

LA CONSTRUCTION SOCIALE DES OFFRES DE FORMATION DANS UNE INSTITUTION DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Par Christian Maroy

Illustrant son propos à partir d'une recherche menée en Belgique sur la formation professionnelle des adultes, au sein de l'Office national de l'emploi, C. Maroy montre que la mise en place de formations n'est pas le simple reflet de la réalité extérieure, des "besoins de formation". Les stratégies des acteurs, qui composent ou constituent cette institution, doivent être prises en compte pour comprendre quelle lecture elle fait de ces besoins de formation et comment elle les traduit en actions concrètes.

Les objectifs et les offres de formation que proposent les institutions de formation professionnelle sont des "construits" sociaux. Ils ne sont pas un pur reflet d'évolutions extérieures ; ils ne sont pas le décalque simple de "besoins de formation" qui s'y manifesteraient de façon évidente. La définition de ces besoins est, en effet, dépendante des acteurs qui interviennent dans l'élaboration des objectifs et des offres de formation de l'institution. Ils dépendent à la fois des acteurs qui les contrôlent au sommet stratégique et des professionnels qui conçoivent et mettent en œuvre les actions de formation.

Nous illustrerons ce propos à partir d'une recherche menée sur une institution publique de formation professionnelle en Belgique francophone : la Formation professionnelle des adultes (FPA) de l'Office national de l'emploi (ONEm)¹.

Les noms d'auteurs entre parenthèses renvoient à la bibliographie en fin d'article.

1. Cette recherche a été menée dans le cadre d'un travail doctoral à l'Université de Louvain. La partie présentée ici repose à la fois sur une enquête par interviews et sur le dépouillement de données naturelles de l'institution (fichiers internes, procès-verbaux de réunions, rapports annuels, brochures de présentation), cf. (Maroy 1988).

Nous nous demanderons, en particulier, quelles sont les conditions économiques et sociales qui ont rendu possible la mise en place, en 1981, des Centres d'orientation et d'initiation socio-professionnelle (COISP) au sein de la FPA francophone (cf. encadré p. 47). Quelles sont les conditions sociales qui ont contribué à ce que les COISP poursuivent en priorité un objectif d'insertion ou de réinsertion des (jeunes) chômeurs peu employables ? Pourquoi, par ailleurs, pour mener à bien cet objectif, les COISP commencent-ils à mettre en œuvre un programme de formation à ce qu'on appelle souvent une "qualification sociale"² alors qu'ils n'avaient auparavant qu'une action à caractère principalement technique ? Est-ce seulement parce que des "besoins objectifs" de socialisation des jeunes "infrascolarisés" au fonctionnement de notre société ou au fonctionnement des entreprises apparaissent ?

2. (Delcourt 1988) en propose une définition inspirée de B. Schwartz la considérant comme un savoir-être, un ensemble d'attitudes, de motivations, de comportements, parmi lesquels la débrouillardise, le dynamisme, la créativité face à des situations concrètes.

Description de la FPA de l'ONEm et des COISP

L'ONEm est une institution publique belge qui gère l'assurance-chômage tout en organisant par ailleurs divers services de régulation du marché de l'emploi : principalement un service de placement des chômeurs et un service de formation professionnelle accélérée : la formation professionnelle des adultes (FPA).

Outre des formations financées dans des centres de formation extérieurs à l'institution, la FPA organise en Belgique francophone environ 8 000 formations par an, pour des chômeurs ou des travailleurs, dans des centres qu'elle gère en propre (1).

Ces centres sont regroupés au sein de trois secteurs principaux.

Les centres de formation secondaire sont orientés vers des spécialités ou des métiers auxquels est attribué un caractère manuel. Nous y trouvons ainsi principalement des formations dans les métiers du bâtiment (coffreur, maçon...), des fabrications métalliques (ajusteur, tourneur...), du bois (menuisier...), de l'hôtellerie (commis de salle, de cuisine...) ou des transports (conducteur de poids lourds).

Les formations dans ces centres durent de trente à quarante semaines en moyenne pour les formations de base et de cinq à dix semaines pour les formations de recyclage ou de perfectionnement. Ces formations sont dispensées à des groupes de cinq à quinze stagiaires.

Le secteur de formation tertiaire organise d'une part des formations d'employés polyvalents dans les centres polyvalents tertiaires ; d'autre part, des formations à l'informatique ou aux diverses facettes de la gestion d'entreprise au sein des centres de perfectionnement en gestion et en informatique (CPGI).

a) Les formations des centres (polyvalents) tertiaires s'organisent autour d'un apprentissage à la carte de trois types de contenus :

- les langues : la langue maternelle, une seconde ou troisième langue (néerlandais, anglais, allemand) ;
- le secrétariat : la dactylo, la sténo, le traitement de texte ;
- la gestion d'entreprise, le programme prévoit différents modules de formation à combiner : documents commerciaux, facturation, comptabilité commerciale, comptabilité industrielle, comptabilité à décalque, législation fiscale (TVA,...), lois sociales, calcul des salaires, etc., ainsi que, depuis 1983-84, la formation aux logiciels afférant à ces matières.

Le programme de formation est donc individualisé selon les aptitudes et les objectifs de formation de chaque stagiaire. La durée de la formation est de trente semaines maximum. En outre, les centres polyvalents mettent en œuvre des cours de rattrapage axés sur la langue maternelle et le calcul.

b) Les CPGI sont destinés à des candidats ayant des niveaux d'études supérieurs ou à des cadres ayant une expérience professionnelle suffisante. Ces cycles de courte durée (en général de cinq à dix jours les samedis ou de deux à huit semaines pour les

(1) Nous ne considérerons d'ailleurs que les actions de formation directement gérées par la FPA dans ses propres centres en gestion directe. L'essentiel des activités de la FPA se déroule en effet dans les centres directement gérés par elle : en 1984, 7 779 formations terminées sur 8 648 ; soit près de 90 % pour la Communauté française (source Rapport annuel ONEm, 1984). Pour cette raison, nous nous limiterons principalement aux activités des centres en gestion directe, à l'exclusion des activités seulement financées par l'ONEm (principalement des formations se déroulant soit individuellement en entreprise ou dans les écoles techniques, soit dans des centres agréés par l'ONEm).

cycles organisés pendant la semaine) sont principalement organisés en marketing, gestion financière, techniques de vente, informatique, gestion du personnel et gestion des PME.

— Un troisième secteur de formation gère principalement deux types de formation : d'une part, les cellules de formation-reconversion et les initiatives locales d'emploi qui sont des formations organisées pour des groupes de travailleurs licenciés ou sans emploi dont la particularité est de se construire à partir de projets de créations d'entreprises ; d'autre part, il gère les centres d'orientation et d'initiation socioprofessionnelle (COISP).

Ces COISP sont une nouvelle présentation d'une action qui avait débuté en 1975 : les centres d'observation et d'orientation (COO). Ouverts en 1975 pour faire face à la croissance du chômage des jeunes, ces centres ont d'abord une mission d'orientation des jeunes au travers d'une initiation à diverses spécialités techniques. Le jeune s'essayait à diverses spécialités manuelles ou tertiaires et commençait par la suite une première initiation. Pendant six semaines, les COO leur permettaient ainsi de choisir une orientation professionnelle et de continuer éventuellement une formation dans cette orientation dans les autres secteurs de formation de la FPA.

Par la suite, une mission de socialisation et d'initiation aux mécanismes économiques et sociaux quotidiens (l'initiation socioprofessionnelle) s'y est ajoutée. Les COO deviennent les COISP (1981) et leur durée s'allonge jusqu'à dix semaines. A partir de ce moment, les COISP ont explicitement un objectif d'aide à l'insertion ou à la réinsertion de chômeurs peu employables. Il s'agit de "permettre à une population (jeune essentiellement) que la crise a écarté du milieu de travail, de garantir son potentiel et viser sa réinsertion sociale et économique" (cf. encadré p. 52 pour le programme détaillé).

L'ONEm est une institution publique soumise à plusieurs tutelles ministérielles. En son sein, le service de la FPA est soumis depuis 1980 à la tutelle de l'exécutif communautaire (2). Les dirigeants rendent des comptes à un comité de gestion, composé paritairement, outre les ministres de tutelle, par des représentants des organisations syndicales et patronales.

A noter qu'au 1^{er} janvier 1989, cette institution a été, dans un contexte de "fédéralisation" accentuée de la Belgique, complètement dissoute et scindée en plusieurs organismes. Ainsi le service du placement et de la FPA du côté francophone ont été regroupés au sein du FOREM (Formation Emploi).

(2) La Communauté française de Belgique correspond à un des niveaux du pouvoir en Belgique. La Belgique a, depuis août 1980, une structure étatique à trois niveaux : l'État central, les Communautés (flamande et francophone et germanophone), les Régions (Flandre, Wallonie, Bruxelles).

Sans vouloir nier *a priori* toute pertinence à une telle lecture des "besoins de formation", nous voudrions souligner les conditions sociales et institutionnelles qui ont rendu cette lecture possible et crédible au sein d'une institution axée jusqu'alors sur des formations techniques permettant un accès direct à l'emploi.

Nous voudrions ainsi tenter de fonder les hypothèses suivantes :

— la définition du *curriculum*³ des COISP et la lecture des besoins des jeunes peu formés qui la justifie, ont été permises par le type de compétences des dirigeants des COISP et par leurs

3. Par curriculum de formation nous entendons "les programmes d'enseignement prescrits par une institution d'enseignement (ou de formation NDA), c'est-à-dire des contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objectifs, transmis méthodiquement et donnant lieu éventuellement à une évaluation" (Tanguy 1986, p. 37), voir aussi la tradition britannique telle que l'a mise en évidence (Forquin 1983).

expériences pédagogiques et sociales antérieures ;

— la mise en place de ce curriculum est, pour ces agents, une stratégie risquée de défense et de mise en valeur de ces compétences, dans une institution qui les valorise relativement peu jusqu'alors ;

— par ailleurs, une telle stratégie a pu être menée à bien en raison d'une conjoncture particulière au sein de l'instance principale de décision de l'institution : le comité de gestion. Une transaction entre les acteurs collectifs qui pilotent l'institution (les syndicats, le patronat et les ministères de tutelle) se construit en effet au début des années 80 sur la base d'une coexistence d'actions de formation à objectif principalement économique (répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée des entreprises) et d'autres à objectif social (favoriser le reclassement des chômeurs).

Sans la présence d'acteurs collectifs veillant à ce que certaines actions de la FPA soient menées pour les chômeurs les plus démunis, la lecture des besoins de formation des jeunes chômeurs peu formés proposée par les dirigeants des COISP n'aurait eu aucun écho, ni surtout reçu aucun soutien.

Notre propos principal sera donc de comprendre la contingence organisationnelle des objectifs et du curriculum COISP en les situant au croisement d'un ensemble de rapports sociaux, d'un jeu entre des acteurs situés tantôt au sein de l'institution — les professionnels de la formation —, tantôt au sein de son sommet stratégique — les représentants des patrons et des travailleurs au comité de gestion.

Nous aborderons, dans une première partie, les conditions économiques et sociales qui ont permis aux COISP de poursuivre de façon privilégiée un objectif de reclassement. Dans un second temps, nous examinerons les conditions de mise en place du curriculum des COISP.

CRÉATION DES COISP ET POLITIQUES GÉNÉRALES DE FORMATION DE LA FPA FRANCOPHONE AU DÉBUT DES ANNÉES 80

L'émergence d'une action comme celle des COISP qui se donne prioritairement un objectif d'aide à l'insertion ou au reclassement des chômeurs peu employables doit être située dans un processus de réponse de l'institution aux évolutions économiques apparues dans son environnement.

L'orientation de cette réponse a été très clairement marquée par les rapports et les transactions qui se sont opérés au sommet stratégique de l'institution entre les patrons et les syndicats, mais aussi entre les divers représentants des ministères de tutelle.

Résumons à grands traits les étapes de ce processus.

— *Première étape : les années 60*

La FPA concentre ses activités dans ce qu'elle appelle les centres du secteur secondaire (cf. encadré ci-dessus). L'état du marché de l'emploi, comme la conjoncture générale de l'économie, rend alors possible la combinaison des deux objectifs que se donne l'institution depuis son véritable départ dans l'immédiat après-guerre :

— d'une part, un objectif qu'on peut qualifier d'économique : former rapidement la main-d'œuvre qualifiée qui manque à l'industrie ;

— et, du même coup, remplir un objectif qu'on peut qualifier de social : favoriser le reclassement professionnel de travailleurs mis en chômage, voire d'assurer la promotion de chômeurs ou de travailleurs par une amélioration de leur qualification⁴.

L'essentiel des formations s'opère ainsi dans le secteur de la construction qui manque alors cruellement de main-d'œuvre qualifiée ; Devuyst (1977) a bien montré que, du point de vue du passé social et professionnel, les stagiaires de ces centres sont, à cette époque, des jeunes très peu formés et qualifiés, qui trouvent dans la FPA un canal de promotion professionnelle.

— *Deuxième étape : les années 70-85*

L'institution commence d'abord à diversifier ses actions de formation sur le plan des contenus : création des centres de formation "polyvalents" du secteur tertiaire, des centres d'orientation pour jeunes en 1975 (COO), des centres de perfectionnement en gestion et en informatique (CPGI), des cellules de formation-reconversion et, enfin, mise en place d'initiatives de collaboration avec les secteurs d'entreprise ou avec l'enseignement (cf. encadré ci-dessus).

Mais, surtout, le développement de la crise à la fin des années 70 rend progressivement de plus

4. (Martin 1950, p. 975). Bien que ces qualificatifs de "social" et d'"économique" soient des catégories de la pratique utilisées par les acteurs eux-mêmes, ils ont aussi un sens sur le plan théorique, dans la théorie économique néo-classique en particulier. Ainsi, dans cette théorie, le fait de procurer aux entreprises la main-d'œuvre qualifiée qui faisait défaut a un effet positif. Cette régulation du marché du travail déplace le salaire d'équilibre sur ce marché et tend à engendrer une meilleure utilisation des facteurs de production, en particulier, toutes autres choses égales par ailleurs, un usage plus intensif du facteur travail. L'effet de reclassement sans effet de régulation, n'a pas le même résultat. Il tend seulement à redistribuer les chances d'accès à l'emploi sans que cela n'ait d'effet supposé sur l'utilisation des ressources.

en plus difficile la combinaison des objectifs économiques et sociaux.

En effet, la croissance spectaculaire d'un chômage massif, les restructurations des systèmes de travail avec l'introduction des nouvelles technologies, la recherche d'une flexibilité économique et sociale dans la gestion du personnel auront pour conséquence une hausse des critères d'embauche des employeurs en termes de formation et de qualification : les personnes les moins formées ou qualifiées, notamment, ont dès lors des chances plus importantes de connaître un "chômage d'enlèvement".

Pour continuer à poursuivre l'objectif économique "de réponse aux besoins des employeurs en main-d'œuvre qualifiée", il semblait alors aller de soi au sein de la FPA, qu'il fallait prendre des candidats dont le niveau final d'apprentissage après une formation accélérée permette le placement : à savoir des candidats de plus en plus formés et qualifiés. C'était d'autant plus évident dans l'institution que le critère d'évaluation de la réussite de la formation était le taux de placement du stagiaire.

On a dès lors assisté :

- à l'élévation des niveaux de formation demandés à l'entrée dans les centres tertiaires ;
- à l'augmentation de la part des formations de perfectionnement pour des candidats déjà qualifiés dans les centres du secteur secondaire ;
- à la création des CPGI en 1977, qui se tournent explicitement vers des publics de niveau d'études de l'enseignement supérieur ;
- à l'augmentation de la part des stagiaires acceptés dans les centres de formation comme travailleurs par rapport à la part de chômeurs.

On aurait pu s'attendre que l'ensemble des formations de la FPA évoluent alors dans ce sens puisque le critère d'efficacité est de placer les stagiaires, et que ce placement est d'autant plus aisé que le public a des qualifications préalables.

Or, d'autres centres se sont orientés vers un public beaucoup moins formé ou qualifié. Ainsi les COISP se donnent pour but de favoriser la réinsertion sociale et professionnelle d'un public jeune, marginalisé par la crise. Les formations de base des centres secondaires s'adressent encore pour une bonne part à des stagiaires de niveau d'études primaires (50 % au centre secondaire de Charleroi en 1983)⁵. En outre, d'autres actions de formation (comme les cel-

5. Source : (Biron 1985), pour des données plus complètes voir (Maroy 1988b).

lules de formation-reconversion, ou des actions en collaboration avec l'enseignement de promotion sociale) sont également orientées pour l'essentiel vers un public peu formé et peu qualifié.

Dans ce contexte, vers la fin des années 70 et le début des années 80, on assiste à une disparité de plus en plus grande entre les niveaux de formation du public des différentes actions de formation de la FPA.

Parallèlement, on constate une polarisation et une dissociation des deux objectifs qui restent présentés dans des brochures de la FPA comme les objectifs conjoints de toutes ses actions de formation : ainsi les centres tertiaires vont avoir tendance à mettre l'accent sur l'objectif de régulation du marché de l'emploi (adapter qualitativement les offreurs de main-d'œuvre à la demande faite par les entreprises), alors que les COISP vont insister sur l'objectif social de reclassement, d'insertion ou de réinsertion des chômeurs les moins favorisés.

Pourquoi cette polarisation des objectifs auparavant associés, pourquoi cette disparité des niveaux de formation entre actions de formation de la FPA ? Il faut se garder d'une vision trop simple qui ne considérerait que les effets du changement du contexte économique. Pour comprendre l'ensemble des conditions sociales de ces évolutions de la FPA francophone, il faut prendre en considération les rapports entre les différents acteurs collectifs qui interviennent au comité de gestion.

Parmi ces acteurs, il s'en est trouvé pour plaider l'abandon ou, au moins, la priorité moindre à accorder à l'objectif social de l'institution. Ainsi, par exemple, si on analyse les prises de position publiques des représentants patronaux sur la politique de formation à mener à la FPA (à l'occasion de la sortie d'un audit sur la FPA : le rapport Mac Kinsey⁶), il apparaît que ces représentants mettent surtout l'accent sur la nécessité de poursuivre des activités de formation à taux de placement élevé, même si l'objectif social en souffre en raison des évolutions du marché de l'emploi. Cet objectif social doit alors être repris par d'autres institutions de

6. L'analyse des prises de position officielles des représentants du patronat et des syndicats à l'égard des objectifs et des diverses actions de la FPA est développée dans (Maroy 1988, pp. 121-126). Ces prises de position du fait de leur caractère public sont cependant plus tranchées qu'en pratique. L'analyse se base sur des prises de position publiques concernant un rapport visant à évaluer et à améliorer le fonctionnement du placement et de la formation professionnelle de l'ONEm : le rapport "Mac Kinsey" ; *Rapport Mac Kinsey, Discussion draft — Vers une meilleure réponse des bureaux régionaux aux conditions locales du marché de l'emploi*, ministère de la Région wallonne, 27 février 1984.

formation, comme l'école, à laquelle d'ailleurs, ils tendent à imputer la responsabilité du chômage des "infrascolarisés". S'ils sont chômeurs, c'est que l'école les a mal ou insuffisamment formés. Les représentants patronaux tendent donc à gommer la mission sociale antérieure de la FPA pour n'en faire qu'une institution à finalité exclusivement économique.

D'autres acteurs, par contre, défendent la nécessité de poursuivre des actions visant l'objectif social de reclassement des chômeurs les moins employables. Ainsi, les syndicats affirment la nécessité de continuer des actions de formation pour la grande masse des chômeurs peu scolarisés ; pour eux, il ne faut pas limiter les actions de formation de la FPA aux seules formations qui maximisent le taux de placement mais préserver des actions qui ont un objectif de reclassement des chômeurs les moins employables (COISP, cellules de formation-reconversion).

C'est la transaction entre ces deux types d'acteurs qui conduit à la diversification des publics des actions de la FPA et à la polarisation de leurs objectifs.

Un accord entre les options opposées du patronat et des syndicats se produit en définitive sur la coexistence d'actions sociales et économiques. C'est un des moyens d'arriver à une transaction entre les acteurs présents au comité de gestion. Cette transaction permet notamment aux COISP de privilégier l'objectif social.

Les acteurs de "gauche" ou de "droite" dans l'espace politique tendent d'ailleurs à adopter des positions symétriques, les premiers étant évidemment plus proches du pôle syndical.

Le maintien de l'objectif social à la FPA et le développement d'actions de formation visant les chômeurs les moins employables, comme les COISP, sont ainsi liés au fait que le ministère de tutelle de la FPA francophone, entre 1981 et 1985, a été un cabinet socialiste⁷.

CARACTÉRISTIQUES DES PROFESSIONNELS DE LA FORMATION ET CONSTRUCTION DU CURRICULUM DE FORMATION DES COISP

La transaction entre tous ces acteurs permet de comprendre la réponse de la FPA francophone

7. Depuis les lois d'août 1980 sur la régionalisation, la FPA est "communautarisée" et a donc, pour ministre de tutelle, un ministre de l'exécutif de la Communauté française (cf. encadré, p. 47).

aux transformations du contexte économique et des marchés du travail : on assiste à la diversification des actions de formation et à la polarisation des objectifs économiques et sociaux auparavant associés au sein des mêmes actions de formation. Cependant, ces déterminants n'épuisent pas les influences qui conditionnent la construction des offres de formation dans l'institution, en particulier la construction du curriculum des COISP.

On s'interrogera donc sur les conditions sociales de la définition du nouveau curriculum des COISP et sur les innovations qu'il implique. Nous voudrions alors développer plusieurs idées :

— le curriculum des COISP tranche, par bien des aspects, avec les curricula des autres centres de la FPA. Non seulement le contenu de son programme n'est pas exclusivement technique, mais les formes de transmission pédagogique y sont très différentes ;

— la construction de ce curriculum, les compétences qu'il appelle et la lecture des besoins de formation qui le justifie ont été permises grâce aux caractéristiques scolaires et professionnelles de leurs promoteurs. Ceux-ci sont, en majorité, des psychologues ou des pédagogues qui ont connu des expériences leur permettant de développer une lecture des besoins de formation des jeunes peu formés non exclusivement technique ;

— il faut de plus resituer la construction du curriculum des COISP par rapport à la position, peu valorisée jusqu'alors, de ces professionnels dans l'institution. Le nouveau curriculum et ses objectifs apparaissent comme une forme de lutte contre la dévalorisation de leur action pédagogique et, indirectement, de leurs compétences et de leurs dispositions pédagogiques.

UN CURRICULUM PEU TRADITIONNEL

Le curriculum des COISP est étonnant à plusieurs égards au sein du contexte de la FPA. Parallèlement aux objectifs et aux programmes de formation technique traditionnels dans l'institution, cette action de formation élargit les objectifs et les contenus de formation à des objectifs et à des contenus non techniques. Ainsi, outre l'orientation et l'initiation technique déjà centrale dans les COO⁸, les nouveaux COISP se composent, à partir de 1981, d'un programme d'initiation socioprofessionnelle (ISP) et d'une activité de gestion-évaluation (GE) de la formation (cf. encadré p. 52).

8. Volet appelé initiation professionnelle active (IPA) dans le nouveau programme (cf. encadré p. 52).

Description du programme de formation du COISP de Namur

Nous pouvons présenter les grandes lignes de ce programme, tel qu'il est effectivement mis en œuvre à Namur en 1985, soit au moment où le stage dure douze semaines de quatre jours. Comme dans tous les COISP, après une phase d'accueil (1), l'action de formation se structure selon trois axes.

— Premier axe : l'initiation professionnelle active (IPA)

Elle se déroule en trois temps au COISP de Namur et fonctionne en alternance avec les activités d'ISP (voir ci-dessous) :

Première période : rattrapage et initiation théorique (1 à 3 semaines)

Tous les stagiaires sont invités à passer des tests en français et en calcul, à partir de quoi chacun entame si nécessaire un travail de remise à niveau de connaissances, en fonction de ses acquis de départ.

Parallèlement, tous les stagiaires sont invités à suivre une première approche théorique dans les différentes spécialités dans lesquelles une initiation professionnelle est proposée : sténo, dactylo, comptabilité, langues.

Cette activité « ressemble le plus à des cours car c'est théorique, ce sont des références ; en dactylo il faut savoir ce qu'est un clavier, en compta, connaître les éléments de base,... »

(Coord. COISP)

Deuxième période : la simulation des tâches (de 4 à 5 semaines)

Au cours de cette phase, le stagiaire peut tester en fonction de ses centres d'intérêt différents types de fonctions professionnelles. Il y a ainsi trois possibilités : tester des fonctions liées au secrétariat, à la comptabilité, ou encore (un troisième type de fonctions intermédiaires et plus faciles que les premières) des fonctions de commis.

Tout en continuant, si nécessaire, le travail de rattrapage déjà amorcé, le stagiaire se construit donc un horaire "à la carte" et il expérimente ainsi successivement diverses tâches recouvertes par les fonctions de secrétariat, de comptabilité ou de commis. Les réalisations de tâches concrètes qui lui sont proposées sont autant de problèmes à résoudre, problèmes aussi proches que possible de ce qui est perçu par les formateurs comme la "réalité" d'un poste de travail.

Troisième période : la simulation d'entreprise (4 semaines environ)

La démarche de résolution de problèmes "réels" s'accroît davantage encore dans la dernière phase de l'IPA. La formation de chaque stagiaire consiste à s'insérer dans la simulation de l'activité concrète d'une entreprise en relation avec une autre : ce fut, dans un premier temps, une entreprise de commercialisation du bois, puis, pour se rapprocher davantage encore de la réalité que les stagiaires sont susceptibles de connaître, une entreprise de vente et d'achat de matériel de bureau avec ses différents services (secrétariat, comptabilité, vente, achat, stock...) perçue comme plus proche de la nature tertiaire de la formation.

(1) A Namur, la phase d'accueil consiste en une journée où des candidats convoqués reçoivent une information sur les diverses formations ONEm et passent des tests de connaissances de base. Cette journée sert notamment à proposer les diverses formations ONEm aux candidats ; elle sert aussi, et peut-être surtout, à recruter les candidats pour le COISP.

— Deuxième axe : l'initiation socio-professionnelle (ISP)

L'ISP est organisée en trois phases également, où la nature et le rythme des activités de chaque stagiaire sont également liés à la nature collective du travail de différents sous-groupes.

Première phase : exercices de communication, travail de groupe et module de recherche d'emploi (1 à 2 semaines)

La première semaine vise à créer les conditions de base d'un travail collectif dans différents sous-groupes de stagiaires : « *Toute la première semaine de stage, ce sont des exercices, des exercices de communication qui visent à créer des groupes, à créer l'idée d'un groupe qui va vivre ensemble pendant le stage. Et les exercices de communication ont pour but de se rendre compte que les gens sont différents, qu'ils s'en rendent compte, qu'ils n'ont pas la même grille de référence, qu'ils n'ont pas la même façon de percevoir les choses, qu'on ne comprend pas toujours une chose comme elle a été dite, etc. Que, donc, il y a un effort à faire pour communiquer. Donc, il y a tout un aspect vie sociale qui continue d'exister à travers le stage.* »

(Interview coord. COISP Namur)

Ces exercices sont des exercices classiques de type psychosociologique et ont, par exemple, pour objectif de mettre en évidence comment un message est perçu, déformé, transmis ; d'apprendre à négocier, à prendre une décision en groupe ; d'apprendre à analyser le "poids" des personnes dans un groupe (analyse des prises de parole).

Par la suite, dans le module de recherche d'emploi, il s'agit de divers exercices permettant à chaque stagiaire d'explorer ses traits de personnalité (bilan sur soi), à explorer le type et les conditions de travail dans lesquelles on souhaiterait travailler (utilisation de techniques de *brain storming*, de photolangage), à établir un *curriculum vitae*, à apprendre à se présenter à l'employeur par des techniques de jeux de rôles.

Après cette première phase, chaque instructeur suit un sous-groupe de stagiaires tout au long du stage.

Deuxième phase : thèmes socio-économiques (3 semaines environ)

Avec des variantes au fil du temps, tant au niveau des manières d'approcher les thèmes que des thèmes eux-mêmes, les sous-groupes sont amenés à faire des démarches actives de collecte et de traitement d'information relatives à des problèmes qui se posent à eux dans divers domaines : dans leur vie quotidienne, dans leur vie professionnelle, comme citoyen.

La démarche a pour point de départ des dossiers de presse ou des films relatifs à des thèmes jugés incontournables, et constituant un cadre de référence pour tout citoyen (entretien inst. calcul.). Ainsi, ils abordent toujours les thèmes des contrats de travail, préavis, licenciements,... le thème de la commune, des pouvoirs politiques en Belgique, du circuit économique, les thèmes relatifs à la législation du chômage, à la Sécurité sociale, à la déclaration d'impôts.

« *A partir d'une série de données de presse, de films, et en groupe, on leur demande de tirer un certain nombre d'informations, de les comprendre, de les assimiler et de pouvoir les transmettre...* »

(Coord. COISP)

Troisième phase : réalisation d'un projet collectif (4 semaines)

Enfin, dans la dernière phase, les sous-groupes sont invités à définir et à négocier entre eux un projet à réaliser. Celui-ci peut être un projet personnel d'un ou de plusieurs participants ou un projet défini par le sous-groupe dans le prolongement de son travail sur les thèmes. Il peut s'agir d'un projet professionnel, mais ce n'est pas du tout obligatoire.

Dans tous les cas, l'essentiel est non seulement la négociation du type de projet au sein du groupe, mais aussi la définition des étapes de réalisation du produit auquel ils doivent aboutir.

« La dernière partie du stage, c'est la négociation à l'intérieur du groupe, d'un sujet à partir d'un dossier ou un projet personnel que la personne arrive à imposer auprès des autres, avec un objectif bien défini, un planning, une évaluation des moyens dont on dispose, des étapes à franchir pour arriver à l'objectif final, des moments d'évaluation de la méthode qu'ils utilisent, et un objectif en termes de gérer une information sur ça. Donc, là, c'est eux qui décident de leur objectif et l'instructeur encadre au niveau du respect du planning, de la logique des étapes parcourues et d'une aide à la vérification de la compréhension de l'information ».

(Entretien coord. CO Namur)

Ainsi, parmi les projets réalisés figurent des projets s'articulant autour des questions suivantes : comment ouvrir un magasin ? comment mettre sur pied une entreprise de taxis ? comment réaliser un projet d'élevage ? quelles sont les différences entre la situation de gérant d'un magasin et d'indépendant ?

— Troisième axe : la gestion-évaluation

Il convient enfin de signaler les moments de gestion-évaluation des processus de formation pendant lesquels les stagiaires sont amenés à évaluer leur propre projet par rapport à la formation, son avancement, l'apport de la formation à ce sujet. Par ailleurs, ces moments permettent aussi de gérer les relations et les tensions qui apparaissent dans le groupe des stagiaires.

Dans ces nouveaux volets du programme, il s'agit de transmettre des connaissances de base, mais aussi de développer des attitudes et des capacités pour faire face aux situations problématiques de la vie quotidienne (sur le plan administratif, économique, etc.) ou pour développer une stratégie efficace d'insertion professionnelle. Il s'agit, par exemple, de donner aux jeunes diverses informations socio-économiques sur le marché local de l'emploi, mais aussi de leur permettre de comprendre les composantes d'un salaire, les mécanismes du circuit économique, de la Sécurité sociale, des institutions politiques de base de la Belgique. En outre, il faut leur apprendre à effectuer certaines démarches de collecte et de traitement d'informations, et favoriser ainsi des attitudes

de "débrouille" face à leurs problèmes, bref, développer ce qu'on a appelé une qualification sociale.

Cet élargissement des objectifs et des contenus de formation au sein de la FPA peut surprendre. En effet, l'ensemble des actions de formation de la FPA était jusqu'alors essentiellement technique, en particulier les actions des secteurs de formation secondaire et tertiaire. La question est de savoir si cet élargissement n'est qu'une résultante des besoins de formation du public. Est-ce seulement en raison d'une "insuffisante socialisation des jeunes stagiaires aux mécanismes de notre société" que se met en place ce nouveau versant de l'initiation socioprofessionnelle au sein des COISP ?

D'autres aspects de cette action méritent d'être analysés. Comment se fait-il qu'il y ait d'autres innovations sur le plan du curriculum de formation, notamment en ce qui concerne l'organisation des savoirs transmis et le pouvoir de choix des formateurs et des stagiaires dans la formation ?

Ainsi, le COISP innove sur le plan de l'organisation des savoirs à transmettre. Alors que les centres de formation professionnelle sont organisés en délimitant clairement les différents savoirs à transmettre (les différents métiers manuels en centres secondaires ou les différentes techniques (sténo, dactylo, orthographe etc.) en centres tertiaires) et en ayant des formateurs identifiés par ces savoirs ; les COISP tendent à relativiser ces frontières entre les contenus techniques et, du même coup, entre les spécialistes qui les enseignent.

« Dans la période "simulation des fonctions", ils ont une possibilité soit de s'orienter vers des tâches de type plutôt secrétariat, soit plutôt comptabilité et de faire leur propre horaire en demandant un certain nombre d'heures dans les différentes tâches qui leur sont proposées. Donc ils se font un horaire à la carte après un premier choix. Mais on ne travaille pas par branches très cloisonnées. L'institutrice de dactylo a mis au point un peu l'équivalent de la simulation d'entreprise : elle travaille par type de tâches. Il y a une tâche de classement, d'organisation d'une journée (priorités, décisions à prendre,...), de prise de notes à une réunion, de dactylo, de traitement de texte... Elle est partie de l'idée : qu'est-ce qu'une secrétaire doit pouvoir faire dans son boulot quotidien ? Elle ne travaille donc pas par branche : il y a des tâches qui impliquent à la fois l'organisation d'une journée, un classement, une part de dactylo, de correction de lettres. »

(Instructeur coord. COISP)

Par ailleurs, les formateurs interviennent autant sur les spécialités techniques que sur les savoirs généraux et sociaux à transmettre dans l'initiation socioprofessionnelle. De ce fait, ils sont moins repérés par leur spécialité, et se définissent davantage par leurs capacités pédagogiques et de collaboration en équipe.

Le pouvoir de décision des agents pédagogiques est beaucoup plus important dans les COISP que dans les autres centres de formation de la FPA : les formateurs y disposent d'une large marge de manœuvre pour organiser en équipe le contenu concret du cycle de formation. C'est en équipe qu'ils définissent la progression didactique et les méthodes d'apprentis-

sage, qu'ils précisent les contenus, modulent les rythmes de progression et d'apprentissage des stagiaires.

« L'expérience de la pédagogie en centre d'orientation, c'était magnifique aussi. C'était une expérience que nulle part ailleurs, à l'Éducation nationale par exemple, on va vous proposer. Là, c'est vous conformer au programme. Si nous, ici, en tant qu'instituteurs, parce que par exemple on a remarqué qu'il répondait à un besoin des stagiaires de traiter tel ou tel thème, et bien on met sur pied une activité, on demande si, éventuellement, on peut aller voir, avoir une mission dans un autre centre où l'activité est pratiquée de manière intéressante. »

(Instructeur rattrap. calcul)

« Ça m'a bien plu parce qu'au départ il n'y avait pas de contrainte, pas de programme préétabli. Je crois que si j'étais rentré dans les formations tertiaires traditionnelles avec toutes les contraintes de programme, je ne serais peut-être pas resté aussi longtemps. »

(Instructeur comptabilité, COISP Namur)

Par ailleurs, pour certains aspects de la formation, ce sont les stagiaires eux-mêmes qui définissent le contenu (par exemple dans la définition des projets à réaliser).

A l'inverse, dans les autres secteurs de la FPA, les formateurs disposent de pouvoirs beaucoup plus réduits dans ces domaines dans la mesure où, le plus souvent, les programmes, les méthodes, les outils didactiques s'imposent à eux. Ainsi les programmes sont souvent définis dans le détail par des techniciens spécialisés, rattachés à l'administration centrale de la FPA, même si, à l'occasion, des formateurs sont associés à leur conception. Les méthodes (par exemple, l'enseignement individualisé et programmé en centres tertiaires) s'imposent au travers des syllabus de cours ou via des équipements techniques d'enseignement (comme la méthode audio-visuelle *Sight and sound* pour l'apprentissage de la dactylographie).

Le nouveau curriculum de formation des COISP implique une redéfinition des compétences demandées aux formateurs par rapport à celles des autres centres de formation de la FPA⁹.

9. Nous reprenons ici la conception de la compétence des formateurs proposée par (Demailly 1987). Pour elle, la compétence des enseignants se définit comme "un ensemble de savoirs et d'aptitudes pratiquement requises par les situations professionnelles". Ces savoirs et aptitudes, comme la définition même des situations professionnelles, sont par ailleurs envisagés comme des enjeux de luttes entre acteurs, comme l'objet de remodelages et de redéfinitions et non comme les résultantes d'une contrainte technique.

Dans les centres de formation secondaire ou tertiaire, il résulte de l'objectivité même des curricula de formation mais aussi des politiques de recrutement, des attentes implicites des autres agents mais aussi du public, que le formateur possède les qualités techniques et sociales d'un spécialiste, c'est-à-dire qu'il démontre autant un savoir-faire et/ou un savoir technique que diverses attitudes et valeurs acquises et valorisées dans l'univers de production marchand (par exemple le "cœur que l'on met dans le travail" ou, dans les spécialités plus tertiaires, l'autonomie, la capacité à se débrouiller).

— « Si vous deviez définir les qualités idéales de l'instructeur ?

— Bien, cela doit être d'abord un bon homme de métier ! Pour vous donner une idée, les instructeurs sont recrutés sur base de leur passé professionnel. On le voit dans ce qu'il faut pour s'inscrire à l'examen de recrutement. »

(Instructeur dirigeant du secteur secondaire)

A l'inverse, dans les nouveaux COISP, on ne demande plus aux formateurs d'être exclusivement des spécialistes, socialisés à l'univers productif. On leur demande des compétences plus importantes sur le plan pédagogique (organisation didactique d'un contenu), des compétences de gestion des interactions dans un groupe (être un animateur), des compétences organisationnelles et stratégiques (savoir se situer et tirer parti d'un contexte organisationnel, dans un travail d'équipe en particulier, en mesurer les contraintes comme les degrés de liberté et les zones d'incertitude).

« Actuellement (1984), la tendance est, quand on a à pourvoir à des remplacements, d'être davantage sensible à la capacité pédagogique des personnes, à encadrer un groupe pour pouvoir les former à l'autonomie ; d'être aussi sensible à certaines valeurs sociales et économiques. La question de leurs compétences professionnelles devient secondaire. Mais cette question est toujours présente : on n'engagera pas quelqu'un qui n'a pas une certaine valeur professionnelle dans un secteur, mais à qualité professionnelle égale, c'est la personne qui montre des dispositions pour entrer dans un cadre de travail où on essaie de développer une certaine réflexion sur des problèmes liés à la société. »

(Instructeur dirigeant des COISP)

Ces compétences résultent à la fois de demandes explicites des dirigeants de ces centres mais aussi de la nature même du curricu-

lum, du type des contenus ou des formes de transmission qui y sont promus. Par contre, sur le plan officiel, les critères de recrutement restent standardisés pour tous les centres de formation¹⁰.

On peut dès lors se demander dans quelle mesure cette définition du nouveau curriculum des COISP et toutes les innovations qu'il implique (formation technique et sociale, décloisonnement des contenus, accroissement du pouvoir de choix des agents pédagogiques, transformation de la compétence du formateur) sont la simple traduction d'une lecture des besoins de formation de leur public cible.

QUELLE LECTURE DES BESOINS DE FORMATION DES JEUNES MARGINALISÉS ?

Si l'on examine le discours légitimateur à partir duquel les responsables des COISP justifient ce nouveau curriculum, il est fait référence à deux types de problèmes : d'une part, la croissance du chômage accentue les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes les moins formés ; d'autre part, ces jeunes ont de moins en moins accès aux centres de formation professionnelle, même lorsqu'ils sont sortis d'un cycle d'orientation (COO). Les centres de formation professionnelle tendent, en effet, à élever leurs critères d'entrée en formation ou à développer des formations de perfectionnement (cf. ci-dessus).

Or, pour les responsables des COISP, ces difficultés d'accès aux emplois ou aux centres de formation professionnelle ne résultent pas seulement de problèmes de nature technique (manque de qualification technique des stagiaires) mais ils sont liés aussi à des problèmes de formation de base, à des manques de compétences sociales, c'est-à-dire de capacités à faire face, de façon active et stratégique, aux problèmes quotidiens d'ordre économique et social.

« Les stagiaires sont par exemple bloqués dans leur perspective d'emploi ainsi que dans leur réinsertion sociale parce qu'ils ne maîtrisent pas les mécanismes économiques et sociaux pour

10. Sur ce plan, les critères administratifs sont identiques dans les COISP ou dans les autres centres de formation de la FPA : pour les "instructeurs" des métiers "secondaires", il s'agit à la fois de démontrer lors d'un examen surtout pratique ses compétences techniques, mais aussi de pouvoir attester cinq années au moins de pratique dans le métier ; les instructeurs des spécialités "tertiaires" doivent passer un examen et attester cinq ans de pratique, sauf pour les détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur. L'expérience professionnelle est, en outre, fortement valorisée dans la pratique des recrutements.

maîtriser leur situation d'une part et que, d'autre part, ils ne possèdent pas les connaissances minimales. Par ailleurs, les problèmes de formation technique ne peuvent être abordés avec succès, si on ne tient pas compte des problèmes urgents qu'ils rencontrent tant sur le plan économique, culturel que social» (Menu, Piette, Poncin, 1981, p. 23).

Il en résulte, pour les responsables des COISP, la nécessité d'«associer aux principes trop longtemps purement techniques de l'orientation une dimension économique et sociale» (ibid. p. 24).

LE RÔLE DES COMPÉTENCES ET DES EXPÉRIENCES DES DIRIGEANTS DES COISP

Sans vouloir nier la pertinence d'une telle lecture ni qu'elle repère de façon judicieuse un certain nombre de problèmes effectifs des populations qui tendent à s'enliser dans le chômage, nous voudrions souligner les conditions sociales et institutionnelles qui ont rendu cette lecture possible et crédible au sein d'une institution axée, jusqu'alors, sur les formations techniques donnant un accès direct à l'emploi.

Il ne suffisait pas, en effet, que ces besoins de formation soient présents pour qu'ils soient automatiquement retraduits sur le plan des offres de formation faites par la FPA, en particulier dans la transformation des COO en COISP en 1981. Encore fallait-il qu'il y ait, à l'intérieur de l'institution, des agents qui, à la fois, aient une capacité à développer une telle lecture des besoins de formation et manifestent un certain intérêt à le faire.

Pour comprendre la nature du curriculum des COISP, il faut donc prendre en considération les caractéristiques des trajectoires scolaires et professionnelles de leurs promoteurs et saisir les rapports qu'ils entretiennent avec ce qui est valorisé comme compétences et comme dispositions subjectives dans l'institution.

Le curriculum de formation de ces COISP ne résulte donc pas simplement d'une lecture objective des besoins de formation du public qu'ils visent: les jeunes marginalisés par la crise.

Il faut d'abord insister sur le fait que la redéfinition des objectifs des COISP et la lecture des besoins des jeunes peu formés qui la justifie, ont été permises par le type de compétences des dirigeants des COISP, par leurs expériences pédagogiques et sociales antérieures, par les dispositions et les conceptions pédagogiques qui les accompagnent.

Quelles sont les caractéristiques scolaires et professionnelles des dirigeants et concepteurs des COISP par rapport à celles des dirigeants des autres secteurs de formation de la FPA ?

Faisons d'abord la comparaison avec les dirigeants des centres tertiaires¹¹ à partir de données issues d'un fichier du personnel de la FPA.

Alors qu'en COISP, il y a neuf licenciés universitaires, centrés sur des savoirs relativement théoriques et généraux (psychologie et sociologie principalement), pour deux diplômés de l'enseignement supérieur long, la proportion est de neuf licenciés universitaires sur dix-neuf dans le secteur tertiaire.

Par ailleurs, en COISP, deux diplômés sur onze peuvent être considérés comme porteurs d'un titre spécialisé: un licencié traducteur interprète et une licenciée en sciences commerciales (trois, si nous considérons un titre d'assistant social comme un titre spécialisé). En centres tertiaires, par contre, sept sur dix-neuf ont des titres scolaires de divers niveaux que nous pouvons considérer comme spécialisés: deux licenciés en sciences commerciales, deux licenciés traducteurs interprètes, un gradué en secrétariat, un diplômé de l'enseignement supérieur commercial (cours de promotion sociale) et un gradué en comptabilité.

Une part plus importante des dirigeants des centres tertiaires a connu une acculturation à l'entreprise (sept sur dix-neuf, contre deux sur onze en COISP), et cette acculturation est plus longue: les expériences des dirigeants COISP dans le secteur privé ne dépassent pas un an et demi.

La différence est plus marquée encore par rapport aux dirigeants du secteur secondaire: deux sur sept sont ingénieurs civils alors que les autres sont autodidactes et ont connu une promotion interne à la FPA. Les dirigeants du secteur secondaire ont tous une expérience du secteur marchand.

Il faut ajouter aux données issues des fichiers FPA, des données résultant d'une enquête par interviews. Les dirigeants des COISP ont suivi au-delà de leur formation initiale davantage de formations continues, orientées vers des contenus de type psychosociologique ou pédagogique. Ainsi, plusieurs coordonnateurs ont retracé, lors des interviews, les formations complémen-

11. Les dirigeants sont d'abord les responsables centraux de tout un secteur de formation (par exemple les COISP): il s'agit alors du conseiller technique ou de coordonnateurs principaux. En outre, il s'agit aussi de coordonnateurs locaux de centres de formation.

taires suivies — formations rarement dissociables d'une expérience, dans la mesure où il s'agit de formations de type psychologique ou psychosociologique — où l'aspect thérapeutique n'est jamais clairement dissocié des apprentissages qui s'y opèrent¹².

Il faut signaler également que l'invention des COISP est aussi liée à la connaissance par deux des principaux concepteurs des expériences pédagogiques des associations d'Éducation permanente¹³.

Ces associations avaient développé plusieurs idées et expériences qui vont inspirer les dirigeants des COISP, notamment une expérience de "formation-reconversion" : ainsi, le souci d'allier à une formation technique, une formation aux conditions économiques et sociales du travail ou aux mécanismes économiques et sociaux de la vie quotidienne ; le souci de construire un plan de formation en fonction d'un projet concret (en l'occurrence un projet d'entreprise publique) et en fonction des demandes des personnes en formation¹⁴.

12. C'est le cas d'une des coordonnatrices ayant connu brièvement le secteur privé avant de rentrer dans les centres tertiaires. Elle a eu une forme de reconversion professionnelle en cours de carrière à partir du début des années 80 : parallèlement à un certain nombre de stages ou de formations proches de ce qui a été appelé la "psychologie humaniste" ou le "potentiel humain" (analyse transactionnelle, etc.), elle a demandé sa mutation en CO. Par la suite, elle a entamé une formation adressée spécifiquement aux formateurs d'adultes (la FOPA, Faculté ouverte pour formateurs d'adultes, au sein de l'Université catholique de Louvain). Une autre coordonnatrice explique qu'au départ, psychologue industriel, elle s'est beaucoup intéressée et formée à la psychosociologie : « J'ai toujours eu comme "grand dada" tout ce qui est psychosociologie, techniques de groupe, d'interview, etc., enfin des choses comme ça. Et j'ai suivi pas mal de formations à l'extérieur parce que c'est vrai qu'à l'ONEm, on a rien du tout comme formation, mais j'ai suivi beaucoup de stages de dynamique de groupe de toutes sortes ».

13. En Belgique, les institutions qualifiées d'institutions d'Éducation permanente des adultes ou encore "de promotion socio-culturelle des travailleurs" forment une nébuleuse assez hétéroclite d'institutions de formation dont le point commun est de recevoir des subsides sur base d'un décret de la Communauté française de Belgique, instance exécutive au niveau de la partie francophone du pays (décret du 8/4/76). Pour recevoir ces subsides, les actions de formation doivent répondre aux objectifs généraux de l'Éducation permanente définis dans le décret comme étant "d'assurer et de développer principalement chez les adultes une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique" ; voir sur ce point (Deprez, Feaux, Poncin, 1979) et (de Wasseige 1982).

14. Il s'agit d'une expérience de formation-reconversion, menée auprès de travailleurs licenciés d'un établissement d'une entreprise transnationale. Cette expérience a été réalisée et imposée par la délégation syndicale et les travailleurs licenciés. Suite au licenciement collectif d'une bonne partie des travailleurs, ceux-ci obtiennent la mise en route d'un projet de formation en vue de leur reconversion dans une entreprise à créer (en l'occurrence une entreprise publique de rénovation de bâtiments). L'élaboration du projet de formation se fait en large concertation avec les travailleurs et la délégation syndicale, mais les modèles pédagogiques sont élaborés par des animateurs d'associations d'Éducation permanente ; cf. (Hégalié, Layon, 1983).

Les caractéristiques scolaires et professionnelles des dirigeants des COISP — en particulier ceux qui ont conçu les COISP et porté la lecture des besoins de formation que nous venons d'évoquer — tranchent donc par rapport aux dirigeants des autres centres de formation secondaire et tertiaire. Ils sont davantage des pédagogues que des spécialistes d'une technique, acculturés aux conditions sociales de mise en œuvre de ces techniques dans l'univers économique marchand. En outre, ils ont des diplômes plus élevés, moins spécialisés et surtout orientés vers les sciences humaines.

Les dirigeants des COISP nous semble donc être passés par des formations initiales et des expériences sociales ou professionnelles qui ont favorisé et rendu possible une lecture qui tend à situer les manques ou les besoins de formation des jeunes les moins "employables" sur un plan qui n'est plus d'ordre exclusivement technique.

La position interne des dirigeants des COISP avant 1981

Il faut encore ajouter que les dirigeants des COISP étaient dans une position institutionnelle qui les incitait à défendre cette lecture et le curriculum qui en dérive. Ils avaient une position subordonnée et diminuée dans l'institution. En particulier, leurs compétences et leurs initiatives en matière pédagogique étaient peu reconnues dans l'institution, notamment par les agents des autres centres de formation. On peut le constater au fait qu'avant même la création des centres d'orientation pour jeunes, le dirigeant principal avait développé des initiatives pédagogiques qui ont été soit arrêtées, soit cantonnées dans une zone très périphérique de l'institution.

« Ainsi, il avait déjà tenté de mettre sur pied des "simulations d'entreprises" dans le cadre des formations des centres tertiaires, une expérience que la direction a stoppé. Ces simulations ont été reprises dans les COO puis les COISP (cf. encadré p. 52). Il avait par la suite développé des formations de type psychosociologique auprès de la maîtrise et des cadres d'entreprise. Ces activités étaient très marginales quantitativement dans l'institution, à la limite de ce qui était autorisé. Enfin, les manifestations d'intérêt des responsables des COISP pour les idées et les expériences pédagogiques de l'Éducation permanente sont également peu valorisées par les agents des autres secteurs de l'institution : ainsi, une invitation de responsables d'associations d'Éducation permanente

qu'ils voulaient lancer fut refusée par les dirigeants des autres secteurs ».

La position de marginalité est aussi celle de leur secteur de formation au sein de la FPA (les COO) entre leur date de création en 1975 et 1981. En raison de leur public peu scolarisé, de la faible crédibilité de leurs objectifs, de la faible visibilité de leurs résultats en termes de placement, l'image assortie à ce service est négative et les passages de leurs stagiaires dans les centres de formation professionnelle sont relativement faibles et décroissants. En outre, les postes de formateurs dans ces COO sont surtout définis en termes de manque plutôt qu'en termes positifs (on y perd son "métier" quand on y est formateur).

Les dirigeants ont tenté de sortir leur service de cette position en les transformant en COISP. Mais, ce faisant, tout se passe comme si la constitution des COISP était aussi une tentative pour renforcer leur position dans l'institution, en essayant de changer les critères à partir de quoi se définit une compétence importante ou stratégique pour l'institution.

Cette stratégie passe d'abord par la reconnaissance d'une action comme celle des COISP au niveau du comité de gestion de l'institution, en s'appuyant sur les acteurs syndicaux et politiques les plus favorables aux actions sociales de l'institution. En mettant en avant le fait que l'insertion des jeunes marginalisés est autant un problème de qualification sociale qu'un problème de formation technique, ils font reconnaître par le comité de gestion de l'institution, un curriculum qui, d'un côté s'emploie à remédier à ces problèmes des jeunes mais qui, d'un autre côté, fait appel à des compétences qu'ils maîtrisent beaucoup mieux que les dirigeants des autres secteurs de formation de la FPA.

Faire reconnaître l'importance de la qualification sociale dans le processus d'insertion, faire reconnaître l'importance d'un curriculum comme les COISP, c'est aussi essayer de faire reconnaître les compétences de ceux qui se présentent comme susceptibles de développer cette qualification sociale.

Or, nous avons vu la correspondance existant entre d'une part le type de compétences attendues des formateurs dans le nouveau curriculum (pédagogiques, d'animation, organisationnelles) et d'autre part les formations, le type des titres scolaires détenus par les dirigeants (surtout des psychologues). Cela se traduira dans les profils des formateurs recrutés et valorisés dans les COISP qui, eux aussi, présente-

ront plus souvent que dans les autres centres des compétences de type pédagogique ou une moindre expérience du secteur marchand.

Le nouveau curriculum tend donc à constituer un espace de valorisation des compétences et des expériences des dirigeants. Au travers de ce nouveau curriculum, un certain nombre de leurs initiatives antérieures, encore marginales, trouvent un développement et constituent par là même, une façon de promouvoir et de valoriser objectivement leurs expériences et compétences antérieures.

Par ailleurs, leur stratégie vise également à trouver d'autres formes de reconnaissance externe pour leur action de formation. En effet, forts de leurs nouveaux objectifs et programmes, les nouveaux COISP s'autonomisent par rapport aux autres centres de formation qui étaient leurs débouchés théoriques principaux jusqu'alors, pour se tourner davantage vers la recherche de synergies extérieures. Dans les COISP, les stagiaires sont aidés pour construire des stratégies d'insertion professionnelle et sociale dont les étapes peuvent être très diversifiées. Il ne s'agit pas seulement de préparer les stagiaires à entrer dans les centres de formation professionnelle de la FPA, mais de les orienter également vers d'autres ressources éducatives (écoles de promotion sociale, initiatives de l'Éducation permanente, etc.) ou, directement, vers une stratégie de recherche d'emploi.

De cette façon, ils tentent de trouver une reconnaissance extérieure qu'ils n'attendent plus des autres centres de formation de la FPA. En 1985, les dirigeants des COISP ont ainsi cherché à se rapprocher et à collaborer avec les centres d'enseignement à horaire réduit¹⁵.

Enfin, le nouveau curriculum apparaît également plus satisfaisant dans le travail quotidien, et donc plus valorisant et gratifiant aux yeux de nombre de formateurs de COISP, dans la mesure où il s'organise davantage en fonction de leurs compétences mais aussi de leurs goûts et de leurs dispositions pédagogiques.

« Oui, je m'y retrouve mieux (en COISP par rapport au centre tertiaire), parce que cela permet d'avoir une sorte de liberté, là, de marge de manœuvre, parce que ce n'est pas définir des pâtes quoi... il n'y avait pas dans le CO, les centres jeunes, une matière déterminée, des

15. Ces centres proposent des formations en alternance à des jeunes sans qualification. Ils ont été mis en place en 1984, peu après la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans. Ils sont gérés notamment par les établissements scolaires, mais aussi par certaines associations d'Éducation permanente.

exigences de rentabilité et ce qu'on disait, le discours officieux courant n'était pas celui de l'instruction simple (...). Moi, j'ai trouvé dans les CO, un endroit où mettre en pratique des choses que je pense. On a l'occasion d'être plus créatif, de mettre en œuvre sa créativité ».
(Ex-coordinatrice COISP)

« Quand au départ on m'a présenté le travail, c'était relativement libre, pour laisser libre cours à son imagination. (...) ça m'a tout de suite fort bien plu ».

(Instructeur gestion d'entr. COISP)

Même si la reconnaissance des autres agents plus techniciens, à l'intérieur des COISP ou dans les autres centres de la FPA, est toujours faible, ils sont dans un contexte de travail où leurs compétences sont davantage mobilisées et valorisées à leurs propres yeux.

On peut dès lors considérer que les dirigeants et une partie des formateurs des COISP constituent parmi l'ensemble des professionnels de la formation au sein de la FPA ce que Bourdieu appelle les "prétendants d'un champ"¹⁶.

La FPA est un champ où les agents dominants tendent à valoriser les individus pour les compétences techniques, mais aussi les valeurs, les dispositions qui trouvent une valorisation dans l'univers économique marchand. Les compétences pédagogiques, psychologiques et stratégiques des dirigeants des COISP ne trouvent de réelle pertinence dans cet espace qu'en inventant au sein de la FPA un nouveau produit de formation, qui tranche par son curriculum, par les moyens qu'il met en œuvre, comme par sa finalité prioritairement sociale.

Une telle innovation au sein de la FPA peut alors être interprétée comme une tentative de subversion de critères symboliques à partir desquels s'évaluent la qualité et la valeur d'une action de formation, comme la valeur des formateurs.

Cette tentative ne va cependant pas sans résistances de la part d'autres professionnels de la formation au sein de la FPA qui partagent d'autres caractéristiques, en particulier les dirigeants et les formateurs du secteur tertiaire.

16. On ne peut donner ici une présentation complète de ce concept et de la théorie où il s'insère ; je dirai de façon minimaliste que P. Bourdieu désigne ainsi tout espace où des agents s'opposent sur un enjeu commun, à partir de positions sociales inégales, définies par un accès inégal à une ressource cruciale, ressource ou capital, qui fait justement l'objet des luttes entre ces agents. Cf. notamment (Bourdieu 1984) et (Maroy 1988) pour une présentation complète du concept.

Les prises de position des autres dirigeants à l'égard des COISP

On a souligné qu'ils étaient davantage des techniciens, des spécialistes socialisés à l'univers marchand que des pédagogues. Parallèlement, ils critiquent l'efficacité du travail des COISP, ils mettent en doute la nécessité de cette formation qui leur semble de l'ordre du jeu, du gratuit, du peu sérieux. L'évidence des objectifs, par exemple la nécessité de combler les manques du public jeune, peu scolarisé sur le plan des qualifications sociales, est nettement moindre que chez leur chef. Un dirigeant de centre tertiaire rapporte ainsi que, notamment dans les centres tertiaires, on disait souvent ironiquement à propos des CO : *« vous observez les stagiaires pendant dix semaines... et on vous paie combien pour ça ? ».*

« Des instructeurs n'aimaient pas travailler au centre des jeunes (COISP), ça paraissait peu sérieux, et puis ça paraissait comme un centre où les instructeurs s'amusaient bien, ils travaillaient beaucoup moins, ils avaient moins d'heures de cours, et ne devaient d'ailleurs pas donner cours. Ils ne faisaient pas de formation, ils faisaient jouer les stagiaires et c'était... ils ne méritaient pas de gagner leurs sous, comme eux (du centre tertiaire) qui travaillaient, et qui trinquaient... ».

(Dirigeant de COISP antérieurement dans les centres tertiaires)

De surcroît, ces objectifs et ce curriculum des COISP apparaissent franchement "luxueux" dans un contexte de restriction budgétaire, et de lutte entre secteurs pour la répartition de la dotation budgétaire allouée à la FPA. Aux yeux des dirigeants des autres secteurs de formation, les COISP n'ont alors pratiquement aucune légitimité dans une institution de formation professionnelle.

— *« Pour parler de l'avenir, c'est la première fois que le comité de gestion est obligé de raboter les propositions de budget pour élaborer le planning 1985 ? Alors que les années précédentes, les actions pouvaient s'étendre et la FPA s'est étendue depuis dix ans ».*

— *« Comptez les 30 % du budget qui sont jetés par la fenêtre pour les CO et vous avez l'explication. Il est évident que le budget restant ce qu'il est, si vous en prenez 30 %, il est évident que les 70 % restants permettent de moins réaliser qu'avant ».*

(Dirigeant de centres tertiaires)

*
**

La définition des besoins de formation des publics de l'institution, les curricula qu'elle implique, font donc l'objet de tensions, voire de luttes, entre les professionnels de la FPA. Elle constitue un enjeu dans la mesure où elle pourrait bien être liée aux caractéristiques, au type de formation initiale, au type d'expériences professionnelles de ceux qui l'élaborent.

Nous avons ainsi pu constater qu'en promouvant une lecture des besoins de formation démontrant la nécessité d'élargir la formation à des aspects non techniques, les dirigeants des COISP mettent en place un curriculum de formation qui tend à faire appel à de nouveaux types de compétences, plus proches de celles qu'ils maîtrisent le mieux.

On a vu, à l'inverse, que cette lecture des besoins de formation et le curriculum qu'elle justifie, étaient peu partagés et peu soutenus par d'autres professionnels de la formation dont les caractéristiques sont différentes.

En ce sens, on peut faire l'hypothèse que la lecture des besoins de formation est un acte stratégique qui tend à révéler sans doute certains besoins objectifs mais constitue par la même l'instrument de la défense institutionnelle d'une position interne dans l'institution.

La lecture des besoins de formation nous semble donc un acte stratégique par lequel on tente d'influer sur les objectifs et les moyens mis en œuvre par l'institution, dans la mesure où ces derniers ont un impact sur le positionnement interne des agents. C'est en faisant valoir une construction sociale particulière de la réalité extérieure de l'institution (en l'occurrence les problèmes du public jeune peu formé) qu'on tente de défendre ses positions internes, notamment la valorisation de ses compétences professionnelles.

Cependant, la lecture des besoins de formation défendue par les agents des COISP n'a pu être crédible, au point d'être retraduite en termes d'action concrète, sans une conjoncture favorable au niveau du comité de gestion de l'institution. Nous avons, en effet, montré dans la première partie de cet article que les actions de formation de la FPA avaient tendance à se diversifier du point de vue du public et des objectifs en raison des évolutions du marché de l'emploi mais aussi d'une transaction entre les acteurs présents au comité de gestion.

Les acteurs syndicaux et patronaux trouvent une forme d'entente en veillant à ce que l'institution développe d'une part des actions privilégiant l'objectif économique de réponse aux deman-

des de main-d'œuvre des employeurs et, d'autre part, des actions visant le reclassement des chômeurs les moins employables.

Vu cette transaction, une initiative de formation qui vise les chômeurs les moins employables a pu y rencontrer un soutien d'une partie au moins des décideurs. C'est cette opportunité que les dirigeants des COISP ont utilisé en proposant, en 1981, un nouveau curriculum qui affirme rencontrer les besoins d'un public jeune peu qualifié, tout en innovant par rapport à la tradition de formation technique des autres centres de formation et par rapport aux stratégies pédagogiques qui y prévalaient.

Une telle proposition ne signifie pourtant pas que le nouveau curriculum des COISP n'ait aucune pertinence et ne mette pas l'accent sur des problèmes réels au niveau de son public cible.

Christian Maroy,
Facultés universitaires de Namur

Bibliographie

- Alaluf M. (1986), *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*, Bruxelles, Édition de l'Université Libre de Bruxelles.
- André M. (1983), "L'impact économique de la formation organisée par l'ONEm", *Reflets et perspectives de la vie économique*, tome 22, n°1.
- Bourdieu P. (1984), *Homo academicus*, Paris, Minit.
- Delcourt J. (1988), "La qualification en devenir", *Dossier de l'Institut des Sciences du Travail* n°11, automne 1988, Louvain-la-Neuve.
- Demailly L. (1987), "Qualification ou compétence des enseignants", *Sociologie du Travail* n° 1, pp 59-69.
- Deprez M., Feaux V., Poncin A. (1979), *L'éducation permanente en Belgique*, Bruxelles, Cahiers JEB, ministère de la Culture française.
- Devuyst P. (1977), "L'efficacité de la Formation professionnelle des adultes du point de vue des caractéristiques de son public", *Annales de sciences économiques appliquées* n°5, Louvain-la-Neuve.
- de Wasseige A. (coordonné par) (1982), *Éducation permanente. Politiques de l'État. Politiques des Associations*, partie 1, 2 volumes, Fondation André Renard, s.l., 1979-1982.
- Forquin J.-C. (1983), "La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)", *Revue française de Pédagogie* n° 63, avril-juin 1983.
- Gambier D., Vernières M. (1982), *Le marché du travail*, Economica, Paris.

Hegale M. et Layon E. (1983), "Les cellules de formation-reconversion : Glaverbel", *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 996, 29 avril 1983.

Institut de Sociologie de l'ULB (Alaluf M. et Van Heerswinghels A.) (1987), *Adéquation Enseignement-Marché de l'Emploi - Étude exploratoire pour la Commission Adéquation Enseignement-Marché de l'Emploi de la Fondation Roi Baudouin*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.

Mac Kinsey, *Rapport Mac Kinsey, Discussion draft, Vers une meilleure réponse des Bureaux régionaux aux conditions locales du marché de l'emploi*, ministère de la Région wallonne, 27 février 1984.

Maroy C. (1988), *Formation professionnelle et professionnels de la formation. Genèse d'un champ et conflits pédagogiques au sein de la formation professionnelle des adultes de l'Office national de l'emploi*, dissertation doctorale, Département Sociologie, UCL.

Maroy C. 1988b, "Les déterminants économiques et sociaux de l'évolution de la formation professionnelle de l'ONEm en Belgique francophone : 1960-1985",

Cahiers de la Faculté de Sciences Économiques et Sociales de Namur n°86, juillet 1988.

Martin V. (1947), "De la réadaptation professionnelle des chômeurs à la formation professionnelle accélérée du personnel des entreprises", *Revue du Travail*, février 1947, pp. 139-150.

Martin V. (1950), "L'évolution de la réadaptation professionnelle au sein du fonds de soutien des chômeurs", *Revue du Travail*, septembre 1950, pp. 975-988.

Menu M., Piette A., Poncin A. (1981), "Une pratique de l'orientation professionnelle des personnes privées d'emploi", *Critique Régionale*, 5 septembre 1981, pp. 14-31.

ONEm (1986), *L'Office national de l'emploi a 50 ans... 1935-1985*, Bruxelles, ONEm.

ONPC (1960), *L'Office national du placement et du chômage a 25 ans d'existence*, Bruxelles, ministère du Travail/ONPC.

Tanguy L. (1986), "La question de la culture technique à l'école" in *Formation Emploi* n° 13, 1986.