heurte à d'immenses difficultés. Elle en est encore - et ceci beaucoup plus qu'en France et dans d'autres pays voisins - à la recherche de sa reconnaissance et de son statut.

Les chapitres suivants - au nombre de 4 - seront consacrés à l'analyse proprement dite de ces divers obstacles, à travers l'analyse des quatre institutions retenues: une d'obédience chrétienne, "l'Institut supérieur de culture ouvrière" (ISCO), une d'obédience socialiste, "La Fondation André Renard" (FAR), une d'inspiration pluraliste, la "Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi" (FUNOC), et enfin une qui a avorté mais dont les échecs sont particulièrement révélateurs des obstacles, "l'Université syndicale", d'obédience socialiste (US).

Pour chacune de ces institutions, nous aurons à faire un travail semblable à celui que nous avons accompli dans la première partie; nous aurons à rechercher quels sont les éléments du processus de qualification sociale qui sont effectivement transmis. C'est dire que nous ne pouvons pas nous en tenir aux objectifs, intentions et discours, mais que nous analyserons aussi leurs pratiques.

Mais notre hypothèse des nombreux obstacles internes et externes et notre préoccupation d'en déterminer les causes nous amèneront non seulement à présenter le contexte social et politique de chaque institution, mais aussi à analyser les processus en oeuvre au niveau de l'élaboration de l'offre de formation; avec comme hypothèse sous-jacente que cette analyse fournira des indices sur les oppositions aux objectifs de qualification sociale, dans la mesure où l'offre n'est jamais le résultat des demandes mais bien la résultante d'un rapport de force entre acteurs sociaux en présence.

Cette hypothèse et cette préoccupation nous amèneront aussi à, d'une part examiner les moyens dont disposent ces organismes, ainsi que les conditions de leur affectation, d'autre part, analyser les pratiques pédagogiques en oeuvre et les conditions de celles-ci. Il nous faudra notamment étudier les positions des formateurs, leurs références aux valeurs et leurs stratégies pédagogiques et politiques propres. Enfin, nous aurons à analyser les réactions du public en formation, avec pour hypothèse sous-jacente que l'absence de perception subjective du besoin de formation lié à la qualification sociale est un des obstacles important au développement de cette forme de qualification.

Un dernier chapitre synthétisera les principaux obstacles rencontrés et leurs causes. Dès à présent nous formulons l'hypothèse que parmi ces obstacles se retrouveront en bonne place les éléments suivants:

- "l'économisme" du mouvement ouvrier belge. Qu'il soit d'obédience chrétienne ou socialiste, le mouvement ouvrier belge est fondamentalement d'accord pour accorder une priorité absolue aux intérêts immédiats de la classe ouvrière et ce principalement en termes d'emplois et de salaires;

- "le monolithisme idéologique" de la bourgeoisie qui, dépassant ses contradictions internes, s'oppose unanimement à toutes revendications allant dans le sens d'une qualification sociale pour la classe ouvrière;
- "le pédagogisme" des responsables de formation et de très nombreux formateurs. Par pédagogisme, nous entendons la tendance à séparer radicalement pédagogie et politique, et donc à autonomiser la sphère pédagogique: transmission de contenus et de méthodes, utilisation de techniques diverses... comme si celles-ci n'avaient aucun lien avec des objectifs politiques;
- "la non perception subjective du besoin de qualification sociale" par les masses populaires; la perception subjective est éminemment liée à l'idéologie dominante, et le moins qu'on puisse dire est que celle-ci ne favorise pas la prise en compte du besoin de qualification sociale. Au contraire, on a de premier abord affaire à un rejet de tout ce qui de près ou de loin a trait à la politique ou même à la réflexion sur le fonctionnement de la société.

En formulant cette hypothèse sur les causes profondes des difficultés liées aux objectifs de qualification sociale, nous ne prétendons pas avoir épuisé la liste des obstacles ni avoir saisi clairement les rapports, éventuellement contradictoires, qu'ils entretiennent entre eux. Sinon la recherche ne serait plus à faire... Nous voulions simplement donner une idée de ce que serait notre démarche, empirique, mais guidée par un certain nombre d'hypothèses.

Les méthodes que nous comptons utiliser dans cette troisième partie sont semblables à celles que nous avons présentées ci-dessus: approche historique des archives des institutions, analyse de documents les concernant, analyse de contenu et entretiens semi-directifs auprès des responsables de ces institutions, d'un échantillon de leurs formateurs et auprès des publics touchés par elles.

Enfin, en plus de ces techniques, nous serons amenés à utiliser abondamment celles qui ont trait à l'observation participante pour l'analyse de la FUNOC dans laquelle nous serons à la fois chercheur et acteur.

Quatrième partie: Pour une stratégie permettant la prise en compte des besoins de qualification sociale

Si les hypothèses développées dans la thèse devaient être vérifiées et si l'analyse devait effectivement expliquer les blocages à la prise en compte des besoins de formation liés à la qualification sociale, la dernière partie pourrait alors proposer une stratégie adéquate permettant une meilleure prise en compte de ces besoins. Cette stratégie, si elle existe, devra découler de notre analyse, de sorte qu'il nous est impossible de la préciser ici. Néanmoins, nous pouvons prévoir la démarche que nous utiliserons et proposer un certain nombre d'hypothèses qui nous sont suggérées par nos lectures actuelles. Ces dernières en effet se situent en sciences de l'éducation, ou en sociologie de l'éducation et ont pour point commun le fait que leurs auteurs proposent des stratégies pédagogiques visant à développer "une pédagogie progressiste". Nous pensons particulièrement à B. Charlot, qui tente une "esquisse d'une pédagogie non idéologique"⁽¹⁾ à G. Snyders qui se pose la question de savoir quelles sont les conditions d'une "pédagogie progressiste"⁽²⁾, à G. Malglaive qui distingue la pratique pédagogique enseignante de la pratique pédagogique politique⁽³⁾, à M. Lesnes qui fonde une typologie des modes de travail pédagogique⁽⁴⁾.

Ces références ne sont évidemment nullement limitatives. Elles viennent compléter les hypothèses pédagogiques que nous avons construites dans notre propre pratique d'action collective de formation: "les stratégies de dépassement et d'élargissement de la demande", la pédagogie de l'"autoformation collective et assistée", et le développement de "formations accompagnant des projets d'intervention sur l'environnement"⁽⁵⁾.

-
- (1) B. Charlot, La mystification pédagogique, Paris, Payot, 1977, pp. 193-274.
 - (2) G. Snyders, Pédagogie progressiste, Paris, Presses Universitaires de France, 1975, 266P.
 - (3) G. Malglaive, Politique et pédagogie en formation d'adultes, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1981, pp. 168-228.
 - (4) M. Lesne, Travail pédagogique et formation d'adultes, Paris, Presses Universitaires de France, 1977, 183 p.
 - (5) P. Demunter et C. Verniers, La FUNOC....", op. cit.

Par ailleurs - et c'est une de nos hypothèses de base - nous montrerons que la stratégie pédagogique ne peut être menée isolément d'une stratégie politique et institutionnelle sans courir le risque de sombrer dans les travers du "pédagogisme".

Cela nous amènera, après avoir procédé à la critique, à élaborer un modèle dont l'hypothèse centrale sera une stratégie globale, à la fois politico-institutionnelle et pédagogique. Les stratégies politiques et institutionnelles viseront à influencer directement sur le rapport de forces constitutif des offres de formation, afin d'obtenir une meilleure prise en compte du besoin de qualification sociale à l'intérieur même des structures d'enseignement initial et, en dehors de celles-ci, dans la sphère de l'éducation des adultes. Les stratégies pédagogiques viseront à favoriser dans toutes les structures d'enseignement, les contenus et les méthodes qui permettent l'accès à la qualification sociale.

Ces deux stratégies complémentaires, ou mieux ces deux aspects d'une seule et même stratégie globale nous amèneront notamment à proposer la mise sur pied d'un dispositif adéquat de formation de formateurs et d'enseignants.

Cette dernière partie de la thèse, s'articulera autour de quatre chapitres: le premier sera consacré à la critique des modèles pédagogiques et le second à l'analyse des réalisations dans ce domaine. Le troisième développera les stratégies politico-institutionnelles. Comme nous ne disposons guère de moyens pour influencer les stratégies macro-politiques, nous nous contenterons d'une part, de démonter les "failles du système" dans lesquelles peuvent s'insérer certaines réalisations, d'autre part, d'étayer l'hypothèse selon laquelle l'offre de formation est le produit d'un rapport de forces entre agents sociaux aux intérêts divergents voire contradictoires et donc de montrer que tout ce qui concourt au renforcement du rapport de forces favorable aux classes populaires est à promouvoir si on veut qu'elles accèdent à une qualification sociale.

Le quatrième chapitre développera les diverses innovations en matière de dispositif institutionnel et pédagogique, qui nous semblent, dans la conjoncture actuelle, être des modèles de prise en compte du besoin de qualification sociale.

Pour la réalisation de cette dernière partie, c'est principalement à la recherche-action et aux techniques d'évaluation de dispositifs que nous aurons recours.

BIBLIOGRAPHIE

Remarque préliminaire

La bibliographie que nous présentons ci-dessous comprend deux parties:

- la première fait le relevé des ouvrages, articles et documents qui nous ont servi dans le cadre de ce mémoire. Elle sera présentée par thème. Dans un premier point nous mentionnerons tous les ouvrages qui font état de la notion de qualification sociale ou qui nous ont servi à en préciser le contenu et à en faire l'analyse. Dans un deuxième nous présenterons les références de type historique qui nous ont permis de découvrir les liens de filiation entre la notion de qualification sociale et les grands débats du XVIIIe, XIXe et début XXe siècles.

- La deuxième partie doit être prise comme un premier essai visant à préparer les outils bibliographiques indispensables à la mise sur chantier de notre thèse. Nous insistons sur les termes "premier essai". En effet, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité. Par ailleurs, nous savons qu'une bibliographie se construit progressivement: chaque lecture, chaque nouveau développement ouvre des pistes nouvelles et apporte sa moisson de nouveaux ouvrages et articles. En ce début de recherche, nous avons tenu à faire un premier repérage des textes qu'il nous semble indispensable de lire eu égard au sujet traité. Nous les avons classés en sept catégories:

1. Des ouvrages de type méthodologique

Comme nous l'avons vu dans l'exposé du plan de la thèse, nous devons recourir aux méthodes de diverses sciences humaines: à l'histoire nous emprunterons des éléments de critique historique, notamment pour l'aperçu consacré à l'histoire de l'éducation ouvrière et populaire en Belgique; la sociologie nous sera précieuse, entre autres pour ses techniques d'entretien, lorsqu'il s'agira d'interviewer les responsables d'institutions ou un échantillon de praticiens; à l'anthropologie, nous emprunterons ses techniques

d'observation participante qui nous seront particulièrement utiles lorsque nous devrons analyser la FUNOC, institution dont nous avons la responsabilité.

Enfin, comme le but de la thèse sera non seulement d'analyser les obstacles à la qualification sociale mais encore de proposer une stratégie éducative permettant la satisfaction de ce besoin de formation, un détour par la recherche-action nous semble indispensable.

N'étant ni historienne, ni sociologue, ni anthropologue, nous aurons donc à nous documenter sur les méthodes et techniques propres à ces disciplines; notre ambition n'est pas de faire oeuvre d'historien ou de sociologue, elle se limite à utiliser ces sciences de manière correcte dans une thèse en sciences de l'éducation.

2. et 3. Des ouvrages généraux portant sur l'éducation des adultes et son histoire

4., 5. et 6. Des ouvrages dont l'objet se réfère à un champ conceptuel voisin de la qualification sociale

Il nous paraît, en effet, difficile d'aborder la qualification sociale, concept nouveau comme nous l'avons montré ci-dessus, sans balayer les champs conceptuels voisins, sans avoir une idée assez précise de ce qui s'est écrit à propos de la qualification professionnelle, de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, des actions collectives de formation destinées aux publics peu scolarisés et peu qualifiés...

Certes, une sélection rigoureuse devra être opérée, afin d'éviter l'enlisement.

7. Des ouvrages portant sur les institutions et sur les secteurs de l'enseignement que nous avons retenus comme supports à cette étude

dans ce domaine, nous devons tendre à l'exhaustivité lorsqu'il s'agira de rédiger la thèse. A l'heure actuelle, reconnaissons-le, nous nous sommes limitée à quelques investigations rapides; celles-ci ne peuvent être prises que comme exemples de ce que nous comptons faire: c'est à partir des quelques pistes renseignées ici que nous commencerons notre travail futur de recherche bibliographique.

I. BIBLIOGRAPHIE DU MEMOIRE

1. La qualification sociale

Catalogue des expériences-pilotes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Projet 9 du Conseil de la coopération culturelle, 1982.

CHARLOT, B., "Note de lecture: le rapport Schwartz", Education Permanente, Paris, no. 59-60, octobre 1981, pp. 187-204.

DAIDE, M., "L'ordonnance: 'un métier pour réussir'", Contradictions, Bruxelles, no. 36-37, automne 1983, pp. 41-50.

DEBELLE, J., DEMUNTER, P., HECQUET, I., Une université ouverte à Charleroi, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, JEB 1/75, 1975.

DELEDICQUE, M.G., "Interrogation sur la mise en oeuvre d'un dispositif de formation", Contradictions, Bruxelles, no. 36-37, automne 1983, pp. 73-92.

DEMUNTER, P., "L'éducation permanente en Belgique", Contradictions, Bruxelles, no. 21, 1979, pp. 7-26.

DEMUNTER, P., "Les aléas d'un projet d'université au service des travailleurs: l'Université ouverte de Charleroi", Contradictions, Bruxelles, no. 21, 1979, pp. 27-48.

DEMUNTER, P., (sous la direction de) Le district socio-éducatif et culturel, Contradictions, Bruxelles, 1982, 9 vol.

DEMUNTER, P., SKOURA, G. et VERGIDIS, D., L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation, Bruxelles, Rapport à la Commission des Communautés Européennes, février 1983.

DEMUNTER, P., "La qualification sociale, un concept à opérationnaliser", Charleroi, FUNOC, document du Conseil scientifique (à paraître).

DEMUNTER, P., QUEVIT, A., VERNIERS, C., Université ouverte. Leçons des expériences pilotes, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, JEB 7/76, 1976.

DEMUNTER, P. et VERNIERS, C., La FUNOC, une pratique éducative en milieu ouvrier, Contradictions, Bruxelles, Coll. "Le district socio-éducatif et culturel", no. 4, 1982.

DOMINICE, P., Qualification de vie, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.

GELPI, E., Institutions et luttes éducatives, Paris, Editions Edilig, 1982.

HEDOUX, J., "1968-1983. La formation des jeunes", Contradictions, Bruxelles, no. 36-37, automne 1983, pp. 11-20.

HEDOUX, J., "Jeunes au chômage et en formation: élément d'une problématique", Contradictions, Bruxelles, no. 36-37, automne 1983, pp. 139-164.

SCHWARTZ, B., L'éducation demain, Paris, Aubier-Montaigne, 1973.

SCHWARTZ, B., Une autre école, Paris, Flammarion, 1977.

SCHWARTZ, B., L'insertion professionnelle et sociale des jeunes, Paris, La documentation française, 1981.

SNYDERS, G., Ecole, classe et lutte de classes, Paris, Presses Universitaires de France, 1976.

TITZ, J.P., "Réponse au chômage et aux conséquences de la restructuration économique", Visite de l'expérience de Charleroi dans Education des adultes et développement communautaire, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1984.

VERNIERS, C., "L'action collective de formation à Marchienne", Contradictions, Bruxelles, no. 21, 1979, pp. 49-76.

VERNIERS, C., "Réflexions sur la politique de formation des travailleurs. L'expérience de la FUNOC à Charleroi", Critique Régionale, Bruxelles, no. 5, 1981, pp. 31-49.

2. Histoire de l'éducation des adultes

BOIRAUD, H., "Les instituteurs et l'évolution des cours d'adultes au XIXe siècle", Education Permanente, Paris, no. 62-63, Mars 1982, pp. 29-51.

BOON, H., Enseignement primaire et alphabétisation dans l'agglomération bruxelloise de 1830 à 1879, Louvain, Publications universitaires de Louvain, 1969.

CACERES; B., Histoire de l'éducation populaire, Paris, Le Seuil, 1964.

DUPANLOUP, Mgr. De l'éducation, Bruxelles, Ed. Gervais, 1881.

JOYE, P. et LEWIN, R., L'Eglise et le mouvement ouvrier en Belgique, Bruxelles, Société populaire d'Éditions, 1967.

LABOURIE, R., "De la moralisation à l'expression du moi", Education Permanente, no. 62-63, Mars 1982, pp. 155-168.

LENINE, V., "Discours à la Conférence de Russie des directions de l'enseignement politique...", 3 nov. 1920, dans Oeuvres, Tome 31, Paris, Editions sociales, 1961, pp. 378-388.

LENINE, V., "Les tâches des unions de la Jeunesse", 1898, dans Oeuvres, Tome 31, Paris, Editions sociales, 1961, pp. 292-310.

LORY, J., Les libéraux et les réformes de l'instruction primaire en Belgique; de la loi de 1842 à la loi de 1879. Introduction à l'étude de la "guerre scolaire" de 1879-1884, Louvain, Thèse de doctorat en Philosophie et lettres, 1971.

LOUNATCHARSKI, A., "La propagande communiste et l'instruction publique" (1919) dans A propos de l'Education, Moscou, Editions du Progrès, 1984, pp. 57-62.

MICHEL, D., "Le financement des cours d'adultes pendant la seconde moitié du XIXe siècle", Education permanente, no. 62-63, mars 1982, pp. 53-66.

NEUVILLE, J., La condition ouvrière au XIXe siècle, Bruxelles, Editions Vie ouvrière, 1976.

NIZET, J., La formation des opinions pédagogiques, Louvain, Centre pour l'analyse du changement social, Thèse de doctorat, 1978, T.I, T.II.

POUJOL, G., L'éducation populaire: histoires et pouvoirs, Paris, Les Editions ouvrières, 1981.

POUJOL, G., "Education populaire et méthodes pédagogiques (1865-1900)", Education permanente, no. 62-63, mars 1982, pp. 67-79.

TERRROT, N., "A propos de la rencontre entre ouvriers et intellectuels: les universités populaires", Education permanente, no. 62-63, mars 1982, pp. 81-95.

TERRROT, N., Histoire de l'éducation des adultes en France, Paris, Edilig, 1983.

TITMUS, C., "Le rôle de l'Etat dans le développement de l'éducation des adultes en France et en Grande-Bretagne au XIXe siècle", Education permanente, no. 62-63, mars 1982, pp. 15-27.

VAN BOMMEL, C., Exposé des vrais principes sur l'instruction publique, primaire et secondaire, considérée dans ses rapports avec la religion, Liège, Ed. P. Kerstens, 1840.

II. QUELQUES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES POUR LA THESE

1. Méthodes et techniques

1.1 Méthodes et techniques sociologiques: questionnaires, entretiens et analyse de contenu

BERELSON, B., Content Analysis in Communication Research, Glencoe, The Free Press, 1952.

DUVERGER, M., Méthodes des sciences sociales, Coll.Thémis, Paris, Presses Universitaires de France, 1964.

GREMY, J.P., Jalons pour une théorie du questionnaire dans les sciences de l'homme, Paris, Université de Paris V., 2 vol.

GIGLIONE, R. et MATALON, B., Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques, Collection U, Paris, Armand Colin, 1978.

GRANAI, G., "Les techniques d'enquêtes" dans GURVITCH: Traité de sociologie, Paris, Presses Universitaires de France, vol. 1, 1962, pp. 135-151.

JAVEAU, C., L'enquête par questionnaire, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1971.

MORIN, M., L'imaginaire dans l'éducation permanente; Analyse du discours des formateurs, Paris, Gauthier-Villars, 1976.

PINTO, R. et GRAWITZ, M., Méthodes des sciences sociales, Précis Dalloz, Paris, Dalloz, 1964, 2 vol.

1.2 Méthodes et techniques en histoire

BLOCH, M., Apologie pour l'histoire ou métier d'historien, no. 3, Cahier des Annales, Paris, A. Colin, 1952.

MARROU, H. J., De la connaissance historique, Paris, Le Seuil, 1954.

SAMARAM, C. (sous la direction de), L'histoire et ses méthodes, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1961.

SEIGNOBOS, La méthode historique appliquée aux sciences sociales, Paris, F. Alcan, 1909.

SIMIAND, "Méthode historique et sciences sociales", Revue de Synthèse historique, 1903, Annales, no. 15, 1960, pp. 83-119.

1.3 Recherche-action

BARBIER, R., "Implication, animation et recherche-action dans les sciences humaines", Connexions, Paris, no. 13, 1975.

BARBIER, R., La recherche-action dans l'institution éducative, Paris, Gauthier-Villars, 1977.

BARBIER, R., "Une pratique de la recherche-action à Rennes", Pratique de formation, no. 1, mai 1981, pp. 56-62.

DUBOST, LUDEMAN, Un nouveau courant de la recherche-action en Allemagne, Connexions, Paris, no. 21, 1977, pp. 101-114.

LE BOTERF, G., "La recherche participative", Education permanente, no. 53, juin 1980, pp. 21-46.

LERBET, G., "Formation permanente, recherche-action et développement de la personne", Bulletin de psychologie, no. 348, novembre-décembre 1980, pp. 97-110.

RAPOPORT, "Les trois dilemmes de la recherche-action", Connexions, Paris, no. 7, 1973, pp. 115-131.

RIAC, "La recherche-action, enjeux et pratiques", Revue internationale d'action communautaire, Montréal, numéro spécial, 5/45, printemps 1981.

1.4 Enquête et observation-participation

BASTIDE, R., L'anthropologie appliquée, Paris, Payot (Petite bibliothèque), 1971.

CAILLOT, R., L'enquête-participation, Paris, Editions ouvrières, 1972.

LEBOTERF, G., "Réflexion sur l'enquête-participation", Education permanente, no. 3, juil. sept. 1969, pp. 101-117.

LEBOTERF, G., L'enquête-participation en question, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1981.

MORIN, E., Une commune en France. La métamorphose de Plodemet, Paris, Fayard, 1976.

POIRIER, J. (sous la direction de) Ethnologie générale, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1968. Voir surtout les enquêtes ethnologiques, pp. 180-286.

SCHWARTZ, M.S. et GREEN, C., "Problems in Participant Observation", American Journal of Sociology, 1955, pp. 343 et s.

2. Ouvrages généraux sur l'éducation des adultes

BARBIER, J.M., LESNE, M., L'analyse des besoins en formation, Champigny-sur-Marne, Editions Robert Jauze, 1977.

BERCOVITZ, A., CHOSSON, J.F., CRAYSSAC, L., Education et alternance, Paris, Edilig, 1982.

BESNARD, P., Socio-pédagogie de la formation des adultes, Paris, Editions ESF, 1978.

BRUNELLE, L., L'éducation continue, Paris, Editions ESF, 1973.

DUBAR, C., La formation professionnelle continue, Paris, Editions La Découverte, 1985.

FRITSCH, P., L'éducation des adultes, Paris, Mouton, 1976.

LESNES, M., Travail pédagogique et formation d'adultes, Coll. L'Educateur, Paris, Presses Universitaires de France, 1977.

MALGLAIVE, G., Politique et pédagogie en formation d'adultes, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1981.

PINEAU, G., Education ou aliénation permanente, Paris, Bordas, 1977.

VAUDIAUX, J., La formation permanente, enjeu politique, Paris, Librairie Armand Colin, 1974.

3. Histoire de l'éducation des adultes

N.B.: Voir ci-dessus les ouvrages et articles cités dans le cadre de ce mémoire. Partie I., bibliographie du mémoire, point 2. En outre, sont à consulter pour la préparation de la thèse:

BALDIZZONE, J., De l'éducation populaire à l'animation globale, Paris, Ed. Ligue de l'enseignement, 1976.

BUELENS, L., Geschiedenis van het adultenonderwijs in België tussen 1830 - 1914, Louvain, K.U.L., 1972.

CHARPENTREAU et KAES, La culture populaire en France, Paris, Editions Ouvrières, 1962.

DAVID, M., "L'université et l'éducation ouvrière en France", Revue Internationale du travail, Paris, vol. 101, no. 2, 1970, pp. 119-144.

DEPREZ, M., "L'éducation permanente en Belgique d'expression française", Revue internationale de pédagogie, Vol. 12, no. 2, 1966.

DEVROEDE, M., Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België, 3 vol. (1817-1878) (1878-1895) (1896-1914), Gent Leuven, 1973, 1974, 1976.

DUMAZEDIER, J., "Renouveau de l'éducation populaire à la libération: les antécédents (1941-1944) de la création de 'Peuple et Culture'", Education permanente, no. 62-63, mars 1982, pp. 127-137.

DUVEAU, G., La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la seconde république et le second empire, Paris, Ed. Domat, 1947.

L'éducation populaire aujourd'hui, Les Cahiers de l'animation, Paris, no. 34, 1981.

"Education populaire 1920-1940", Actes des journées d'études de l'INEP, Les Cahiers de l'animation, Paris, no. 32, 1981.

GAL, R., Histoire de l'éducation, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je?, 9e édition, 1976.

KELLY, T., "Histoire de l'éducation des adultes en Grande-Bretagne", Education permanente, no. 5, janvier-février-mars 1970, pp. 19-34.

LEBON, D., L'instruction du peuple. Histoire de l'enseignement populaire, Bruxelles, Amsterdam, Leipzig, 5e éd., 1972.

LEON, A., Histoire de l'éducation technique, Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

LEON, A., "Permanences et changements dans l'histoire de la formation des adultes", Education permanente, no. 62-63, mars 1982, pp. 5-13.

LEON, A., "Analyse de la demande de formation au XIXe siècle", Education permanente, no. 62-63, mars 1982, pp. 97-112.

LIETARD, B., "La formation professionnelle continue en France entre les deux guerres mondiales", Education permanente, no. 62-63, mars 1982, pp. 115-126.

Le mouvement éducatif en Belgique 1973-1975, Bruxelles, Organisation des Etudes, 1975.

PONCIN-LEGRAND, A., DEPREZ, M., FEAUX, V., NOSSENT, J.P., L'éducation permanente en Belgique, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, JEB 2/79, 1979.

PROST, A., Histoire de l'enseignement en France (1800-1967), Paris, A. Colin, 1979.

REZSOHAZY, R., Origine et formation du catholicisme social en Belgique 1842-1849, Louvain, Publications universitaires de Louvain, 1956.

SANTONI RUGIU, A., Storia sociale dell'educazione, Milano, Principato editore, 1979.

SLUYS, A., Les musées et l'éducation populaire, Bruxelles, Imprimerie du Progrès, 1910.

SUSI, F., MEGHNAGI, S., L'educazione permanente, Rimini-Firenze, Guaraldi Editore, 1977.

TRICHAUD, L., L'éducation populaire en Europe (Grande-Bretagne), Paris, Editions ouvrières, 1968.

TRICHAUD, L., L'éducation populaire en Europe (Scandinavie), Paris, Editions ouvrières, 1969.

4. Formation-qualification

ALALUF, M., Les relations entre enseignement et emploi: hypothèses pour une approche de la qualification de l'emploi, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, Thèse de doctorat en 3 volumes, 1984.

BARCET, A., Le concept de qualification, essai d'analyse spectrale, Cahier no. 13 du Centre Analyse Epistemologie, Histoire, AGEL, février 1978.

BECK, E., Equilibration formation-emploi et changement de structure des qualifications en milieu industriel, Université de Lyon, 1980.

BOLLE DE BAL, M., FEAUX, V., KARNAS, A. et alii, Formation. Travail. Travail de formation, Bruxelles, Editions de l'Université Libre de Bruxelles, 1978.

BRAVERMAN, H., Travail et capitalisme monopoliste. La dégradation du travail au XXe siècle, Paris, F. Maspéro, 1976.

CHARLOT, B. et FIGEAT, M., L'école aux enchères: l'école et la division sociale du travail, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1979 (surtout les pp. 112-250).

"Chômage et formation", Education permanente, Paris, no. 57 et 58, mars et juin 1981.

Commissariat général au plan, Rapport du groupe Emploi-formation, La Documentation française, Paris, 1980.

DUBAR, C., Formation permanente et contradictions sociales, Paris, Editions sociales, 1980.

"Emploi et formation", Education permanente, no. 30, janv.-février, 1976.

"Evolution des qualifications et emploi des jeunes", Note d'information, CEREG, no. 72, mai 1982.

Formation, emploi, initiative publique et développement régional, Critique régionale, no. 5, 1981.

FREYSSENET, M., La division capitaliste du travail, Paris, Savelli, 1977.

JEANPERRIN, D., La formation et l'emploi. Essai sur les désajustements actuels, Amsterdam, Fondation européenne de la Culture, 1978.

KRAIS, B., Rapports entre la formation et l'emploi, leurs conséquences pour les politiques de formation professionnelle et de marché du travail, Berlin, Cedefop, 1979.

LAUTIER, B. et TORTAJADA, R., Ecole, force de travail et salariat, Paris, F. Maspéro, Presses Universitaires de Grenoble, 1978.

NAVILLE, P., Essai sur la qualification du travail, Paris, Editions Marcel Rivière, 1956.

ROLLE, P., TRIPIER, P. et alii, Le mouvement des qualifications, Paris, Université de Paris X, 1980.

STROOBANTS, M., Industrialisation, emploi et formation professionnelle dans l'industrie du logement en région wallonne, Bruxelles, C.E.P.E.C., 1980.

TANGUY, L., Le capital, les travailleurs et l'école. L'exemple de la Lorraine sidérurgique, Paris, F. Maspéro, 1976.

TANGUY, L., KIEFFER, A., L'école et l'entreprise. L'expérience des deux Allemagnes, Paris, Edition la Documentation française, 1982.

5. Insertion sociale et professionnelle (des jeunes)

AMAT, F. et BIRET, F., "Quand les jeunes sans formation abordent la vie active dans les régions", Economie et statistiques, Paris, no. 134, juin 1981, pp. 49-60.

APPAY, B., Les jeunes et l'apprentissage, Paris, Casterman, 1982.

BAUDELLOT, C., BENOLIEL, R., CUKROWICZ, H., ESTABLET, R., Les étudiants, l'emploi, la crise, Paris, F. Maspéro, 1981.

BOUTINET, J.P., Contribution à une méthodologie d'étude du projet, étude de du projet d'insertion professionnelle des jeunes scolarisés, Université de Paris V, Thèse du 3ème cycle, 1981.

CAPDEVIELLE, Y., et GRAPIN, P., "L'insertion professionnelle à la sortie du système scolaire: quelques exemples sur la période décrite", Economie et statistiques, Paris, no. 21, sept.-oct. 1976, pp. 57-62.

DENANTES, J., "L'insertion professionnelle des jeunes chômeurs", Education permanente, Paris, no. 58, juin 1981, pp. 81-91.

DOSSOU, F., "L'insertion des jeunes dans la vie professionnelle: conditions et mécanismes de l'insertion", Cahier du Centre d'études de l'emploi, no. 15, 1977, pp. 187-303.

DUCRAY, G., Les jeunes et le travail, aspects théoriques et pratiques de la relation éducation-emploi, Paris, CEREQ, 1979.

FAGUER, J.P., "Jeunes à l'essai: les pratiques d'embauche en période de chômage", Centre d'études de l'emploi, Dossier de recherches, Paris, no. 4, janvier 1982.

GOLDSTEIN, R., Jeunesse ouvrière et formation permanente: contribution à l'approche socio-éducative de la jeunesse, Lille, Université de Lille III, 1980.

GRIGNON, C., L'ordre des choses, Paris, Ed. de Minuit, 1971.

HEDOUX, J. et DELEDICQUE, M.G., "Les actions jeunes", Adrac, Lille, no. 35, janvier 1979.

HEDOUX, J. (en collaboration), Des praticiens analysent leur démarches: approches sociologique et psychologique de jeunes dits de "bas niveaux" et de leurs formateurs, Lille, Etude CREFO-ORCEP, 1982.

Les jeunes et l'emploi, Cahier du Centre d'études de l'emploi, no. 7, Paris, Presses Universitaires de France, 1975.

KÖDITZ, V., Statut matériel et social des jeunes lors du passage de l'école à la vie active. Rapport de synthèse, Berlin, Cedefop, 1975.

MICHON, F., "La formation, cause et remède du chômage? Le cas des jeunes", Education permanente, no. 30, septembre-octobre 1975, pp. 33-63.

MOUY, P., Formation et insertion professionnelle; le cas des jeunes ouvriers qualifiés, Thèse de 3e cycle, Grenoble, Université des Sciences Sociales, 1982.

"Plan de sauvetage des jeunes", Contradictions, Bruxelles, no. 36-37, été automne 1983.

TARTAKOWSKY, P., L'usine avant l'heure: élèves du technique en stages, Paris, Casterman, 1981.

VRAIN, P., "Le devenir professionnel des ouvriers de la région parisienne et de leurs enfants", Cahier du Centre de l'emploi, Paris, no. 21, 1980, pp. 252-443.

6. Les actions collectives de formation

DAVID, M., "Dimension individuelle et dimension collective de la formation des travailleurs", Education permanente, Paris, no. 13, janvier-mars 1972, pp. 86-125.

DAVID, M., "L'individuel et le collectif dans la formation de travailleurs", Education permanente, Paris, no. 30, sept.-oct. 1975, pp. 82-120.

DEMUNTER, P., "District socio-éducatif et action collective de formation", Revue internationale d'action communautaire, Montréal, no. 3/43, 1980, pp. 33-42.

DUBAR, C., "Les retombées culturelles d'une action collective de formation", Education permanente, Paris, no. 48, avril 1979; pp. 73-86.

DUBAR, C., "Les enjeux politiques et culturels des actions collectives françaises", Contradictions, Bruxelles, no. 21, 1979, pp. 119-130.

DUBAR, C., FEUTRIE, M. et MLEKUZ, G., Le public de la formation collective, Lille, ADACFO U.S.T.L., 1976.

DUBAR, C., FEUTRIE, M. et MLEKUZ, G., La volonté de former, Lille, ADACFO U.S.T.L., 1978.

DUBAR, C., FEUTRIE, M., DESPRINGUES, A.M., FURMAN, M., HEDOUX, J. et MELKUZ, G., Les retombées culturelles d'une action collective de formation, Lille, ADACFO-U.S.T.L., 1979.

ELIE, A., "Action de formation dans le bassin ferrifère lorrain", Educacion permanente, no. 1, mars 1969, pp. 89-102.

Des femmes en formation. Stagiaires et formatrices de coupe-couture dans les actions collectives de formation, Lille, ADACFO-LASTREE, 1984, (ouvrage collectif photocopié).

FEUTRIE, M., La demande de formation en milieu ouvrier, Thèse de doctorat de 3e cycle, Lille, ronéo, 1977.

FEUTRIE, M., "L'action collective de Sallaumines... la réponse du public", Contradictions, Bruxelles, no. 21, 1979, pp. 101-118.

GADREY, N., Formation permanente, trajectoires professionnelles et inégalités entre les sexes. L'exemple de l'ACF de Roubaix-Tourcoing, Paris V, Thèse de doctorat de 3e cycle, 1977.

HEDOUX, J., Non-publics, publics de la formation d'adultes, Thèse de doctorat de 3e cycle sous la direction de P. Demunter, Lille, Université de Lille III, 1980.

HEDOUX, J., "Une action collective de formation. L'action collective de formation de Sallaumines-Noyelles-Sous-Lens: une action démocratisée en milieu ouvrier et minier?", Les cahiers de l'animation, no. 34, 1981, pp. 89-107.

HEDOUX, J., "Les non-publics de la formation collective", Educacion permanente, no. 61, décembre 1981, pp. 89-106.

LOUBIERE, J.C., "Prise en compte des demandes dans une action de formation collective", Educacion permanente, Paris, no. 35, sept.-oct. 1976, pp. 51-90.

MLEKUZ, G., "Sallaumines-Noyelles-sous-Lens: une action collective de formation en Bassin minier", Contradictions, Bruxelles, no. 21, 1979, pp. 77-100.

SCHWARTZ, B., "Une action collective d'éducation permanente", Les Cahiers de l'Hexagone, Paris, no. 56-57, juin 1972.

7. Secteurs de l'enseignement et institutions éducatives belges faisant l'objet de l'analyse (Enseignement professionnel et technique, promotion sociale, formation professionnelle, FAR, FUNOC, ISCO et Universités syndicales).

Archives de la FUNOC 1977-1984, Charleroi, FUNOC, 1985, 6.500 p.

BASTIN, M. et alii., Enseignement, Education permanente, société, Coll. Semaines sociales wallonnes, Bruxelles, Vie ouvrière, 1970.

Le défi professionnel, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1978.

DEMUNTER, P., "A New approach to Local Development and Worker Training: the Social-Educative and Cultural District", European Journal of Education, Vol. 14, no. 3, sept. 1979, pp. 263-273.

DEMUNTER, P., (sous la direction de), Le district socio-éducatif et culturel, Contradictions, Bruxelles, 1982, 9 études.

DE SCHUTTER, R., "Ouvrir l'Université", in Dix ans de textes à l'intérieur du syndicat, Bruxelles, Contradictions, pp. 131-138.

DURY, V., Etude portant sur la formation organisée au sein de la Régionale FGTB de Bruxelles, Bruxelles 1971 (mémoire).

Faire le point sur... les formations pour adultes, Bruxelles, Organisation des études, 1977.

La formation professionnelle des adultes, Bruxelles, Office national de l'emploi, 1978.

HAMBYE, F., "L'ISCO et son public", La Revue Nouvelle, Bruxelles, 1974, pp. 475-486.

Institut de Culture Ouvrière (ISCO), Bilan et perspectives 1962-1972, Bruxelles, CIEP, 1972.

JEANMOTTE, D. et POLLET, S., Les étudiants de l'Institut Supérieur de Culture Ouvrière, Louvain, Institut supérieur du Travail, 1973, (mémoire de licence)

LUCAS, J., Les diplômés de l'ISCO et la participation militante, Louvain, Institut des sciences politiques et sociales, septembre 1974 (mémoire de licence).

MANNEZ, P., "L'ISCO, école parallèle?", Contradictions, Bruxelles, juillet-décembre 1973, pp. 43-63.

MATAGNE, L. et VERCLEYEN, J., Enseignement professionnel et apprentissage, Bruxelles, Centrale du P.E.S. de Belgique, 1938.

PONCIN, A., Essai d'évaluation d'une expérience de formation syndicale supérieure. L'université syndicale, Bruxelles, Université libre de Bruxelles, juin 1975 (ronéo).

Rapport d'activités sur l'université syndicale 1973-1974, Bruxelles, Centrale Culturelle, 1974 (ronéo).

Rapports sur l'enseignement industriel et professionnel en Belgique

Années 1861 - 1866, Bruxelles, Fr. Globaert, 1867

Années 1875 - 1879, Bruxelles, Fr. Hayez, 1879

Années 1880 - 1884, Bruxelles, Fr. Globaert, 1886

Années 1884 - 1896, Bruxelles, Office de publicité et société belge de librairie, 1897.

Années 1897 - 1901, Bruxelles, Office de publicité et société belge de librairie, 1903, 2 tomes

Années 1902 - 1910, Bruxelles, Office de publicité et société belge de librairie, 1912.

ROLLAND, J., Enseignement technique, Bruxelles, Labor, 1949.

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION GENERALE	2
1. La "qualification sociale", origine et développements récents	2
2. Problématique et objet de la thèse	5
3. L'objet du mémoire	7
PARTIE I. - LA "QUALIFICATION SOCIALE" SA SIGNIFICATION DANS LES TRAVAUX CONTEMPORAINS	10
CHAP. I. Le sens du concept chez B. Schwartz	12
1. Le contexte: chômage, qualification, insertion des jeunes	12
2. Essai de définition de la qualification sociale chez B. Schwartz	20
CHAP. II. Le sens du concept dans le projet d'Université ouverte de Charleroi La qualification sociale dans:	29
1. "L'étude préparatoire à l'implantation d'une Université ouverte à Charleroi"	30
2. "Université ouverte: leçons des expériences pilotes"	33
3. "Les aléas d'un projet d'université au service des travailleurs"	39
4. "La FUNOC: une pratique éducative en milieu ouvrier"	40
PARTIE II. - LA "QUALIFICATION SOCIALE" FACE AUX GRANDS COURANTS DE L'EDUCATION DES ADULTES	46
CHAP. I. Les grands projets révolutionnaires de la fin du 18e et du début du 19e siècles	50
1. Les rapports Talleyrand, Condorcet et Lanthenas	51
2. Les projets des socialistes pré-marxistes	52
3. Le projet marxiste	53

CHAP. II. Quelques réalisations en matière d'éducation des adultes au XIXe siècle	55
1. L'éducation ouvrière: une entreprise de "moralisation"?	55
2. Les grandes initiatives de la fin du XIXe siècle	60
a) Les oeuvres post-scolaires	61
b) Les oeuvres éducatives du Christianisme social	62
c) Les universités populaires	63
d) L'éducation des adultes par le mouvement ouvrier	66
CHAP. III. L'éducation des adultes dans l'entre-deux guerres	67
1. La formation professionnelle	67
2. L'éducation populaire	68
3. L'éducation ouvrière	69
a) les écoles du parti communiste	69
b) L'Institut supérieur ouvrier de la CGT	71
PARTIE III. - CONCLUSIONS GENERALES ET PROJET DE THESE	74
1. Les acquis de cette étude	75
2. Le projet de thèse de doctorat	77
Première partie: Approche théorique et méthodologique du sujet	78
Deuxième partie: La "qualification sociale", un besoin de formation peu pris en compte par les structures d'enseignement	80
Troisième partie: La "qualification sociale" dans les organismes de formation proches du mouvement ouvrier	81
Quatrième partie: Pour une stratégie permettant la prise en compte des besoins de qualification sociale	86
BIBLIOGRAPHIE	89
TABLE DES MATIERES	104

BON DE COMMANDE
à renvoyer à

CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

C.U.E.E.P.

11 rue Angellier - 59046 LILLE CEDEX (tél.: 20/52.54.24)

No.	P.F.	Nombre d'exemplaires
1. L'éducation populaire en Grèce Essai d'évaluation, janvier 1984	70	[]
2. Un programme de développement local intégré dans le Bassin minier du Pas-de-Calais, juin 1984	70	[]
3. La qualification sociale, un nouveau besoin de formation? juin 1985	70	[]
Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	300	[]

Veuillez préciser:

- votre nom et adresse complète
- le numéro à partir duquel vous souhaitez voir prendre cours votre abonnement.

Veuillez joindre à votre commande, un chèque libellé au nom du CUEEP.

Par commande groupée de six exemplaires au moins, le prix est de 300 FF

C.U.E.E.P. : Centre Université, Economie d'Education Permanente.
U.S.T.L. : Université des Sciences et Techniques de Lille.

Toute correspondance est à envoyer aux : Cahiers d'études du C.U.E.E.P.
9 et 11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex - Tél. : 20 52 54 24