

Projet cofinancé par



Mars 2002

Guy De Smedt
Bénédicte Doneux
Aude Vandeputte

Démarche qualité appliquée à l'accompagnement des adultes en formation continue

Projet Interreg II

Eléments théoriques ou de référence

Les opérateurs :

Université de Mons-Hainaut

Pol Thiry
Mathieu Gabric
Christophe Potvin
Benoît Berlemont
Corinne Kemble
Perla Moser
Pol Dupont
Pierre Dufour



Interuniversitaire

Stéphane Deghilage
Pierre Van Soey



**Faculté Polytechnique
de Mons**

Christian Delvosalle
Patricia Lorent
Muriel Delforge
Bertrand Diricq



**Université de Valenciennes
et du Hainaut-Cambrésis**

Jean Defrenne
Gérard Dechy
Virginie Deschot
Claudine Lepreux



1. Introduction 3

2. Mise au point terminologique 4

2.1. *Démarche qualité* 4

2.2. *Accompagnement* 5

2.3. *Adultes* 6

2.4. *Formation continue* 6

2.5. *Conclusion* 7

3. Formation (professionnelle) continue 9

3.1. *Etat des lieux et demande* 9

3.1.1. *Emergence d'un nouveau rôle* 9

3.1.2. *Etat des lieux* 10

3.1.3. *Deux exemples dans le secteur social* 10

3.1.4. *Conclusion* 12

3.2. *Accès des adultes à l'enseignement supérieur* 12

3.2.1. *Entrants à l'université provenant de l'enseignement supérieur hors-universités, inscriptions à un DEC, et inscriptions à un DES, en Communauté française de Belgique* 13

3.2.2. *Etudiants adultes "traditionnels" et "non-traditionnels" dans l'enseignement supérieur belge* 15

3.2.3. *Analyse des facteurs favorisant ou constituant un obstacle au retour des adultes aux études à l'université* 17

3.2.4. *Conclusion* 19

3.3. *Etudiants adultes à l'Université de Mons-Hainaut* 19

3.3.1. *Inscriptions* 19

3.3.2. *Abandons* 22

3.3.3. *Réussites* 23

3.3.4. *Conclusion* 24

3.4. *Conclusion* 24

4. Bibliographie 25

1. Introduction

Des éléments théoriques ou de référence ont structuré les réalisations entreprises dans le contexte du projet Interreg II intitulé "Démarche qualité appliquée à l'accompagnement des adultes en formation continue". Ce travail a pour objectif d'en présenter certains. Deux aspects sont discutés.

Dans la première partie, nous tentons de clarifier ce que signifie pour nous une démarche qualité appliquée à l'accompagnement des adultes en formation continue. Pour ce faire, chacun des termes constitutifs du titre du projet est isolé et défini.

Dans la seconde partie, le dernier de ces éléments constitutifs, la formation continue, est développé plus particulièrement. Le champ de la formation postscolaire a pu être compris selon un modèle bipolaire, avec la formation professionnelle d'un côté et l'éducation permanente de l'autre. Il est d'ailleurs admis que "la formation est une pratique sociale relevant à la fois des pratiques éducatives, (prises au sens large de pratiques d'enseignement et de développement culturel), et des pratiques productives, (prises au sens large de l'ensemble des activités de reproduction de l'homme), et qui ne se réduit ni aux unes, ni aux autres." (Palazzeschi, Y., 1998, P.112) Quant à nous, nous adoptons successivement ces deux points de vue, au risque de l'amalgame.

La désignation des études universitaires à horaire décalé par l'appellation "formation permanente", telle qu'elle existe à l'UMH, peut être considérée comme un compromis. Le positionnement de programmes d'études universitaires au sein de la "formation continue" pourrait bien être, par contre, une indication d'une prévalence croissante du modèle de la formation en tant que production de compétences au détriment de celui d'une formation visant le développement culturel et de la citoyenneté.

2. Mise au point terminologique

L'intitulé du projet Interreg II pour lequel sont associées l'Université de Mons-Hainaut, la Faculté Polytechnique de Mons, et l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis est « Démarche qualité appliquée à l'accompagnement des adultes en formation continue ». Cette dénomination se réfère à différents concepts. Une explication de chacun d'entre eux (« démarche qualité », « accompagnement », « adulte », et « formation continue ») permet une meilleure compréhension du cadre dans lequel s'inscrit le projet.

2.1. Démarche qualité

Le souci de l'évaluation de la qualité existe depuis plusieurs dizaines d'années dans le monde industriel. Dans le cadre de l'enseignement, cette préoccupation est de plus en plus visible. Ainsi, par exemple, dès 1996 la Commission européenne publie une « Note d'information sur les résultats des projets pilotes européens pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur » (De Sélys, G., Hirtt, N., 1998)

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer l'émergence d'une préoccupation particulière vis-à-vis de la qualité dans l'enseignement. Certains auteurs évoquent le développement de la compétitivité et le poids de contraintes économiques, la désacralisation des universités, l'internationalisation de l'enseignement supérieur, ou la massification des universités (Romainville M., Boxus, E, 1998, pp. 23-25). L'influence du secteur industriel, ou même un effet de mode, peuvent également être invoqués (Delvosalle, C., 1998, p.17).

En ce qui concerne l'évaluation de la qualité dans les universités, il est possible d'établir une typologie des différentes méthodes utilisées (Ibidem, p.17). La prise en compte du type d'approche employé et du but poursuivi permet de distinguer quatre grandes familles de méthodes d'évaluation de la qualité à l'université. Celle-ci peut être menée de façon interne ou externe et peut viser une qualité en termes de "produits" ou l'amélioration des processus. Les quatre familles de méthodes peuvent dès lors se résumer de la façon suivante.

	Approche interne	Approche externe
Qualité produit	Elle nécessite la définition de standards "qualité". Elle est: soit une évaluation préliminaire à une approche externe, soit l'une des étapes d'une démarche plus large d'amélioration du processus.	Elle nécessite la définition de standards "qualité". Elle est: souvent précédée d'une approche interne, souvent réalisée par "peer review", et procède généralement par discipline d'enseignement.
Amélioration du processus	"Elle se base sur la recherche continue de "feed-back" avec un objectif volontariste d'amélioration du fonctionnement de l'organisation."	Elle a pour but de juger des mécanismes d'évaluation des pratiques d'enseignement.

Tableau n°1: Typologie des différentes méthodes d'évaluation de la qualité dans les universités.

Depuis mars 1997, le Conseil des Recteurs des universités de Communauté française de Belgique (CReF) a instauré un groupe de travail pour encadrer un "projet d'évaluation de la qualité". Celui-ci associe des représentants des neuf institutions universitaires. La démarche adoptée s'oriente vers une approche externe avec définition de standards. Le CReF recommande de procéder en quatre étapes (Delvosalle, C., Lorent, P., 1999, p.4): une auto-évaluation, la constitution d'une équipe d'évaluation externe, une évaluation externe ("peer review"), et la rédaction d'un rapport d'évaluation. Depuis janvier 1999, chaque institution universitaire francophone a dû rédiger un rapport d'auto-évaluation pour au moins deux de ses sections (Romainville M., Boxus, E., 1998, p.30).

Le CReF précise également l'objet de l'évaluation à entreprendre. "L'évaluation de la qualité doit porter sur les trois fonctions de l'université, à savoir: l'enseignement, la recherche et le service à la communauté. Dans le cadre de la mission qui lui est dévolue à ce stade, le groupe de travail du CReF considère cependant comme centrale l'évaluation de la qualité de l'enseignement, en ce compris la qualité du lien entre l'enseignement et respectivement la recherche et le service à la communauté. De même, la qualité de la gestion de l'institution, en ce compris le fonctionnement des services administratifs, est évaluée en ce qu'elle peut affecter la qualité de l'enseignement." (Bouchez et al., 1997, p. 3)

Le projet « Démarche qualité appliquée à l'accompagnement des adultes en formation continue » est étranger aux recommandations du Conseil des Recteurs des universités francophones. Il intervient cependant dans un contexte où l'évaluation de la qualité à l'université, sous différents aspects, est de plus en plus débattue. Ce projet Interreg II privilégie une approche interne visant à l'amélioration d'un processus, et en particulier du processus d'accompagnement.

2.2. Accompagnement

L'accompagnement des étudiants universitaires est un concept difficile à définir de façon unique. Un concept mieux compréhensible est celui d'encadrement. Une comparaison de l'encadrement et de l'accompagnement éclaire ce dernier.

Certains auteurs proposent une classification des types d'activités d'encadrement universitaire. Ainsi, N. Palkiewicz (1997) distingue les activités qui touchent à l'immersion universitaire, et celles qui concernent les apprentissages académiques. Ces activités peuvent prendre la forme d'un tutorat, d'un parrainage, d'un système de référent, ... La seconde dimension selon laquelle cet auteur établit sa schématisation est celle du temps. Les activités d'encadrement peuvent intervenir à des moments différents. On obtient alors un modèle à deux dimensions, où les deux axes (temps, et rationalité ou apport à l'apprentissage) devraient évoluer en corrélation. En outre, certaines activités d'encadrement concernent l'intégration au monde du travail (Langevin, L. et al., 1997, p.98). Les différentes activités d'encadrement, en début et en fin de formation peuvent se résumer de la manière décrite dans le tableau ci-dessous.

Encadrement début d'étude	Encadrement fin d'étude
Intégration au milieu universitaire : faciliter l'adaptation au monde universitaire. Contrer le décrochage.	Intégration au monde universitaire : maintenir l'engagement des étudiants à la vie universitaire. Atténuer le syndrome du « finir au plus vite »
Intégration des apprentissages : rattacher les acquis et principalement les connaissances entre elles.	Intégration des apprentissages : approfondir les apprentissages. Prendre conscience et s'approprier les acquis.
	Intégration au monde du travail : transformer les savoirs en savoir-faire et en savoir-être. Intérioriser les acquis. Prendre ses responsabilités face à son avenir.

Tableau n°2: Types d'activités d'encadrement aux périodes de transitions (Langevin, L., et al., 1997, p. 98).

Dans le cadre de son projet "Démarche qualité appliquée à l'accueil et à l'accompagnement des adultes en reprise d'études", l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis explicite ce qu'elle considère être l'accompagnement des étudiants. Sa définition est davantage en "extension" qu'en "compréhension". C'est-à-dire que, sans en donner une définition

générale, l'UVHC détaille les étapes successives du processus d'accompagnement tel qu'il existe en son sein (UVHC, 1999, p.20). Neuf phases sont distinguées une fois que l'étudiant adulte rentre en contact avec l'Université:

- l'accueil: premier accueil physique ou téléphonique;
- la pré-orientation: vérification du projet professionnel, et proposition d'un parcours de formation;
- l'information: information détaillée sur chaque formation (emploi du temps, contenu, organisation, pré-requis, conditions d'accès,...);
- le positionnement: entretiens et/ou tests de positionnement pour identifier si le candidat a le niveau requis pour l'entrée en formation et si nécessaire lui proposer une formation préparatoire;
- la construction du plan de formation: élaboration du plan de formation, du dossier de financement et de l'inscription;
- l'entrée en formation: démarrage de la formation avec toutes les informations pratiques nécessaires;
- le suivi: entretiens en cours de formation et, si nécessaire, un recadrage du plan de formation;
- la valorisation: préparation de la sortie de formation, orientation de la recherche d'emploi, négociation au sein de l'entreprise,...;
- la sortie / insertion.

Par rapport à la conception de l'encadrement, telle que l'envisage Palkiewicz, l'accompagnement semble se distinguer de deux manières. Il est plus ponctuel, et il est démarqué de l'apprentissage. D'une part, le processus d'accompagnement de l'UVHC est plus détaillé pour le début (de l'accueil à l'entrée en formation) et la fin de la formation (la valorisation et la sortie / insertion). D'autre part, la fonction de l'accompagnement se situe davantage au niveau du recrutement et de la rétention des étudiants, et moins au niveau de leur apprentissage.

2.3. Adultes

La définition en termes objectifs et opérationnels de l'état adulte est également discutable. Conter et Maroy (1999, p.4) identifient deux facteurs susceptibles d'influencer cette définition:

- un facteur historique (on reste "jeune" de plus en plus longtemps);
- un facteur social ou professionnel (un jeune premier ministre est plus vieux qu'un vieux sportif de haut niveau).

Selon ces auteurs, les solutions généralement adoptées pour résoudre le problème dans les enquêtes sont de deux types:

- soit seul le critère de l'âge est retenu: on est alors adulte à partir de 18, 25 ou 30 ans;
- soit ce critère de l'âge est associé à un critère lié à l'institution scolaire.

Cette deuxième solution correspond, par exemple, à la définition formulée par l'Institut Canadien pour l'Education des Adultes. Pour celui-ci, "toute personne qui a dépassé l'âge de la scolarité obligatoire et a interrompu son cheminement scolaire pour participer à un travail rémunéré ou à toute autre activité" est un adulte.

2.4. Formation continue

Le Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) de la Communauté française de Belgique a établi un cadre conceptuel afin de pouvoir situer la formation professionnelle continue

parmi les différents termes qui en constituent le champ sémantique. Les différentes définitions, extraites de sources internationales ou belges, sont classées et hiérarchisées (CEF, 1999, p.56).

Le CEF distingue dans un premier temps la formation initiale de la formation continue. Et, au sein de cette dernière, la formation continuée se différencie de l'éducation permanente. En outre, le cadre conceptuel proposé ordonne la formation selon son caractère: général de base, pré-professionnel, ou professionnel. L'orientation professionnelle est également prise en compte. Les différentes définitions sont présentées dans le tableau ci-après.

Selon ces différentes définitions, les formations universitaires qui s'adressent aux adultes peuvent être considérées comme de la formation continue, comme de la formation continuée, ou de façon encore plus précise comme de la formation professionnelle continue. Toutefois, dans le cadre son élaboration d'un état des lieux de la formation professionnelle continue (FPC) en Communauté française de Belgique, le Conseil de l'Education et de la Formation exclut l'enseignement supérieur et universitaire à horaire décalé (CEF, p.61). L'état des lieux vise donc différents opérateurs (ORBEM, FOREM, EFT, OISP, CEFA,...), mais pas l'enseignement supérieur.

2.5. Conclusion

Le projet "Démarche qualité appliquée à l'accompagnement des adultes en formation continue" privilégie une évaluation de la qualité selon une approche interne et visant l'amélioration d'un processus. L'objet de cette "démarche qualité" est le processus d'accompagnement des étudiants adultes. C'est-à-dire l'ensemble des services proposés par l'UMH et la FPMs à ces étudiants, depuis l'accueil et l'information sur les études jusqu'à l'aide à la valorisation du diplôme. L'encadrement est donc une aide ponctuelle, et extérieure à l'apprentissage.

Toute formation s'adressant aux adultes, c'est-à-dire aux personnes qui ont quitté le système scolaire et exercent une profession ou d'autres activités sociales, peut être considérée comme une formation continue. Les formations universitaires proposées aux adultes par l'UMH et la FPMs sont, selon les définitions du Conseil et l'Education et de la Formation, des formations continues, continuées, voire des formations professionnelles continues. Implicitement toutefois, les programmes universitaires sont parfois davantage considérés en tant qu'enseignement, et non comme de la formation.

		Education et formation tout au long de la vie				
		Formation initiale	Formation continue			
Processus		BIT 1987 Ce que l'enseignement permet d'acquérir antérieurement à l'entrée dans la vie active	CEDEFOP 94 Toutes les formes et tous les types de formation s'adressant à ceux qui ont quitté le système scolaire et exercent une profession ou d'autres activités sociales			
	Systèmes		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Formation continuée (et/ou complémentaire)</th> <th>Education permanente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>CMTE (France) 1992 Processus d'amélioration ou d'acquisition au-delà de la formation initiale, des connaissances, des savoir-faire, de la culture, des compétences personnelles et professionnelles</td> <td>Décret Avril 76 Action visant à favoriser l'expression et l'exercice d'une citoyenneté critique, active et responsable</td> </tr> </tbody> </table>	Formation continuée (et/ou complémentaire)	Education permanente	CMTE (France) 1992 Processus d'amélioration ou d'acquisition au-delà de la formation initiale, des connaissances, des savoir-faire, de la culture, des compétences personnelles et professionnelles
Formation continuée (et/ou complémentaire)	Education permanente					
CMTE (France) 1992 Processus d'amélioration ou d'acquisition au-delà de la formation initiale, des connaissances, des savoir-faire, de la culture, des compétences personnelles et professionnelles	Décret Avril 76 Action visant à favoriser l'expression et l'exercice d'une citoyenneté critique, active et responsable					
Formation générale de base	CEDEFOP Education ayant pour but l'acquisition des connaissances élémentaires et de savoir-faire nécessaires à la vie en société.	1)	2) Le terme éducation de base des adultes désigne les cours de calcul lecture et écriture dispensés aux adultes, notamment aux immigrés, pour leur permettre d'apprendre la langue du pays d'accueil. L'éducation de base des adultes contribue à la continuité complexe en proposant des cours de seconde chance qui permettent aux adultes de poursuivre un enseignement ou une formation et leur donnent le bagage nécessaire pour mieux assumer leur rôle au travail et dans leur vie personnelle			
Formation pré-professionnelle	EUROSTAT-CITE 1997 Préparer à un programme de formation professionnelle ou technique. Pas d'accès à une qualification et au marché du travail. 25% de cours minimum de niveau technique ou professionnel	4)	5)			
Formation professionnelle	EUROSTAT-CITE 1997 Fournir aux participants les compétences pratiques, les savoir-faire et connaissances pour obtenir un emploi dans une profession ou un groupe de formation et qui donne une qualification reconnue par les autorités compétentes.	7) Léonardo 19-12-94 "Formation professionnelle initiale": toute forme de formation professionnelle initiale, y compris l'enseignement technique et professionnel et les systèmes d'apprentissage, qui permette l'accès des jeunes à une qualification professionnelle reconnue par les autorités compétentes de l'Etat membre dans lequel elle est obtenue.	8) Léonardo 29-12-94 "Formation professionnelle continue": toute formation professionnelle entreprise par un travailleur dans la Communauté au cours de sa vie active. "Travailleur": toute personne exerçant ou non un emploi ayant des liens avec le marché du travail, y compris les travailleurs indépendants.			
Orientation professionnelle	Léonardo 29-12-94 La délivrance de conseils et de renseignements en ce qui concerne le choix et la mobilité professionnels, à réaliser tant dans le domaine des cycles d'éducation et de formation professionnelle que par le biais d'initiatives d'informations individuelles.	10)	11) 12/05/87- Arrêté Exécutif C.F. "Observation des personnes aux fins de donner la capacité professionnelle requise pour exercer une activité professionnelle salariée pendant le temps nécessaire pour déceler ses aptitudes physiques et intellectuelles et déterminer l'orientation professionnelle la plus favorable.			
			3)			
			6)			
			9)			
			12)			

Tableau n°3: Cadre conceptuel de la formation professionnelle continue (Conseil de l'Education et de la Formation, 1999, p. 56)

3. Formation (professionnelle) continue

Le concept de formation continue est central dans ce projet. Certains de ses aspects vont être développés. Après un bref aperçu de la demande en formation continue et des pratiques existantes, nous envisageons plus spécifiquement l'inscription des adultes dans l'enseignement supérieur. Finalement, quelques données disponibles à propos des étudiants adultes à l'Université de Mons-Hainaut, partenaire du projet, sont examinées. Cette présentation va du général au particulier.

Ces informations proviennent de différentes recherches. A chaque fois, les travaux auxquels nous nous référons sont resitués dans leur contexte. Les principaux résultats sont également décrits.

3.1. Etat des lieux et demande

En amont d'un état des lieux chiffré de la formation des adultes, différentes politiques en soutiennent les pratiques. Une évolution semble exister à ces deux niveaux, qui sont successivement abordés. Dans un troisième temps, deux recherches, toutes deux issues du secteur social, étayent ces considérations.

3.1.1. Emergence d'un nouveau rôle

Christian Maroy (2000) distingue trois paradigmes, ou référentiels, d'action publique en matière de formation. Pour cet auteur, la conception de la formation professionnelle continue et le rôle qui lui est attribué sont en train d'évoluer d'une conception "social - démocrate" vers une conception "libérale - sociale".

Selon le référentiel "social - démocrate", l'origine du chômage est la pénurie d'emplois, et non l'inadéquation de la formation des personnes sur le marché de l'emploi. Le problème de la formation ne peut être que résiduel, et celle-ci ne peut régler que des problèmes spécifiques. Le rôle de la formation des adultes est plus large que strictement professionnel: il vise l'émancipation citoyenne (Education Permanente) ou l'égalisation des chances (Promotion Sociale).

Le référentiel "libéral" entend, quant à lui, laisser au marché le soin d'orienter les efforts de formation. Le marché est central et l'Etat en est le garant. Cela nécessite quatre éléments:

- un instrument d'information sur l'offre de formation;
- un financement des formations en fonction des choix des demandeurs;
- un soutien à l'émergence de la demande (individu ou entreprise);
- une régulation éventuelle des différentes offres, en ce qui concerne la qualité des différents produits proposés.

Avec le référentiel "libéral - social", la formation devient pour les personnes un impératif catégorique, une sorte d'obligation normative vis-à-vis de la société et de l'Etat. Celui-ci soutient et exige des individus qu'ils s'investissent. Cela suppose deux types d'actions:

- inciter les individus et les organisations à se mobiliser pour la formation ("apprentissage tout au long de la vie");
- développer, déformaliser, désinstitutionnaliser les structures de formation existantes.

Les fonctions de la formation professionnelle continue, de classiques (seconde chance, éducation citoyenne) s'orienteraient de plus en plus vers le renforcement permanent,

autonome et responsable de l'employabilité. La formation professionnelle continue aurait alors pour objectifs de résorber et de prévenir le chômage.

3.1.2. Etat des lieux

Les « Cahiers de la recherche du GIRSEF » d'octobre 1999 présentent une synthèse critique des données disponibles sur le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone (Conter, B., Maroy, C., 1999). Ils comparent les différentes sources d'information disponibles. En particulier, les Enquêtes Force de Travail (EFT) comprennent des questions relatives aux formations suivies par les adultes de plus de trente ans, au cours des quatre semaines précédant l'enquête, et en rapport avec l'emploi actuel ou potentiel. L'année 1996 est prise comme année de référence. Outre cette enquête, les auteurs se réfèrent à d'autres statistiques européennes, ainsi qu'aux statistiques émanant des différents opérateurs de formation en Communauté française de Belgique.

Les enquêtes EFT mettent en évidence, pour la Belgique et entre 1993 et 1997, une évolution du nombre d'adultes engagés dans une formation à caractère professionnel. Cependant, ce nombre reste faible (au plus 1.72% des personnes interrogées). Ces enquêtes mettent également en évidence différentes inégalités. Plusieurs facteurs influencent la probabilité de suivre une formation. Certaines personnes sont donc plus susceptibles d'en bénéficier : les hommes, les jeunes, les habitants de la région de Bruxelles. En comparaison avec d'autres pays européens, les Belges participent peu à ce type de formations.

	1993	1994	1995	1996	1997
15 ans et plus	10.73%	10.85%	11.29%	11.55%	11.53%
30 ans et plus	1.47%	1.40%	1.62%	1.67%	1.72%

Tableau n°4: Participation des adultes à une formation à caractère professionnel (Conter, B., Maroy, C., 1999)

Lorsque plusieurs statistiques sont considérées globalement, on peut dégager certaines tendances. Ainsi, l'ensemble des enquêtes européennes identifie quatre variables liées à la probabilité pour les adultes de suivre une formation. L'âge, le sexe, le niveau de diplôme antérieur, et la profession exercée déterminent cette probabilité. De même, l'ensemble des statistiques fournies par les opérateurs de formation (Promotion sociale, FOREM et Bruxelles - Formation, IFPME, et OISP) permettent de visualiser une tendance de la formation en Communauté française : le nombre de bénéficiaires est en augmentation.

L'enquête CVTS, réalisée en 1994 et portant sur la formation organisée par les entreprises pour leurs travailleurs, a également été prise en compte par Conter et Maroy. Toutefois, les résultats présentés concernent la formation interne aux entreprises et ne nous intéressent pas directement.

3.1.3. Deux exemples dans le secteur social

Le recours à deux exemples, plus réduits, fournit un autre point de vue. Les exemples choisis s'inscrivent dans le même domaine, le secteur social. La première recherche, menée par une école supérieure, s'intéresse au parcours professionnel de ses diplômés et envisage également les formations postérieures au diplôme initial. Le public visé est donc très spécifique. La seconde recherche est commanditée dans la perspective de mettre en évidence les besoins et pratiques de formation dans le secteur des services sociaux d'hébergement. Le public, en termes de diplôme initial, est plus large, mais le secteur professionnel est bien circonscrit.

3.1.3.1. Parcours professionnel des assistants sociaux

En 1999, différents enseignants de l'Institut Supérieur des Sciences Humaines Appliquées (Hecquet, B., et al., 1999), se penchent sur la question de l'insertion professionnelle des assistants sociaux diplômés par leur établissement. Ils mènent une enquête par questionnaire auprès de trois cohortes : les promotions de 1982-1986, 1987-1990, 1991-1994. La population interrogée se compose de 137 assistantes et de 45 assistants sociaux.

Une partie des questions posées porte sur le parcours professionnel, et tente de recueillir des informations quantitatives. Le second volet du questionnaire traite de l'exercice de la profession et des changements perçus. Parmi ces questions, quantitatives et qualitatives, la formation continuée est envisagée à plusieurs reprises.

De nombreux assistants sociaux diplômés de l'ISSHA (38%) reprennent des études par la suite. La majorité le font immédiatement après l'ISSHA. Cependant, la disproportion entre les hommes et les femmes est importante. En effet, 61% des diplômés s'engagent dans d'autres études, contre 31% pour les diplômées. De plus, parmi les 61% d'hommes, 7 sur 10 seront diplômés universitaires ; mais parmi les 31% de femmes, seules 4 sur 10 obtiendront un diplôme universitaire.

Les assistants sociaux diplômés de l'université sont plus nombreux à ne pas connaître de période de non-travail, plus nombreux à s'orienter vers les secteurs de l'action sociale, l'animation ou l'entreprise. De même, ils sont plus nombreux à ne pas exercer une fonction d'assistant social, mais bien celle de cadre. Ils considèrent plus fréquemment (86% contre 75%) leur diplôme comme supérieur à celui de leurs parents. Enfin, deux ans après leurs études, 73% des universitaires connaissent une situation stable, alors que c'est seulement le cas pour 41% des assistants sociaux sans diplôme supplémentaire. Ainsi, « (...) la licence universitaire est une ressource déterminante dans la conduite des trajectoires professionnelles » (ibidem, p. 37).

Lorsque l'on observe les trois cohortes successives, on constate que la proportion d'assistants sociaux « sans diplôme après l'ISSHA » est en augmentation.

3.1.3.2. Formation continuée des intervenants sociaux

Cette recherche sur la formation continue des intervenants sociaux est une initiative soutenue par le Fonds social européen (Objectif 4). Elle cible les intervenants sociaux travaillant dans le cadre de la sous-commission paritaire 319.02 (aide à la jeunesse, aide aux handicapés, accueil de crise de l'ONE, et accueil des adultes en difficultés). Les objectifs de cette recherche sont d'améliorer les connaissances en matières de besoins en compétences et de pratiques de formation continue, afin de préparer une convention collective de travail visant à encadrer la formation dans ce secteur.

Le rapport (De Backer, B., Wautier, D., 2000) traite les résultats d'une large enquête menée auprès de 400 directeurs d'institutions et de 800 intervenants sociaux (éducateurs, puéricultrices, assistants sociaux, psychologues) durant l'année 1999. Le questionnaire utilisé dans cette enquête aborde, entre autres thèmes, les rubriques suivantes :

- Besoins de compétences professionnelles nouvelles dans une perspective de développement.
- Pratiques de formation continuée idéalement souhaitées.
- Analyse des contraintes et ressources par rapport aux solutions idéales.
- Pratiques de formation effectivement mises en place.

Le projet personnel apparaît comme la première source de besoins en compétences chez les intervenants sociaux (86% des personnes interrogées). Les projets de promotion verticale, de reconversion ou de sortie du métier concernent davantage les moins qualifiés, alors que l'adaptation aux nouvelles modalités de travail est souvent mentionnée par les éducateurs classe1, les assistants sociaux et les psychologues.

Près de 75% des personnes interrogées considèrent que les besoins en compétences professionnelles pourraient être principalement comblés par des pratiques de formation continuée. Cependant, la capacité la plus demandée (capacité relationnelle) semble être également la plus difficile à développer, tant par la formation que par d'autres voies.

Un peu moins de 90% des intervenants sondés pensent que la formation professionnelle continuée devrait idéalement faire partie des habitudes de travail. Les moins qualifiés sont cependant moins favorables à cette formation, et en particulier lorsqu'elle a lieu en dehors du lieu de travail.

Le principal obstacle rencontré par les intervenants sociaux dans leur projet de formation complémentaire (visant une mobilité verticale ou horizontale) est le manque de temps, suivi d'obstacles financiers et de surcharge de travail pour les collègues. Les difficultés liées à l'obtention des crédits d'heures sont mentionnées en dernier lieu.

En ce qui concerne les pratiques effectives, les formations certifiantes organisées par l'enseignement concernent davantage les moins qualifiés. Par rapport à la perception des bénéfices de la formation, une différence assez nette se marque entre les intervenants issus du supérieur et ceux issus de l'enseignement secondaire. Les premiers mentionnent le plus fréquemment les contacts avec le monde extérieur, l'élargissement du champ de réflexion et la prise de distance par rapport au travail. Les seconds mettent plus l'accent sur l'acquisition de connaissances.

3.1.4. Conclusion

La formation professionnelle continue connaît une double évolution. D'une part, elle est de plus en plus considérée comme une pratique professionnelle nécessaire, voire indispensable. Chacun, pour son propre projet, se doit de se former pour rester dans la course à l'emploi. D'autre part, les pratiques effectives de formation professionnelle continue sont de plus en plus nombreuses. La probabilité pour un individu d'être engagé dans une formation à caractère professionnel serait influencée par différents facteurs (âge, sexe, niveau de diplôme antérieur, profession exercée).

En ce qui concerne la formation certifiante, les détenteurs d'un diplôme initial de l'enseignement supérieur pourraient être de moins en moins nombreux à s'y inscrire. Les formations sanctionnées par un diplôme concerneraient alors, progressivement, surtout les moins qualifiés.

3.2. Accès des adultes à l'enseignement supérieur

La problématique de l'accès des adultes à l'enseignement supérieur, et plus particulièrement universitaire, peut recouvrir des réalités différentes. Trois situations principales peuvent être distinguées. L'étudiant adulte peut ne disposer d'aucun diplôme supérieur initial, voire n'a jamais fréquenté d'établissement de l'enseignement supérieur. La formation universitaire est alors une "seconde chance". L'étudiant adulte peut détenir au préalable un diplôme de

l'enseignement supérieur, de type court ou long, qui est en rapport avec les études universitaires entreprises. On parlera dans ce cas de "passerelle", car l'étudiant a directement accès, sous certaines conditions, au second cycle de ces études. Enfin, l'étudiant adulte peut être déjà titulaire d'un diplôme universitaire, et son engagement en formation peut être vu comme une "spécialisation".

Nous citons trois recherches. La première fournit un certain nombre de données statistiques sur les inscriptions à l'université. Les analyses ne permettent pas de distinguer les "adultes", mais différencient par contre les nouveaux inscrits issus de l'enseignement supérieur hors-universités, ainsi que les diplômés d'études complémentaires et spécialisées. Nous disposons par ce biais d'informations sur les "passerelles" et sur les "spécialisations". Les deux autres recherches relatives ont la même origine. Elles opposent les étudiants adultes "non-traditionnels" et "traditionnels". Les étudiants adultes "non-traditionnels" pourraient être rapprochés de ce qui a été appelé la "seconde chance". Les étudiants adultes "traditionnels", par contre, représenteraient grosso modo les "passerelles" et "spécialisations". Ainsi, le travail de Desbroeke et al et celui du GIRSEF donnent la possibilité de quantifier les trois problématiques que nous venons de discerner dans l'insertion des adultes à l'université. La dernière recherche, quant à elle, compare les problèmes rencontrés par les étudiants adultes, qu'ils proviennent ou non de l'enseignement supérieur.

3.2.1. Entrants à l'université provenant de l'enseignement supérieur hors-universités, inscriptions à un DEC, et inscriptions à un DES, en Communauté française de Belgique

Dans l'ouvrage "La population étudiante: Description, évolution, perspectives" (Droesbeke, J.-J. et al, 2001), l'enseignement de la Communauté française de Belgique est analysé au point de vue statistique. Cette étude, très complète, examine chaque niveau d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement universitaire.

Nous présentons ici quelques données relatives à l'enseignement universitaire. En particulier, nous nous attachons aux étudiants entrant à l'université suite à des études dans l'enseignement supérieur hors-universités (SHU) en Belgique, et aux diplômés d'études complémentaires (DEC) et diplômés d'études spécialisées (DES). Ces aspects sont présents parmi les programmes d'études impliqués dans le projet "Démarche qualité appliquée à l'accompagnement des adultes en formation continue".

Que l'entrée à l'université se fasse en première candidature ou dans une autre année d'étude, on peut distinguer trois types d'entrants, selon leur diplôme antérieur. Les nouveaux inscrits à l'université peuvent être issus:

- de l'enseignement secondaire en Belgique;
- de l'enseignement SHU en Belgique;
- d'une autre provenance (de l'étranger ou par exemple de la Communauté flamande de Belgique).

Les chiffres proposés concernent les années académiques 1992-1993 et 1997-1998. La première est une année de référence car "au niveau des effectifs d'entrants dans les deux cycles de base de l'enseignement universitaire de la Communauté française de Belgique, le maximum d'inscrits a été atteint en 1992-1993 avec 14311 étudiants" (Ibidem, p.164). La seconde est la dernière année académique analysée. L'évolution du nombre d'entrants durant cette période, en première candidature ou à un autre niveau dans les deux cycles de base, est présentée dans le tableau ci-dessous (Ibidem, p.165).

Provenance	Entrants en 1992-1993	Entrants en 1997-1998
Enseignement secondaire belge	10863	9911
Enseignement supérieur hors-universités belge	934	1264
Autres	2584	1449
Total	14311	12624

Tableau n°5: Nombre d'entrants à l'université, selon l'origine en termes de diplôme antérieur.

La population composée des entrants issus de l'enseignement supérieur hors-universités belge est la seule qui voit son effectif s'accroître entre 1992-1993 et 1997-1998. Il faut remarquer que l'âge à l'inscription n'est pas pris en compte. Parmi les inscrits issus de l'enseignement secondaire belge, certains ont pu interrompre leurs études pour rentrer sur le marché du travail.

Les orientations d'études choisies par ces différentes populations peuvent également être détaillées. Nous ne reprenons que les chiffres (en termes de pourcentages) relatifs aux étudiants issus de l'enseignement SHU. Trois secteurs d'études (sciences humaines, sciences, et sciences médicales) et onze domaines d'études sont distingués. Certains de ces domaines sont très peu sollicités, et leur effectif, représenté en proportion, n'est pas identifiable. Nous présentons donc les valeurs pour lesquelles la lisibilité est suffisante. Les chiffres disponibles concernent trois années académiques et différencient les entrées en première candidature des entrées dans une autre année d'étude (Ibidem, pp. 168-169).

	1989-1990		1993-1994		1997-1998	
	Première candi	Autre année d'étude	Première candi	Autre année d'étude	Première candi	Autre année d'étude
Educ. phys. et kiné.						
Sc pharma						
Sc vétéri						
Sc médica	14.3	18.9	11.0			
Sc agrono	0.6	0.3	1.4			
Sc appliq	3.7	1.5				
Sciences	5.1	4.4	3.1		5.6	
Sc soc, pol, et éco	37.1	40.3	33.5	47.0	20.4	55.9
Sc psy et de l'éduc	9.3	11.4	25.6	10.9	19.5	14.1
Droit et crimino	14.0	4.1	6.3	5.8	11.7	5.2
Philo et lettres	13.8	12.6	14.1	4.0	22.2	5.1

Tableau n°6: Répartition des entrants à l'université issus de l'enseignement supérieur hors-universités dans les différents domaines d'études (%).

Il est regrettable que toutes les informations ne soient pas lisibles. Néanmoins, les chiffres disponibles fournissent plusieurs indications intéressantes. La toute grande majorité des transferts entre l'enseignement SHU et l'enseignement supérieur universitaire a lieu dans le secteur des sciences humaines, et en particulier dans le domaine des sciences sociales, politiques et économiques. De plus, ce domaine est le seul où ces transferts ont, au cours du temps, de plus en plus fréquemment lieu vers une année d'étude différente de la première candidature.

En ce qui concerne les diplômes d'études complémentaires (DEC), il ne s'agit plus de personnes directement issues de l'enseignement SHU. Nous reprenons ci-dessous les données relatives au nombre d'inscrits et au nombre de diplômés, par secteur d'études, et pour les deux dernières années analysées par les auteurs (Ibidem, p. 213).

	1996-1997		1997-1998	
	Inscriptions	Diplômés	Inscriptions	Diplômés
Secteur des sciences humaines et sociales	1141	591	902	465
Secteur des sciences	476	188	493	176
Secteur des sciences de la santé	56	39	46	27

Tableau n°7: Nombre d'inscrits et de diplômés aux diplômes d'études complémentaires (DEC).

Les deux diplômes d'études complémentaires (DEC) impliqués dans le projet "Démarche qualité appliquée à l'accompagnement des adultes en formation continue" relèvent plus précisément du secteur des sciences et du domaine des sciences appliquées. Ce dernier connaît, durant les deux années prises en compte, environ 275 inscriptions et 95 diplômés au niveau d'un DEC.

Le dernier aspect que nous considérons concerne les diplômes d'études spécialisées (DES). Ce sont des diplômes de troisième cycle universitaire visant l'acquisition d'une compétence particulière dans une pratique professionnelle déterminée. En 1997-1998, le nombre d'inscriptions au niveau d'un DES s'élève à 4867 personnes. Les diplômés au niveau correspondant et pour la même année se ventilent, par secteurs d'études, de la manière suivante (Ibidem, p. 335).

	Diplômés
Secteur des sciences humaines et sociales	1371
Secteur des sciences	578
Secteur des sciences de la santé	2424

Tableau n°8: Nombre de diplômés aux diplômes d'études spécialisées (DES) en 1997-1998.

Si l'on compare globalement le nombre d'inscrits en 1997-1998 pour les trois problématiques retenues (inscrits issus du supérieur hors-universités, DEC et DES) ce sont les diplômes de troisième cycle qui seraient numériquement les plus importants (4867 inscrits). Par contre les entrants issus du SHU seraient les moins nombreux (1264 personnes). Il faut toutefois garder à l'esprit que dans ce dernier cas seuls les nouveaux inscrits sont comptabilisés.

3.2.2. Etudiants adultes "traditionnels" et "non-traditionnels" dans l'enseignement supérieur belge

Le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes éducatifs et de formation (GIRSEF) coordonne pour la Belgique une enquête européenne sur l'insertion des adultes dans l'enseignement supérieur. Cette enquête, financée par l'Union européenne (programme TSER) implique 6 pays (Belgique, Suède, Allemagne, Irlande, Royaume-Uni et Espagne).

Cette recherche s'intéresse à trois niveaux. Chacun des pays, en ce qui concerne l'insertion des adultes dans l'enseignement supérieur, étudie : les politiques éducatives mises en œuvre (et la participation effective), le vécu d'adultes concernés, et le fonctionnement d'un établissement d'enseignement supérieur (étude de cas). Le public visé est défini selon deux critères. La personne doit avoir plus de 25 ans lors de sa première inscription. Et elle ne doit pas avoir d'expérience antérieure de l'enseignement supérieur. Les étudiants qui répondent à ces deux conditions sont appelés "étudiants adultes non-traditionnels" (N-T).

En Belgique, cinq établissements supérieurs ont été sollicités (UCL, UMH, RUG, VUB, KHS Sint Lieven). De l'Université de Mons-Hainaut, 208 étudiants ont été contactés, 65 ont complété le questionnaire. Différentes facultés sont représentées. Pour les six pays européens, les répondants, étudiants adultes « non-traditionnels », se répartissent comme suit:

Etudiants non-traditionnels	Fréquences	Pourcentages
Belgique	122	13.5
Royaume-Uni	328	36.4
Suède	138	15.3
Allemagne	144	16.0
Espagne	98	10.9
Irlande	71	7.8
Total	901	100.0

Tableau n°9: Pourcentage de répondants étudiants « non-traditionnels ».

Nous présentons ici certains résultats exposés lors de la journée d'étude "L'accès des adultes à l'université et dans l'enseignement supérieur. Bilan et perspectives" (GIRSEF, 2001). Seuls les résultats relatifs à la participation effective des adultes à l'enseignement supérieur, établis à partir de statistiques disponibles, sont exposés ici. Plus particulièrement, les quelques chiffres cités ci-dessous mettent l'accent sur l'enseignement universitaire en Belgique. Ils ont pour sources statistiques les bases de données du CREF et de son homologue flamand (VLIR), pour l'année académique 1998-1999. Ils comptabilisent le nombre d'étudiants inscrits pour la première fois dans la première année d'un cycle (première candidature, candidature unique, épreuve unique et première licence).

Le tableau suivant compare la proportion des étudiants adultes (plus de 25 ans lors de la première inscription) et celles des étudiants adultes « non-traditionnels » (plus de 25 ans lors de la première inscription et pas d'expérience antérieure de l'enseignement supérieur).

Participation des adultes à l'enseignement supérieur universitaire	Participation des adultes "N-T" dans l'enseignement supérieur universitaire
- 3.7% adultes, soit 994 étudiants sur 26637 étudiants inscrits en 1998-1999, avec 4.3% en Com. Franç. et 3.2% en Com. Fl.	- 365 adultes pour un total de 24665 jeunes, soit 1.5%
- 60% hommes et 40% femmes	- 63% hommes et 37% femmes, contre 46.9% et 53.1%
- Domaines d'études privilégiés: sciences humaines et sociales (72.1%), Secteur santé (15%)	- Domaines d'études privilégiés: sciences sociales et humaines (70.9%), Secteur santé (14.8%),...

Tableau n°10: Proportions d'étudiants adultes traditionnels et non-traditionnels dans l'enseignement supérieur universitaire.

Des différents résultats observés pour la Belgique, les chercheurs du GIRSEF tirent trois conclusions. Premièrement, globalement, la participation des adultes "non-traditionnels" est très faible sur l'ensemble de la population étudiante de première année (plus importante dans l'enseignement supérieur universitaire que dans l'enseignement supérieur non-universitaire). Ensuite, dans l'enseignement supérieur universitaire, ceux-ci sont majoritairement des hommes. Par contre, dans le non-universitaire, les étudiantes adultes "non-traditionnelles" sont plus nombreuses. Enfin, les profils sont très contrastés, entre les institutions et en leur sein même (secteurs des sciences humaines et sociales, santé).

En ce qui concerne une comparaison internationale de la proportion d'adultes "non-traditionnels" au sein de la population étudiante, la Belgique présente des pourcentages

nettement inférieurs à ceux d'autres pays. Effectivement, en Belgique ce taux plafonne à 1.5%; alors qu'en Allemagne, en Suède ou au Royaume-Uni, il dépasse les 30%.

Parmi les chiffres mis en évidence par le GIRSEF, il est possible de dégager une comparaison de la participation des adultes dans certaines institutions universitaires. Les personnes comptabilisées ont donc plus de 25 ans lors de leur première inscription. Le tableau suivant confronte à ce propos l'Université de Mons-Hainaut, l'université de Gand, et l'Université Catholique de Louvain. A nouveau, les chiffres cités portent sur l'année académique 1998-1999 et concernent les premières inscriptions aux premières années de cycle.

UMH	RUG	UCL
- 15.7% adultes (196 sur 1250 étudiants)	- 1.2% adultes (55 sur 4716 étudiants)	- 6.9% adultes (503 sur 7279 étudiants)
- 45.9% hommes et 54.1% femmes	- 63.6% hommes et 36.4% femmes	- 53.7% hommes et 46.3% femmes
- 92.4% en sciences sociales et humaines, 6.6% Secteur santé	- 83.6% en sciences sociales et humaines, 9.1 Secteur santé	- 74.9% en sciences sociales et humaines, 23.5% Secteur santé

Tableau n°11: Participation des étudiants adultes à l'enseignement supérieur universitaire, pour trois institutions.

L'Université de Mons-Hainaut présente une proportion d'étudiants adultes remarquablement élevée. En nombre d'étudiants, elle est l'université la plus petite des trois institutions comparées, mais c'est elle qui présente le plus grand pourcentage d'étudiants adultes. En effet, près de 16% des étudiants inscrits pour la première fois en septembre 1998 à une première année de cycle universitaire y était des adultes.

La perception de l'offre de formation a fait l'objet d'un questionnaire, visant les étudiants adultes "non-traditionnels". Celui-ci permet d'avoir des informations sur leurs caractéristiques, leur perception des facteurs déterminants à l'entrée en formation, leur perception de l'offre de formation. Toutefois, l'enquête proprement dite du GIRSEF se centre sur un public très spécifique, plus étroit que celui des adultes à l'université. Une analyse secondaire, tenant compte de l'ensemble des réponses récoltées en Belgique, a été effectuée dans le cadre d'un mémoire de fin d'études.

3.2.3. Analyse des facteurs favorisant ou constituant un obstacle au retour des adultes aux études à l'université

En corollaire à la recherche européenne coordonnée par le GIRSEF, Caroline Dumont (2000) a approfondi l'analyse d'une partie des réponses récoltées. Les données qu'elle traite concernent uniquement la Belgique. Dans le questionnaire administré, deux grands points sont abordés : l'entrée en formation (motivations, obstacles et difficultés), et la lecture de l'offre de formation (barrières perçues dans les conditions d'admission, perception des différentes méthodes pédagogiques rencontrées, attentes par rapport aux différents supports et services).

Ces deux aspects sont envisagés en fonction du type d'étudiants, qui constitue la variable indépendante. Les étudiants adultes « traditionnels » sont confrontés aux étudiants adultes « non-traditionnels ». Ces derniers, pour rappel, sont définis comme ayant plus de 25 ans et comme s'engageant pour la première fois dans une formation de l'enseignement supérieur.

Les hypothèses postulent que les deux types d'étudiants diffèrent tant en ce qui concerne l'entrée en formation qu'en ce qui concerne la lecture de l'offre.

En Belgique, 1093 questionnaires ont été envoyés, dans 5 institutions : RUG, VUB, UCL, UMH, KHS van St. Lieven. Les retours de questionnaires sont au nombre de 323. Les envois et retours se répartissent comme suit :

	Nombre envoyé	Nombre retourné	Pourcentage
UCL	267	87	32.58%
UMH	208	65	31.25%
RUG	272	64	23.53%
VUB	288	85	29.51%
KHS St. Lieven	58	21	36.21%
Total	1093	322	29.46%

Tableau n°12: Taux de réponses au questionnaire du GIRSEF.

Parmi les répondants, 123 étudiants sont « non-traditionnels », 182 sont traditionnels, et 15 ont déjà obtenu un diplôme supérieur via la promotion sociale. Ces derniers sont exclus des analyses.

Les deux groupes sont d'abord comparés en fonction de différents critères. Seuls trois d'entre eux différencient les étudiants traditionnels et non-traditionnels : la nationalité, le statut professionnel et les institutions scolaires fréquentées antérieurement.

En ce qui concerne la motivation à l'entrée en formation, il était supposé que les étudiants non-traditionnels étaient plus fréquemment animés par une motivation « extrinsèque », c'est-à-dire orientée vers un but extérieur à la formation (emploi, briser la monotonie,...). Globalement, cela ne se vérifie pas. Les motivations ne se différencient pas. Elles sont simplement plus marquées, moins neutres, chez les non-traditionnels. La seule différence statistiquement valable concerne le motif « obtenir de l'avancement » : il est plus fréquemment évoqué par les étudiants traditionnels. Ce dernier fait est contraire à ce qui avait été supposé.

La deuxième hypothèse, relative à la perception des obstacles, se confirme. Les deux groupes d'étudiants rencontreraient des obstacles différents. Les principaux obstacles mentionnés par les étudiants adultes non-traditionnels (moyens financiers et confiance en soi) sont considérés comme les barrières les moins contrariantes par les étudiants adultes traditionnels. Et les principaux obstacles que connaissent ces derniers (temps et obligations professionnelles) sont ceux qui posent le moins de problèmes aux adultes non-traditionnels. Toutefois, il y a certainement une influence du statut professionnel.

A propos des conditions d'admission, l'hypothèse formulée ne se confirme pas. L'ensemble des étudiants doit satisfaire à des conditions d'admission similaires. De même, l'hypothèse relative à la perception des différentes méthodes pédagogiques rencontrées est infirmée, et même contredite. Les étudiants non-traditionnels ont une perception plus positive des méthodes pédagogiques, et apprécient les démarches laissant une place à leur expérience (discussions, stages). Par contre, les étudiants traditionnels sont davantage revendicatifs : ils réclament plus souvent le changement.

Les étudiants non-traditionnels auraient plus fréquemment accès à deux types de services : une crèche, et un service conseil. Ce dernier aurait joué un rôle plus déterminant dans la

décision de l'inscription. Excepté cette différence, une bonne partie des étudiants ne peut dire si les services disponibles sont intervenus en quelque manière dans leur décision de s'inscrire au programme de cours suivi.

3.2.4. Conclusion

Les adultes participent généralement peu à l'enseignement universitaire. Le GIRSEF estime leur participation à un peu moins de 4% de l'ensemble de la population étudiante belge. L'UMH accueillerait cependant une proportion remarquable d'étudiants adultes. Ceux-ci représenteraient près de 16% des nouveaux inscrits à une première année de cycle. Selon d'autres analyses, en Communauté française de Belgique, en 1997-1998, près de 10% des nouveaux inscrits à l'université proviennent de l'enseignement supérieur hors-universités. Ce taux serait en augmentation. Les domaines concernés sont plus particulièrement ceux des sciences humaines et sociales.

Le taux d'inscription est plus faible en ce qui concerne les adultes non-détenteurs d'un diplôme initial de l'enseignement supérieur. En Belgique, l'université joue rarement le rôle d'une "seconde chance". Ces étudiants rencontrent des problèmes spécifiques (moyens financiers, confiance en soi), cependant ils sont confrontés à des conditions d'admission identiques à celles appliquées aux étudiants adultes en cours de "passerelle" ou de "spécialisation". Ces conditions d'admission, standardisées, sont relativement rigides.

3.3. Etudiants adultes à l'Université de Mons-Hainaut

Le projet "Démarche qualité appliquée à l'accompagnement des adultes en formation continue" concerne huit formations, dispensées par l'Université de Mons-Hainaut ou la Faculté Polytechnique de Mons. Seules certaines formations organisées par l'UMH à l'intention des adultes ont déjà été l'objet de recherches spécifiques. Ainsi, le bilan des huit premières années d'existence de la licence en sciences économiques à horaire décalé a été dressé. De même, les inscriptions au programme spécial de candidature en sciences psychopédagogiques, également organisé à horaire décalé par l'UMH, ont été analysées de manière statistique pour les premières années académiques. Ces deux bilans datent d'une quinzaine d'années, et sont donc relativement anciens. Ils fournissent cependant une base de comparaison possible.

Le programme spécial de candidature en sciences psychopédagogiques, ou sciences psychologiques et de l'éducation selon l'année considérée, a de plus été envisagé particulièrement sous l'angle de l'abandon et de la persévérance aux études. Chacun de ces deux aspects a donné lieu à une recherche. Malgré l'absence de recueil de données consacré exclusivement à l'insertion des adultes dans les universités montoises, nous présentons les informations, partielles, dont nous disposons. Nous considérons successivement les inscriptions, les abandons, et les réussites.

3.3.1. Inscriptions

3.3.1.1. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

La Cellule scientifique de l'Université de Mons à Charleroi (Hattiez, G. et al., 1986) a établi le bilan statistique des huit premières années d'existence du programme spécial des candidatures en sciences psychopédagogiques, organisé par l'Université de Mons-Hainaut. Ces statistiques recouvrent les premières années académiques, depuis septembre 1978 jusque septembre 1986. Elles concernent les étudiants suivant le programme des candidatures adapté à un public adulte, que ces étudiants suivent les cours au Centre Universitaire de Charleroi (CUNIC) ou à Mons.

Les statistiques sont présentées en trois chapitres. Après une description de l'ensemble des inscrits (soit 790 étudiants), les cinq premières cohortes (soit 503 étudiants) sont examinées plus en détails. Les « candidats », c'est-à-dire les personnes ayant obtenu le diplôme du premier cycle, sont alors distingués des personnes ayant abandonné les études entreprises. Pour chacun de ces chapitres, les mêmes critères sont envisagés : le nombre d'étudiants (nouveaux et anciens inscrits), l'âge, le sexe, le domicile, les études antérieures, et la profession exercée.

Durant ces huit années, il y a une centaine de nouveaux inscrits par an. Les inscrits sont de plus en plus fréquemment des femmes. Une deuxième tendance observée est le rajeunissement des inscrits (au total, près de 60% des nouveaux inscrits ont moins de 27 ans). Les étudiants sont, pour la plupart, déjà titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur de type court (en ordre décroissant de fréquence : pédagogique, social ou paramédical). Seuls 3% des étudiants accèdent au programme spécial de candidatures sur base de leur expérience professionnelle. Les professions exercées représentées dans la population correspondent à ces diplômes. Néanmoins, une dernière tendance qui se dégage durant cette période est l'accroissement du nombre d'étudiants n'exerçant aucune profession.

Le pourcentage de réussite, pour les cinq premières années d'inscription, est de 32.6%. Ce pourcentage tend à diminuer. Pour ces cinq « cohortes », le diplôme de candidat est obtenu le plus fréquemment en 2 ans (38.4%), en 1 an (26.2%) ou en 3 ans (25.6%). Ni le sexe, ni l'âge n'ont d'influence sur la réussite des candidatures. Par contre, la profession exercée semble affecter la réussite : les enseignants, ainsi que les sans emploi complètent plus fréquemment les candidatures. Parmi les candidats émanant du programme spécial, la grande majorité poursuit ses études à Mons.

Deux tiers des étudiants abandonnent, et l'arrêt des études a le plus fréquemment lieu durant la première année d'inscription (70.5% du total des abandons). L'âge aurait ici une influence : la fréquence des abandons peut être considérée comme inversement proportionnelle à la tranche d'âge considérée (à l'exception des plus jeunes). D'autre part, une expérience antérieure de l'université ne favorise pas la poursuite d'autres études universitaires (respectivement 75% et 80% d'abandons pour les licenciés et candidats).

Dans la perspective de l'auto-évaluation des universités, initiée par le CReF, Marie-Louise Moreau (2000) a rédigé un rapport descriptif de différents aspects propres à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Ce rapport envisage successivement différents aspects, dont la population étudiante. Il présente notamment (ibidem, p. 22) le nombre d'étudiants inscrits de 1993-1994 à 1999-2000. De ce tableau, nous prélevons les chiffres relatifs à la candidature. Le premier cycle est le seul où existe une distinction entre programmes « normal » et « spécial ». Cela permet de se faire une idée de l'importance relative des étudiants inscrits dans un programme spécial au sein de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

		93 - 94	94 - 95	95 - 96	96 - 97	97 - 98	98 - 99	99 - 00
1 Candi	Normal	184	220	231	233	261	195	219
1 Candi	Spécial	115	124	111	79	71	79	79
1 Candi	Total	299	344	342	312	332	274	299
2 Candi	Normal	55	99	144	171	132	138	117
2 Candi	Spécial	22	37	31	42	29	17	11
2 Candi	Total	77	136	175	213	161	155	128
Total	Normal	239	319	375	404	393	333	336
Total	Spécial	137	161	142	121	100	96	90
Total	Total	376	480	517	525	493	429	426

Tableau n°13: Nombre d'inscrits à la candidature en sciences psychologiques et de l'éducation, selon le type de programme.

Les années académiques considérées dans le tableau précédent sont postérieures aux statistiques établies par la Cellule scientifique de l'UMH à Charleroi. On retrouve, du moins de 1993 à 1995, une centaine de nouveaux inscrits par an au programme spécial de candidature. Par contre, depuis septembre 1996, le nombre d'inscrits à ce programme spécial semble avoir baissé, en nombre absolu tout comme en proportion. Les inscrits en candidature unique ont parfois représenté un tiers des inscriptions au premier cycle. Depuis 1996, ils en constituent à peine 25%.

La mise en application de "passerelles" en septembre 1996 a permis à certains étudiants d'accéder directement au programme de deuxième cycle, et a donc certainement participé à la diminution du nombre d'inscriptions au programme spécial de candidature. Il est cependant difficile, pour l'instant, d'évaluer l'effet des "passerelles".

3.3.1.2. Faculté Warocqué des Sciences Economiques

Brigitte Geerts (1988) s'est intéressée à la formation délivrée par la Faculté des Sciences Economiques durant ses huit premières années d'existence à Charleroi (des données plus récentes figurent dans d'autres rapports). Ce travail comprenait trois sections: les institutions universitaires francophones, l'université de l'Etat à Mons (U.E.Ms), et une enquête auprès des étudiants en Sciences Economiques Appliquées, au CUNIC.

C'est à cette dernière partie que nous nous intéresserons. Le tableau suivant distingue les différentes orientations d'étude possibles, selon les années académiques. Il est à noter que les assistants, auxiliaires et conseillers sociaux, ayant de l'expérience professionnelle ont accès aux cours de candidature unique, préparatoire à la licence en Sciences Economiques Appliquées. Pour ces personnes, la formation dure trois ans: une année de candidature et deux de licence.

	79/80	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	86/87	Total
Sciences Economiques Appliquées, Administration des Affaires Publiques (4 ans)	13	23	30	16	8	12	11		113
Sciences Economiques Appliquées (3 ans)					21	9	14	12	56
Sciences Economiques Appliquées (4 ans)					26	10	13	33	82
Total	13	23	30	16	55	31	38	45	251

Tableau n°14: Inscriptions en Sciences Economiques et Sociales au CUNIC.

Sur les 251 anciens étudiants, 158 questionnaires ont été retournés. Les répondants peuvent être caractérisés selon divers critères:

- 116 personnes sur 140 répondants sont déjà dépositaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (25 de l'enseignement universitaire, 86 de l'enseignement supérieur non universitaire, et 5 d'un enseignement "mixte");
- Parmi les répondants: 24% de femmes et 76% d'hommes;
- L'âge moyen des répondants oscille entre 25 et 34 ans;
- 90% des répondants sont belges;
- Parmi les répondants, 57% des hommes sont mariés, contre seulement 26% des femmes;

Les hommes et les femmes ayant répondu au questionnaire se différencient quant à la profession exercée. Les hommes sont plus fréquemment des cadres moyens (37% contre 24%). Les femmes sont plus fréquemment employées subalternes ou enseignantes (41% et 26% contre 24% et 12%).

Parmi les 158 personnes ayant complété le questionnaire, après les huit premières années d'organisation du programme, on peut distinguer:

- 18 répondants ayant obtenu le diplôme de licencié en sciences économiques appliquées;
- 96 répondants ayant abandonné les études en sciences économiques appliquées, de façon définitive (90) ou provisoire (6).

En outre, les abandons, définitifs ou provisoires, ont essentiellement lieu au cours ou juste après la première année (78 répondants), et non pas après la réussite d'une première année d'études (18 répondants). Les répondants ayant obtenu le diplôme de licencié, quant à eux, sont aussi fréquemment des femmes que des hommes. Les différentes professions sont représentées de façon comparable parmi les diplômés. Les hommes diplômés sont, en général, plus âgés. Les femmes diplômées sont plus fréquemment mariées.

3.3.2. Abandons

Egalement dans le cadre d'un mémoire de fin d'études, Michel Watelet (1993), traite de l'abandon des étudiants adultes inscrits en candidature en sciences psychopédagogiques.

La partie expérimentale de ce travail consiste en une enquête menée par questionnaire. Il s'agit d'interroger des anciens étudiants, ayant abandonné. Le questionnaire est construit en fonction du modèle de Bean et Metzner. Les « départs institutionnels » sont étudiés sur une période de dix ans, de 1980 à 1990. Sur 560 étudiants susceptibles de participer à cette enquête, 175 y répondent effectivement (soit 32%).

L'ensemble des résultats est traité par analyse factorielle. L'objectif est d'élaborer des « profils » d'étudiants susceptibles d'abandonner. Il s'agit de dégager des tendances. A la suite de cette analyse, il est possible de dégager quatre types d'adultes décrocheurs potentiels. Ceux-ci sont décrits ci-dessous. Le type 1 serait lié au type 3, et le type 2 en relation avec le type 4.

	Type 1	Type 2
Sexe	Masculin	Féminin
Age	Plus de 30 ans	Moins de 30 ans
Situation familiale	Marié	Célibataire
Enfants	Avec enfants	Sans enfants
Situation des parents	Parents retraités décédés	Parents en activité
Origine sociale	Modeste	Moyenne
Type d'emploi	A durée indéterminée	A durée déterminée
	Type 3	Type 4
Métier	Secteur social	Secteur pédagogique
But	Valorisation sociale ou pécuniaire	Enrichissement personnel
Insertion universitaire	Négative	Positive
Perception de l'université	Au départ, perception positive	Au départ, perception, négative
Examens	N'en présentent pas ou peu	Présentent des examens (de 1 à 19)
Moment du départ	Lors de la première année	Après plus d'une année
Motif d'abandon	Pour des causes professionnelles	Pour des causes familiales
Reprise d'études	Autre licence (social, médical, ou paramédical)	Vers les langues, le commercial ou les banques.

Tableau n°15: *Quatre profils types d'étudiants décrocheurs au programme spécial de candidature en sciences psychopédagogiques.*

3.3.3. Réussites

En 1999, l'Institut d'Administration Scolaire (INAS), de l'UMH, a mené une enquête auprès d'anciens étudiants de psychopédagogie (Delforge, M. et al, 2001). Le public cible de cette recherche sont les personnes ayant suivi un programme spécial en candidature et ayant achevé leur licence. Cette recherche est complémentaire au travail de Michel Watelet. L'enquête s'adresse aux anciens étudiants inscrits dans la formation à horaire décalé. La différence est que, cette fois, les personnes n'ont pas abandonné, mais persévéré et réussi. Près de 300 licenciés sont passés par les programmes spéciaux depuis 1981. Ils ont été contactés, et 119 personnes ont répondu.

La plus grande partie des répondants a obtenu le diplôme de licence durant les années 80 (2/3). Les licenciés sont issus d'un milieu populaire ou de la classe moyenne. Ils ont été bons étudiants en secondaire et plus de 90% se sont ensuite inscrits dans l'enseignement supérieur (24% à l'université et avec peu de succès, 70% dans le supérieur et avec beaucoup de réussite).

Ils ont souvent intégré le CUNIC directement après leurs études supérieures (45.2% ont alors moins 24 ans). Dans huit cas sur dix, ils ont un emploi, emploi qui ne les satisfait pas entièrement (pour 78.8%). Leur motivation, au départ, la plus fréquemment exprimée est d'approfondir et d'étendre leurs connaissances. Durant leur parcours universitaire, leurs résultats académiques sont très bons.

Si un peu plus de la moitié des étudiants pense que le contenu des cours n'est pas adapté, l'organisation de ceux-ci, par contre, recueille une très large satisfaction. Globalement, seuls environ 8% des répondants ne réitéreraient pas, à coup sûr, cette expérience. L'enquête met en évidence que 9 personnes sur 10 ont connu un changement dans leur vie professionnelle à la suite de leur passage à l'UMH.

L'analyse factorielle, multivariée, permet de dégager quatre « profils » de licenciés.

Profil 1	Profil 2
Etudiant universitaire après 30ans Bon élève en secondaire Arrêté auparavant par le coût des études Emploi stable mais insatisfaisant Excellente réussite universitaire Plus de 5 ans à l'université et stress	Très bons résultats en secondaire Origine sociale modeste ou faible Doute quant aux capacités Orientation vers le pédagogique ou social Réussite universitaire moyenne 5 ans à l'université
Profil 3	Profil 4
Etudiant universitaire avant 24 ans Sans emploi Origine sociale moyenne Résultats universitaires moyens Relativement critiques sur l'université	Reprise des études entre 25 et 35 ans Origine sociale aisée Premier échec à l'université, dans un autre domaine

Tableau n°16: *Quatre profils types de licenciés en sciences psychopédagogiques issus du programme spécial de candidature.*

3.3.4. Conclusion

Différentes constatations apparaissent de façon récurrente dans ces analyses, parfois anciennes. Les étudiants adultes inscrits à l'Université de Mons-Hainaut sont très souvent déjà en possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Ils ont fréquemment enchaîné les études supérieures initiales et les études universitaires. Ils sont donc généralement jeunes. Le taux de réussite des études entreprises serait de l'ordre de un diplômé pour trois inscrits.

La forte proportion, dans ces données antérieures à 1997, d'étudiants adultes disposant au préalable d'un diplôme de l'enseignement supérieur est un argument en faveur de l'instauration du système de "passerelles". Une tendance à la baisse du nombre d'inscriptions des adultes au premier cycle des études en sciences psychologiques et de l'éducation semble se dégager ces dernières années. Il est toutefois délicat d'affirmer la persistance d'une telle diminution. Et, le cas échéant, il serait également difficile d'attribuer cette évolution à une conséquence du "décret - passerelle" ou à une baisse générale de l'attrait des études certifiantes pour les diplômés de l'enseignement supérieur.

3.4. Conclusion

Il y a comme une similitude entre l'accroissement des démarches d'évaluation de la qualité, et le développement actuel de la formation professionnelle continue. Ces deux évolutions reposent sur des principes communs: la préoccupation constante de l'évaluation, l'appel à l'autonomie, et l'exigence de transparence par rapport aux projets d'avenir. L'application d'une "démarche qualité" à des formations continues constitue en quelque sorte une mise en perspective, la mise en place d'une formation continue à propos de la formation continue.

Toutefois, ces changements progressifs ne se justifient pas en soi. "Jamais une société n'a disposé d'autant d'informations sur elle-même et recherché à ce point la performance dans tous les domaines d'activité. Jamais les individus n'ont été à ce point évalués et sollicités à s'engager dans des projets personnalisés et à se "projeter positivement dans l'avenir", au moment même où la société ne semble plus trop assurée de savoir où elle va. Cette auscultation permanente et ce culte de la performance masquent une sourde angoisse face à des questions qu'on ne peut effacer: "La modernisation, pour quoi faire? A quel prix du point de vue des acquis sociaux et des finalités du vivre-ensemble? Pour aller vers quel type nouveau de société?" (Le Goff, J.P., 1998, p.121)

4. Bibliographie

- Bouchez et al.(1997), *L'évaluation de la qualité de l'enseignement dans les institutions universitaires de la Communauté française de Belgique*, CReF, Bruxelles.
- Conseil de l'Education et de la Formation (1999), *Avis n°62: Vers un état des lieux de la Formation professionnelle en Communauté française*, Communauté française de Belgique, Bruxelles.
- Conter, B., Maroy, C. (1999), *Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone*, UCL, Les cahiers de la recherche du GIRSEF, Louvain-la-Neuve.
- De Backer, B., Wautier, D. (2000), *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux : secteur des établissements et services d'éducation et d'hébergement en Belgique francophone (Scp 319.02)*, Fonds social ISAJH, Recherche Objectif 4, Bruxelles.
- Delforge, M., Delooz, P., Dupont P. (2001), *L'accueil des étudiants déjà insérés professionnellement: Une opportunité d'ascension sociale, de développement personnel et professionnel*, Actes du Congrès ADMES - AIPU: Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur, publié sur le site de la Maison des Universités à l'adresse http://www.cpu.fr/porte_main/documentation/publications_index.html, pp.1-17.
- Delvosalle, C. (1998), *Introduire la qualité dans les universités: utopie ou nécessité?*; dans Qualiversity 1998, *Qualité totale et enseignement supérieur*, Université de Toulon-Var / Université de Vérone.
- Delvosalle, C., Lorent, P. (1999), *Introducing quality in university: how necessity makes utopia becoming reality*; dans TQM for higher education institutions II: *Higher education institutions and the issue of total quality*, Verona.
- De Sélys G., Hirtt N. (1998), *Tableau noir: Résister à la privatisation de l'enseignement*, Edition EPO, Bruxelles.
- Dumont, C. (2000), *Analyse des facteurs favorisant ou constituant un obstacle au retour des adultes à l'université : étude comparative entre les étudiants adultes traditionnels et non-traditionnels*; C. Dumont / M. Frenay, promoteur ; UCL, Louvain-la-Neuve.
- Dreesbeke, J.-J., Hecquet, I., et Wattelar C. (Ed.) (2001), *La population étudiante: Description, évolution et perspectives*. Editions de l'Université Libre de Bruxelles - Editions Ellipses, Bruxelles - Paris.
- Geerts, B. (1988), *La F.S.E.S. au C.U.N.I.C. : bilan socio-pédagogique de huit années d'expérience (1979-1980 - 1986-1987)*, Université de l'Etat à Mons, Mons.
- GIRSEF (2001), *Documents distribués lors de la Journée d'étude : L'accès des adultes à l'université et dans l'enseignement supérieur. Bilan et perspectives*, UCL, Louvain-la-Neuve, 23 février.
- Hattiez, G., Kemble, C., Moser, P., Moulard, J.M., Piron, H., Willems, G. (1986), *Candidature en sciences psycho-pédagogiques. Programmes spéciaux. Bilan statistique relatif à la population des 8 premières années (1978-86)*, Université de l'Etat à Mons, Charleroi.
- Hecquet, B., Lodewick, P., Pire, F., Verly, J. (1999), *Le parcours professionnel des assistants sociaux : enquête auprès des diplômés en Communauté française de Belgique*, Haute Ecole Roi Baudouin, Département social ISSHA, Mons.
- Langevin, L., et al. (1997), *L'encadrement des étudiants dans les transitions* ; dans Langevin, L., Villeneuve, L. (Ed.), *L'encadrement des étudiants : un défi du XXIe siècle*, Les Editions Logiques, Montréal.
- Le Goff, J.P. (1998), *La barbarie douce: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Editions La Découverte, Paris.

- Maroy, C. (2000), *Normativité des politiques de formation et transitions contemporaines: quel équilibre entre individuation et logiques collectives?*; dans Vandenberghe, V. (Ed.), *La formation professionnelle continue: Transformations, contraintes et enjeux*, Academia Bruylant, Louvain-la-Neuve.
- Moreau, M.L. (1999), *Rapport sur la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education*, UMH, Mons.
- Palkiewicz, N. (1997), *L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire* ; dans Langevin, L., Villeneuve, L. (Ed.), *L'encadrement des étudiants : un défi du XXIe siècle*, Les Editions Logiques, Montréal.
- Palazzeschi, Y. (1998), *Introduction à une sociologie de la formation: Les pratiques constituantes et les modèles*, L'Harmattan, Paris - Montréal.
- Romainville M., Boxus, E. (1998), *La qualité en pédagogie universitaire*; dans Leclercq, D., *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Editions Mardaga, Sprimont.
- Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (1999), *Démarche qualité: Accueil et accompagnement de l'adulte en reprise d'études: Compte-rendu 1997-1999*, UVHC, Valenciennes.
- Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (2001), *Formation Continue, Accueil et Accompagnement des Adultes en Reprise d'Etudes: Guide des Procédures (version 1)*, UVHC, Valenciennes.
- Watelet, M. (1993), *Essai d'analyse explicative de l'abandon universitaire des étudiants adultes au CUNIC : cas des étudiants inscrits en psychopédagogie*, Université de Mons-Hainaut, Mons.