



# LA VIGILANTE

QUATRIÈME ANNÉE  
BIMESTRIEL  
MARS 2007  
N°25

APEF asbl, Quai du Commerce 48, 1000 Bruxelles · tel : 02 250 37 85 · courriel : [la.vigilante@apefasbl.org](mailto:la.vigilante@apefasbl.org)

Un incapable scolairement garanti et un compétent scolairement démuné sont séparés à vie tels le noble et le roturier. Pierre BOURDIEU

Comité de rédaction : Bernard DE BACKER (responsable rédactionnel, lay-out), Raphaël EMMANUELIDIS, Paul LODEWICK, Jacques SEPULCHRE (éditeur responsable), Dominique WAUTIER, FRANÇOIS WILLEMOT.  
Relecture et corrections : Gisèle CHAZOTTE. Reproduction autorisée avec mention de la source.

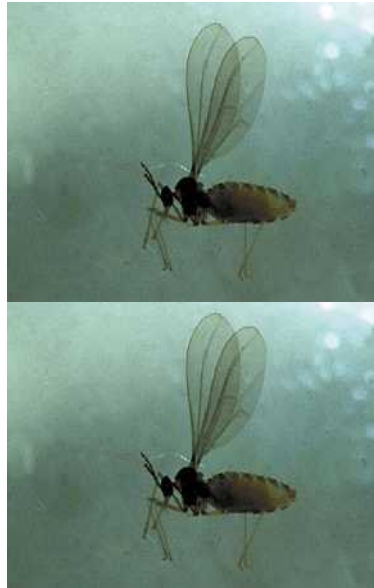


**LA VIGILANTE** est une lettre d'information, émanant de l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF asbl), qui paraît cinq fois l'an. L'APEF regroupe les organisations d'employeurs et de travailleurs siégeant dans les fonds de sécurité d'existence du secteur non marchand francophone et germanophone, afin de coordonner et d'amplifier leurs actions, notamment dans le domaine de la formation et/ou de la création d'emplois. Son contenu n'engage que la responsabilité de ses rédacteurs.

Les numéros précédents sont accessibles sur le portail de l'APEF. Il y est possible de les télécharger en format PDF. Pour accéder à la page du site concernant **LA VIGILANTE**, cliquez sur le lien : <http://www.apefasbl.org/la-vigilante>

## Au sommaire de ce Vingt-Cinquième numéro

1. **Edito** : Vol au-dessus d'un nid de compétences
2. **Dossier** : **Le bilan de compétences**. Situations et pratiques en Belgique francophone et en France ; Rencontre avec VIVO : où en sont les dispositifs compétences en Flandre ? Panel de partenaires sociaux du Non-Marchand.
3. **Recherches, interventions et analyses** de l'APEF : La monographie sur les CJES bruxellois est sortie ; Un grand projet pour les Maisons d'accueil.
4. **Notes de lecture** : O. REY, « Une folle solitude. Le fantôme de l'homme auto-construit ».
5. **Brèves** : Le contrat, nouveau passeport pour l'accès aux droits sociaux ? Colloque du DFLS. Stage parental et réforme de la loi de 1965. La Cour des Comptes se penche sur le Non-Marchand wallon...



### **1. Edito : Vol au-dessus d'un nid de compétences**

**C**ompétences, le gros mot est encore lâché ! Avez-vous remarqué comme **il a fait son nid dans notre vocabulaire**, dans nos décrets, dans nos missions et nos projets ? On ne demande plus aux travailleurs ou aux étudiants d'être qualifiés, mais compétents ; l'école a désormais pour mission, notamment, de construire un socle de compétences et la même logique semble gagner l'enseignement supérieur. Enfin, *last but not least*, un **système parallèle à l'enseignement** est en train de se mettre en place à



bas bruit, visant à reconnaître et **valider les compétences** acquises de manière informelle par l'expérience de travail ou de vie, ou par la myriade de modules de formation ne débouchant pas sur la délivrance d'un titre reconnu.

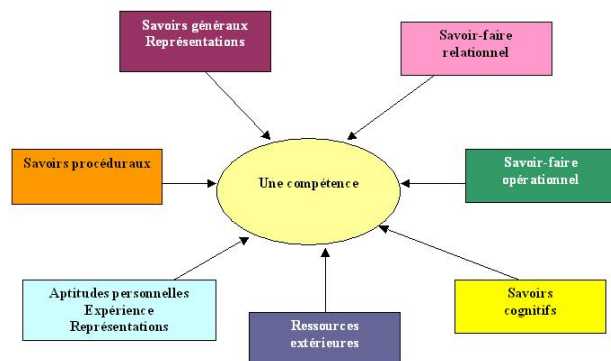
LA VIGILANTE a déjà **abordé ce thème à de nombreuses reprises**, et ceci dès son origine. Ainsi, le numéro 1 daté de [septembre 2002](#) y a consacré son edito, le numéro 2 de [novembre 2002](#) un texte plus global consacré à la **déformalisation de la formation** dans lequel il prend place, le numéro 17 de [septembre 2005](#) un **joli schéma** dans le cadre du *Lifewide* et *Lifelong learning*. Et bien d'autres choses encore...

Le thème de notre dossier est intimement associé à la problématique générale de « l'approche compétence », même s'il se **centre sur un dispositif spécifique qui est le bilan de compétences**, à ne pas confondre avec la validation. Mais avant de nous pencher plus avant sur cette notion à géométrie légèrement variable, quelques mots sur la notion de compétence et la nouvelle approche qu'elle semble générer.

### Savoir agir en situation

A force de passer dans toutes les bouches comme de vieilles cuillers, le sens des mots finit par s'éroder. Ainsi en est-il du mot compétence que l'on utilise à tire-larigot<sup>1</sup>.

Rappelons ici qu'il désigne avant tout **une capacité performative** : savoir agir (individuellement ou collectivement) en situation, ceci en **mobilisant une série de ressources internes** (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoirs procéduraux...) **ou externes** (outils, réseau...), comme le montre le graphe ci-contre. Un travailleur (ou élève, ou citoyen...) compétent, une équipe compétente est capable de mobiliser ses



ressources pour agir de manière pertinente dans une situation donnée. Ce qui signifie que la compétence ne peut se voir que dans l'action, que celle-ci soit réelle ou simulée.

Dès lors, si l'on **pousse les choses à l'extrême**, quelqu'un de qualifié pourra se révéler incompetent et, inversement, quelqu'un de non-qualifié pourra être très compétent. Dans la réalité, **la qualification** (mesurée par le diplôme) **sera bien souvent indispensable pour agir correctement dans nombre de situations** professionnelles correspondant à la qualification requise, mais elle ne suffit pas toujours. Par ailleurs, nombre de ressources peuvent s'acquérir en dehors de l'enseignement et accroître les compétences des personnes ou des équipes.

Notons enfin que **l'approche compétence n'est pas nécessairement « de droite » ou de « gauche »**. Ceci contrairement à ce que certains commentateurs essaient de nous faire croire en y voyant le fruit d'une stratégie néo-libérale visant à déqualifier les travailleurs, voire à exacerber la concurrence entre eux<sup>2</sup>. La **citation de Bourdieu** placée en épigraphe de cette VIGILANTE, « Un incapable scolairement garanti et un compétent scolairement démuné sont séparés à vie tels le noble et le roturier », en est une bonne indication. Et rappelons-nous que la reconnaissance des compétences effectives des travailleurs, acquises hors diplômes, est une revendication syndicale<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Née dès la fin du XV<sup>e</sup> siècle de l'association du verbe « tirer » (sortir un liquide de son contenant), et du nom « larigot », sorte de petite flûte, cette expression était à l'époque principalement associée au verbe « boire ». « Boire à tire larigot » était donc pour les buveurs une incitation à faire sortir le vin des bouteilles comme on faisait sortir le son de l'instrument.

<sup>2</sup> En pointant notamment les affinités sémantiques entre « compétence » et « compétition ».

<sup>3</sup> Voir sur ce point notre étude : « [Validation des compétences. Déformalisation de la formation et formalisation des compétences](#) », 2002.



Un autre aspect de l'approche compétence est la **dimension individuelle**. En effet, la notion de **qualification** dans le monde du travail et dans celui de la formation renvoie avant tout à une **catégorie collective dans une hiérarchisation reconnue de postes et de titres** à l'intérieur d'un contexte relativement stable et standardisé. Elle réfère à un poste de travail ou à un titre de formation dont une personne peut être titulaire, alors que la notion de compétence renvoie aux capacités d'action d'une personne singulière (ou d'une équipe), dans un **contexte plus souvent mouvant, imprévisible, voire critique**. Par définition, une qualification est visible et reconnue, dans la mesure où elle est liée à une organisation, à un collectif structuré : l'organigramme de l'entreprise ou la hiérarchie des diplômes. C'est nettement moins le cas pour les compétences.

**Pour quelles raisons est-on progressivement passé** d'une approche par qualification à une approche par compétence (APC) ? Les raisons sont multiples : accélération des changements et de la mobilité, intrication plus grande du savoir et de l'action, individualisation de la formation, nécessité de prise en compte des « savoirs d'action » acquis par l'expérience de vie et de travail (autant du côté des syndicats que des employeurs), changements dans l'organisation du travail (déclin du taylorisme), etc.

### **Et si on faisait le bilan ?**

Venons-en au **sujet de notre dossier**. A première vue, le bilan de compétences – hors de tout dispositif institutionnel sur lequel nous reviendrons dans le dossier – est une opération qui vise à **faire le point sur les compétences acquises d'un individu** mais également ses **motivations et priorités**. Non pas sur ses qualifications certifiées : un portfolio de diplômes suffirait pour cela, pas besoin de faire un bilan. Il en résulte donc deux choses : l'utilité de faire un bilan à un moment de la vie d'un travailleur (avec ou sans emploi) et de centrer celui-ci sur ses compétences et motivations.

Cela existait-il avant ? Sans doute oui, mais de manière informelle, pas de manière collective et structurée, ni comme un droit des travailleurs. On était la plupart du temps censé savoir faire toute la vie un seul métier, que le diplôme ou l'apprentissage certifiait. Le choix professionnel était fait une fois pour toutes, libre ou contraint. L'émergence du dispositif se situe donc à la **croisée de plusieurs variables explicatives** :

- \* Montée en puissance de l'approche par les compétences (APC)
- \* Valorisation de l'autonomie et du retour évaluatif sur soi dans ses choix de carrière
- \* Valorisation des compétences acquises en dehors de la formation initiale
- \* Valorisation de la seconde (voire troisième...) partie de la carrière
- \* Mobilité professionnelle (dynamisation des parcours)
- \* Adaptation aux changements (dans un monde qui valorise le mouvement, il faut faire le point pour pouvoir s'adapter et rebondir)
- \* Incitation à la formation continue, notamment informelle et non-formelle
- \* Marchepied d'une éventuelle validation des compétences
- \* Activation des travailleurs sans emploi

Comme le lecteur le verra dans **les articles qui suivent**, l'expression générique de bilan de compétences peut s'incarner dans des **dispositifs divers et variés**, qu'ils se situent en francophonie ou néerlandophonie belge ou en France.

Sa perception par les acteurs concernés, notamment les **partenaires sociaux**, est également contrastée. Les deux « bancs » y perçoivent des opportunités, des charges ou des dérives qui ne sont pas identiques. Une table ronde organisée avec des partenaires sociaux de l'APEF en montre bien les premiers enjeux...

Bernard DE BACKER



## 2. Dossier : Le bilan de compétences



### Situation en Belgique francophone : (très) bref tour d'horizon

**Fort est de constater que près de 10 ans après la publication d'un glossaire publié en annexe de l'avis 51 du Conseil de l'Éducation et de la Formation en décembre 1997, la notion de bilan de compétences n'est pas comprise partout de la même manière en Belgique francophone...**

Le **CEF** définissait comme suit le bilan de compétences il y a 10 ans : « Ce bilan a pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs **compétences professionnelles** et personnelles ainsi que leurs **aptitudes et leurs motivations** afin de définir un **projet professionnel** et, le cas échéant, un projet de **formation** ». Cette définition correspond mot pour mot à la définition de la Loi française du 31 décembre 1991 (voir article suivant).

La **recommandation n° 5 présente dans l'avis N° 90** « Orientation, guidance, information... tout au long de la vie du 17 juin 2005 » garde toute son actualité : « Il est important de clarifier les termes utilisés, d'aller vers un langage commun. Différents travaux existent dans ce but, mais il faut déplorer qu'ils se fassent sans unité entre les opérateurs concernés. Le CEF recommande qu'on définisse de manière cohérente les types d'actions ou d'interventions en matière d'information et d'orientation. »

### Suivant les différents de pouvoirs concernés, quelle est la situation ?

#### Fédéral

Dans la **loi-programme du 30 décembre 2001** (chapitre V – Article 67)<sup>4</sup>, l'Etat fédéral a instauré un **droit du travailleur à l'octroi de congés-formation pour réaliser un « bilan de compétences »**.

Les instruments permettant l'exercice de ce droit relevant des compétences des Régions et Communautés, un **Accord de Coopération** a été signé le 24 juillet 2003 entre la Région wallonne, la Communauté française et la Cocof, relatif à la validation des compétences dans le champ de la formation professionnelle continue. Donc cet article ne concerne en fait pas le « bilan de compétences » mais bien la « **validation des compétences** ».



#### Régional

Les **opérateurs publics de formation** et d'emploi (Bruxelles-Formation – Forem - Orbem) offrent des services de « bilan de compétences » (d'orientation professionnelle), orienté vers les demandeurs d'emploi ou vers les travailleurs et les entreprises. Une série d'organismes d'insertion socio-professionnelle proposent également des services de « bilan de compétences » (d'orientation professionnelle).

<sup>4</sup> A l'article 109, § 1er, de la loi de redressement du 22 janvier 1985 contenant des dispositions sociales, est inséré un point 7°bis rédigé comme suit : « 7°bis. La préparation et la présentation des examens organisés par les autorités fédérées dans le cadre d'un système de reconnaissance, d'agrément ou de certification des compétences acquises, selon les modalités d'application déterminées par le Roi. »





### Voici quelques informations glanées sur le web.

#### → ORBEM - Axios

« Notre service organise également des **activités de bilan de compétences** utiles dans différents contextes professionnels, comme par exemple :

- la **réorganisation des tâches d'un département** en fonction des points forts et des intérêts de chacun ;
- le développement des compétences du personnel en place pour une **évolution de carrière**.

Le bilan de compétences s'étend sur une période variant de 1 à 5 jours. Le programme est déterminé en fonction du contexte et peut se composer d'entretiens d'orientation ou d'entretiens d'évaluation de compétences prédéterminées. Ces entretiens peuvent s'accompagner **d'inventaires de personnalité** et de tests d'aptitudes. Un rapport reprenant l'intégralité des informations recueillies au cours de ce bilan est rédigé à l'intention de l'organisme demandeur et du participant. »



#### → Bruxelles-Formation

« Le bilan de compétences est une démarche qui vise à **bâtir un projet professionnel** réaliste compte tenu des caractéristiques du travailleur et de son environnement socio-économique. Pré-requis : bruxellois (ou francophone résidant en Flandre), avec expérience professionnelle d'au moins 5 ans. »

#### → Le Forem

« Les conseillers en orientation professionnelle

Partenaires de votre réflexion, ils vous accompagnent tout au long du processus d'orientation dont vous êtes l'acteur....

Les objectifs des conseillers :

- Vous aider à **valider un projet professionnel** existant et à le mettre en oeuvre.
- Vous **aider à définir un ou plusieurs projets professionnels** grâce à la mise en évidence de vos atouts, intérêts, valeurs et motivations.

Vous participerez à des démarches individuelles, collectives, voire mixtes dont la durée, les modalités pratiques et la méthode seront déterminées en fonction de vos besoins, de votre disponibilité et de votre situation. »

Affaire à suivre...

François WILLEMOT

#### **Sur la toile**

Orbem

[http://www.orbem.be/fr/employeur/services/psy\\_fr.htm](http://www.orbem.be/fr/employeur/services/psy_fr.htm)

Bruxelles-Formation

<http://www.bruxellesformation.be/calendrier/calendrier.php?id=747>

Forem

[http://www.leforem.be/informer/trv\\_belgique/trvbelgique\\_services\\_forem\\_conseillersorientation.htm](http://www.leforem.be/informer/trv_belgique/trvbelgique_services_forem_conseillersorientation.htm)



## Rencontre avec VIVO : où en sont les dispositifs compétences en Flandre ?

**Que se passe-t-il en Flandre à propos du Bilan de compétences et, en général, au sujet de la reconnaissance des compétences ? Nous avons rencontré Miranda VERMEIREN, de VIVO, l'asbl paritaire qui met en oeuvre, pour le secteur non marchand privé et public, des initiatives et études relatives à la formation.**

**E**n application de **directives et recommandations européennes**, les autorités flamandes ont légiféré dans le champ de l'enseignement et de la formation tout au long et partout dans la vie.

En 2000<sup>5</sup>, le **Plan d'action « Een leven lang leren »** (Apprendre une vie entière) et le **Pacte de Vilvoorde de 2001** ont mobilisé, dans un « denktank », les acteurs de l'enseignement, du monde académique et les partenaires sociaux des différents secteurs, y compris le « socialprofit » à la préparation de textes décrétaux.



L'objectif général est que tout citoyen puisse faire reconnaître, valider et valoriser ses aptitudes et connaissances, acquises également de manière non-formelle (formations diverses, expériences) et informelle (situations de vie, volontariat, intérêts...).

Le **modèle EVC, « Erkennen van Verworven Competenties »**, développera des procédures pour que chacun puisse, d'ici 2010, faire reconnaître ses diverses aptitudes. Cela vise tout adulte, travailleur ou demandeur d'emploi, indépendant, volontaire, nouvel arrivant, personne rentrante, et quel que soit son niveau de scolarisation.

### Un parcours législatif

Le **décret du 30 avril 2004** (arrêté d'exécution du 23 septembre 2005), relatif aux **titres de capacités professionnelles**, et le dernier accord sur l'emploi en Flandre ont prévu la reconnaissance de 10 titres en 2005 et de 15 chaque année à partir de 2006<sup>6</sup>.

Le SERV est chargé, avec des experts du secteur, du **développement des profils** de métiers et compétences<sup>7</sup>. Les **centres de validation** sont reconnus par les autorités flamandes. Le titre délivré actuellement se nomme « ervaringsbewijs » (littéralement : preuve d'expérience).

Le **30 avril 2004, est également signé le décret « Flexibiliseringsdecreet Hoger onderwijs »** (décret pour la **flexibilisation de l'enseignement supérieur**) dans la ligne

<sup>5</sup> Depuis 1998, la validation des compétences acquises ailleurs devient l'un des thèmes prioritaires du « Raad voor het Volwassenenonderwijs » (conseil consultatif pour l'enseignement des adultes) du VLOR « Vlaamse Onderwijsraad » (conseil consultatif de l'enseignement flamand), et le SERV (Conseil économique et social flamand) a formulé des recommandations en matière d'installation d'un système de validation des compétences acquises ailleurs.

<sup>6</sup> Du côté francophone, voir la création du Consortium de validation des compétences en 2004 suite à l'accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la COCOF : cf. VIGILANTE n° 16, Juillet 2005.

<sup>7</sup> Voir [www.serv.be](http://www.serv.be) : site clair et instructif.



de la déclaration de Bologne<sup>8</sup>. Il met en œuvre les cursus Bachelier et Master avec un système de crédits pouvant être acquis en dehors de l'enseignement supérieur formel permettant des dispenses.

**Le 27 août 2004<sup>9</sup>, le décret sur les « Centra voor loopbaandienstverlening » (Centres de Services carrière)** précise dans le code déontologique que ... « les Services constituent un processus interactif ayant pour but d'aider une personne de manière optimale et professionnelle à prendre conscience de sa trajectoire de vie et à faire des choix personnels et réfléchis. Il s'agit en quelque sorte d'un processus de formation ».

C'est le dispositif **le plus proche du Bilan de compétences** : chacun a l'opportunité de faire le point, accompagné, sur ses capacités et souhaits en matière d'emploi et de formation. Il n'y est pas (encore) question de valider les compétences (ceci se passe en Flandre via les « ervaringsbewijzen »), mais cela peut être une étape.

Les Centres doivent accueillir au moins **50 % de « groupes potentiels » dont les caractéristiques sont plus ou moins celles des groupes à risque** ; les données et résultats sont anonymes. Le coût est peu élevé (de 25 à 150 €) et peut être couvert par les chèques-formation pour les « groupes potentiels » et l'on peut le faire une fois tous les trois ans. Les Centres peuvent être organisés par le VDAB, les partenaires sociaux, ou des consultants. La durée varie de 8 à 25 heures.

Last but not least, **un décret « Volwassenenonderwijs » (Enseignement des adultes<sup>10</sup>), où sera adopté le système EVC, est en préparation.** Notons également qu'il prévoit la création de Consortiums par zone : les différents réseaux d'enseignement de promotion sociale doivent se grouper afin de ne pas organiser plusieurs fois les mêmes options par sous-région.

### L'EVC en pratique

Afin d'avancer sur l'implémentation de l'EVC en Flandre, les autorités ont **soutenu des projets pilotes** dans le cadre d'appels à projets du Fonds social européen de 2002 à 2004 ; 9 projets ont été mis en œuvre, **dont celui mené par le VIVO** sur l'accompagnement extra-scolaire. Ce projet était à la base du développement du « ervaringsbewijs ». Notamment celui d'**accompagnateur-trice en accueil extra-scolaire<sup>11</sup>**.

**Le projet d'EVC pour les infirmier-e-s** a été réalisé avec le soutien du « Sociaal Fonds voor privé ziekenhuizen- Fonds social des Hôpitaux privés », et la coordination de VIVO. En collaboration avec plusieurs Hautes Ecoles, le professeur A. VYT a construit un outil d'évaluation et de validation des compétences acquises ailleurs et antérieurement<sup>12</sup>.

De 2005 à 2008, dans le cadre d'Equal, le projet **United colors of nursing** permet à un groupe de 25 personnes de mettre cela en pratique. Des médecins ou infirmier-e-s, en majorité des femmes diplômées en Roumanie, Russie... suivent une formation (parcours raccourci en fonction des compétences acquises dans le pays d'origine), pour acquérir la qualification d'infirmière graduée.



<sup>8</sup> En Communauté française : décret du 30 juin 2006 modernisant le fonctionnement et le financement des Hautes Ecoles (VIGILANTE n° 22, Sept. 2006, p. 36 et VIGILANTE n° 17, Sept. 2005).

<sup>9</sup> Moniteur belge du 6/12/2004.

<sup>10</sup> Correspondant à l'Enseignement de Promotion sociale de la Communauté française

<sup>11</sup> Voir : [www.ervaringsbewijs.be/begeleiderkinderopvang.htm](http://www.ervaringsbewijs.be/begeleiderkinderopvang.htm).

<sup>12</sup> Voir LA VIGILANTE n° 20 de mars 2006, p. 21 et [www.e2v2c.be](http://www.e2v2c.be).



**Divers problèmes s'ajoutent néanmoins à la validation des compétences.** Outre la langue, même avec un accompagnement du VDAB, ils sont d'ordre **culturel** : conception de la santé, de la maladie, questions de déontologie, d'éthique... L'auto-formation à domicile est également un frein (femmes avec enfants). D'autre part, **l'indépendance des Hautes écoles** et le système scolaire qui n'est pas encore vraiment basé sur les compétences transversales.

Dans le secteur jeunesse, le projet « C-sticks » à Bruxelles permet à des jeunes de développer un portfolio digitalisé : description de leurs compétences suite à des tests, exercices, etc.

Dans le projet « **Iedereen competent** » (Tout le monde compétent) Syntra West et RESOC Kempen offrent, en collaboration avec VIVO, un outil on-line afin que 75 personnes peu scolarisées travaillant en Maison de repos ou en hôpital - comme assistant logistique, collaborateur administratif, aide-cuisinier - puissent acquérir un « CV-compétences ». Elles bénéficieront également d'un plan de développement personnel.

Relevons enfin **quelques lignes communes à ces projets** dont LA VIGILANTE ne manque pas de faire écho depuis ses débuts : langage centré sur les compétences, mise en évidence des aptitudes, déformalisation de la formation, mobilité, flexibilité des rapports entre enseignement et formation, modularisation, prise en compte de l'expérience de vie...

Pointons le **risque**, maintes fois souligné, de passer de **l'évaluation des compétences à celle de la personne**, étant donné les particularités des métiers de l'aide aux personnes : compétences relationnelles et touchant à l'intime de la personnalité....

Dominique WAUTIER avec la collaboration de Miranda VERMEIREN (VIVO),  
François WILLEMOT et Bernard DE BACKER (APEF)



### Sur la toile – op het doek

[www.vivosocialprofit.org](http://www.vivosocialprofit.org) (le site de Vivo)

[www.serv.be](http://www.serv.be) (le site du Conseil économique et social)

[www.e2v2c.be](http://www.e2v2c.be) (le site de la validation des compétences du personnel infirmier)

[www.wordwatjewil.be](http://www.wordwatjewil.be) (le site « deviens ce que tu veux »)

[www.mijnloopbaanbegeleiding.be](http://www.mijnloopbaanbegeleiding.be) (le site de l'accompagnement des carrières)

[www.ervaringsbewijs.be](http://www.ervaringsbewijs.be) (le site des titres d'expérience )





## Le bilan de compétences en France : origine, cadre légal, outils...

**Le dispositif « bilan de compétences » permet aux travailleurs de faire le point sur leurs acquis et leurs motivations pour élaborer des projets professionnels. Il donne l'occasion aux entreprises d'examiner, avec ces travailleurs, leurs perspectives d'évolution. Mis en place en France progressivement depuis 1986, près de 50.000 travailleurs en bénéficient chaque année.**

Les **prémices du bilan** de compétences sont apparues en France dans les **années 60**, au moment où s'imposaient la modernisation de la sidérurgie et la **reconversion des sidérurgistes**. Les méthodes d'évaluation des salariés prirent en compte leurs savoirs pratiques, leurs acquis professionnels.

Dès **1982**, devant **l'accélération des restructurations industrielles**, la Délégation à la formation professionnelle (DFP) du Ministère du Travail comprit la nécessité de créer des « Centres de bilan de compétences » pouvant aider les travailleurs à faire le bilan de leurs acquis (savoirs, savoir-faire) à partir, tant de leurs formations initiales et continues, que de leurs expériences professionnelles, sociales, associatives.

Le 14 mars **1986** est signée la première circulaire de mise en expérimentation des « **centres de bilan d'expériences personnelles et professionnelles** ». La notion de congé de bilan de compétences apparaît pour la première fois dans l'accord national interprofessionnel (ANI) du 3 juillet 1991.

La Loi du 31 décembre **1991** va **préciser l'objet du bilan de compétences**<sup>13</sup> : « permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations, afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation ».

Pour ce faire, il va pouvoir **faire le point sur ses expériences** personnelles et professionnelles, repérer et évaluer ses acquis liés au travail, à la formation et à la vie sociale, mieux identifier ses savoirs et aptitudes, **déceler des potentialités** inexploitées, mettre en forme les éléments lui permettant d'élaborer un projet professionnel ou personnel, gérer au mieux ses ressources personnelles, organiser ses priorités professionnelles...

→ Définir de la sorte un **projet professionnel** atteste d'un engagement dans un **processus d'évolution**, susceptible d'avoir pour effet l'élaboration d'une stratégie visant à une insertion professionnelle durable, la recherche d'amélioration de ses compétences au sein d'un métier, la préparation à une **mobilité interne ou externe** vers des emplois de plus grande responsabilité, la volonté de changement de fonction, de reconversion, donc de recherche de formation ou d'accompagnement spécifique.

**Contrairement à ce que pourrait laisser entendre le mot bilan**, le bilan de compétences est un **processus d'actions, et non pas un simple constat**. Il intègre et articule une dimension **rétrospective** (identifier les grandes étapes d'un parcours professionnel afin de repérer les compétences acquises, les centres d'intérêt, les motivations) et une dimension **prospective** (formuler des choix, les confronter aux réalités internes ou externes, préparer leur mise en oeuvre). Il vise à organiser les conditions de la transition d'une activité professionnelle vers une autre.

Quelles sont les **modalités de prestation du bilan** de compétences ? L'A.N.I. du 3 juillet 1991 prévoit l'accession au bilan de compétences soit dans le cadre d'un **congé individuel de formation**, C.I.F., soit à la **demande de l'employeur** dans le cadre de



<sup>13</sup> Considéré comme formation professionnelle.



son plan de formation<sup>14</sup>. Le bilan se réalise après la conclusion d'une **convention tripartite** (bénéficiaire-financeur-prestataire).

Dans **le cas du congé**, le salarié justifiant d'au moins 5 ans d'activité salariée, dont 12 mois dans l'entreprise, peut demander une autorisation d'absence (maximum 24 heures réparties généralement sur plusieurs semaines) pour réaliser un bilan de compétences. Il présente alors une demande de prise en charge des dépenses à l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé (OPCA<sup>15</sup>). Le salarié choisit le prestataire qui lui convient parmi les organismes agréés. L'employeur est remboursé par l'OPCA du montant salarial correspondant à son absence, dans la limite des 24 h. Cette possibilité est accessible une fois tous les 5 ans. **Dans le cadre du plan de formation** de l'entreprise le bilan proposé par l'employeur ne peut être réalisé qu'avec le consentement du salarié. L'éventuel refus ne constitue ni une faute ni un motif de licenciement. Les frais de bilan sont à la charge de l'employeur qui peut les imputer à son budget « plan de formation ».

Un bilan de compétences **doit comprendre 3 phases**.

Une **phase préliminaire** (confirmer l'engagement du bénéficiaire dans sa démarche, définir et analyser la nature de ses besoins, l'informer des conditions de déroulement du bilan, des méthodes et techniques mises en œuvre.

Une **phase d'investigation** permettant au bénéficiaire d'analyser ses motivations et intérêts professionnels et personnels, d'identifier ses compétences et aptitudes et, le cas échéant, d'évaluer ses connaissances générales, de déterminer ses possibilités d'évolution professionnelle.

Une **phase de conclusion** par la voie d'entretiens personnalisés, qui se termine par la présentation au bénéficiaire du document de synthèse qui ne peut comporter d'autres indications que les circonstances du bilan, les compétences et aptitudes du bénéficiaire au regard des perspectives d'évolution envisagées, et le cas échéant, les éléments constitutifs du projet professionnel et éventuellement de formation du bénéficiaire.

Durant les trois phases du bilan, les actions doivent être menées **de façon individuelle**. Toutefois, certaines actions conduites dans la phase d'investigation peuvent l'être de façon collective, à condition qu'il ne soit pas porté atteinte au respect de la vie privée.

### Les centres prestataires de bilan de compétences.

La réalisation d'un bilan de compétences exige **le recours à des consultants extérieurs**, dans un centre prestataire, les entreprises ne pouvant réaliser elles-mêmes des bilans pour leurs salariés. Chaque OPCA établit chaque année sa propre liste de centres de bilan qu'il agréé.

L'organisme de bilan est tenu de respecter le **caractère confidentiel des informations** recueillies lors du bilan de compétences. Il est soumis au **secret professionnel**, et ne peut communiquer l'ensemble des résultats du bilan ainsi que le document de synthèse qu'au salarié lui-même, qui en est l'unique propriétaire.



<sup>14</sup> « Le plan de formation rassemble l'ensemble des actions de formation définies dans le cadre de la politique de gestion du personnel de l'entreprise. Il peut également prévoir des actions de bilan de compétences et de validation des acquis de l'expérience et proposer des formations qui participent à la lutte contre l'illettrisme. L'élaboration du plan de formation est assurée sous la responsabilité pleine et entière du chef d'entreprise, après consultation des représentants du personnel. » site du Ministère français de l'emploi : <http://www.cohesionsociale.gouv.fr>

<sup>15</sup> dont il dépend territorialement (Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation, par exemple : Nord-Pas-de-Calais: <http://www.fongecif-npdc.asso.fr> ou professionnellement (pour certains secteurs d'activités : les OPCA de branche, tel UNIFAF pour la branche sanitaire, médico-sociale et sociale, secteur privé à but non lucratif : <http://www.promofaf.fr> - correspondant plus ou moins à l'APEF. Voir La Vigilante N°14.)



Les centres prestataires sont tenus d'utiliser, pour réaliser des bilans de compétences, des **méthodes et des techniques fiables**, mises en œuvre par du personnel qualifié. Ils doivent respecter les différentes procédures du bilan de compétences (voir plus haut).

Au sein du dispositif bilan de compétences, **les Centres Inter-institutionnels de Bilans de Compétences**, CIBC<sup>16</sup>, occupent une place particulière. Outre la production de différentes prestations, les missions des CIBC sont **l'innovation et l'expérimentation** (projets visant la qualité, la formalisation de nouvelles pratiques, la dimension européenne de l'orientation) et l'animation des ressources (banques d'outils méthodologiques, organisation d'échanges).

### **Les méthodes et outils concrets du bilan de compétences**

**Il n'y a pas de modèle unique** de prestation de bilan de compétences. Les outils utilisés sont à choisir en fonction du bénéficiaire en tenant compte des principes déontologiques communs à tous les centres prestataires et aux chartes de qualité par rapport auxquelles le centre s'est engagé. **La spécificité du bilan de compétences ne réside pas dans ses outils** (communs à d'autres contextes comme la sélection du personnel) mais dans sa finalité et donc dans la place prise par le conseiller bilan.

→ **Les entretiens**<sup>17</sup> sont au cœur de la démarche du bilan de compétences. Le premier entretien vise l'accueil, l'analyse de la demande et la détermination des outils utilisés. Les entretiens suivants concernent l'investigation et le diagnostic : ils se centrent sur la reconstitution et l'analyse du parcours personnel et professionnel (c'est dans la confrontation avec autrui que l'individu prend conscience de soi), ils accompagnent les autres outils (présentation, commentaire des résultats). Les derniers entretiens synthétisent les différentes informations recueillies et les interprétations données.

→ **Les questionnaires** concernant le parcours de vie scolaire et professionnelle. L'analyse du passé et du présent a pour finalité d'amener à décrire les étapes de l'itinéraire de vie du sujet et à construire la logique de sa trajectoire professionnelle.

→ **Le portefeuille de compétences** permet au bénéficiaire de construire lui-même son dossier, de se l'approprier dans une reconquête de soi-même pour « se connaître et se faire reconnaître ». C'est un outil de mémorisation des preuves de sa valeur et une source d'arguments permettant de faire reconnaître cette valeur par autrui.

Concrètement, il s'agit d'un dossier d'expériences personnelles et professionnelles réalisé dans le but de conserver les preuves d'acquis de formation et d'expériences pour les produire dans les circonstances de la vie où ces preuves peuvent être attendues et considérées comme susceptibles de favoriser une meilleure reconnaissance sociale et professionnelle.

→ **Les tests** visent à mesurer des dimensions psychologiques qui ne sont souvent pas faciles à repérer. On distingue les tests de connaissance générale, d'aptitudes, d'intelligence, de personnalité, de motivation. Les tests de connaissance sont assez peu utilisés dans les bilans de compétences. Les tests d'aptitudes permettent d'évaluer par exemple les capacités d'apprentissage, les aptitudes verbales, le raisonnement. Les tests d'intérêts et de motivation permettent d'analyser les intérêts professionnels, les motivations, les centres d'intérêts, les valeurs et les attentes professionnelles. Un même test peut être utilisé dans différents



<sup>16</sup> Fédération des CIBC : <http://www.cibc.net>

<sup>17</sup> Aux outils présentés ci-dessous on pourrait ajouter par exemple : les stages de mise en situation, les techniques de groupes, le recours à des épreuves sur ordinateur.



buts : décrire (une situation, une dimension psychologique), classer (les mesures obtenues les unes par rapport aux autres) ou prédire (un comportement en fonction des résultats obtenus au test). Dans le cadre du bilan de compétences, le recours à des tests est essentiellement réalisé dans le but de susciter une réflexion sur soi, de clarifier l'image de soi et non de figer la personne dans une catégorie pré-établie.

→ **Les référentiels.** Afin d'aider la personne dans son positionnement professionnel et dans l'élaboration du projet professionnel, différents référentiels sont nécessaires. Il s'agit de référentiels métiers (comme le ROME : Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois), de référentiels formation (descriptifs des formations) et de référentiels emploi (caractéristiques des emplois et des offres d'emplois).

→ **Les rencontres avec des professionnels** des métiers fournissent des informations concrètes. Elles permettent aussi de **clarifier les motivations** du bénéficiaire du bilan par rapport à différents métiers ou au sein d'un même métier, le métier d'autrui devient l'analyseur de son expérience.

### **Comparaison du bilan de compétences avec d'autres dispositifs**

#### **→ L'assessment center ou centre d'évaluation**

Un **assessment** est une évaluation axée sur le comportement tant en groupe qu'au niveau individuel. L'objectif est de **fournir à un employeur un avis clair sur les compétences actuelles et les performances de différents candidats** par rapport à un profil de fonction afin d'aider l'employeur à prendre une décision fondée en cas de mutation, de promotion ou de recrutement.

Il y a certes dans les deux situations recours à des tests et autres outils d'évaluation. Mais **dans le bilan de compétences, il ne s'agit pas d'évaluer des personnes les unes par rapport aux autres ou par rapport à une norme** dans la perspective d'une sélection. Le professionnel y joue moins le rôle d'un expert qui fait passer des tests et les interprète que celui d'un accompagnateur dans une démarche d'auto-évaluation. Le destinataire du rapport n'est pas l'employeur mais le travailleur.

#### **→ La validation des Acquis de l'Expérience (VAE)<sup>18</sup>**

La VAE permet de faire **reconnaître son expérience** (professionnelle ou non) afin d'obtenir un diplôme, un titre ou un certificat à condition de justifier d'une expérience professionnelle (salariée, bénévole...) de 3 ans en continu ou en discontinu, en rapport avec le contenu de la certification (diplôme, titre...) envisagé.

Dans les deux cas, il y a constitution d'un dossier rassemblant les expériences professionnelles, les formations et autres dans un but de reconnaissance des compétences acquises. **Le bilan de compétences vise d'abord à se connaître et à se reconnaître des compétences et des aspirations afin de définir des projets d'évolution** ; la reconnaissance sociale qui peut en découler y est non formelle. Le tiers prestataire contribue à une objectivation des compétences mais n'est pas mandaté pour les sanctionner par une validation officielle.

La **VAE** suppose de mettre l'accent sur la **recherche de preuves d'acquisition de compétences liées à un profil** déterminé. La place du bilan de compétences est à situer en amont de la VAE, le bilan aidant à inventorier les ressources personnelles et à clarifier les objectifs professionnels, un des chemins pour atteindre cet objectif peut être le recours à la VAE.

<sup>18</sup> La VAE est un droit individuel instauré par la loi de modernisation sociale votée le 17 janvier 2002. Portail officiel : [www.vae.gouv.fr](http://www.vae.gouv.fr). La VAE est l'équivalent de la validation des compétences professionnelles en Communauté Française. La validation des compétences est un processus visant à vérifier la maîtrise effective par un individu de compétences décrites dans un référentiel qui en précise également le mode d'évaluation. Elle aboutit à la délivrance d'un titre légal qui ne développe pas les effets de droit liés à la certification de la Communauté française. Portail officiel : <http://www.cvdc.be>





### → **Outplacement ou reclassement professionnel**<sup>19</sup>

L'outplacement est défini comme un ensemble de services et de conseils de guidance fournis individuellement ou en groupe par un bureau d'outplacement, contre paiement et à la demande d'un employeur afin de permettre à un travailleur de retrouver un emploi auprès d'un nouvel employeur ou de développer une activité en tant qu'indépendant.

La mission de **reclassement professionnel** implique les services suivants : encadrement psychologique, établissement d'un bilan personnel et/ou aide à l'élaboration d'une campagne de recherche d'emplois et à sa mise en œuvre, assistance en vue de la négociation d'un nouveau contrat de travail, assistance lors de l'intégration dans le nouveau milieu de travail et aide logistique et administrative.

Le **bilan de compétences** ne **vis** pas nécessairement à **préparer un changement d'employeur** mais bien à une évolution de la carrière auprès du même employeur. Il se réalise quand le bénéficiaire est sous contrat de travail. L'outplacement peut être vu comme une mesure de réparation du préjudice du licenciement et de prévention de l'enlèvement dans le chômage. Un bilan de compétences peut ouvrir de nouvelles perspectives quant à la trajectoire professionnelle du travailleur auprès d'un employeur en faisant évoluer l'investissement des compétences du travailleur.

#### **Des effets sur la formation, l'emploi et la carrière**

Le suivi des personnes ayant entrepris un bilan montre que celles-ci **choisissent davantage par elles-mêmes** la formation souhaitée et qu'elles sont plus nombreuses à poursuivre leur formation jusqu'au bout et à la réussir. Le bilan joue ainsi un rôle de **préparation au choix d'une formation** professionnelle. Le passage par les dispositifs bilan favorise par ailleurs la réussite de la recherche d'emploi. Sur le plan de la gestion de carrière, les bilans de compétences permettent de **clarifier les choix**, de peser les options possibles et d'avoir le sentiment d'orienter davantage sa carrière, en apportant une aide à la décision. Des effets psychologiques du bilan se font également sentir.

On remarque une augmentation sensible de la **dynamisation psychologique**, dans le sens du niveau d'activité déployée pour rechercher de l'information pertinente, en liaison avec leur situation. On constate aussi une amélioration de l'estime de soi et du repérage des compétences (plus grande richesse et diversité des compétences décrites). On observe une clarification de l'image de soi et de sa situation et une amélioration de l'élaboration de projets professionnels. Les **entreprises** reconnaissent des effets tels une **meilleure connaissance des compétences** et des salariés, le développement de la motivation, une meilleure gestion des carrières, l'instauration d'un dialogue entre le salarié et l'entreprise.

François WILLEMOT

#### **Pour aller plus loin**

C. LEMOINE, *Se former au bilan de compétences*, Dunod, 2002.

J. AUBRET S. BLANCHARD, *Pratique du bilan personnalisé*, Dunod, 2005.

J. AUBRET, F. AUBRET, C. DAMIANI, *Les bilans personnels et professionnels*, EAP, 1990.

DARES, *Revue Travail et Emploi*, N° 103 juillet-septembre 2005.

ACTES DU COLLOQUE AFPA/INOIP sur l'Évaluation en orientation professionnelle, Lille, 28 et 29 Novembre 2002, <http://www.inoip.afpa.fr>

Michel JORAS, *Le bilan de compétences*, PUF, 2002.

Claude LEVY-LEBOYER, *Le bilan de compétences*, Editions d'organisation, 1993.

Ministère français de l'emploi : <http://www.cohesionsociale.gouv.fr>

<sup>19</sup> Selon les CCT 51 et 82 du Conseil National du Travail de Belgique : <http://www.cnt-nar.be>



## Table ronde exploratoire avec des représentants des partenaires sociaux

**Cette synthèse doit être comprise comme le compte rendu d'une discussion à bâtons rompus, et non comme des prises de position officielles des uns et des autres, cette matière étant encore neuve pour tout le monde. La référence qui a servi de base concrète de discussion est la situation française.**

Cette **table ronde** a réuni (par ordre alphabétique) Cécile DE PRÉVAL (UFENM), Brice MANY (CESSOC), Roland SPEECKAERT (SETCa), Cécile VAN WYMERSCH (CNE) et Christian WIJNANTS (FASS). Eric DUBOIS (CGSLB) ne pouvait être des nôtres car retenu à Namur pour une autre réunion. On a choisi de regrouper les principaux thèmes débattus sous la forme des **questions qui ont surgi au cours des débats**.



### Quelles sont les finalités poursuivies ?

Si l'objectif d'un bilan de compétences est la **(re)définition d'un projet professionnel** et éventuellement de formation, la question qui se pose est : en vue de quoi ? Pour les travailleurs, cet instrument peut les aider à mieux se situer dans leurs emplois, à clarifier leurs motivations, et à gérer activement leur carrière. La mise en place d'un tel dispositif pourrait être bénéfique pour les partenaires : le travailleur pourrait y trouver un nouvel élan, l'employeur en serait donc bénéficiaire par la même occasion.

Le bilan de compétences peut aussi constituer **un outil de mobilité**, que ce soit au sein de son service, du secteur, voire à l'intérieur de l'ensemble du NON-MARCHAND. Ce dernier aspect a particulièrement retenu l'attention des participants, car il s'intègre dans un débat plus vaste mené par les partenaires sociaux du NON-MARCHAND à ce sujet : harmonisation globale des barèmes, etc.

Cependant, le bilan de compétences **doit rester une démarche individuelle**, il ne faut pas le confondre avec un outil de gestion des compétences pour un employeur. Il n'en demeure pas moins qu'il peut constituer indirectement pour les partenaires sociaux, un outil collectif de **gestion prévisionnel des emplois et des compétences**.

Il ne faudrait pas non plus pour autant attendre de ce dispositif plus qu'il ne peut fournir. Ce n'est pas la panacée, il s'agit bien d'un outil parmi d'autres démarches.

### Pour quel public cible ?

Quels sont les travailleurs qui peuvent être plus précisément concernés par ce dispositif ? Prioritairement **il faudrait privilégier les « groupes à risque »** tels que définis par les différents fonds de formation, ceux qui sont les moins professionnalisés, mais aussi ceux qui sont le plus exposés aux situations de fatigue professionnelle (notamment les premières lignes).

Pourraient être concernés aussi, ceux qui sont au **mi-temps de leur carrière** et qui voudraient orienter différemment leur trajectoire professionnelle (diversification, etc.).

### Quels obstacles perçoivent les partenaires sociaux ?

Pour le **banc syndical**, le dispositif peut conduire à des dérives, si des balises ne sont pas correctement fixées, comme le détournement vers un **système déguisé d'évaluation du personnel**. Un autre écueil à éviter se trouve à l'intérieur du dispositif de **validation de compétences**, pour le cas où le résultat d'un bilan de compétences



conduirait à initier une procédure de validation : il faut rappeler que cette procédure peut être utilisée à **déqualifier des postes de travail**. Il s'agit de protéger des métiers et des titres, et donc, par là même, la qualité des services.

Pour le **banc patronal**, outre le fait qu'il faudrait pouvoir démontrer de manière globale qu'en introduisant un nouveau droit pour le travailleur, les employeurs seraient gagnants (l'intérêt des employeurs pour la mobilité est fonction de l'état du marché du travail), les obstacles résident dans la mise en œuvre du dispositif :

**Qui paye le prestataire extérieur ?** Qui prend en charge **le coût salarial ?** Comment **assurer le remplacement** des travailleurs ?

Cette dernière question est d'autant plus épineuse que nous sommes confrontés à des **services de petite taille** dans la plupart des secteurs. Le dispositif qui pourrait être mis en place devrait s'inspirer des dispositions prévues dans le cadre du Congé-éducation payé.

Autre question qui se pose aussi : si le dispositif doit mener par la suite à une validation des compétences, quelles en seront les **conséquences financières pour l'employeur** (nouveau barème) ?

Un lien est-il envisageable avec le **plan de formation** ? Dans la démarche telle qu'elle se pratique en France, **l'initiative revient d'abord au travailleur**. L'employeur peut suggérer à ses employés d'y avoir recours à trois conditions précises : le bilan de compétences doit d'abord être inscrit dans le plan de formation de l'organisation (dont l'élaboration est paritaire) ; le travailleur reste libre d'accepter ou de refuser la requête de l'employeur ; le bilan de compétences doit obligatoirement se faire auprès d'un opérateur tiers, le travailleur restant seul propriétaire du rapport fourni en fin de parcours.

Il est rappelé, lors des discussions, que le **plan de formation est essentiellement une démarche collective** et que le **bilan de compétences est plutôt conçu comme un droit individuel**. Les liens entre ces deux dispositifs devraient donc être plutôt limités. Cela dit, les liens entre formation et bilan de compétences sont plus complexes que l'on pourrait le croire. On sait que l'issue d'un bilan de compétences peut être l'inscription dans un parcours de formation. On sait moins que le scénario inverse est possible aussi : lors d'une formation on peut se rendre compte qu'on n'est plus dans le coup dans tel ou tel domaine, avec comme conséquence possible la décision de s'inscrire dans une démarche de bilan de compétences...

### **Une possible mise en œuvre ?**

Comme **on n'est pas très loin en Belgique sur ces matières-là**, la situation est jugée favorable dans la mesure où l'initiative pourrait revenir aux partenaires sociaux, plutôt que de prendre le train en marche et de devoir se satisfaire de ce qui est déjà en place... **Les fonds de formation pourraient proposer des initiatives.**

Il faudrait **s'accorder** bien évidemment **sur les finalités** d'une telle démarche, imaginer ensuite différents scénarios opérationnels qui puissent servir de base de discussion, afin que les choses soient bien pensées au départ et que l'on puisse démarrer dans de bonnes conditions. Il y a en effet une série de questions opérationnelles à épuiser : par exemple, est-ce que ce dispositif pourrait être comptabilisé dans les « 1% COCOF » , etc. ?





Ensuite il s'agirait de lancer un **projet-pilote**, sous forme de bourses (comme cela se fait pour l'accompagnement d'équipe), permettant, par exemple, à une centaine de travailleurs de différents secteurs d'avoir recours à cette formule, projet qui comprendrait bien sûr un « volet évaluation » bien construit. Il serait en tous les cas nécessaire de **définir un cahier de charges précis aux opérateurs**.

On constate en effet qu'actuellement, les opérateurs qui disent faire des bilans de compétences proposent dans les faits des démarches qui peuvent sensiblement varier d'un opérateur à l'autre. Une marge de manœuvre peut être laissée sur la manière de faire, sur la méthodologie, pourvu que l'on s'entende sur les objectifs.

Par ailleurs, il serait intéressant de négocier avec les opérateurs, même si **les rapports individuels sont confidentiels** et restent la propriété du travailleur, qu'il y ait un travail de synthèse qui soit réalisé, qui pourrait informer utilement les partenaires sociaux dans leur souci de **gestion prévisionnelle des emplois et des compétences**, tant il est vrai, par exemple, que les besoins de compétences sont particulièrement complexes à définir dans le Non-Marchand.

On pourrait avoir recours au système du Congé-éducation payé pour ce qui est de la prise en charge salariale, le coût de l'opérateur extérieur, pour sa part, étant à charge des fonds.

Affaire à suivre ?



Paul LODEWICK

Signalons un **document de l'OCDE** dont nous n'avons pu faire le compte-rendu :

*L'orientation professionnelle, guide pratique pour les décideurs, OCDE, 2004*





### 3. Recherches, interventions et analyses de l'APEF



#### Etude sur les Centres de Jour pour Enfants Scolarisés à Bruxelles (CJES - COCOF)

Après l'ouvrage sur les ETA bruxelloises publié au printemps 2006, une seconde étude relative au secteur de l'aide aux personnes handicapées dans la région de Bruxelles-capitale, réalisée par l'APEF, vient de sortir de presse. Elle concerne cette fois les « Centres de Jour pour Enfants Scolarisés », en abrégé CJES (équivalent des SAJJ en Wallonie). Comme la précédente, elle a été réalisée avec le soutien de la Ministre bruxelloise compétente pour cette matière à la COCOF. Quels sont les composantes et enseignements principaux de ce travail ?



Dans un **document de 80 pages**, imprimé par l'ETA « Mailing&Handling » et envoyé aux différents acteurs du secteur, l'étude dresse un tableau détaillé des **huit CJES** bruxellois accueillant plus de **mille enfants et jeunes handicapés**, scolarisés dans l'enseignement fondamental et secondaire, la plupart du temps dans l'école associée au CJES.

Il s'agit d'une **étude de type « monographie<sup>20</sup> »** traitant de différents aspects des CJES : bref historique et situation au sein du secteur de l'aide aux personnes handicapées, rapport avec l'enseignement spécialisé, synthèse de la législation en vigueur, tableau descriptif et quantitatif des CJES, évolutions marquantes des dernières années, articulation avec les autres acteurs (école associée, parents et membres du réseau)... L'étude comporte par ailleurs des parties centrées spécifiquement sur la problématique de **l'emploi** et de la **formation** continue dans le secteur.



Les données qualitatives ont été collectées par une **visite de chacun des centres**, des **interviews** approfondies des directions, de groupes de délégués et de permanents syndicaux. Le rapport donne régulièrement **la parole aux acteurs de terrain**. Pour donner une idée plus précise du contenu, quoi de mieux que la table des matières ?

#### Les Centres de Jour pour Enfants Scolarisés à Bruxelles

Contextes et publics

Fonctions, emplois et formation continuée

Bernard DE BACKER, janvier 2007

##### Introduction et rétroactes

1. Les CJES dans le « secteur handicap » et l'enseignement
  - 1.1. Evolution globale du secteur de l'aide aux personnes handicapées
  - 1.2. Transformations des modèles d'intervention
  - 1.3. Situations de handicap et scolarisation
  - 1.4. L'enseignement spécialisé
  - 1.5. Centres de jour pour enfants scolarisés et enseignement spécialisé

<sup>20</sup> Terme issu du grec (« monos », unique, et « graphein », écrire) utilisé dans le champ scientifique pour désigner un ouvrage en un seul volume et traitant d'un seul sujet, le plus souvent de manière descriptive.



2. Les Centres de Jour pour Enfants Scolarisés à Bruxelles
  - 2.1. La législation en vigueur
  - 2.2. Les CJES dans le contexte bruxellois de l'intégration des personnes handicapées
  - 2.3. Le paysage des CJES à Bruxelles
  - 2.4. Evolutions marquantes
  - 2.5. Synthèse
3. L'articulation des CJES avec les autres acteurs
  - 3.1. L'enseignement spécialisé et ordinaire
  - 3.2. Les familles
  - 3.3. Les divers acteurs du réseau
  - 3.4. Synthèse
4. Emploi et fonctions dans le secteur
  - 4.1. Législation en matière d'encadrement
  - 4.2. Statistiques globales de l'emploi
  - 4.3. Emploi par niveau d'études, âge et ancienneté
  - 4.4. Emploi par type de contrat
  - 4.5. Mobilité et recrutement des travailleurs
5. Le point sur la formation continue
  - 5.1. Obligations et recommandations en matière de formation, moyens accordés
  - 5.2. Origines des besoins en formation
  - 5.3. Les pratiques de formation
6. Perspectives : quel avenir pour les CJES ?
  - 6.1. La réforme wallonne des SAJJ
  - 6.2. Réactions du terrain à Bruxelles
7. Conclusion générale

On retiendra les **constats** suivants, **extraits de la conclusion générale**.

« Le premier concerne les **évolutions du public** des enfants handicapés, qui fait l'unanimité chez les acteurs rencontrés et se trouve corroboré par d'autres connaisseurs du secteur. Ces évolutions se traduisent par une croissance des situations lourdes, complexes, et une plus grande hétérogénéité de la population.

Le second, sans doute moins transversal et massif, est la **fragilisation d'une partie des familles** (revenus, logement, capital scolaire et culturel, stabilité du couple, environnement social...). Elles éprouvent dès lors plus de difficultés à accompagner leurs enfants, surtout quand ceux-ci sont lourdement handicapés. Cette problématique est probablement plus prégnante dans la région de Bruxelles-Capitale. Les CJES soutiennent dès lors davantage les familles qu'autrefois.

Le troisième concerne la **relation forte, allant de la quasi-fusion à la collaboration étroite, entre CJES et écoles associées**. Presque tous les enfants inscrits au CJES vont à l'école qui lui est couplée ; très peu d'enfants fréquentent cette école sans être inscrits dans le CJES parent.

Il en résulte que **la population inscrite dans les écoles spécialisées francophones à Bruxelles est divisée en deux parties** qui paraissent bien distinctes : celle qui bénéficie du soutien d'un CJES et celle qui bénéficie du seul soutien de l'équipe sociale et paramédicale de l'école.



Le quatrième est celui de la différence entre **l'accompagnement** « intégré et global » offert par l'équipe paramédicale et éducative du **CJES**, subventionné par la COCOF, et celui offert par les **écoles spécialisées**, subventionné par la Communauté française.

Par conséquent, sous réserve d'une vérification plus fine des certains points, les enfants handicapés scolarisés et leurs parents **sont moins soutenus quand ils ne sont pas inscrits dans un CJES**, ce qui constitue une inégalité de traitement. La question est dès lors de savoir si la population des enfants qui fréquente une école associée à un CJES est plus lourdement handicapée, comme plusieurs interlocuteurs des CJES nous l'ont affirmé.

En effet, l'inégalité de traitement entre les deux populations ne pourrait se justifier que sur base d'une différence dans les besoins d'accompagnement des enfants et de leurs parents.

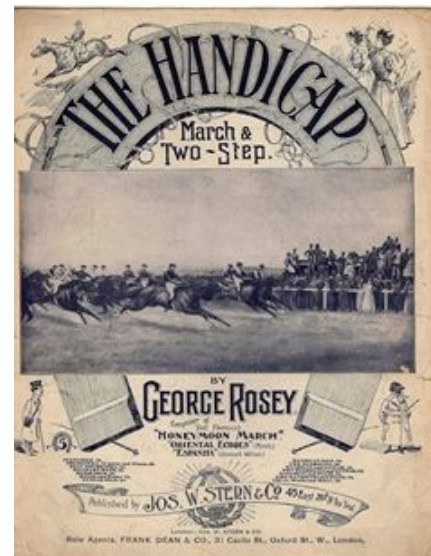
Un cinquième constat est le **très faible taux d'intégration** (temporaire ou permanente, partielle ou totale) des enfants inscrits (ou l'ayant été) dans un CJES **dans l'enseignement ordinaire**. Ceci résulte logiquement de l'évolution du handicap, dont nous avons vu qu'il s'était progressivement aggravé et complexifié. Dès lors, **l'objectif décretal d'intégration** - pour cette population - **devrait concerner principalement les activités extra-scolaires**, pendant ou en dehors de l'année scolaire. Cette intégration (ou co-intégration : elle permet aussi une connaissance du handicap par les enfants qui ne sont pas handicapés) devrait donc logiquement être encouragée par le pouvoir de tutelle, ceci d'autant plus que l'ouverture des CJES vers le monde extérieur permet de compenser la prise en charge « totale » dans un seul ensemble institutionnel (hors hébergement pour les enfants qui ne sont inscrits que dans le CJES).

Le sixième constat est la **différence de population entre les SAJJ wallons et les CJES bruxellois**. Pour rappel, le rapport de la Cour des comptes faisait état de 65 % d'enfants dits « 140 » dans les structures pour mineurs en Wallonie, de jour et d'hébergement, alors que la population des « 140 » ne constitue que 28 % des places en CJES à Bruxelles<sup>21</sup>. Une série d'arguments plaident pour une réduction et une transformation des SAJJ en Wallonie, et notamment la présence dominante de cette population souvent à la frontière du public de l'Aide à la jeunesse et l'Aide aux personnes handicapées – placée fréquemment par le SAJ ou le SPJ – apparaissent nettement moins pertinents à Bruxelles.

Enfin, comme dans d'autres régions, la **prise en charge ambulatoire ou en centre de jour exclusivement est devenue plus importante que celle en hébergement**, suivant en cela la volonté d'intégration manifestée et encouragée par les pouvoirs publics. Dans ce contexte, **les CJES occupent un rôle-pivot de « centre de compétences » - intégré, global et spécialisé** - pour les enfants handicapés scolarisés, surtout ceux qui sont en situation de plus grande dépendance. Ils ont dès lors à jouer pleinement ce rôle, non seulement dans sa dimension de soins, d'éducation et **d'accompagnement des enfants, mais aussi de soutien aux enseignants et de plus en plus souvent aux parents**, d'interface avec les divers collaborateurs du réseau, que ce soit en période scolaire ou en dehors de celle-ci. »

Le rapport peut être obtenu sous format électronique par simple demande au soussigné, auteur de l'étude.

Bernard De Backer



<sup>21</sup> Ce pourcentage inclut également des places pour enfants déficients mentaux légers.



## Un projet ambitieux pour le Secteur des Maisons d'accueil

**Dans le cadre d'un projet introduit par la fédération AMA (Association des Maisons d'Accueil et des Services d'Aide aux Sans-Abri) auprès du Fonds ISAJH, l'APEF est engagée dans une étude d'envergure sur le secteur des maisons d'accueil pour adultes en difficulté. Le comité d'accompagnement qui s'est réuni pour la première fois le 27 février 2007 en a donné le départ effectif.**

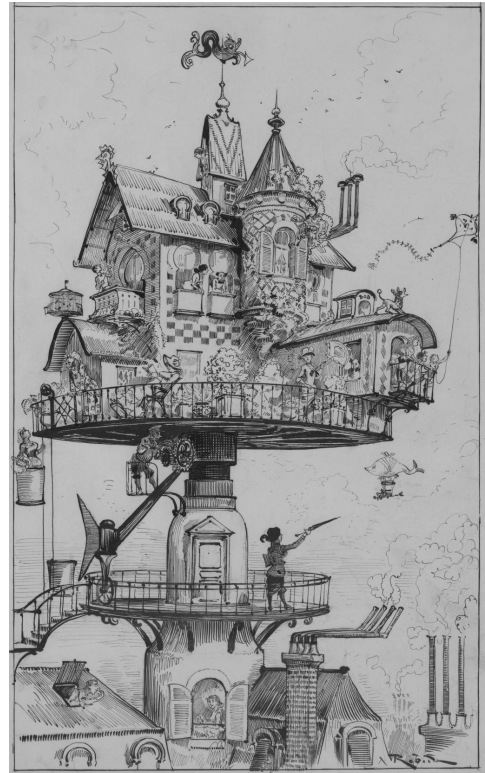
### Mais de quoi s'agit-il ?

**S**uite à une convention signée le 25 janvier 2007 entre l'AMA et l'APEF, cette dernière s'est vue confiée la charge de réaliser une **monographie du secteur** des maisons d'accueil, couplée à une **étude sur les besoins en formation continue** des travailleurs (équipe psychosociale, personnel ouvrier...).

Il s'agit de deux **objectifs distincts mais intimement associés**. En effet, la mesure des besoins de formation ne prend sa pleine signification que dans le contexte des réalités et des tendances du secteur. D'autre part, la prise de connaissance de la problématique de la formation (pratiques et besoins) peut être riche en enseignements sur les évolutions sectorielles, du public et des travailleurs.

Ces deux projets donneront néanmoins lieu à des productions différentes, également découplées dans leur calendrier.

La **monographie sera publiée en mai 2008**, ceci à l'occasion du quarantième anniversaire de l'AMA. **L'étude des besoins sera finalisée plus tôt, sous forme de rapport en octobre 2007**, afin de permettre la mise en place rapide d'un plan de formation.



Le **champ de la monographie et de l'étude des besoins** est constitué des maisons d'hébergement pour adultes en difficulté situées dans les régions wallonne et bruxelloise (COCOF et COCOM), cotisant au Fonds de sécurité d'existence de la SCP 319.02, qu'elles soient ou non agréées et subsidiées, **membres ou non de l'AMA**.

Les appellations officielles suivantes font partie de ce champ : Maisons d'accueil, Maisons de vie communautaire, Maisons d'hébergement de type familial, Abris de nuit, Asiles de nuit. **Près d'une centaine de structures sont concernées.**

Bernard DE BACKER et Paul LODEWICK seront les auteurs des deux projets. Leur travail se fera avec le soutien d'un comité d'accompagnement, **la logistique de l'AMA, de l'APEF, du Fonds social ISAJH et du Fonds social bicommunautaire de la CP 319.**

Les permanents des Fonds sont invités à participer à certaines modalités de la collecte des données, comme les groupes de discussion.

Bernard DE BACKER





## 4. Notes de lecture



**Olivier REY, *Une folle solitude. Le fantasme de l'homme auto-construit*, Seuil, 2006**

**A partir d'un constat qui semble anodin, soit le retournement des poussettes dans les années 1980, Olivier REY nous embarque dans une longue analyse des effets psychosociaux d'un monde moderne délesté des cadres structurants de la tradition. Rejoignant à sa manière une école de pensée<sup>22</sup> dont nous avons déjà rendu compte dans LA VIGILANTE, il emprunte notamment le détour de la science-fiction pour nous faire entrevoir des lendemains qui déchantent...**

« On rejoint la figure burlesque du baron de Münchhausen qui, entre autres exploits, était capable de s'extraire d'un marais en se tirant par les cheveux, ou de la mer en tirant sur la tige de ses bottes. Cette figure, qui amuse à la lecture ou au cinéma, est moins divertissante quand des doctrines éducatives semblent la prendre pour modèle, en prétendant fonder l'apprentissage sur ce qui est justement à acquérir »

Olivier REY, lui-même dans son propre livre, p 136

**Q**ue le lecteur soit prévenu tout de suite : c'est un **ouvrage dur, sans concessions et qui met le doigt sur certains des points les plus sensibles de la condition humaine**. De plus, l'auteur<sup>23</sup>, professeur de mathématiques à l'École polytechnique et chercheur au CNRS (France), fait preuve d'une érudition impressionnante, qui va de la mythologie grecque à la science-fiction, en passant par la psychanalyse et la science tout court. Tout cela pour nous dire quoi ? Que les choses sont mal embouchées pour le **sujet contemporain**, du moins pour celui qui est **conduit à penser qu'il peut s'auto-engendrer**. Mais comme nous vivons dans un univers social où règne le modèle culturel du sujet autonome et que certains dispositifs pédagogiques se fondent sur cette illusion, cela peut faire pas mal de monde...



### Pattes de colombes

Commençons par **l'inversion des poussettes**, prétexte et symptôme révélateur pour arpenter la condition humaine contemporaine. On ne s'appesantira pas trop sur le symptôme : jusque dans les années 1980, les poussettes orientaient le bébé vers celle ou celui (plus rare) qui le conduisait, puis la position du petit d'homme s'est inversée pour tourner le dos à ses géniteurs (ou à sa nounou) et affronter le monde de face. L'adulte ne s'interpose plus entre l'enfant et le monde pour se poser comme modèle.

<sup>22</sup> Nous parlons « d'école de pensée » dans la mesure où un nombre non négligeable d'auteurs partagent un diagnostic similaire sur le monde contemporain et font référence mutuelle à leurs écrits, participent d'un réseau plus ou moins formel. Citons, outre Olivier REY, et de manière non exhaustive : Charles MELMAN, Jean-Claude MILNER, Pierre LEGENDRE, Jean-Pierre LEBRUN, Dany-Robert DUFOUR, Dominique LECOURT, Philippe VAN MEERBEECK, Pierre BEKOUCHE... Une majorité se situe dans la postérité freudo-lacanienne, la référence aux conditions d'émergence et de structuration du sujet étant centrale dans leur critique du monde contemporain, qui mettrait ces conditions en péril par renoncement à l'autorité symbolique, conséquence du discours de la science et de la démocratie. Voir aussi le livre de l'économiste J. GENEUREUX, « La dissociété », Seuil, 2006.

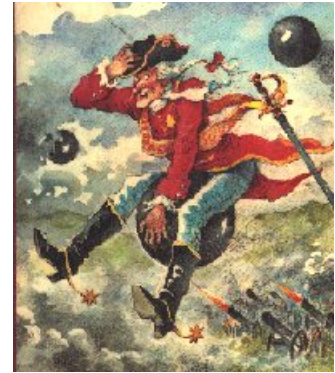
<sup>23</sup> Qui a également publié un « Itinéraire de l'égaré : Du rôle de la science dans l'absurdité contemporaine », au Seuil en 2003. Et un roman dix ans plus tôt : « Le bleu du sang ».



Quelle importance ? REY ouvre son livre par ce propos de ZARATHOUSTRA : « *les choses les plus importantes entrent dans le monde sur des pattes de colombes* ».

Le retournement de l'orientation des poussettes – et donc des enfants qui s'y trouvent – est en effet un signe, parmi d'autres<sup>24</sup>, de la prégnance de plus en plus grande, dans notre monde dominé par la **science** et la **démocratie**, du **modèle de l'autonomie** et de **son expression extrême, fantasmatique** : l'auto-construction de l'homme par lui-même. C'est bien sur ce thème que va se centrer l'ouvrage, avec pour objectif d'en montrer les différentes manifestations, mais aussi l'impossibilité de sa mise en oeuvre totale, ainsi que les conséquences extrêmement délétères des pratiques sociales qui se fondent sur lui. Car ce qui peut se développer sous couvert de techno-science et de démocratie, ce sont les fantasmes les plus régressifs auquel la sortie du monde de la tradition, justement, **a lâché la bride**.

Il est en effet impossible pour le sujet humain de s'auto-fonder, tout comme le **baron de Münchhausen** ne peut en réalité s'élever dans les airs en tirant sur ses cheveux<sup>25</sup>. Une relative autonomie ne peut être gagnée que sur les **bases de l'hétéronomie initiale de l'enfance**, voire contre elle mais à partir d'elle. Dès lors, le plus mauvais service que l'on pourrait lui rendre serait d'imaginer qu'elle puisse se développer vers l'âge adulte **sans s'appuyer** sur les générations précédentes.



Bien pire, la nouvelle culture familiale et les dispositifs pédagogiques mis en place au sein de l'école, qui se fonderaient sur cette illusion, n'auraient qu'un résultat inverse : des adultes sans armature symbolique et livrés à une dépendance croissante de leur environnement mercantile, prompt à fournir les objets pouvant satisfaire leurs fantasmes régressifs (assuétudes en tout genre, consommation effrénée, perte du jugement et de la raison, évanescence du sens de la temporalité et hypertrophie du présent...). Or, selon l'auteur, le **programme de la modernité**, à travers ses deux vecteurs fondamentaux que sont la science et la démocratie, **semble induire de plus en plus cette idée délétère**.

### Sortir de l'adhérence à soi

Mais avant d'aborder en détail ce qui lui permet d'affirmer cela, O. REY va, dans un premier chapitre (« La fragilité de la raison »), s'attacher à démontrer ce qui constitue la **base invariante et nécessaire de la raison humaine**, mais aussi sa fragilité étant donné ce qui, de tout temps, la menace.

Ceci nous vaut un **savant détour anthropologique**, notamment par les mythes grecs et la Bible, centré sur deux thèmes fondamentaux : la nécessité de **sortir d'une adhérence à soi** et au premier autre (la mère) en s'appuyant sur l'autorité d'un tiers pour se constituer comme sujet (universalité de la prohibition de l'inceste, horreur du parricide) ; les liens entre l'inscription dans une généalogie et la compréhension du **principe de causalité, fondement de la raison**. La sortie de l'enlacement incestueux et de la fusion s'associe à l'entrée dans l'ordre symbolique qui permet de compenser la perte irrémédiable, en lui substituant la faculté de nommer la perte et ses succédanés. Mais aussi de constituer le sujet par cette opération : « **avant que le langage serve à communiquer, il entre dans la formation des êtres qui communiquent** ». De même, les interdits de l'inceste et du parricide ne sont pas là pour contraindre l'homme, mais pour le constituer.

La figure menaçante de l'auto-engendrement est bien présente dans la mythologie, sous la forme de **Ouroboros**, le serpent qui se mord la queue, incarnation de la **complétude**

<sup>24</sup> Mais il concerne la relation de l'enfant avec ses parents ou les adultes en général, ce qui est au cœur du sujet.

<sup>25</sup> Ce qui rappelle la « *théorie du bootstrap* » développé en physique et en psychologie (Palo Alto).



**sans l'autre**, de l'autosuffisance parfaite, que l'on retrouve également sous la forme de l'anneau (notamment dans la légende des Nibelungen et chez... TOLKIEN). Menaçante, car causalité et généalogie sont à la base de la raison humaine, et leur remise en question risque donc de détruire celle-ci, ce qui n'est pas le cas dans l'ordre animal. Le rapport à l'autre et l'intersubjectivité sont consubstantiels à la raison humaine.



Ces **principes étaient au cœur des sociétés pré-modernes hétéronomes**, sociétés « froides » marquées par de faibles changements et fondées sur la prévalence de la tradition, donc des anciens. Chacun s'inscrivait dans une généalogie, portait le nom (voire le prénom) de ses ancêtres auxquels il devait révérence. Dès lors, toute la question sera de savoir dans quelle mesure **l'inversion** de ces paramètres (**comme celle des poussettes** : c'est le même processus), à savoir la valorisation de l'autonomie, du changement et du

futur au détriment du passé, ne va pas menacer l'espèce humaine et la raison. Ceci d'autant que la science et la démocratie s'emploient toutes les deux, à leur manière, à miner le principe d'autorité (ce qui était le principal reproche fait à Galilée).

Une anticipation de la **transgression de ces invariants anthropologiques** est mise en scène dans notre culture par la science-fiction, particulièrement dans les voyages dans le temps qui autorisent l'abord du rêve le plus fou et le plus paradoxal : **s'auto-engendrer en intervenant sur sa propre genèse**. Ce sera l'objet du second chapitre (« Ce que Terminator termine »), analysant très subtilement la mise en oeuvre de ce rêve dans des récits de science-fiction, culminant par celui de Terminator. Rappelons que l'histoire consiste à **envoyer un androïde**<sup>26</sup> **dans le passé** pour éliminer celui qui menace la suprématie des machines sur les hommes, John Connor (notez les initiales), en tuant sa mère avant sa naissance. John Connor a vent de l'affaire et envoie lui-même un émissaire dans le passé pour protéger la mère. Mais voyant que celle-ci n'a pas d'enfant, l'émissaire va se charger de lui en faire un (le futur John Connor), avant de mourir dans son combat contre la machine. Bref, **John Connor s'est engendré lui-même par émissaire interposé...** Mais ce que O. REY entend démontrer, c'est que les récits de science-fiction ne font que révéler des pulsions archaïques au service desquels se mettrait la science contemporaine, notamment dans le domaine de la génétique et de la procréation.

### **Sa majesté des Mouches**

Les deux chapitres qui suivent (« Du côté de la science », « Du côté de la démocratie ») se penchent en effet sur ces vecteurs de la modernité contemporaine, afin d'examiner la manière dont ils participent *nolens volens* au projet de l'homme auto-construit et en favorisent dès lors les risques induits. Nous ne développerons pas plus avant leur contenu, un numéro entier de LA VIGILANTE n'y suffirait pas. Penchons-nous donc sur ce qui intéresse plus directement notre **champ du travail sur autrui**.

La charge la plus revigorante du livre d'O. REY est certainement celle menée contre les prétendues « **sciences de l'éducation** ». Prenant appui sur **KANT** qui considérait que **l'éducation ne pouvait être une science**, mais seulement un art, pour la bonne raison que l'homme est libre et qu'il garde dès lors toujours une part d'opacité. Il ne peut donc être considéré comme objet d'une science ou d'un élevage, bien que sa liberté soit paradoxalement un fruit de l'éducation et pas une donnée « naturelle ».

L'éducation est par conséquent un art et non une science. Comme le rapporte très bien O. REY lui-même: « **ce n'est pas une défiance envers la raison qui conduit Kant à l'empirisme éducatif**. C'est au contraire la raison qui l'amène à reconnaître que

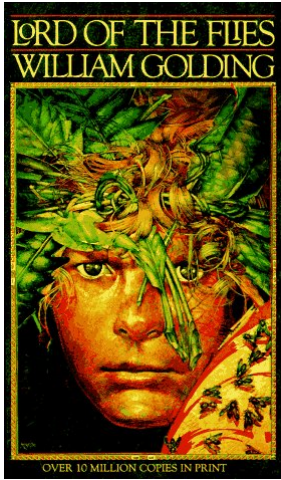
<sup>26</sup> Devenu depuis lors gouverneur de Californie et partisan du protocole de Kyoto. Comme quoi, si on ne peut s'auto-engendrer soi-même on peut tout de même se changer...



l'éducation, de par sa nature même, ne saurait se constituer en science ». Or tout un pan de l'éducation contemporaine, soutenue par les « sciences » en question, prétend **libérer l'acte éducatif des transmissions autoritaires** pour favoriser un idéal éducatif **d'auto-construction de l'enfant**, en créant les conditions les plus favorables à l'épanouissement spontané des bambins, sur la base de leur rencontre avec les réalités objectives du monde favorisé par les éducateurs devenus « accompagnateurs »...

O. REY fustige ce « **rêve exalté et niais d'une humanité spontanément acquise**, que seul le poids des héritages empêche de s'épanouir comme il faudrait ». Un passage particulièrement cruel pour les pédagogues « scientifiques » est la mise en parallèle du roman de William GOLDING, « Sa majesté des Mouches<sup>27</sup> » et les propos tenus par un des plus illustres **psychologues de l'éducation**, Jean PIAGET.

Le roman de GOLDING est une **robinsonnade tragique**, à l'inverse de « Deux ans de vacances » de Jules VERNE. Et contrairement au grand Jules, qui n'était guère pédagogue, **GOLDING avait été instituteur une bonne partie de sa vie** et avouait qu'il lui « avait fallu plus de la moitié d'une vie, deux guerres mondiales et des années passées au milieu d'enfants » pour écrire ce livre qui « devint une distillation de cette vie-là ». C'est donc toute son **expérience acquise sur le terrain** pédagogique qui va nourrir cette fiction, qui est aussi une sorte de conte philosophique.



**Un groupe de garçons échoue sur une île déserte** et se trouve dans la nécessité de s'auto-organiser en dehors de toute présence adulte. Ce qui s'y passe ensuite n'est guère en accord avec les vues optimistes des pédagogues. Bien au contraire, la violence monte au sein de la communauté enfantine et celle-ci ne voit pas d'autre solution que de la concentrer sur une victime, d'abord animale, ensuite humaine, qui sont toutes les deux mises à mort.

Un **déferlement plus général de violence** est évité *in extremis* par l'arrivée d'un adulte sur la plage et l'évacuation de tout le groupe. O. REY cite ensuite des extraits de PIAGET, comme celui-ci : « Seule une vie sociale entre les élèves eux-mêmes, c'est-à-dire un *self-government* poussé aussi loin qu'il est possible et constituant le parallèle du travail intellectuel en commun, conduira à ce double développement de personnalités maîtresses d'elles-mêmes et de leur respect mutuel ».

La leçon qu'en tire l'auteur est claire : « Un individu ne devient autonome, jusqu'à un certain point, qu'en vertu d'une éducation qui ne doit pas considérer l'objectif atteint avant de commencer ». En d'autres mots, **la capacité d'autonomie est le fruit d'un processus éducatif** qui, lui, doit être hétéronome pour approcher cette fin.

### **Collusion des néo-libéraux et des progressistes**

La suite de l'ouvrage analyse la forte convergence « anti-conservatrice », sur ces points, de l'idéologie néo-libérale et des thèses progressistes. Car il s'agit bien d'une **penne majoritaire** qui est dénoncée, alliant dans son mouvement autant les **partisans néo-libéraux du tout au marché** que les **progressistes zéloteurs de l'autonomie et adversaires de l'ordre**, de la « culture bourgeoise » et de la tradition.

Les premiers croient à la **main invisible du marché** et à la rencontre d'acteurs économiques « rationnels », sortis tout armés de la cuisse de Jupiter, les seconds aux vertus de la lutte émancipatrice de l'individu contre l'autorité et à la nature foncièrement bonne de la nature humaine et mauvaise de l'autorité. Dans les deux cas et pour des raisons en partie différentes, c'est **l'opération nécessaire de structuration de l'enfant** qui est évacuée.

Bernard DE BACKER

<sup>27</sup> C'est la traduction de Baal-Zebub, « Baal des mouches » d'où Belzébuth, prince des Démon.





## 5. Brèves

### EN BREF : Le contrat, nouveau passeport pour l'accès aux droits sociaux ? Le colloque de Df&Ls...

Mardi 23 janvier, le centre interdisciplinaire « **Droits fondamentaux et Lien social** » (Df&Ls) des FUNDP à Namur organisait un très intéressant colloque consacré à « la figure du contrat comme instrument de travail à l'égard des personnes qui demandent une aide ».

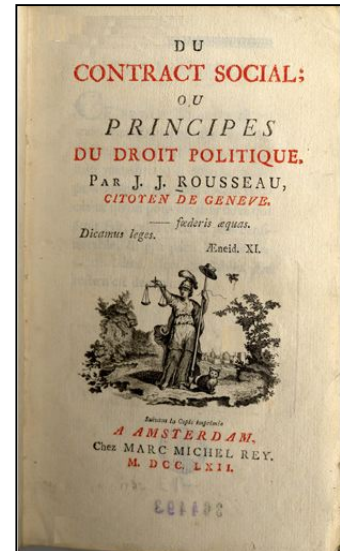
Cette modalité semble en effet de plus en plus utilisée par les pouvoirs publics. Que l'on pense au **contrat d'intégration sociale** des CPAS, au **contrat d'activation des chômeurs** et aux nombreuses autres formes de contrats établis dans le cadre de l'aide sociale et de l'insertion. Cette même figure du contrat se trouve aussi mise en oeuvre de manière moins formelle par des organismes non-publics d'action sociale.

L'objectif du colloque, marquant par ailleurs le 20<sup>e</sup> anniversaire du Df&Ls, était « **d'interroger la pertinence d'un tel recours** », ceci à partir d'éclairages multiples : juridiques, sociologiques, éthiques... La journée était divisée, comme souvent, en deux parties : une matinée plénière avec **quatre exposés**, deux témoignages et une étonnante « lecture à deux voix » de textes relatifs à l'accès aux droits sociaux de 1976 à 2006. L'après-midi comportait **quatre ateliers** relatifs à diverses pratiques du contrat : Aide à la jeunesse, hébergement et logement, contrat d'intégration sociale et contrat crédit d'insertion.

Le premier exposé du sociologue et criminologue H.-O HUBERT, « **Le contrat a ses raisons que la raison ignore...** », après une déconstruction étymologique du mot contrat (« tirer ensemble », « resserrement », « contraction »...) et de son ambivalence (libre consentement, négociation, qui s'impose aux contractants...), s'engagea dans une contextualisation sociologique, la contractualisation croissante de l'aide sociale étant considérée comme l'indicateur d'une **crise des institutions**.

Trois modalités semblent se dégager des pratiques contractuelles : **autoritaire, gestionnaire** et **participative**. Les deux premières sont en quelque sorte de l'huile versée sur les rouages de l'institution pour « mieux faire rouler ses mécaniques », alors que la troisième signe une crise plus profonde et le passage à un autre exercice de la rationalité, se légitimant par le recours au débat. En d'autres mots, il y aurait d'un côté le contrat comme **instrument** (de contrôle, de normalisation...) au service de l'institution pour améliorer son fonctionnement, de l'autre comme **outil** (d'accompagnement, de négociation...) pour des personnes considérées comme des acteurs.<sup>28</sup> La suite de l'exposé développa cette approche à travers divers exemples, pour conclure à un certain **glissement de l'outil vers l'instrument**, et une invitation à se saisir du contrat comme outil d'accompagnement, notamment par les travailleurs sociaux.

La seconde prise de parole était un **témoignage**, fourni par J.-Y. RUYKENS, **permanent interprofessionnel à la CSC**, relatif aux pratiques des contrats d'activation des chômeurs dans la région de Huy-Waremme. Il en ressortait une application plutôt de type bureaucratique par les agents de terrain ainsi que le constat que « la personne un



<sup>28</sup> On ne peut s'empêcher de faire le parallèle avec les pratiques de médiation institutionnelle (comme dans les hôpitaux, par exemple) qui peuvent être de simples instruments d'exercice plus subtils du pouvoir institutionnel sur les usagers, ou des outils considérant ces derniers comme des acteurs sujets de droit.



peu futée, un peu sensée, va toujours s'en sortir », alors que les bénéficiaires les plus précarisés en sont plus souvent les victimes, disposant de moins de capacités pour répondre aux nombreuses composantes du contrat, sinon les contourner.

Vint ensuite **l'exposé d'une juriste**, A.-V. MICHAUX, « Intégration sociale et recherche d'emploi : l'illusion du contrat ? ». L'objet était ici d'examiner la **qualité juridique de ces différents contrats donnant accès aux droits sociaux**. Si, a priori, un ensemble d'éléments fait plutôt pencher en faveur d'un contrat au sens juridique (qui n'implique pas nécessairement l'égalité des parties ou la négociation du contenu, par exemple), un examen plus attentif montre que des éléments essentiels sont manquants. En effet, le contrat ne crée pas « d'obligation de faire et de donner » dans le chef des deux parties, car les obligations ne découlent pas du contrat mais de la loi et celles de l'administré ne sont pas en faveur de l'administration. Par ailleurs, cette dernière dispose de ses propres moyens de sanction (comme la suspension des allocations) ; il n'y a pas de recours en justice pour non-respect du contrat par l'une des deux parties. Ce type de contrat ne crée pas « d'effets juridiques en lui-même ». **Il ne s'agit pas de contrats juridiques**, comme le Conseil d'Etat l'a également pointé. Comment le qualifier alors ? La juriste penche plutôt pour « une décision administrative après consultation des destinataires »...

Mais le « contrat » a cependant un **intérêt pédagogique**, permet une **individuation** des conditions d'octroi de l'aide et une meilleure **information** de l'administré.

Le second témoignage était celui d'une **militante de Luttes Solidarités Travail** (LST) exposant de manière détaillée une situation dans laquelle la contractualisation de l'aide a généré des effets pervers et contre-productifs.

G. RENAULT, juriste au Df&Ls s'intéressa particulièrement à la question du **respect de la vie privée** dans le dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle. En effet, la contractualisation de l'aide s'accompagne souvent du **recueil et de la transmission de nombreuses informations relatives aux usagers**, y compris certaines relatives à leur vie privée (logement, cohabitation...). Cette question est évidemment encore plus prégnante dans le contexte du traitement informatique de l'information et de la circulation de celle-ci entre différents organismes (dont des opérateurs de formation). Cette question fut analysée au travers de l'article 458 du Code pénal relatif au secret professionnel et de la loi de 1992 sur le respect de la vie privée.

X. DIJON et P. VERSAILLES se livrèrent ensuite à une instructive « **lecture à deux voix** » de textes et exposés des motifs relatifs à des lois concernant l'accès aux droits sociaux, ceci entre 1976 et 2006.

Enfin, T. PERILLEUX (UCL) s'employa à dégager la **signification sociologique de l'accès contractuel** aux droits sociaux, en rapport avec d'autres notions associées, comme celles d'activation, d'employabilité et de projet, mais aussi de **nouveau rapport à soi** dans lequel chacun est appelé à devenir « l'entrepreneur de sa propre vie ». Pour cet intervenant, ces notions et dispositifs émergents sont le signe d'une « reconfiguration idéologique radicale », à inscrire dans le cadre d'un « nouvel âge du capitalisme », de la marchandisation des relations sociales et d'une « conception entrepreneuriale de la vie ».

Bernard DE BACKER

Site web du Df&Ls: <http://www.dfls.be>

Signalons la publication, dans ce contexte, d'un **livre fort fouillé sur ce thème**, dont les auteurs sont pour la plupart les orateurs du colloque et dont le contenu a alimenté celui-ci. Nous en rendons brièvement compte à la page suivante..

Site web de l'éditeur : [http://www.diekeure.be/uitgeverij/juridisch/index\\_fr.phtml](http://www.diekeure.be/uitgeverij/juridisch/index_fr.phtml)



**EN BREF : H.-O. HUBERT (dir), *Un nouveau passeport pour l'accès aux droits sociaux : le contrat, La Charte, 2006. Le livre de Df&Ls ...***

Cet ouvrage de près de 300 pages, référence centrale du colloque évoqué à la page précédente, est divisé en trois parties : 1) les **pratiques** du contrat ; 2) **l'institution** du contrat ; 3) les **raisons** du contrat. Une bonne partie des contributions du livre a été exposée de manière synthétique lors du susdit colloque. Le lecteur y trouvera donc des **développements beaucoup plus subtils** que le compte-rendu que nous en avons fait, synthèse d'une synthèse...

La présentation de l'ouvrage, par H.-O. HUBERT dans un **style sociologico-littéraire** assez étonnant (on y croise PESSOA et son intranquillité, LAFARGUE et sa paresse, MAGRITTE et sa pipe, VANEIGEM et son savoir-vivre...), tisse le fil de la métaphore du contrat et de l'écrit pour dégager les enjeux de la contractualisation de l'accès aux droits sociaux. Vient ensuite une synthèse interrogative de l'ouvrage et de sa composition interne.

1. La PREMIÈRE PARTIE consacrée aux **pratiques du contrat** comporte quatre contributions :

M. BODART examine à la loupe « **l'activation** du comportement de recherche d'emploi ou le contrôle de la disposition au travail du **chômeur** ».

P. VERSAILLES analyse **trois formes d'aide sociale** sous forme contractuelle : le contrat contenant un projet individualisé d'intégration sociale, le contrat de travail et le contrat d'hébergement.

P. LAMBILLON s'attache au « projet d'accompagnement social lors de **l'hébergement en centre fédéral d'accueil** d'enfants étrangers de parents en séjour illégal ».

M. KESTEMAN et J.-L. LINCHAMPS posent, *a contrario*, la question de savoir si le **sans-domicile fixe est sans contrat**.

2. La SECONDE PARTIE porte sur **l'institution du contrat**.

La juriste A.-V. MICHAUX y passe au peigne fin deux exemples de contrats donnant accès aux droits sociaux, afin – justement – d'examiner le caractère juridique au regard de la loi comme elle la fait pendant le colloque.

G. RENAULT se penche sur la contractualisation de l'aide au regard du respect de la vie privée.

3. La TROISIÈME PARTIE s'intéresse aux **raisons du contrat**, c'est-à-dire au contexte qui peut en expliquer l'intelligence, la survenance et le développement dans le champ de l'accès aux droits sociaux.

X. DIJON, directeur du Df&Ls, analyse le **tricotage de la justice entre justice commutative et justice distributive**, entre contrat et distribution.

H.-O. HUBERT revient à la charge dans son style imagé et situe les enjeux de la contractualisation des droits sociaux : **entre raison instrumentale et raison réflexive**, voire entre humanisme et cynisme.

Un ouvrage dense sur des questions essentielles, on peut en croire LA VIGILANTE qui y était, qui l'a reçu et qui l'a lu...

Bernard DE BACKER





**EN BREF : Soutien à la parentalité : la mise en place controversée et instructive des stages parentaux, dans le cadre de la réforme de la loi de 1965 relative à la protection de la jeunesse**

Dans la foulée de notre éditorial sur le **soutien à la parentalité** (numéro précédent de LA VIGILANTE), il nous revient<sup>29</sup> que la mise en place de stages parentaux suite à la **réforme de la loi de 1965** suscite quelques tensions. Le débat qui en résulte nous semble instructif à plus d'un titre.

Rappelons d'abord que la réforme a notamment pour visée **d'associer davantage les parents** « et en particulier les parents démissionnaires » au travail effectué avec les mineurs délinquants. C'est dans ce contexte que des stages parentaux sont proposés, visant :

- Une prise de conscience des parents de leurs responsabilités civiles et pénales
- Une aide à la résolution des conflits et problématiques de l'enfant (« **comment mettre des limites**, répondre aux besoins de l'enfant, favoriser le dialogue intrafamilial... »)

Le stage comporterait trente heures de prise en charge et vingt heures d'accompagnement psychosocial et administratif

L'absence de participation entraîne des sanctions pénales (amende ou emprisonnement). Il s'agit donc d'un **stage parental sous la contrainte**.

Dans un premier temps et afin d'éviter la création de services supplémentaires (dans un secteur, il est vrai, qui comporte déjà un nombre particulièrement élevé de types de services), **il était prévu que les SPEP**<sup>30</sup> assument cette mission. Mais la majorité des SPEP ne sont pas preneurs, « pour des raisons pédagogiques et éthiques ». Ils arguent (ce n'est pas une surprise) que « le soutien à la parentalité est un axe prioritaire pour le secteur, mais pas sous cet angle répressif, sanctionnel et obligatoire contraire à la pédagogie d'émancipation, d'éducation et restauratrice » (in Alter Educ).

Pour finir, **un nouveau type de service** va être mis en place, le « Service organisant des stages parentaux » (SSP), ce qui nous vaut un sigle de plus dans la forêt déjà touffue des acronymes sectoriels (SAI, SAIE, AMO, COE, SPEP, CAU...). Mais bon, ne mégotons pas. **Cinq SSP seront mis en place** (Bruxelles, Mons, Namur, Liège, Neufchâteau) qui devront être opérationnels dès **avril (2007)**.

Ce qui nous paraît **significatif dans cette petite controverse**, dans la foulée du compte-rendu que nous venons de faire du livre d'O. REY, « *Une folle solitude. Le fantasme de l'homme auto-construit* »<sup>31</sup>, est l'opposition d'une logique sanctionnelle (inévitabile dans le champ de la justice pénale) et d'une logique « émancipatrice » et surtout « restauratrice ». Sans vouloir faire de procès d'intention et sous réserve d'information complémentaire, on ne peut s'empêcher de voir pointer **une vision quelque peu rousseauiste** derrière les termes « émanciper » et « restaurer ». Un peu comme si les compétences des parents étaient déjà-là, que seul le poids des héritages empêcherait de s'épanouir comme il faudrait, et ne demandaient dès lors qu'à être révélées, rétablies par de bons accompagnateurs.

Bernard DE BACKER

<sup>29</sup> Voir Alter Educ n° 138, 16/1/07 – 26/1/07.

<sup>30</sup> Services de prestations éducatives et philanthropiques. Il s'agit de services travaillant sur mandats et s'adressant à des jeunes ayant commis un fait qualifié infraction. Ils ont pour mission d'apporter une réponse éducative à la délinquance juvénile par l'organisation de prestations éducatives et philanthropiques et l'encadrement des jeunes pendant leur prestation. Ils organisent aussi des médiations et des concertations dans ce cadre.

<sup>31</sup> Voir plus haut dans ce numéro.





**EN BREF : la Cour des Comptes se penche sur le Non-Marchand wallon !**

Ou plus exactement **sur les tutelles administratives et politiques** en charge de ces matières. Deux chapitres du 18<sup>e</sup> cahier d'observations adressé par la Cour des Comptes au Parlement wallon retiennent notre attention : les contrôles exercés sur le secteur des **services de santé mentale** et sur celui de **l'aide aux familles et aux personnes âgées** (centres de coordination de soins et services à domicile inclus).

Ce n'est pas la première fois que cet organe s'intéresse au Non-Marchand : souvenons-nous par exemple, du **rapport sur le Service bruxellois francophone des Personnes handicapées** (SBFPH) en septembre 2006 et, surtout, le rapport de 2001 sur **l'accueil et l'hébergement des personnes handicapées en Région wallonne**. Nous n'avons pas la place ici pour rendre compte des analyses effectuées<sup>32</sup>.

Nous vous invitons vivement, par contre, à prendre connaissance de ces rapports car ils sont assez différents de ce que l'on pourrait imaginer. Le non-initié peut penser qu'il s'agit d'un long document monotone épluchant dans le détail, sur quantité de pages, des comptes et des rapports d'activités.

**Il s'agit en fait d'un véritable travail d'audit** avec une méthodologie diversifiée : outre forcément, l'épluchage des documents cités, la Cour procède aussi à des interviews de responsables, d'agents administratifs, propose un projet de rapport qui est débattu lors de réunions avec l'administration concernée au cours desquelles « les remarques, commentaires et suggestions formulés à cette occasion ont été intégrés dans le rapport chaque fois que cela a été jugé pertinent. », etc.

L'analyse et les recommandations sont formulées dans **un style direct et sans euphémismes**.

Bref, n'hésitez pas !



Paul LODEWICK

Les rapports de la Cour sont téléchargeables sur <http://www.ccrek.be/>.

<sup>32</sup> Ce dernier rapport est en partie à la source de la réforme wallonne des SAJJ. Voir l'étude de l'APEF sur les CJES (équivalent bruxellois des SAJJ) plus haut dans cette Vigilante.