



L'approche par compétences

Emancipation ou exclusion ?

Quels moyens pour renforcer la capacité de notre public à
vivre ensemble et à s'épanouir dans la société ?

CAIPS

Conférence organisée le 12 mai 2015

Auberge de Jeunesse de Namur.

TABLE DES MATIERES :

Introduction	2
1. Préoccupations des affiliés	4
2. L'approche par compétences	6
3. Bilan critique de la mise en place de la VAE en France	17
4. L'éducation permanente	24
5. La position syndicale	27
6. En guise de conclusions momentanées	29

INTRODUCTION

Partant des constats que

- Le secteur de l'Insertion Socio-Professionnelle connaît une évolution dans la perception que les travailleurs ont de leurs missions. A l'origine, les travailleurs se sentaient à des degrés divers, investis d'une « mission » d'insertion et d'émancipation. Aujourd'hui, les politiques publiques de lutte contre le chômage et le dispositif institutionnel encadrant les activités relevant de l'ISP ont favorisé un processus de rationalisation, d'institutionnalisation et de professionnalisation de ce secteur d'activité, joignant à l'obtention de subventions et d'aides publiques une lourdeur administrative importante. Ainsi, un processus de désenchantement, dans le sens d'un affaiblissement du militantisme comme principe justificatif de l'action concrète, est actuellement à l'œuvre.
- Les pratiques des centres se distinguent du modèle pédagogique pratiqué dans l'enseignement, qui focalise l'apprentissage sur les besoins en compétences du monde du travail en traitant de manière secondaire tout ce qui est lié à la citoyenneté. Ce modèle pédagogique fait pourtant souvent office de référence politique. L'activité y est la plus souvent pensée en réalisation de tâches, à travers lesquelles les apprenants font l'acquisition de nouvelles compétences par le biais de mises en situations d'apprentissage en vue de mobiliser des ressources nécessaires à l'acquisition d'un savoir. Les pratiques permettant l'émancipation sociale sont le plus souvent considérées comme accessoires.
- L'institutionnalisation du secteur lié à sa professionnalisation entraîne une technicité des pratiques au risque d'oublier la mission prioritaire de l'économie sociale qui est de lutter contre les mécanismes d'exclusion et de discrimination sociale.
- Une logique marchande se développe de plus en plus en ce qui concerne l'éducation collective. La société se déresponsabilise de l'éducation populaire, considérant que la formation et l'acquisition de savoirs est de la seule responsabilité de l'individu. Afin d'homologuer les efforts des individus et de les mettre en concordance avec les besoins des entreprises, l'Union européenne préconise de créer des systèmes de validation des acquis gérés par les «partenaires sociaux». La dimension émancipatrice et collective de la formation s'efface pour le seul critère de la mise à l'emploi de l'individu.
- Le principe de l'Etat Social Actif engendre des conséquences néfastes à l'apprentissage. Pour pouvoir bénéficier de la solidarité, il faut le « mériter », remplir un certain nombre d'obligations. Cela induit une disparité dans la motivation du public des EFT et OISP qui participe le plus souvent par contrainte aux activités de formation. On voit apparaître de l'opposition, voire parfois de la violence chez les stagiaires.
- Avec le changement de modèle social (passer de l'état providence à l'état social actif), la politique sociale responsabilisant les travailleurs sociaux comme

« activateurs » des chômeurs a conduit à développer un malaise dans le secteur psycho-médico-social. Cela s'exprime notamment à travers des dérives de management des institutions et leur impact sur le psychisme des travailleurs.

La fédération CAIPS a exprimé, au travers de ses affiliés, la volonté de développer une réflexion collective et co-construite afin de prendre du recul par rapport à leurs pratiques professionnelles, de mettre en questionnement l'émancipation et la normalisation par rapport aux missions des centres et de s'interroger sur le sens de leur travail. Pour répondre à cette demande, l'équipe pédagogique a organisé une matinée de réflexion le 12 mai 2015, portant sur : « *L'approche par compétences : émancipation ou exclusion ? Quels moyens pour renforcer la capacité de notre public à vivre ensemble et à s'épanouir dans la société ?* ».

Près de 50 personnes participaient aux travaux dans les locaux de l'auberge de jeunesse de Namur. La matinée a été animée et modérée par Benoît VAN DER MEERSCHEN, secrétaire général adjoint au Centre d'Action Laïque, ancien directeur Etudes et Stratégie au Centre d'Action Laïque, ancien Président de la Ligue des droits de l'homme et également administrateur à l'Association pour le droit de mourir dans la dignité.

Jean-Luc VRANCKEN, coordinateur de CAIPS a introduit la journée en posant les enjeux nouveaux auxquels sont confrontés les centres de l'insertion socioprofessionnelle. Alors qu'à l'origine, notre secteur était investi avant tout d'une mission d'émancipation collective et de bien-être individuel, les politiques publiques de lutte contre le chômage et l'approche européenne par compétences le pousse progressivement et de plus en plus intensivement dans une nouvelle dynamique d'adaptation exclusive au marché de l'emploi contre laquelle nous devons nous prémunir..

Interventions de la matinée :

Introduction de la journée par Jean-Luc VRANCKEN (*Coordinateur CAIPS*)

Marianne DALMANS (*Directrice Le Timon*): « *Les préoccupations des affiliés. L'avis du terrain.* »

Suzon VANWUYTSWINKEL (*Conseillère pédagogique CAIPS*): « *Présentation du cadre européen concernant la certification* »

Marie Christine PRESSE (*Professeure émérite en Sciences de l'éducation Laboratoire CIREL équipe Trigone-Université Lille1*) « *La validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : une nouvelle forme d'exclusion ?* »

Renaud BELLEN (*Directeur GSARA*) : « *L'éducation permanente face à la demande de formalisation de ses pratiques* »

Francisco BARRERA LOPEZ (*Secrétaire Adjoint Centrale Générale et Alimentation FGTB Verviers FGTB*) : « *Rendre visibles les acquis des compétences... à quel prix ?* »

Conclusions sous forme de perspectives pour la fédération. Les interventions sont publiées à la suite.

1. LES PRÉOCCUPATIONS DES AFFILIÉS

Marianne DALMANS est directrice de l'Entreprise de Formation par le Travail « LE TIMON », un manège équestre en Hesbaye liégeoise. Elle est agréée pour 1 filière de formations comme palefrenier soigneur. Marianne Dalmans est également thérapeute et spécialisée dans le harcèlement au travail. Elle s'est exprimée sur ses préoccupations d'intervenante et de responsable d'un centre. Elle a relayé un avis particulièrement apprécié des participants interrogeant la perte de sens qu'elle constate. Elle nous invite à la vigilance sur notre débat du jour qui dépasse le niveau pédagogique. La seule recherche des outils ou la poursuite à tout crin de l'efficacité ne doivent pas occulter le fait que notre travail est avant tout social et pluridimensionnel. Il ne peut se limiter à la recherche d'outils comportementaux. Elle défend une autre posture professionnelle où l'apprenant est avant tout un sujet, il s'agit de permettre au plus grand nombre de nos stagiaires d'accéder au statut de citoyen à part entière dans une approche humaniste. Pour elle, nous devons résister, faire réseau pour réfléchir, privilégier la créativité et, à ces fins, poursuivre le débat...

Il y a 15 ans, je travaillais déjà dans le secteur de l'insertion socioprofessionnelle. Je participais à une formation proposée à des femmes pour les aider à définir un projet professionnel. Ce projet était subsidié par des fonds européens et cherchait à permettre à des femmes, souvent victimes de violences intrafamiliales et ayant perdu l'estime d'elles même, de se retrouver, de reprendre ainsi pied dans un projet socioprofessionnel. Le but étant bien-sûr que cette femme se reconstruise par le biais de la formation. L'équipe était garante de cela, garante du respect de ces femmes qui, rarement dans leur vie, avaient été entendues et respectées. Dès lors nous étions bien des agents de changements.

Quinze ans plus tard, alors que je me retrouve dans les locaux de l'Onem pour une information sur les nouvelles mesures en matière d'emploi, une dame douce et tranquille nous explique qu'elle doit parfois faire appel aux forces de l'ordre car les chômeurs « pètent les plombs », selon son expression, lorsque qu'on leur annonce qu'ils vont être sanctionnés et dès lors perdre leurs allocations. Et aujourd'hui les inspecteurs pourront se rendre au domicile des chômeurs sans prévenir ?

Cette dégradation nous la vivons chaque jour, elle touche tous les aspects de notre travail les difficultés financières, administratives, et des problèmes d'équipe perdue dans le non-sens d'une politique toujours plus réductrice qui atteint de plein fouet nos stagiaires, et les travailleurs sociaux. J'en veux pour preuve le constat donné dans Caips infonet sur le niveau élevé l'absentéisme au Forem.

Nous devons dès lors être vigilants car le débat pédagogique s'inscrit lui aussi dans ce contexte. Nous sommes, dans une recherche effrénée d'outils efficaces ! Mais quels outils pour répondre à quoi ? Là est toute la question, le travail social peut-il se résumer à un ensemble d'outils comportementaux à la recherche d'une efficacité adaptative et donc parfois excluante au service d'un objectif impossible : la mise à l'emploi de tous et de toutes.

Ce paradoxe est extraordinairement illustré dans le documentaire « Les règles du jeu ». Nous y assistons au déploiement d'outils de coaching plus performants les uns que les autres qui ne tiennent absolument pas compte de la personne et qui évidemment sont voués à l'échec. On nous impose des modèles pédagogiques qui s'appuient sur des fonctionnements adaptatifs ; on y évite de réfléchir. Force est de constater que depuis quelques années, nous assistons à la dislocation du tissu réflexif, qui donne sens au travail social.

Comme le décrit Charlotte Herfray dans son livre « Vivre avec l'autre ou le tuer » : « *Dans notre monde marchand fondé sur les critères quantitatifs, nos exigences sont prises entre deux logiques éthiques. L'éthique marchande, issue du pragmatisme et du fonctionnalisme américains, prône des valeurs comme l'efficacité, le rendement, la nécessité de résultat. C'est dans une telle perspective que se placent les discours qui donnent priorité aux fonctions plutôt qu'aux êtres, aux « protocoles » plus qu'aux relations. ... Celle-ci s'oppose à une autre représentation du monde et à une autre éthique où le sens de l'honneur, la solidarité, la justice, la liberté, sont des valeurs qui donnent place avant tout au sujet.* »

Ces mots m'ont vraiment touchée. Combien de fois ai-je vu des équipes entières prisonnières des papiers, des rapports, des fiches techniques, de temps de travail à retirer du vrai travail social. Ce paradoxe met en évidence une autre blessure : « la culture du mépris » corollaire à la culture du résultat, de l'être bien adapté grâce à des outils bien affinés : « si tu n'y arrives pas, tu es nul. » Si le bénéficiaire, l'utilisateur, bref la personne à aider n'évolue pas dans le sens de l'adaptation prévue par le politique, alors il deviendra le bouc émissaire. Ainsi, que le travailleur qui ne sait pas utiliser des outils performants doit se former à des techniques de communication, des techniques de gestion du temps, des techniques de toutes sortes,...

Mais il y a peu de formations pour développer des moyens de réfléchir, de donner du sens, de questionner des modèles. Pour conclure, je voudrais citer le docteur Lebrun dont les écrits m'ont beaucoup éclairée dans l'élaboration de ma réflexion : « *Jusqu'où devons-nous aller pour faire entendre que l'ensemble des praticiens de la relation et de la parole ne constitue pas le département des ressources humaines de l'entreprise sociétale ? Mais qu'en revanche, à y prêter un peu d'attention, il est plutôt, comme le disait Jacques Lacan à propos de la psychanalyse, « le poumon artificiel grâce à quoi on essaye d'assurer ce qu'il faut trouver de jouissance dans le parler pour que l'histoire continue.* » Car effectivement, ce dont les autorités politiques d'aujourd'hui devraient prendre la mesure, c'est qu'à force d'exiger des praticiens de l'écoute qu'ils se transforment en chiens de garde de l'évaluation, voire de leur auto-évaluation, à force de les contraindre à faire entrer leurs compétences dans des fiches techniques, à force de les soumettre à répondre aux enquêtes de satisfaction des usagers, à force de les faire entrer dans la tâche de remplir les questionnaires, à force de multiplier les actes qui permettent aux statisticiens de statuer sur la légitimité de leur travail, à force de les faire contrôler par des personnes qui parfois ne pensent plus qu'en chiffres comptables, à force de les inciter à homogénéiser leurs pratiques, à force de les identifier comme chargés de la gestion des conflits ou du contrôle des actes violents, en un mot comme en cent, à force de nier l'enjeu de ce qui se passe, ces autorités politiques organisent la destruction systématique de ce qui reste d'espaces verts qui permettent de respirer. Simplement parce qu'il ne restera bientôt plus de temps, ni

d'espace, ni surtout de désir, pour que d'aucuns assument cette fonction, tant ils seront astreints à des tâches de contrôle et de gestion. »

Je pense, comme nous y invite monsieur Lebrun, qu'il serait bon de défendre dans un secteur comme le nôtre, la position de sujet et de permettre au plus grand nombre d'usagers, de participants, de patients, d'accéder à ce statut humain.

Comment ? La question est vaste.

En trouvant chaque jour la force de résister, de rester critique, solidaires à nos collègues, de faire réseau pas uniquement pour construire des outils performants mais pour réfléchir à notre action et bien d'autres choses que la créativité et l'humanité de chacun pourront mettre en œuvre.

2. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Suzon VANWUYTSWINKEL, conseillère pédagogique à CAIPS, a présenté le contexte dans lequel s'inscrivent les nouvelles politiques pédagogiques qui s'imposent progressivement à nous.

a) Un changement de paradigme

L'approche par compétences constitue un changement de paradigme dans le contexte de l'éducation. Auparavant, une logique d'apprentissage par objectifs privilégiait les contenus que l'apprenant transférerait aux situations de la vie réelle. L'apprentissage était fractionné et l'apprenant devait créer lui-même la synergie entre les apprentissages réalisés.

Pour Guy Leboterf, « *la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation ou un contexte donné* ». Il est question d' « *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre à apprendre toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle* ». « *Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des «ressources» que l'élève ne doit d'ailleurs pas forcément «posséder», mais qu'il doit être capable de «mobiliser» d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière* »¹.

¹L'approche par compétences : une mystification pédagogique Par Nico Hirtt (nico.hirtt@ecoledemocratique.org) — www.ecoledemocratique.org Cet article a été publié dans L'école démocratique, n°39, septembre 2009

La logique par compétences a dorénavant tendance à s'imposer. C'est une logique de parcours. Chaque apprentissage est envisagé en fonction de sa complémentarité aux autres. Les apprentissages sont vus de manière globale. L'apprenant doit dorénavant posséder des ressources qu'il doit être capable de mobiliser plutôt que de connaître. Cette approche favorise selon le Vlaame Onderwijsraad le questionnement issu de la vie réelle pour stimuler les apprentissages.

Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche, qui avait déjà envahi le système scolaire américain dès 1960.

b) Le cadre législatif

Les politiques européennes s'inscrivent depuis plus de 20 ans dans une vision « adéquationniste » de l'éducation et de la formation ; celle-ci privilégie l'acquisition de connaissances et de compétences à une pédagogie jusqu'alors centrée sur l'apprentissage par objectif, les contenus à acquérir.

En 1997 « le décret missions » repense le système scolaire belge en prévoyant des programmes de formation définissant les méthodes les plus adéquates pour atteindre les compétences définies dans des « Socles ». Ces socles sont des référentiels qui présentent les compétences de base à l'insertion sociale en fonction de l'âge des élèves. Les épreuves d'évaluation à valeur indicative s'apprécieront à l'aune des Socles.

Ces réformes ont eu lieu au moment où, parallèlement, le Parlement européen et le Conseil des ministres européens approuvaient (de 2000 à 2006) un cadre de référence pour les « compétences-clé » nécessaires « à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité » [Parlement européen, 2006].

A partir de 2000, l'Union européenne pousse ses États membres à réformer considérablement le paysage de la formation professionnelle des adultes afin de rendre plus comparables les acquis d'apprentissage et d'harmoniser les procédures d'évaluation. Il s'agit principalement d'assurer une mobilité des compétences dans toute l'UE et finalement d'adapter la formation au marché de l'emploi et non l'inverse.

Des « améliorations » sont apportées afin de répondre au mieux aux besoins des employeurs et des secteurs de production et pour faciliter par la même occasion l'accès à un emploi, défini par les entreprises.

L'article 166 du traité de l'UE dit que « *L'Union met en œuvre une politique de formation professionnelle qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle* ».

La stratégie de Copenhague (2002) souhaite emmener la formation professionnelle, quel que soit son niveau, dans une aventure semblable à celle que l'enseignement supérieur a connu avec Bologne. Un plan « Education-formation » (2000-2010, puis 2010-2020) a pour objectif de rendre comparables et capitalisables les acquis des formations, ce de

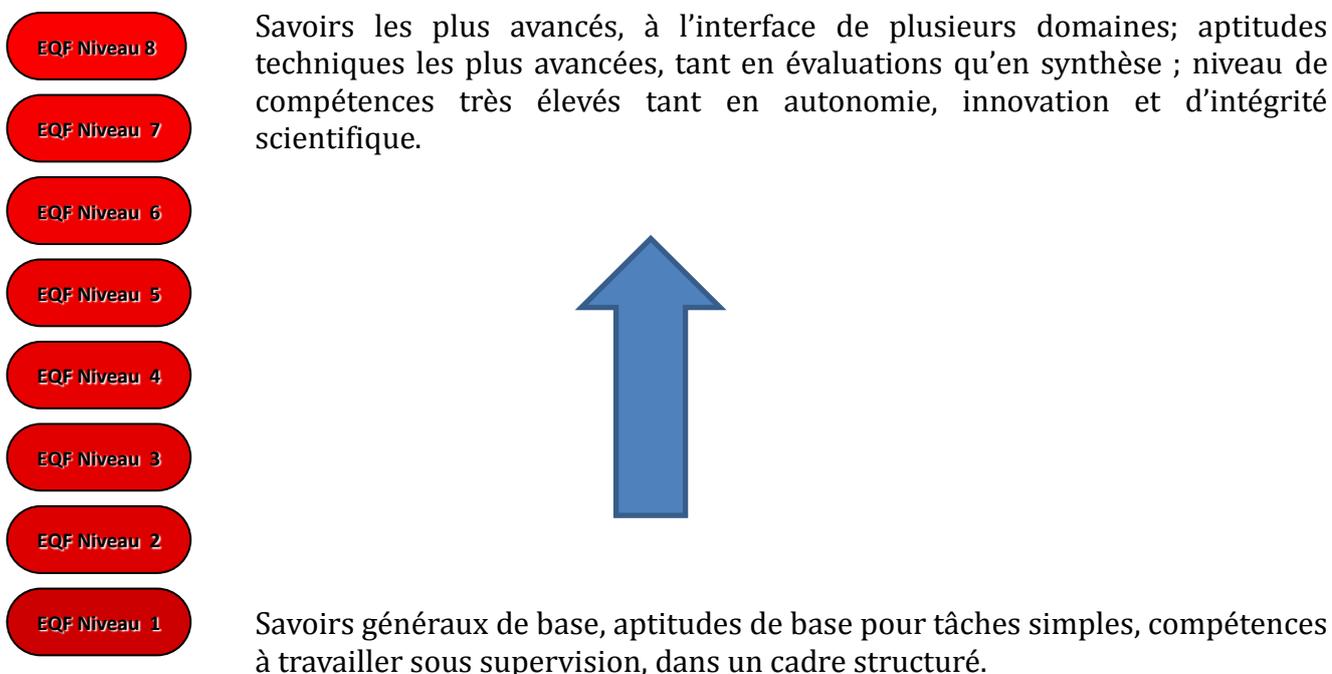
manière identique au niveau européen. Il s'agit du plan **ECVET** (European Credit system for Vocational Education and Training, traduit en français par Système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels).

Afin d'homologuer les efforts des citoyens et de les mettre en concordance avec les besoins des entreprises, l'Union européenne préconise par exemple de créer des systèmes de validation des acquis gérés par les partenaires sociaux. L'adaptation à l'emploi de l'apprenant semble primer sur celui d'éducation à la citoyenneté lorsqu'il s'agit d'actions à destination des publics adultes précarisés. Il était recommandé qu'en 2012, toutes les formations se réfèrent à l'un des huit niveaux prescrit dans ce plan, mais tous les états membres, dont la Belgique francophone, ne l'avaient pas encore développé. C'est un accord de coopération qui, en 2015, spécifie ce cadre et ses niveaux pour la partie francophone du pays. Ils correspondent à des démarches et des acquis de formation, quels que soient le mode d'apprentissage, l'opérateur, ou la durée d'apprentissage.

L'objectif d'ECVET est de proposer une structure d'enseignement à la fois plus exigeante dans ses finalités et plus souple dans son organisation et surtout compatible avec les objectifs d'éducation et formation tout au long de la vie.

8 niveaux d'apprentissage classés selon savoirs – aptitudes –compétences

Ecvet propose 8 niveaux de référence communs à tous les pays. Ces niveaux sont hiérarchisés en fonction de l'acquisition de savoirs – aptitudes –compétences, sachant que le niveau 8 définit un niveau universitaire et le niveau 1 est un niveau compétences de base.



Il semblerait qu'il y ait un consensus faisant que l'on puisse considérer que l'Insertion Socio Professionnelle se trouve dans les niveaux les plus bas, certains centres pouvant prétendre atteindre des niveaux 3 - voire 4 - selon le type d'apprentissage.

Le niveau 2 reprend des savoirs factuels dans un domaine, des aptitudes cognitives pour résoudre des problèmes courants à l'aide de règles et d'outils simples, et les compétences sont activées sous supervision avec un certain degré d'autonomie

Le niveau 3 reprend des savoirs généraux, une gamme d'aptitude plus importante permettant de sélectionner les outils et méthodes appropriés, et les compétences permettent de prendre des responsabilités et d'adapter son comportement.

Le niveau 4 reprend des savoirs généraux dans un contexte de travail et plus spécifiquement dans un domaine. Les aptitudes permettent d'imaginer des solutions à des problèmes, et les compétences permettent de superviser d'autres personnes.

	SAVOIRS	APTITUDES	COMPETENCES
	Le CEC fait référence à des savoirs théoriques et/ou factuels.	Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives (fondées sur l'utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments).	Le CEC fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.
Niveau 1	⇒ Savoirs généraux de base	⇒ Aptitudes de base pour effectuer des tâches simples	⇒ Travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre structuré
Niveau 2	⇒ Savoirs factuels de base dans un domaine de travail ou d'études	⇒ Aptitudes cognitives et pratiques de base requises pour utiliser des informations utiles afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes courants à l'aide de règles et d'outils simples	⇒ Travailler ou étudier sous supervision avec un certain degré d'autonomie
Niveau 3	⇒ Savoirs couvrant des faits, des principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études	⇒ Gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes, outils, matériels et informations de base	⇒ Prendre des responsabilités pour effectuer des tâches dans un domaine de travail ou d'études ⇒ Adapter son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes
Niveau 4	⇒ Savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux dans un domaine de travail ou d'études	⇒ Gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions à des problèmes précis dans un domaine de travail ou d'études	⇒ S'autogérer dans la limite des consignes définies dans des contextes de travail ou d'études généralement prévisibles mais susceptibles de changer ⇒ Superviser le travail habituel d'autres personnes, en prenant certaines responsabilités pour l'évaluation et l'amélioration des activités liées au travail ou aux études

Cela a pour conséquences que l'ensemble du processus d'apprentissage doit se présenter selon cette segmentation et que toute l'offre de formation est appelée à se structurer selon ce modèle européen.

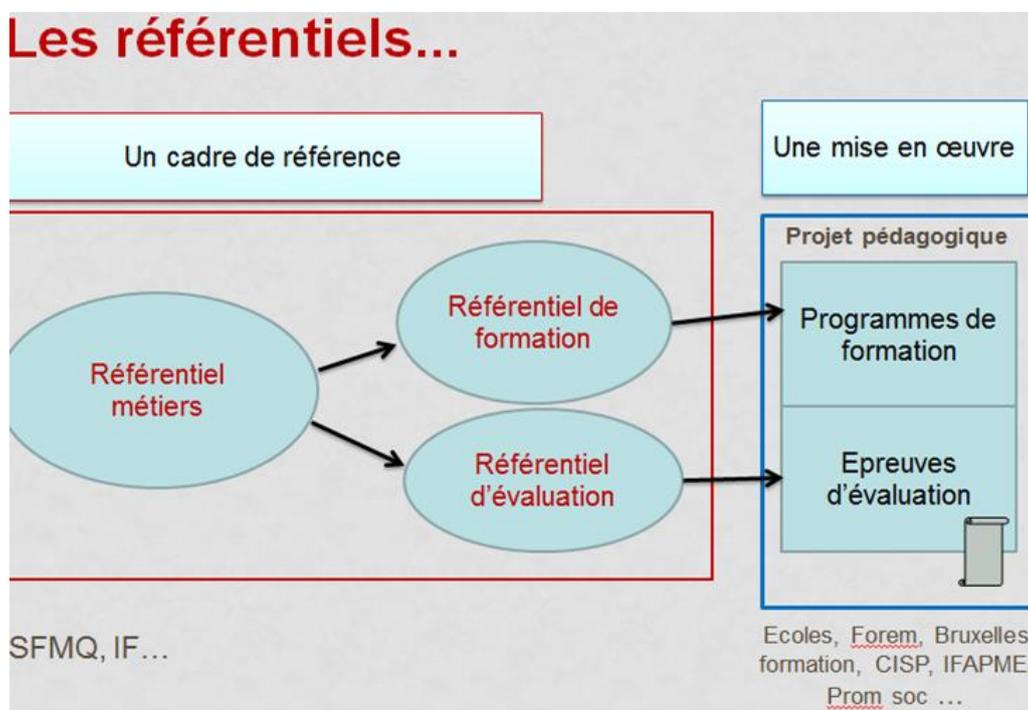
c) La démarche des référentiels

Au travers les référentiels, il s'agit tout d'abord de rendre transparents les acquis d'apprentissage, ensuite de rendre équivalentes ou comparables les qualifications (qu'elles puissent être attestées par un brevet, un certificat ou un diplôme) et s'assurer qu'elles respectent bien certaines règles de qualité commune. Cette démarche a pour objectif de permettre aux apprenants de suivre un parcours de formation en accumulant les compétences, par un système de points ou de crédits.

L'approche par compétences se base sur l'analyse des situations de travail dans lesquelles seront appelées à travailler les stagiaires afin de déterminer les compétences requises pour accomplir les tâches et les responsabilités qui en découlent. Elle traduit ces compétences en comportements observables et mesurables pour les mettre en œuvre dans les activités d'apprentissage².

L'utilisation au quotidien de cette approche montre qu'il ne s'agit pas d'un prescrit... c'est un cadre auquel on se réfère...

Le schéma suivant illustre leur utilisation :



La mise en œuvre de l'unité est laissée au choix du pouvoir organisateur (choix des cours, durée des cours et activités, organisation pratique, programmes...). On parle alors

²Les cahiers de l'Interfédé élaborés dans le cadre du « projet référentiel de formation pour 7 filières en EFT/OISP »

d'une certaine liberté pédagogique pour les centres. Néanmoins, il faut préciser que cette liberté pédagogique n'apparaît que dans le programme de formation puisque le référentiel est commun.

d) Points faibles de ce dispositif

La formalisation des compétences dans un cadre professionnel les fragmente en compétences techniques et non-techniques. Les compétences techniques font directement référence à la technicité du travail comme par exemple « être capable de tailler les rosiers ». Les compétences non-techniques se distinguent par le fait qu'elles ne font pas référence aux tâches professionnelles en soi mais au comportement de l'individu qui les preste. Elles induisent des savoirs-être afin de faire émerger des comportements adaptés.

ISFOL (Institut public de recherche sur les thèmes de la formation, des politiques sociales et du travail en Italie) divise le concept de compétence en :

- compétences de bases, compétences générales liées à la dimension culturelle personnelle, transférables et pertinentes pour la formation d'une personne ;
- compétences techniques et professionnelles, compétences acquises dans des domaines liés à des disciplines spécifiques ;
- compétences transversales, qui permettent de traduire la connaissance en comportements efficaces. Ces compétences consistent en la capacité de mettre en place des stratégies pour relier ses propres compétences à la demande de l'environnement, grâce à l'intégration des différentes ressources³.

Ces compétences deviennent transversales si elles ne se limitent pas à une fonction, à un poste ou à un métier, et qu'elles peuvent également se développer, être reconnues dans d'autres sphères de compétences. L'identification des compétences transversales est quelque chose qui se révèle être assez complexe

Or, « Elles ont de particulier qu'elles dépassent les frontières des compétences professionnelles tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans des situations concrètes de la vie ou dans de nouvelles situations d'apprentissage, précisément en raison de leur caractère transversal. Elles sont nécessaires à l'orientation du public ISP, à la poursuite du parcours de formation, à l'insertion sociale et professionnelle [...] L'acquisition de ces compétences est d'autant plus importante qu'elle participe à la construction du projet des personnes (projet d'insertion socioprofessionnelle

³Pour aller plus loin dans la catégorisation des compétences personnelles et transversales, il est intéressant de lire le rapport du projet YES-ME, projet qui contribue à la définition d'outils innovants pour favoriser la mobilité professionnelle des jeunes présentant un risque élevé d'exclusion sociale, notamment afin de réduire les effets de la crise financière. URL <http://conseil-recherche-innovation.net/projets/yes-me>

lié au projet de vie). C'est ainsi que l'apprentissage prend tout son sens et que les stagiaires peuvent pleinement s'impliquer dans leur formation. »⁴

Ces dernières peuvent, si elles sont absentes, provoquer une **nouvelle barrière face à l'emploi**. D'où l'importance pour les acteurs de l'insertion d'être attentifs à leur caractère discriminant. Lutter contre l'exclusion, c'est reconnaître les effets que peuvent avoir les compétences transversales sur un public fragilisé car leur absence est un frein à l'insertion.

Il n'est pas suffisant de posséder des compétences professionnelles (techniques) pour entrer et rester sur le marché du travail, il est nécessaire d'être capable de transférer ces compétences pour travailler en équipe (compétences relationnelles) d'une manière consciente et ciblée (attitudes) qui doit être compréhensible pour tout le monde (compétences organisationnelles).

Les compétences qui peuvent être transférées d'un emploi à un autre, d'un contexte d'apprentissage à un contexte d'emploi, d'une situation à une autre, peuvent être considérées comme transversales.

Les recruteurs s'accordent à dire que ce sont les compétences transversales qui sont les plus stratégiques dans un contexte de marché. Les entreprises cherchent des candidats capables de s'adapter sans cesse à de nouveaux contextes de travail, des candidats qui seront capable de « transférer » leurs compétences d'un domaine à l'autre. Or, les compétences transversales sont une problématique parmi d'autres. Il y a d'autres facteurs qui rythment l'accès à l'emploi qui ne faut pas négliger.

Les EFT et OISP offrent des lieux où le stagiaire est appréhendé comme une personne à part entière dans toutes ses dimensions. Le cadre pédagogique offert par les centres permet à chacun de vivre la trajectoire de formation qui soit la plus positive pour lui, en assurant aux stagiaires des formations qui favorisent leur émancipation sociale individuelle et collective. Le développement de compétences transversales est une des méthodes pour favoriser l'émancipation des stagiaires mais ce n'est pas suffisant.

Les formations pratiquées en ISP doivent éviter certains écueils du système scolaire. Les pratiques des centres se distinguent de ce modèle pédagogique. Le soutien à l'apprentissage doit être accompagné d'un soutien psychosocial. Les pédagogies pratiquées en insertion socioprofessionnelle sont différentes que celles pratiquées dans le système éducatif obligatoire organisé par l'état. Elles visent à augmenter la capacité concrète des personnes (individuellement ou collectivement) d'exercer un plus grand **contrôle sur ce qui est important pour elles**, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient (Notion d'empowerment)⁵.

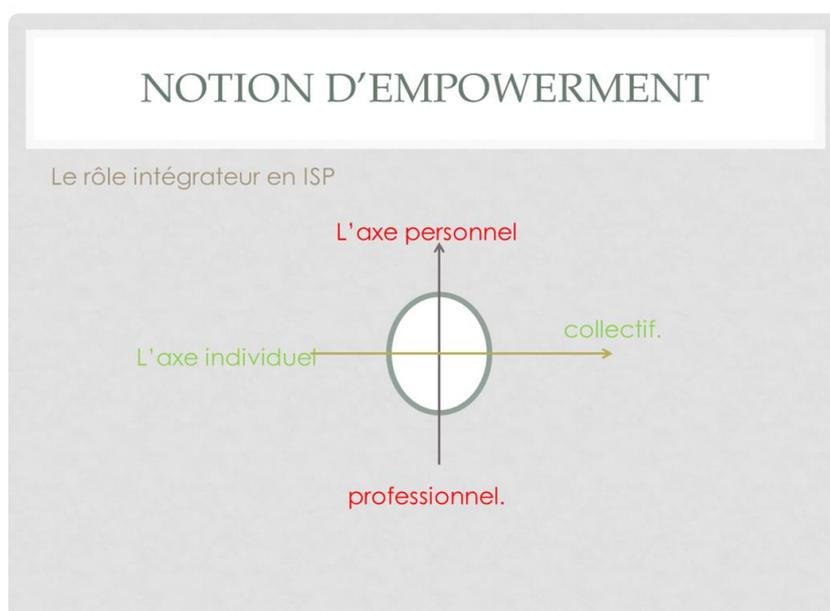
⁴ La FéBISP: Les compétences transversales : un socle commun à toutes les formations ISP. http://www.febisp.be/view/fr/ISP/ChantiersISP/Competence_Transversale.html

⁵ Pour aller plus loin: Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités: de son expérimentation à son enseignement par Bernard Vallerie et Yvan Le Bossé. Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités: de son expérimentation à son enseignement. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, Travail social 1 -

Cette notion apparait en 1987. Elle définit un processus par lequel les personnes, les organisations et les communautés acquièrent le contrôle des événements qui les concernent. On parle en français du pouvoir d'agir, ou en d'autres termes de l'émancipation.

Les formateurs travaillent les aspects individuels et structurels à l'origine de la situation d'impuissance en prenant en compte l'influence des composantes sociales en même temps que les composantes personnelles dans l'analyse de la situation sur laquelle porte l'intervention. C'est ainsi qu'on parle de rôle *intégrateur* en l'Insertion socioprofessionnelle.

Le terme « développement » du pouvoir d'agir permet de distinguer le processus du résultat.



L'insertion socio professionnelle jongle entre deux pôles :

- une perspective *normalisante*, qui permet au stagiaire d'acquérir des compétences professionnelles adéquates aux normes en vigueur (par exemple se lever tôt, respecter les conditions de sécurité etc...);
- une perspective émancipatrice, l'aidant à devenir un citoyen à part entière et soutenant son développement personnel.

Le risque de la démarche prônée par l'Union Européenne (ECVET) est de ne mettre en place que des stratégies ne prenant en compte l'individu uniquement dans un contexte professionnel, abandonnant définitivement un public défavorisé et éloigné de l'emploi. Une des conséquences de cette structuration par la mise en place des ECVET peut être la segmentation des apprentissages. Les référentiels et le développement du pouvoir d'agir

sont des approches contradictoires. Avec l'approche par compétences, on change de manière de penser l'organisation de l'enseignement et de la formation puisque l'empowerment est un processus centré sur l'individu en tant que personne, dans un contexte particulier.

Formaliser les compétences de base dans un référentiel semble être une tâche impossible. Les formateurs de l'Insertion socioprofessionnelle devront tenir compte de cette difficulté dans la mise en œuvre pédagogique des référentiels.

Une alternative qui se présente à notre secteur est de valoriser les spécificités de nos formations : soutien aux compétences de base, à la formation par le travail et à l'accompagnement psychosocial, promotion de l'empowerment appelé aussi « pouvoir d'agir ». L'ISP doit continuer à intervenir tant sur un axe collectif que personnel, il lui faut éviter la dérive de ne considérer l'individu que dans un cadre professionnel.

e) La validation des compétences

Un accord de coopération relatif au cadre francophone de certification a été proposé au parlement wallon puis adopté en séance du 7 mai 2015. Il règle la certification à travers le Cadre francophone des certifications. Le CEF.

La certification et la délivrance de diplômes restent de la compétence de la fédération Wallonie-Bruxelles, et non pas de la région wallonne. Eliane Tilleux explique que « *Les titres de compétences délivrés sont reconnus par les secteurs professionnels et les entreprises. Ils permettent l'accès à certains emplois, non sur la base d'un diplôme, mais bien sur celle des compétences validées, sensibilisées via ce titre, délivré après une épreuve de validation des compétences, organisée par un centre agréé qui évalue la maîtrise des compétences associées à un métier, grâce à des référentiels de validation des compétences réalisés avec le concours des partenaires sociaux sectoriels. Il convient aussi de rappeler que ces titres de compétences peuvent, via le passage d'une épreuve intégrée, organisée par l'enseignement de promotion sociale, donner accès à certains diplômes ou certifications avec effets de droit.* »

Le Conseil d'Administration de CAIPS a pris connaissance du texte en séance du 4 mai, a débattu de ses implications et en a dégagé une attitude de principe favorable au développement de la certification des stagiaires par les centres ou leurs partenaires. Il a ainsi adopté une position de principe visant à permettre à terme aux EFT/OISP – bientôt CISP – de certifier certaines de leurs formations. Néanmoins, il y a lieu de s'inquiéter des conditions à respecter pour qu'elle se développe comme sanction de fin de formation pour nos stagiaires.

Comment organiserons-nous dorénavant l'octroi éventuel de titres de compétences qui permettent l'accès à l'emploi sur base de compétences validées, après épreuve organisée par centre agréé ? Le cadre francophone de certification n'autorise pas les EFT et OISP à certifier sans le soutien et le contrôle par exemple du Forem, de l'IFAPME ou de la promotion sociale. Là aussi, notre secteur devra se positionner : respecter ce prescrit ou tendre à permettre à des centres de l'ISP de certifier de façon autonome ?

Actuellement, seuls certains organismes sont autorisés à certifier les compétences. Il s'agit du Consortium de la validation des compétences, la valorisation des acquis de l'expérience dans les hautes écoles et les universités, les crédits d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, la certification par unité dans l'enseignement qualifiant, le service francophone des métiers et des qualifications pour l'enseignement qualifiant, l'enseignement de promotion sociale et la formation professionnelle et enfin, maintenant, le cadre francophone des certifications.

Benjamin Distèche explique dans le CAIPSINFONET 182⁶ que pour être positionnée, une certification doit être accompagnée d'un profil de formation si elle est présentée par le SFMQ, d'un référentiel de compétences si elle est présentée par l'ARES ou les conseils généraux de l'enseignement ou d'un référentiel métier, d'un référentiel de formation et d'un descriptif de gestion de la qualité si elle est présentée par un autre opérateur. En outre, elle doit nécessairement répondre à 4 conditions cumulatives :

Recevabilité : les certifications doivent être reconnues et validées par les pouvoirs publics et relever d'opérateurs publics d'éducation et de formation en tant qu'autorités compétentes ;

Pertinence : la certification doit être en adéquation avec un ensemble significatif et cohérent d'acquis d'apprentissage permettant, pour ce qui concerne la formation professionnelle, l'insertion ou le maintien dans le marché du travail, et, pour ce qui concerne l'enseignement, soit la poursuite, au terme d'un cycle donné, d'études dans un cycle ultérieur, soit l'insertion dans le marché du travail ;

Évaluation des acquis d'apprentissage : la certification doit être le résultat d'un processus d'évaluation formel par lequel l'autorité compétente établit que les acquis d'apprentissage de l'apprenant correspondent à une norme donnée ;

Gestion de la qualité : ce(s) dispositif(s) doi(ven)t être en adéquation avec les principes communs de gestion de la qualité du CFC, qui demandent notamment la réalisation régulière d'évaluation externe des opérateurs.

Le Conseil économique et social de Wallonie (CESW) a été amené à réagir sur l'accord de coopération au moment où celui-ci était en cours d'élaboration. Benjamin Distèche en retient trois remarques qui sont toujours pertinentes aujourd'hui :

- Premièrement, et l'on ne peut le contester, le cadre apparaît assez conceptuel et théorique, ce qui peut rendre son appropriation par les différents acteurs concernés assez difficile. Il est donc important de veiller à l'association de l'ensemble des parties prenantes à la mise en œuvre du cadre francophone des certifications ainsi qu'à la diffusion d'une information claire et accessible sur les objectifs et enjeux du cadre ainsi que sa signification et son utilisation.

- Deuxièmement, l'on peut s'interroger sur la justification ne permettant pas aux certifications des opérateurs privés ou non-marchand d'être positionnées ainsi que sur l'impact de cette exclusion sur les conventions de collaboration entre opérateurs.

⁶CAIPSINFONET 182 du 30 juin 2015

- Troisièmement, la neutralité de l'instance chargée de la gestion des demandes de positionnement et de l'approbation des demandes de positionnement et du comité d'experts est remise en cause dès lors que les deux cénacles sont composés principalement de représentants des opérateurs de formation et d'enseignement.

La remarque du CESW sur le porteur des certifications peut s'appliquer à notre secteur. Celui-ci est aujourd'hui, en effet, confronté à un choix stratégique majeur alors qu'il n'a jamais été associé de près ou de loin à la mise en place progressive de cette politique. Souhaitons-nous entrer dans un processus de certification, de quelle manière et à quelles conditions ou sommes-nous en résistance à un mouvement largement répandu et structurant le paysage de l'enseignement et de la formation professionnelle ?

Il est clair en tout cas que les EFT/OISP ne peuvent pas certifier seuls actuellement. Pour être positionnée dans le CFC, les certifications doivent être reconnues et validées par les pouvoirs publics et relever d'opérateurs publics d'éducation et de formation. Elles doivent respecter ou s'inscrire dans les principes précités, or deux d'entre eux ne se retrouvent pas dans le quotidien des EFT/OISP : la gestion de la qualité comporte une évaluation régulière des établissements, des opérateurs d'éducation, de formation et de validation, de leurs programmes ou de leurs systèmes de gestion de la qualité par des organes ou agences de contrôle extérieur; ces organes ou agences font eux-mêmes l'objet de contrôles régulier par des organismes tiers.

Les EFT/OISP ne peuvent pas non plus proposer de positionnement pour des certifications puisqu'une telle faculté est réservée au SFMQ, à l'ARES, à un opérateur public de formation professionnelle, au consortium de validation des compétences, des conseils généraux pour l'enseignement ou au conseil supérieur des sports. Par rapport à des demandes de positionnement, il faut aussi noter que la chambre des métiers du SFMQ dispose en quelque sorte d'un droit de véto.

C'est dans ce contexte que le décret CISP entrera en vigueur le 1er janvier 2017 mettant l'accent sur une plus grande précision du projet pédagogique du centre, des programmes de formation de chaque filière et des référentiels qui ont permis de les élaborer, ainsi que des attestations de fin de formation reprenant les compétences acquises par le stagiaire. L'évolution est bien difficile à prévoir... Dans les dossiers de renouvellement d'agrément qu'ils déposeront en mars 2016, les candidats doivent « définir les objectifs des filières en termes de connaissances, de compétences et de comportements socioprofessionnels au regard des référentiels de formation produits par le SFMQ ». Les centres devront par ailleurs remettre à chaque stagiaire une attestation de fin de formation qui identifie les compétences acquises. Le développement des nouvelles pratiques liées à la démarche référentielle et à l'approche par compétence est donc déjà en cours.

On l'a dit, en l'état, sans l'appui d'une autorité compétente (promotion sociale, etc.), les CISP ne pourront pas certifier. Le conseil d'administration de la fédération CAIPS a adopté un positionnement général sur cette question. Il estime que **notre secteur est mieux à même de certifier** que les opérateurs actuellement reconnus du moins pour différents types de filières comme les savoirs de base ou plus particulièrement l'alpha' et le FLE. Il propose en conséquence de s'engager dans **l'adoption de référentiels**

communs au secteur en vue de pouvoir revendiquer et obtenir le droit de certifier les personnes ayant suivi les formations concernées. Une telle attitude devra d'abord être progressivement partagée par l'ensemble des opérateurs avant toute concertation avec les autorités en vue de reconnaître notre secteur comme opérateurs de formation certifiant...

3. BILAN CRITIQUE DE LA MISE EN PLACE DE LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (VAE) EN FRANCE

Marie Christine PRESSE est Professeure émérite en Sciences de l'éducation responsable d'un groupe de recherche portant sur la Validation des Acquis de l'Expérience au Laboratoire CIREL équipe Trigone-Université Lille1. Elle a écrit, plusieurs livres sur l'évaluation et la formalisation des compétences, sur la Validation des Acquis de l'Expérience et sur La validation d'acquis professionnels.

Marie-Christine Presse nous a dressé un bilan critique de la mise en place de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) en France et a dénoncé les dérives de cette nouvelle politique qui était pourtant à l'origine porteuse d'espoir en termes d'égalité des chances. Elle dénonce ainsi la survalorisation des personnes diplômées, la mise à l'écart des non-diplômés, la « survalorisation » des expériences formatrices avec comme corollaire la dévalorisation des situations de travail répétitives. Privilégier l'adaptation au travail se fait ainsi au détriment du développement de la citoyenneté des personnes concernées.

Marie Christine PRESSE conclut par une expérience alternative qu'elle a pilotée. Elle a permis la mise en place d'un dispositif centré sur des personnes en situation d'illettrisme ; celles-ci se sont engagées avec fruit dans la démarche de validation des acquis par l'expérience. Elle a abouti à l'identification de compétences transversales, et débouché notamment sur élaboration d'un livret de compétences par catégories...

Texte écrit à partir d'extrait de rapports et d'articles compilés⁷.

La procédure de VAE apparaît comme un dispositif inscrit dans une perspective de réduction des inégalités et se présente comme un moyen de lutte pour la reconnaissance sociale et individuelle. Celui-ci prend place dans un monde où les inégalités matérielles s'accroissent sur le plan des revenus mais également sur le plan de l'accès à l'emploi et à l'éducation. Ces inégalités sont indiscutablement la conséquence, d'une part, d'une inégale redistribution des richesses et, d'autre part, d'un déni de reconnaissance sociale et individuelle.

⁷1. Presse, M.-C., (2008), Evaluer les acquis de l'expérience : la formalisation d'indicateurs pertinents par les personnes faiblement qualifiées. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s2/j-s2-3>]

2. L'accès à la certification, par la VAE, des personnes faiblement certifiées : Obstacles et leviers Rapport terminal. Laboratoire Cirel Trigone Lille1. Marie-Christine Presse. 20 novembre 2009).

Dans les premières années d'existence de ce dispositif, la demande de VAE est montée en puissance, pour atteindre aux environs de 2006-2007 un point de stagnation voire de décroissance (cf rapport Benhamou).

La recherche menée par Marie-Christine Presse au sein de son équipe Trigone-CIREL (2000-2005) auprès des personnes faiblement qualifiées consistait à identifier les obstacles à la réussite de la procédure de Validation des acquis de l'Expérience, et de trouver des leviers pour les franchir qui permettraient aux publics en situation d'illettrisme de s'engager positivement dans la procédure de la VAE.

L'hypothèse de la recherche supposait que la VAE permettait par le biais de la certification de lutter contre les inégalités économiques d'accès à l'emploi mais aussi de travailler sur la valorisation de l'estime de soi, comme processus d'intégration à la vie sociale. La VAE serait donc un processus institutionnalisé de valorisation de l'estime de soi, nécessaire à l'insertion sociale.

Les obstacles rencontrés par les candidats dans le processus de validation d'acquis de l'expérience sont semblables à ceux que peuvent rencontrer tous les professionnels impliqués dans la formalisation de ses pratiques. L'identification de ces obstacles a permis de mettre en place un dispositif d'analyse des pratiques qui articule le discours oral, l'étayage du groupe, le travail sur les concepts appris au quotidien et les concepts appris formellement.

Cette analyse a conduit à l'élaboration d'hypothèses permettant d'améliorer les pratiques professionnelles, de prendre une distance critique, de construire un corpus de savoirs communs, et ainsi de se professionnaliser. Des préconisations ont été rédigées pour permettre une meilleure réussite du processus de VAE.

De nombreux freins, obstacles et implicites, déjà partiellement identifiés par les recherches antérieures, balisent le parcours et sont des facteurs de ces échecs. Deux grandes catégories d'obstacles avaient été identifiées. Elles concernent :

Le sentiment de compétence

La première difficulté concerne la représentation que les candidats ont d'eux-mêmes et de la situation d'évaluation dans laquelle ils sont engagés. De fait les personnes ne se sentent pas compétentes ou n'osent pas le dire, même lorsqu'elles ont vécu des expériences personnelles et professionnelles importantes. L'image qui leur a été régulièrement renvoyée au cours de leur parcours scolaire est à la limite de l'incompétence, voire de l'invisibilité. Pour se sentir compétent il faut être reconnu compétent.

Ce sentiment apparaît comme étant indispensable pour s'engager dans ce processus. Mais ce sentiment de compétence lors de la procédure de reconnaissance se situe au croisement de la sphère privée et de la sphère professionnelle, constituant un capital de reconnaissance. Cela fait-il partie des conditions minimum requises pour appartenir à la catégorie des ayant droits à la VAE ? Ces conditions assurent-elles une certaine légitimité

dans l'usage de ce nouveau droit ? Jean Marie- Barbier (2006)⁸ affirme que la VAE introduit une rupture car elle constitue le premier dispositif d'envergure permettant à ceux qui se reconnaissent une expérience professionnelle et ou sociale de la faire qualifier socialement. Mais les analyses des parcours des personnes interviewées montrent que cette auto reconnaissance de l'expérience est loin d'être suffisante.

La capacité réflexive.

Cette capacité consiste à mettre ses expériences à distance, savoir ne prendre en compte que les expériences qui ont été source d'apprentissage. Toutes les expériences n'ont pas la même valeur et la procédure de reconnaissance et de classification de l'expérience est récente.

Si l'expérience s'offre au regard d'autrui dans l'exercice de l'activité et peut être transmise au sein d'organisations dédiées à celle-ci, son traitement et sa généralisation posent la question de sa transformation en discours, transformation qui met en valeur, notamment, ses dimensions cognitives.

De nombreux obstacles sont à surmonter. On peut se demander quel type d'individus est considéré comme socialement « ad-hoc » compétent. Car, alors que de nombreuses personnes ont effectuées différentes activités professionnelles, leurs expériences ne les conduisent pas à la reconnaissance : un individu en capacité d'analyser ses propres pratiques, d'être réflexif, de savoir manier les différents discours tout en répondant aux attentes implicites de la procédure telles que parler en son nom propre, utiliser le genre approprié et tenir un discours dans un registre explicite, et, in fine, être capable de dépasser les implicites d'une situation d'évaluation où le rapport entre les deux interlocuteurs (candidat/ évaluateur) est prioritairement un rapport chargé d'enjeux sociaux.

L'attitude compétente dans un contexte professionnel comprend les composantes suivantes : aptitude à remettre en question les faits établis, aptitudes à définir et à clarifier les problèmes, aptitude à coopérer et à trouver des solutions, aptitude à formuler et à appliquer des solutions, l'aptitude à apprendre étant la qualité primordiale. « Apprendre à apprendre, y compris apprendre à faire face aux problèmes imprévus, est un élément clef qu'il convient de prendre en compte dans le développement de toute méthodologie visant à appréhender l'essence des acquis non formels » (Bjornavold, 2000, p35) ⁹.

Cette recherche a permis d'identifier des **facteurs source d'abandons**. Un genre langagier spécifique est attendu dans cette procédure. Et se présentent par ailleurs des difficultés à parler ou à écrire sur son expérience selon des attentes, liées aux référentiels de l'activité, surtout lorsque la personne ne dispose d'aucun cadre préalable

⁸Barbier, J.M. (2006). Le modèle francophone de la VAE. *Sciences humaines et sociales*, 175, 10-11.

⁹Bjornävold, J. (2000). Assurer la transparence des compétences : identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe. Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes.

pouvant servir de référence. Dans la démarche engagée avec les publics en situation d'illettrisme, certains d'entre eux ont dit, pendant les entretiens portant sur la formalisation de leurs compétences, qu'ils cherchaient les bons mots, qu'ils ne les trouvaient pas mais qu'ils savaient qu'ils ne pouvaient pas parler comme dans la rue. L'analyse de ces freins dans le processus de formalisation des acquis de l'expérience a permis de mettre en place un dispositif spécifique car il apparaît indispensable que les stagiaires puissent disposer de suffisamment de compétences pour gérer la situation dans la globalité du processus.

Les conditions optimales de mise en œuvre de ce dispositif sont les suivantes :

- Mettre en confiance ;
- Accompagner le candidat dans la démarche afin qu'il puisse s'engager sans se sentir seul ;
- Assurer le suivi (Vygotski) ;
- Permettre d'associer écriture et destinataire : si l'on se réfère aux travaux de Vygostki et de Bakhtine¹⁰, on peut considérer que le langage oral ou écrit s'inscrit dans le « déjà là ». En mobilisant la personne, les situations bien vécues et en adoptant une attitude empathique, la crainte de l'évaluation s'atténue. Se produit alors une écriture impliquée, attendue dans la démarche VAE, cela permet donc simultanément de :
 - Dissocier : écrire et évaluer ;
 - Associer : oral et écrit dans une articulation permanente.

L'identification des freins a permis, dans un premier temps, de mettre en place une démarche pédagogique qui comprenait les aspects suivants :

- proposer des activités de verbalisation régulières devant des personnes différentes et inconnues ;
- faire des entretiens avec les stagiaires sur leur vécu pour mobiliser leurs acquisitions ;
- leur faire découvrir et s'approprier un vocabulaire propre à la description des activités ;
- leur permettre d'apprendre à décrire en sortant des généralités ;
- mettre les stagiaires en situation de raconter les savoirs qui leurs paraissent évidents ;
- travailler le passage de l'oral à l'écrit, et pour ce faire, construire un outil d'aide à la formalisation.

¹⁰Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

La VAE : une procédure non équitable

Il est possible d'affirmer que cette démarche évaluative qui nécessite que les individus soient capables d'auto réflexivité, est une procédure de contrôle social ou chaque individu, contraint plus ou moins d'entrer dans une procédure de reconnaissance, sera assigné à la place qu'il doit occuper.

En effet la reconnaissance des compétences et des acquis de l'expérience est considérée comme un instrument majeur de développement politique et économique actuel : la fonction principale relève de l'intégration des individus dans des groupes sociaux existants, ordre social qui repose sur la division du travail. Cette pratique de reconnaissance est au cœur d'un rapport contradictoire entre une lutte politique émancipatoire visant pour chaque individu un gain de pouvoir d'action sur le monde et l'assujettissement des individus à un ordre social établi par la mise en place de procédures de contrôle visant à repérer les niveaux de compétences acquis professionnellement et personnellement. Au cœur de l'ensemble de ces attentes relatives au rapport à soi et au rapport aux autres, se trouve le rapport à la langue, instrument de pouvoir mais lieu permanent de jugement.

Il ressort des travaux de Marie-Christine PRESSE des recommandations et des pistes d'accompagnement desquelles les centres devront tenir compte dans le processus de validation des acquis pour faire face aux obstacles identifiés dans leurs études. Elles ont été mises en avant dans un contexte français, néanmoins, quelques-unes pourraient être transférables aux pratiques des centres wallons.

Recommandations

- Assurer un suivi pour faciliter l'engagement en coordonnant l'articulation entre les intervenants.
- Convaincre de l'intérêt d'avoir une certification comme atout nécessaire mais non suffisant pour l'emploi et de l'intérêt de la valeur de la certification à vie. Ne pas dissocier obtention de la certification et recherche d'emploi.
- Accompagner la personne tout au long du parcours et en permanence.
- Offrir un cadre institutionnel facilitateur.
- Développer la confiance en soi et, développer la capacité réflexive.
- Faire comprendre les relations d'équivalence entre titres et diplômes et expliquer les différentes démarches de validation possibles.
- Développer la confiance et le soutien dans la démarche, réduire la solitude du parcours.
- Développer le sentiment de compétence.
- Réduire les risques d'échec et le sentiment d'échec.

- Identifier l'ensemble des compétences acquises et ou développées.
- Faciliter l'accès et réduire les déplacements.
- Faciliter la démarche.
- Accompagner la prise de parole.
- Faciliter l'entrée en écriture.
- Intégrer et accompagner la démarche de recherche d'emploi simultanément à la démarche de VAE.

Pour ce faire différentes pistes ont été relevées :

- Une information claire, personnalisée.
- Un accompagnement dès le départ, toutes les personnes n'étant pas dans une dynamique identitaire favorisant l'engagement.
- Travailler avec les stagiaires l'intérêt de la démarche : ce que cela va leur apporter, élargir l'intérêt de la démarche au-delà de l'obtention d'une certification (ex, créer un réseau, connaître d'autres personnes, apprendre à s'exprimer pour négocier un emploi.. etc).
- Une personne référente tout au long du parcours pourrait être proposée (choisie ?) pour ces candidats potentiels qui ne bénéficient pas toutes de ce soutien familial. L'aide et l'accompagnement devraient être tout autant psychologiques que techniques. Ne pas se limiter à l'accompagnement méthodologique.
- Offrir les conditions matérielles qui permettent au candidat de trouver un espace, un lieu, le matériel (ordinateur) les documents nécessaires, d'autres dossiers réalisés et consultables, etc.
- Montrer qu'il est possible de réussir ; utiliser des témoignages. Faire rédiger des témoignages écrits aux personnes qui ont réussi, ou les enregistrer. (filmer ?).
- Travailler sur les compétences des personnes dès la première information pour leur faire prendre conscience qu'elles ont des compétences, à partir d'un exemple concret de leur expérience personnelle ou professionnelle. Leur confier un livret, lors de la première information, comprenant des témoignages, y inscrire avec elles ces premières compétences identifiées, les inviter à se situer par rapport à une liste de compétences transversales. (Style portefeuille de compétences).
- Mettre en place un dispositif qui permette de s'approprier la démarche : carnet de suivi où la personne peut repérer les étapes de la démarche, et décider de son organisation, en étant aidée (principe d'étayage) pour réaliser les différentes étapes.
- Commencer la démarche par un atelier de compétences : cet atelier s'appuie sur les compétences transversales et communes à de nombreux métiers. Il se déroule sur

plusieurs séances. Entre les séances les personnes ont un travail à faire chez elles. Elles sont aidées à la fois pour s'exprimer et pour passer à l'écrit.

Trouver avec la personne les moyens de combler une expérience insuffisante :

- en négociant avec l'employeur,
 - en trouvant une formation complémentaire adaptée,
 - en proposant la VAE comme une piste parmi d'autres, formatives, qui permettraient à la personne de poursuivre sa montée en qualification.
- Commencer par un bilan de compétences et proposer une orientation vers la certification identifiée en fonction de celui-ci.
 - Se déplacer vers les candidats et envisager avec eux les manières de travailler le dossier en réduisant les déplacements. Réunir les différents acteurs professionnels de la démarche dans un même lieu.
 - Organiser le suivi et l'accueil pour les différentes étapes, prendre les RDV.
 - Dans les moments collectifs préciser que chacun dispose du droit de se taire et que des entretiens individuels sont prévus. Organiser ces moments d'entretiens individuels afin que la personne n'ait pas l'impression de quémander.
 - Prévoir un accueil spécifique pour redonner confiance : « la boîte à kleenex » : moment d'échange où chaque personne potentiellement candidate est en tête à tête avec quelqu'un qui lui donne confiance, et devient sa référente. Les personnes qui ont vécu des expériences douloureuses doivent pouvoir les évoquer, ce moment permet à la personne référente de faire valoir toutes les compétences perçues : « il faut les aider, être proche d'eux ».
 - Mettre en place des ateliers d'écriture : une fois la phase mise en confiance établie, proposer de participer à un atelier d'écriture dans lequel ils seront aidés pour écrire, puis faire choisir une expérience à propos de laquelle la personne a envie de parler, demander ensuite de raconter par écrit une journée de travail, ou une expérience vécue. Cette étape n'est pas facile. Une fois cette étape passée la personne l'oralise, soit en tête à tête soit en collectif. Ensuite des questions sont posées pour faire préciser. Elle se sert de son écrit pour parler. S'il est constaté des écarts entre ce qui est écrit et l'oral, amener la personne à percevoir cet écart. Si la personne écrit peu, poser des questions sans influencer jusqu'à ce que la personne s'aperçoive qu'elle a oublié des choses, même si elle ne les oralise pas.

Marie-Christine Presse émet néanmoins un bémol en ce qui concerne la question de la **VAE en entreprise** et le respect du droit individuel des travailleurs de participer ou non à ce processus.

Cette question s'est posée en France au début de la mise en place du dispositif, quand les personnes les plus à même de voir leur expérience reconnue et validée s'engageaient dans ce dispositif VAE comme dans un tremplin, pour réussir un projet.

Certaines personnes disaient, " *je ne veux pas que mon employeur le sache*". Simultanément ce dispositif était utilisé par les entreprises comme outil de gestion du personnel, notamment lorsqu'il y avait probabilité de licenciement et dans ces cas-là les résistances des travailleurs étaient fortes de peur d'être licenciés.

Faire valoir que c'est un droit individuel s'avère être à double tranchant, pour les personnes suffisamment autonomes et à l'aise avec toutes les démarches, c'est un plus. Pour les personnes à qui l'on a appris qu'elles ne valaient pas grand-chose, c'est beaucoup moins simple de s'engager dans une démarche de reconnaissance et dans ce cas-là le droit individuel relève davantage du droit d'accès (comme la formation), droit qui profite aux plus diplômés, que du droit d'usage.

Cette question interroge donc les choix politiques qui président à la mise en œuvre de ce dispositif. Sont-ils sous-tendus par un choix impératif d'intégration sociale qui s'appuierait sur l'émancipation et viserait la réduction voire la disparition des asymétries et des exclusions comme le précise Honneth¹¹ (2004) ou par son inverse ? Cette société vise l'employabilité des individus, et ce projet repose sur un ensemble de capacités individuelles, ainsi que le montrent Boltanski et Chiappello (2002)¹², relevant de l'adaptabilité et de la polyvalence d'un individu capable de contrôler les ressources cumulées dans sa trajectoire tant personnelle que professionnelle pour les mettre à disposition d'un nouveau projet.

4. L'ÉDUCATION PERMANENTE

Renaud BELLEN est Directeur du GSARA. Avec ses huit régionales à Bruxelles et en Wallonie, le Gsara est reconnu par la Fédération Wallonie-Bruxelles comme mouvement d'éducation permanente. Il effectue un véritable travail de proximité avec des animations d'ateliers multimédia, des formations à l'outil audiovisuel, des projections de documentaires à caractère social et des animations de débats citoyens...

¹¹Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du Mauss*, 23, 133-136.

¹²Boltanski, L. & Chiappello, E. (2002). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Les activités se déroulent dans le cadre des 4 thématiques d'action développées par le projet pédagogique du Gsara, à savoir:

- **L'éducation aux et par les médias ;**
- **La collecte de la mémoire ;**
- **Le développement du dialogue interculturel ;**
- **Le développement d'une démocratie et d'une citoyenneté active.**

Il réalise également des outils pédagogiques pour le monde associatif et organise des grandes campagnes d'information et de sensibilisation qui sont diffusées sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Reconnu par la Région wallonne en tant qu'Organisme d'Insertion socioprofessionnelle (O.I.S.P), il organise un programme de formations orienté vers les métiers de la communication.

Renaud BELLEN est également membre effectif du Conseil supérieur de l'éducation permanente.

L'asbl GSARA, fondée en 1978, possède le double statut d'organisme d'éducation permanente et d'organisme d'insertion socio-professionnelle (OISP). Directeur du GSARA, et à ce titre conscient des enjeux et des réalités des deux secteurs voisins que sont l'EP et l'ISP, Renaud BELLEN observe que ceux-ci partagent un même présupposé : la certitude que des compétences minimales sont nécessaires pour s'insérer sur le marché de l'emploi, et que de telles compétences peuvent être développées chez chacun.

L'activité déployée par le GSARA est cependant entièrement conçue dans une démarche d'éducation permanente : son objectif n'est pas de « remettre les gens à l'emploi », ni d'obtenir des résultats quantifiables en termes de formation professionnelle, mais bien de permettre à des citoyens de pouvoir s'exprimer à travers différents outils, plus spécifiquement les outils audiovisuels. Ainsi, l'ASBL fait à ses usagers des propositions en termes de contenu, et accompagne leur démarche de création expressive, mais elle veille à maintenir une logique de formation ascendante : toute production est nourrie avant tout des acquis et des souhaits des personnes en formation, auxquels s'ajoute le soutien technique et pédagogique du GSARA.

Pour son intervention, Renaud BELLEN a choisi de s'intéresser à la tendance nettement « formaliste » qui pèse sur le secteur culturel. Depuis le début des années 2000, le législateur encourage voire exige une formalisation des pratiques mises en œuvre dans les organismes et associations d'éducation permanente – un phénomène qui s'observe désormais aussi en ISP. Quelles en sont les conséquences pour le travail de terrain ? Faut-il s'en méfier, voire s'en défier ?

Au cours des dernières décennies, l'éducation permanente a traversé un processus partagé par l'ensemble du secteur socioculturel : un univers de pratiques relativement informel, fondé au départ sur un ensemble d'associations et de citoyens bénévoles, s'est progressivement professionnalisé jusqu'à devenir un « secteur » du service public à part entière. L'une des causes de cette professionnalisation réside dans l'apparition d'un financement de ces pratiques par les pouvoirs publics : au début des années 2000, le

législateur a souhaité répondre au besoin de financement important des associations actives dans le domaine socioculturel – mais le corollaire à ce soutien fut une formalisation des pratiques, et une professionnalisation des acteurs du secteur, destinée à pérenniser les emplois... Ce deal s'inscrivait dans le paradigme de répartition des moyens obtenus par la politique des différents gouvernements VERHOFSTADT (1999-2008).

Cette évolution est très manifeste à la lecture des décrets organisant l'éducation permanente : le premier décret organisant le secteur (1976) cadrerait bien avec l'esprit de l'EP. Il offrait aux associations des conditions de reconnaissance assez larges et leur laissait une grande marge de manœuvre. Le décret de 2008, quant à lui, a procédé au refinancement de l'emploi dans le secteur, mais sous conditions : professionnaliser les acteurs, spécialiser et catégoriser l'action (définition de quatre axes), définir des critères qualitatifs et quantitatifs, créer un service d'inspection, etc...

Ces conditions entraînent-elles un « corsetage » de l'activité ? Les exigences du législateur doivent-elles être dénoncées voire contournées sous prétexte de rigidité, d'excès de contrôle, de perte de liberté d'action ?

Pour Renaud BELLEN, il convient de souligner plutôt l'importance de fonctionner en **bonne intelligence** avec le pouvoir financeur. Il est relativement normal que le refinancement à la hausse de tout un secteur s'accompagne d'une demande de contreparties observables. Bien sûr, le terrain doit apprendre à fonctionner avec des critères totalement nouveaux, et des problèmes surgissent à cette occasion : des différences d'interprétation entre le terrain et l'inspection peuvent générer des malentendus et un sentiment d'insécurité juridique ; le suivi du travail à long terme n'est pas aisé à organiser ; etc... A titre d'exemples de ces difficultés, il relate deux situations rencontrées par le GSARA :

- le nouveau décret exige un haut degré de maîtrise de la conduite des activités : ceci est difficile à mettre en place au GSARA, où les animateurs travaillent avec des groupes qui ne préexistent pas aux formations, et dont l'évolution tout à la fois reflète et impacte le travail de production...
- la production d'un objet audiovisuel suppose des heures de préformation technique, une éducation au montage, un temps de montage : pour rester dans les cadres établis par le décret en termes de durée des formations, le GSARA a décidé de remplacer l'éducation au montage par un dialogue par e-mail : les participants expliquent ce qu'ils souhaitent, et le monteur monte de son côté. Ce changement a demandé des mois de réflexion et d'argumentation auprès de l'inspecteur. Expliqué ensuite dans une plateforme de concertation, il a été mal reçu par une autre inspectrice...

La permanence d'un financement important améliore l'action et la stabilise. En éducation permanente, la définition de critères qualitatifs et quantitatifs a permis d'augmenter la qualité du travail, au moins pour une partie des associations – il faut le reconnaître. On peut souligner par ailleurs qu'il est très rare qu'une reconnaissance soit retirée ou un financement réduit à cause de critères quantitatifs non remplis.

Si débat il doit y avoir, quant à l'opportunité de formaliser des pratiques de terrain, il devrait donc porter moins sur une remise en cause du *principe* des critères que sur la nécessité de trouver le bon équilibre entre ces deux types de critères. Mais pour Renaud BELLEN, l'uniformisation des pratiques et l'amélioration de la communication avec les services d'inspection constituent des enjeux nettement plus sensibles, et à mettre à la question sans tarder.

5. LA POSITION SYNDICALE

Francisco BARRERA LOPEZ est Secrétaire Adjoint de la Centrale Générale et Alimentation de la FGTB à Verviers. Il s'est intéressé de plus près à la certification des compétences, notamment dans le bassin Liégeois soumis à de graves restructurations. Régulièrement il intervient sur le sujet.

Dans les priorités que le syndicat s'est donné en vue de la construction d'un discours commun des interlocuteurs sociaux dans le domaine de la formation continue des travailleurs, en mars 2006¹³, on peut lire les affirmations suivantes :

« Afin de donner la possibilité à tout travailleur avec ou sans emploi de reprendre un parcours de formation de niveau secondaire ou de niveau supérieur, les compétences acquises sans qu'un diplôme ne les reconnaisse doivent notamment pouvoir être valorisées. Pour la FGTB¹⁴, il faut que les compétences acquises, y compris en formation continue, reconnues officiellement par le dispositif de validation de validation des compétences et constituant le portefeuille de compétences du travailleur, puissent être également prises en considération au niveau des conditions de travail et du salaire.

Afin de correspondre au mieux à la réalité du travail, la description des métiers visés par la formation professionnelle doit être établie par les interlocuteurs sociaux.

Le Service francophone des Métiers et Qualifications (SFMQ) où siègent les interlocuteurs sociaux et qui détermine les compétences à acquérir tant par des profils métiers que des profils de formation, est l'organisme qui est en capacité d'apporter une réponse à la demande du syndicat d'articuler la formation continue avec le dispositif de validation des compétences au travers le SFMQ.

L'implication des secteurs professionnels dans ces différentes instances est un gage d'adéquation entre les formations et les compétences à acquérir pour la pratique professionnelle. Par ce biais, et de manière équitable, les compétences acquises en

¹³Mémorandum de la FGTB 2014 : téléchargeable via le site www.fgtb-wallonne.be

¹⁴Congrès extraordinaire de la FGTB : Namur 7 février 2013 « Sixième réforme de l'État transferts de compétences Compilation des positions du Bureau de la FGTB wallonne & notes d'information »

formation continue, notamment subsidiée, participeraient non seulement au maintien de l'emploi, mais également à une reconnaissance officielle, dans le cadre élargi de la gestion des carrières.

La nécessité de former les travailleurs est répétée de manière parfois incantatoire. Actualiser les compétences pour se maintenir dans l'emploi est une démarche qui s'entend. Encore faudrait-il que des objectifs qualitatifs soient établis et évalués. La multiplication des heures de formation subsidiées n'est, en soi, pas un gage d'efficacité. Celles-ci doivent permettre aux travailleurs de mieux s'intégrer dans la société (via des formations en alphabétisation ou en apprentissage du français pour les travailleurs d'origine étrangère), de mieux exercer leur métier dans les titres-services (formations techniques, mais aussi en «relation client») ou encore d'envisager une réorientation professionnelle. »

Francisco Barrera Lopez fait part de son expérience Liégeoise à l'usine de fabrication des biscuits Delacre. L'industrie alimentaire est un secteur où les travailleurs sont directement concernés par la valorisation d'acquis de l'expérience puisqu'ils ont acquis leurs compétences sur le tas. L'expérience Delacre a permis à des travailleurs de valoriser des acquis passés ou présents reconnus par des représentants du secteur alimentaire. Néanmoins, cette validation obtenue au sein de l'entreprise ne produit qu'un changement symbolique, car il n'a pas été suivi d'une modification des conditions de travail ou du salaire horaire.

Le délégué syndical pose la question de l'intérêt de cette démarche pour une entreprise capitaliste ? Il y voit une réponse dans le type de contrat passé chez Delacre : 70% du personnel y est intérimaire et souvent la flexibilité qui lui est imposée est de travailler aux pics saisonniers que l'entreprise Delacre partage en alternance avec l'entreprise Spa Monopole. Ce dispositif permet aux 2 entreprises de bénéficier d'un cheptel de travailleurs dont les compétences ont été validées pour répondre aux pics saisonniers et cela diminue pour elles le risque d'engager du personnel à former. Ce dispositif met dès lors à mal le contrat à durée indéterminée pour imposer une flexibilité inter-entreprise au travers de contrats précaires.

Francisco Barrera Lopez souligne toutefois les opportunités pour les travailleurs de valider leurs compétences. Ce dispositif permettrait de renforcer l'estime de soi-même, donner du sens à son travail, assurer sa mobilité professionnelle et optimiser son projet de formation. Il explique que pour lui, la valorisation des compétences est un bon outil s'il reste la propriété des travailleurs. Il faut pour cela organiser l'information, et l'accompagnement de la démarche, en maintenant caractère confidentiel du processus. En effet, le travailleur pourrait dès lors envisager une évolution professionnelle à l'extérieur de l'entreprise.

6. EN GUISE DE CONCLUSIONS MOMENTANÉES...

En guise de conclusion, il nous faut reprendre notre titre : « L'approche par compétences : émancipation ou exclusion ? Quels moyens pour renforcer la capacité de notre public à vivre ensemble et à s'épanouir dans la société ? »

Les intervenants ont insisté sur le fait que l'application du modèle de l'approche par compétence est à double tranchants : d'un côté, ce modèle peut être porteur de croissance individuelle, d'un autre côté, ils ont également insisté sur la difficulté de sa mise en œuvre. Cela s'avère donc être une démarche à la fois nécessaire mais contraignante et parfois contre-productive. Le passage du modèle idéal à la version « terrain » serait donc à remanier.

Nous souhaitons quant à nous porter l'attention des centres sur les dangers de l'institutionnalisation du secteur de l'Insertion Socio-Professionnelle. Face à l'émergence de ce contexte politique général d'injonction à formaliser les pratiques, à force de réglementer, de structurer, le législateur laisse peu de place à l'instantané, à l'imprévu.

Formaliser, c'est décrire un comportement, en vue de fournir un modèle qui permettra de transférer une manière de faire. Ces scénarios participent, dans une certaine mesure, à la professionnalisation des formateurs. Ils cherchent à leur offrir un support de partage de connaissances sur leurs activités. Néanmoins, les programmes ne sont que des outils de référence, proposant une liste d'apprentissages, qui sont toujours largement dépassés dans un lieu où on laisse entrer la spontanéité pratiquée dans le secteur de l'insertion socioprofessionnelle.

Ne risque-t-on pas de voir décrits des modèles pédagogiques séduisants, correspondant aux attentes du pouvoir subsidiant ? Ou ne risque-t-on pas en formalisant nos « bonnes pratiques » de voir ces modèles transférés de manière totalement aléatoire sans tenir compte des spécificités locales ou des stagiaires, notifiant ainsi les comportements attendus lorsque le modèle est appliqué, créant un risque de pénalités pour les stagiaires ne parvenant pas aux résultats escomptés ?

La formalisation de pratiques pédagogiques est une activité en développement loin d'être anodine pour les formateurs. Elle leur demande un véritable « savoir formaliser » et porte en elle les germes des transformations dans leurs manières d'exercer ces pratiques.

N'oublions pas que le travail social est né du militantisme. Il s'agissait d'inclure dans la société les exclus de l'emploi. Or, la technicité des centres s'accroît alors que les repères idéologiques et le sens de l'accompagnement des stagiaires s'affaiblissent.

Le secteur de l'ISP doit rester un secteur d'innovation sociale, entendue comme « agir innovatif ». La créativité des travailleurs, des formateurs, la réinvention quotidienne de leurs pratiques est la force des méthodes pédagogiques des centres. En s'adaptant sans cesse aux besoins de leurs stagiaires, en créant et maintenant une liberté pédagogique et d'accompagnement social et professionnel, le secteur tend à réduire les inégalités liées à l'emploi. Les formateurs ont développé un sens des réalités propre au

secteur, une intuition qui leur permet d'ajuster leurs pratiques pédagogiques aux circonstances, aux opportunités, aux stagiaires.

La liberté pédagogique dont jouissent les formateurs est cette aisance d'adapter les moyens aux *possibles* dans un contexte et un moment précis. Ils font cela sans être capable d'expliquer pourquoi et comment ils savent pourquoi il faut faire ainsi, ni même toujours ce qu'ils savent exactement.

Ce nouveau décret n'est-il pas à prendre comme un moment où le travail de réappropriation du sens de l'action concerne non seulement les procédures pédagogiques mais également les services fournis par les centres aux bénéficiaires, allant jusqu'à les repenser complètement ?

Comment par notre pratique pouvons-nous mettre le stagiaire au centre de nos actions en l'identifiant comme un être pensant, pourvu de libre arbitre et libre de ses actions, capable de participer à une vie sociale de son choix au travers des opportunités que nous aurons mis sur son chemin ?

C'est peut-être dans la théorie d'Amartya Sen¹⁵ que l'on pourra trouver des pistes de réflexion. Cette théorie montre qu'en l'absence de réelles opportunités, le stagiaire a beau être reconnu compétent, il n'aura pas les mêmes chances d'accéder à l'emploi. De plus, si l'emploi ne correspond pas aux aspirations de ce dernier, l'emploi ne sera pas durable. Il y a donc lieu pour le formateur de construire une relation d'égal à l'égal, en dehors de tout référentiel enfermant. Le stagiaire est dans cette perspective, acteur de sa participation : *« l'approche par les capacités requiert de pouvoir choisir entre une pluralité de fonctionnements ou d'accomplissements de valeur, ce qui permet d'éviter autant que faire se peut l'écueil des préférences dites adaptatives où les individus ne choisissent pas librement, mais adaptent leurs préférences et leurs décisions aux normes sociales et possibilités socio-économiques en vigueur »*.¹⁶

L'approche par capacités prend en compte les contraintes administratives et les mesures gouvernementales dans le processus d'insertion socioprofessionnelle, dans le sens où elle pose la question de l'influence de ces contraintes sur l'individu et sur ses choix. Elle a l'avantage de mettre en exergue le développement des compétences individuelles en perspective des opportunités réelles offertes par les institutions (entre autres, les centres de formation) dans les trajectoires prises par les stagiaires. Le cadre théorique proposé par l'approche de SEN permet une réflexion critique sur les contraintes qui pèsent sur les personnes, et sur ce que les centres mettent en place pour développer des opportunités de ressources justifiées dans l'intérêt des bénéficiaires eux-mêmes et de conquête de leurs droits en termes de libertés réelles d'action.

¹⁵Éric Monnet, « La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme », Tracés. Revue de Sciences humaines [En ligne], 12 | 2007, mis en ligne le 18 avril 2008, URL : <http://traces.revues.org/211> ; DOI : 10.4000/traces.211

¹⁶Jean-Michel Bonvin et Nicolas Farvaque, « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », Formation emploi [En ligne], 98 | avril-juin 2007, mis en ligne le 30 juin 2009. URL : <http://formationemploi.revues.org/1550>

Le processus de la validation des compétences gagnerait en qualité s'il était pensé avec cette réflexion en arrière-plan. La validation doit être vue telle une opportunité supplémentaire pour le stagiaire améliorant son bien-être individuel et non comme une contrainte voire une évaluation oppressive et compétitive se voulant facteur de motivation au travail. Les propositions de la fédération CAIPS pour la suite de cette matinée de réflexion prolongent la conclusion de Benoit VAN DER MEERSCHEN qui nous dit d'...

Agir...

Là où on peut...

En **argumentant**...C'est-à-dire, revenir sur des questions de sens, en les raisonnant.

Etre utile, aider, laisser les gens être maîtres de leur parcours, et évaluer les politiques qui nous sont imposées... **ensemble**

Propositions

Après débat avec l'assemblée, constituée de centres affiliés, la fédération axera son travail sur l'organisation d'une grande conférence de réflexion par semestre. Ces conférences viseront à susciter l'émergence d'alternatives, et développeront l'aspect d'émancipation sociale, fondement de notre secteur.

L'objectif de ces conférences sera de penser les problèmes des centres et le sens politique du travail social comme une construction collective plutôt que comme un obstacle imposé de l'extérieur afin de redonner du pouvoir d'action aux centres.

Une première réflexion politique sur les attestations de compétences répondrait à une demande des affiliés. Cette conférence aborderait des questions telles que :

- Quelle est la responsabilité du centre ?
 - Comment attester sans référentiels d'évaluation communs ?
 - Quelles balises pour respecter la vie privée des stagiaires quand on doit attester leurs progressions en matière de développement personnel ?
 - Quels impacts éventuels pour les stagiaires au vu des contraintes liées au plan d'accompagnement des chômeurs ? Quelle utilisation de ces documents par le Forem ? Les employeurs ?

Il a été suggéré de faire appel à des personnes ressources des syndicats, du monde académique, de la formation professionnelle, de l'enseignement, ...

Les aspects citoyenneté et émancipation du secteur méritent d'être réfléchis eux aussi. Il est demandé à la fédération de mettre en évidence ce qui différencie notre secteur de formation en Insertion socioprofessionnelle du secteur de formation initiale.