



# LA VIGILANTE

SIXIÈME ANNÉE  
TRIMESTRIEL  
MARS 2009  
N°34

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

« Pour un être qui, comme l'humain, façonne son destin à la force de la réflexion et de la réflexivité, la connaissance qui en découle a le caractère insupportable de toute lucidité nue » (MURIEL BARBERY, *L'élégance du hérisson*)

Comité de rédaction : Bernard DE BACKER (responsable rédactionnel, lay-out), Paul LODEWICK, Jacques SEPULCHRE (éditeur responsable), Dominique WAUTIER, François WILLEMOT. Relecture et corrections : Dominique WAUTIER. 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>

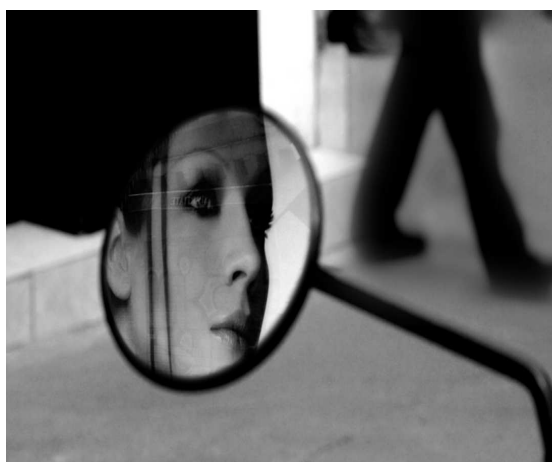
## Au sommaire de ce Trente-Quatrième numéro

**1. Edito** : Quelques réflexions sur la réflexivité

**2. Recherches, interventions et analyses** de l'APEF : Apprendre en situation d'alternance, faut-il jeter le gant ? ; Après le Maribel social, voici venu le Maribel fiscal ! ; Les données du CReNoM sont accessibles ; La participation des moins qualifiés aux formations ISAJH

**3. Ailleurs et autrement** : L'ONE s'interroge sur la professionnalisation de l'accueil des enfants

**4. Brève** : Colloque "Cercle de prospective - formation tout au long de la vie »



### **1. Edito : Quelques réflexions sur la réflexivité**

Le mot « réflexivité » et les expressions associées (prise de recul, autoscopie, autorégulation, analyse des pratiques, remise en question...) connaissent depuis quelques années une portée grandissante. On retrouve cette notion sous la forme du qualificatif « réflexif » pour désigner les « nouveaux professionnels », et comme injonction adressée aux travailleurs sociaux ou enseignants qui sont appelés à devenir des professionnels réflexifs<sup>1</sup>. **La réflexivité constitue dès lors un ingrédient de plus en plus sollicité dans le champ de l'intervention sociale et de la formation.** Que

<sup>1</sup> L'expression a été forgé dans les années 1980 par le pédagogue Daniel SCHÖN, auteur notamment de *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London, Temple Smith, 1983. Voir aussi dans cette VIGILANTE les propos de Jan PEETERS au sujet des professionnels de l'enfance.



l'on pense notamment aux diverses modalités d'accompagnement qui incarnent un soutien à l'analyse des pratiques professionnelles individuelles ou collectives : tutorat, supervision, intervision, accompagnement d'équipe ou de projet, coaching, team-building, etc. **Le thème de l'évaluation** de plus en plus omniprésent (du moins dans les discours) constitue également un indice du « pousse-à-la-réflexivité ». Cette dernière fait par ailleurs l'objet de colloques ou de recherches dans le champ de la formation.

C'est dans ce contexte que les deux chercheurs de l'APEF furent invités par une **Ecole sociale liégeoise** (HElMo-ESAS) à faire un exposé dans le cadre d'une matinée d'étude sur le thème « **Accompagnement des stagiaires : des partenaires en démarche réflexive !** ». Ils ont chacun traité d'un aspect du thème à l'ordre du jour. Le premier intervenant s'est attaché à développer un cadre d'analyse global relatif aux thèmes « **Réflexivité, formation et tutorat** », alors que le second s'est centré, sur base d'une intéressante étude de terrain<sup>2</sup> et d'exemples concrets, aux « **déterminants de l'alternance et aux conditions d'émergence d'une démarche réflexive** ».

L'essentiel du premier exposé constitue la base de cette éditorial, alors que le second thème est développé dans l'article suivant. Les deux articles successifs se veulent un éclairage sur ce sujet très important pour saisir les évolutions de notre univers social et, notamment, celles des pratiques de formation continue et en alternance.

### **Une réflexivité à différents niveaux**

Quand on parle de réflexivité aujourd'hui, il convient de distinguer deux choses : la **réflexivité ordinaire** ou générique qui est propre aux êtres vivants doués du langage (mais aussi à d'autres représentants du vivant, dans une moindre mesure) et ce qu'un sociologue comme Anthony GIDDENS<sup>3</sup> appelle la « **réflexivité institutionnelle** » de la modernité contemporaine. La seconde ne va évidemment pas sans la première.

#### **→ Réflexivité ordinaire**

Examinons rapidement des définitions courantes (liste non exhaustive) de la réflexivité appliquée à différents secteurs d'activité :

- Propre à la réflexion, au retour de la pensée, de la conscience sur elle-même (dictionnaire de la langue française) ;
- le mouvement de l'esprit qui se retourne sur lui-même (philosophie) ;
- conscience qui est conscience de la conscience (psychologie) ;
- la propriété d'une relation binaire qui met en relation tout élément avec lui-même (mathématiques) ;
- la propriété de pouvoir se manipuler soi-même (informatique) ;
- démarche en sociologie consistant à appliquer les outils de l'analyse sociologique à son propre travail ou à sa propre réflexion sociologique (sociologie).

Comme on l'aura constaté, le point commun est le **retour sur soi**, ou, plus exactement, **la capacité d'effectuer ce retour sur soi**, cette autoscopie qui suppose **une prise de recul** individuelle ou collective. Le mot est évidemment apparenté à la notion abstraite de réflexion et à celle, plus concrète et plus ancienne, de reflet, de miroir, d'écho. Il évoque en effet un retour, un renvoi : « La montagne réfléchissait le bruit du canon ». Réfléchir c'est renvoyer, repousser - diverses formes verbales dans lesquelles on retrouve le préfixe « re ». Dans la sphère humaine, la réflexivité est la capacité de se prendre soi-même, individuellement ou collectivement, comme objet de pensée, de discours, d'action, voire d'évaluation et de contrôle. Cela suppose que l'humain ne soit pas identique à lui-même, qu'il puisse être **à la fois « soi » et celui qui prend « soi »**

<sup>2</sup> P. LODEWICK. L'insertion professionnelle par l'alternance dans le secteur non marchand privé.

<sup>3</sup> Sociologue britannique, professeur à Cambridge. L'ambition de GIDDENS est à la fois de produire une théorie sociale générale et de faire l'analyse des développements et trajectoires de la modernité contemporaine. Critique du courant post-moderne, il se le réapproprie et le restructure sous la forme de ce qu'il appelle la « modernité radicale » ou « modernité réflexive ».



**comme objet.** Celui qui n'aurait aucun écart à lui-même ne pourrait pas être réflexif. Il ne pourrait pas utiliser un pronom réflexif et se prendre pour objet. La réflexivité suppose une capacité « de se déprendre de soi », une distance critique de soi à soi et donc une capacité de recul et de changement, de « remise en question ».

Cette mise en oeuvre de la réflexivité ne passe pas nécessairement par le langage, elle n'est pas que **conscience discursive** selon les termes de GIDDENS, mais aussi **conscience pratique** : elle se révèle dans ce que les acteurs font sans nécessairement pouvoir en parler. Enfin, la réflexivité de l'acteur social ne signifie pas que toutes ses actions soient contrôlées : certaines actions peuvent avoir des conséquences non voulues et échappent au contrôle réflexif des acteurs, les actions quotidiennes peuvent être commandées par des motifs inconscients. Dire que l'humain est doté de réflexivité ne signifie pas qu'il se contrôle totalement lui-même.

### → Réflexivité et historicité

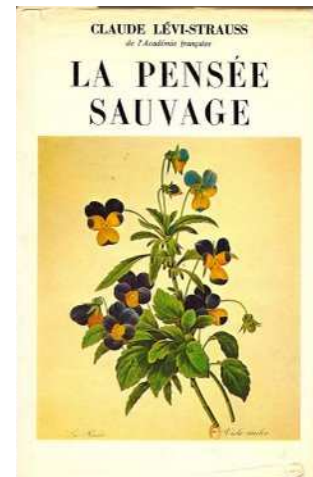
On peut supposer que **la réflexivité ordinaire a changé dans le temps** : un sujet ou un groupe humain ne pratique pas la réflexivité de la même manière dans les sociétés traditionnelles et dans les sociétés modernes. Dans le premier cas, c'est la tradition qui guide l'action réflexive avec une visée de permanence et de reproduction, dans le second, elle s'inscrit dans une dynamique de changement.

Par ailleurs, le développement des « moyens de réflexion » comme le **langage, l'écriture, l'imprimerie, les nouvelles technologies** accroissent la réflexivité des sociétés humaines. Pour reprendre la métaphore de Claude LÉVI-STRAUSS, **les sociétés primitives** (et qui se pensent comme telles car elles se veulent « premières ») sont plus froides et les sociétés modernes plus chaudes. Elles ont une plus grande historicité, une plus grande **capacité de réflexion et d'action sur elles-mêmes**, et donc de changement (mais aussi de désordre, d'incertitude et de risque).

Comme l'écrit l'anthropologue dont on vient de célébrer le centenaire : « Je dirais que les sociétés qu'étudie l'ethnologue, comparées à notre grande, à nos grandes sociétés modernes, sont un peu comme **des sociétés froides par rapport à des sociétés chaudes**, comme des horloges par rapport à des machines à vapeur. Ce sont des sociétés qui produisent extrêmement peu de désordre, ce que les physiciens appellent « entropie », et qui ont une **tendance à se maintenir indéfiniment dans leur état initial**, ce qui explique d'ailleurs qu'elles nous apparaissent comme des sociétés sans histoire et sans progrès (...) Il s'agit de **sociétés qui veulent ignorer leur condition historique** et tentent, avec une adresse que nous mésestimons, de rendre aussi permanent que possible des états, qu'elles considèrent « premiers » de leur développement. En cela elles s'opposeraient aux sociétés chaudes, celles qui comme la nôtre amplifient les conséquences de leur condition historique dans d'énormes proportions ».

### → Réflexivité institutionnelle

Il ne s'agit plus cette fois de la réflexivité individuelle ou collective, mise en oeuvre spontanément dans les actes de la vie quotidienne ou de la vie intellectuelle, mais bien de son institutionnalisation **comme un axe central et légitime de la société**. D'une société **qui fait dès lors de la réflexion sur elle-même un des piliers de son fonctionnement et de son développement, de sa production par elle-même**<sup>4</sup>. Il s'agit donc d'une **réflexivité réfléchie**, d'où l'apparition et la diffusion du mot dans différents contextes.



<sup>4</sup> Certains, surtout dans le monde anglo-saxon, utilisent le terme « autopoiesis », signifiant littéralement « se créer soi-même ». On pensera également aux travaux d'Edgar MORIN, aux titres éminemment réflexifs : *Méthode de la méthode, Connaissance de la connaissance*, etc.



**La réflexivité elle-même fait l'objet d'une prise de conscience**, d'un débat, comme dans la journée d'étude dans laquelle s'origine cet article. Elle se trouve ainsi élevée à la puissance deux... Dans l'histoire des éducateurs professionnels, par exemple, il s'est d'abord agi, dans les années 1970, de « **remise en question** » (un des slogans majeurs du mouvement de mai 68) de ce qui était « donné en réponse ». Mais aujourd'hui, **c'est la remise en question elle-même qui est donnée en réponse** (voir les textes légaux relatifs à certains secteurs stipulant que les intervenants sociaux doivent « régulièrement remettre en question leurs pratiques »)<sup>5</sup>. Or, se remettre en question de manière régulière c'est se mettre dans une démarche réflexive continue. Et quand cette injonction vient « d'en haut », il s'agit bien d'une réflexivité institutionnalisée...

Cette fonction centrale de la réflexivité se perçoit **du niveau macro au niveau micro**, de l'auto-pilotage de la société par elle-même au destin de l'individu, incité à être « l'entrepreneur de sa propre vie », à procéder à une construction réflexive de soi à travers différentes formes de « travail sur soi » (du corps au psychisme, du bodybuilding au développement personnel). Nous sommes tous peu ou prou amenés à **nous comporter comme LE BARON DE MUNCHAUSEN qui se soulevait dans les airs en tirant sur ses cheveux** (ce que l'on appelle le « *bootstrap* » en physique). Mais rappelons-nous ce qui a été dit plus haut sur la réflexivité ordinaire : elle ne signifie pas contrôle total de soi... Bien au contraire, le monde est devenu incertain, nous ne nous coulon plus dans les cadres rassurants de la tradition<sup>6</sup> ni non plus dans ceux d'un Progrès providentiel où la connaissance nous apporterait le bonheur. **Nous nous fabriquons sans cesse individuellement et collectivement** dans un monde incertain, et cette « fabrique de soi » est bien souvent un « **bricolage de soi** ».



### L'impact sur la formation initiale et continue

Nos sociétés de « modernité réflexive » ou de « modernité radicale » (GIDDENS) sont par définition des sociétés qui **produisent beaucoup de savoir sur elles-mêmes et sur leur environnement**, qui utilisent ce savoir pour se transformer et transformer leur environnement et considèrent que ce recours est légitime. Ce sont donc des « **sociétés de la connaissance** » qui changent rapidement, qui sont traversées par « l'impératif du changement », le mouvement et l'incertitude. Ou, pour être plus pessimiste comme le philosophe CIORAN : « être moderne, c'est bricoler dans l'incurable ».

Dans ce contexte, la formation devient *continue* et l'éducation *permanente*. Elle s'étend à la fois **dans le temps** (« la formation tout au long de la vie ») et **dans l'espace** (« la formation partout dans la vie »), mais elle se modifie aussi dans ses modalités : elle devient **plus modulaire, plus individualisée, plus flexible, plus co-construite, plus informelle**. Elle touche aussi de plus en plus à des domaines non-questionnés qui relevaient autrefois de la coutume, du bon sens, du savoir-vivre, voire de l'intimité subjective : les compétences relationnelles, le « savoir-être », le « savoir devenir », qui induisent un « **travail sur soi** », le recours aux ateliers de développement personnel.

<sup>5</sup> Comme le mentionne l'article 4 du Code de déontologie des services du secteur de l'aide à la jeunesse (arrêté du 15 mai 1997) : « Les intervenants ont un devoir de formation et d'information permanentes. Ils ont l'obligation de remettre en question régulièrement leurs pratiques professionnelles et veillent à les adapter à l'évolution des connaissances et des conceptions ».

<sup>6</sup> Au niveau micro, c'est la révolution silencieuse (INGLEHART, 1977), ce moment de transformation au sein de la modernité occidentale où une série d'espaces sociaux (la famille, l'identité individuelle, le rapport entre les genres, le rapport à l'autorité...), encore régulés par la tradition, entrent dans le champ de l'action réflexive.





Mais elle concerne aussi des compétences de second degré, les « meta-compétences » comme apprendre à apprendre ou la capacité de produire un acte nouveau dans une situation inédite. Le redoublement des termes (apprendre à apprendre) utilisés pour les qualifier en indiquent le caractère hautement réflexif. Si la modernité réflexive accentue le recours à la formation, elle modifie aussi **les modalités de la formation qui deviennent, elles aussi, plus réflexives et délibératives.**

Comme nous l'avons vu plus haut, un des aspects de ce changement est la croissance des formations individuelles ou collectives par accompagnement (supervision, coaching, team-building, analyse institutionnelle, intervision, accompagnement d'équipe ou de projet, tutorat...) qui sont bien souvent des **soutiens à la réflexivité des professionnels**<sup>7</sup>. Un tiers extérieur aide des individus et des équipes à prendre du recul et *réfléchir* sur leurs pratiques, voire consécutivement à les *infléchir* (on remarquera l'importance du « fléchir », que l'on retrouve également dans « flexibilité »).

Nous ne sommes donc plus seulement dans la position de professionnels qui ont acquis des savoirs et des savoirs-faire par leur formation initiale et **qui les « appliquent » avec une certaine dose de réflexivité** pour effectuer des ajustements, mais bien dans celle de personnes qui **prennent distance de manière régulière pour analyser leurs pratiques**, et ceci de manière organisée et reconnue. Nous sommes entrés dans le professionnalisme réflexif au sens où il faut non seulement régulièrement remettre sa manière de faire en question, mais également développer une pratique de type « **résolution de problèmes** » pour faire face au changement et à la complexité des situations. La croissance des demandes et des pratiques **d'évaluation**, comme retour réflexif sur l'action, est également à situer dans ce contexte.

### → Tutorat et réflexivité

**Le tutorat est un bon exemple de pratique réflexive en croissance.** Il semble connaître une certaine extension depuis « l'apprentissage mutuel » du XIX<sup>e</sup> siècle, et ceci dans différents milieux (l'enseignement, la formation professionnelle, la société civile, la production de biens et services) et situations d'apprentissage ou de travail. Ceci pour différents motifs, dont la réflexivité.

- Rapprochement entre le milieu de travail et l'enseignement (apprendre en travaillant, travailler en apprenant) ;
- transfert de certaines fonction de formation de l'enseignement vers le milieu de travail (le *lifewide learning*) avec parfois une diminution de l'encadrement dans l'enseignement (ex : écoles de puériculture) ;
- spécialisation de nombreux secteurs d'activités, qui fait que la formation initiale ne suffit pas et qu'il faut se familiariser avec des environnements concrets et spécifiques (d'où des formes de tutorat par parrainage des nouveaux entrants) ;
- complexification des situations de travail qui induit la nécessité d'un accompagnement au début de la mise à l'emploi ou au moment d'un changement de poste ;
- vieillissement de la population et le souci de créer des liens entre les futurs « sortants » et les nouveaux « entrants » (avec des réussites diverses) ;
- importance de la réflexivité en situation de travail et d'apprentissage et la montée en puissance de la notion d'accompagnement (autant dans l'aide sociale que dans la formation).

Le tutorat est un accompagnement<sup>8</sup> mais ce n'est pas du coaching, dans la mesure **où le tuteur n'est pas un professionnel de la formation mais bien un travailleur** qui exerce cette fonction pour une durée limitée. Le tuteur est un bien un pair (d'où

<sup>7</sup> Les formateurs parlent souvent d'un « accompagnement à la réflexion ».

<sup>8</sup> Le tuteur est à l'origine un substitut du père, puis du Maître dans le cadre d'un tutorat de transmission « vertical » et très hiérarchisé, voire quasi-militaire. Nous sommes depuis lors passés à un tutorat « horizontal » et entre « pairs », beaucoup plus réflexif. Les évolutions du tutorat sont liées à celles des modes de socialisation, car le tutorat est autant socialisation qu'apprentissage.



l'expression de *peer tutoring* en anglais), ce qui induit une plus grande proximité entre les deux partenaires de la relation tutorale, mais également un apprentissage chez le tuteur (ce que l'on appelle « l'effet tuteur »), selon la maxime bien connue du pédagogue tchèque du XVII<sup>e</sup> siècle COMENIUS : « Qui enseigne aux autres s'instruit lui-même »

Lors d'une étude en deux volets sur le tutorat dans les milieux d'accueil de l'enfance, nous avons conclu ce travail par cette formule : « **l'exercice du tutorat est formatif par la mise en oeuvre de l'activité chez le tuteur et par la mise à distance de l'activité chez le tuteur.** » Il va cependant de soi que la personne en apprentissage (l'élève stagiaire) est également appelée à développer une attitude réflexive lors de son stage, même si ce dernier a pour particularité de développer d'abord des compétences par la mise en oeuvre de l'action elle-même.

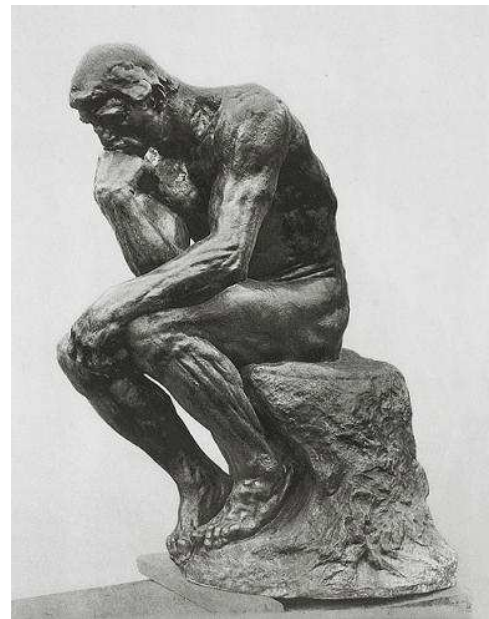
### **La réflexivité entre émancipation et souffrance**

Nous voudrions conclure par des considérations qui feront lien avec l'article suivant. Il ne s'agira plus ici d'analyse générale de la réflexivité en tant que telle, mais bien de **l'impact concret et psychique, voire émotionnel et affectif**, sur les sociétés et les individus plongés dans la dynamique réflexive que nous venons de décrire.

Comme tous ceux qui travaillent dans la recherche et notamment en sciences humaines le savent, il y a **à la fois quelque chose de libérateur** dans la mise à jour des conditionnements, des préjugés, des ignorances, **mais aussi d'angoissant et de déstabilisateur**. Non seulement par rapport à nos propres croyances et visions du monde - quelles qu'elles soient - mais aussi **par rapport à ceux qui nous sont proches** de manière individuelle (nos parents, nos familiers, nos amis...) ou collective (notre groupe d'appartenance), et qui sont porteurs des anciens modes de pensée. Parfois, l'adoption de nouvelles visions du monde induit des changements dans nos comportements qui provoquent des **conflits de loyauté**, des cassures intellectuelles et personnelles douloureuses.

Certaines **découvertes sont sources de ruptures profondes**, par rapport à des systèmes de croyances, des personnes ou des groupes qui les portent. Pensons à DARWIN dont les travaux suscitèrent des polémiques entre savants et « leaders d'opinion » mais également des ébranlements beaucoup plus diffus et durables, dont les mouvements créationnistes contemporains montrent encore les effets.

**Avec l'idéologie du Progrès**, les découvertes scientifiques s'inscrivaient cependant dans une visée optimiste qui venait contrebalancer les ruptures induites par l'émergence de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques. D'une certaine manière, la souffrance générée par la déstabilisation des repères était compensée par « l'avenir radieux » qui nous était promis. Aujourd'hui, les choses sont moins certaines. Si l'on n'arrête pas le « mastodonte de la modernité »<sup>9</sup> et **la vis sans fin de la réflexivité**, on est moins sûr qu'ils nous conduisent sans faillir vers des lendemains qui chantent.



Bernard DE BACKER

<sup>9</sup> Expression de GIDDENS, qui utilise le mot anglo-indien « *The Juggernaut of Modernity* ».



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



### Apprendre en situation d'alternance : faut-il jeter le gant ?

**La situation en alternance crée une dynamique particulière dans laquelle la réflexivité est intimement associée à ce que l'on appelle des « conflits socio-cognitifs ». A partir d'un exemple concret, issu d'une étude menée à l'APEF, l'auteur illustre des tensions entre savoirs théoriques et savoirs pratiques qui peuvent mettre les stagiaires à rude épreuve, y compris humainement. Comment gérer les conflits inévitables entre école et monde du travail ?**

Commençons par une **anecdote**. Dans le cadre d'une étude portant sur la formation en alternance, nous avons notamment interviewé un groupe de stagiaires (en OISP) qui suivaient une formation pour devenir auxiliaires gériatriques en maison de repos. Elles ont **d'abord suivi une formation théorique** dispensée, entre autres, par une monitrice (infirmière). Elles y ont appris les notions d'hygiène et de prophylaxie, et donc l'importance **d'utiliser des gants en latex pour la toilette des personnes âgées**.



Puis arrive le moment de la formation pratique. Les stages ont été négociés, les lieux de stage ont fait l'objet d'une visite préalable, les conventions sont signées.

Arrivées sur le lieu de stage, nombre d'entre elles cherchent les gants et ne les trouvent pas ! **Ayant le souci de bien faire, elles s'en inquiètent** et reçoivent différentes réponses :

1. « Ici, on ne les utilise pas parce que le directeur trouve que c'est trop cher ».
2. « Il faut travailler vite et cela prend trop de temps ».
3. « Nous privilégions le contact relationnel avec les personnes, surtout les patients désorientés, et donc nous évitons d'employer des gants ».
4. « Officiellement, on ne peut pas, mais on en a quand même, on les cache dans nos poches ».

Beaucoup de stagiaires sont revenues du stage plutôt désorientées et ne sachant quelle attitude adopter.

#### **« Le conflit, la mouche du coche de la pensée<sup>10</sup> »**

Ce que met en évidence cette anecdote, c'est la **manifestation d'un conflit sociocognitif**, c'est-à-dire une interaction entre des sujets (formateur et apprenant) ayant des points de vue différents.

**Avant tout apprentissage, toute personne dispose déjà** d'un mode d'explication plus ou moins élaboré, plus ou moins conscient qui oriente ses perceptions, sa manière d'organiser les informations et de guider son action. Tout formateur sait donc qu'il n'agit pas sur un terrain vierge. **La nouvelle représentation proposée par le formateur vient en quelque sorte 'heurter' la représentation préexistante** de l'apprenant.

<sup>10</sup> Propos de John DEWEY, philosophe et pédagogue américain qui fut un des premiers à s'être intéressé aux savoirs d'expérience.



Cette opposition est d'abord **cognitive** : deux manières de voir le monde se confrontent. Mais ce conflit est aussi **social**, car il se manifeste dans le cadre de rôles sociaux bien définis (formateur et stagiaires en formation) et dans un contexte institutionnel bien délimité (OISP, insertion socioprofessionnelle). Enfin, ce conflit n'est pas exempt **d'émotions**. Comme on peut le voir dans l'exemple ici rapporté, les stagiaires reviennent éprouvées de leur stage, elles doutent, cette situation générant de l'anxiété.

**Ce conflit peut se manifester extérieurement** : l'apprenant manifestant son désaccord au formateur, par exemple. Mais ce conflit est surtout **intériorisé**<sup>11</sup> par l'apprenant qui doit en quelque sorte éprouver cette constatation et surmonter cette contradiction. Nous voyons en quelque sorte un individu en situation de devoir **faire un écart par rapport à lui-même**, cet écart étant perçu comme étant une occasion de progresser. Nous sommes donc bien devant **une manifestation de la réflexivité**.

Cela dit, le conflit sociocognitif se déroule ici dans le cadre de l'alternance et il est donc un peu singulier. Prenons la peine de décomposer ce qui s'est passé. **Dans un premier temps**, lors de la formation théorique, il y a eu probablement une première opposition entre une vision spontanée, de la part des stagiaires, des soins à apporter aux personnes et celle de la monitrice qui prône une démarche professionnelle avec ce que cela implique notamment comme respect des mesures d'hygiène.

**Par la suite**, l'arrivée des stagiaires sur les lieux de stage provoque une deuxième opposition entre ce qu'elles ont appris précédemment (et qui est en cours d'acquisition) et ce qu'elles découvrent sur le terrain. Ici ce conflit est provoqué par les différences de points de vue entre formation théorique et formation pratique. On voit bien ici que le **conflit dépasse le strict cadre cognitif et qu'il s'inscrit dans un cadre social et émotionnel**. Les stagiaires sont prises potentiellement dans un **conflit de loyauté** sur fond d'injonction contradictoire : obéir à l'un, c'est désobéir à l'autre.

On voit donc que la situation d'apprentissage en alternance, pour riche qu'elle soit, est aussi complexe. Le fait qu'il y ait un double lieu d'apprentissage et des différences de points de vue est une richesse en soi. Cette situation peut devenir problématique si elle n'est pas gérée, c'est-à-dire si on laisse le stagiaire se débrouiller seul avec cela.

### Où et comment gérer ces tensions ?

Parmi les multiples déterminants<sup>12</sup> qui pèsent sur l'organisation de l'alternance, on peut en pointer au moins quatre. Tout d'abord **les réalités du monde du travail**, des lieux de formation pratique qui accueillent donc les stagiaires : représentations des métiers et de la formation (souvent vue comme s'exerçant « sur le tas »), contraintes organisationnelles multiples qui pèsent sur la disponibilité des tuteurs, etc. **Du côté des apprenants**, les déterminants s'ancrent dans les caractéristiques socioéconomiques, familiales, de genre, d'âge, mais aussi, comme on l'a vu, dans leurs représentations de départ qui font plus ou moins résistance, opposition. Troisième catégorie de déterminants, ceux liés aux **contraintes institutionnelles** : dispositions décrétales, moyens alloués, programmes de formation à respecter, reconnaissance des lieux de stage et des tuteurs, possibilité de formation de ces derniers...

Restent enfin, **les choix pédagogiques**, la manière d'organiser l'alternance. Plusieurs réponses sont possibles<sup>13</sup> qui vont de la simple juxtaposition à l'articulation forte, qui tiennent plus ou moins compte et intègrent les particularités d'apprentissage que nous

<sup>11</sup> Pour plus de détails, voir P. MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, Editions ESF, 1987.

<sup>12</sup> Voir le travail réalisé par le CEF dans l'avis n° 69, *la professionnalisation de l'encadrement des stagiaires en entreprise*, février 2000.

<sup>13</sup> ANTOINE F., GROOTAERS D. et TILMAN F., *De l'école à l'entreprise. Manuel de la formation en alternance*, Bruxelles, Coéd. Chronique sociale et Ed. Vie Ouvrière, 1988, p 12 et sv. Perrenoud P., *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*, in LHEZ P., MILLET D. et SEGULIER B. (dir), *Alternance et complexité en formation. Education – Santé – Travail social*, Paris, Ed. Seli Arslan, 2001, pp 10-27.





avons esquissées. Face à ces déterminants, **différents niveaux d'action** sont possibles. Sur le plan **local**, le levier pédagogique semble le plus accessible, celui qui vise à articuler de manière réaliste, formation théorique et formation pratique, c'est-à-dire en tenant compte et en intégrant dans l'objet même de la formation, les différentes oppositions pointées. **Ce levier peut viser les stagiaires** : il s'agira alors de guider l'ensemble de l'activité de l'apprenant (en situation scolaire et en situation de travail) en créant des lieux d'intégration qui favorisent la réflexivité, la supervision étant une modalité désormais classique de ce genre de démarche. Mais **ce levier peut viser aussi les relations entre lieux d'apprentissage théorique et lieux de formation pratique** où il s'agit alors d'apprendre à gérer les conflits sociocognitifs existant entre école et monde du travail.

**Un des conflits qui paraît majeur** porte notamment sur le mode de production et la place du savoir. En caricaturant les positions on peut observer **du côté de l'école** la croyance traditionnelle dans le fait qu'inculquer les modèles d'intervention (encore parfois quasi canoniques) va commander les intentions du futur professionnel. Le savoir (et pas n'importe lequel, le savoir académique) précède l'action. **Du côté du monde du travail**, l'eau a coulé sous les ponts. Le savoir théorique est recouvert progressivement par de multiples couches faites de diverses expériences, d'autres formations, de rencontres... Des savoirs nouveaux, pas toujours formalisés et communicables, émergent caractérisés par l'éclectisme, l'hybridation. Le savoir est ici graduellement produit par l'action.

### **A l'école des praticiens réflexifs**

Après tout, on peut considérer comme normal que les écoles et les terrains de stage ne disent pas la même chose, chacun ayant un rôle à tenir. Mais si la formation accepte de reconnaître qu'elle est **de plus en plus un lieu d'apprentissage de l'exercice de la réflexivité et non plus seulement le lieu de transmission de modèles** à appliquer sur le terrain, alors son rôle, dans le cadre de l'alternance, est d'apprendre à percevoir, et à **gérer positivement les écarts** (inévitables) entre modèles professionnels et pratiques réelles. Face au **dilemme des gants en latex** auquel les stagiaires étaient confrontées, il s'agit de développer des compétences « consistant à accomplir un travail réel et pertinent sans tourner le dos au travail prescrit, mais sans s'y enfermer, en exerçant un jugement professionnel, en s'autorisant à jouer avec les règles, à les transgresser à bon escient<sup>14</sup>, ou à en **inventer chaque fois que la complexité du réel l'exige**<sup>15</sup> ».

Paul LODEWICK

PERRENOUD : Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_32.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html)

Etude APEF : L'insertion professionnelle par l'alternance dans le secteur non marchand privé  
<http://www.apefasbl.org/actions-et-projets-specifiques-de-l-apef/etudes/alternance-non-marchand/view>

<sup>14</sup> Charles QUINT dominait un empire sur lequel, disait-on, le soleil ne se couchait jamais. Par sa taille même, son empire soulevait des problèmes de communication énormes entre la couronne et les gouverneurs éloignés. On attendait de ces derniers qu'ils obéissent de façon consciencieuse aux ordres qui leur parvenaient de Madrid. Mais souvent, ils ne le pouvaient tout simplement pas car ou bien ces directives reflétaient une ignorance crasse des situations locales ou, pis encore, elles atteignaient les colonies tellement tard qu'elles en avaient perdu toute pertinence. En Amérique centrale, on développa une solution très pragmatique face à ce type de problème: « *Se obedece pero no se cumple* » (« On doit obéir aux ordres, mais surtout ne pas les exécuter »). Grâce à cet expédient, les colonies d'Amérique centrale purent prospérer et ce en dépit des ordres impériaux qui parvenaient de l'Escorial. Rapporté par Paul WATZLAWICK dans "L'invention de la réalité".

<sup>15</sup> PERRENOUD P., déjà cité.



## Après le Maribel social, voici venu le Maribel fiscal !

**Dans le numéro de décembre de la Vigilante, nous dressions le bilan après dix ans d'existence du système MARIBEL. A cette occasion nous tracions quelques perspectives notamment dans le cadre des négociations avec le gouvernement. Ces perspectives se dessinent maintenant. En voici les grandes lignes.**

Le système Maribel que nous connaissons aujourd'hui, dit **Maribel social**, repose sur une réduction trimestrielle de 354,92 € par travailleur prestant au moins un mi-temps (33% d'un temps plein dans le secteur des ETA – CP 327). Ces moyens sont mutualisés au sein des Fonds Maribel afin de permettre la création d'emplois supplémentaires dans les différents secteurs.

### Le Maribel fiscal vient s'ajouter au Maribel social

**En ce début 2009, le gouvernement vient de décider de créer un système maribel supplémentaire par le biais de la fiscalité, d'où son nom : MARIBEL FISCAL en comparaison au MARIBEL SOCIAL.**

Il s'agit également de la traduction pour le secteur non-marchand d'un système qui vient d'être introduit dans chaque entreprise du secteur marchand. Cette innovation était prévue dans le dernier accord interprofessionnel (AIP 2009-2011) afin de réaliser une nouvelle réduction du coût du travail. Celle-ci consiste en une **dispense de versement d'une partie du précompte professionnel de l'employeur**. Cette dispense passera de 0,25% à 0,50% au 1er juin 2009 et à 1% au 1er janvier 2010. Les moyens générés ainsi seront versés par l'administration fiscale à l'ONSS qui les reversera aux Fonds Maribel afin d'amplifier leur capacité de création d'emplois supplémentaires. **Le budget est estimé à 18 millions d'euros en 2009 et 72 millions d'euros en 2010.**

Ceci représente une bonne nouvelle et devrait offrir la possibilité pour les Fonds Maribel de subsidier de nouveaux emplois d'ici quelques mois. Le délai dans lequel ces nouveaux moyens seront disponibles reste encore à déterminer. Les modalités de mise en place de ce nouveau système Maribel complémentaire ne sont pas encore connues au moment d'écrire ces lignes. Toutefois des questions se posent d'ores et déjà.

### Renforcer, harmoniser, simplifier

Renforcer, harmoniser, simplifier : ces trois mots devraient être les maîtres-mots de cette nouvelle évolution du Maribel. Les partenaires sociaux ont exprimés différentes questions et recommandations dans le cadre de ce nouveau Maribel. **Ce nouveau Maribel fiscal doit être intégré dans l'AR du 18/07/2002** portant des mesures visant à promouvoir l'emploi dans le secteur non marchand. Dès lors il doit en suivre les grands principes afin de permettre aux Fonds d'assurer un gestion simple, unifiée et efficace du dispositif de création d'emplois supplémentaires.

Les nouveaux moyens attribués qui seront calculés sur la masse salariale, devraient être délivrés mensuellement et à 100 % afin de procurer aux Fonds une alimentation régulière de leurs comptes pour financer les emplois. Ces moyens devraient pouvoir être utilisés par les fonds selon les mêmes principes d'attribution d'emploi aux institutions que pour le maribel social. Ils devraient également pouvoir être utilisés sur deux années avant que le solde non réalisé ne puisse être considéré comme réserve non-récurrente à





reverser à l'ONSS. Les partenaires sociaux demandent également à ce que le maribel social soit aligné sur ce dernier principe.

L'augmentation du nombre d'emplois subsidiés et la nécessité de rationaliser et simplifier au maximum les modes de gestion tant au niveau des fonds que pour les institutions sur le terrain, demande une **extension des moyens administratifs** pour la création d'emplois supplémentaires (personnel administratif et développement informatique). A cet effet, la demande des partenaires sociaux de la possibilité d'augmenter le maximum de 1,2% de la dotation pour les frais de fonctionnement des fonds à 1,3% sur le maribel social afin d'y faire face n'a pas encore reçu une suite favorable de la part du gouvernement. Tout cela justifie que le principe de l'utilisation de ce 1,2% (mutualisés au sein des asbl coupoles pour le maribel du Non marchand privé) soit appliqué de la même manière au maribel fiscal.

Le Maribel fiscal en étant calculé sur la masse salariale des entreprises va suivre ainsi l'évolution des coûts des emplois (indexation, ancienneté...). Les partenaires sociaux marquent leur satisfaction de voir appliquer un tel principe. Dès lors ils insistent pour qu'un principe **d'indexation** soit appliqué au **Maribel social** de manière à ce que les dotations des deux pans du maribel (social et fiscal) ne soient pas en décalage l'un par rapport à l'autre. Sans introduire une telle disposition, les fonds maribel se trouveraient dans l'impossibilité de pouvoir faire évoluer les forfaits de subsidiation d'emploi de la même manière sur le volet « Maribel social » et sur le volet « Maribel fiscal ».

Comme on peut le voir, **ce nouveau système Maribel est encore loin d'être finalisé** dans ses principes, dans ses modalités d'utilisation et dans les délais de réalisation concrète. Espérons que sa mise en application ne tardera pas trop afin de pouvoir encore le rendre effectif avant le fin de l'année 2009.

Jacques SEPULCHRE, directeur de l'APEF



## Les données du Centre de Ressources du Non-Marchand sont accessibles

**Après quelques ajustements informatiques et techniques, le CréNoM est désormais en ligne. Quelques informations pour vous donner envie d'aller vous promener sur le site . Mais ne pensez pas que l'on vous y envoie...**

### Le Centre de Ressources du Non-Marchand en deux mots

La mission générale du Centre de Ressources du Non-Marchand (le CréNoM) consiste à **collecter des ressources et à les mettre à disposition** des acteurs du Non-Marchand. Il s'agit de :

- **Récolter, produire et traiter des informations** qui concernent particulièrement des données quantitatives et qualitatives, ainsi que le répertoire organisé de leurs sources, sur les réalités et les tendances relatives aux thèmes suivants : l'emploi, la formation, les métiers, les conditions de travail, les politiques publiques et les financements afférents, la place du Non-Marchand dans la société...
- **Effectuer des analyses à partir de ces données**, produites par le centre ou collectées par lui, et concernant les mêmes thèmes
- **Tenter des prospectives**, ayant pour but d'anticiper les évolutions en cours sur base de ces analyses et ces données
- **Communiquer et diffuser** ces informations et analyses.

Ce projet est évidemment ambitieux, il est en **construction permanente**, forcément, vu la quantité d'informations à récolter et les changements continuels.

**N'hésitez pas à contacter son coordinateur** pour signaler vos remarques et les éventuelles fautes repérées : [paul.lodewick@apefasbl.org](mailto:paul.lodewick@apefasbl.org)



### Que peut-on y trouver ?

De l'information, sous forme de fiches, sur les différents **secteurs** (aide à la jeunesse, milieux d'accueil de l'enfance, l'insertion socioprofessionnelle...) et les différents **types de services** (AMO, crèche, EFT...) du **Non-Marchand privé** : les références des principaux **textes réglementaires** (décrets, arrêtés...), la **description des missions** principales, les **publics** particuliers visés, les **organisations représentatives**, l'existence d'un éventuel **conseil consultatif**, les **formes juridiques** possibles tel que prévu par le législateur, les **normes de personnel**, les **mesures prises en matière de formation**, des données quantitatives (nombre de services, de travailleurs, d'équivalents temps pleins), les normes de concertation sociale...

A cela s'ajoutent des références bibliographiques thématiques.

On peut accéder à cette base de données via deux adresses : l'adresse de l'APEF ([www.apefasbl.org](http://www.apefasbl.org)) ou directement sur [www.crenom.org](http://www.crenom.org).

### Exemple d'une fiche (type de service : maison d'accueil en région wallonne)

Navigation: Accueil, Actualité des Fonds et de l'APEF, Evénements, Présentation, Actions et projets spécifiques de l'APEF, Les fonds sociaux, La Vigilante, Le Répertoire des Opérateurs de Formation (ROF), FAQ - Questions posées fréquemment, Liens, CRENOM

Utilis: Nous contacter, Plan du site

Type de service: Maisons d'accueil - RW

Secteur : Adultes en difficulté

Champ : Institutions et services d'aide aux jeunes et handicapés - ISAJH

Tutelle : Région wallonne, direction générale de l'action sociale et de la santé, division du troisième âge et de la famille.

Principaux textes réglementaires : Décret du 12 février 2004 et AGW du 3 juin 2004.

Missions : Les maisons d'accueil ont pour mission d'assurer aux personnes en difficultés sociales un accueil, un hébergement limité dans le temps dans une structure dotée d'équipements collectifs, ainsi qu'un accompagnement adapté afin de les soutenir dans l'acquisition ou la récupération de leur autonomie (art. 4 du décret)

Public : Toutes personnes en difficultés sociales : les majeurs, les mineurs émancipés, les pères mineurs, les mères mineures et les mineures enceintes, caractérisés par une fragilité psychosociale ou matérielle, et se trouvant dans l'incapacité de vivre de manière autonome, ainsi que les enfants qui les accompagnent

Conseil consultatif : Commission d'agrément et d'avis des centres d'accueil pour adultes

Organisations représentatives spécifiques (fédérations) : Association des Maisons d'Accueil et des Services d'Aide aux Sans-abri - A.M.A.

Nombre de services / Nombre de travailleurs / Nombre d'ETP		
Nombre de services (2008) : 53 Source : tutelle. Dans ces 53, se trouvent également les maisons d'accueil ayant un statut de droit public. La majorité de ces services sont des asbl.	Nombre de travailleurs (2007) : 411 Source : tutelle. Attention, sont repris ici les travailleurs recensés par la tutelle et qui travaillent aussi pour les maisons de vie communautaire (voire pour les abris de nuit). A ce stade-ci il n'est pas possible de faire une ventilation plus fine. Retenons que le gros des troupes travaillent dans les maisons d'accueil.	Nombre d'ETP (2007) : 229,5 Source : tutelle. Même remarque que pour le nombre de travailleurs.

Formes juridiques possibles : les maisons d'accueil doivent, pour être agréées être organisées par une personne morale de droit public, une association sans but lucratif ou une fondation (art 9).

Normes de personnel : Toute maison d'accueil dispose :  
1° d'au moins un éducateur à trois-quarts temps justifiant au minimum d'une qualification classe 2A lorsqu'elle possède de 10 à 20 places agréées;  
2° d'au moins un assistant social à mi-temps et d'un éducateur temps plein justifiant au minimum d'une qualification classe 2A lorsqu'elle possède de 21 à 40 places agréées;  
3° d'au moins un assistant social à trois-quarts temps et deux éducateurs temps plein justifiant au minimum d'une qualification classe 2A lorsqu'elle possède de 41 à 60 places agréées;  
4° d'au moins un assistant social à temps plein et de trois éducateurs temps plein justifiant au minimum d'une qualification classe 2A lorsqu'elle possède plus de 60 places agréées.  
Une des personnes visées à l'alinéa 1er exerce les fonctions de directeur (art. 26 de l'AGW).

Obligation éventuelle de formation : Tous les ans, un ou plusieurs membres de l'équipe éducative de la maison d'accueil, de la maison de vie communautaire ou de l'abri de nuit suivent au minimum trente heures de formation, en ce compris la supervision, en rapport avec les missions de l'établissement, selon les modalités suivantes :  
1° dix heures minimum consacrées à l'analyse de l'évolution du droit social; dix heures minimum consacrées à l'évolution des pratiques d'accueil et d'accompagnement des personnes en difficultés sociales;  
2° dix heures minimum de supervision ou de formation consacrée à d'autres thèmes en rapport avec l'hébergement (art. 29 de l'AGW).

Normes de concertation sociale : Seuil d'installation d'un délégation syndicale :  
A partir de 5 travailleurs.  
- Si moins de 20 travailleurs : 50% du personnel admis à voter doit être favorable;  
- Si 20 travailleurs ou plus : 75% du personnel admis à voter aient voté dont 50% doit être favorables.

(Sous-)Commission paritaire : SCP 319.02 Sous-commission paritaire des établissements et services d'éducation et d'hébergement de la Communauté française, de la Région wallonne et de la Communauté germanophone

Fonds social : Fonds social des institutions et services d'aide aux jeunes et handicapés (Isajh)

Commentaire :

Paul LODEWICK





## La participation des travailleurs diplômés du secondaire (CESS) maximum aux initiatives du Fonds ISAJH

Nous donnons ici quelques échos de l'action du Fonds ISAJH à la lumière des données collectées pour une étude en cours<sup>16</sup>. Celle-ci est notamment consacrée aux travailleurs ayant un CESS maximum et actifs dans le secteur de la SCP 319.02. Les données relatives aux actions du Fonds mettent en évidence le taux et les modalités de participation des moins qualifiés aux formations soutenues par le Fonds. Elles confirment clairement les études antérieures dans le même champ professionnel et celles effectuées dans d'autres secteurs.

Nous nous centrons sur les principales initiatives prises par le Fonds ISAJH depuis 2006, à savoir **l'Appel à Projets** et le **Catalogue de formation Qualiditas**. Sont mises de côté des actions plus anciennes que sont le remboursement des droits d'inscriptions et la bourses aux échanges et accompagnement d'équipe.

Le tableau ci-dessous fournit, ventilés par niveau de qualification, **les inscriptions individuelles** aux formations « catalogues » et **la participation des travailleurs** suites à des « appels à projet » (dont nous n'avons retenu que les projets de formations) dans les périodes considérées. La comparaison de ces deux types de formations peut être instructive, dans la mesure où les inscriptions à des « formations catalogue » sont plus individuelles et souvent à l'initiative du travailleur, alors que les appels à projets sont par essence collectives et plus à l'initiative des directions.

### Participations aux formations Fonds ISAJH selon type et diplôme (2006-2009)

Type formation		Niveau de qualification des participants						Total
		< CESI	CESI	CESS	ESNU	UNIV	NC	
Catalogue (2007-2009)	N	27	21	126	685	120	99	<b>1.078</b>
	%	3 %	2 %	12 %	64 %	11 %	9 %	<b>100 %</b>
Appel à projet (2006-2008)	N	39	161	547	1.088	196	55	<b>2.086</b>
	%	2 %	8 %	26 %	52 %	9 %	3 %	<b>100 %</b>

Comme on peut le constater, la **proportion des CESS max** dans les formations dites « catalogue » (16 %) est **nettement inférieure** à celle dans les appels à projets (36 %). On remarquera également que la proportion des titulaires d'un CESI max est deux fois plus élevée dans les appels à projets (10 %) que dans les formations catalogues (5 %).

Ces données **confirment celles récoltées antérieurement** dans le champ de la 319.02 ou dans d'autres secteurs : **les personnes moins qualifiées participent plus à des formations collectives** - sur la forme (équipes de travail, souvent sur site) et sur l'initiative (de l'organisation) - **qu'à des formations d'initiative et souvent de forme individuelle** (apprenant isolé parmi d'autres apprenants, formation externe). Ceci concerne bien entendu des formations non qualifiantes.

On retrouve confirmation de ces données lorsque l'on examine de manière plus précise la participation aux **appels à projet en fonction du niveau de diplôme et du type de formation** soutenue. Ce n'est pas tant le contenu de la formation que la modalité de formation qui a été choisie comme variable. Formation organisée à l'intérieur du service (« intra ») ou entre services (« inter »), colloques, supervisions, tutorat, formation classique... Le tableau de la page suivante montre bien les variations selon le diplôme.

<sup>16</sup> L'étude a pour objet d'établir un état des lieux (quantitatif et descriptif) du personnel peu qualifié et/ou à temps partiel, ainsi que de faire le point sur les besoins spécifiques en formation des premiers et les modalités de formation des seconds.



**Participations aux appels à projet selon modalités et diplôme (2006 – 2008)**

Type formation		Niveau de qualification des participants						Total
		< CESI	CESI	CESS	ESNU	UNIV	NC	
Accompagnement	N	5	5	35	129	18	12	<b>204</b>
	%	13 %	3 %	6 %	12 %	9 %	22 %	<b>10 %</b>
Colloque	N	0	0	1	34	16	4	<b>55</b>
	%	0 %	0 %	0 %	3 %	8 %	7 %	<b>3 %</b>
Formation	N	0	0	0	37	11	0	<b>48</b>
	%	0 %	0 %	0 %	3 %	6 %	0 %	<b>2 %</b>
Formation inter	N	5	12	46	72	21	17	<b>173</b>
	%	13 %	7 %	8 %	7 %	11 %	31 %	<b>8 %</b>
Formation intra	N	<b>26</b>	<b>123</b>	<b>350</b>	564	77	19	<b>1.159</b>
	%	<b>67 %</b>	<b>76 %</b>	<b>64 %</b>	52 %	39 %	35 %	<b>56 %</b>
Supervision	N	3	19	101	189	43	3	<b>358</b>
	%	8 %	12 %	3 %	17 %	22 %	5 %	<b>17 %</b>
Tutorat	N	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>
	%	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	<b>0 %</b>
Indéterminé	N	0	2	14	62	10	0	<b>88</b>
	%	0 %	1 %	3 %	6 %	5 %	0 %	<b>4 %</b>
<b>Total</b>	N	<b>39</b>	<b>161</b>	<b>547</b>	<b>1.088</b>	<b>196</b>	<b>55</b>	<b>2.086</b>
	%	<b>2 %</b>	<b>8 %</b>	<b>26 %</b>	<b>52 %</b>	<b>9 %</b>	<b>3 %</b>	<b>100 %</b>

Pour la bonne lecture de ce tableau, précisons que les pourcentages sont en colonne, sauf pour la dernière ligne relative au total. Ainsi, cette dernière ligne nous apprend que **36 % des participants aux appels à projets étaient de niveau CESS max** (2 % > CESI, 8 % CESI et 26 % CESS). Verticalement, nous voyons que la **participation des CESS max concernait surtout les formations sur site** (dites « intra »), auxquelles 67 % des inscrits moins que CESI ont participé, 76 % des CESI et 64 % des CESS.

En d'autres mots, **sur les 747 travailleurs CESS max** ayant participé à un appel à projet, **499 (67 %) ont participé à une « formation intra »**. Si on y ajoute les « accompagnements » et les « formations inter » qui **partagent cette dimension collective** dans un seul ou plusieurs services, ont arrive à un total de 607 sur 747, soit 81 %. Ces données sont congruentes avec celles de l'étude évoquée plus haut<sup>17</sup>, en ce qui concerne les formations non qualifiantes, s'entend.

Une analyse relative non plus aux modalités de formation mais aux **contenus** de celles-ci fournit également des informations très intéressantes sur la participation des travailleurs ayant un diplôme du secondaire maximum. Le tableau de la page suivante détaille ces données pour les formations catalogue (CA) et l'appel à projets (AP).

<sup>17</sup> Nous avons présenté une analyse plus approfondie dans B. DE BACKER, *Potentiel de mobilité et formation continue : un facteur caché ?*, publié dans La Vigilante n° 20, mars 2006. Comme l'écrivait G. PETIT dans un article du Monde, « Pour un adulte, entreprendre une formation sous une forme de session, de stage ou de séminaire, c'est entrer dans un monde très différent de celui de l'organisation pour laquelle il travaille (...) Le « choc culturel peut être sensible, surtout pour ceux dont les études ont été brèves ou qui ne gardent pas forcément un bon souvenir du temps passé sur les bancs de l'école ».

**Participation aux formations CA et AP ISAJH selon diplôme et thématique**

Thématiques de formation (ou supervision)	Total participants			CESS max			% des CESS max sur total
	AP	CAT	TOTAL	AP	CAT	TOTAL	
1. Gestion de l'agressivité	264	169	433	139	32	171	39%
2. Gestion des émotions et stress	90	143	233	59	19	78	33%
3. Secourisme	107	112	219	47	27	74	34%
4. Projet pédagogique institutionnel (supervision)	230		230	65		65	30%
5. Suivi des prises en charge (supervision)	142		142	64		64	45%
6. Gestion de conflits	111	131	242	36	20	56	23%
7. Confrontation traumas et deuils	76	41	117	41	7	48	41%
8. Communication et travail en équipe	123	76	199	35	13	48	24%
9. Prévention des lombalgies - manutention - ergonomie	74		74	47		47	64%
10. Vieillesse de la personne handicapée	116		116	43		43	37%
11. Ecoute-accueil		104	104		27	27	26%
12. Systémique (approche contextuelle, thérapie brève)	141		141	23		23	16%
13. Intégration du personnel administratif et technique au projet pédagogique	26		26	23		23	88%
14. Animation de groupe	29	31	60	19	3	22	37%
15. Vie affective et sexuelle	48		48	21		21	44%
16. Travail avec les familles	153		153	14		14	9%
17. Hygiène en cuisine de collectivité	37		37	11		11	30%
18. Accompagnement des adolescents	27		27	11		11	41%
19. Autres	65		65	9		9	14%
20. Conduite de réunion	11	85	96	2	7	9	9%
21. Gestion d'équipe	16	80	96		8	8	8%
22. Approche qualité	23		23	7		7	30%
23. Gestion de projets		49	49		5	5	10%
24. Bureautique	31		31	5		5	16%
25. Travail avec des problématique psychiatriques	7		7	4		4	57%
26. Toxicomanie : accueil et accompagnement	40		40	4		4	10%
27. Langue des signes et communication gestuelle	24		24	4		4	17%
28. Bien-être au travail (formation de base de conseiller en prévention)		20	20		4	4	20%
29. Partenariat et travail réseau		25	25		2	2	8%
30. Education comportementale	11		11	2		2	18%
31. Communication facilitée	11		11	2		2	18%
32. Co-intervention	23		23	2		2	9%
33. Multiculturalité		12	12			0	0%
34. Droit des étrangers	14		14			0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>2.086</b>	<b>1.078</b>	<b>3.164</b>	<b>747</b>	<b>174</b>	<b>921</b>	<b>29%</b>



**Pour la bonne lecture du tableau de la page précédente**, il convient de préciser :

- Les formations AP (appel à projet : 2006-2008) et CAT (catalogue : 2007-2009) sont listées en 34 thématiques, parfois communes, parfois propres à une seule des deux grandes catégories. La supervision est ici reprise comme une thématique.
- La seconde grande colonne donne l'ensemble des participants sur la période écoulée, ventilés selon AP et CAT.
- La troisième grande colonne donne la participation des seuls CESS max à ces formations, classées par catégorie (AP ou CAT) et par thématique.
- La quatrième grande colonne fournit le pourcentage de CESS max ayant participé à chacune des thématiques. En rouge : les participations des CESS max supérieures à la moyenne des CESS max pour toutes les formations (29 %).

On constate donc que **3.164 travailleurs ont participé à ces formations**, dont 2.068 (65 %) pour les appels à projet et 1.078 (35 %) pour les formations catalogues dans les périodes considérées. Parmi ceux-ci, 921 avaient un CESS max, soit 29 %. Comme vu plus haut, la participation des travailleurs peu qualifiés est nettement plus importante pour les appels à projet (36 %) que dans les formations sur catalogue (16 %).

→ Par ailleurs, **plus de 75% des participants ayant un CESS max ont participé** aux thématiques suivantes :

1. Gestion de l'agressivité
2. Gestion des émotions et stress
3. Secourisme
4. Projet pédagogique institutionnel (supervision) – seulement dans le cadre de l'Appel à Projets
5. Suivi des prises en charge (supervision) – seulement dans le cadre de l'Appel à Projets
6. Gestion de conflits
7. Communication et travail en équipe
8. Confrontation aux traumatismes et deuils
9. Prévention des lombalgies - manutention – ergonomie (seulement dans le cadre de l'Appel à Projets)
10. Vieillesse de la personne handicapée (seulement dans le cadre de l'Appel à Projets)

**Afin de favoriser la participation du personnel ayant un CESS max** il pourrait être utile de prévoir dans le catalogue de formation les thématiques auxquelles il participe dans le cadre des Appels à Projets. Parmi ces 10 thématiques, seules les deux dernières n'étaient pas présentes dans le catalogue 2008-2009, mais elles le seront dans le prochain.

François WILLEMOT et Bernard DE BACKER



### 3. Ailleurs et Autrement



### L'ONE s'interroge sur la « La professionnalisation de l'accueil des enfants » le 15 janvier 2009 à La Marlagne

Chaque année, l'ONE organise une évaluation du cycle de formations continues subventionnées par ses soins. Elle rassemble à cette occasion les opérateurs de formation, les formateurs et divers permanents de l'Office : coordinateurs, conseillers pédagogiques et membres de l'administration centrale concernés par la formation. Cette année, l'ONE avait souhaité sortir des sentiers battus de l'évaluation des formations et s'interroger sur des questions de fond. Après échange entre opérateurs et comité de pilotage, le thème choisi fut la professionnalisation de l'accueil. Invité à y prendre la parole, le chercheur de l'APEF y fit aussi de l'observation participante dont il partage ici quelques brefs enseignements ...

Il y avait une bonne centaine de personnes ce jeudi quinze janvier à la Marlagne, dont beaucoup de formateurs actifs dans le secteur de l'accueil de l'Enfance. La journée était très classiquement divisée en deux parties : deux exposés le matin et des ateliers l'après-midi. L'ensemble était rigoureusement centré sur la professionnalisation et ce que l'Office y associe, à savoir la formation, initiale et continue, mais aussi l'évaluation. Il est intéressant de noter que le choix de ce thème est issu des différentes discussions entre opérateurs et membres de l'ONE. La préoccupation autour de cette thématique semble donc assez partagée.

La matinée fut introduite par **Benoît PARMENTIER, Administrateur général de l'ONE**, puis suivie de deux exposés :

**Jan PEETERS, professeur à l'université de Gand** et directeur du **VBJK, Centre de recherche et de ressources pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance**, traita de « *Formation initiale et enjeux de la professionnalisation aujourd'hui dans le contexte belge et dans le contexte européen - quelle est la place pour la formation continue ?* ». J. PEETERS est l'auteur d'un ouvrage récent qui est bien en phase avec le couple « *bénévole chaud - professionnel froid* », son livre publié chez ACADEMIA PERS s'intitulant justement : « **De warme professional** » (« Le professionnel chaud »).

**Bernard DE BACKER, chercheur à l'APEF**, développa le thème « *Formation continue et professionnalisation : composantes et enjeux* ». Il fit part d'une série de constats et d'idées sur professionnalisation et formation continue, la diversité des formations (formelle, non-formelle et informelle), les évolutions en cours dans le domaine de la formation, et la diversité des objectifs de la formation continue. Puis s'interrogea sur « *Former des professionnels de la relation humaine ?* ». Son exposé fut clôturé par la mise en évidence d'un paradoxe : **les compétences les plus demandées chez les intervenants (autonomie, réflexivité, sens relationnel) sociaux sont souvent les plus difficiles à développer par la formation.**





**Benoît PARMENTIER** brossa l'évolution rapide de l'élan formatif du point de vue politique et institutionnel : « Dans les années 2003-2004, l'ONE recevait 650.000 euros pour la formation continue des professionnels de l'accueil. En 2008-2009, ce **budget a presque doublé** : il s'élève à 1.200.000 euros. Notre actuel contrat de gestion prévoit une **évolution progressive des crédits jusqu'à 2012** ainsi qu'une obligation pour l'Office de réfléchir à l'articulation entre les formations requises pour le personnel encadrant les enfants dans les divers types de milieux d'accueil. Chaque année, le cycle de formation proposé est évalué par les acteurs concernés, à l'Office et sur le terrain. Manquait au dispositif un réel moment d'échange sur les questions de fond que se posent les professionnels de l'accueil. C'est la raison d'être de la réunion d'aujourd'hui ... »

### Un professionnel réflexif mais chaleureux

Les propos du chercheur de l'APEF ayant déjà développé dans plusieurs numéros de la Vigilante (son intervention est par ailleurs disponible en ligne sur le site de l'ONE – voir encadré en bas de cet article), **centrons nous plutôt sur celui de Jan PEETERS**. Son exposé étrait consacré à la place de la formation continuée dans le contexte belge et européen, en lien avec la formation initiale et la professionnalisation.

Il fit d'abord part du fait que **l'éducation et l'accueil des jeunes enfants est une priorité politique de l'EU**, étant donné le vieillissement général de la population et différents autres facteurs :

- Economique (plus de femmes sur le marché de travail)
- Démographique (natalité doit augmenter)
- Sociale (favoriser l'intégration)
- Educative (augmenter le nombre de citoyens bien formés)

Différentes études confirment que la qualité de l'accueil de la petite enfance nécessite une formation adéquate. Mais **la professionnalisation de l'accueil de l'enfance est « un mariage difficile », devant combiner compétences et chaleur**. Le « modèle expert » n'est pas approprié : il faut des professionnels chaleureux, mais aussi des perspectives de développement dans une dynamique participative. Il n'y a cependant pas de consensus européen sur le type de professionnalisme voulu.



PEETERS dressa une **liste de compétences** (selon MOSS et RINALDI)<sup>18</sup> :

- Être ouvert au dialogue
- Attitude de recherche en pratique pédagogique
- Ouverture envers autrui
- Être capable de 'dealing with' (de traiter) les situations complexes et l'incertitude
- Prendre une attitude subjective et une position engagée
- Être capable de traverser des frontières, de voir un problème sous différents angles (le mettre en perspective) avec un haut degré de curiosité

L'auteur passa ensuite en revue les profils des professionnels de l'accueil dans différents pays européens et de l'OCDE.

<sup>18</sup> Ces dernières ressemblent très fort à celles mise en évidence dans notre étude « *Compétences professionnelle et formation continue des intervenants sociaux* » (Fonds ISAJH, 2000).





### Et voici la conclusion de son intervention

« En conclusion, je voudrais souligner **la corrélation**, en Europe, entre **un bas niveau de professionnalisation de l'accueil et la division** maintenue au sein d'un système **entre accueil et école**. Là où l'unité existe, augmentent naturellement les exigences qualificatives mais aussi les salaires des professionnels, en corollaire de leur reconnaissance par la société dans laquelle ils s'inscrivent.

En ce qui concerne **la place de la formation continue** dans ce processus de professionnalisation, il faut souligner l'importance **d'intégrer cette première dans une politique de management des ressources humaines** définie à l'intérieur même du milieu d'accueil. **C'est à la crèche qu'il revient de formaliser les besoins en formation**. Mais attention, contrairement à ce que certains ont pensé, une formation continue adaptée **ne compensera jamais une formation initiale inappropriée**.

Je voudrais enfin dire combien il est **fondamental de mettre l'accent sur la réflexivité** dans les métiers de l'accueil, via l'accompagnement par des collègues formés (ce qui n'est pas l'objet de la formation continue). Ainsi, les enfants et leur famille pourront compter sur un accueil réalisé par des professionnels **à la fois réflexifs ET chaleureux !** » (nous soulignons).

Les **six ateliers thématiques** étaient tous centrés sur la professionnalisation, en lien notamment avec la formation continue et l'évaluation.

1. La professionnalisation dès la création d'un milieu d'accueil
2. La professionnalisation à travers le projet d'accueil dans l'accueil à caractère familial
3. La professionnalisation à travers le projet d'accueil dans l'accueil collectif
4. La professionnalisation à travers le projet d'accueil dans l'accueil temps libre
5. En quoi l'évaluation et l'auto-évaluation contribuent à la professionnalisation ?
6. Comment favoriser l'engagement en formation continue de tout le personnel ?

Nous ne disposons pas de la synthèse de ceux-ci, mais elle **devrait être disponible sur le site de l'ONE** (mais ici comme dans d'autres lieux, la mise en ligne de documents peut se faire attendre un certain temps...).

### Infos sur le houèbe (avec exposé des intervenants et quelques « bonus »)

<http://www.one.be/ONE typo test/ONE%20CLEAN/actualite/event.php>

Bernard DE BACKER



**EN BREF : Colloque "Cercle de prospective - formation tout au long de la vie »**

PROSPECTIVE : mot composé réunissant la **prospexion** qui est l'exploration de domaines nouveaux, et la **perspective** qui induit les notions de point de vue et de futur.

**Le 13 février 2009**, l'Institut DESTREE organisait en appui DU COLLEGE REGIONAL (wallon) DE PROSPECTIVE une journée d'étude ayant pour thème : « Une éducation tout au long de la vie, moteur de responsabilisation, de développement de la culture du changement et d'émergence de la créativité ». Le soussigné étant invité à y prendre la parole, il répercute ici ses impressions sur cette journée organisée au CERCLE DE WALLONIE, château XIX<sup>e</sup> siècle un peu surprenant situé sur les hauteurs de Namur. Signalons que le public était plutôt restreint : une cinquantaine de personnes assistant à la rencontre, disposés en cercle autour des intervenants qui étaient assis sur un tabouret.



D'abord **quelques mots sur le thème abordé et l'argumentaire** de la rencontre. Selon les organisateurs, l'éducation tout au long de la vie devrait être (ou est : on ne sait pas très bien s'il s'agit d'un vœu ou d'un constat) « moteur de responsabilisation, de développement de la culture du changement et d'émergence de la créativité. » Selon eux (voir argumentaire et programme disponible en ligne à l'adresse dans le cadre plus bas), en effet, pour mener la Wallonie vers « vers un modèle de **développement collectif** plus **dynamique**, plus **créatif** et plus **durable**, et qui, en même temps contribue à **l'épanouissement individuel** de ses citoyens, trois valeurs sont particulièrement déterminantes : la **responsabilité** qui fonde les actes que l'on pose, la **culture du changement** qui ouvre sur la prise de risque, ainsi que la **créativité** qui favorise l'innovation. » La rencontre était dès lors structurée autour des ces trois valeurs, chacune des tables rondes successives ayant l'une d'entre elles comme thème.

1. La responsabilisation des acteurs et des citoyens
2. Le développement de la culture du changement et de la prise de risques
3. Les fondements d'une société créative

On ne pourra ici faire une synthèse des interventions, qui sera peut-être mise en ligne sur le site de l'Institut Destrée. Contentons-nous, dans le cadre restreint d'une « brève », de faire part de quelques réflexions sur l'argumentaire de la journée (dont d'autres intervenants se firent également l'écho) et sur son déroulement.

**Changer la Wallonie en pilotant sa culture ?**

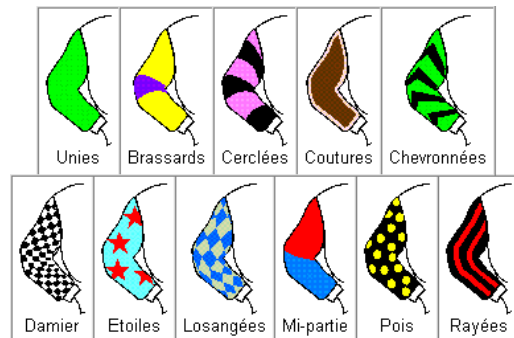
Si l'on lit attentivement le texte présentant la journée, on constate que la visée est celle d'un « pilotage de la culture » (wallonne) par « promotion et simulation » des valeurs susmentionnées, conçues comme des « compétences ». En d'autres mots, comme ces valeurs sont perçues comme des moteurs essentiels du développement de la Wallonie, il faudrait insuffler un **changement culturel « par le haut »**, la culture étant définie par les organisateurs comme - nous citons - les « valeurs, croyances, perceptions, ressentis et comportements de la population ». C'est donc en quelque sorte « **l'habitus culturel** »<sup>19</sup> **des Wallons qu'il faudrait modifier** pour développer la Wallonie selon les principes énoncés plus haut. Une **vision managériale** consensuelle et quelque peu utopique, sans nul doute, mais qui est montre combien la perception du rôle de la culture

<sup>19</sup> Ensemble structuré (« schèmes de pensée ») de valeurs, de normes, de représentations et de dispositions incorporées par les individus.



comme habitus (ou « éthos ») dans le développement économique a gagné du terrain dans les consciences. On remarquera aussi **l'usage de la « formation tout au long de la vie » comme vecteur de ce changement culturel profond**, ce qui correspond aux constats fait par nombre d'analystes des évolutions de la formation continue depuis nombre d'années : « Traditionnellement centrée sur le développement ou la mise à jour de compétences techniques spécifiques [la formation professionnelle] exerce à présent des fonctions plus larges d'insertion et de qualification sociale et vise le développement d'une gamme de plus en plus élargie de dispositions personnelles des stagiaires – capacités cognitives, transversales, affectives, identitaires, etc. »<sup>20</sup>

Quant à savoir si la culture perçue de cette manière peut-être pilotée d'en haut et de manière volontariste c'est **une autre paire de manches**, comme l'a souligné notamment Guy BAJOIT dans son intervention en table ronde. Ceci étant, au-delà de cette vision managériale et consensuelle d'une société à la fois « plus dynamique, responsable et créative », conciliant le « développement collectif et l'épanouissement individuel », force est de constater que **la formation tout au long (et partout) dans la vie est également conçue par les**



**« prospecteurs » wallons comme un lieu de « travail sur soi »**, comme le soulignait naguère un observateur pointu des évolutions de la formation continue comme J.-M. BARBIER : « Ces pratiques et dispositifs ont probablement un enjeu plus profond que nous pouvons décrire comme un enjeu de flexibilité identitaire, c'est-à-dire de production par des sujets individuels ou collectifs de dispositions à s'adapter aux changements de leur environnement et à transformer ces changements de l'environnement en autant d'occasion de changement de soi »<sup>21</sup>.

Il ne sera malheureusement pas possible de **rendre ici justice aux nombreuses interventions**, synthétisées et mises en perspective par Michel MOLITOR en fin de matinée. On eut cependant parfois le sentiment (comme certains participants l'ont souligné) d'être parfois dans ce que Pierre-André TAGUIEFF appelle le « bougisme », c'est-à-dire cet appel au changement pour le changement sans trop bien savoir vers quel but il devrait être conduit<sup>22</sup>. Une des parties les plus intéressantes de cette rencontre, à nos yeux, fut la présence en clôture de **Christian DUPONT, ministre de l'Enseignement** de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, qui répondit de manière à la fois rigoureuse et nuancée aux diverses questions qui lui furent posées sur le système scolaire francophone, ses mauvaises performances et son très grand cloisonnement. Nous étions à mille lieues des propos convenus de fin de colloque et cela valait d'être souligné.

Bernard DE BACKER

#### Infos sur le houèbe :

[http://www.wallonie-en-ligne.net/Wallonie\\_Prospective/College-regional-de-Prospective\\_2009.htm](http://www.wallonie-en-ligne.net/Wallonie_Prospective/College-regional-de-Prospective_2009.htm)

<sup>20</sup> Document préparatoire au colloque de l'ESREA (*European Society for Research on the Education of Adults*) « Apprendre à vivre dans la société de la connaissance », 1998.

<sup>21</sup> Intervention de J.M. BARBIER au colloque ESREA cité ci-dessus.

<sup>22</sup> Voir P.-A. TAGUIEFF, *Le Sens du progrès. Une approche historique et philosophique*, Paris, Flammarion, 2004. Compte-rendu dans La Vigilante de janvier 2007.