

Les Cahiers de recherche du Girsef

*Quelle structure d'opportunités
pour les étudiants adultes ?
Une analyse de l'Enseignement
de promotion sociale
en Belgique francophone*

Pauline Vanderavero

The logo for Girsef, featuring a stylized, light-colored 'G' symbol followed by the word 'Girsef' in a white, elegant script font.

Le Girsef (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

Les Cahiers de recherche du Girsef sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (working paper). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.iódoc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsables de la publication : Margherita Bussi, Thibault Coppe et Jo Bjorkli Helgetun

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



Quelle structure d'opportunités pour les étudiants adultes ? Une analyse de l'Enseignement de promotion sociale en Belgique francophone

Pauline Vanderavero¹

Résumé

Historiquement, en Europe, les finalités de l'éducation des adultes ont oscillé entre la promotion de l'employabilité et de l'émancipation. En vue d'appréhender la tension entre ces deux finalités, cet article cherche à saisir la structure d'opportunités qu'un dispositif d'éducation pour adultes singulier, l'*Enseignement de promotion sociale* (EPS) en Belgique francophone, offre aux adultes en situation précaire. L'approche par les capacités, cadre théorique de justice sociale, est convoquée pour analyser les textes préparatoires et législatifs relatifs à l'EPS afin d'identifier la structure d'opportunités mise à disposition des étudiants adultes et les conceptions des adultes mobilisées dans ces textes. Ces conceptions sont analysées à l'aide d'un développement de l'approche par les capacités, les conceptions anthropologiques proposées par Bonvin et Laruffa (2018), en considérant les individus à la fois comme *bénéficiaires* (êtres vulnérables), *acteurs* (êtres capables de contribuer à la société) et *juges* (êtres capables de prendre des décisions et de s'exprimer concernant ses besoins).

L'analyse montre que ces textes invitent l'EPS à créer une structure d'opportunités permettant aux étudiants adultes de développer principalement leur employabilité sans toutefois négliger leur émancipation.

Mots clés : Enseignement de promotion sociale, éducation des adultes, analyse documentaire, politiques sociales, approche par les capacités.

Abstract

Historically, in Europe, the aims of adult education have shifted between promoting employability and emancipation. In order to grasp the tension between these two aims, this article seeks to understand the opportunities structure that a specific adult education system, *Enseignement de promotion sociale* (EPS) in French-speaking Belgium, offers to adults in precarious situations. The capability approach, a theoretical framework for social justice, is used to analyse the preparatory and legislative texts related to EPS to identify the opportunities structure available to adult learners and the conceptions of adults mobilized in these texts. These conceptions are analyzed using a development of the capability approach, the anthropological conceptions proposed by Bonvin and Laruffa (2018) by considering individuals both as *receivers* (vulnerable beings), *doers* (beings capable of contributing to society) and *judges* (beings capable of making decisions and expressing themselves regarding their needs).

The analysis shows that these texts invite EPS to create an opportunities structure enabling adult learners primarily to develop their employability without, however, neglecting their emancipation.

Keywords : Enseignement de promotion sociale, adult education, documentary analysis, social policies, capability approach.

¹ UCLouvain, GIRSEF (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation), pauline.vanderavero@uclouvain.be

Introduction

L'éducation des adultes est depuis très longtemps sollicitée par rapport à une diversité d'enjeux et de problèmes sociaux dans les sociétés modernes, notamment pour participer au développement des compétences ainsi qu'à la socialisation des citoyens (Milana, 2012). Conjointement, les finalités de l'éducation des adultes ont évolué au fil du temps en fonction de l'évolution des contextes sociaux et politiques (Conter & Maroy, 1999; Pirson, 2021).

Dans le passé, l'éducation des adultes a eu une visée prioritairement sociale, avec comme horizon l'émancipation des individus (Biesta, 2005, 2006). Envisagée de cette manière, l'UNESCO – acteur international central dans la promotion de l'éducation – a encouragé au travers du rapport Faure (UNESCO, 1972) la démocratie par l'éducation dans le sens où chaque individu, entre autres grâce à l'éducation et l'éducation tout au long de la vie, doit avoir le droit de réaliser son propre potentiel et participer à la construction de son propre futur. Selon les analyses de Biesta (2006), le rapport Faure suggère aussi que le développement a pour objectif l'épanouissement de l'homme dans sa complexité, avec ses propres caractéristiques et identités. À partir des années quatre-vingt, l'employabilité a pris le pas sur les finalités civiques et démocratiques initiales de l'éducation des adultes, en partie à cause des défis liés au chômage structurel (Milana, 2012; Vargas, 2017) et de la consolidation de cadres de référence néolibéraux imposant une responsabilité individuelle accrue dans l'acquisition de compétences adaptées au marché du travail (Bussi, 2016).

Ces évolutions ont été également saisies par de nombreux chercheurs, qui ont analysé l'influence idéologique des politiques européennes sur les finalités de l'éducation des adultes (e.g. Barros, 2012; Bélanger, 2005; Biesta, 2005; Bussi, 2022; Jarvis, 2004; Mikulec, 2018; Milana & Tarozzi, 2021). Il en ressort que l'Union européenne influence les normes, valeurs et idéologies des politiques d'éducation des adultes en prônant des valeurs néo-libérales telles que l'employabilité, la mobilité et la compétitivité (Mikulec, 2018). Il apparaît également que les politiques d'éducation des adultes ne sont pas indépendantes, mais étroitement articulées aux politiques sociales, économiques et aux politiques d'emploi (Bussi, 2022; Mikulec, 2018).

Bien que l'éducation des adultes ait progressivement évolué de son objectif initial axé sur l'émancipation vers une emphase sur l'employabilité, ces deux finalités restent interconnectées et interdépendantes (Lodigiani, 2010), en particulier pour les groupes en situation précaire. Dans ces groupes, on retrouve les adultes considérés comme ayant peu de compétences formelles, les personnes sans emploi ou ayant des antécédents professionnels instables (Peters & Ensink, 2015). Les définitions de ces deux finalités sont multiples dans la littérature. D'une part, nous comprenons l'employabilité comme la promotion d'une attitude proactive ainsi que le développement de compétences permettant aux individus de préserver, d'améliorer ou d'acquérir une position sur le marché du travail (Bussi, 2016). D'autre part, l'émancipation peut être comprise notamment comme autonomisation ou comme *empowerment*. Dans l'idée de l'émancipation comme autonomisation se trouve la capacité d'une personne à se prendre en charge (Eneau, 2016) dans les différents domaines de la vie sociale, économique et politique (Lodigiani, 2010). L'émancipation comme *empowerment* relève d'une capacité à récupérer du pouvoir sur son environnement dans l'idée de s'affranchir d'une

condition de dépendance matérielle, cognitive ou sociale (individuelle ou collective) (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2023).

Au niveau européen, la participation au marché de l'emploi est vue comme le moyen privilégié d'intégration sociale de l'individu et donc participant à un processus d'émancipation comme autonomisation. En ce sens, en se focalisant sur l'acquisition d'un emploi, les politiques européennes négligent la portée émancipatrice de la formation comme *empowerment* et comme moyen de développement d'attitudes démocratiques, de participation à l'apprentissage politique et à la prise de décisions démocratiques (Mikulec, 2018). L'éducation des adultes est alors principalement considérée comme un outil d'intégration au travail, et donc de réduction du chômage, plutôt que d'émancipation comme *empowerment*.

La plupart de ces recherches se concentrent sur l'analyse de politiques européennes dans le but de saisir les représentations idéologiques et culturelles de l'éducation des adultes promues par les instances européennes. En s'éloignant du niveau européen, cet article cherche à appréhender la structure d'opportunités (toutes les possibilités de choix individuel influencées par les caractéristiques structurelles et institutionnelles propres à une société (Hefler, 2013)) qu'une institution singulière d'éducation des adultes peut concrètement mettre en œuvre au service de ces finalités.

Dans le but d'appréhender cette structure d'opportunités, le cadre d'analyse de l'Approche par les Capabilités (AC) est utilisé. L'AC permet de considérer l'éducation pas uniquement comme un lieu de transmission de connaissances, mais plutôt comme une institution essentielle pour amener les individus à mener la vie qu'ils valorisent (Walker, 2009; Walker & Wilson-Strydom, 2017; Wood & Deprez, 2012). En ce sens, l'éducation devrait permettre de développer l'employabilité des individus, mais également de promouvoir la dignité humaine, l'émancipation et la qualité de vie de chacun, et de façonner un monde plus juste et démocratique (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021; Walker, 2009). Par ailleurs, l'AC considère que l'éducation contribue à la liberté réelle des individus selon deux dimensions : un rôle instrumental économique (l'éducation permet de développer l'employabilité tant des individus qu'au niveau sociétal) ainsi qu'un rôle instrumental non-économique en développant des compétences individuelles comme l'ouverture d'esprit et collectives comme la compréhension de l'hétérogénéité des individus et donc contribue à une société plus tolérante des différences (Robeyns, 2006). Ces deux dimensions sont directement assimilables aux finalités de l'éducation des adultes cités ci-dessus : l'employabilité et émancipation.

Cette recherche ne se focalise pas uniquement sur la démarche générale de l'AC, mais s'appuie également sur les travaux relatifs aux politiques sociales de Bonvin et Laruffa (2018) qui proposent un développement de l'AC (qualifiée de conception anthropologique) en concevant les individus à la fois comme *bénéficiaires* (êtres vulnérables), *acteurs* (êtres capables de contribuer à la société) et *juges* (êtres capables de prendre des décisions et de s'exprimer concernant leurs besoins).

Adossé à l'AC et à cette conception anthropologique, cet article vise à identifier dans quelle mesure une institution d'éducation des adultes singulière conçoit les étudiants adultes en tant que des individus vulnérables, des acteurs potentiels et/ou des individus porteurs d'aspirations. Cela sera fait en saisissant d'une part la conception des individus véhiculée par une institution d'éducation

des adultes et d'autre part, comment la structure d'opportunités concrète vient (ou pas) à l'appui de cette conception.

L'institution étudiée est l'*Enseignement de promotion sociale* (EPS), la plus importante institution d'éducation des adultes en Belgique francophone, dont les fondements reposent à la fois sur la promotion de l'émancipation et de l'employabilité². Nous nous intéresserons uniquement à l'EPS offrant des formations correspondant à des diplômes de l'enseignement secondaire, car l'éducation des adultes est particulièrement transformatrice pour les personnes qui n'ont pas ou peu eu l'occasion d'apprendre auparavant (James & Boeren, 2019). Pour atteindre ces objectifs, une analyse documentaire des textes préparatoires et législatifs relatifs à l'EPS³ depuis sa légifération en 1991 a été menée. Cette analyse documentaire contribue à dégager les référentiels relatifs à l'employabilité et l'émancipation dans les textes législatifs qui sont mis en relation avec l'approche par les capacités et les conceptions anthropologiques.

Cet article débute par un aperçu concis de l'approche par les capacités. Ensuite, l'évolution de l'éducation des adultes en Belgique francophone est présentée, suivie d'une présentation des choix méthodologiques opérés. Dans les résultats, la structure d'opportunités mises à disposition des étudiants adultes est présentée conjointement avec les conceptions anthropologiques sous-jacentes (*bénéficiaire, acteur et juge*). Enfin, les résultats sont discutés en revenant notamment sur la tension des finalités de l'éducation des adultes.

1. Cadre théorique : l'Approche par les capacités

L'AC a été développée par Sen (1985, 2009) et Nussbaum (Nussbaum & Sen, 1993). L'AC fournit un cadre analytique et normatif pour l'évaluation des politiques publiques (Bonvin & Farvaque, 2007; Lambert & Vero, 2007; Verhoeven et al., 2009). Appliquée aux politiques d'éducation et de formation, l'AC vise à répondre aux critiques formulées à l'encontre des approches fondées sur les ressources (Verhoeven et al., 2009; Walker, 2012) et les approches productivistes (Bonvin, 2019), qui visent respectivement une répartition égalitaire des ressources ou la construction d'individus productifs. En particulier, l'AC insiste sur le fait que les politiques publiques devraient permettre aux individus de mener une vie à laquelle ils attribuent de la valeur. Pour y parvenir, il ne suffit pas de se préoccuper d'une juste répartition des ressources, mais il convient de s'interroger sur les possibilités d'usage de telles ressources par les personnes et de leur conversion potentielle en libertés réelles (ou capacités). Cela implique que dans les politiques sociales, y compris les politiques d'éducation des adultes, les individus devraient être conçus à la fois comme *bénéficiaires, acteurs et juges* (Bonvin & Laruffa, 2018), (1) *bénéficiaires* présentant des vulnérabilités multiples et ayant besoin de soutien, en particulier à des moments critiques de leur parcours de vie, par exemple par le biais de l'accès à la formation ; (2) *acteurs* capables de s'investir dans une activité à laquelle ils attribuent de la valeur (en travaillant dans un emploi significatif ou en s'occupant de proches par exemple); (3) *juges* capables

² Décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale.

³ Les textes préparatoires et législatifs relatifs à l'EPS sont les propositions et projets de décrets qui ont abouti à des décrets ainsi que ces derniers. La nature de ces textes est davantage explicitée dans la section méthodologique.

d'avoir des aspirations pour un meilleur futur et de se comporter comme des êtres politiques, donc capables de formuler leurs points de vue et de les défendre dans leur vie et dans l'espace public. Cette conception de *juge* est caractérisée par deux capacités : les *capability to aspire* et *capability for voice*. La *capability to aspire* est la capacité à imaginer et à se projeter dans l'avenir, à pouvoir exprimer ses propres attentes et à éviter les préférences adaptatives qui pourraient conduire les individus à se conformer à une vie à laquelle ils n'accordent pas de valeur (Bonvin & Laruffa, 2018). La seconde, la *capability for voice*, est la capacité à exprimer ses propres préoccupations dans l'espace public, et par extension dans l'institution de formation, et à être pris en considération par son interlocuteur (Bonvin, 2012).

Peu de recherches ont utilisé cette conception anthropologique dans l'analyse des politiques sociales. Pourtant, la distinction entre les trois conceptions est intéressante parce que d'une part, elle implique la prise en compte de la participation et des aspirations des individus *bénéficiaires* dans les politiques sociales (Bonvin & Laruffa, 2018) et donc, dans l'éducation. D'autre part, elle permet de percevoir et d'appréhender les individus avec leurs besoins, leur agentivité et leurs aspirations dans des institutions qui développent ou restreignent des espaces pour qu'ils négocient ce qu'ils valorisent (Bonvin & Laruffa, 2018). En ce sens, cette appréhension large des individus, dans leur multiconceptionnalité et selon leur propre contexte, fournit un cadre d'évaluation élargi pour les politiques sociales, y compris d'éducation.

Cette conception anthropologique de l'être humain implique que pour atteindre l'objectif majeur (proposé par l'AC) d'une liberté réelle des individus, capables de faire des choix et de les défendre dans l'espace public, il est nécessaire de prendre en compte à la fois les ressources matérielles et immatérielles dont disposent les individus, mais aussi les facteurs de conversion qui leur permettent de transformer ces ressources en réalisations de valeur (Robeyns, 2005). Les facteurs de conversion sont les processus et les mécanismes susceptibles de faciliter la conversion des ressources en libertés réelles ou capacités (Robeyns, 2017), lesquelles peuvent aussi être définies comme l'étendue de ce que les individus peuvent réellement être et faire (Verhoeven et al., 2007). C'est cet ensemble de ressources et de facteurs de conversion ainsi que leurs interactions qui sont au cœur de notre analyse et correspondent à la structure d'opportunités disponibles pour les individus.

Pour opérationnaliser cette conception anthropologique dans l'éducation des adultes, il est nécessaire d'amener quelques précisions. Premièrement, normativement, ces trois conceptions sont interdépendantes dans le sens où les conceptions de *bénéficiaire* et d'*acteur* sont essentielles pour considérer la conception de *juge* et inversement. En ce sens, la conception de *juge* amène les individus à discuter de leur propre condition au regard des dispositions des deux autres conceptions : concrètement, pour la conception de *bénéficiaire*, quelles sont les vulnérabilités prises en compte et pour la conception d'*acteur*, quel type d'agentivité est promue. Deuxièmement, dans le cadre de l'analyse d'une institution d'éducation des adultes, nous considérons que la conception de *bénéficiaire* concerne la prise en compte des vulnérabilités qui peuvent représenter un obstacle à l'entrée en formation. La conception d'*acteur* réside dans le fait de poursuivre la formation et donc de devenir *acteur* de son projet. Et la conception de *juge* concerne la capacité à formuler et défendre son point de vue et ainsi exister comme être politique. Enfin, l'institution d'éducation des adultes peut considérer

ou non la conception de *juge*. Si l'institution d'éducation des adultes conçoit les étudiants adultes à la fois comme *acteur* et *juge*, une structure d'opportunités devrait être garantie afin que les étudiants adultes aient la possibilité de développer leurs aspirations, de formuler leurs points de vue et de les défendre (notamment dans leur établissement d'éducation). Cette opérationnalisation ferait écho à l'émancipation comme *empowerment*. L'idée sous-jacente est que dans *l'empowerment*, il y a une dimension de prise de conscience de sa propre vulnérabilité par rapport au système existant, mais également une prise de conscience et l'opportunité de pouvoir changer cette situation. Et donc, un être émancipé est simultanément *bénéficiaire*, conscient de sa vulnérabilité, *acteur* capable de contribuer activement à la société et *juge*, capable d'évaluer ses situations et d'œuvrer pour leur modification.

L'institution d'éducation pour adultes peut également permettre uniquement aux individus de suivre une formation (*acteurs*) sans pour autant leur donner l'opportunité de se développer ou de se comporter comme des êtres politiques (*juges*), appelés dans ce cas *acteurs-non-juges* (Bonvin & Laruffa, 2018). En ce sens, l'émancipation est alors comprise comme autonomisation dans l'idée que les individus peuvent se prendre en charge eux-mêmes, mais n'implique pas l'idée de récupération de pouvoir sur son environnement et de le modifier comme dans l'émancipation comme *empowerment*.

2. Contexte : l'éducation et la formation des adultes en Belgique francophone

En Belgique, l'éducation des adultes se développe depuis le 19^e siècle grâce aux mouvements ouvriers (Conter & Maroy, 1999; Grootaers, 1998; Leonard & Monville, 2013). Les travailleurs avaient la possibilité de se former professionnellement dans les écoles industrielles (Grootaers, 1998). Dès le milieu du 19^e siècle, le gouvernement les soutient de manière décentralisée en leur octroyant un subside et en respectant les initiatives locales. Cela permet que l'enseignement soit en adéquation avec les réalités économiques locales. Les cours qui y sont dispensés sont tant des cours généraux (langue française, mathématique, physique, etc.) que des cours professionnels (économie industrielle, exploitation des mines, constructions, etc.). Le but premier de ces cours est de former des ouvriers et des contremaîtres (Grootaers, 1998) en renforçant les apprentissages de base tout en faisant acquérir des notions techniques nécessaires du point de vue professionnel⁴ (Grootaers, 1994). D'un point de vue plus global, l'école industrielle forme des « ouvriers instruits », ce qui augmente l'instruction personnelle de chacun, la productivité des entreprises ainsi que l'intérêt des travailleurs afin d'obtenir une promotion professionnelle (Grootaers, 1994). Le travailleur acquiert donc de nouvelles connaissances, mais aussi de nouveaux comportements qui lui permettent de faire évoluer ses conditions de travail pénible (Grootaers, 1994). Le gouvernement implicitement espère que le travailleur, en acquérant de nouvelles connaissances scientifiques et techniques, devienne favorable à l'ordre social, à la morale du travail et au capitalisme structurant le monde économique. L'éducation entend apporter des bénéfices tant sur le plan économique

⁴ Grootaers (1994) donne comme exemple technique l'alphabétisation qui est une compétence de l'enseignement primaire, mais qui est nécessaire pour acquérir l'alphabétisation technique dans le milieu professionnel.

(emploi) que social (promotion du travailleur). De ce fait, les cours cherchent à intégrer le travailleur « en lui donnant "sa" place dans le système de production et en favorisant son identification aux intérêts du capitalisme » (Grootaers, 1994, p. 25). L'école industrielle peut donc être considérée comme un ascenseur social qui apporte des compétences intellectuelles, techniques et sociales. Toutefois, l'éducation des adultes à cette époque n'a pas pour objectif d'accroître la liberté de choix des travailleurs, mais tend plutôt à favoriser l'accès à l'emploi, tout en promouvant les valeurs de la société industrielle.

Dans les années cinquante, l'éducation des adultes est conceptualisée principalement sur le registre d'une « seconde chance » avec des objectifs d'émancipation sociale et d'égalité des chances entre les différents groupes sociaux (Leonard & Monville, 2013). Néanmoins, l'éducation des adultes permet aussi d'obtenir un diplôme pour les travailleurs ouvriers. Le projet d'éducation des adultes vise donc à amener des retombées positives sur le monde du travail, mais également pour le travailleur lui-même via un bénéfice financier (Leonard & Monville, 2013). Les adultes en reprise d'étude bénéficient donc d'une forme d'émancipation sociale, mais également d'une promotion de carrière (avec un bénéfice en termes d'employabilité).

Dès la fin des années cinquante, de nombreux secteurs du marché du travail sont restructurés dans le but d'accroître leur productivité. Le pouvoir politique entend contribuer, par l'éducation des adultes, à une adaptation des travailleurs à ces nouveaux environnements (Leonard & Monville, 2013). Progressivement, l'éducation des adultes prend un tournant vers une visée plus instrumentale des apprentissages pour répondre à des objectifs d'emploi, de qualifications et de compétences (Leonard & Monville, 2013).

Bien qu'il existe en Belgique de nombreux opérateurs d'éducation des adultes, notre analyse ne porte que sur l'Enseignement de promotion sociale, et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, l'EPS est un terrain représentatif du contexte de l'éducation des adultes parce qu'il a deux finalités dans le décret qui l'organise : l'employabilité et l'émancipation. Deuxièmement, c'est un enseignement général et professionnalisant qui permet aux adultes n'ayant pas terminé leur scolarité de reprendre une formation diplômante. Cela veut dire que la majorité de ses étudiants sont des adultes en situation précaire qui ne disposent pas d'un diplôme de l'enseignement secondaire. Troisièmement, l'EPS est l'opérateur le plus conséquent de l'éducation des adultes en Belgique francophone comptant près de 123 000 étudiants en 2021-2022⁵, dont 76,8 % dans le niveau secondaire. C'est une institution qui s'inscrit dans l'éducation tout au long de la vie et s'adresse à un public d'adultes hétérogène. Cet enseignement, via une souplesse d'organisation, permet de cumuler étude et emploi. De ce fait, les cours sont donnés le jour ou le soir. L'EPS propose un large éventail de formations dans les domaines de l'agronomie, des arts appliqués, de la construction, des cours généraux, de l'économie, de l'habillement, de l'hôtellerie, de l'industrie, des sciences appliquées et des services aux personnes, et ce dans l'idée d'initiation, de qualification, de perfectionnement, de recyclage, de reconversion, de spécialisation ou encore d'épanouissement personnel⁶.

⁵ Derniers chiffres disponibles. Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.). Promotion sociale. Liste des indicateurs/tableaux de bord. [en ligne] <https://statistiques.cfwb.be/enseignement/promotion-sociale/>

⁶ Communauté française (n.d.). L'enseignement de promotion sociale. [en ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=27151&navi=17>

3. Méthodologie

Comme indiqué plus haut, l'objectif de cette recherche est de saisir la structure d'opportunités (donc, les ressources et facteurs de conversion) dans une institution singulière d'éducation des adultes, dans ce cas, l'EPS, et de comprendre en quoi cette structure d'opportunités concorde avec les conceptions des étudiants adultes en situation précaire.

Afin d'identifier la structure d'opportunités mise à disposition des étudiants adultes, une recherche documentaire a été menée au niveau de la Communauté française de Belgique⁷, en analysant les textes préparatoires et législatifs de l'EPS qui ont contribué à façonner cette institution d'éducation au fil du temps. Tous les décrets relatifs à l'enseignement secondaire de l'EPS depuis sa création en 1991 (N = 66) ont été analysés ainsi que leurs textes préparatoires : projets (N = 60) et propositions (N = 6) de décrets⁸. En ce qui concerne les décrets, chacun a été analysé, y compris les modifications apportées. C'est pourquoi, dans les résultats, est indiqué par exemple : décret du 16 avril 1991 a et b (a signifie la version initiale de 1991 et b signifie la dernière version amendée, dans ce cas en 2022). Par ailleurs, les documents analysés ont une portée et des statuts légaux différents. Un décret est une norme juridique qui équivaut à la loi fédérale (CRISP, 2023). Les projets et propositions de décret sont des documents préparatoires aux décrets. Ils n'ont donc pas de valeur législative. En revanche, ils sont intéressants à prendre en compte pour l'analyse des exposés des motifs et les commentaires par article qui y sont présents. L'exposé des motifs explique les raisons et les objectifs du texte (CRISP, 2020). Les commentaires s'apparentent plutôt à des explications complémentaires pour chaque article. Seuls les commentaires des articles qui sont présents dans les décrets ont été analysés.

L'analyse a été réalisée, tout d'abord, sous forme thématique. Les textes ont donc été codés de sorte à mettre en lumière les ressources et facteurs de conversion mis à disposition des étudiants adultes par l'EPS selon les thèmes émergents : l'exonération des droits d'inscription, les types de formations prévues, la valorisation des acquis de l'expérience, l'enseignement hybride, la pédagogie (y compris les méthodes didactiques, la création de rôles professionnels promouvant ces pédagogies comme les conseillers pédagogiques, la définition des projet pédagogique et plan d'accompagnement) et les dispositions relatives à la crise sanitaire. Ces ressources et facteurs de conversion ont ensuite été structurées selon la manière dont elles s'articulent aux conceptions anthropologiques : *bénéficiaire*, *acteur* et *juge*. En ce sens, les ressources et facteurs de conversion ont été articulés aux conceptions si leurs mises à disposition permettait 1) d'encourager l'entrée en formation en prenant en compte les vulnérabilités (conception de *bénéficiaire*), 2) de devenir *acteur* de son projet en poursuivant la formation et 3) d'exister comme être politique en défendant son point de vue (conception de *juge*). Par ailleurs, les ressources et facteurs de conversion existants et absents des textes ont été pris en compte.

⁷ Entité politique responsable des questions culturelles, d'éducation et d'enseignement pour la Belgique francophone.

⁸ Les projets et propositions de décret sont similaires. Les deux grandes différences entre le projet de décret et la proposition de décret sont qu'ils émanent d'acteurs différents (un parlementaire pour la proposition et un ministre ou le gouvernement pour le projet) et que le projet de décret, contrairement à la proposition de décret, a été préalablement soumis à la section législation du Conseil d'État (CRISP, 2020). Les projets et propositions de décret ont été analysés en regard du décret effectif.

4. Résultats descriptifs

4.1. Encourager l'entrée en formation en prenant en compte les vulnérabilités

De nombreux ressources et facteurs de conversion visent à encourager l'entrée en formation en répondant aux vulnérabilités des adultes, notamment, en octroyant l'exonération des droits d'inscription pour les personnes en situation précaire (décret du 10 avril 1995) : mineurs⁹ demandeurs d'emploi, personnes handicapées ou personnes soumises à une obligation imposée par une autorité publique. À ces catégories de personnes exonérées de droits d'inscription ont été ajoutées récemment, « les personnes s'inscrivant dans les unités d'enseignement¹⁰ de français langue étrangère positionnées maximum au niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues ; les personnes s'inscrivant dans les unités d'enseignement d'alphabetisation ainsi que dans les autres unités d'enseignement classées au niveau secondaire inférieur et dont le CEB [diplôme de fin de primaire] ne constitue pas le titre tenant lieu de capacités préalables requises » (décret du 20 juillet 2022). Ces exonérations de droits d'inscription permettent à des adultes en situation précaire d'entamer ou de poursuivre gratuitement un cursus dans l'EPS. Par ailleurs, les établissements d'EPS accueillant un nombre élevé de demandeurs d'emploi peuvent bénéficier d'une discrimination positive et de ce fait, obtiennent alors un financement supplémentaire (décret du 30 juin 1998).

Dans ce même ordre d'idées, l'EPS a la possibilité d'offrir une formation en alphabetisation et en français langue étrangère dont l'objectif est de lutter contre les discriminations dont sont victimes les personnes ayant des difficultés à lire et/ou à écrire dans leur vie personnelle et/ou professionnelle. Elle s'adresse en particulier à trois types de publics : les personnes en (ré)insertion socioprofessionnelle et citoyenne, les personnes souhaitant reprendre un parcours de formation et les primo-arrivants pour favoriser leur intégration sociale, scolaire ou professionnelle (proposition de décret du 19 mars 2009). Cette proposition de décret vise à aider les citoyens ayant des difficultés de lecture et/ou d'écriture à répondre aux « mutations du monde du travail qui font peser sur les travailleurs dans leur ensemble l'obligation de mettre en œuvre des qualités d'adaptabilité, d'autonomie, de communication et de capacité à se former de manière continue » (proposition de décret du 19 mars 2009, p.3). En ce sens, le gouvernement tend à répondre aux vulnérabilités des individus afin qu'ils puissent devenir acteurs de la société en répondant aux besoins du marché du travail.

Par ailleurs, dans l'EPS, les adultes ne sont pas conçus uniquement comme étant des *bénéficiaires* sans expérience. Ils ont, de ce fait, la possibilité de faire valoriser leurs compétences préalablement acquises via un processus appelé valorisation des acquis de l'expérience (VAE). L'idée principale est de prendre en compte les acquis des étudiants adultes pour déterminer un parcours de formation individualisé (projet de décret du 18 juillet 1990). Les modalités d'acquisition des compétences reconnues sont formelles, informelles et non formelles dans l'objectif premier

⁹ L'EPS est un enseignement pour adultes, toutefois, certains mineurs peuvent s'y inscrire dans certaines conditions. Cela ne concerne que très peu d'étudiants.

¹⁰ Une unité d'enseignement est un cours ou un ensemble de cours poursuivant les mêmes objectifs.

de dispenser certains étudiants adultes de certaines activités d'enseignement ou d'une unité d'enseignement complète (décrets du 3 mars 2004 et du 9 février 2017). L'objectif principal est d'augmenter le taux de participation des adultes à la formation et le taux de certification (projet de décret du 16 janvier 2017).

Toujours dans cet ordre d'idée, l'EPS intègre l'e-learning pour « répondre de façon très souple aux demandes de formation exprimées par les entreprises dont les formations internes fonctionnent en bonne partie via l'e-learning ; accéder dans la mesure du possible aux demandes des travailleurs qui, pour différentes raisons (familiales, professionnelles), ne peuvent assister aux cours en présentiel » (projet de décret du 29 mai 2013, p.6). Ensuite, dans les textes préparatoires et législatifs, l'e-learning est remplacé par un « enseignement hybride » (avec les dispositions le concernant : nombre de périodes, conditions d'assiduité, etc. ; décret du 20 juillet 2022). La spécificité de l'enseignement hybride permet un enseignement co-modal, c'est-à-dire en ligne et en présentiel en même temps. Pour certaines unités d'enseignement, les étudiants adultes peuvent choisir le mode d'enseignement en fonction de leurs besoins. Cette double modalité permet également d'élargir le public cible de l'EPS en assouplissant les parcours de formation pour faciliter la conciliation entre vie privée et vie professionnelle (projet de décret du 1er juillet 2022).

Ces ressources et facteurs de conversion permettent aux adultes vulnérables de s'inscrire dans l'EPS avec des facilités telles qu'une exonération des droits d'inscription, la réduction du temps d'étude (VAE) ou l'accessibilité via un enseignement en hybride. Cette structure d'opportunités peut ne pas refléter une conception uniquement déficitaire comme celle du *bénéficiaire* qui a besoin de soutien, mais également en reconnaissant la conception d'*acteur* des étudiants adultes via leurs expériences préalables. Toutefois, certaines vulnérabilités ne sont pas prises en compte comme les responsabilités familiales (prises en compte seulement conjointement avec un emploi) qui peuvent compliquer un engagement dans l'éducation des adultes. Cela illustre une agentivité promue axée sur l'engagement dans le marché du travail plutôt que dans la vie familiale (Bonvin & Laruffa, 2018).

4.2. Devenir acteur de son projet en poursuivant la formation

Les textes préparatoires et législatifs mettent en exergue la diversité du public présent dans l'EPS en précisant que ce type d'enseignement propose de nombreuses composantes relatives à l'éducation inclusive. En effet, « l'Enseignement de promotion sociale accueille un public extrêmement hétérogène, constitué d'apprenants d'âges, de formations, de professions, de milieux sociaux et culturels très diversifiés. Il accueille tant des adultes qui ont décroché prématurément dans leur parcours scolaire, que ceux qui souhaitent se perfectionner, se réorienter ou tout simplement, s'épanouir » (projet de décret du 7 juin 2016, p.3). Au vu de cette hétérogénéité de public et pour répondre aux différentes vulnérabilités auxquelles cette institution éducative doit faire face, l'acquisition de compétences est promue par le biais d'une formation pour adultes qui favorise la confiance en soi et l'estime de soi, plutôt que la seule accumulation de connaissances dans un environnement de formation caractérisé par la peur de l'échec (projet de décret du 7 juin 2016). Et ce, dans l'objectif que chaque citoyen trouve sa place dans la société (projet de décret du 7 juin 2016 en répondant à la Déclaration de politique communautaire 2014-2019). Pour ce faire, l'Enseignement secondaire de promotion sociale tente de répondre aux besoins des adultes

en mettant en œuvre des méthodes didactiques adaptées à ce type de public et dont les pédagogies sont basées « sur des activités collectives ou individuelles, sous la conduite directe ou indirecte d'enseignants ou d'experts » (décret du 16 avril 1991b, p.9, projet de décret du 29 mai 2013, p.19 et décret du 20 juin 2013, p.3). Bien qu'il y ait peu de références à la pédagogie dans les textes préparatoires et législatifs de l'EPS, ces textes mettent en exergue la spécificité du public adulte et donc invitent à utiliser des pédagogies et méthodologies adaptées aux adultes tout en laissant une large autonomie aux établissements.

De plus, l'EPS donne la possibilité d'un suivi pédagogique pour assurer un rattrapage en cas de difficulté ou pour les étudiants adultes qui n'ont pas certaines connaissances préalables (projet de décret du 18 juillet 1990). Cette possibilité de suivi pédagogique a été développée suite à la déclaration de politique communautaire 2014-2019 qui soutient une « pédagogie spécifique réduisant les inégalités accumulées durant la scolarité obligatoire » (p.34), et ce dans l'objectif de permettre l'accessibilité à l'EPS pour tous, mais aussi « la volonté de mettre en œuvre un projet d'accompagnement des apprenants tout au long de leur parcours de formation » (projet de décret 16 janvier 2017, p.4). Dans le même ordre d'idées, les textes prévoient d'engager des conseillers pédagogiques qui ont notamment pour missions d'élaborer des outils d'orientation ; de coordonner les initiatives pédagogiques accompagnant les adultes en reprise d'études vers la réussite, d'élaborer des outils pédagogiques, d'accompagner les établissements dans les réflexions concernant la pédagogie et d'accompagner la transition numérique (décret du 16 avril 1991b, inséré par le décret du 14 novembre 2018 et modifié par le décret du 22 juillet 2022). La mise en place du conseiller pédagogique a pour objectif de diminuer le taux d'abandon et d'augmenter le taux de certification. Ce conseiller permet de faire le lien entre les étudiants adultes, les enseignants et les structures institutionnelles (projet de décret du 29 mai 2013).

En outre, chaque établissement doit définir un projet pédagogique et un plan d'accompagnement pour les étudiants adultes. Ce plan d'accompagnement permet « d'identifier, de soutenir ou de remédier aux difficultés d'apprentissage des étudiants adultes pour les mener vers la réussite » (projet de décret du 10 octobre 2018, p.3). Ce plan d'accompagnement doit s'inscrire dans une dynamique évolutive, c'est-à-dire que les objectifs et les actions mises en œuvre peuvent être ajustés au cours du parcours de formation des étudiants adultes. Dans les actions mises en œuvre, les étudiants adultes sont responsabilisés afin qu'ils participent activement au plan d'accompagnement. Le décret du 14 novembre 2018 propose comme moyens du plan d'accompagnement, notamment, les périodes complémentaires, les périodes de suivi pédagogique, la VAE, la mise en place de conventions avec des partenaires (remédiation, etc.) ou des organismes (soutien psychosocial, etc.) et des moyens financiers externes (discrimination positive).

Enfin, la crise sanitaire liée à la Covid-19 a mis en exergue les difficultés individuelles dont les textes préparatoires et législatifs de l'EPS se saisissent. La crise sanitaire liée à la Covid-19 a modifié le fonctionnement de l'enseignement, obligeant le gouvernement à légiférer à de nombreuses reprises pour s'adapter à la situation. Il y a eu, notamment, une prolongation de la période d'évaluation en ce sens qu'il était possible d'inscrire provisoirement des étudiants adultes dans des unités dont les prérequis n'avaient pas encore été évalués à cause de la Covid-19 (projet de décret du 3 décembre 2020). Ce décret accorde également la possibilité aux étudiants adultes devant passer des

évaluations à distance de signaler s'ils se trouvent dans de mauvaises conditions. L'institution doit alors trouver une solution adéquate. Ensuite, l'EPS a la possibilité d'ajouter des périodes de cours supplémentaires, soit de pratique professionnelle, soit de cours techniques, afin de permettre aux étudiants adultes d'atteindre le plus rapidement possible les résultats d'apprentissage qu'ils n'ont pas eu le temps d'atteindre dans le délai initial en raison de la crise sanitaire (décret du 26 novembre 2020). Par ailleurs, le décret du 14 juillet 2021 prévoit des subventions pour des établissements de l'EPS sous forme d'appel à projets pour financer l'équipement numérique des enseignants et des étudiants adultes ainsi que le développement de leurs compétences numériques. Enfin, le projet de décret du 7 septembre 2021 et le décret du 30 septembre 2021 réitèrent les mêmes mesures pour la deuxième vague de la Covid-19.

Pour conclure cette partie « devenir *acteur* de son projet en poursuivant la formation », relevons que la Communauté française a adopté des stratégies pour reconnaître et traiter les situations de tension et de précarité qu'elle a identifiées parmi les étudiants adultes de l'EPS. Les ressources et facteurs de conversion mis en évidence dans les textes préparatoires et législatifs permettent de répondre aux besoins des étudiants adultes pour les encourager à poursuivre la formation et donc d'être *acteur* de leur projet via des pédagogies adaptées au public, un suivi pédagogique en cas de difficultés, la définition d'un projet pédagogique et d'un plan d'accompagnement et des adaptations suite à la crise sanitaire liée à la Covid-19. Ces ressources et facteurs de conversion font peser la responsabilité sur les acteurs de l'EPS d'accompagner les étudiants adultes pour les mener vers la réussite et donc vers la certification. Il faut toutefois acter que la conception d'*acteur* n'est appréhendée que via une structure d'opportunités que nous pouvons qualifier de limitante en ce sens qu'elle se restreint à amener les individus à rester en formation et à accéder à la certification. Cette vision renvoie d'ailleurs à une figure active des *bénéficiaires* plutôt qu'à une vision d'*acteur* ayant l'opportunité d'agir et d'influencer l'environnement de formation, voire son environnement de vie.

4.3. Exister comme un être politique en défendant son point de vue

Si une attention à développer la conception d'*acteur* des étudiants adultes vient d'être identifiée, la conception de *juge* semble être globalement sous-estimée, voire absente. Néanmoins, il faut souligner que les résultats de l'analyse documentaire montrent - comme mentionné plus haut - l'ambition de répondre aux différentes vulnérabilités des étudiants adultes afin que chacun trouve sa place et le soutien dont il a besoin dans l'EPS, notamment en promouvant un plan d'accompagnement. Ce plan peut être en partie co-construit avec les étudiants adultes (Décret du 16 avril 1991b inséré par le décret du 14 novembre 2018) ce qui est un moyen de prendre en compte leur parole, leurs préférences et leurs aspirations. Cela fait écho aux deux capacités centrales de la conception de *juge* qui sont les *capability to aspire* et *capability for voice*. Toutefois, ce plan d'accompagnement semble trop abstrait que pour pouvoir considérer que les textes permettent aux étudiants adultes d'exister comme êtres politiques en défendant leur point de vue, et donc en tant que *juges*.

5. Résultats analytiques

Dans le cadre de cette recherche portant sur l'EPS, l'objectif était d'identifier la structure d'opportunités mise à disposition des étudiants adultes ainsi que d'évaluer dans quelle mesure elle se rapporte aux trois conceptions anthropologiques proposées par Bonvin et Laruffa (2018). Dans les résultats présentés ci-dessus, deux conceptions émergent particulièrement. Concernant la conception de *bénéficiaire*, l'EPS s'efforce de répondre à de nombreuses vulnérabilités en adoptant une position pleinement orientée vers la prestation de services à rendre à des adultes en situation précaire. La structure d'opportunités est conçue pour inciter les individus à s'engager dans le processus de formation via des instruments tels que l'exonération des droits d'inscription, des formations d'alphabétisation et de français langue étrangère, ou encore la reconnaissance des acquis préalables (VAE). Elle est justifiée comme une réponse aux inégalités scolaires et sociétales. Par ailleurs, la conception d'*acteur* est également présente. L'EPS offre de nombreux soutiens organisationnels et pédagogiques visant à soutenir la persévérance des étudiants adultes dans le processus de formation et à les mener vers la réussite grâce, notamment, à des méthodes pédagogiques adaptées aux adultes et au plan d'accompagnement. Soulignons toutefois le caractère très limité de cette conception d'*acteur* qui est presque entièrement ramenée à un enjeu de présence et de persistance dans les études.

Alors que la conception de *bénéficiaire* trouve sa structure d'opportunités à l'aide de politiques sociales (notamment de politique d'égalité des chances), la conception d'*acteur* semble reposer largement sur des dispositifs pédagogiques et la responsabilité de l'accompagnement par des acteurs du terrain (au sein des établissements de l'Enseignement de promotion sociale) en vue de mener les étudiants adultes vers la réussite.

Par contre, la conception de *juge*, telle que Bonvin et Laruffa (2018) la définissent, n'est pas présente dans les résultats. Pour rappel, ces auteurs l'appréhendent à travers deux capacités – *capability to aspire* et *capability for voice* – qui sont respectivement, la liberté réelle d'aspirer à un meilleur futur et la liberté réelle de s'exprimer et se faire entendre concernant ses aspirations, ses besoins et ses valeurs. Cette conception des étudiants adultes est notablement absente dans les textes analysés. Cela ne signifie pas que l'EPS n'offre pas l'opportunité aux étudiants adultes de développer des compétences telles que le recul critique, la pensée réflexive, l'argumentation, etc. Mais, peut-être en raison de notre centration sur des textes de type législatif, cette conception spécifique n'est pas présente dans notre matériau. Par ailleurs, ce résultat peut également être relatif à la dimension temporelle de l'éducation. En effet, nous pouvons nous intéresser au projet capabilisant au sein du parcours de formation (ce qui est l'objet principal de ce texte), mais nous pourrions aussi considérer que devenir titulaire d'un diplôme via l'EPS représente une nouvelle ressource, venant à son tour ouvrir potentiellement un nouvel espace d'opportunités pour le futur (Verhoeven et al., 2007). Donc cette conception de *juge* peut également être développée par le simple fait de suivre la formation.

6. Discussion

L'analyse des textes préparatoires et législatifs portant sur l'EPS révèle clairement la préoccupation visant à réduire les inégalités face à l'éducation. Le travail législatif récurrent de la Communauté française face aux besoins sociaux des individus en situation précaire témoigne d'une volonté d'intégration et d'égalisation des chances. En effet, en rendant la structure d'opportunités plus accessible, la Communauté française veut augmenter le taux de participation à la formation dans le but, d'une part, de réduire le taux de chômage et, d'autre part, de réduire les inégalités face auxquelles les adultes ont été confrontés dans leur scolarité préalable.

La volonté d'une éducation plus juste se manifeste en particulier par l'élargissement du public cible de l'exonération des droits d'inscription. Initialement, seuls les mineurs, demandeurs d'emploi et personnes handicapées étaient pris en compte. Par la suite, ce groupe a été élargi pour inclure les personnes n'ayant pas fait d'études, qui ne sont pas alphabétisées ou ne parlent pas le français. Ce phénomène peut être interprété comme une extension progressive des risques à couvrir par les systèmes éducatifs (Bernal Gonzalez et al., 2024). On peut en effet considérer que ce type d'enseignement est un instrument politique destiné à faire face aux nouveaux risques sociaux, notamment le nonaccès à la formation et à l'emploi des personnes peu qualifiées et les transformations du marché de l'emploi (croissance industrielle, développement des technologies, concurrence mondialisée, etc.) (Bernal Gonzalez et al., 2024). Ce dernier risque peut être étroitement lié aux préoccupations économiques de l'Union européenne (Mikulec, 2018) présentées dans l'introduction. Cependant, il ne s'agit pas uniquement d'une visée économique, mais aussi d'une perspective potentiellement émancipatrice dans la mesure où la certification de fin de formation permet aux individus de se prendre en charge (Eneau, 2016) et, potentiellement, d'élargir leurs opportunités de choix, au minimum dans le monde du travail. En ce sens, la structure d'opportunités serait la perspective de l'émancipation comme autonomisation.

L'EPS en Belgique francophone s'inscrit de la sorte dans une dynamique très proche des textes européens, oscillant dans une certaine mesure entre les finalités d'émancipation et d'employabilité. Les textes analysés mettent en évidence une emphase de l'EPS sur l'employabilité, tout en ne considérant pas exclusivement les étudiants adultes comme de simples instruments économiques. Bien que ces textes préparatoires et législatifs évoquent l'éducation des adultes dans la perspective d'augmenter les taux de participation, de certification et d'alimenter le marché du travail, ils révèlent également des préoccupations liées à l'émancipation. En effet, selon les recommandations pédagogiques liées à la conception d'*acteur*, la structure d'opportunités promue est compatible avec un projet d'émancipation individuel même si elle ne met pas explicitement en avant l'aspiration à un meilleur futur ou l'expression d'un point de vue propre comme étant essentielles. Par ailleurs, tous ces textes s'inscrivent peu dans un régime de tension entre employabilité et émancipation, présentant plutôt ces deux objectifs comme étant compatibles. Cela se reflète d'ailleurs dans les missions officielles de l'EPS qui conjuguent ces deux objectifs, ce qui ne semble pas remis en cause dans les textes analysés.

L'élément clé d'articulation entre ces deux finalités semble être que l'accès élargi à l'emploi est perçu comme un bénéfice à la fois sur le marché du travail et en termes d'émancipation (Bussi,

2022; Eneau, 2016; Lodigiani, 2010). Cela représente à vrai dire une version très instrumentale de l'émancipation à travers laquelle les étudiants adultes sont considérés plutôt comme des *acteurs-non-juges* dans le sens où le développement de la *capability for voice* et de la *capability to aspire* ne ressortent pas des textes. De plus, comme l'a déjà souligné Bussi (2022) au niveau européen, la structure d'opportunités offre aux individus une possibilité de certification et donc d'intégration dans la société par l'acquisition d'un emploi, mais ne leur permet pas de modifier leur environnement (p. ex. en modifiant de mauvaises conditions d'emploi pour sortir d'une situation précaire). Toutefois, ce dernier propos doit être un peu nuancé. Durant la formation, l'EPS donne l'opportunité aux étudiants adultes d'apprendre à négocier leurs conditions, via le plan d'accompagnement, qui peut être considéré comme une occasion d'exercer pour les étudiants adultes à la négociation de leur relation avec l'institution de formation. En effet, le plan d'accompagnement permet d'identifier et de remédier aux difficultés d'apprentissage pour mener les étudiants adultes vers la réussite. Ce plan est adapté en fonction de l'évolution du parcours de formation et les étudiants adultes participent à son élaboration. D'une part, la participation des étudiants adultes à ce plan d'accompagnement peut être interprétée comme une contractualisation de la relation d'accompagnement entre les étudiants adultes et l'EPS. Sous le prisme de l'AC et de sa conception anthropologique, cette répartition négociée semble viser à construire des étudiants adultes qui sont à la fois *acteurs* responsables de leur formation et acteurs socialisés aux règles qui régissent notamment le marché du travail (Bussi & Vanderavero, à paraître). Envisagé de cette manière, ces futurs travailleurs pourraient apprendre aussi de la sorte à négocier les termes de leur contrat avec leur futur employeur bien que l'espace de négociation soit délimité tant dans l'espace de formation que sur le marché du travail. Dans ce cadre, les étudiants auraient l'opportunité de développer leur *capability to aspire* et *capability for voice*, dans la mesure où ils peuvent négocier concernant un possible futur désirable, mais aussi apprendre à développer leur capacité d'expression. D'autre part, ce plan d'accompagnement permet l'utilisation de ressources et facteurs de conversion externes, notamment la collaboration avec des partenaires, des organismes ou l'obtention de financements externes. Ainsi, l'EPS n'est pas perçu comme une île institutionnelle, seule à pouvoir aider les adultes en situation précaire, mais, la Communauté française reconnaît la compétence d'autres acteurs pouvant être sollicités (Bussi & Vanderavero, à paraître). En conséquence, l'éducation n'est pas vue comme la seule ressource pour résoudre les problèmes sociaux, mais plutôt comme une institution importante parmi d'autres.

Enfin, la structure d'opportunités mise à disposition des étudiants adultes peut être qualifiée de limitante dans la mesure où ses ressources et facteurs de conversion sont restreints à accompagner les étudiants adultes jusqu'à la certification. Comme l'ont souligné Boyadjieva et Ilieva-Trichkova (2023), pour favoriser *l'empowerment* des étudiants adultes, il ne suffit pas de dispenser un cours, mais plutôt de mettre en place des dispositifs organisationnels et pédagogiques qui permettent aux individus de prendre le contrôle sur leur environnement tout en mettant en évidence la structure d'opportunités disponible pour tous. À cet égard, il faut acter que les textes analysés n'évoquent pas, ou très peu, des dispositifs organisationnels et pédagogiques favorisant *l'empowerment* des étudiants adultes et le développement de leur agentivité dans une perspective de changement social, d'expression de leurs intérêts et/ou d'un monde meilleur (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2023). Au contraire, ces textes promeuvent une structure d'opportunités axée sur le

maintien en vue de l'obtention de certifications, favorisant l'augmentation de l'employabilité et, par conséquent, une émancipation comme autonomisation, en soulignant l'idée d'une figure active des *bénéficiaires* plutôt qu'une conception d'émancipation comme *empowerment*.

Conclusion

L'analyse des textes préparatoires et législatifs de l'EPS sous le prisme de l'AC révèle que la finalité d'employabilité est non seulement présente depuis plusieurs décennies, mais qu'elle prédomine également. Cependant, cette orientation ne semble pas être en contradiction avec la promotion des individus, leur développement et leur émancipation. Au contraire, les deux finalités sont souvent abordées presque conjointement, au risque d'ailleurs d'occulter des tensions possibles entre les deux visées. En effet, les textes préparatoires et législatifs mettent en évidence un Enseignement de promotion sociale en Belgique francophone à la fois comme un instrument politique permettant de lutter contre les inégalités sociales, scolaires et d'accès au diplôme tout en étant principalement axé sur l'augmentation des taux de participation et de certification et donc d'alimentation du marché de l'emploi.

La visée émancipatrice (modérée) semble souvent relever davantage des dispositifs mis en place que des finalités. Par exemple, le travail récurrent sur les conditions d'admission s'inscrit assez clairement dans une volonté d'intégration et d'égalisation des chances. Les dispositifs organisationnels et pédagogiques largement évoqués dans les textes analysés semblent être davantage sollicités pour maintenir en formation et amener les étudiants adultes à la certification que d'être source de réflexions critiques et d'engagements critiques dans l'institution de formation ou dans l'espace public.

Enfin, il est important de rappeler que ces résultats découlent uniquement de l'analyse de textes préparatoires et législatifs de l'EPS. Comme le suggèrent Fecteau et al. (2022), les objectifs éducatifs se déclinent aussi au niveau des acteurs locaux. Des recherches futures devraient donc se concentrer sur les structures d'opportunités mises en œuvre par les acteurs du terrain, qui entretiennent des relations différentes avec les étudiants adultes et peuvent avoir des perspectives et des pratiques distinctes de ces finalités.

Remerciements

L'auteure souhaite remercier Margherita Bussi, Vincent Dupriez et les reviewers pour leurs lectures, commentaires et conseils ainsi que Stéphane Heugens et Joseph Pirson pour leurs accompagnements dans la compréhension du contexte de l'Enseignement de promotion sociale. Cependant, il convient de souligner que les opinions et les conclusions exprimées dans ce document n'engagent que l'auteure.

Bibliographie

- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134. <https://doi.org/10.25656/01:6741>
- Bélanger, P. (2005). The Changing Nature of Employment and Adult Learning Policies: Unlocking Creative Forces. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 815-827). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3201-3_43
- Bernal Gonzalez, A., Bussi, M., Dumay, X., Dupriez, V., & März, V. (2024). L'École inclusive au prisme des théories de la justice et des politiques sociales. *Les Sciences de l'éducation Pour l'ère Nouvelle*.
- Biesta, G. (2005). The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 26(5), 687-703. <https://doi.org/10.1080/01425690500293751>
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180. <https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.3.169>
- Bonvin, J.-M. (2012). Individual working lives and collective action. An introduction to capability for work and capability for voice. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 18(1), 9-18. <https://doi.org/10.1177/1024258911431046>
- Bonvin, J.-M. (2019). Vocational Education and Training Beyond Human Capital: A Capability Approach. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, & R. Suart (Eds.), *Handbook of Vocational Education and Training. Developments in the Changing World of Work* (pp. 273-289). Gewerbestrasse: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_5
- Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2007). A capability approach to individualised and tailor-made activation. In R. van Berkel & B. Valkenburg (Eds.), *Making it personal. Individualising activation services in the EU* (pp. 45-66). Bristol: Policy Press. <https://doi.org/10.51952/9781847422316.ch003>
- Bonvin, J.-M., & Laruffa, F. (2018). Human beings as receivers, doers and judges. The anthropological foundations of sustainable public action in the capability approach. *Community, Work & Family*, 21(5), 502-518. <https://doi.org/10.1080/13668803.2018.1526777>
- Bonvin, J.-M., & Laruffa, F. (2019). Education as investment? A comparison of the capability and social investment approaches to education policy. In M. Yerkes, J. Javornik, & A. Kurowska (Eds.), *Social Policy and the Capability Approach: Concepts, Measurements and Application* (pp. 19-39). Bristol: Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9v8g>
- Boyardjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021). *Adult Education as Empowerment: Re-imagining Lifelong Learning through the Capability Approach, Recognition Theory and Common Goods Perspective*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5>

- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2023). Adult Education as a Pathway to Empowerment: Challenges and Possibilities. In J. Holford, P. Boyadjieva, S. Clancy, G. Hefler, & I. Studená (Eds.), *Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe* (pp. 169–192). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6>
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2023). Empowerment Through Lifelong Learning. In K. Evans, W.O. Lee, J. Markowitsch, & M. Zukas (Eds.), *Third International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 139-161). Cham: Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1_8
- Bussi, M. (2016). *Strait-jackets or stepping stones? Exploring institutional ability to develop employability of young people* [University of Geneva]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86386>. 376.
- Bussi, M. (2022). L'adulte apprenant dans les politiques européennes: Une réflexion critique. In O. Collard-Bovy, A. Jézégou, & F. de Viron, *Adultes et formation. Penser et agir autrement* (pp. 37–58). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Bussi, M., & Vanderavero, P. (à paraître). Une lecture critique de l'image de l'adulte apprenant : entre échos du terrain et construction institutionnelle. In E. Bourgeois, *Regards croisés sur l'Enseignement de promotion sociale*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Conter, B., & Maroy, C. (1999). Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 2.
- CRISP. (2020). *Vocabulaire politique: Proposition de décret*. Centre de Recherche et d'information Socio-Politiques. <https://www.vocabulairepolitique.be/proposition-de-decret/>
- CRISP. (2023). *Vocabulaire politique: Décret*. Centre de Recherche et d'information Socio-Politiques. <https://www.vocabulairepolitique.be/decret/>
- Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation: De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches & éducations*, 16, 21–38. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2489>
- Fecteau, M., Souto Lopez, M., & Dehantschutter, L. (2022). Le façonnement d'imaginaires de la citoyenneté en Europe par l'éducation et la formation tout au long de la vie. In O. Collard-Bovy, A. Jézégou, & F. de Viron, *Adultes et formation. Penser et agir autrement* (pp. 11–36). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Grootaers, D. (1994). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960)*. Bruxelles: Editions Vie Ouvrière.
- Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles: Centre de recherche et d'information socio-politiques-CRISP.
- Hefler, G. (2013). *Taking Steps: Formal Adult Education in Private and Organisational Life*. Vienne: Lit Verlag.
- Hoskins, B., & Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459–488. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2>

- James, N., & Boeren, E. (2019). Adult Education in Austere Times: An Introduction. In E. Boeren & N. James (Eds.), *Being an Adult Learner in Austere Times. Exploring the Contexts of Higher, Further and Community Education* (pp. 1-19). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97208-4_1
- Jarvis, P. (2004). Lifelong Learning and Active Citizenship in a Global Society: An Analysis of European Union Lifelong Learning Policy. *Journal of Adult and Continuing Education*, 10(1), 3-18. <https://doi.org/10.7227/JACE.10.1.2>
- Lambert, M., & Vero, J. (2007). Formation continue: Quelles capacités d'action des salariés? L'approche par les capacités comme grille de lecture. *Formation emploi*, 98, 55-75. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1574>
- Leonard, D., & Monville, M. (2013). La formation professionnelle continue en Belgique. Genève, acteurs publics et perspectives. In M. Hamzaoui (Ed.), *Les enjeux de la formation tout au long de la vie pour l'intervention sociale: Promotion sociale et citoyenne ou gestion de l'employabilité* (pp. 14-25). Marcinelle: Institut Européen Interuniversitaire de l'Action Sociale (IEIAS).
- Lodigiani, R. (2010). Recalibrating lifelong learning and active citizenship: Implications drawn from the capability approach. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2(3), 59-78. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2010-3-4>
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mikulec, B. (2018). Normative presumptions of the European Union's adult education policy. *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 133-151. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1522942>
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0070>
- Milana, M., & Tarozzi, M. (2021). Rethinking adult learning and education as global citizenship education: A conceptual model with implications for policy, practice and further research. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(1), 46-60. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.1.04>
- Nussbaum, M., & Sen, A. (1993). *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- Onyx, J., Kenny, S., & Brown, K. (2012). Active Citizenship: An Empirical Investigation. *Social Policy and Society*, 11(1), 55-66. <https://doi.org/10.1017/S1474746411000406>
- Peters, Y., & Ensink, S. J. (2015). Differential Responsiveness in Europe: The Effects of Preference Difference and Electoral Participation. *West European Politics*, 38(3), 577-600. <https://doi.org/10.1080/01402382.2014.973260>
- Pirson, J. (2021). L'enseignement de promotion sociale au croisement des chemins. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 123.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>

- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and research in education*, 4(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice. The Capability Approach Re-Examined*. Cambridge: Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0130>
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- UNESCO. (1972). *Apprendre à être* (UNESCO Publishing). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132982>
- Unterhalter, E. (2019). Balancing Pessimism of the Intellect and Optimism of the Will: Some Reflections on the Capability Approach, Gender, Empowerment, and Education. In D. A. Clark, M. Biggeri, & A. A. Frediani (Eds.), *The Capability Approach, Empowerment and Participation. Concepts, Methods and Applications* (pp. 75-99). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-35230-9_4
- Vargas, C. (2017). Envisager l'apprentissage tout au long de la vie du point de vue de la justice sociale. *Recherche et prospective en éducation. Réflexions thématiques*, 21. Paris, UNESCO. <https://fr.unesco.org/node/265310>
- Verhoeven, M., Orianne, J.-F., & Dupriez, V. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitanes » ? *Formation emploi*, 98, 93-107. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1606>
- Verhoeven, M., Dupriez, V., & Orianne, J.-F. (2009). Politiques éducatives et approche par les capacités. *Éthique publique*, 11(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1320>
- Walker, M. (2009). Critical Capability Pedagogies and University Education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(8), 898-917. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00379.x>
- Walker, M. (2012). Universities and a Human Development Ethics: A capabilities approach to curriculum: *European Journal of Education*. *European Journal of Education*, 47(3), 448-461. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01537.x>
- Walker, M., & Wilson-Strydom, M. (2017). Thinking about the University Context and Socially Just Pedagogies. In M. Walker & M. Wilson-Strydom (Eds.), *Socially Just Pedagogies, Capabilities and Quality in Higher Education* (pp. 3-19). London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55786-5>
- Wood, D., & Deprez, L. S. (2012). Teaching for Human Well-being: Curricular Implications for the Capability Approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 471-493. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.679651>

Derniers Cahiers de recherche publiés

2023

Draelants H.

Une vérité qui ne dérange pas ? Pour une sociologie de l'éducation au changement climatique. n°132

Vaessen J. & Zune M.

Le Service Citoyen en Belgique : une expérience qui s'inscrit dans les parcours juvéniles. n°131

Galand B., Devleeschouwer C. & Senden M.

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ? Une revue ciblée de la littérature. n°130

2022

Bouhon M. & Jadoulle J.-L.

L'évaluation des compétences des élèves en histoire. Étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire en Belgique francophone. n°129

De Pascale C. & Draelants H.

L'enseignant et le redoublement. Au-delà des idées reçues. n°128

2021

Tay D. N. K., Bouhon M., Cattonar B. & Dupriez V.

Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire ? n°127

Dumont R. & Delvaux B.

Processus d'appropriation par les enseignants d'un dispositif d'éducation au politique, n°126

Vanden Broeck, P.

Au-delà de l'école. Quand l'expansion éducative rompt avec la forme scolaire, n°125

 *girsef*