

# Cap·M

Les Cahiers Aquitains Perspective Métiers

## La formation : cœur du développement humain ?

NUMÉRO SPÉCIAL

Février 2013

ISSN 2104-1709



**Actes de la 18<sup>e</sup> UFEO**  
Université de la formation, de  
l'éducation et de l'orientation



## « Les individus sont la véritable richesse d'une nation »

C'est par ces termes que s'ouvre en 1990 le premier Rapport sur le développement humain du PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement). Son créateur, Mahbub ul Haq (1934-1998), affirmait à ce sujet que le principal objectif du développement est d'élargir les choix qui s'offrent aux gens. Ainsi formulé comme la possibilité donnée aux individus de pouvoir choisir ce qui a de la valeur à leurs yeux, le développement humain constitue un objet d'analyse complexe, un objectif de la vie sociale et un enjeu du quotidien.

En tant que finalité sociétale, le développement humain met fortement à contribution l'éducation, la formation et l'orientation. Faire des choix, exprimer ses préférences, les faire reconnaître ou prendre la parole demandent des compétences sociales qui en dépit d'un a priori très répandu ne sont pas données naturellement.

Le développement humain entretient également avec la question démocratique des liens étroits qui renvoient eux-aussi au rôle de l'éducation et de la formation. Ainsi, la délibération publique, principe qui fonde la démocratie, est objet d'éducation et la construction des choix est affaire d'apprentissages. La responsabilité individuelle que chacun est pressé d'endosser suppose un accompagnement collectif faute de quoi elle se solde par des injonctions paradoxales ou des choix par défaut. Ainsi, les compétences qui fondent le développement humain se cultivent, se construisent et doivent être soutenues par des dispositifs éducatifs et sociaux.

Le développement humain et l'éducation sont intimement liés, ils se nourrissent mutuellement. Il est donc nécessaire de mieux saisir de quelle manière l'éducation, la formation et l'orientation peuvent contribuer au développement humain. C'est la raison pour laquelle le Comité scientifique de l'UFEO a souhaité orienter la dix-huitième édition de cette manifestation vers les concepts de capacité et d'économie du bien-être.

Ainsi, nous avons souhaité sortir du cadre strict des politiques publiques en matière d'éducation, formation et orientation pour appréhender cette année ces trois domaines sous un angle plus général, c'est-à-dire à la fois plus philosophique et anthropologique, de manière à questionner le sens des pratiques dans ces domaines et les enjeux qui les sous-tendent à la lumière de la notion de développement humain. La mesure du développement humain, les dispositifs d'action publique qui s'en inspirent, les pratiques concrètes qu'il soutient ont donc été au cœur des débats de cette édition.

**Thierry Berthet**

*Directeur de recherche CNRS au Centre Emile Durkheim  
Président du comité scientifique de l'UFEO*

### Rédaction-Administration

Aquitaine Cap Métiers  
99 rue Judaique - 33000 Bordeaux  
Tél. 05 57 81 45 65 - Fax 05 57 81 45 90  
contact@aquitaine-cap-metiers.fr  
www.aquitaine-cap-metiers.fr

### Directeur de la publication

Vincent Merle

### Directeur de la rédaction

Jérôme Burguière

### Rédacteur en chef

Olivier Maurice

### Secrétaire de rédaction

Jean-Pierre Michaud

### Rédaction

Mémo & Co, Cyrielle Faure, Jean-Pierre Michaud

### Graphisme et PAO

Camille Aegerter, Cyrielle Faure

### Crédit photos

Aquitaine Cap Métiers

Impression : Sodal (33)

Tirage de ce numéro : 1 500 ex

*Reproduction intégrale ou partielle  
d'extraits autorisée à condition d'en  
préciser la source.*

# Sommaire

## La formation : cœur du développement humain ?



Actes de la 18<sup>e</sup> UFEO  
22-23 octobre 2012

### Ouverture de la 18<sup>e</sup> UFEO

**Jean Camille**, Directeur de la Maison de la Promotion Sociale,  
**Luc Pabœuf**, Président du CESER d'Aquitaine,  
**Luc Varenne**, Directeur de cabinet, DIRECCTE Aquitaine,  
**Jérôme Burguière**, Directeur général d'Aquitaine Cap Métiers  
**Thierry Berthet**, Directeur de recherche CNRS au Centre Emile Durkheim

2

### Table-ronde

**Développement humain : nouvelles perspectives, nouveaux risques, nouveaux défis**  
animée par **Luc Pabœuf**, Président du CESER d'Aquitaine

5

### Table-ronde

**Regards croisés sur les pratiques d'éducation et de formation  
à l'aune du développement humain**  
animée par **Thierry Berthet**, Directeur de recherche CNRS au Centre Emile Durkheim

11

### Les travaux des ateliers

Atelier 1  
**Formation et développement humain à l'heure des réseaux numériques**

17

Atelier 2  
**Formation et développement humain, une question de « capacités » ?**

18

Atelier 3  
**Formation et développement humain, facteurs d'insertion professionnelle ?**

19

Atelier 4  
**Formation et développement humain, un projet d'émancipation**

20

### Table-ronde

**Formation et développement humain :  
quel défi pour les acteurs du territoire ?**  
animée par **Claude Sorbets**, IEP de Bordeaux

22

### Conférence de clôture

**L'ambition du développement humain  
au cœur des missions de l'école et de l'université ?**  
**François Dubet**, Sociologue, Professeur des universités,  
co-auteur de « Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale »

28

### Projection du film «Indices»

**Débat avec Vincent Glenn**,  
animé par **Alain Jeannel**, professeur émérite en sciences de l'éducation

32

### Le comité scientifique de l'UFEO

Présidé par **Thierry Berthet**, Directeur de recherche CNRS au Centre Emile Durkheim, IEP de Bordeaux, avec :

**Bernard Alaux**, Directeur, Cap Sciences -  
**Stéphane Brunel**, Directeur adjoint, IUFM Aquitaine, maître de conférences, Université Montesquieu Bordeaux IV - **Alain de Burguière**, Directeur Général Adjoint Formation Professionnelle et Apprentissage, Région Aquitaine - **Jérôme Burguière**, Directeur général Aquitaine Cap Métiers - **Jean Camille**, Directeur, MPS Aquitaine - **Jean Dumas**, Professeur émérite, IEP de Bordeaux - **Martine Jardiné**, Vice-présidente du Conseil général de la Gironde, Maître de conférence, Université Bordeaux Ségalen - **Alain Jeannel**, Professeur émérite, Université Bordeaux Ségalen, Co-directeur scientifique du Centre régional aquitain du Céreq - **Christine Marty**, Chargée Information documentation, Maison de la Promotion Sociale - **Olivier Maurice**, Chef du service Expositions, Editions, Ressources, Aquitaine Cap Métiers - **Jean-Pierre Michaud**, Chargé de communication/Publications, Aquitaine Cap Métiers - **Eric Mortelette**, Chef du Service académique d'information et d'orientation, Rectorat de Bordeaux, Délégué régional de l'Onisep Aquitaine - **Luc Pabœuf**, Président du Conseil économique, social et environnemental régional d'Aquitaine - **Robert Pierron**, Conseiller technique auprès du DGA Culture, Education, Jeunesse-Solidarité, Sport, Région Aquitaine - **Luc Varenne**, Directeur de cabinet, DIRECCTE Aquitaine.

## Ouverture de la 18<sup>e</sup> UFEO



### Jean Camille

*Directeur de la Maison de la Promotion Sociale Aquitaine*

Mesdames, Messieurs, en qualité de nouveau directeur de la Maison de la Promotion Sociale, j'ai le plaisir de souhaiter la bienvenue à l'ensemble des participants à la 18<sup>e</sup> Université de la Formation, de l'Education et de l'Ori-entation qui a cette année pour thème « La formation, cœur du développement humain ? ».

Comme vous le savez, la MPS a changé récemment de gouvernance en rejoignant la Fédération Léo Lagrange, et cette université s'inscrit de manière symbolique dans la continuité du projet associatif. En effet, pour une fédé-ration d'éducation populaire comme la nôtre, l'accès au savoir constitue historiquement un élément fondamental de l'émancipation, de la capacité de penser le monde pour le changer. Il représente l'une des conditions pour chaque citoyen d'être à la fois libre, critique et agissant.

Dans un environnement économique défavorable, nous affirmons que la formation n'est pas une marchandise, qu'elle doit être traitée comme une richesse inaliénable de l'homme. La formation n'a pas pour simple objectif de « former » et représenter seulement une variable d'ajus-tement des politiques de l'emploi à court terme. Elle doit avoir pour ambition de former des citoyens qui apprennent à apprendre, y compris dans des périodes de chômage de masse. Dans ces conditions, la formation est bien au cœur du développement humain.

Cette problématique sera abordée par différents interve-nants de qualité sous des angles multiples. S'en suivront des débats qui s'annoncent passionnants et dont nous sor-tirons, j'en suis sûr, plus riches de l'expérience des autres. ■



### Luc Pabœuf

*Président du CESER Aquitaine*

L'année dernière, l'Université de la Formation, de l'Education et de l'Ori-entation était consacrée à « La promotion sociale, une idée d'avenir ». Et la notion selon laquelle la formation n'est pas une marchandise, converge avec nos échanges et conclusions de l'an der-nier. Nous avons également évoqué l'ouvrage d'Alain SUPIOT, publié en 2010 et dédié à La Conférence Internationale du Travail du 10 mai 1944 à Philadelphie. Cette conférence s'était déroulée dans un contexte de fin de seconde guerre mondiale et avait posé comme prérequis l'affirmation suivante : « le travail n'est pas une marchandise ». En effet, le travail n'est pas une marchandise et la formation non plus.

Du concept de promotion sociale, né dans les années 50 à celui de développement humain, il n'y a qu'un pas ; l'humain étant un être social, un animal politique dont la liberté s'ex-

prime aussi dans la rencontre et l'apprentissage.

Pendant ces deux journées, nous allons donc examiner les conditions requises pour que la formation, l'éducation et l'apprentissage résident au cœur du développement humain, selon les principes édictés en 1944, mais aussi par la « Décla-ration universelle des droits de l'Homme » de 1948. Ainsi l'ar-ticle 22 précise : « Toute personne, en tant que membre de la société, a droit à la sécurité sociale ; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité ... ». Et l'article 26 ajoute que « toute personne a droit à l'éducation » qui « doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ».

Ensemble, nous essayons de relever ce pari de la promotion sociale et du développement humain.

Vous êtes tous des représentants d'institutions pleinement impliquées dans des politiques sectorielles : politique d'édu-cation, de formation et d'insertion.

Et bien au-delà de ces politiques sectorielles, il est indispensable de revenir au sens des actions sur le terrain. Ainsi, la formation, en tant que facteur d'émancipation, doit être appréhendée dans son ensemble, comme un projet de société, et pas simplement au travers des diverses politiques publiques.

Le thème de cette année peut donc paraître plus distant de ces politiques, mais il se situe en fait au cœur des défis qui sont les nôtres, dans une société en constante évolution.

Tout en prenant du recul vis à vis des politiques immédiates, les échanges qui auront lieu lors de la première table ronde illustreront le contexte, les enjeux et les défis, auxquels nous sommes confrontés.

Depuis 18 ans, le but de l'UFEO est aussi d'amener les acteurs, les professionnels, les institutions, les partenaires sociaux, toute la diversité de la société civile qui fait la vitalité d'un territoire, à retrouver le sens de l'action de chacun et à pouvoir porter autour d'un sens partagé une ambition collective au service de la formation, de l'éducation et de l'orientation.

Je suis certain que ces deux jours de débat se révéleront très riches et nous permettront de repartir convaincus du bien-fondé de notre action, avec de nouvelles idées et peut-être des pistes d'innovation qui ne demanderont qu'à être concrétisées. ■



## Luc Varenne

*Directeur de cabinet, DIRECCTE Aquitaine*

Du point de vue de l'État, la formation a toujours constitué un élément essentiel et le thème de cette année est en lien direct avec au moins deux sujets d'actualité. Premièrement, les concertations et les lois en cours de négociation, comme par exemple le nouveau dispositif « Emplois d'Avenir », qui remet la formation professionnelle au centre de l'action de l'État. Deuxièmement, l'acte III de décentralisation qui va probablement transférer aux Régions un certain nombre de compétences que l'État détient encore en matière de formation

professionnelle. Celle-ci est actuellement au cœur de toutes les réunions importantes nationales et internationales, comme par exemple lors du Sommet de Développement Durable qui s'est tenu à Rio en juin dernier.

En cette période de crise, il faut certes promouvoir l'économie, car c'est un moteur essentiel. Mais, nous avons aussi besoin d'hommes et de femmes compétents, « capables de ». Cette « capacité » s'obtient grâce à la formation.

Cette université porte donc un sujet central au cœur de l'actualité et je vous souhaite deux journées riches en travaux, en développement d'idées et en conclusions. ■



## Jérôme Burguière

*Directeur général d'Aquitaine Cap Métiers*

Je vous souhaite la bienvenue en qualité de directeur d'Aquitaine Cap Métiers, organisateur de cette manifestation depuis peu de temps. Jusqu'à présent, la MPS, avec son comité scientifique, a porté cette passionnante manifestation. Aujourd'hui, en tant que Carif-Oref, Aquitaine Cap Métiers est amenée à participer, non seulement à la professionnalisation, mais également à l'élaboration d'une culture commune entre tous les acteurs de l'orientation et de la formation.

Je voudrais tout d'abord saluer le travail du comité scientifique et la mobilisation de l'ensemble de ses membres pour donner corps avec succès à cette manifestation, comme le prouvent le programme et la qualité des intervenants.

Je salue également le travail des équipes d'Aquitaine Cap Métiers qui se sont beaucoup impliquées pour organiser cette opération dans les meilleures conditions, et je les remercie chaleureusement.

Aquitaine Cap Métiers se mobilise pour que vous, professionnels et chercheurs, disposiez d'un temps et d'un lieu spécifiques pour échanger et débattre sur le fond. Dans ce contexte de crise économique que nous subissons tous dans nos institutions, notre association régionale fait son possible, depuis 3 ans, pour que cette manifestation se pérennise. Car ce rassemblement nous permet de prendre du recul, de nous réserver du temps pour réfléchir autour du sens de la formation professionnelle, qui ne peut être réduit uniquement à des questions d'emploi et de chômage.

J'espère que les nombreuses interventions de qualité auxquelles vous allez participer vous convaincront de la pertinence de votre présence aujourd'hui. ■



## Thierry Berthet

*Directeur de recherche CNRS au Centre Emile Durkheim,  
Président du Comité scientifique de l'UFEO*

Bienvenue à tous pour la 18<sup>e</sup> édition de l'Université de la Formation, de l'Education et de l'Oriente.

Avant de vous présenter le programme, je souhaite partager avec deux citations de l'ancien ministre des Finances et du Plan du Pakistan, Mahbub ul Haq, tirées du premier rapport du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) en 1990, et sur lesquelles se fonde une partie de la réflexion sur le développement humain, idée autour de laquelle nous avons axé notre programme.

La première « Les individus sont la véritable richesse d'une nation ». Et la seconde, peut-être plus politique, précise que le principal objectif du développement est d'élargir les choix qui s'offrent aux gens : « Le développement a pour objectif fondamental de créer un environnement qui offre aux populations la possibilité de vivre longtemps, en bonne santé ». Nos débats s'articuleront autour de ces deux citations et du développement humain, objet d'analyse extrêmement complexe et intéressant. En effet, il est possible de mesurer et de calculer le développement humain, d'après des indices mis au point par le PNUD, qui reposent sur trois piliers principaux : l'éducation, la santé et le revenu. Ces indices agrègent un certain nombre d'indicateurs dans les trois catégories.

Ensuite, pour chaque pays, l'indicateur de revenu est pondéré en fonction de la proportion du nombre de gens particulièrement riches ou particulièrement pauvres.

Puis, un troisième indice fondé sur les inégalités en fonction du genre affine encore les données.

Enfin, le dernier indicateur, celui de la « privation », permet de mesurer ce à quoi l'on doit renoncer en termes de santé, d'éducation et de niveau de vie lorsque l'on est pauvre.

Ainsi, même exprimé en chiffres, le développement humain reste un facteur extrêmement complexe, et nous avons organisé le programme de la 18<sup>e</sup> UFEO autour de cette complexité.

La première table ronde abordera les différentes dimensions du développement humain : technologique, philosophique, anthropologique, voire culturelle ou créative.

La deuxième sera dédiée à la dimension culturelle du développement humain, au travers notamment de l'expérience de collègues venus de Suisse et de Belgique.

Ce soir, après le buffet, nous recevrons Vincent Glenn réalisateur d'un documentaire intitulé « Indices » que nous allons visionner et à l'issue duquel nous engagerons une discussion animée par Alain Jeannel sur la lecture critique d'un certain nombre d'indices, notamment ceux consacrés au niveau de vie.

Au cours des ateliers, nous évoquerons l'enjeu social et les choix, l'orientation, les préférences sur un plan individuel.

Sur le plan collectif, exprimer ses préférences, faire des choix, s'effectue autour d'une délibération publique. Et le développement humain reste extrêmement lié à la question de la place du débat dans la démocratie. Cette thématique sera abordée lors de l'atelier n°2, consacré aux « capacités », une approche développée par l'économiste Indien, Amartya Sen.

Les dimensions individuelle et collective se rencontrent lorsque les individus se doivent d'être responsables de leur destin, plus précisément de leur employabilité. Afin que cette injonction ne devienne pas paradoxale, un accompagnement collectif est nécessaire pour travailler sur l'articulation de ces deux dimensions. Et dans chacun des cas, l'éducation, la formation et l'orientation sont des éléments essentiels de construction de cette liberté de choix. Lors des ateliers n°3 et n°4, nous aurons l'occasion d'aborder les pratiques concrètes en matière d'éducation et de formation.

Demain après-midi, une table ronde sera consacrée à la question de l'articulation entre développement humain et territoire, ces deux facteurs étant indissociables.

Et pour finir, après la restitution des ateliers, la conférence de clôture sera conduite par François Dubet sur le thème de « l'ambition du développement humain au cœur des missions de l'école et de l'université ». ■





## Table-ronde

# Développement humain : nouvelles perspectives, nouveaux risques, nouveaux défis

Table ronde animée par **Luc Pabœuf**, Président du CESER Aquitaine

Avec :

**Bernard Claverie**, Professeur des universités, Directeur de l'Ecole nationale supérieure de Cognitique de Bordeaux (ENSC-IPB), auteur de *L'homme augmenté* (L'Harmattan, 2010)

**Abel Kouvouama**, Professeur des universités (chaire d'anthropologie historique à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour), docteur en anthropologie et en philosophie, auteur de *La modernité en question* (Paari, 2001)

**Jean-Louis Sagot-Duvaurox**, Philosophe et dramaturge, auteur notamment de *On ne naît pas Noir, on le devient* (Albin Michel, 2004) et de *Voyageurs sans ticket* (Le Diable Vauvert, 2012)



### Luc Pabœuf

Au cours de cette première table ronde, nous évoquerons le développement humain, ou l'éducation au choix qui fait appel à la notion « d'empowerment », c'est-à-dire le « pouvoir d'agir sur soi ». L'éducation et la formation visent cet objectif, de même que la création constitue une manière de se renouveler et de se montrer inventif, mais aussi de rencontrer l'autre via un regard extérieur.

En tant qu'héritiers des Lumières, nous pourrions aisément définir les valeurs de l'Humanité, mais, après la lecture de l'ouvrage de Bernard Claverie, « L'Homme augmenté », il me semble que la notion d'Humanité ne va pas de soi. Cet ouvrage développe des concepts assez inquiétants comme le transhumanisme et le post-humanisme, et évoque la convergence des NBIC (nanotechnologie, biotechnologie, informatique et science cognitive), dans un univers qui s'apparente plus à Matrix, qu'à un monde de liberté et d'émancipation.

Dans un contexte d'omniprésence des sciences et technologies, comment définir et garantir l'Humanité ? Quelles nouvelles perspectives s'offrent à elle à travers cette notion d'« Homme augmenté » ? Et quels sont les nouveaux risques caractéristiques de la société moderne et les nouveaux défis ? La montée des incertitudes et l'omniprésence actuelle de la technologie engendre

de nouvelles angoisses.

Bernard Claverie comment appréhender les notions d' « homme augmenté » et d'environnement technologique hybride décrits dans votre ouvrage ? Quelles sont les caractéristiques de cette nouvelle humanité où convergent à la fois les sciences classiques, comme la biologie, et modernes telles que les technologies de l'information et de la communication et des techniques comme l'ultra-miniaturisation issue des nanotechnologies ?

### Bernard Claverie

Depuis une trentaine d'années, l'évolution des technologies progresse de plus en plus rapidement, envers et contre tout. Cette progression peut être matérialisée géographiquement sur une map-monde, par une zone située au niveau du 45<sup>e</sup> parallèle nord, reliant les États-Unis, l'Europe, une partie de la

Chine, l'Asie etc. Elle associe ponctuellement

certain territoires mais reste très majoritairement située sur ce cercle en expansion technologique. Essayer de négliger ou de combattre ce phénomène est inutile, car le nombre de publications, de productions intellectuelles ou manufacturées et d'organisations technologiques augmente inexorablement de manière exponentielle.



Prendre conscience de ce mouvement et tenter de l'analyser deviendra bientôt indispensable ; il n'est à mon sens pour l'heure pas encore réellement pensé. Ce développement des technologies, notamment numériques, pourrait devenir le terreau fertile d'une future injustice dans le développement humain, séparant ceux qui maîtriseront les technologies de ceux qui ne le pourront pas, mais surtout ceux qui y auront accès de ceux qui resteront sur le bord de la route.

Le rapport NBIC, commandité par le département du Commerce des États-Unis et la National Science Foundation en 2002, a produit l'effet d'une petite bombe dans le monde socio-technologique, en démontrant que l'avenir de la compétitivité industrielle dépendait du concept de convergence scientifique et technologique, autrement dit de l'intégration, des quatre secteurs que sont l'informatique, la cognitive, les nanotechnologies et les biotechnologies.

Ce concept de convergence est central pour comprendre l'avenir. Il s'agit d'actions et de productions interpénétrées. On est par exemple déjà capable de réunir et transporter des informations à l'échelle nanotechnologique – l'équivalent d'une cinquantaine de bibliothèques sur une tête d'épingle – et les nanotechnologies offrent un accès immédiat à des masses de données incommensurables. On sait que le poids des informations, particulièrement sur le Web, augmente quotidiennement et la propagation de cette convergence devient un facteur de facilitation tout en présentant une diffusion partielle vers les seuls utilisateurs qui y auront accès.

Dans l'ouvrage « L'homme augmenté » j'aborde plusieurs problèmes éthiques tels que celui-ci. J'y évoque également un phénomène particulier, le bio-hacking, c'est-à-dire la transformation du corps par les technologies numérique. Après les tatouages et les boulons incrustés sous la peau, les bio-hackers s'implantent expérimentalement des éléments biotechnologiques dans le corps, par exemple sous l'épiderme – comme des récepteurs magnétiques dans la pulpe des doigts – pour accéder à des perceptions particulières, à de nouvelles expériences de conscience. Le fait que ces pratiques trouvent un écho favorable dans le monde social est inquiétant. Il montre comment le monde est capable d'accepter les mutations technobiologiques. Celles de l'environnement sont déjà là, sans qu'on en ait réellement conscience, et les technologies « pervasives » – à la fois diffuses et omniprésentes – deviennent quasiment des standards.

#### Luc Pabœuf

Aujourd'hui, autant de données sont produites tous les deux jours que depuis le début de l'Humanité ; l'accès à l'étendue de ces connaissances n'est plus envisageable par un être humain. En parallèle, l'ensemble de ces connaissances, leur utilisation ainsi que l'omniprésence des technologies de communication

et de l'information influencent de plus en plus quotidiennement nos modes de vie, déjà même depuis l'école.

Je vous propose une transition avec les propos de Georges Balandier : « La planète n'abrite plus de terres inconnues, les peuples, les civilisations, les économies, les histoires ont été recensées et leur diversité répertoriée, le temps des « vraies » découvertes semble donc achevé. Pourtant il ne l'est pas : des Nouveaux Mondes s'ouvrent à l'exploration. Ils sont dissociés des territoires, de la référence géographique. Ils ont surgi depuis peu sous l'effet des avancées étroitement conjuguées de la science, de la technique et de l'économisme conquérant. Ils résultent des entreprises transformatrices qui engendrent la surmodernité. Ce sont des mondes créés par l'homme, dans lesquels l'aventure humaine est maintenant engagée. Des mondes dont nous sommes à la fois les indigènes – nous leur appartenons en les produisant avec une audace croissante – et des étrangers – nous sommes dépaysés par ce qu'ils introduisent d'inédit, par la puissance qui s'y déploie ». Ce monde-là n'est-il pas finalement plus inquiétant que les « terra incognita » qui nourrissaient l'imaginaire des ethnologues du début du 20<sup>e</sup> siècle ?



#### Abel Kouvouama

Suite à cette citation, trois éléments m'interpellent au sujet du savoir et de la formation :

- l'acquisition des connaissances,
- le développement d'un savoir-être individuel pour créer du lien social,
- la construction des projets de vie.

Parler de développement humain revient à évoquer l'épanouissement collectif et individuel, ce qui suppose d'abord un certain nombre de facteurs. Le développement est une figure de la moder-

nalité, au même titre que la démocratie, la religion ou l'économie.

Pendant longtemps, nous avons cru que le développement supposait seulement l'acquisition de l'aspect technique, sans tenir compte de la dimension éthique. Or, selon Rousseau, l'homme

s'est dénaturé en se civilisant : il n'existe pas d'automaticité entre le développement économique et le développement moral.

Deuxièmement, le développement implique l'épanouissement de l'individu à travers la culture et les arts.

Troisièmement, le développement suppose un champ d'expérience : notre vie individuelle est continuellement confrontée à celle des autres, et chacun d'entre nous se construit socialement, dans la paix comme dans la violence. L'épanouissement suppose aussi la tolérance.

« Pendant longtemps, nous avons cru que le développement supposait seulement l'acquisition de l'aspect technique, sans tenir compte de la dimension éthique.

Abel Kouvouama



Quatrièmement, il n'existe pas de développement sans démocratie. J'ai rédigé un article intitulé « Panne du symbolique dans la société congolaise des années 1993-1997 » ; un article issu d'un colloque que j'avais co-organisé en 1998 à Paris. D'abord, j'y ai repris un passage d'un document téléchargeable sur le site de l'UNESCO, sur la culture de paix abordé dans l'ouvrage intitulé « La paix dans l'esprit des hommes » ; le concept de paix positive y est développé en tant qu'adhésion des individus aux valeurs de justice, de liberté et d'égalité parmi les hommes. La paix est incompatible avec la pauvreté. Ensuite, j'ai abordé l'Humain par ses manques, à travers la souffrance, les malaises et les crises que traversent les individus et les sociétés. J'ai constaté que nous savions apprécier les valeurs d'humanisme dans la déshumanisation du lien social. L'Humain sait rester tolérant vis-à-vis de l'autre même dans les situations de violence. Il peut pardonner sans oublier : ce que Paul Ricœur appelle « l'oubli volontaire ».

En collaboration avec Pierre Tap, professeur émérite de psychologie sociale à Paris V, j'ai en 2005 élaboré un schéma sur la construction sociale et professionnelle de l'identité. En tant qu'individu, chacun de nous possède une identité personnelle constituée par la mise en scène de soi et le rapport à l'autre, ou la « mêmété » et l'« ipsité ». L'identité se construit en relation avec les autres sur un ancrage familial et territorial et l'intégration sociale induit l'auto- et l'inter-dépendance. Lors de la construction des projets, l'individu s'adapte au quotidien et fait face au stress. L'humain se développe dans un mouvement – allant de sa propre identité à sa socialisation - en faisant face au stress, et la « résilience » fondée sur la capacité de rebondissement et d'ouverture aux autres pour construire des projets.

### Luc Pabceuf

Le développement est l'une des figures de la modernité et il ne peut pas se concevoir sans interactions sociales. Quelle sera alors la place des rencontres authentiques dans un monde hyper-technologisé et qualifié notamment par Dominique WOLTON de « monde de solitude interactive » ? Les individus s'engagent dans des interactions, via leurs portables ou Internet, mais le développement de cette technologie ne risque-t-elle pas d'effacer l'autre dans sa singularité ? La place de l'Humain dans cet essor technologique semble oubliée et selon les concepts de postmodernité et de transhumanisme, l'Homme serait simplement un contributeur à une sorte de « matrice ». Un tel développement technologique sans réflexion représenterait la fin de l'Humain dans tout ce qu'il a, incluant l'enrichissement de la rencontre et de l'échange.

### Bernard Claverie

La possibilité qu'a l'humain de prendre part à son devenir est nuancée par deux conditions :

- le pouvoir technologique qui oublie complètement l'utilisateur final et se focalise uniquement sur la production,
- les outils intellectuels qui permettent de conserver le contrôle sur ces technologies et notamment sur le web et les systèmes pervasifs que plus personne ne maîtrise réellement.

Sur un autre plan, j'ai remarqué que les technologues n'ont aucune réticence à concevoir des machines qui en fabriquent d'autres, comme bientôt les nanorobots qui seraient capables de se répliquer. Pour l'instant, bien qu'incapable de se mesurer à un ordinateur pour une partie d'échecs, le cerveau humain peut encore maîtriser et concevoir des machines extraordinairement puissantes. Mais selon la loi de Moore – montrant l'explosion de la puissance des ordinateurs – ces machines posséderont des vitesses de calcul équivalentes à celles d'un cerveau humain dans les années 2024-2025. Puis leur puissance deviendra telle que l'homme n'aura plus les

« Selon la loi de Moore – montrant l'explosion de la puissance des ordinateurs – ces machines posséderont des vitesses de calcul équivalentes à celles d'un cerveau humain dans les années 2024-2025. »

Bernard Claverie

capacités de comprendre leurs actions. Cela s'appelle la « singularité ». Viendra alors une époque d'intelligence artificielle non humaine, avec des machines capables de se reproduire elles-mêmes et de s'autoprogrammer : une espèce d'indépendance par rapport à un homme actuel qui n'évolue pas selon les mêmes constantes de temps que celle de l'évolution des technologies.

### Abel Kouvouama

Pour paraphraser Karl Marx, je dirais que l'Homme est le capital le plus précieux, et non le matériel. Dans des situations très difficiles, l'être humain est capable de se rebeller pour stopper ce qui peut le détruire. Et selon Pierre Bourdieu « un contre-feu démocratique » est indispensable. Cette capacité de transcendance de l'humain lui permet de rebondir pour faire avancer les projets et la science, tout en prenant garde à l'excès de modernité.

### Luc Pabceuf

L'un des pères de la science politique, Jean Bodin disait : « Il n'y a de richesse que d'homme ». Et en parallèle, nous sommes confrontés à un développement endogène, engendré par la technique elle-même, sans intervention extérieure. La crise financière à laquelle nous assistons a révélé l'existence d'outils de spéculation tellement sophistiqués que personne n'en connaissait le fonctionnement, excepté leurs concepteurs.

Avons-nous l'ambition de former, d'éduquer, pour permettre à l'homme de se développer et de s'émanciper ? Quelle place reste-t-il pour reprendre du pouvoir sur soi, dans nos vies soumises à des technologies qui nous semblent de moins en moins maîtrisables ? Pouvons-nous dire que la création demeure en dehors de la technologie ?



### Jean-Louis Sagot-Duvaouroux

Le terme « inquiétude » est récurrent dans vos propos, mais dans beaucoup de pays du Sud, comme le Mali où je travaille régulièrement, l'arrivée d'Internet a également amorcé de nombreuses évolutions très positives.

La nouvelle génération libérée, décomplexée et créative, apprend sur le net à converser à égalité avec le reste du monde. Ce recentrement est un facteur de développement humain. Il ne faut donc pas laisser l'inquiétude prendre toute la place.

Dire que « le développement humain, c'est la possibilité de donner aux individus le pouvoir de choisir ce qui a de la valeur à leurs yeux » induit les notions de liberté et d'autoproduction du sens de son existence. C'est dans la liberté, grâce à la liberté, que chacun possède la capacité d'inventer individuellement et en groupe le sens de son aventure. Cependant, des espèces de « trous noirs » avalent cette liberté et la possibilité de produire du sens. Un salarié, par exemple, vend son temps et son activité, mais il ressent en même temps le besoin d'être utile à la société qui participe au sens de son existence. Et quand on lui enjoint d'assujettir sa subjectivité aux buts financiers des actionnaires, on anéantit son droit à construire le sens de son existence à travers son activité.

On observe des évolutions similaires dans le champ de la politique. Les experts seraient seuls habilités à prendre les bonnes décisions et nous ne serions pas en mesure d'intervenir de façon pertinente sur le sens de l'action collective.

Nous devrions simplement appliquer leurs préconisations, sans réfléchir.

Mon dernier ouvrage relate une expérience inverse : l'agglomération d'Aubagne – 103 000 habitants et 12 communes – a instauré la gratuité des transports publics urbains. Cette insolite suppression du rapport marchand dans l'accès à un bien produit par le travail a engendré des effets surprenants : une augmentation de la fréquentation des transports publics de 150 %, mais aussi la baisse des dégradations et des incivilités.



C'est dans la liberté, grâce à la liberté, que chacun possède la capacité d'inventer individuellement et en groupe le sens de son aventure.

Jean-Louis Sagot-Duvaouroux



La gratuité a réussi là où les caméras de surveillance échouent. Cette expérience prouve que nous avons le choix, que l'homme ne fonctionne pas uniquement à la cupidité et à l'individualisme.

En Afrique, la convergence entre l'apparition des moyens de communication globale et des générations qui s'affranchissent de l'histoire coloniale montre que le développement humain est à l'œuvre, même dans les conditions très difficiles que connaît ce continent.

### Luc Paboëuf

Finalment, même dans les situations où les relations sociales sont prédéterminées par des rapports de domination et d'aliénation, les individus ont

la possibilité d'ouvrir des espaces de liberté. Cela peut aussi s'appliquer aux technologies considérées comme envahissantes. Internet a peut-être aussi favorisé le « printemps arabe », tout comme il permet des formes d'organisation différentes, ou la critique de la société.

Cela signifie également qu'il faut posséder de nouvelles compétences pour se saisir de ces espaces de liberté, ce qui constitue un enjeu pour la formation et l'éducation. Quelle place accorde-t-on à ces nouveaux outils d'émancipation et d'acquisition d'un regard critique ?

### Jean-Louis Sagot-Duvaouroux

Là où la doxa technocratique s'impose, nous sommes dispensés de réfléchir. Ces processus aujourd'hui à l'œuvre nous privent de toute responsabilité et nous infantilisent : nous finissons par agir uniquement sous ordre, sous tutelle. A l'inverse, la gratuité des transports publics à Aubagne s'est construite grâce à une réflexion libérée des dogmes du marché : l'action d'élus et de citoyens adultes décidés à prendre en main l'organisation de la société. Cette expérience rompt la clôture dans laquelle l'ordre actuel voudrait enfermer le développement humain. Elle constitue un refus de cette forme d'infantilisation.

### Luc Paboëuf

Nous avons d'abord évoqué les craintes que ces techniques faisaient peser sur nos perspectives de développement humain. Toutes les informations actuelles au sujet des convergences sont assez étonnantes et parfois effrayantes. Et il est intéressant de savoir de quelle manière chacun se saisit de ces nouvelles perspectives. Le sujet de la technique nous a menés jusqu'à celui de la politique et donc à la question du sens co-construit, car la démocratie représente la construction collective de l'intérêt général et d'un projet commun. Comment envisager la perspective de l'éducation et de la formation ?

### Bernard Claverie

La mise au point des technologies est conduite par des experts

faisant preuve de bonne volonté, de bonne foi, mais aussi de naïveté. Guérir le cancer ou soutenir l'évolution de l'agriculture constituent des objectifs louables du développement des nanotechnologies et des biotechnologies. Les technologues-chercheurs mettent au point des technologies convergentes qui ignorent les frontières et le monde des nanotechnologies fusionne avec celui de la biotechnologie pour faire du traitement de l'information. Tout devient alors possible, tout devient aussi confus, car les technologies atteignent une telle complexité qu'il nous est difficile d'en concevoir une représentation et une compréhension raisonnée. Cela me semble inquiétant, même si à l'origine elles sont développées dans un but constructif. Tout se confond, sciences et technologies, buts et moyens, intérêts généraux et particuliers. Les biotechnologies peuvent par exemple aider à guérir des personnes du cancer ou combattre le vieillissement, mais elles font également grimper l'action de Monsanto ; cela me semble constituer un problème. Mais le pire n'est pas certain, à condition que nous puissions comprendre et contrôler ces technologies et qu'une réelle réflexion s'organise par les citoyens, en dehors des seules sphères des décideurs technologues ou financiers.

**Dominique Bertin**, responsable FOAD à la Maison de la promotion sociale (depuis la salle)

Les propos de cette table ronde m'ont remémoré une conférence de Michel Serres de 2008, consultable sur Internet. Ce philosophe et académicien cite la quadruple caractéristique – stockage, traitement, émission et réception d'information – qui fait la puissance du Web. En matière de formation et de culture, il conviendrait de développer davantage les compétences relevant de l'« apprendre à apprendre », notion capitale pour l'appréhension des connaissances du Web.

**Luc Pabœuf**

Je crois que c'est ce qu'on appelle dans le milieu de la formation la « littératie » ou la capacité des apprenants à trouver, où qu'elle soit, l'information utile dans une situation concrète.

**Martine Darnis**, psychologue du travail à Pôle emploi (depuis la salle)

Une généralisation de l'expérience de gratuité des transports en commun est-elle envisageable ?

**Jean-Louis Sagot-Duvaurox**

Toute vraie invention politique est singulière. Ce qui est généralisable, ce n'est pas la « recette », mais la dynamique. Cette innovation s'est déroulée dans des conditions financières particulières, au sein d'une population spécifique, les habitants du



Sud-Est de la France et a produit un résultat daté et situé. Mais la dynamique qui l'a rendue possible atteste que la vie des collectivités humaines ne relève pas seulement de la technique ou de l'expertise. La « démocratie participative » est la satisfaction dans le concret d'un vœu collectif. C'est ce mouvement, cet usage de la liberté politique qui sont une inspiration généralisable. Les habitants ont librement construit la singularité de l'expérience et elle aurait sûrement été différente dans une autre commune, dans une autre communauté humaine.

“ L'éducation nous donne accès à cette capacité de produire, à titre individuel et en groupe, le sens de notre existence, de continuer l'aventure humaine ... ”

Jean-Louis Sagot-Duvaurox

Les questions du bonheur, du plaisir d'être ensemble, du jugement que nous portons sur notre vie ou sur les groupes auxquels nous appartenons sont au cœur de notre capacité à produire le sens, à l'inventer. Les machines, aussi sophistiquées soient-elles, peuvent mimer la construction du sens, mais elles sont incapables de le déterminer. Et l'éducation nous donne accès à cette capacité de pro-

duire, à titre individuel et en groupe, le sens de notre existence, de continuer l'aventure humaine, sans être assujettis à Wall Street ou aux ordinateurs.

**Luc Pabœuf**

Le débat ne porte-t-il pas finalement sur le sens de la technique ?

**Jean-Louis Sagot-Duvaurox**

Je n'ai pas de réponse à cette question. Imaginez que nous ayons demandé aux premiers peintres de la Renaissance florentine quel était l'enjeu de la perspective en peinture. Rétrospectivement, nous sommes en mesure de répondre que cette technique porte la sécularisation de la société et place l'humain au centre de tout. De leur point de vue, il s'agissait d'une invention, de la mise au point d'une technique issue de décisions individuelles. Botticelli avait bien sûr en tête un argument artistique pour la perspective, mais il ignorait sans doute ce qu'elle apporterait en termes de progrès pour la civilisation.

Aujourd'hui, nous débattons sur un sujet avec des points de vue différents au sens optique du terme : nous ne voyons pas la même chose. Cependant, nous sommes conscients de pouvoir mener une action collective dans le débat sans laisser tomber la question cruciale du sens. La formation doit-elle s'adapter au monde dans lequel nous vivons ? Dois-je enseigner à un étudiant comment « se vendre » ou non ? Si je ne le fais pas, sera-t-il pénalisé ? Le seul fait de garder cette question en tête pendant mon cours modifie ma manière d'agir.

### Bernard Claverie

Reprenons cette question du sens sur le plan de la prégnance de la technologie et de l'analogie des différences de points de vue. Chacun de nous regarde la même chose sous des angles différents et y perçoit des détails très divers.

La formation propose deux axes relatifs au sens :

- le plaisir et l'aliénation, voire la soumission à la technologie,
- le concept de fierté, le sentiment d'appartenir à une collectivité.

Ces deux axes s'appliquent également aux technologies : soit nous sommes fiers des technologies que nous créons, soit nous y sommes soumis. Si l'appétence cognitive constitue un plaisir, l'aliénation à la technique rend ses outils indispensables.

L'équilibre du sens se situe sur une zone indéterminée et que je ne sais pas comment qualifier.

### Luc Pabœuf

À ce stade, l'enjeu de ces nouveaux défis, de la technique et de la question du sens, est lié à la mise en débat.

Au 20<sup>e</sup> siècle, l'idée de l'existence d'une objectivité prévalait, avec pour pré-requis une réponse correcte au développement humain et au progrès. Aujourd'hui, la notion d'intérêt général construit par tous dans le cadre d'une vraie rencontre l'emporte.

Malheureusement, peu de lieux peuvent accueillir cet échange. Et l'un des enjeux de l'UFEO est de favoriser un dialogue fécond découlant de points de vue et de regards a priori relativement étrangers les uns des autres, car la connaissance de notre monde postmoderne est aussi particulièrement cloisonnée.

### Abel Kouvouama

À travers la formation que je dispense aux infirmiers et aux cadres infirmiers de l'hôpital de Pau, je peux soutenir deux affirmations.

Premièrement, que nous dispensions ou que nous recevions la formation, nous sommes en permanence en quête de sens – entendu comme l'ensemble des systèmes pratiques et symbo-

liques à travers lesquels chacun structure son rapport à l'autre, à la nature et à la société.

Deuxièmement, nous apprenons constamment les uns des autres et l'apprentissage de la liberté se fait par l'exercice de la réflexion. Enfin, nous partageons nos expériences individuelles et collectives.

### Jean-Louis Sagot-Duvaurox

Il existe un rapport entre l'éducation, la production du sens et la capacité à dé-segmenter nos relations, nos rapports, notre société.

Chacun possède un savoir et une multitude d'aptitudes permettent de se lier aux autres et de maîtriser le sens de son existence.

Nous parlons de la constitution d'une communauté, de la création d'un échange permettant d'aboutir à une « conversation » qui porte sa valeur en elle-même. Ce processus habite n'importe quelle tâche d'éducation et contribue au plaisir d'apprendre, à la

capacité de vivre en adulte. La transmission ne s'effectue pas d'ordinateur à ordinateur !

### Bernard Claverie

Concernant la technologie, je persiste dans l'idée qu'il est nécessaire de faire sens entre plaisir et aliénation.

Le phénomène technologique envahit actuellement tous les domaines et l'éducation ne doit pas l'é luder, car il intéresse les jeunes. Malgré cela, peu d'ouvrages sont disponibles en France alors que nous comptons de nombreux philosophes de la technologie dans les pays anglo-saxons. En tant que pédagogues et enseignants nous ignorons ces enjeux d'un intérêt considérable pour nos enfants. Car ces phénomènes marqueront l'évolution de la société.

### Luc Pabœuf

Risquons-nous à décloisonner les savoirs comme nous le faisons aujourd'hui avec la technologie, car la segmentation entrave la prise de conscience. J'espère que nos échanges auront donné envie d'examiner plus attentivement les enjeux autour de ces nouvelles technologies et les défis qu'ils posent en termes de développement humain. ■

“ Le phénomène technologique envahit actuellement tous les domaines et l'éducation ne doit pas l'é luder, car il intéresse les jeunes. ”

Bernard Claverie



## Table-ronde

# Regards croisés sur les pratiques d'éducation et de formation à l'aune du développement humain

Animée par **Thierry Berthet**,  
directeur de recherche CNRS au Centre Emile Durkheim.

Avec :

**Stéphane Brunel**, directeur adjoint de l'IUFM Aquitaine ;  
maître de conférences à l'Université Montesquieu Bordeaux IV

**Jean-Michel Bonvin**, chercheur en sciences politiques  
à l'Université de Lausanne (Suisse)

**Bernard Conter**, chercheur à l'IWEPS (Institut Wallon pour l'Évaluation,  
la Prospective et les Statistiques) de Namur (Belgique)

**Michel Théry**, ancien directeur des études du CEREQ (Centre d'Études et de Recherches  
sur les Qualifications), expert du système français de formation professionnelle



### Thierry Berthet

Les invités de cette deuxième table ronde sont pleinement impliqués dans le domaine de l'éducation, de l'emploi et de la formation. Pour débiter, j'aimerais rappeler cinq thématiques exposées lors de la précédente table ronde.

La première concerne la maîtrise des savoirs et des connaissances qui semble nous échapper engendrant un sentiment de domination technologique, de perte de contrôle, voire même d'une invasion technique. Cette question s'introduit de plus en plus dans les domaines de l'éducation et de la formation. Par exemple, des indicateurs statistiques spécifiques permettent de « profiler » les demandeurs d'emploi pour leur proposer certains types de services. Autre exemple dans l'éducation, un certain nombre de passages du primaire au collège, de l'enseignement général à l'enseignement professionnel ou de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur sont aujourd'hui gérés par un système informatique appelé AFFELNET qui par certains aspects relève aussi du profilage. Il a notamment pour conséquence la restriction des choix de filière dans l'enseignement supérieur, car il empêche les doubles cursus à l'université.

La deuxième thématique développe ce que Zygmunt Bauman, sociologue polonais et anglais, appelait le syndrome TINA, « There Is No Alternative » : il n'y a pas de choix. Sommes-nous confrontés, dans nos champs respectifs, emploi, éducation, formation, à des systèmes de pensée unique, des concepts-valises qui s'imposent comme un langage commun ? Par exemple avec les termes de « flexi-sécurité » ou « formation tout au long de la vie », etc.

Troisièmement, l'importance à accorder aux questions de liberté de choix, de l'autoproduction de sens et de ce qui a de la valeur pour soi-même lors de la construction d'une trajectoire professionnelle ou d'un parcours scolaire. De quelle manière les décisions d'orientation, laissent, ou non, aux jeunes une place à la liberté d'exprimer leurs préférences et leurs choix ?

Quatrièmement, la dimension expérimentale autour de l'exemple de la ville d'Aubagne qui a été donné. Aujourd'hui, dans les domaines de l'éducation, de l'emploi et de la formation, nous estimons que l'action publique doit se construire grâce à l'ingénierie technologique, en s'appuyant sur des expérimentations ou des méthodes d'évaluation aléatoires contrôlées, appliquées à des groupes tests.

Enfin, la question de l'individualisation croissante de nos sys-

tèmes d'éducation, de formation et d'orientation, qui se traduit par un transfert de responsabilité du collectif sur l'individuel.



**Jean-Michel Bonvin**

La notion de développement humain a été définie par Amartya Sen, économiste indien, en relation avec la question de la liberté de choix et la possibilité de réaliser des projets qui ont de la valeur pour un individu. Cela fait écho à différents éléments développés autour

de la notion de « capabilité » :

l'individu s'adapte dans une certaine mesure à la société et celle-ci s'ouvre et crée des opportunités pour faire place à des personnes, qui peut-être ne s'adaptent pas complètement à elle. C'est ce que Bernard Gazier appelle « équiper les gens pour les marchés, mais aussi équiper les marchés pour les personnes ».

Ce concept de « capabilité » a été défini par Amartya Sen comme « la liberté réelle de mener la vie que l'on a des raisons de valoriser ». Nous approchons là de la notion de développement humain comme liberté réelle qui met en son cœur la question de la valorisation de la vie, relevant des préférences d'un individu.

**Mener une vie de valeur**

Pour accéder à une liberté réelle de mener une vie qui correspond autant que possible à nos préférences ou aspirations, il faut évoluer dans un contexte permettant le développement de ces aspirations. La notion de développement humain devient alors beaucoup plus complexe, incluant un critère de valeur. Jean-Louis Sagot-Duvaurox indiquait que cette notion de vie de valeur se développait actuellement autour de la capacité à s'intégrer dans le marché du travail, selon des critères de compétitivité et de productivité. Suivant cette acception, la formation devrait donc nous préparer à cette insertion dans le marché du travail.

Mais cette définition de la vie de valeur, très complète, voire trop précise, est très exclusive. Donc, une personne menant une vie de valeur en dehors de ces critères risque de ne pas être soutenue de la même façon par les politiques publiques dans les domaines de la formation, de l'éducation ou de l'emploi. Quelle définition de la vie de valeur portent les politiques publiques ? Quelle place donne-t-on aux préférences des individus dans le cadre de ces politiques ? Le degré de liberté de choix dépend

de cette place. En effet, une réelle liberté de choix est liée au fait que ce qui a de la valeur pour une personne puisse être entendu dans le cadre des politiques qui permettent l'accès à une formation ou à un emploi. Plus la définition de la vie de valeur reste ouverte, plus nous nous orientons vers des prestations personnalisées, qui prennent en compte les préférences et les aspirations de chacun.

Au final, la question centrale est : la vision politique de ce qu'est une vie de valeur est-elle suffisamment large pour permettre d'accueillir des notions plurielles de la vie de valeur ?

**Le caractère nécessairement restrictif de toute politique publique**

Toute politique publique est toujours restrictive, c'est-à-dire qu'elle exclut certaines visions de la vie de valeur.

Si la compétitivité et la productivité sur le marché du travail représentent les critères ultimes de la vie de valeur, tous les individus ne sont pas capables au même titre de s'intégrer dans ce cadre-là : certains ne le souhaitent peut-être pas, d'autres n'ont pas les compétences cognitives requises, etc.

Mais que faisons-nous alors pour aider les individus frappés par des désavantages ou

des inégalités à s'inscrire dans la définition convoquée par les politiques publiques de ce que devrait être une vie de valeur ?

Que faisons-nous pour prendre en compte ce qu'Amartya Sen

“ Le concept de « capabilité » a été défini par Amartya Sen comme « la liberté réelle de mener la vie que l'on a des raisons de valoriser ». Nous approchons là de la notion de développement humain comme liberté réelle qui met en son cœur la question de la valorisation de la vie, relevant des préférences d'un individu. ”

Jean-Michel Bonvin



De gauche à droite : Stéphane Brunel, Bernard Conter, Jean-Michel Bonvin, Michel

appelle les « facteurs individuels de conversion » – les caractéristiques, capacités ou compétences individuelles – et pour adapter les politiques publiques suivant ces facteurs ?

Que faisons-nous pour promouvoir et valoriser des visions plurielles d'une vie de valeur ?

Ces questions montrent la nécessité d'individualiser les politiques sociales dans une perspective de personnalisation des prestations.

### Contexte des politiques de formation

Dans l'analyse des politiques de formation, il faut aussi prendre en compte les thèmes suivants :

- L'adéquation des moyens et ressources mis à disposition pour les différents publics concernés.
- Les objectifs poursuivis par les politiques publiques en termes de formation et de lutte contre le chômage (par exemple l'emploi, le développement de l'employabilité, l'autonomie) : la définition plus ou moins étroite des objectifs d'une politique publique pouvant exclure certaines personnes dont les caractéristiques apparaissent en décalage avec ces objectifs.
- Les contextes – politique, social, normatif – dans lesquels sont développées les politiques de formation, d'éducation, d'emploi, etc. Ce que Sen appelle les facteurs sociaux et environnementaux de conversion.
- La politique de formation est souvent conçue comme étant au service des employeurs. Il importerait de prendre aussi en compte le rôle d'autres acteurs sociaux.

En intégrant l'ensemble de ces facteurs, nous pourrions développer une modalité d'évaluation des politiques publiques reposant non sur leur seule efficacité, mais sur leur contribution au développement des capacités, c'est-à-dire de la possibilité offerte aux individus de faire des choix de vie correspondant à leurs aspirations et à leurs préférences.

### Thierry Berthet

Dans un contexte institutionnel où les facteurs sociaux de conversion jouent un rôle sur les constructions des politiques publiques, l'expression et la délibération politique participent-elles à la mise en place des dispositifs publics en matière d'emploi et de formation ?

### Jean-Michel Bonvin

Selon Amartya Sen, une démocratie se résumant à faire exercer des droits de référendum, d'initiative ou de vote, est une « caricature de démocratie ». Il décrit plusieurs dimensions importantes dans la démocratie :

- La dimension intrinsèque : il est préférable de pouvoir participer que de ne pas participer.
- La dimension instrumentale : la démocratie permet aux individus d'exprimer et de défendre leur point de vue. Le silence est l'ennemi le plus grand de la justice sociale.
- La dimension constructive du débat public : la démocratie permet de construire les valeurs collectives, les normes sociales, les politiques publiques, etc.

Concernant ce dernier point, Amartya Sen indique très clairement que toute collectivité (la société, mais aussi l'entreprise, la famille, etc.) peut être conçue sur une telle base démocratique fondée sur le débat public et permettant la remise en question permanente de ces valeurs, normes, etc.

### Thierry Berthet

Bernard Conter va exposer quelques traits relatifs à l'Etat social actif, conceptualisé par l'ancien ministre belge Frank Vandebroucke.

### Bernard Conter

L'Etat social, qui a permis l'épanouissement et le développement depuis la Seconde guerre mondiale, s'est appuyé sur plusieurs piliers : la sécurité sociale, un droit du travail protecteur, des services publics, des politiques économiques keynésiennes.

La critique le présente comme coûteux et affecté par des changements de la société et de l'économie, qui finalement conduisent à son inefficacité.

Cette critique résulte d'un certain nombre de conjonctions et d'événements politiques ou d'enjeux électoraux. Cette notion d'Etat social actif est née dans les pays anglo-saxons - en Angleterre avec la 3<sup>e</sup> voie ou le « Blairisme », mais également aux États-Unis – où l'enjeu électoral avait pour objet la reconquête d'un électorat de la classe moyenne par les partis historiquement situés à gauche. En Belgique, elle a été relayée par Frank Vandebroucke en 1999 – au moment où une nouvelle coalition politique voyait le jour associant des socialistes, des libéraux et des écologistes – et a trouvé un écho favorable. Ce discours novateur et rassembleur a cimenté les différents

“ La notion d'Etat social actif repose sur l'idée que l'Etat ne doit plus simplement attendre qu'un risque apparaisse, ni organiser une indemnisation passive des individus par un système d'allocation ... ”

Bernard Conter



Théry, Thierry Berthet

courants politiques en apportant une critique modérée de l'Etat social.

La notion d'Etat social actif repose sur l'idée que l'Etat ne doit plus simplement attendre qu'un risque apparaisse, ni organiser une indemnisation passive des individus par un système d'allocation, mais il doit être proactif et développer des politiques « d'activation », investir dans les citoyens en leur permettant d'être des travailleurs actifs, de développer une société de la participation active.

Les trois principes constituant de l'Etat social actif sont :

- L'investissement dans des dépenses sociales d'activation – formation professionnelle, contrôle, orientation – pour « équiper » les individus.
- La responsabilisation des individus, qui doivent assumer leurs choix professionnels et d'orientation et anticiper les changements technologiques, les évolutions éventuelles du marché du travail, en s'informant ou faisant des bilans de compétence, sans attendre les conséquences d'une restructuration.
- Le « sur mesure », autrement dit l'individualisation : l'Etat social actif n'offrira plus une protection sociale standardisée et identique pour l'ensemble des individus, mais va lier sa prestation sociale à des contrats passés entre les bénéficiaires de l'allocation et le représentant du service public de l'emploi qui prescrira les démarches à accomplir pour sortir du chômage.

Cette approche remet en cause la logique d'assurance qui présidait jusque-là à la sécurité sociale et entre dans un cadre budgétaire de réduction des dépenses. La perspective de démonstration obligatoire d'employabilité remplace celle de couverture du risque. La révision des garanties collectives de protection s'effectue au profit d'approches ciblées et individualisées.

Les domaines de l'emploi et de la formation professionnelle subissent deux types d'influence relatifs :

- à la manière de penser les problèmes et les diagnostics,
- aux dispositifs concrets à apporter à l'individu privé des compétences nécessaires pour s'insérer sur le marché du travail.

L'Etat social actif ne constitue donc pas une philosophie strictement néolibérale, mais représente une perspective ordo-libérale à l'allemande où l'Etat doit se mettre au service du marché et des individus qui vont s'insérer dans ce marché.

L'Etat social actif valorise l'initiative privée. Mais en remettant en cause le caractère collectif des protections jusque-là garanties,

il a peut-être aussi fragilisé les individus qui ne possédaient pas les aptitudes nécessaires à l'établissement d'un projet personnel.

### Thierry Berthet

Stéphane Brunel, pense-t-on à ces questions de « capacité » ou d'Etat social actif à l'IUFM d'Aquitaine ou au Gabon d'où vous revenez de mission ?



### Stéphane Brunel

En qualité de maître de conférences en 61<sup>ème</sup> section comportant une dimension « génie informatique », je pose sur la formation un regard purement technique. Le philosophe Jacques Ellul a déclaré : « la technique n'est ni bonne, ni mauvaise, ni neutre, elle est ». Quoi que nous fassions,

il existera toujours une personne dans le monde qui, outre les lois et les conformations déontologiques, aboutira à un résultat relevant de la bonne volonté et parfois aussi de la mauvaise. C'est ainsi que nous transmettons et enseignons la technique à l'IUFM.

Cette transmission de culture fait partie de la formation des enseignants. Mais aujourd'hui, nous assistons à une dérive technicienne s'opérant par le biais des « masters » : les enseignants deviennent des ingénieurs et donc, des techniciens au sens large.

Cette analyse s'applique également aux médecins, à qui nous reprochons d'avoir déshumanisé leurs rapports avec les patients et d'être seulement des intervenants techniques se conformant aux procédures. Il est risqué de faire des enseignants des ingénieurs techniciens de l'acte de transmettre, excluant la relation à l'humain.

Il existe une dichotomie – parfois difficilement supportable – entre les moyens techniques proposés à tous sur la planète et les richesses accessibles seulement au plus petit nombre.

Stéphane Brunel

Le Gabon, ainsi que d'autres pays africains, présente les mêmes incohérences structurelles que la France, qui conduisent à la question suivante : « peut-on déployer un système numérique dans un contexte insalubre ? ». La réponse est oui. Et la baisse de l'espérance de vie au Sénégal coexistant avec l'installation de l'Internet à haut débit dans les écoles en est la preuve. Il existe une dichotomie – parfois difficilement supportable – entre les moyens techniques proposés à tous sur la planète et les richesses accessibles seulement au plus petit nombre. Cette réalité de contexte fait l'objet des questionnements au sein de la formation des enseignants à l'IUFM.

Par exemple, à Madagascar dans l'école d'une ville de la côte ouest, une centaine d'ordinateurs sont reliés à Internet via une fibre optique de très haut débit. Cependant, l'école reste vide, car aucune route n'a été construite pour y accéder. Donc, la réalité de l'enseignement basé sur les valeurs républicaines,



sociales et humanistes de la 3<sup>ème</sup> République française se confronte quotidiennement à celle du terrain.

### Thierry Berthet

Doit-on comprendre que le développement humain, la liberté à pouvoir exprimer ses préférences et à construire des choix qui soient pris en compte par les systèmes d'éducation et de formation dans une sorte de démocratie participative, est un luxe que seuls les pays situés sur le 45<sup>e</sup> parallèle nord peuvent se permettre ?

### Stéphane Brunel

Je ne suis pas spécialiste de la rhétorique et j'ai cru entendre dans ma formation, plutôt technique, que selon Claude Lefort : « en démocratie, le pouvoir est un "lieu vide" » ; autrement dit, il n'existe pas de pouvoir identifié. C'est le cas en France, avec les alternances politiques. Cependant, dans les pays que je visite, le lieu de pouvoir n'est pas vide, il est institué, transmis de père en fils, comme au Gabon par exemple.



### Michel Théry

Justement, concernant la démocratie : devons-nous conclure qu'elle est un préalable au développement, principe avancé dans les pays démocratiques ; ou bien l'inverse, principe édicté dans les pays non démocratiques ? Je n'ai pas de réponse à cette question, mais selon moi, la théorie du développement humain développée par Amartya Sen s'oppose à la théorie de la justice de John Rawls. Ce dernier définit les institutions « justes », alors qu'Amartya Sen considère qu'il existe seulement des institutions permettant de progresser vers la justice.

Le consensus actuel – inscrit notamment dans les programmes du Parti Socialiste et de l'UMP et dans les rapports du Sénat – affirme que tous les individus doivent posséder un compte individuel de formation. En septembre 2003, les partenaires sociaux ont conclu un accord sur le Droit individuel à la formation (DIF). Le Centre d'études et de recherche sur les qualifications suit, depuis, l'évolution de ce droit.

La création d'un droit égal pour tous de 20 heures par an, cumulables à concurrence de 120 heures au bout de 6 ans a éveillé notre intérêt, car elle constituait une progression dans le domaine de la formation des adultes en emploi, marquée alors par de profondes inégalités. Suite à la publication de la loi en 2004, nous avons constaté que les facteurs d'inégalité, d'ailleurs très bien décrits dans les attendus de l'accord par les partenaires sociaux, tenaient principalement à trois origines : le secteur d'activité, la

taille de l'entreprise et la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance.

En 2006, peu de personnes consommaient leur DIF, mais les inégalités dues à la taille, au secteur et à la catégorie socioprofessionnelle, étaient moins nombreuses dans les entreprises où il en était fait usage. Le taux d'accès au DIF était encore assez faible, mais ses effets étaient relativement conformes aux vœux de ses auteurs. Une autre enquête a ensuite révélé que l'accès à la formation dans les entreprises était déterminé par la diffusion de l'information, le rôle de la hiérarchie intermédiaire et l'existence d'accords sociaux.

En outre, dans les entreprises à forte capacité formative – majoritairement les entreprises de taille moyenne – les besoins de formation non satisfaits étaient extrêmement importants, alors que dans les entreprises où les DIF n'étaient pas consommés, ces besoins étaient nuls.

Ces constatations posent la question capitale, mais ignorée, des facteurs sociaux de conversion et du progrès dans la démocratie des institutions. La création du DIF s'inspire de la théorie néolibérale « d'équiper » les gens pour le marché. Cependant, les résultats actuels montrent la vacuité du système, avec des taux d'accès à la formation de seulement 6 %. En outre, depuis 2004, les durées de DIF qui représentent approximativement 23 heures, ne varient pas. Ces formations ressemblent donc beaucoup aux actions habituelles financées par l'entreprise au titre du plan de formation. Nous devons donc tenter de nous rapprocher des idéaux formulés par Amartya Sen en matière d'institutions.

### Abel Kouvouama, professeur des universités (depuis la salle)

J'aurais une remarque sur le Gabon, où le problème du renforcement du lien social et de l'université numérique se pose tout comme dans les pays francophones. Le lien entre les élites africaines et occidentales, politiquement parlant, repose sur un rapport de force local et international, mais également économique.

Les lieux de formation représentent aussi des lieux de production de politique.

### Jean-Louis Sagot-Duvaouroux, philosophe et dramaturge (depuis la salle)

Lorsque l'on parle de l'Afrique, il faut se souvenir de la situation du Mali. La première école du pays s'appelait l'École des Otages. Elle accueillait les fils de chefs, enlevés et qui y étaient formés à remplacer leurs pères au moment de la pénétration coloniale. Le premier bachelier a été diplômé en 1949. Lors de l'indépendance en 1960, le pays compte un seul lycée.

Aujourd'hui, les écoles sont de très mauvaise qualité. Cependant 70 % des enfants sont scolarisés car leurs parents préfèrent que leurs enfants soient éduqués plutôt qu'ils travaillent dans les champs avec eux. Ce mouvement de fond de la société pose une question forte du développement humain.

“ La création du DIF s'inspire de la théorie néolibérale « d'équiper » les gens pour le marché. ”

Michel Théry

Les institutions se heurtent encore à la réalité du terrain, et la corruption reste un élément de négociation permanente – remplaçant un système défaillant hérité de la situation coloniale – entre les individus dans la mesure où n'existe aucune institution représentant l'intérêt général.

Cette évolution mérite d'être observée en tenant compte de la complexité de la société et du développement humain, pour découvrir un autre monde en construction.

#### Abel Kouvouama (depuis la salle)

Pour compléter la réflexion sur la démocratie et le pouvoir en tant que « lieu vide », nous pouvons considérer que la démocratie doit être un lieu vide lorsque l'on passe du pouvoir de droit divin à la démocratie. Mais en Afrique, le vide reste occupé en permanence. Mais je souhaiterais que dans le cadre de la théorie du développement nous citions également Jürgen Habermas.

#### Stéphane Brunel

Je regrette l'absence de Jean Sylvain Bekale Nze, car il aurait expliqué la problématique de l'organisation informelle de la formation professionnelle au Gabon. Par exemple, la soudure à l'arc y est pratiquée sans masque, ce qui peut se révéler extrêmement dangereux pour la vue. Sans poser de jugement, il faut s'interroger sur la part de formalisation dans notre système d'enseignement, alors que dans les pays africains, la part informelle reste importante, mais sans elle plus rien ne fonctionne. En outre, les personnes pratiquant des activités informelles en Afrique ne sont pas comptabilisées comme travailleurs, mais sans eux, plus rien ne fonctionne. Quels sont alors les vrais indices de développement ?

#### Jean-Michel Bonvin

Pour répondre à Abel Kouvouama, Jürgen Habermas défend un idéal communicationnel de la société fondé sur la recherche du meilleur argument. Il s'agit d'un modèle idéal, inspiré d'une vision de la communauté scientifique exempte de toute forme de rapport de force, de rivalité, de compétition, de jalousie et qui serait mue par la recherche du meilleur argument.

Amartya Sen, de son côté, reconnaît que nous vivons dans des

démocraties marquées par des rapports de force et des interactions conflictuelles. Et Amartya Sen offre de nombreux outils pour réaliser une étude sociologique de la démocratie au concret.

La question de la priorité de la démocratie ou du développement est particulièrement cruciale pour les pays sur la voie du développement. Nombreux sont les auteurs qui considèrent que trop de démocratie risque de freiner le développement de ces pays. Tel n'est pas le cas d'Amartya Sen. D'ailleurs, d'autres penseurs se sont posé cette même question par rapport aux enfants. Sont-ils capables de prendre part au débat public et démocratique, ou bien sont-ils des acteurs en voie de formation et qui doivent être guidés jusqu'à ce qu'ils soient aptes à cheminer seuls ? Selon Amartya Sen, la démocratie ne précède pas le développement, ou inversement. Les deux sont liés : le développement des capacités exige le développement conjoint de la liberté d'opportunité (justice sociale) et de la liberté de processus (démocratie).

#### Thierry Berthet

Michel Théry, le mot de la fin ?

#### Michel Théry

L'opposition trop violente entre le monde productif et celui de la culture, en particulier le monde scolaire, impose une réforme du système français. Lorsque j'étais assistant à l'Université de Dauphine, les professeurs de rang magistral choisissaient les cours qu'ils allaient donner et les horaires qui leur convenaient le mieux en début d'année. Puis c'était au tour des maîtres assistants, puis des assistants. Ensuite, seulement on proposait aux étudiants de s'inscrire dans les créneaux horaires définis par les professeurs. Sur le plan du rythme, l'Université était donc faite pour le bonheur des professeurs et le malheur des étudiants.

Dans les pays d'Europe, par exemple les pays sociaux-démocrates du nord, il est impossible de distinguer un étudiant qui travaille, d'un travailleur qui étudie. En Suède, l'âge moyen des étudiants est de 25 ans alors qu'en France, il est de 20. La France est aussi le pays d'Europe dans lequel la formation des adultes est la plus rare. La formation ne doit pas seulement être destinée à faire de nous et de nos enfants d'excellents citoyens, mais aussi des producteurs de bien-être et de richesse. Réserver la formation professionnelle à tous ceux qui ont échoué dans la filière générale produit des iniquités fondamentales. ■





## Les travaux des ateliers

Lors de la matinée du 23 octobre 2012, quatre ateliers thématiques autour de la formation et du développement humain ont favorisé de larges échanges entre participants à la 18<sup>e</sup> UFEO. Les travaux de ces ateliers sont ici restitués sous forme de synthèses.

### Atelier 1

## Formation et développement humain à l'heure des réseaux numériques

Animateur : **Stéphane Brunel**, directeur adjoint de l'IUFM Aquitaine, maître de conférences Université Montesquieu Bordeaux IV

Contributeurs : **Stéphanie Cardoso**, maître de conférences Université Michel de Montaigne Bordeaux 3 ; **Nayra Vacafior**, post-Doctorante à l'Institut des Humanités Digitales de Bordeaux

Secrétariat et rédaction de la synthèse : **Amandine Brizio**, doctorante au Centre Emile Durkheim

Pour réinterroger la formation et le développement humain au prisme des réseaux numériques, l'atelier a proposé comme point de départ deux interventions issues de champs disciplinaires différents. **Stéphanie Cardoso** a développé son propos autour de la façon dont les nouvelles technologies sont devenues des outils, ou des matériaux de travail inédits pour les designers. Basée sur ses travaux de thèse sur la robotique de compagnie, mais également sur les projets développés dans le cadre du master design de Bordeaux III, elle a détaillé son expérience d'enseignement.

Les réflexions de **Nayra Vacafior** ont apporté le point de vue d'une sociologue spécialisée dans l'expression numérique des jeunes, notamment dans les quartiers populaires. Elle a posé la question de la numérisation de l'identité par les nouveaux média.

A partir de ces interventions, les débats se sont notamment construits autour de la notion d'usage. Ils ont ainsi souligné l'impossibilité de saisir les réseaux numériques, ou plus largement les nouvelles technologies,

indépendamment des processus d'appropriation : c'est donc à travers leur utilisation et les pratiques différenciées des acteurs que l'on peut saisir et analyser l'impact des nouvelles technologies sur le développement humain. Au travers des exemples de réception différenciée de la robotique selon les sociétés, et de l'usage ou des usages des médias numériques que les acteurs se réapproprient et détournent de leur utilisation initialement prévue, une réflexion a été menée sur l'importance de l'usager dans les transformations à l'œuvre aujourd'hui.

Cette question de l'usage a été discutée en relation avec les pratiques des professionnels de la formation, à propos de la nécessité de connaître et de s'approprier les réseaux pour exercer un métier dont les pratiques évoluent. Ainsi a émergé une distinction entre l'usage et l'appropriation, renvoyant à la différence entre une utilisation normée ou non des nouvelles technologies.

L'apparition des réseaux numériques réinterroge également de nombreux processus sociaux, de la formation du lien social à la fabrique de l'identité: le numérique et le virtuel questionnent les



catégories et les moyens de créer du lien social. Ainsi l'identité, qui ne saurait être réduite à sa seule expression numérique, se construit et se diffuse à travers des schémas narratifs. Les nouveaux médias et réseaux numériques ont changé la donne dans la mise en place de ces schémas. Ils proposent de nouvelles synthèses, diffusent de nouveaux signes d'identification et de nouveaux moyens de les faire circuler. Ces changements ont finalement renversé le procédé de formation de l'identité par les média de masse ; ils ont permis un passage du consommateur



à une production de subjectivités multiples par le biais des réseaux numériques.

De telles évolutions impactent les pratiques de l'enseignement et de la formation: dans une ère postindustrielle marquée par un développement très large de l'outillage numérique, la question de la recherche du sens se pose avec une acuité croissante. Aussi y a-t-il une réflexion à mener sur le rôle des professionnels de la formation dans la cristallisation des tensions identitaires ou dans les problèmes de vivre ensemble qui se rencontrent sur les réseaux numériques .

Cependant, au-delà de la nécessité de se saisir de l'outil ou du média numérique, reste la difficulté de se confronter aux pratiques d'apprentissages des utilisateurs de réseaux sociaux, qui sont marqués par des habitudes d'appropriation autonomes et de détournements d'usage.

C'est finalement la question de l'adaptation du système de formation à ces évolutions qui a marqué les débats. Si la remise en cause des pratiques professionnelles et la nécessité de comprendre ces mutations pour s'adapter a minima sont acquises, un certain nombre d'interrogations demeurent. Citons parmi elles un questionnement autour de la plus value de l'enseignement, et autour du développement des processus d'apprentissage dans un environnement informationnel complexifié. Les participants ont tout particulièrement souligné l'importance de l'incertitude et le caractère hautement évolutif introduit par ces nouvelles technologies, qui rend les adaptations des professionnels plus difficiles.

C'est dans ce cadre mouvant qu'il convient de développer aujourd'hui des modèles d'apprentissage, des maquettes de formation en lien avec des bouleversements sociaux permanents, tant au niveau des pratiques que des représentations. ■

## Atelier 2

### Formation et développement humain, une question de « capacités » ?

*Animateur : **Thierry Berthet**, directeur de recherche CNRS au Centre Émile Durkheim*

*Contributeurs : **Jean-Michel Bonvin**, professeur de sociologie et politiques sociales à la Haute école de travail social et de la santé – éesp – Lausanne (Suisse) ; **Bernard Conter**, chercheur à l'IWEPS (Institut Wallon pour l'Évaluation, la Prospective et les Statistiques) à Namur (Belgique)*

*Secrétariat et rédaction de la synthèse : **Clément Costanza**, doctorant au Centre Émile Durkheim*

En revenant sur l'approche par les capacités développée par l'économiste indien Amartya Sen, prix Nobel d'économie en 1998, les intervenants de cet atelier ont souhaité montrer qu'au delà de sa dimension théorique, celle-ci était largement mobilisable. Les débats avec la salle ont permis de mettre en perspective ces conditions de mise en œuvre pratique.



### L'approche par les capacités : plus qu'une théorie, un cadre d'analyse pour les politiques publiques

Amartya Sen inscrit les capacités dans une démarche de recherche de la liberté. Son approche interroge cet accomplissement à partir des capacités réelles que les gens ont de valoriser le type de vie qui leur fait sens. Pour autant, ce n'est pas parce que nous disposons de certaines ressources que nous les utilisons concrètement. C'est un point de vigilance que **Jean-Michel Bonvin** souhaite préciser. Ainsi, chez Sen il est important de distinguer les ressources disponibles de celles réellement utilisées. Et plus particulièrement celles pouvant être utilisées. Autrement dit, le fait d'avoir des ressources doit s'appréhender à travers un environnement qui va avoir un effet sur la capacité réelle de mobilisation des ressources disponibles. D'où la nécessité de porter son attention sur les configurations qui permettent de convertir les ressources. Il s'agit alors d'identifier les « fonctionnements » (ou réalisations effectives des individus) et surtout les « facteurs de conversion » (ou ensemble des facteurs facilitant ou entravant la capacité d'un individu à faire usage de ressources pour les « convertir » en réalisations concrètes). Par exemple, notre intervenant indique qu'avec le taux de chômage, les politiques de l'emploi mesurent un fonc-

tionnement et non une capabilité. C'est pourquoi, cela ne permet pas d'apprécier la capacité réelle d'action des individus. Or, les politiques publiques gagneraient à être évaluées à partir du prisme des capabilités.

### Les capabilités ou comment replacer l'homme au cœur de son propre développement

C'est justement ce qu'est donné à voir par **Bernard Conter**, avec la présentation d'une évaluation réalisée en Wallonie qui cherche à comprendre dans quelles mesures la formation permet aux personnes d'augmenter leurs capabilités.

Dans une région en reconversion industrielle avec un taux de chômage supérieur à 10 % et où le niveau de qualification reste faible, la commande évaluative s'est appuyée sur les indicateurs suivants : accès aux ressources, résultats, conversion des ressources, opportunités réelles et liberté de choix. Les résultats montrent notamment une forte segmentation des chômeurs ou le fait que si la formation mène plus vite à l'emploi celui-ci demeure précaire. D'une manière générale, le poids du contexte reste très important et en absence d'emploi, les opportunités restent faibles.

Cependant, comme le montre cette étude, ou encore une vidéo présentée sur la lutte contre le décrochage scolaire dans le cadre d'un projet Workable, l'approche par les capabilité peut être un cadre d'analyse pour les politiques publiques.

L'approche par les capabilités offre moins une boîte à outils que la possibilité de (se) poser des questions et de structurer un questionnement à partir duquel il sera possible d'agir. Avec une question de la salle relative au décrochage scolaire, **Thierry Berthet** rappelle que les capabilités visent aussi à mettre les décideurs publics devant leurs responsabilités. Une politique régionale en direction d'un plus large accès aux transports pour les personnes habitants en zone rurale et souhaitant étudier à Bordeaux est une chose ; l'accompagner d'une politique en faveur du logement permet plus efficacement de convertir ces premières ressources en capabilités.

Pour Alain Jeannel un point d'écueil de cette approche est aussi qu'elle propose des processus et non des procédés, ce que recherchent plus les décideurs élus et les entreprises. Pour autant, comme le souligne **Thierry Berthet**, l'approche par les capabilités peut se concevoir comme un procédé pour agir sur les processus. ■

### Atelier 3

## Formation et développement humain, facteurs d'insertion professionnelle

*Animateur : **Robert Pierron**, conseiller technique auprès du DGA Culture, Education, Jeunesse-Solidarité, Région Aquitaine*

*Contributeurs : **Elodie Rochel**, chargée de mission Campus responsables ; **Bernard Hillau**, ancien directeur des études du Céreq ; **Noël Roger**, président de l'IFAID (Institut de Formation et d'Appui aux Initiatives de Développement) ; **Elisabeth Pin-Constantin**, responsable du secteur Orientation/Insertion de la Maison de la Promotion Sociale*

*Secrétariat et rédaction de la synthèse : **Clara Bourgeois**, doctorante au Centre Emile Durkheim*



Rappelant la volonté de l'UFEO d'aller au-delà de l'instrumental strict afin de replacer les problématiques abordées dans des perspectives de changement plus larges en questionnant l'évolution des pratiques et de la société, **Robert Pierron** a introduit l'atelier en soulevant les différents enjeux du développement humain et de la formation au prisme de l'insertion professionnelle, comme par exemple la difficulté de mesurer ce développement avec des indicateurs synthétiques.

Cet atelier a été l'occasion de discuter la question de la formation et du développement humain en termes de facteurs d'insertion professionnelle au travers deux axes principaux: d'une part, le développement humain comme objet de formation (notamment grâce aux expériences de **Noël Roger** et d'**Elodie Rochel**), et d'autre part, la formation comme facteur de développement humain et territorial (perspective développée par **Bernard Hillau** et **Elisabeth Pin Constantin**).

Pour l'économiste et sociologue **Bernard Hillau**, la décentralisation des politiques publiques a entraîné un intérêt croissant pour la dimension territoriale de la relation formation - emploi. Ces questionnements se sont articulés autour de trois axes principaux : la mobilité des actifs, la connaissance de l'action publique comme champ de recherche (la gouvernance des territoires a-t-elle une incidence réelle sur le fonctionnement de la relation formation - emploi, sur le fonctionnement du marché du travail ?), et les pratiques de gestion des ressources humaines des entreprises.

Depuis 2005 environ, une approche systématique visant à conjuguer ces trois axes s'est affirmée, soulevant la question suivante : qu'est-ce qui caractérise un territoire dans sa construction sociétale ? Au cours

des dernières années, un changement de postulat a initié une « révolution intellectuelle » : après avoir longtemps considéré que c'était la demande économique qui pilotait la demande de formation, il y a eu une prise de conscience du rôle important de l'offre du territoire sur le développement du territoire. La vision relativement mécaniste qui prônait auparavant a été remplacée par une vision où la formation peut influencer la trajectoire future du territoire. Cette question du développement du territoire nécessite une vision moins sectorisée. Elle a la vertu d'ouvrir la problématique à d'autres dimensions (santé, etc.).

**Noël Roger** (président de l'IFAID<sup>1</sup>) a mis l'accent sur les différences quant à la manière d'aborder la question du développement humain en France et à l'étranger. La compétence de l'IFAID relative à la prise en compte des différences culturelles afin de participer à la gouvernance sur le terrain, problématique au cœur de la formation dispensée par l'institut, a amené les acteurs à s'interroger sur la manière dont une pratique associée aux pays du Sud pouvait éclairer une pratique dans les pays du Nord.

La question de l'insertion professionnelle des stagiaires, relativement bonne d'après **Noël Roger**, a abouti à une interrogation plus large sur l'insertion professionnelle des étudiants ayant choisis d'étudier des sujets fortement ancrés dans les questions relatives au développement humain (environnement, développement durable, humanitaire, etc.). Après avoir présenté les missions de Graine de changement, **Elodie Rochel** a quant à elle, abordé la question des formations spécialisées dans les « emplois verts ». Deux cas de figure se présentent alors : des formations très spécialisées (avec peu de débouchés), ou bien l'intégration de la « dimension verte » dans les formations déjà existantes. Ainsi, à la question « le développement humain doit-il être transversal ou faire l'objet d'une spécialisation ? », **Elodie Rochel** explique que la solution réside avant tout dans le fait

d'intégrer cette sensibilité à tous les emplois.

Pour conclure, Elisabeth Pin Constantin est revenue à la question du développement humain au travers de la formation, les objectifs du secteur orientation - formation de la Maison de la Promotion Sociale ayant pour objectif d' « élargir les choix ». La tâche qui leur incombe dès lors de relier formation et insertion professionnelle questionne la manière de mesurer ce lien, les indicateurs existants étant souvent insuffisants. La tendance à encourager un financement à la performance s'avère donc problématique et présente le risque d'une sélection du public à l'entrée.

La riche discussion qui a suivie les interventions a permis de mettre en exergue deux principales interrogations. Dans un premier temps, à quoi ressemblera le monde de la formation demain, et dans quelle mesure l'individu en sera-t-il acteur ? Enfin, dans quelle mesure les politiques publiques ont-elles les moyens de permettre aux individus de faire des choix de vie ? ■

<sup>1</sup> Institut de Formation et d'Appui aux initiatives de Développement

#### Atelier 4

### Formation et développement humain, un projet d'émancipation

*Animateur : **Luc Pabœuf**, président du CESER Aquitaine*

*Contributeurs : **Jean-Michel Lucas**, maître de conférences en sciences économiques ; **Abel Kouvouama**, professeur des universités (chaire d'anthropologie historique à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour), docteur en anthropologie et en philosophie ; **Jean-Louis Sagot-Duvaurox**, philosophe et dramaturge*

*Secrétariat et rédaction de la synthèse : **Laure Gayraud**, ingénieure d'études CEREQ*

**Jean-Michel Lucas** ouvre l'atelier en nous rappelant que l'idée de culture vient de l'UNESCO qui introduit la notion de diversité culturelle définie à la fois « interne » et « externe » à chaque société, vue comme ensemble d'interactions entre les cultures, appelées à se régénérer grâce à leurs capacités propres de dialogue et d'ouverture. Il invite les participants à réfléchir à partir d'une interrogation : **Comment penser le développement durable de l'humanité ?** Question qui ne peut être abordée qu'en prenant en compte la dimension de la culture. Il nous incite à poser cette question à partir du référentiel éthique, l'objectif étant de progresser ensemble et d'aboutir à plus de liberté pour chacun et la dignité pour la personne.

**Qu'est-ce que c'est « faire culture » ?** C'est être capable de faire humanité ensemble. Ce qui renvoie à l'idée de palabre,

c'est-à-dire la confrontation des différentes visions du monde. Dans une logique de « principe du conflit nécessaire », **Abel Kouvouama** souligne que la palabre est politique, que c'est un mode organisé de règlement des conflits : comment organiser à la fois le consensus et le dissensus sans en arriver aux mains ? Comment articuler les logiques individuelles et collectives ? Comment ne pas écraser les minorités ? La palabre rappelle l'importance de débattre ensemble, que la parole peut permettre de construire ensemble quelque chose de nouveau.



Dès lors se pose la question : **Comment, alors qu'il n'y a pas un seul modèle, faire en sorte que des gens qui ont des modèles différents puissent s'entendre ? Comment ces différentes visions peuvent coexister ?** Il faut qu'il y ait une mise en discussion des règles du jeu.

**Jean-Michel Lucas** cite Amartya Sen qui nous indique que « le développement c'est plus de liberté ». On est dans une situation où chaque individu est partie prenante de la décision (dimension délibérative) alors que dans nos sociétés on a tendance à ne s'en tenir qu'au résultat. Selon cette approche, l'enjeu de

l'éthique est de poser des balises qui nous renvoient à nos responsabilités plus qu'à des textes précis : par exemple poser la balise de la dignité comme repère d'un mode opératoire de l'entente avec l'autre.

**Luc Pabœuf** rappelle que la veille les intervenants nous ont amené à considérer la culture comme la construction du sens.

Quelles sont les œuvres capitales de l'humanité ? Définir ce qui est humain ne

nous amène pas tous à nous impliquer ? Quelle est la nouvelle figure de l'émancipation ? Et comment la formation se situe-t-elle par rapport à elle ? **Jean-Louis Sagot-Duvaurox** relève que l'émancipation va d'un mouvement de moins de liberté vers plus de liberté. Mais, le choix de l'émancipation n'est cependant pas un choix obligatoire (on peut vouloir la soumission) et ce choix s'inscrit dans des contraintes.

**Le débat va s'organiser ensuite autour de deux interrogations centrales :**

1. Dans la formation forme-t-on à l'émancipation ou à la soumission ?
2. La question de la dignité qui est au cœur de la question humaine mérite d'être posée au cœur des pratiques.

Sur la dimension de l'émancipation, plusieurs participants soulignent que leur intention lors de l'élaboration des formations est de s'inscrire dans cette démarche et donner les outils utiles aux stagiaires pour qu'ils puissent par la suite faire des choix. Pour autant, ce type de démarche est difficilement conciliable avec la logique des financeurs (inscrite dans le court terme) qui ne considèrent pas ce type d'approche comme relevant de la formation.

Sur la dimension de la dignité, l'exemple de la gestion des demandeurs d'emploi met en évidence les conditions sous haute contrainte dans laquelle les professionnels de l'insertion sont conduits à gérer ce public : la logique d'inscription et de suivi des offres d'emplois domine la logique de conseil personnalisé.

Si le détournement de certains dispositifs peut permettre à certains professionnels – qui se sentent investis d'une responsabilité de leurs actes – d'effectuer leur action avec une autre philosophie que celle imposée par leur tutelle, c'est un discours sur la domination qui ressort au final, en rappelant qu'il est extrêmement difficile de s'émanciper de la tutelle.

**La séance se conclue sur une interrogation : Comment donner les outils aux personnes pour qu'elles puissent établir leurs choix, quand ceux qui ont le pouvoir ne le permettent pas ? ■**



Table-ronde



## Formation et développement humain : quels défis pour les acteurs du territoire ?

Animateur :

**Claude Sorbets**, directeur de recherche CNRS à l'Institut d'études politiques de Bordeaux.

Intervenants :

**Daniel Charbonnel**, directeur de l'établissement SAFT de Bordeaux, président du CNAM Aquitaine, président de Cap Sciences,

**Jean-Michel Lucas**, maître de conférences en sciences économiques, auteur notamment de *Culture et développement durable : il est temps d'organiser la palabre* (Irma, collection Révolitic, janvier 2012)

**Eric Mortelette**, chef du service académique d'information et d'orientation (SAIO), Rectorat de Bordeaux, délégué régional de l'Onisep Aquitaine.

### Claude Sorbets

Les institutions territoriales et les acteurs constituant la société civile exercent une influence sur l'avenir du territoire. D'ailleurs, selon Pierre Legendre, le terme « territoire » possède la même racine sémantique que « terreur » et signifie un espace sous contrôle ou sous autorité.

Très souvent, les incompréhensions auxquelles nous sommes confrontés découlent de niveaux différents de représentations ou de règles entrant en conflit avec notre vécu de groupe ou d'individu.

Enfin, la fragmentation des groupes sociaux et des institutions constitue l'une des principales difficultés associées à la situation actuelle. En qualité d'acteurs au sein d'un espace sous autorité, nous devons prendre en compte cette fragmentation, source de problèmes de coordination des acteurs, de représentation des objectifs et dans les moyens à mettre en œuvre à l'échelon local. D'où cette question récurrente : qu'est-ce qui peut-être partagé ?

Aujourd'hui, au regard de la formation, de ses finalités, des choix qui peuvent en constituer la substance entre des acteurs, eux-mêmes souvent articulés à des dispositifs très diversifiés – parfois contradictoires, empiétant les uns sur les autres ou simplement « empilés » – se posent des questions d'intérêt et d'orientation.

Un dispositif peut-il autoriser des coordinations et associer des objectifs définis, peut-il constituer un moyen de généralisation ?

### Jean-Michel Lucas

Je me suis interrogé sur la notion de défi : quels défis devons-nous relever vis-à-vis du développement humain, de la formation, du territoire ? En termes de responsabilité publique, quels défis concernent à la fois la formation et le développement humain ?

Le territoire est régulé par des directives européennes ignorant le développement humain. Ainsi, toute énergie dépensée par les parties prenantes du territoire dans le lancement de projets autour du développement humain sera vaine si nous outrepassons la limite de la règle d'intérêt général, car un service d'intérêt économique général n'est pas un service public.

Les politiques publiques locales devraient relever le défi en termes de développement humain et se fonder sur l'article 2 du traité de l'Union européenne qui précise que cette dernière reste garante de la dignité des personnes.





De gauche à droite : Daniel Charbonnel - Claude Sorbets - Eric Mortelette - Jean-Michel Lucas



### Éric Mortelette

La question du territoire s'impose d'emblée dans son espace régional. En qualité de fonctionnaires appelés à nous déplacer d'une académie à une autre, nous constatons une certaine variabilité dans la mise en œuvre des politiques publiques selon les caractéristiques de chaque territoire.

Se pose ensuite le problème de l'organisation administrative régionale, en tant que service déconcentré de l'État et du rectorat, en tant que collectivité territoriale, dans sa déclinaison à l'échelon des départements.

Les organisations locales proposent quant à elles des structures spécifiques et diverses.

Dans ce cadre, comment un service hiérarchisé, comme celui de l'Éducation nationale, communique-t-il avec des territoires faiblement organisés du point de vue administratif ? De même, sous quel angle pouvons-nous aborder la question de l'offre de formation dans les territoires ? Les lycées doivent-ils répondre aux besoins locaux immédiats et accueillir le plus grand nombre d'élèves ? Devons-nous favoriser les pôles d'excellence pour satisfaire les besoins de dispositifs de formation performants ? L'articulation entre le territoire et la formation reste un sujet prégnant dans les problématiques de l'Éducation nationale.

D'autre part, comment les établissements scolaires publics et privés, constituant autant de communautés de vie et de travail, de pôles culturels ou d'espaces sportifs, interagissent-ils avec leur environnement immédiat ?



### Daniel Charbonnel

Pour illustrer le secteur de l'industrie, je commencerai par présenter l'entreprise française SAFT, qui compte 4 000 salariés dont moins de 2 000 en France et le reste à l'étranger – en Chine, en Inde et aux États-Unis. Nous fournissons des batteries à nos clients des industries ferroviaire et aéronautique, mais aussi pour équiper les satellites et diverses applications comme les Smart Grid. Sur le territoire aquitain, l'usine compte 600 employés, répartis entre la recherche et le développement qui compte 250 salariés – et l'activité manufacturière qui en compte 350.

Lorsque nous considérons les entreprises, nous avons souvent tendance – à tort – à mettre en opposition les aspects globaux et locaux. Une unité comme la nôtre, ancrée dans le territoire, n'en oublie pas moins d'effectuer une veille constante de ses clients et concurrents résidant à l'étranger. Notre entreprise s'appuie sur ce territoire pour se développer, mais sans une base territoriale solide, elle devra se déplacer.

De même, le CNAM (Centre National des Arts et Métiers) et Cap Sciences recherchent les atouts pour innover, produire et commercialiser sur le territoire, sans quoi, ils partiront. Les acteurs locaux s'approprient l'espace et travaillent à un objectif majeur : protéger leur territoire en créant des richesses pour lui permettre de progresser économiquement.

### Claude Sorbets

A partir de vos expériences, pourrions-nous définir ce qui constitue le défi à relever ?

“ L'articulation entre le territoire et la formation reste un sujet prégnant dans les problématiques de l'Éducation nationale. ”  
Eric Mortelette

**Jean-Michel Lucas**

En prenant pour base la notion de développement humain et pour hypothèse le respect des règles et de l'état de droit par tous, considérons que tout territoire public peut initier un projet lié à la formation. Il lui suffit d'avancer le postulat que la formation constitue un aspect incontournable de ses attentes en matière de responsabilité publique et de développement humain.

De son côté, l'Union européenne laisse aux États et aux régions le choix de définir l'enjeu d'intérêt public et leur permet d'endosser ces responsabilités sous la forme d'un « service d'intérêt économique général », SIEG. Ainsi, chaque territoire peut créer des SIEG particuliers et uniques de formation, avec pour finalité le développement humain. L'étendue et l'organisation des SIEG varient considérablement d'un État membre à l'autre, en fonction des histoires et des usages d'intervention publique respectifs. Dans ce cadre, quel intérêt général global régit l'ensemble de ces intérêts généraux locaux ?

Selon un extrait de l'énoncé du dispositif administratif, nos actions en qualité de responsables publics doivent respecter les principes généraux des traités européens et peuvent faire l'objet d'un contrôle communautaire en cas « d'erreur manifeste d'appréciation ». Dans cette logique d'état de droit européen, cela signifie que le service de formation mis en place ne doit pas se substituer à un système d'échange privé fondé sur la libéralisation des offres et des demandes.

Quel rapport lie le respect de la libéralisation au progrès et au développement humain ? Beaucoup opposeront l'argument de l'économie vs le social. Il nous faut donc absolument saisir les notions de « libéralisation », d'« erreur d'appréciation » et de « concurrence » car la décision politique définit l'idéal du progrès humain.

La Directive « Services » de la Commission européenne précise : « la communauté européenne comme instance politique se donne comme enjeu le progrès économique et social ». Ce texte suggère que l'idéal du progrès économique et social peut être atteint par l'élimination des obstacles au développement des activités de service entre États membres : stopper les interventions des États et faire place à la libéralisation permettra de renforcer l'intégration des peuples européens et de promouvoir un progrès économique et social équilibré et durable. En outre, cette libération des échanges nous montre le chemin « d'un développement harmonieux et équilibré et durable des activités économiques, un niveau d'emploi et de protection sociale élevé, l'égalité entre les hommes et les femmes, une croissance durable et non inflationniste, un haut degré de compétitivité et de convergence des performances économiques, un niveau

élevé de protection et d'amélioration de la qualité de l'environnement, le relèvement du niveau et de la qualité de vie et de la cohésion économique et sociale et la solidarité entre les États ».

Autrement dit, nous pouvons mettre en place un service dans un objectif de développement humain, à condition qu'il n'empiète pas sur le système de marché sensé générer un progrès social équilibré et la solidarité entre les États membres. En conclusion, un marché libre « oblige les États membres à supprimer les obstacles à la circulation transfrontalière des services, tout en renforçant la transparence et l'information pour les consommateurs » et « offrirait un plus grand choix et de meilleurs services à des prix les plus bas aux consommateurs ». Cette représentation du progrès et du développement humain se concrétise par un meilleur service aux consommateurs et donc, par des biens de consommation.

Partant des notions de développement humain et de formation, ma démonstration aboutit finalement à l'idéal européen uniquement basé sur des actes de consommation. La rentabilité est une nécessité du marché. Or nous avons expliqué plus tôt que les actes de formation, les biens et services non rentables trouvaient une compensation par le biais de l'argent public. Il n'est plus question de développement humain, mais de répondre aux besoins de chaque personne par des services. L'esprit de consommation prévaut à ce postulat et la responsabilité publique s'apparente à celle d'un entrepreneur.

Mais il est tout à fait possible d'opter pour d'autres valeurs en matière de développement humain. En effet, selon l'article 2 du traité de l'Union européenne, cette dernière « est fondée sur les valeurs de respect de la dignité humaine ». Dans cette optique, la responsabilité publique des acteurs du territoire devrait soutenir et servir la dignité humaine.

Comment traduire cet enjeu de dignité dans la politique territoriale, puisqu'il existe uniquement des services d'intérêt économique général et pas de « services de dignité » ?

Conformément au point n° 27 de la Directive « services », la nécessité de développer des « services de dignité » est spécifiée dans les principes d'intérêt général régissant l'ensemble des intérêts locaux. De plus, ces services constituent une manifestation des principes de cohésion sociale et de solidarité et ne devraient pas être affectées par la présente directive et par la logique de l'échange marchand concurrentiel. L'Union européenne, à travers tous ses mécanismes de négociation, doit donc permettre le développement de responsabilités publiques conduisant à étendre ces « services de dignité » - pour l'instant réservés uniquement aux personnes totalement démunies que nous accompagnons sur la voie du marché du travail. Mais l'enjeu de dignité doit concerner chacun d'entre nous. Pour rele-

“ Partant des notions de développement humain et de formation, ma démonstration aboutit finalement à l'idéal européen uniquement basé sur des actes de consommation. ”

Jean-Michel Lucas

ver le défi, il faudrait assujettir l'enjeu des échanges marchands à celui de la dignité.

Une personne « en dignité » peut affirmer qu'elle bénéficie d'une plus grande liberté, de plus de responsabilités, qu'elle perçoit plus de solidarité dans ses relations avec les autres et ne se considère pas comme un simple consommateur. Le défi consiste alors, pour l'ensemble des acteurs du territoire, à favoriser le développement des « services de dignité ». L'enjeu politique du développement humain réside dans la solidarité entre les territoires qui possèdent des atouts et des ressources et ceux qui ont en moins, et non, dans la guerre commerciale, dans la logique de marché et dans la bataille des politiques publiques.

### Claude Sorbets

A la contradiction entre les préconisations en faveur du développement humain et les problèmes de mise en application s'ajoute l'évolution des rapports établis entre les sociétés et les politiques et, notamment la difficulté à évoluer vers une tradition moins étatique. La décentralisation complique la maîtrise des situations où la structuration et l'organisation nous empêchent de modifier nos comportements en profondeur.

### Éric Mortelette

Dans une organisation administrée et hiérarchisée comme la nôtre, l'émancipation des acteurs départementaux et locaux constituerait le vrai défi. Notre histoire administrative s'établit dans une structuration verticale, de l'échelon national jusqu'au local.

Concernant, par exemple, la distribution des moyens, nous avons travaillé à la mise au point d'outils de connaissances partagées, depuis le début des années 2000. Les contrats d'objectifs et autres diagnostics partagés représentent une évolution positive ayant pour but la mise en place de relations adultes et responsables entre les différents acteurs et leurs niveaux d'intervention. Mais, en qualité de responsables, jusqu'où sommes-nous capables de nous impliquer en acceptant de mettre les moyens de la gouvernance au plus près des bénéficiaires et en particulier des territoires locaux ? Quels facteurs de connaissance de l'intérêt public donnons-nous aux acteurs locaux pour s'inscrire dans ce chemin de l'émancipation ?

### Claude Sorbets

Des lycées jusqu'aux universités, à travers les pôles de compétitivité notamment, nous devons essayer de repenser le professionnel. Je perçois une modification très sensible des perspectives dans un milieu universitaire relativement hétérogène : l'économie représente une voie majeure pour l'accès des personnes que nous formons et constitue également un défi à relever.

### Daniel Charbonnel

Si l'emploi et les diplômes occupent une place essentielle, l'expé-

rience joue un rôle majeur dans l'organisation de nos entreprises et dans la vie des salariés. Le monde évolue extrêmement vite et nous devons nous adapter perpétuellement à des techniques en constante progression et à un environnement global, qui ne se limite plus à notre région, notre nation, ou même l'Europe.

Les entreprises recrutent « par dépit » faute de profils adéquats et en parallèle, certains salariés en poste souhaitent se lancer dans une nouvelle voie. Il faut donc étudier ces deux flux inverses.

Entre le moment où nos enfants débutent leur scolarité et celui où ils la terminent, l'évolution est incessante et perpétuelle. C'est pourquoi aujourd'hui par exemple, la pénurie d'ingénieurs, de scientifiques et de techniciens menace.

Il est donc capital de réfléchir à l'offre proposée à nos enfants, tous formés sur le même moule. Or, l'innovation naît de l'hétérogénéité : une entreprise constituée de « clones » n'a aucune chance de fonctionner et d'innover.

En outre, le choix d'un cursus – plaisant soit à l'enfant, soit aux parents – ne prend pas systématiquement en compte un processus éducatif visant à une culture maîtrisée. Ainsi, les acquis d'aujourd'hui relèveront du domaine de la préhistoire dans 10 ans : nous souhaitons privilégier « les têtes bien faites » et non « les têtes bien pleines ».

Au sein de Cap Sciences – en association avec cinq autres régions de France – nous réfléchissons au moyen d'offrir un diplôme valable sur le marché de l'emploi, en amenant nos enfants à être plus acteurs, notamment dans les filières scientifiques. Le but n'est pas de former uniquement des ingénieurs ou des chercheurs, mais des professionnels détenteurs de connaissances et de compétences techniques et scientifiques, comme par exemple un compagnon dans unité manufacturière.

Au cours de leur vie professionnelle, les salariés, sont parfois amenés à changer de travail, soit par contrainte, soit par choix. L'un des grands objectifs du CNAM est de proposer une formation équitable à tous les adultes et de leur donner la possibilité d'acquérir les connaissances nécessaires pour faire des choix.

Un certain nombre de cycles de formations pour adultes offrent la possibilité d'étudier, soit à l'université, soit à distance. La formule proposée par le CNAM couple la formation et l'accompagnement. Ainsi, quelle que soit sa zone géographique d'habitation, une personne aura accès à l'enseignement via les réseaux



informatiques et régulièrement au cours de son cursus, pourra rencontrer, près de chez elle, d'autres auditeurs pour appréhender les difficultés de la formation, se remonter et partager son expérience.

La formation sur notre territoire doit donc poursuivre plusieurs objectifs :

- amener nos enfants à se retrouver acteurs et à prendre la place qui leur est offerte,
- permettre aux salariés de progresser,
- aider les personnes qui – pour diverses raisons – souhaitent évoluer, à revenir dans cette position d'acteur.

Mes propos liminaires décrivaient la manière dont l'école dans son environnement – la cité, le territoire – pouvait contribuer au développement de la vie associative.

Il faudrait donc convaincre les acteurs locaux de la richesse que représentent ces établissements scolaires pour les citoyens du territoire : ils constituent un gage d'attractivité pour de nouvelles populations.

Et ce qui vaut pour les sites universitaires déconcentrés – comme développé lors des assises de l'enseignement supérieur organisées par François Dubet – vaut également pour les établissements d'enseignement secondaire. Les acteurs locaux devront, dans les mois, voire les années à venir, relever le défi de l'émancipation face aux grandes organisations administratives. Celles-ci doivent se faire discrètes dans certains secteurs d'excellence – mutualisation de pratiques, pédagogie et appréhension des politiques transversales – et laisser agir les acteurs locaux.

La question de la gouvernance reste complexe, mais doit être examinée : les chefs d'établissement des territoires revendiquent des espaces de travail reconnus par l'administration, mais sans les représentants de l'institution.

Enfin, se pose la question du développement au travers de la relation entre la formation, les milieux économiques et l'insertion. Comment, du point de vue de l'Éducation nationale et de son articulation en termes de dispositifs de formation adaptés, s'appliquent l'intérêt général et l'intérêt public, au service des besoins locaux dans des territoires entièrement dédiés à des mono-industries.

Notre aptitude à gérer l'organisation transversale et horizontale nous permettra d'entretenir une relation adulte à tous les niveaux de responsabilité.

### Claude Sorbets

Jean-Michel Lucas, qu'attendez-vous de la décentralisation en préparation ?

### Jean-Michel Lucas

La formation, l'emploi, mais aussi les infrastructures routières relèvent de la responsabilité des élus locaux. Mais l'enjeu collectif pour une société humaine durable consiste à permettre à l'ensemble des identités culturelles du territoire de vivre ensemble. Organiser le « vivre ensemble » - transports, commerces,... - dans une agglomération de 10 000 habitants intégrant des identités diverses, se révèle plus complexe que de trouver des emplois.

La loi décentralisation doit donner pour mission aux élus de développer des politiques permettant d'améliorer le « vivre ensemble », en prenant en compte l'hétérogénéité des identités culturelles. Je cite simplement l'article 2 de la Déclaration universelle sur la diversité culturelle de 2001. Prenons l'exemple

du classement du patrimoine bordelais à l'UNESCO en termes de dignité. Cette distinction décernée au territoire lui apporte la renommée, une augmentation du nombre des visites touristiques et une certaine puissance économique vis-à-vis des territoires voisins. En gardant à l'esprit l'idée que les droits humains doivent constituer le référentiel de toutes les politiques publiques et de nos relations aux uns

et aux autres, nous pourrions faire profiter de nos avantages économiques les villes dépourvues de patrimoine et créer ainsi une conciliation entre l'économie et la dignité dans l'acception « développement humain ».

### Bernard Hillau, ancien directeur des études du Céreq (depuis la salle)

Au niveau régional, la notion de développement humain génère forcément un décloisonnement des grandes fonctions de l'action publique. En effet, les régions sont traditionnellement composées de services dotés d'un certain nombre de compétences sectorielles : économie, formation, emploi.

Depuis la loi quinquennale relative à la formation professionnelle, au travail et à l'emploi, il est nécessaire de décloisonner l'ensemble des actions sectorielles et d'organiser le débat avec des partenaires sociaux sur un projet plus global du territoire. Le défi à relever pour les régions dans le cadre de l'organisation administrative et par rapport au développement humain, consiste donc à s'orienter vers des approches plus décloisonnées et partenariales.

Le second défi s'inscrit dans le cadre des territoires locaux qui en principe ne détiennent aucune compétence en matière de formation, excepté l'établissement public local d'enseignement et son Conseil d'administration constitué notamment de personnalités locales.

“ Les acteurs locaux devront, dans les mois, voire les années à venir, relever le défi de l'émancipation face aux grandes organisations administratives. ”

Daniel Charbonnel

Les véritables compétences sont regroupées soit au niveau de l'État central – en matière de programmation des formations, de diplômes et de contenu de l'enseignement – soit à l'échelon des régions et académies, pour les ouvertures de sections. Des compétences optionnelles, comme les contrats de projets territoriaux ou les contrats d'agglomération concernant l'incitation à l'emploi ou le développement de la formation, ont été attribuées aux communautés urbaines.

Ainsi, une agglomération portant un projet global de développement du territoire peut dialoguer avec le Conseil régional sur les choix à faire en matière d'ouverture d'établissements, de création de section, etc. Mais pour l'instant, il semble que les collectivités territoriales ne se soient pas emparées de ces prérogatives.

Les compétences optionnelles sont-elles donc restées lettre morte ?

#### Claude Sorbets

Le deuxième point que vous soulevez rejoint mon intervention concernant les acteurs institutionnels face à la loi Voynet à l'origine d'un dédoublement du système administratif. Ainsi, la difficulté de coordination dans les territoires tient à une fragmentation, mais aussi à des décisions inadaptées. La régionalisation n'a pas été suivie de la mise en place de moyens adéquats.

#### Daniel Charbonnel

Votre question soulève l'hypothèse d'une administration plus présente, alors que je développe plutôt l'idée du désir des acteurs locaux de « moins d'administration ». Répondre aux problématiques locales de manière organisée d'un point de vue administratif reste compliqué et plutôt que d'intégrer une strate supplémentaire, il conviendrait d'instaurer un dialogue adulte et responsable entre les échelons locaux.

Le travail de mise en place de « la carte des formations des lycées » relève de la compétence du Conseil régional d'Aquitaine et du rectorat de l'académie de Bordeaux, lesquels n'ignorent pas les points de vue et les demandes des territoires. Cependant, ces positions doivent être mises en perspective avec l'intérêt général considéré dans la dimension de l'espace régional. Les élus, le recteur et ses services ou l'ensemble des services déconcentrés de l'État jouent un rôle dans l'articulation de cette organisation et la question que vous soulevez est celle de la communication au sein de cet organigramme stratifié. Dans le cadre de compétences définies – voire redéfinies – il est sûrement possible de progresser sur l'articulation entre les collectivités des différents territoires et sur le travail avec les services déconcentrés de l'État, en particulier ceux de l'Éducation nationale.

**Raymond Monne**, étudiant Master RFI Bordeaux 2 (depuis la salle)

Les services publics régionaux de la formation et les services

publics départementaux de l'insertion seront-ils considérés comme des SIEG et constitueront-ils des instruments de développement humain au niveau du territoire ? Quel serait le risque du maintien d'un service public national de la formation et de l'insertion ?

#### Jean-Michel Lucas

Dans l'état actuel du droit, la notion de Service d'Intérêt Economique Général renvoie sans aucun doute à celle d'activité économique, qui ne produit aucun bénéfice, mais délivre une prestation avec une contrepartie, ou une subvention délivrée par une collectivité. La règle régissant les activités économiques, édictée par la Cour européenne de Justice, est celle de la libre circulation et de la libre concurrence. Les services publics de formation seront représentés par des entreprises gérées par la philosophie de la satisfaction des besoins des consommateurs.

La réponse ne consiste pas à améliorer l'organisation mais à mettre cette dernière au service du développement humain et de la dignité des personnes. En partant de ce postulat, nulle institution, nulle loi économique et sociale ou culturelle, ou nulle raison d'état ne peut se placer au-dessus de la dignité des personnes et la mettre entre parenthèses. Si la réorganisation des services s'effectuait autour de cette hypothèse, la démarche de décentralisation serait toute autre. Même si cela semble peu réaliste, il s'agit néanmoins d'un enjeu planétaire. ■

### Culture et développement durable : il est temps d'organiser la palabre

(Irma, collection Révolutic, janvier 2012)

Dans cet ouvrage, **Jean-Michel Lucas** interroge le secteur culturel sur les incohérences liées au fait de se soumettre aux lois du marché au risque de devenir « épiciers culturels ».

Il alerte sur les écueils de la démocratisation de la culture et propose d'autres pistes de réflexion et de perspective politique sur la « volonté collective de déterminer les bonnes attitudes culturelles nécessaires pour construire un avenir commun à l'humanité durable »

*Jean Michel Lucas est engagé de longue date dans l'action culturelle et particulièrement la valorisation des musiques actuelles. Il a occupé des fonctions de responsabilité dans l'administration culturelle (Drac et conseiller de Jack Lang). Ses travaux*



de recherche portent sur la critique des politiques culturelles et, sous le pseudonyme du Doc Kasimir Bisou, il plaide pour la prise en compte des enjeux éthiques dans la conduite des politiques de la culture.

#### L'économie sociale et solidaire sous le regard de l'Union européenne

(novembre 2012). Jean-Michel Lucas reprends dans cet article quelques textes de référence de la législation européenne concernant les activités d'intérêt général et interroge leurs rapports à l'Economie sociale et solidaire (ESS).

Les publications et articles de Jean-Michel Lucas sont disponibles sur : [www.irma.asso.fr/Jean-Michel-Lucas-Doc-Kasimir](http://www.irma.asso.fr/Jean-Michel-Lucas-Doc-Kasimir) ■

## Conférence de clôture



# L'ambition du développement humain au cœur des missions de l'école et de l'université ?

**François Dubet**, Sociologue, professeur des universités, co-auteur de « Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale » (Seuil, 2010)

Nous fêtons cette année le 300<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de Jean-Jacques Rousseau, auteur considérable et de deux œuvres essentielles pour les problèmes qui nous intéressent. Tout d'abord *Le contrat social*, texte fondateur de la « théologie républicaine » française, où le peuple souverain d'individus libres se donne une loi générale à laquelle chacun se soumet parce qu'elle représente l'universel et la somme des libertés individuelles. Et puis *l'Émile*, ouvrage pédagogique, totalement ignoré par l'école française, dont le projet éducatif s'inscrit dans le projet de la « fabrication » d'un individu référé uniquement à lui-même. Selon Rousseau l'éducation résulte de l'accomplissement de la liberté et de la singularité individuelle, indépendamment des demandes sociales. Il propose donc un modèle dualiste composé de la toute puissance du contrat social et d'un idéal éducatif totalement individualiste et libéral permettant à chacun de s'accomplir selon ses inclinations au sein d'une nature bonne et vertueuse.

Lors de la création de l'école française républicaine, dans les années 1890, le modèle choisi, s'est inspiré des thèses d'Émile Durkheim et des institutions jésuites contre *L'Émile* de Jean-Jacques Rousseau. L'enfant est alors considéré comme un « sauvage » naturel qu'il faut dresser pour le sortir de la nature et l'élever vers la culture. Pour façonner des citoyens capables d'exercer une liberté raisonnable, sinon rationnelle, l'école de la République a reproduit les méthodes institutionnelles déjà utilisées par l'Église pour « fabriquer » des chrétiens : l'accès à la liberté implique une soumission à des règles universelles et quatre grands principes fondent ce modèle éducatif.

Premier postulat, commun à l'Église et à l'École républicaine : l'autorité dérive du sacré qui représente l'affirmation d'une règle morale ne souffrant pas de discussion – Dieu pour les catholiques, ou l'autorité de la raison, de la science, de la culture et de la Nation pour les républicains.

Deuxièmement, l'autorité des maîtres d'écoles n'est pas fondée sur leur personne, mais sur leur capacité d'incarner des principes supérieurs.

Troisièmement, comme l'Église, l'École républicaine est un sanctuaire à l'abri des passions et des désordres du monde.

Les filles et les garçons y sont séparés et l'idée d'une école subordonnée aux intérêts sociaux est considérée comme scandaleuse. À l'instar de la théologie catholique qui sépare le corps de l'âme, l'école ne connaît que des élèves et les enfants n'y ont pas leur place.

“ Pour faire comprendre la singularité du modèle scolaire français, il est possible d'opposer le Français républicain Émile Durkheim à l'Américain John Dewey qui proposait une vision protestante et pragmatique de l'éducation, fondée sur l'apprentissage par l'expérience.

François Dubet

Quatrièmement, dans un paradoxe commun à tout modèle éducatif, la soumission à une règle universelle constitue la condition de la manifestation de sa liberté : nous faisons l'exercice de notre indépendance intellectuelle dans la soumission à la raison et à la culture.

Cette conception de l'éducation ne prend guère en considération la notion de développement humain, ni de la manifestation d'un être expressif comme un objectif de l'éducation. Pour faire com-

prendre la singularité du modèle scolaire français, il est possible d'opposer le Français républicain Émile Durkheim à l'Américain John Dewey qui proposait une vision protestante et pragmatique de l'éducation, fondée sur l'apprentissage par l'expérience. Ces deux systèmes éducatifs distincts découlent historiquement des religions.

Ainsi, les pays protestants ont adopté un modèle plus centré sur ce que nous appelons aujourd'hui le développement humain et hérité de la structure de leur communauté de croyance, pendant que les pays catholiques et républicains comme la France préfère l'élévation par les connaissances et la soumission librement consentie à l'autorité. Ceci a conduit l'École républicaine à fonctionner comme une Église dans ses conceptions de l'autorité morale des maîtres, de la hiérarchie des savoirs, de la logique de sanctuaire, de la distinction de l'instruction et de l'éducation, de l'élève et de l'enfant... Cette école a connu un âge d'or et elle a été d'une formidable efficacité ; elle a construit notre Nation, a porté un projet d'égalité et une forme de civisme.

Malheureusement, même si le monde enseignant dans ses représentations idéologiques et syndicales s'y arc-boute obstinément, ce modèle s'effondre. Nous évoluons aujourd'hui, dans des sociétés plurielles, souscrivant à des valeurs différentes, où nous devons vivre ensemble malgré nos croyances diverses : nous étions d'autant plus laïques sans problème, que nous étions tous catholiques par ailleurs, par la force des usages ou des habitudes. Aujourd'hui, plus personne n'est capable de porter des valeurs consensuelles. Dès lors, le modèle d'autorité des maîtres s'écroule, car ces derniers ne peuvent plus s'affirmer comme représentants d'une instance supérieure à laquelle on doit obéir, excepté les enseignants dotés d'un charisme naturel. En outre, l'école n'est plus considérée comme un sanctuaire. Elle est envahie par la vie juvénile, la culture de masse et les problèmes de société.

A mon avis, cette conception de l'éducation a conduit l'école française à s'enfermer dans un schéma adéquationniste où tout diplôme doit donner droit à un emploi déterminé. Cette promesse était réalisable dans les années 60 où peu de professions nécessitaient l'obtention d'un diplôme. Aujourd'hui, elle ressemble à une propagande mensongère car l'adéquation entre le nombre croissant de diplômés existants et les emplois proposés n'est plus possible. Dès lors, l'école s'apparente à un système de concurrence avec ses filières les plus rentables, les plus sélectives, accueillant les meilleurs élèves et les autres, moins bons, sont répartis et orientés vers des parcours scolaires différents, par un système de distillation fractionnée. Les personnes sans diplôme se trouvent également stigmatisées.

Cette modification en profondeur de notre système est vécue, en France, comme une crise.

Mais un modèle alternatif, qui se dessine par bribes, propose des conceptions d'une nature très différente. Face à l'idée de socialisation, émerge celle de l'expérience comme modèle éducatif, avec la prise en compte de chaque personne dans sa singularité

et dans sa dignité. La mobilisation de l'individu devient une injonction au travers du concept d'empowerment et des perspectives à imaginer et des projets à réaliser par chacun, en se prenant en charge.

De manière analogue, la conception de John Rawls s'oppose à celle d'Amartya Sen. D'après les postulats selon lesquels « les individus sont libres et égaux » et « la société bonne possède des institutions justes et équitables », Rawls affirme que des épreuves équitables permettent à des individus égaux d'occuper des positions sociales inégales. Il fait l'apologie du mérite tout en atténuant sa dureté par le principe de différence. Amartya Sen, quant à lui, propose de tempérer ce modèle : une société bonne l'est avant tout pour les individus et reconnaît leur dignité dans leurs différences. Un modèle est centré sur les institutions, l'autre sur les individus.

De ce point de vue, on observe aussi deux grands modèles universitaires. Le dispositif éducatif français est organisé sur le mode sélectif d'engagement dans des études à temps complet au sein d'une filière précise, avec la promesse d'une adéquation en contrepartie de la soumission. L'autre modèle, fondé sur le développement humain, permet aux élèves d'étudier à temps partiel en construisant eux-mêmes leur cursus d'unités de valeur et, en parallèle, de multiplier les expériences et de développer leurs compétences grâce à des petits boulots, de la mobilité, des aller-retour.

Nous ne devons cependant pas adopter une attitude naïve ou candide face à la transition du modèle républicain adéquationniste vers un autre, qui peut présenter des aspects pervers, voire désastreux. Un individu doté des ressources cognitives, sociales et culturelles adéquates se prendra plus facilement en charge qu'un autre, moins qualifié, en moins bonne santé ou moins jeune, qui percevra cette liberté comme un poids.

“ Face à l'idée de socialisation, émerge celle de l'expérience comme modèle éducatif, avec la prise en compte de chaque personne dans sa singularité et dans sa dignité. ”

François Dubet



Mais abandonner les individus dans une sorte d'épreuve continue de mesure de leur propre valeur est inimaginable, c'est pourquoi nous ne pouvons pas nous passer des institutions et de leurs fonctions protectrices. Dans ce cadre, nous pourrions repenser l'éducation en termes de capacités humaines des individus, tout en offrant les garanties d'égalité auxquelles chacun peut prétendre, en imaginant par exemple des programmes scolaires définis non pas en fonction du maximum que peut atteindre un élève brillant, mais selon ce que nous pouvons exiger du plus mauvais d'entre eux. Il faut également s'entendre

sur des inégalités acceptables. Quels seraient alors les gains acceptables chez le vainqueur et les pertes tolérables chez le vaincu ?

La séparation des sphères – thème emprunté au philosophe américain Michael Walzer et très proche de la pensée de Montesquieu – doit également faire l'objet d'une réflexion. Toute activité humaine créée « naturellement » des inégalités, qu'il s'agisse de sport, d'économie, ou encore de politique. L'existence de ces disparités ne constitue pas en soi un scandale ; en revanche, le recouvrement des sphères représente un réel problème, comme par exemple le cumul des succès dans les compétitions, scolaire, économique, politique... Jusqu'où doit aller l'emprise des diplômes ?

S'il est juste et logique que les bons élèves obtiennent plus de diplômes et en tirent des avantages économiques, est-il équitable que cela soit incontestable et systématique ? Pourtant une société juste permet aux individus de se développer, leur donne de nouvelles chances et rompt les cercles vicieux à l'origine des inégalités criantes.

A l'inverse de notre système qui les contraint dans une seule voie du début de leur scolarité à la fin de leur carrière, un modèle de développement humain offre aux individus, en termes de formation, la capacité d'exercer leur liberté. Mais tout n'est pas affaire de justice dans le développement humain et selon Amartya Sen, la bonne société est bienveillante et dotée des vertus de tolérance, d'écoute et d'accueil dans les systèmes d'éducation, ce qui constitue un bon investis-

sement pour la société dans son ensemble.

Enfin, nous devons cesser, en France, de rendre notre système de formation responsable des problèmes sociaux. Et si nous quittons un monde pour l'autre, nous devons prendre la peine de penser à la nature des institutions que nous mettons en place, car la création des systèmes de formation plus ouverts, plus souples et plus accueillants ne repose pas seulement sur des moyens financiers. Dans cette optique et pour mettre le thème du développement humain au sein de nos organisations, nous allons devoir imaginer des concepts plus tranchés sur le sens que nous voulons donner à cette notion.

“ Un modèle de développement humain offre aux individus, en termes de formation, la capacité d'exercer leur liberté.

François Dubet

#### Thierry Berthet

Les principes de légitimité et de justice sont indispensables au rôle que doit jouer une institution. Au modèle organisé autour du sacré, précédemment décrit, peut être associé l'organisation aristocratique issue de la féodalité, qui substitue la sécurité à la suggestion. Le marché, principe de légitimation alternatif, est refusé en France mais accepté dans d'autres pays, notamment anglo-saxons.

Quelle doctrine de justice ou de légitimité pourrait présider au nouveau modèle scolaire qui se dessine ? La bienveillance par exemple, ou la liberté individuelle selon Amartya Sen – qui consiste à faire ce que l'on estime avoir de la valeur pour soi – constitueraient-elles des fondements de justice suffisants ?

#### François Dubet

La justice ne repose pas sur la seule estime de soi. Premièrement, le principe de justice consiste fondamentalement à créer des inégalités sociales relativement limitées et justes. Deuxièmement celui de légitimité de l'école a pour objet de « fabriquer » des sujets, des individus singuliers et qui se manifestent comme tels. Troisièmement, l'école doit créer de l'intégration car elle constitue une communauté d'une nation et permet aux individus entre 6 et 16 ans, qui n'ont à priori rien en commun, de se rapprocher et de créer des liens fédérateurs. Et si l'Education nationale ne confie pas cette mission à l'école, alors le marché et les médias s'en chargeront.

La justice, l'intégration sociale et l'individu constituent donc les piliers de la légitimité scolaire. Mais les débats actuels sur les enjeux éducatifs mettent l'accent sur les impératifs compétitifs qui dominent complètement le jeu scolaire. C'est pourquoi, selon moi, il devient impérieux de supprimer le système de notation jusqu'à 16 ans et de changer notre modèle de formation.

#### Éric Mortelette, chef du SAIO, rectorat de Bordeaux (depuis la salle)

Un certain nombre des idées développées précédemment interrogent l'institution et leurs acteurs sur la manière dont nous exer-





çons la mission de service public d'éducation. Et il est évident que l'ancien système s'effondre sous les coups de boutoir des évolutions de la société. Les enjeux immédiats et concrets incluent notamment la question de l'autorité du maître et ce à quoi elle se rattache aujourd'hui dans le rapport enseignant/enseigné. Cette relation s'incarne à travers la notion centrale de l'évaluation et de la notation. Aujourd'hui, nous – membres des corps d'inspection – travaillons à l'abandon éventuel de la note. Mais les enseignants nous renvoient à la notation comme unique instrument de leur autorité, sans lequel ils seraient impuissants en la matière.

En outre, je souhaite souligner le travail remarquable effectué par les enseignants des filières de formation professionnelle dans les lycées avec leurs élèves.



### François Dubet

La situation des filières professionnelles reste extrêmement contrastée, car il n'existe aucune homogénéité dans cette sphère et parce que les élèves ne trouvant pas de place en BTS ou IUT doivent se réorienter vers l'université où l'enseignement ne leur convient pas.

En ce qui concerne l'exercice de l'autorité, j'ai remarqué un refus des jeunes adultes actuels dans ce domaine. Et selon Richard Sennett – sociologue et historien américain – nous considérons l'application de l'autorité comme une tâche ingrate. Cette observation est avérée aujourd'hui dans le monde enseignant où elle est déléguée au conseiller principal d'éducation ou au surveillant. Il nous faudrait donc nous interroger sur cette difficulté que rencontrent certaines personnes à assumer des relations autoritaires.

La création d'un principe collectif d'autorité – comme il en existe dans un grand nombre d'établissements – constituerait une réponse à cette problématique. Mais les adultes de l'établissement doivent se considérer comme une collectivité éducative et accepter de partager un principe d'autorité dont chacun est investi et l'institution doit instaurer des règles et des lois fondées sur la solidarité. Cette idée d'établissements regroupant des communautés d'adultes prenant en charge des communautés d'élèves serait positive pour le développement humain. ■

### Les sociétés et leur école

(Seuil, H.C. essais, août 2010)

Une vision commune voudrait que l'éducation scolaire contribue à créer des sociétés meilleures. Mais comment l'école aurait-elle la capacité quasi miraculeuse de transformer la société ? Plutôt que de croire ou non à ses vertus, les sociologues **François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Véréout** ont cherché à comprendre, en comparant les sociétés et les systèmes éducatifs d'une trentaine de pays, par quels mécanismes et sous quelles conditions l'école affecte positivement la société. Ni le déterminisme fataliste de la simple reproduction sociale, ni le volontarisme héroïque d'une école capable de changer le monde ne résistent aux faits.

Comment les sociétés utilisent-elles les qualifications scolaires ? Quelle



est l'emprise du diplôme sur l'emploi et sur la position sociale ? C'est de ce choix politique que dépend le rôle de l'école dans la société. Quand un pays considère que le diplôme doit déterminer strictement la position sociale, la lutte pour son obtention pèse lourdement sur le système scolaire, au détriment de sa

dimension éducative et culturelle. Trop d'école tue l'école. À l'opposé, quand un pays croit moins à l'école, il développe d'autres systèmes d'accès à l'emploi, le jeu scolaire y est plus détendu, mais la société crée d'autres inégalités. C'est dans le jeu de ces deux mécanismes que se tiennent les différences entre les sociétés et c'est en agissant sur cette charnière que les politiques peuvent corriger les inégalités. ■

## Projection du film documentaire

### « Indices »

Réalisé par : **Vincent Glenn**  
Date de sortie : **02 mars 2011**  
Durée : **81 min**  
Distributeur : **Coopérative Direction Humaine des Ressources**  
(<http://cooperativedhr.fr>)



Le film documentaire « INDICES », réalisé par Vincent Glenn, était projeté lors de la soirée de l'UFEO du lundi 22 octobre. Cette projection était suivie d'un débat avec Vincent Glenn, animé par Alain Jeannel, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Bordeaux Ségalen.

#### Alain Jeannel, professeur émérite en sciences de l'éducation



Si l'on considère que le développement humain met fortement à contribution l'éducation, la formation et l'orientation et que le principal objectif du développement est d'élargir les choix qui s'offrent aux gens, les ressources nécessaires à la mise en place d'un tel projet dépendent des indicateurs mis en œuvre pour en évaluer les coûts et les ressources. La présentation du film

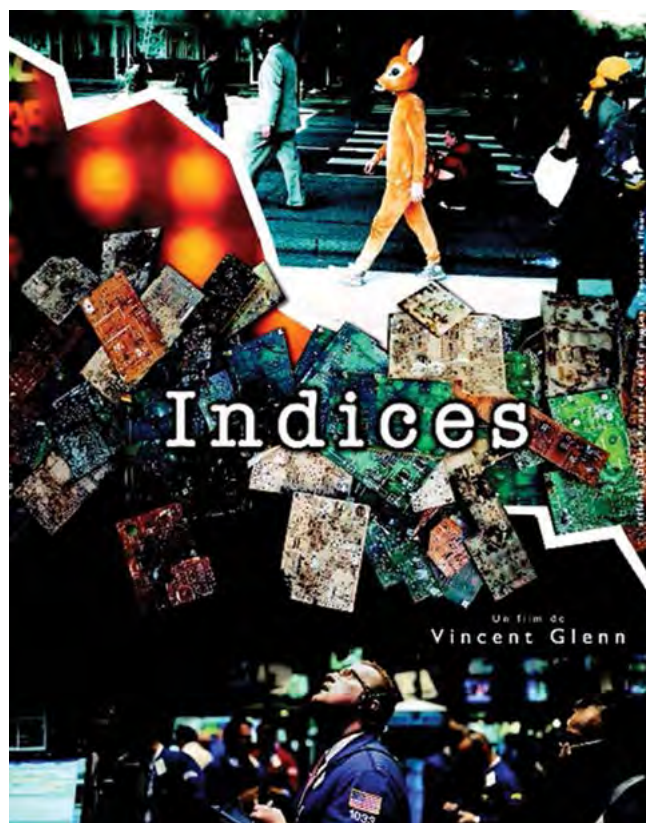
« Indices » interroge les indicateurs économiques avec lesquels ce choix sociétal est fait.

Au centre du film de Vincent Glenn, la question posée est la légitimité des indicateurs retenus pour évaluer le PIB dont le modèle issu de la reconstruction nationale (1945) est conservé mais utilisé à d'autres fins. De nouveaux indicateurs existent, pourquoi ne sont-ils pas pris en compte ? La mise en abîmes d'une succession de nouvelles propositions, d'interviews, de reportages rend accessible au public non économiste la compréhension d'une référence qui accrédite les décisions économiques dans lesquelles il est embarqué. Cet aspect didactique du film conduit à la controverse, il est donc à proprement parler éducatif.

Mais l'auteur pourrait-il atteindre sa finalité si la mise en forme du film ne sollicitait pas l'attention soutenue du spectateur ? Les intertitres rythment l'acquisition cognitive des thèmes proposés, le montage des séquences au sein desquelles l'attention du réalisateur porte sur les gestes complète et souligne le sens du discours oral, la variété des matières de l'expression stimule la perception sensorielle du spectateur.

Associant art cinématographique et discours cognitif, dès la première séquence s'ouvrant sur le sens des couleurs portées par les bénévoles, les volontaires et les professionnels, le spectateur est émotionnellement sollicité. Progressivement, il est amené à faire un rapport entre le sens de cette scène

et une notion instituée pour laquelle il n'a pas de repères, le PIB. Par cette sollicitation émotionnelle et cognitive, le film provoque chez le spectateur une réflexion intellectuelle grâce à l'acquisition des connaissances permettant un jugement sur la place de ces indicateurs dans la décision politique: le réalisateur Vincent Glenn a gagné son pari : émouvoir, transmettre et créer un débat. ■





Automobile

Transport et  
logistique

Médicament

Efficacité  
Énergétique

Sport et  
Animation

Viti-vinicole

Agriculture

Tertiaire

Propreté

Bois

Sanitaire et  
social

Bâtiment

Agro-alimentaire

Aéronautique

Industrie

# Nos outils de découverte des métiers

## les Expositions interactives

2 heures pour découvrir des métiers par le geste professionnel.

« **Décollage Immédiat !** » sur les métiers de l'industrie aéronautique et spatiale, « **Transformation** » sur les métiers de l'industrie agro-alimentaire, « **Energies du futur** » sur les métiers des énergies renouvelables et bientôt « **Permis de construire** » sur les métiers du bâtiment.

## les Coups de projecteur

Outils mobiles de découverte des métiers avec des ateliers pratiques sur un secteur : des manipulations concrètes pour se faire une idée réaliste des métiers ; des documents pour faire le point sur les chiffres-clés, les métiers, les formations en Aquitaine.

## les Zooms Métiers

Une rencontre de 2 heures entre le public et des professionnels des secteurs d'activités, avec les «quizz», jeux interactifs de questions et réponses sur les métiers, les formations et l'économie régionale du secteur.



**AQUITAINE**  
**Cap Métiers** 

Association régionale pour la formation,  
l'orientation et l'emploi

99 rue Judaïque - 33000 Bordeaux  
Tél. 05 57 81 45 65 - Fax 05 57 81 45 90  
[contact@aquitaine-cap-metiers.fr](mailto:contact@aquitaine-cap-metiers.fr)

[www.aquitaine-cap-metiers.fr](http://www.aquitaine-cap-metiers.fr)

