



# LA VIGILANTE

SIXIÈME ANNÉE  
BIMESTRIEL  
SEPTEMBRE 2008  
N°32

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

La langue bute toujours sur la dent qui fait mal (Proverbe Chinois)

Comité de rédaction : Bernard DE BACKER (responsable rédactionnel, lay-out), Gabrielle MICHEL, Paul LODEWICK, Jacques SEPULCHRE (éditeur responsable), Dominique WAUTIER, François WILLEMOT.  
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-deuxième numéro

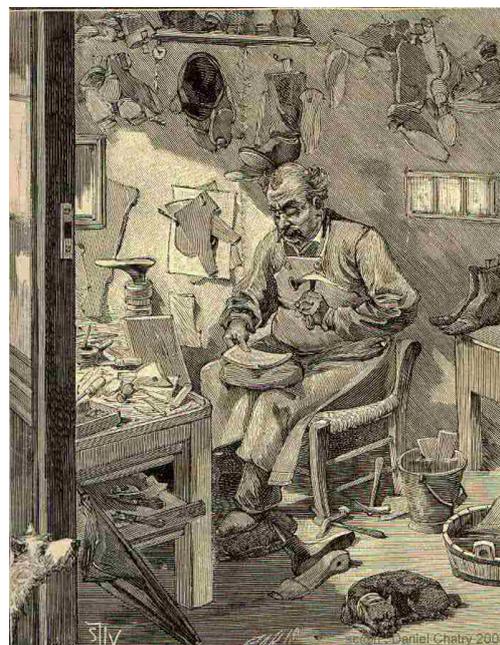
**1. Edito** : La formation continue des enseignants. L'organisation de la formation continue dans l'enseignement. Les écoles ont-elles des plans de formation ? Interview de Christine GOCHÉL, directrice de la FOCEF

**2. Recherches, interventions et analyses** de l'APEF : Le plan de formation sous l'œil du maître-nageur...

**3. Ailleurs et autrement** : Comment améliorer une organisation ?

**4. Notes de lecture** : Alain MEIGNANT, *Manager la formation* ; Quand le Père disparaît, les individus sombrent-ils dans la débauche ? Sur Michel TORT, *La fin du dogme paternel*

**5. Brève** : *L'individualisation des politiques sociales*, Revue BIS, juin 2008 : quelques réflexions suscitées par ce numéro.



### **1. Edito : La formation continue des enseignants. Comment sont chaussés les cordonniers ?**

**A** la fois **cousin proche et éloigné**, le **monde de l'enseignement** occupe, dans le champ du Non-Marchand (à côté de la santé, de l'intervention sociale et de l'action sportive et socioculturelle), une place à part. Pourtant, bien des aspects les rapprochent : forte présence de « **travail sur autrui** », mélange d'initiatives publiques et privées, grosses organisations côtoyant de plus petites, etc. **Mais bien des aspects les**



**éloignent**, surtout le fait que le personnel ait un statut de fonctionnaire ou apparenté, alors que l'employeur peut être privé.

Une série de décrets portant sur la formation continue a été mise en application récemment dans l'enseignement. La matière est complexe à présenter ; nous nous y efforçons dans les pages qui suivent.

### **Convergences et divergences.**

**Que retenir pour tous ceux que la formation continue préoccupe** dans le Non-Marchand ? Car, nous le verrons, la manière dont la question de la formation continue se pose dans l'enseignement n'est **pas si éloignée des défis auxquels nous sommes confrontés.**

L'enseignement obligatoire et l'enseignement de promotion sociale ont chacun leurs propres **organisations**. Celles-ci sont **particulièrement complexes**, à l'image de la complexité institutionnelle du pays, mêlant formation obligatoire et volontaire, reconnaissant les initiatives globales (interréseaux), de chaque réseau et locales (établissement).



La notion de **plan de formation** a été développée dans le dispositif, ce qui peut nous intéresser particulièrement. Cela fait l'objet

de **l'interview menée par Gabrielle MICHEL**. Le plan doit être élaboré localement par l'équipe pédagogique, il se fait en lien avec le projet d'établissement et doit être concerté. Celles et ceux qui sont familiarisés par le dispositif promu par l'APEF, y trouveront bien des points communs<sup>1</sup>.

**Autre convergence de pratiques** : le temps de formation peut être consacré à des **échanges de savoirs** entre collègues (intervision) et/ou à des **compagnonnages** (tutorat) des nouveaux par les anciens. On voit là aussi **que le travail sur autrui implique également un travail sur soi.**

La question du **remplacement** est là aussi un **problème lancinant** que l'on connaît bien. L'originalité du dispositif est d'avoir mis en place des instances de pilotage afin de gérer les inévitables arbitrages : les moyens prévus sont en effet inférieurs aux demandes. Notons particulièrement les **critères de priorité** retenus : la **taille** de l'établissement et le fait d'accueillir **un public défavorisé.**

### **Exclusion du personnel non-enseignant**

Un des reproches qui pourraient être fait au dispositif c'est son **exclusion des personnels administratifs, de maîtrise, des gens de métier et de service**. Pour rappel, on retrouve un choix similaire dans certains secteurs de l'action socio-sanitaire. **Ce qui pose question.**

Ce prescrit semble paradoxal compte tenu **de ce que nous savons des facteurs déterminant la participation à la formation continue** : ne sont pas pris en compte les travailleurs les moins qualifiés, alors qu'en règle générale ces derniers montrent moins de propension que les autres à s'inscrire dans des démarches de formation continuée. Ce traitement différencié concernant la formation continuée du personnel

<sup>1</sup> Au sujet du plan de formation, voir [LA VIGILANTE n° 14](#) et le dossier thématique sur le site de l'APEF : [www.apefasbl.org](http://www.apefasbl.org).



moins qualifié vient renforcer une situation déjà désavantageuse du fait d'être partout en minorité et pour certains (une partie du personnel ouvrier), non pris en compte dans les normes de personnel.

### **Et dans les Universités et les Hautes Ecoles ?**

Alors que la réforme de Bologne a confirmé et conforté **la mission de formation continue de l'enseignement supérieur**, aux côtés de la formation initiale et de la recherche, curieusement, **rien n'est prévu** à ce jour pour le développement de la formation continue de son personnel.

Ceci est d'autant plus surprenant que **le processus de Bologne** oblige les écoles supérieures et universités à se soumettre à une démarche d'évaluation de la qualité de leurs prestations, et que la formation continue du personnel est un des critères d'évaluation. Comme si, en arrivant à ce niveau d'enseignement, les enseignants devenaient et restaient **naturellement compétents...**



1005. - Mandarin et ses Satellites

Comme si, en arrivant à ce niveau d'enseignement, les enseignants devenaient et restaient **naturellement compétents...**

Paul LODEWICK

## **L'organisation de la formation continue dans l'enseignement**

**Comment s'organise la formation continue de ceux qui sont chargés de former les autres ? Les dispositifs mis en place à divers niveaux dans l'enseignement peuvent nous donner une idée des intentions du législateur et, éventuellement, des pratiques de terrain. La formation continue serait-elle facultative dans l'enseignement obligatoire ?**

**L**e 3 juillet 2002, **le Parlement de la Communauté française** adoptait deux décrets « jumeaux »<sup>2</sup> relatifs à la **formation** en cours de carrière pour les membres du personnel de l'enseignement fondamental, pour l'un, et de l'enseignement secondaire, spécialisé et les Centres PMS, pour l'autre.

**La volonté était**, selon l'exposé des motifs de « prendre en compte les transformations d'ordre divers qui touchent la fonction enseignante : **hétérogénéité** accrue des publics d'élèves, développement de **nouvelles cultures**, exigence d'une **égalité** de résultats dans la maîtrise de socles de **compétences**, **métissages** socioculturels, **accélération** de l'évolution des savoirs, développement de **nouvelles technologies**, exigence d'un travail en équipe, **nécessité d'une prise de recul et d'une analyse**



<sup>2</sup> Décret du 11/07/02 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire et Décret du 11/07/02 relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière.



**accrue de sa pratique** professionnelle dans un monde et une société en constante évolution... ». Si les orientations générales prévues dans les décrets sont identiques, les modalités d'organisation peuvent, pour certaines spécificités, être différentes.

## **1. La formation continue dans l'enseignement fondamental**

Le décret s'applique aux membres des personnels, temporaires ou nommés, des établissements d'enseignement fondamental ordinaire organisés ou subventionnés par la Communauté française, **à l'exclusion des personnels administratifs, de maîtrise, gens de métier et de service.**

### **1.1. Les trois niveaux d'organisation**

La formation en cours de carrière est organisée en trois niveaux :

- **1° au niveau macro** (interréseaux) : la formation est mise en œuvre **par l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC)**, pour l'ensemble des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française. Elle porte sur la capacité à mettre en œuvre la pédagogie des compétences permettant d'atteindre les niveaux déterminés par les socles de compétences et sur tout autre thème commun à l'ensemble des niveaux et réseaux d'enseignement.
- **2° au niveau meso** (réseau) : la formation porte prioritairement sur la formation à la **mise en œuvre du projet** éducatif, du projet pédagogique et des programmes tels que définis par les pouvoirs organisateurs ou leurs organes de représentation et de coordination, en application du décret missions. Elle est organisée, pour l'enseignement subventionné par la Communauté française, par **chaque organe de représentation et de coordination (réseaux)**, et pour l'enseignement organisé par la Communauté française, par le SGAP (« Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie, et du Pilotage » de l'Enseignement organisé en CF.).
- **3° au niveau micro** (établissement) : La formation porte prioritairement sur la mise en œuvre du projet d'établissement, en application du décret missions. Elle est **organisée par le directeur ou la directrice**, pour chaque établissement organisé par la Communauté française, et **par le pouvoir organisateur**, pour chaque établissement subventionné par la Communauté française, ou, en commun, par plusieurs d'entre eux.

### **1.2. Formation obligatoire et volontaire**

La formation est organisée sur deux bases : l'une volontaire, chacun choisissant les modules auxquels il souhaite s'inscrire, l'autre obligatoire. Elle a été définie et comptabilisée en demi-jours. La très grosse majorité des modules et des formations est néanmoins organisée en journées entières.

La formation agencée **sur la base obligatoire** comprend **six demi-jours par année** scolaire. Les six demi-jours sont répartis comme suit :

- deux demi-jours pour les formations organisées au niveau macro ;
- quatre demi-jours pour les formations organisées au niveau meso, et/ou au niveau micro. Les formations organisées dans ce cadre seront donc, soit 4 demi-jours meso, soit 4 demi-jours micro, soit 2 demi-jours meso et 2 demi-jours micro.

Durant ces six demi-jours de formation obligatoire, **les cours sont suspendus**, et les enfants sont mis en congé.





La formation agencée **sur la base volontaire** peut se dérouler, soit pendant l'horaire du membre du personnel, soit en dehors de son horaire. En dehors de son horaire, la formation volontaire n'est pas limitée en nombre de demi-jours par année. Pendant son horaire, elle ne peut, sauf dérogation, dépasser dix demi-jours par année scolaire. Durant ces demi-jours, les élèves sont présents à l'école. La formation agencée sur la base volontaire s'inscrit, au choix du membre du personnel, dans n'importe quel niveau : macro, meso ou micro.

**Un remplacement est en principe organisé par un temporaire.** L'école peut prévoir aussi des activités pédagogiques d'animation (APA). L'enveloppe destinée à couvrir ces mesures de remplacement ne permet pas de répondre à toutes les demandes. Chaque réseau a créé un service destiné à organiser le remplacement. Ces services font les arbitrages en fonction de critères qui privilégient les petites implantations, les écoles en discrimination positive et/ou accueillant des primo-arrivants.

### 1.3. Le plan de formation de l'établissement

**Un budget propre**, déterminé sur base de l'encadrement, est **destiné à chaque établissement**, à chaque pouvoir organisateur, pour organiser les formations à ce niveau, sauf si le chef d'établissement ou le pouvoir organisateur, délègue, pour l'année concernée, l'organisation de ses formations micro à son réseau (meso).

Chaque année scolaire qui précède l'organisation des formations, **chaque équipe éducative se réunit** pour élaborer son plan de formation. Le plan de formation doit au minimum formuler les orientations souhaitées en matière de formation et faire lien avec le projet d'établissement. Souvenons-nous que quatre des six demi-jours de formation obligatoire sont organisés aux niveaux meso et/ou micro. Le choix du (des) niveau(x) s'effectue, par l'établissement sur base du plan de formation de l'équipe éducative.

### 1.4. Les actions de compagnonnage

Il s'agit d'activités qui permettent à des enseignants d'écoles ou d'implantations différentes de **se rencontrer et de partager des expériences pédagogiques** différentes. Elles sont assimilées à des formations. Une circulaire ministérielle précise : « Il semble en effet tout à fait pertinent qu'un jeune enseignant, non féru de certaines pratiques que gère depuis longtemps un collègue chevronné dans une autre école, par exemple, puisse prendre une demi-journée pour accompagner ce dernier dans sa classe, analyser les pratiques, et discuter avec ce collègue.

De même, il est bénéfique que des **cercles pédagogiques, des ateliers de rencontres**, qui, dans la pratique, sont déjà mis en place, de manière spontanée ou plus structurelle, avec l'aide d'un formateur ou en co-gestion complète, puissent être reconnus dans le cadre de la formation en cours de carrière. »

L'action de compagnonnage fait partie du nombre de demi-jours de formation agencée, soit sur la base volontaire, soit sur la base obligatoire, dans le cadre des journées de formation micro.





## SYNTHESE : ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Formation obligatoire			
	Macro	Meso	Micro
<b>Thèmes</b>	Ce niveau de formation porte sur la capacité à mettre en oeuvre la pédagogie des compétences permettant d'atteindre les niveaux déterminés par les socles de compétences et sur tout autre thème commun à l'ensemble des niveaux et réseaux d'enseignement.	Mise en oeuvre du projet éducatif, du projet pédagogique et des programmes tels que définis par les pouvoirs organisateurs ou leurs organes de représentation et de coordination.	Mise en oeuvre du projet d'établissement
<b>Détermination des thèmes</b>	Déterminé par le Gouvernement sur proposition de la Commission de Pilotage		Déterminé par l'équipe enseignante, concrétisé dans un plan de formation à élaborer sur la base du projet d'établissement
<b>Opérateur</b>	IFC	SGAP, Direction (CF), Pouvoir organisateur, Organe de représentation et de coordination ou Pouvoir organisateur non affilié selon la décision de l'équipe enseignante	
<b>Formateur</b>	Inspection de la CF ou cantonale	A déterminer par les opérateurs	
<b>Nombre de demi-jours</b>	2	4 demi-jours à choisir entre formation meso ou micro	
<b>Remplacement</b>	Les cours sont suspendus et les élèves mis en congé		
Formation volontaire			
<b>Thèmes</b>	Idem formation obligatoire	Idem formation obligatoire	
<b>Détermination des thèmes</b>	Idem formation obligatoire	Programme proposé par les Organes de représentation et de coordination, soumis à l'avis de la Commission de Pilotage et approuvé par le Gouvernement	
<b>Opérateur</b>	IFC	Les Organes de représentation et de coordination ou les Pouvoirs organisateurs non affiliés	
<b>Formateur</b>	Déterminé par le gouvernement	Déterminé par les opérateurs	
<b>Nombre de demi-jours</b>	10 demi-jours qui peuvent être pris le soir en macro, meso ou micro avec l'accord de la direction (CF) ou du PO (subventionné)		
<b>Remplacement</b>	Remplacement par un temporaire ou mise en place d'activités pédagogiques d'animation (APA)		

**2. la formation continue dans l'enseignement secondaire, l'enseignement spécialisé et les CPMS**

Le décret s'applique aux membres du personnel des établissements de **l'enseignement spécialisé et de l'enseignement secondaire ordinaire** organisés ou subventionnés par la Communauté française ainsi que les agents techniques des CPMS, à l'exclusion des personnels administratifs, de maîtrise, des gens de métier et de service.

Comme pour l'enseignement fondamental, **la formation est organisée selon trois niveaux : en interréseaux, en réseau et dans chaque établissement.** Les objectifs poursuivis sont identiques, ainsi que la prise en charge de l'organisation. La formation est également **à la fois obligatoire et volontaire** : 6 demi-jours de formation obligatoire (deux en interréseaux et 4 dans les deux autres niveaux) et 6 demi-jours maximum de formation volontaire durant le temps de travail. **Les équipes élaborent également un plan de formation.** Celui-ci précise les objectifs poursuivis en matière de formation (quel que soit le niveau auquel sont organisées les formations) et le lien avec le projet d'établissement. Une particularité : chaque membre du personnel établit **parallèlement son projet personnel de formation.** Celui-ci établit le lien avec le plan de formation et



reprend les thèmes des formations « interréseaux » et « réseau » qu'il suivra dans les trois années à venir. Nous sommes donc dans une **démarche pluriannuelle**. Tout établissement est tenu d'organiser les formations en lien avec le plan de formation élaboré par l'équipe. Il peut déléguer cette tâche au réseau auquel il est affilié (après consultation des instances de concertation sociale locale).

**Il n'y a pas de remplacement prévu, les cours sont suspendus** pendant six demi-jours maximum. A condition que des activités à caractère socioculturel et pédagogique soient organisées pour les élèves concernés, les cours peuvent être suspendus durant cinq demi-jours supplémentaires pour permettre aux membres de l'équipe de participer à autant de demi-jours de formation supplémentaires ou de concertation d'équipe.

## SYNTHESE : ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE

	Macro	Meso	Micro
<b>Thèmes</b>	Idem que fondamental	Idem que fondamental	Idem que fondamental
<b>Détermination des thèmes</b>	Déterminé par le Gouvernement sur proposition de la Commission de Pilotage	Chacun des organisateurs de formation au niveau « réseau » détermine son programme de formation après avis de la Commission de pilotage puis approbation du Gouvernement.	Déterminé par l'équipe enseignante, concrétisé dans un plan de formation à élaborer sur la base du projet d'établissement
<b>Opérateur</b>	IFC	Chaque réseau	L'établissement ou le PO peut déléguer au réseau l'organisation de la formation
<b>Formateur</b>	Déterminé par l'IFC	Déterminé par l'opérateur	
<b>Nombre de demi-jours</b>	2 demi-jours de formation obligatoire 6 demi-jours maximum de formation volontaire durant le temps de prestation	4 demi-jours de formation obligatoire	
<b>Remplacement</b>	Pas de remplacement. Les cours sont suspendus pendant six demi-jours maximum. A condition que des activités à caractère socioculturel et pédagogique soient organisées pour les élèves concernés, les cours peuvent être suspendus durant cinq demi-jours supplémentaires (pour les formations volontaires).		

### **3. La formation en cours de carrière dans l'enseignement de promotion sociale**

Il nous reste à **évoquer brièvement** le dispositif mis en place dans l'enseignement de promotion sociale. Il règle la formation en cours de carrière des membres du personnel, statutaires et non statutaires, directeur et enseignant et des membres du personnel auxiliaire d'éducation de l'enseignement de promotion sociale<sup>3</sup>. Ici, **le dispositif est plus simple que ceux décrits précédemment**. On ne fait pas de distinction entre formation macro, meso ou micro. Comme pour l'enseignement de plein exercice, **les formations sont organisées par le SGAP** pour les écoles dépendant directement de la Communauté française, **et par chaque autre réseau** pour celles subventionnées par la CF. Les membres du personnel qui bénéficient d'une formation ou qui l'assurent sont réputés en activité de service pendant la durée de la formation. Actuellement **il n'y a pas de formation obligatoire**, même si un article du décret prévoit cette possibilité.

Une **commission** intitulée « Commission de la formation en cours de carrière » **définit chaque année les thèmes principaux de formation**. Les différents partenaires y siègent. Les crédits budgétaires affectés aux formations en cours de carrière, s'élèvent au moins à 0,12 % des dépenses courantes que le budget du ministère de la Communauté française consacre à l'enseignement de promotion sociale.

Paul LODEWICK

<sup>3</sup> Décret du 30/6/98 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel directeur et enseignant et du personnel auxiliaire d'éducation de l'enseignement de promotion sociale.



## Les écoles ont-elles des plans de formation ? Interview

**A la recherche d'écrits pédagogiques pour expliquer aux associations du secteur non-marchand comment élaborer un plan de formation, j'ai découvert la réflexion menée par la FOCEF, organisme en charge de la formation continuée des enseignants dans l'enseignement fondamental catholique. Quelles sont les pratiques en matière de plan de formation dans l'enseignement ? Le point avec Christine GOCHÉL, directrice de la FOCEF.**

Lors de ma recherche sur les plans de formation dans l'enseignement, je me suis naturellement tournée vers l'IFC (Institut de la formation en cours de carrière), Institut de référence pour la formation continuée des enseignants.

Or, l'Institut est chargé des formations au niveau « macro », c'est à dire tous réseaux confondus tandis que **les plans de formation se situent au niveau « micro »**, c'est à dire que chaque réseau d'enseignement est chargé d'organiser la formation **au niveau des établissements scolaires**.

J'ai dès lors réorienté mes recherches vers les **réseaux d'enseignement** et constaté que la FOCEF était particulièrement avancée dans sa conception des plans de formation.

→ **C'est la raison pour laquelle je vous ai contactée.**

Christine GOCHÉL : Notre réflexion est effectivement **assez structurée au niveau des plans de formation**. Notre approche privilégie le projet d'établissement, l'accompagnement local d'équipes pédagogiques volontaires.

Le réseau des **communes et des Provinces** a une approche différente<sup>4</sup> : il définit chaque année des axes de travail prioritaires, tels que les maths ou la lecture..., et il gère un calendrier de formations à partir du thème choisi pour tous. Les propositions de sujets prioritaires **viennent « de la tête pensante du réseau »** ou de propositions faites par les échevins de l'enseignement.

Le décret<sup>5</sup> de 2002 définit précisément ce qu'est un plan de formation :

« Chaque équipe éducative se réunit pour élaborer, selon les modalités déterminées par le Gouvernement, un plan de formation.

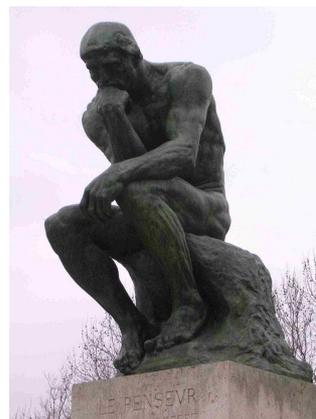
Le plan de formation doit au minimum :

1. formuler les orientations souhaitées en matière de formation;
2. faire lien avec le projet d'établissement visé à l'article 67 du décret missions. »

Pourtant, des **interprétations très différentes** se sont mises en place concrètement.

→ **Qu'est-ce qu'un plan de formation pour vous ?**

Christine GOCHÉL: Pour la FOCEF, le plan de formation correspond à une **réflexion d'équipe sur la formation**, en lien avec les priorités que l'établissement scolaire a définies dans son projet pédagogique. Ce qui nous importe est **que la formation favorise la professionnalisation**. L'efficacité des formations, le transfert des acquis, le changement de pratiques est ce qui motive notre démarche. Comment former des acteurs de changement ?



<sup>4</sup> Il y a trois réseaux en Communauté française : le réseau de la Communauté dit « l'officiel » ; le réseau des communes et des Provinces ; le réseau « libre », confessionnel et non confessionnel.

<sup>5</sup> Décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire, du 11 juillet 2002.



→ **Quel est le dispositif prévu pour accompagner les équipes dans leur réflexion ? Y a-t-il des formations d'initiation au plan de formation ?**

Christine GOCHEL : Au départ, nous avons organisé des **séances d'information pour les directions**. Elles sont les clés du succès d'un plan de formation. C'est important qu'elles soient sensibilisées à la communication avec leur équipe, à une gestion professionnelle des ressources humaines. Nous responsabilisons les directions par rapport à ce rôle. Le plan de formation qui nous est transmis est **signé par la direction et par les délégués à l'instance représentative des enseignants**. Nous voulons nous assurer d'un minimum de dialogue social.

→ **Vous avez déterminé onze compétences (voir encadré) à développer chez les enseignants de l'enseignement fondamental catholique dans le cadre de la formation continuée. Ce tableau synthétique est certainement précieux pour baliser les choix à effectuer dans le cadre d'un plan de formation.**

Christine GOCHEL : En effet, **pour autant qu'il soit bien utilisé**. Nous avons été surpris de voir comment une demande de formation argumentait de **l'utilité d'une formation en œnologie pour développer l'une des compétences citées**. Un bon outil peut toujours être détourné.

→ **Avez-vous un réseau d'accompagnateurs spécifiques pour les plans de formation ?**

Christine GOCHEL : Nous avons **quatre formateurs FOCEF** qui travaillent uniquement sur l'accompagnement de plans de formation. Cela ne couvre pas tous les besoins.

**Nous collaborons avec environ 250 formateurs indépendants** qui ont des compétences particulières, en leur fournissant un cahier des charges précis. **Ces formateurs ont des statuts divers** : indépendants, asbl... Nous accordons une importance particulière à relayer l'information issue de l'analyse des besoins en formation : le formateur doit bien connaître les attentes de l'équipe à laquelle il va s'adresser.

C'est la FOCEF qui règle la note. **Nous recevons plus de 1.000 projets par an**. Il faut parfois faire des choix pour des raisons budgétaires.



Quand une équipe éducative veut élaborer un plan de formation, elle dispose d'un certain nombre de partenaires pour l'y aider. Depuis 2007, **les écoles peuvent faire appel à des conseillers pédagogiques**. Il ne s'agit pas d'inspecteurs mais bien de personnes chargées de soutenir les équipes éducatives à des moments charnières : par exemple après une évaluation externe... Les conseillers pédagogiques rencontrent les équipes à leur demande. Ils effectuent un travail en amont de la réflexion plan de formation proprement dite.

La FOCEF, quant à elle, se situe plutôt **en aval comme gestionnaire de la formation** : elle organise les journées de formation, privilégie une évaluation des formations en terme d'avancées : qu'est-ce qui a changé positivement dans notre façon de travailler, en quoi les formations sont elles bénéfiques... ? La FOCEF renvoie aux établissements un tableau de synthèse des formations suivies au cours d'une année scolaire. **L'évaluation est très importante pour nous**.

**Chaque école peut utiliser deux journées pour des formations d'équipe**. Lors de ces deux journées, les élèves sont en congé. Il n'y a donc pas de souci de remplacement des enseignants dans les classes. Soit ces deux journées sont consacrées à des formations « classiques », après avoir choisi un sujet ensemble, soit ces deux journées sont utilisées pour réfléchir au plan de formation en équipe : quelles sont nos priorités ?



Quel chemin avons-nous déjà parcouru par rapport aux objectifs que nous nous étions fixés l'an passé, que reste-t-il à faire ?

→ **Quelle proportion d'équipes éducatives a véritablement « accroché » à la démarche plan de formation ?**

Christine GOCHEL : **Toutes les écoles sont obligées de remplir les documents.** Un tiers des écoles ont bien compris tout le bénéfice de la démarche plan de formation. Cela se voit dans la qualité des réponses que nous recevons. Par contre si le directeur ne croit pas à la formation, c'est perdu d'avance. Les enseignants comprennent de mieux en mieux qu'il faut **du temps pour se mettre en réflexion.**

**Un pourcentage dérisoire (1%) des établissements ne remplissent pas le document** et disent ne pas vouloir d'argent pour la formation. En caricaturant les établissements concernés, on pourrait dire que **certaines écoles élitistes ne veulent pas changer**, se remettre en question. A l'opposé, **des écoles en discrimination positive ont toute leur énergie concentrée sur la résolution d'urgences** au quotidien. Dans les deux cas, il n'y a pas de vision à long terme : l'accent est mis sur le très court terme.

→ **Quelles sont les améliorations possibles de ce système de plan de formation selon vous ?**

Christine GOCHEL: Actuellement, pour des raisons budgétaires, les plans de formations sont annuels. Un **plan de formation sur plusieurs années** permettrait davantage de marquer des temps d'arrêt, d'avoir un regard sur les actions déjà menées, leur efficacité, la suite à leur donner. **Actuellement, les écoles ont parfois une attitude de « zapping »** : on touche à tout mais on n'approfondit rien.

Nous avons une **définition souple du plan de formation.** Elle est assez large. Nous avons donc dû préciser ce qu'est et ce que n'est pas un plan de formation : certaines équipes avaient des projets très particuliers ou tout à fait hors cadre. Nous prenons toujours le temps d'examiner les demandes, de nous informer davantage sur un projet hors norme. **Il y a cependant des balises à respecter.** Nous sommes prudents par rapport aux formations qui tournent autour du développement personnel, tout en restant ouverts.



**Quelques réflexions suite à cette interview**

La notion de plan de formation développée par la FOCEF **correspond à celle véhiculée à l'APEF. On retrouve des points communs** : l'importance d'une bonne communication de la direction avec son équipe, la référence constante à un projet d'établissement qui guide l'équipe dans son travail, la nécessité de prendre du temps pour réfléchir ensemble à ce qu'on fait, vers où l'on va, le chemin déjà parcouru et celui qu'il reste à faire, la place de la formation comme réponse pertinente aux défis de demain, le caractère pluriannuel du plan...

Dans un premier temps, suite à cette entrevue, j'avais pensé qu'il était **plus facile de rédiger un profil de compétences de l'enseignant** plutôt qu'un profil de compétences général pour le travailleur social.

En y réfléchissant bien, il y a des enseignants qui travaillent en **ville**, d'autres à la **campagne**, certains dans des structures imposantes, d'autres dans des écoles rurales où ils orchestrent six années dans un même local. Certains travaillent avec des **enfants handicapés**, d'autres avec un public **défavorisé**...



**Autant de différences, d'accents locaux** que l'on ne peut reprendre dans un profil global. Néanmoins, en y regardant de plus près, ce tableau **de onze compétences** à développer chez l'enseignant de l'enseignement fondamental catholique dans le cadre de la formation continuée pourrait bien être source d'inspiration. Ne peut-on pas, en effet, attendre d'un travailleur social :

- qu'il sache s'approprier des outils de **développement personnel** ;
- qu'il puisse **travailler en équipe** ;
- qu'il sache **participer à la gestion** de l'établissement ;
- qu'il **sache informer et impliquer** ses bénéficiaires et leur entourage ;
- qu'il puisse se servir des **nouvelles technologies** ;
- qu'il **gère sa propre formation** continuée...



Chez les enseignants comme chez les autres travailleurs, **la conception que l'on a de l'apprentissage, de la possibilité de changer** grâce aux formations est un élément déterminant dans la mise en place d'un projet de formation judicieux.

Interview réalisée par Gabrielle MICHEL

#### **Sur le Houèbe :**

- \* La FOCEF : <http://www.segec.be/focef/index.htm>
- \* Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC) : <http://www.ifc.cfwb.be>
- \* Le tableau des 11 compétences préconisées pour la formation continue (SEGEC) : <http://www.segec.be/Documents/Fedefoc/Documents/peda/11competences.pdf>
- \* Le décret du 11/7/2002 : [http://www.ifc.cfwb.be/documents/deccoor\\_fo.pdf](http://www.ifc.cfwb.be/documents/deccoor_fo.pdf)
- \* Site généraliste sur l'enseignement : <http://www.enseignement.be/>
- \* La formation en interréseaux : <http://www.ifc.cfwb.be/> (l'Institut de la formation en cours de carrière)

#### **La formation en réseau :**

- \* Communauté française : <http://www.restode.cfwb.be/>
- \* Communes et provinces : <http://www.cecp.be/> (pour l'enseignement fondamental et spécialisé) et <http://www.cpeons.be/> (pour le secondaire et la promotion sociale).
- \* Enseignement catholique : <http://www.segec.be/Fedefoc> (pour le fondamental) et <http://www.segec.be/fesec/index.htm> (pour le secondaire).
- \* Enseignement libre non confessionnel : <http://www.felsi.be/>

**Site d'échanges de ressources :** <http://www.enseignons.be/>



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



### Plan de formation dans le secteur du Fonds ISAJH : se lancer à l'eau sous l'œil vigilant du maître-nageur...

**Le mardi 24 juin 2008, le Fonds ISAJH organisait un échange d'expériences au sujet du plan de formation à Namur, au perron de l'illon. Une trentaine de personnes étaient présentes. Petit résumé des propos tenus.**

Un certain nombre de **constatations ou de craintes** ont été exprimées lors des échanges : la démarche « plan de formation » demande du temps, de l'énergie et comporte de la lourdeur selon les participants ; d'où **une relative frilosité avant de se jeter à l'eau**. Ceci paraît d'autant plus évident aux personnes qui ont suivi la formation « initiation au plan de formation » : en fin de formation se **produit une prise de conscience de la complexité**, de l'ampleur du travail à effectuer, parfois accompagnée d'un sentiment de découragement.

Il paraît donc **important de dédramatiser** la démarche, se lancer de manière réaliste en fonction des moyens disponibles, sans viser une réussite inaccessible dès le premier essai de mise en place.

Le plan de formation rationalise les choix de formation **en privilégiant les besoins des équipes**. Il permet d'avoir une vue d'ensemble de ce qui se pratique en matière de formation, **invite à plus de cohérence** et suscite nécessairement plus de communication entre les différents acteurs de l'association. Certaines personnes disaient leur crainte d'un « formatage » : que deviendront les besoins de formation individuels, auront-ils encore une place ? Ne va-t-on pas privilégier les équipes et négliger les individus ? D'un autre côté, **il est difficile pour un travailleur d'exprimer « ses manques »** à sa direction. Un plan de formation, s'il induit une conception collective de la formation, ne doit pas pour autant négliger les demandes et besoins individuels.



### **Transfert, enjeux et remplacements**

**L'amélioration du transfert des acquis** reste une grande préoccupation des associations. L'avantage du plan de formation est de s'inquiéter dès le départ des résultats de ces formations. Le plan de formation peut être **le lieu d'enjeux**. La concertation sociale n'est pas toujours aisée à mettre en place. Quelques associations se méfient du rôle des syndicats dans la mise en place d'un plan de formation.

**La présence d'un intervenant extérieur est stimulante** : elle invite à poursuivre la démarche de réflexion. Elle garantit une certaine avancée. Néanmoins, le rôle de l'intervenant doit bien être précisé dès le départ. L'institution peut éprouver quelques difficultés à entrer dans le cadre donné par l'accompagnateur du plan de formation. La mise en place d'un plan de formation nécessite une certaine souplesse, de la créativité : il n'y a pas une seule façon de faire idéale pour toutes les organisations. Le choix de l'intervenant extérieur n'est pas toujours facile. **Disposer d'une liste « expliquée » des formateurs** pourrait alléger la tâche des référents en formation.



**L'intervenant extérieur, quant à lui, a besoin d'identifier clairement le référent-formation** dans l'institution, besoin de savoir à qui il s'adresse exactement.

Très concrètement, les associations présentes ce 24 juin ont **souhaité une simplification administrative** pour l'obtention de bourses par le Fonds ISAJH. Reste à préciser quel type de simplification : il est logique que le Fonds sollicite des garanties avant de délier les cordons de la bourse. Une meilleure lisibilité des documents pourrait être un piste.



Après la formation « initiation au plan de formation » de 4 jours, les associations suggèrent qu'une rencontre avec le formateur -« **piqûre de rappel** » - soit programmée un an plus tard et fasse partie du dispositif de formation : c'est une façon de stimuler le processus.

Le **remplacement des travailleurs** est une question concrète soulevée par les gens de terrain. Elle est certes importante mais **on peut tout de même s'interroger sur la difficulté de remplacer** du personnel qui va en formation

ou de réorganiser les équipes de travail là où **quand un travailleur tombe malade de manière inattendue** - par opposition à une formation programmée - une solution est généralement trouvée rapidement. De grosses institutions prévoient « du personnel volant » pour ce type de contraintes. Il y a peut-être un partenariat à trouver entre petites et grandes institutions pour le « partage de personnel volant ».

Les associations soulignent l'intérêt de la logique « plan de formation » pour penser la formation de manière plus globale, être conscient de certains aspects (résultats attendus au terme des formations...) mais elles évoquent également les difficultés concrètes pour démarrer un tel projet. C'est sans doute **le premier pas qui est le plus difficile** à faire pour se lancer vers un sommet (mais le dernier n'est pas mal non plus !).

Gabrielle MICHEL et Marie-Pierre LOBET.



### 3. Ailleurs et Autrement



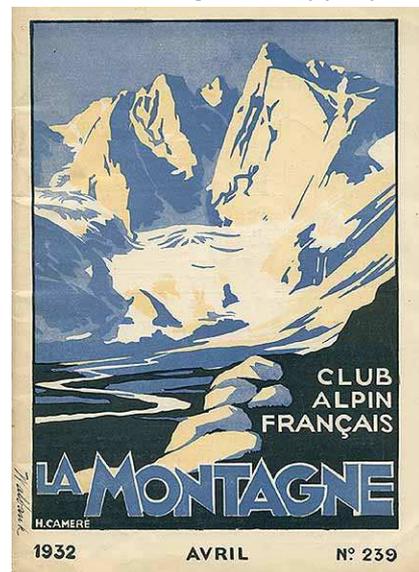
#### Comment améliorer une organisation ?

**La question est posée dans un document destiné aux administrations belges en vue de l'amélioration de leurs services. La démarche proposée vise une recherche de qualité. Le CAF - « Cadre d'auto-évaluation des fonctions publiques » - pourrait être une bonne source d'inspiration pour les associations du secteur non marchand qui souhaitent mettre en place un plan de formation et ne savent pas trop par où commencer.**

Le CAF (ne pas confondre avec le Club Alpin Français) est un **outil**, facile d'utilisation, **conçu pour aider les organisations publiques de toute l'Europe** à s'approprier les techniques de management par la qualité pour améliorer leurs performances. Il fournit un cadre d'auto-évaluation analogue aux principaux modèles de management par la qualité totale mais est spécialement conçu pour les organisations du secteur public.

C'est un **outil « générique »** qui nécessite peut-être des adaptations en fonction des situations. Pour qu'il garde son sens, il faut néanmoins conserver ses éléments de base, c'est-à-dire 9 critères et 28 sous-critères, avec un système de notation.

Le CAF est présenté comme une **source d'inspiration pour une analyse organisationnelle** en profondeur mais pas un manuel décrivant précisément une procédure. **Il en va de même pour le plan de formation tel que décrit dans la brochure de l'APEF** : il s'agit d'un outil à modeler en fonction de la situation dans laquelle on se trouve, pas à appliquer tel quel de manière rigide.



LE CAF est imaginé selon le modèle **planifier - développer - contrôler - adapter** commun au plan de formation.

En utilisant le CAF, une organisation se dote d'un cadre de référence puissant pour lancer un processus d'amélioration continue. C'est un point identique au plan de formation.

#### Le CAF offre :

- une **évaluation** basée sur des preuves tangibles et selon un ensemble de critères largement acceptés à travers le secteur public en Europe ;
- l'occasion **d'identifier les progrès** et de les mettre en valeur ;
- un moyen **d'atteindre une certaine cohérence** dans les orientations prises ainsi qu'un consensus sur les actions à entreprendre pour améliorer une organisation ;
- un **lien entre les objectifs et les stratégies** ou moyens pour les atteindre ;
- un moyen de **motiver** les agents en les associant au processus d'amélioration ;
- l'occasion de **promouvoir et de partager les Bonnes pratiques** entre les différentes parties d'une organisation et avec d'autres organisations ;



- un moyen **d'intégrer les différentes initiatives** d'amélioration dans l'activité normale de l'organisation ;
- un moyen de **mesurer les progrès** dans le temps grâce à des auto-évaluations périodiques.

**Le lecteur pressé** par le temps consultera particulièrement les critères 3 (pages 29 à 33 du document décrivant le CAF) et 7 (pp 52 à 55) du CAF, qui posent une série de questions sur la manière dont le personnel est pris en considération pour contribuer à la réussite des missions de l'organisation. Cela rejoint les préoccupations du plan de formation.

**Le guide d'accompagnement du CAF** (à partir de la page 79) décrit une dizaine d'étapes relativement similaires à celles du plan de formation, pour pratiquer une démarche d'amélioration de son organisation. Ces étapes sont regroupées par phases.

Une **première phase** consiste à décider comment préparer le processus, l'organiser, le planifier, en définir l'étendue et choisir un chef de projet, équivalent du référent-formation pour le plan de formation. Dans cette première phase, l'importance de communiquer sur ce projet, l'implication de toutes les parties prenantes sont pointées, comme dans le plan de formation, en tant que facteurs de réussite ou d'échec.

La **deuxième phase** concerne le processus lui-même : il s'agit de constituer un groupe représentatif de l'ensemble de l'organisation, choisir si l'encadrement supérieur doit en faire partie ou non, organiser la formation des membres de ce groupe à la démarche qui va être entreprise, rechercher le consensus, établir un rapport de la démarche d'auto-évaluation.

La **troisième phase** consiste notamment à classer les actions d'amélioration par priorité, fixer des délais réalistes, diffuser le plan d'amélioration. On retrouve ici la concertation soulignée dans le plan de formation.

Il faut **ensuite** réaliser ce qui a été prévu, déterminer les suivis.

La démarche d'auto-évaluation se termine, comme le plan de formation sur le bilan de cette démarche et la programmation d'une nouvelle réflexion sur l'amélioration de l'organisation.

**Pour ceux que la brochure « plan de formation » laisse perplexe**, le document du CAF peut aider à clarifier les choses, les préciser. Bien qu'il soit conséquent, il est d'un bon niveau de lisibilité. Comme le plan de formation, il **décrit un idéal vers lequel il faut tendre** mais ce n'est pas pour cela qu'on l'atteint « du premier coup ».

Quel que soit le nom donné à cette réflexion pour professionnaliser le travail d'une organisation, il paraît évident que **ce type de réflexion devient inévitable** pour fonctionner efficacement à court et à long terme dans un environnement mouvant.

Gabrielle MICHEL

### Sur le Houèbe

Le CAF (« Cadre d'auto-évaluation des fonctions publiques ») :

[http://publicquality.be/pubqual/documents/CAF\\_2006\\_F.pdf](http://publicquality.be/pubqual/documents/CAF_2006_F.pdf)

Le plan de formation APEF :

<http://www.apefasbl.org/actions-et-projets-specifiques-de-l-apef/plandeformation/Plan%20de%20formation.pdf>



## 4. Notes de lecture



**Alain MEIGNANT, *Manager la formation*, Editions Liaisons, 2003**

**Ce livre d'Alain Meignant est un ouvrage de chevet pour les personnes chargées de réfléchir aux formations dans une organisation. Le livre en est à sa septième édition. Le lecteur comprend vite pourquoi : il permet une réflexion en profondeur sur la formation dans les organisations et fournit une belle diversité de méthodes et d'outils concrets tout en précisant que « les méthodologies sont comme les médicaments : elles ont des indications et des contre-indications, des résultats et des effets secondaires. (...) Il y a des conditions dans lesquelles les méthodologies doivent être utilisées pour être efficaces. »**

Dans un premier temps, Alain Meignant clarifie le **sujet de son livre** : qu'est-ce qu'une politique de formation, comment gérer la formation de manière efficace...? Dans un deuxième temps, il fournit des **méthodologies et des outils précis et concrets**. Il explique comment passer des besoins en compétences aux besoins en formation.

Il souligne par ailleurs que **le besoin en formation n'existe pas en soi** : il n'est pas « tout fait » comme un bébé apporté par un cigogne. Il est nécessaire de le construire, de l'extraire des besoins plus ou moins moins explicites ou implicites qui se manifestent sur le terrain.

Un chapitre est **consacré spécifiquement au plan de formation dont on retrouve l'esprit dans l'ensemble de l'ouvrage**. Un autre chapitre invite à varier la représentation caricaturale que l'on a de la formation : le classique module suivi à l'extérieur n'est ainsi qu'une modalité de formation parmi d'autres possibilités. Le dernier chapitre est particulièrement utile quant à l'évaluation de la formation, aux résultats attendus et aux nécessaires réajustements.

Alain MEIGNANT rappelle quelques faits importants :

- Trop souvent, il y a un **manque d'articulation entre la formation, la stratégie d'entreprise et la gestion des ressources humaines** : les méthodes de travail se juxtaposent mais ne s'enrichissent pas mutuellement. Par exemple, on recourt au recrutement externe tout simplement parce qu'on ne sait pas identifier les compétences existant en interne et surtout parce qu'on ne s'est pas donné la peine de développer le potentiel des personnes qui, sur le moyen terme, auraient pu se préparer à occuper des postes. Or, maintenir une certaine polyvalence des travailleurs permet d'éviter une rupture dans les activités.
- **On ne forme pas quelqu'un malgré lui**. On peut l'envoyer autoritairement en stage mais il en profitera d'autant mieux qu'il aura compris son utilité pour lui-même.
- Un **bon stage de formation** est celui qui a été suivi au bon moment par une personne réellement concernée, et dans lequel elle a trouvé à la fois des réponses à ses besoins et des méthodes de travail lui permettant d'apprendre efficacement des choses utiles.
- La formation, **ce n'est pas faire gérer des stages par un service spécialisé** ; c'est analyser des situations, prendre des décisions pour l'ensemble des acteurs concernés en fonction du meilleur rapport coût/avantages escompté et des ressources disponibles, mettre en œuvre des décisions, contrôler pour prendre en compte les résultats et réguler en cours de route.





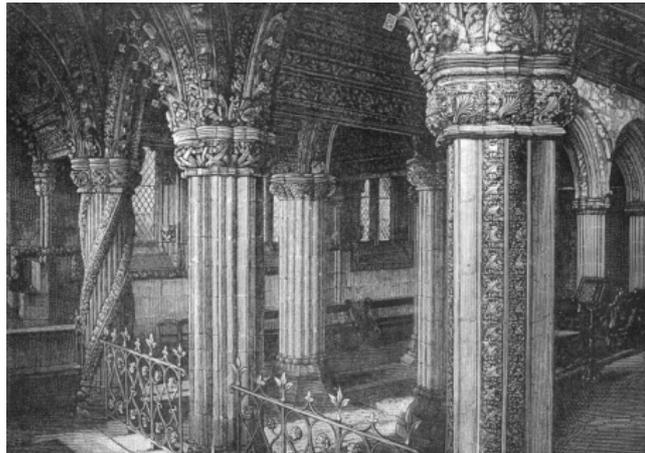
Pour l'auteur, une politique de formation doit répondre à **trois finalités** :

- consolider l'existant, la performance des individus et des équipes ;
- préparer l'avenir en fonction des investissements (machines, informatiques) à réaliser, des changements organisationnels qui se profilent, de l'évolution des métiers et des qualifications ;
- accompagner les mouvements individuels : intégration, promotion, mobilité interne, mobilité externe.

Alain MEIGNANT se penche **sur différentes questions parmi lesquelles, le besoin de formation**. En réalité, beaucoup d'adultes ne sont pas en situation, même après une analyse préalable, d'identifier de façon précise leurs besoins en formation, surtout si la formation évoque pour eux des souvenirs scolaires de difficulté ou d'échec. **Avec un public peu qualifié, il faut trouver un moyen « d'amorcer la pompe »** : engager un processus de formation progressif, qui rassure l'adulte sur ses capacités d'apprentissage.

Selon lui, il y aurait **cinq piliers pour avoir un système de formation de qualité** :

- **L'adéquation de la formation aux besoins** : est-ce que le formateur connaît bien les besoins des participants ? Y a-t-il eu un dialogue entre le formé et son « chef » sur l'objectif de la formation et les résultats attendus ?
- **La façon dont les décisions sont prises** : existe-t-il un plan de formation qui détermine des priorités ? Dans quelle mesure les premiers concernés en sont-ils informés ?
- **Le manière de choisir un opérateur** de formation : y a-t-il un cahier des charges très précis ? Quels sont les critères de choix d'un opérateur de formation ?
- **Le suivi des formations** : sur le plan du budget, l'évaluation de la qualité des prestations des organismes de formation, que révèlent les indicateurs sur les axes prioritaires de la politique de formation ?
- **La visibilité des résultats** en vue d'améliorer le système de formation.



Et ce ne sont là que quelques réflexions qui balisent la route pour penser la formation dans votre organisation. **Un outillage varié et détaillé est proposé plus avant** dans le livre. Il aidera à vous dépatouiller avec la question de la formation dans votre organisation. Vous y puiserez sans complexe un grand nombre d'idées à adapter « sauce maison ».

La **bibliographie** en fin d'ouvrage et les **sites Internet** répertoriés viennent clôturer ce livre de base pour qui veut promouvoir la formation dans son organisation.

Gabrielle MICHEL



**Michel TORT, *La fin du dogme paternel*, Flammarion, 2007**

**Avec cet ouvrage corrosif et ironique de près de 500 pages, le psychanalyste Michel TORT prend le contre-pied de ses collègues qui nous annoncent des catastrophes psychiques comme conséquence du « déclin du père », miné par les effets de la modernité (Science, Démocratie, Marché...). Dans la mesure où le discours « décliniste » et les visions apocalyptiques d'un « monde sans limite » ont été souvent relayés par La Vigilante<sup>6</sup>, il nous a paru utile de faire entendre une autre voix afin d'ouvrir le questionnement relatif aux aléas de la subjectivité contemporaine. Il ne s'agit pas d'un débat seulement théorique, loin de là, mais de réalités qui touchent de près les travailleurs sociaux qui sont confrontés à ces questions dans leurs pratiques quotidiennes – et à ces discours dans leur formation continue et autres colloques.**

« Sans Nom-du-Père déclara-t-il un jour, nous allons vers un monde concentrationnaire dont les nazis furent les précurseurs. » Le père moderne avait désormais cette figure illustrée par CLAUDEL sous le titre de père humilié. Mais il n'y aurait bientôt plus de père du tout. Tel fut, me semble-t-il, la vision tragique qui occupa sa pensée à la fin de sa vie et qu'il résuma un jour à sa présentation [de malades] par ce « tous à l'asile » accompagné d'un effrayant ricanement.

Gerard HADDAD, *Le jour où Lacan m'a adopté.*

Au début, il y aurait le Père, qui serait la clé de voûte des sociétés. Or sa Majesté vacillerait, sous les coups de boutoir conjugués de la Science, de la Démocratie et du Libéralisme. Dans cet univers de majuscules, c'est toute la Modernité qui semble ainsi liguée depuis longtemps contre le Père, dans un combat inégal.

Michel TORT, *La fin du dogme paternel*

**C**es deux citations montrent l'enjeu du débat. La première renvoie à des propos bien connus du psychanalyste J. LACAN à la fin de sa vie, prophétisant l'avènement d'une société concentrationnaire ou asilaire dont les membres seraient devenus psychotiques<sup>7</sup>, suite au déclin paternel. La seconde ouvre le livre de Michel TORT. Celui-ci, qui s'oppose à cette thèse d'une destruction de la subjectivité comme effet du « déclin du père », va développer son argumentation en quatre chapitres bien nourris :

- I. « **Le Père** » (avec une majuscule) reconstitue, d'un côté, les relations entre la psychanalyse et l'histoire du Père (et non des pères), et examine, de l'autre, le Père comme organisation psychique du pouvoir.
- II. « **La solution paternelle** » est tout entier centré sur la place du Père dans l'histoire de la psychanalyse, de la Bible freudienne au « Nouveau Testament lacanien ». Il comporte également une analyse plus précise du fameux « complexe d'Œdipe » et de sa solution paternelle.
- III. « **Les avatars de la solution paternelle** », le chapitre le plus long, se penche sur les multiples transformations de la fonction paternelle, attaquée de toutes parts à partir



<sup>6</sup> De manière distanciée, s'entend. Voir notamment : janvier 2003, juillet 2003 et mars 2005, et plus particulièrement « [Les psychanalystes tirent la sonnette d'alarme](#) », juillet 2003.

<sup>7</sup> Ce thème a été repris par nombre de lacaniens, notamment Ph. VAN MEERBECK dans *L'infamille*, J.-P. LEBRUN dans *Un monde sans limite* et C. MELMAN dans *L'homme sans gravité*.



des années 1960, que ce soit par des mouvements « anti-paternels » ou par les lentes métamorphoses de la famille et du partage des rôles, sans oublier les effets du divorce et la croissance des familles monoparentales « sans père ».

- IV. « **Le Père dans les controverses actuelles sur l'ordre sexuel** » analyse la problématique paternelle dans le champ du féminisme, de la violence sexuelle, de l'homosexualité. Il tente aussi de pointer les **issues possibles à la « fin de la solution paternelle »** du point de vue des psychanalystes en question.

#### **Catastrophe subjective ou changements de base ?**

Cet ouvrage étant **très touffu et complexe** dans certains de ses développements, nous ne pourrions que pointer les éléments centraux du raisonnement de l'auteur.

Ce à quoi ce livre s'attaque est un **schéma assez répandu** dans « les territoires latinisés de la Contre-Réforme »<sup>8</sup> (donc aussi en Belgique), non seulement chez différents chercheurs en sciences humaines, mais aussi chez les travailleurs sociaux :

La psychanalyse identifie le ressort de la Loi (interdits fondamentaux) dans la fonction paternelle → cette fonction est en déclin dans les sociétés modernes → la constitution du sujet y est donc gravement menacée. En d'autres mots, la confrontation à la figure du père est l'unique voie à la résolution du complexe d'Œdipe. **Si le père décline et disparaît, les individus deviennent fous ou pervers.**

Or **il s'agirait bien là d'un « dogme » selon l'auteur**, un point de doctrine établi comme une vérité fondamentale que l'on ne peut ni contester ni discuter. L'argument fondamental de M. TORT est que **le rôle du Père** dans la construction du psychisme - ce qu'il appelle « la solution paternelle » - est une construction **historique et non pas un invariant universel**. D'ailleurs, comment pourrait-il l'être s'il décline ? Dès lors, le déclin du Père comme figure centrale de l'organisation psychique du pouvoir, la fin du patriarcat dans les sociétés modernes, ouvre la voie à d'autres modalités de construction de la subjectivité, sans éluder pour autant l'épreuve « oedipienne » de la séparation avec ce premier Autre, la mère.

Il ne s'agit donc pas d'une « catastrophe subjective », d'un effondrement apocalyptique qui ouvrirait la voie à « une sortie de l'espèce humaine »<sup>9</sup>, mais bien d'un changement de bases (car il faut bien toujours des bases...) : « **Le Père est le nom d'une solution historique qui est en passe d'être relayée**. C'est un arrangement des rapports de sexe et de pouvoir, utilisant certains aspects du fonctionnement psychique, arrangement qui a fait son temps », écrit l'auteur. Il ne s'agit dès lors pas de « la fin du monde » mais seulement de la « fin d'un monde ».

#### **Freud, Lacan, Dieu, les tantes et les femmes**

A tout seigneur tout honneur : **commençons par « le Père »**. En remarquant que si l'histoire des pères ne commence à s'écrire qu'à partir du moment où ils déclinent, celle de sa fonction mythifiée, « le Père », semble ne pas vraiment faire l'objet d'un sérieux traitement historique. Et, bien entendu, certainement pas par ceux qui en font un invariant anthropologique. **La mythification du Père universalisé** sous ses nouveaux habits de « l'ordre symbolique » survient au moment même où la puissance paternelle recule en Occident. Comme si cette production freudo-lacanienne venait compenser ce déclin et **relancer le culte paternel par un bricolage théorique**. Dans cet espace,

<sup>8</sup> Cette précision historico-géographique est importante, car, comme le souligne M. TORT, cet espace de la Contre-Réforme correspond à celui de l'extension de la psychanalyse lacanienne...

<sup>9</sup> Le propos est de J.-P. LEBRUN dans *Un monde sans limite*. Il est cohérent avec ses prémisses, car, si la fonction paternelle est un invariant anthropologique, son déclin ne peut que déboucher sur une sortie de l'espèce humaine. Ce même ouvrage comporte un chapitre sur le nazisme, forme sociale qui, selon l'auteur (en accord avec LACAN), incarne l'avatar ultime des conséquences de la modernité sur la fonction paternelle et sur les sujets qui sont privés de ses effets structurants.



une grande partie des psychanalystes vient au secours du discours monothéiste sur le Père. Les deux se conjuguant parfois quand le psy est aussi prêtre (comme le très controversé Tony ANATRELLA).

**L'élaboration de cette « solution paternelle » par la psychanalyse** est très finement retracée. Ce qui nous vaut un chapitre étonnant sur la fonction du Père en psychanalyse - de « **la Bible freudienne** » au « **Nouveau Testament lacanien** ». Pour FREUD, la prédominance du père et de la libido masculine est « naturalisée » par un recours à la biologie et à l'histoire de la reproduction humaine. D'où sa célèbre phrase : « L'exigence féminine d'une égalité des droits entre les sexes n'a pas ici une grande portée, la différence morphologique ne peut pas ne pas se manifester dans la diversité du développement psychique. **Le destin, c'est l'anatomie** » (nous soulignons)<sup>10</sup>. Mais également **le privilège qu'il accordera aux religions monothéistes**



(le judaïsme en l'occurrence) **et donc au Père dans le processus de civilisation**. Les « obscures forces affectives » qui reliaient (ce sont ses propres mots) un FREUD athée au judaïsme furent sans doute, selon M. TORT, le vecteur principal de la « relance du culte paternel » dans et par la psychanalyse.

Chez LACAN, la figure du père, son déclin et ce qui peut en découler en matière de santé mentale, sont **présents dès 1938 dans un célèbre article** sur la famille : « Un grand nombre d'effets psychologiques nous semblent relever d'un déclin social de l'image



paternelle [...] peut-être est-ce à cette crise qu'il faut rapporter l'apparition de la psychanalyse elle-même ». L'origine religieuse d'un « sauvetage du Père » chez Lacan s'ancre, selon M. TORT, dans sa jeunesse de bourgeois catholique et un temps maurassien<sup>11</sup>, qui ira jusqu'à des démarches de 1953 auprès du Saint-Père (le Pape) « afin de mettre la psychanalyse à son service » (à moins que ce ne soit l'inverse), puis s'incarnera dans la **fameuse théorie du Nom-du-Père**, clé de voûte du symbolique. TORT se livre ici à un

décryptage très minutieux du fonds religieux de la théorie lacanienne, plus particulièrement de la fonction du « père-séparateur ».

Le problème n'étant évidemment pas de savoir si LACAN avait été ou était resté « un catholique réactionnaire », mais bien « de savoir si oui ou non le développement de sa doctrine du père reste pris dans les représentations religieuses et patriarcales du père ». L'auteur pense que oui et, dès lors, que la psychanalyse lacanienne est en quelque sorte « **ventriloque de la tradition religieuse monothéiste** ». A ce socle se trouveraient par ailleurs associées différentes attitudes débusquées par l'auteur : homophobie<sup>12</sup>, mysoginie et antisémitisme larvé. LA VIGILANTE ne peut entrer ici dans les méandres de ces développements subtils et parfois ironiques. Avis aux amateurs !

<sup>10</sup> Dans *La disparition du complexe d'Œdipe*, 1924. Comme nombre d'auteurs l'ont souligné, FREUD était très influencé par l'évolutionisme, et notamment par la théorie (fausse) de LAMARCK sur l'hérédité des caractères acquis. Voir à ce sujet un texte sur le lamarckisme de FREUD, « La fantaisie évolutionniste de Freud », dans Stephen Jay GOULD, *Antilopes, dodos et coquillages*, Seuil, 2008

<sup>11</sup> Charles MAURRAS, membre de l'Académie française, était l'un des dirigeants de l'Action française, mouvement d'extrême droite (mais antinazi) fondé en 1908.

<sup>12</sup> Des propos injurieux sur « les tantes » et la pathologisation de l'homosexualité ne sont pas rares dans l'œuvre parlée de Lacan (les fameux séminaires).



### Psychopathologie sociale

Le troisième chapitre est entièrement centré sur les **transformations des sociétés occidentales après la seconde guerre mondiale**, la montée du « mouvement anti-paternel » (mai 68, féminisme, revendications des minorités sexuelles...), les mutations des formes familiales (divorces, mères célibataires...) et l'interprétation qui en est faite par les psychanalystes, du moins ceux qui sont partisans de la « solution paternelle ». Nous entrons ici dans **des débats qui concernent les réalités psychosociales** auxquelles sont confrontées les travailleurs sociaux, du côté des usagers mais aussi dans leur propre vie privée ! Bref, c'est « **la perte des pères et des repères** » dont on nous parle depuis des décennies : « le Vrai et Bon père de l'Origine » défaille et rien ne va plus. Le tout encore aggravé par les coups de boutoirs du « Grand Satan » : le (néo) libéralisme et la « marchandisation du monde ».

Emblématique est l'interprétation de mai 68 par deux psychanalystes (anonymes) dans un ouvrage sur *L'univers contestationnaire* paru en 1969 et signé du pseudonyme André STÉPHANE<sup>13</sup>. L'ensemble des événements y est interprété comme une **tentative d'éradication du père**, non pour prendre sa place, mais pour promouvoir une « **société sans pères** » aux effets dévastateurs. Comme l'écrit TORT, « on tient là, dans cet ouvrage, les prémisses de la 'psychopathologie sociale psychanalytique', avant les vaticinations des LEBRUN, MELMAN, RASSIAL et tutti quanti ». Dans la foulée, et de manière de plus en plus extensive, va se construire à partir des années 1970 une « étiologie paternelle des pathologies familiales contemporaines ».

Un des points culminants de ces débats - nom-du-père oblige - sera celui **relatif au choix du patronyme** (voir encadré plus bas : audition de M. TORT par le Sénat français), dans la cadre de la proposition de loi française - qui permet aux parents de donner à leurs enfants le nom du père, de la mère ou des deux accolés - adoptée en février 2001.

### Féminisme, homosexualité et parenté

Le dernier chapitre interroge les avatars de la « solution paternelle » dans les **controverses actuelles sur l'ordre sexuel** : homosexualité, bisexualité, transexualité, violence sexuelle des pères, inceste des mères, pédophilie, etc. Les profondes transformations vécues en Occident articulent, d'un côté, le **déclin de la domination paternelle** et, de l'autre, les **contestations relatives aux normes sexuelles instituées** (hétérosexualité considérée comme seule « normale », « évidente » et non questionnable), mais également les critiques adressées à la violence sexuelle des hommes, aux pères et maris dominateurs (violence conjugale, harcèlement sexuel), la revendication de l'égalité des genres, etc.

De leur côté, **nombre de psychanalystes** (mais pas tous) **imputeront le nouveau « désordre sexuel » et le règne supposé de la jouissance « sans limite » au déclin de la fonction paternelle**. Ici également, comme l'écrit Michel TORT, les normes supposées naturelles de la théologie chrétienne « reprenaient du service sous un accoutrement 'symbolique', à grand renfort d'anthropologie et de psychanalyse »<sup>14</sup>. Autrement dit, « **quand le père disparaît, les individus sombrent dans la débauche** », la servitude de la jouissance. Le « déménagement de la figure du Père » ne se fait pas sans bruit et bris de meubles, ni non plus sans hypocrisie et idéalisation de la

<sup>13</sup> Les auteurs ont levé le voile. Il s'agit de Bela GRUMBERGER et Jeanine CHASSEGUET-SMIRGEL qui ont réédité leur ouvrage à l'occasion du 40<sup>e</sup> anniversaire de mai 68. Comme le constate TORT dans sa lecture, l'ouvrage comporte également de longs développements sur la supériorité de la religion juive par rapport au christianisme en matière de respect du Père et de « résolution de l'Œdipe ».

<sup>14</sup> Ceci non sans paradoxes, comme le pointe l'auteur : « Ce n'est pas sans ironie que l'on peut observer qu'un courant de la psychanalyse, en même temps qu'il revendique la liberté pour les conditions sociales de sa pratique, se transforme sans états d'âme depuis dix ans en office général d'expertise de l'action publique et politique, interprétant hardiment le 'social' dans l'ombre duquel sa pratique prospère ».



famille traditionnelle et des bienfaits de l'ordre paternel. Ce qui est bien surprenant de la part de thérapeutes dont le quotidien est fait, dès l'origine, des **supposés bienfaits de l'ordre familial**, remarque ironiquement l'auteur...

Différents sous-ensembles de cette partie examinent en profondeur les prises de position de psychanalystes dans les débats récents sur le féminisme, la violence sexuelle, la « pédophilie »<sup>15</sup>, l'inceste des mères ainsi que, *last but not least*, l'homosexualité. En ce qui concerne le mariage homosexuel et l'homoparentalité, la plupart des psychanalystes ont pris des positions réservées, voire franchement hostiles, **prédisant un avenir gravement perturbé aux enfants issus de tels couples** (ce qui est à ce jour contredit par la plupart des enquêtes existantes sur le sujet – voir encadré). Sur ce thème, le père-analyste Tony ANATRELLA n'y va pas avec le dos de la cuillère : « On peut craindre qu'elle [l'homoparentalité] se traduise à la première génération, à la deuxième voire à la troisième par un



arrêt de la transmission de la vie : par la folie, la mort ou la stérilité ».<sup>16</sup>

Enfin, l'auteur s'interroge sur « **les issues à la fin de la solution paternelle** ». Pour ce faire, il synthétise d'abord les issues développées par les tenants du dogme, les « sectateurs de l'ordre symbolique », à commencer par une « restauration du patriarcat par la psychanalyse » qui nous vaut notamment de rudes pages sur deux ouvrages de MELMAN et LEBRUN (*Un monde sans limite* et *L'homme sans gravité*), agrémentées de citations bien choisies<sup>17</sup>. Ensuite et à l'inverse, d'autres psychanalystes lacaniens prennent la voie libertaire d'une « nouvelle érotique » ce qui, selon M. TORT n'est pas vraiment la vocation de la psychanalyse... Malheureusement, la propre **position de M. TORT n'est pas explicitée**, sinon de manière éparsée dans l'ensemble du livre. Clôturons avec lui : « La place est libre, dans la société, pour d'autres cours de la parentalité, dans lesquels une autre version de la psychanalyse s'est déjà inscrite de longue date, à partir de son expérience pratique et non du recyclage du Père de la religion ».

Bernard DE BACKER

#### Compléments sur le houèbe :

\* **Audition de Michel TORT au Sénat français**, dans le cadre de la discussion sur de la « Proposition de loi relative au nom patronymique » :

<http://89.202.136.71/rap/I01-244/I01-24418.html>

\* « **Homophobies psychanalytiques** » (article de Michel TORT diffusé par l'Association des Parents et futurs parents Gays et Lesbiens) :

<http://www.apgl.asso.fr/presse/lmon991015.htm>

\* **Colloque « Quelle subjectivité pour notre époque ? »** organisé par des psychanalystes freudo-lacaniens :

<http://www.freud-lacan.com/agenda/jrn130908.php>

\* **Synthèse des études consacrées aux effets de l'homoparentalité sur les enfants**, publiée par l'American Psychological Association :

<http://www.apa.org/pi/parent.html>

<sup>15</sup> Nous plaçons le mot entre guillemets pour nous démarquer de son sens courant aujourd'hui, après l'affaire Dutroux, qui signifie passage à l'acte criminel.

<sup>16</sup> Dans « A propos d'une folie », in *Le Monde* du 26 juin 1999 (cité par TORT).

<sup>17</sup> Comme « Quand elle exprime une protestation, c'est pour réclamer une égalitarisation qui ne fait alors que rejoindre le grand fantasme homosexuel de l'homme ; le féminisme c'est cela : une participation au fantasme homosexuel du mâle » (J.-P. LEBRUN dans *Un monde sans limite*).

**EN BREF : L'individualisation des politiques sociales, Revue Bis n° 159, juin 2008**

Dans la foulée de la « Rencontre irisée » de février 2008 intitulée « **Autonomisation et responsabilisation des individus : qu'est-ce qui ne va pas ?** », le CBCS publie un numéro de sa revue BIS consacré au thème de la rencontre sous la notion plus large d'individualisation des politiques sociales. Il comporte, d'un côté, les actes de la matinée (exposés des intervenants – A. FRANSEN, A. HERSCOVICI et J. PIERET -, échanges avec la salle, animés par E. SZOC) et, de l'autre, des articles indépendants liés au même thème :

- « Vers une gestion biographique du social » (Didier VRANCKEN et Rachel BRAHY)
- « Les gardiens de la paix. Glissement de la fonction policière, activation du civisme et Etat social actif » (Sybille SMEETS)
- « Activation des demandeurs d'emploi et insertion socioprofessionnelle : un mariage contre nature ? » (Tatiana VIAL GRÖSSER)
- « La responsabilisation du patient. Questions économiques et philosophiques » (Christian LÉONARD)
- « Les oublié-es des politiques sociales bruxelloises » (Sandrine GROSJEAN)
- « Contractualisation des rapports sociaux et subjectivité dans l'Etat social actif 'made in Belgium' » (Michaël LEBRUN)

Le tout est introduit par le texte d'un chercheur à l'UCL, Nicolas MARQUIS<sup>18</sup>, intitulé « **Tricoter les politiques avec les individus : le travail sur soi en question** ».

Plutôt que de procéder à une recension (le lecteur intéressé peut prendre connaissance des textes par téléchargement – voir plus loin), relevons **deux tensions centrales** relatives à ce thème, abondamment traité depuis quelques années, mais également ce qui nous semble **un « oublié »** de l'analyse proposée par la majorité des auteurs.

### **Les tensions**

Pointons d'entrée de jeu qu'une existence sociale sans tensions est ... rare. La question est dès lors de repérer quelles sont les tensions spécifiques qui affectent les bénéficiaires de l'aide sociale et les travailleurs sociaux dans nos sociétés fortement individualisées.

La toute **première de ces tensions**, historique et structurelle, est celle qui existe entre l'autonomie-responsabilité **choisie** (revendiquée, désirée, voulue, souhaitée...) et sa version **imposée** (contrainte, recommandée, induite...). Historiquement, la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle a vu de très nombreux mouvements contestataires occidentaux **revendiquer l'autonomie individuelle contre le conformisme social** (qu'elle vienne de la famille, de l'école, de l'Eglise, du Parti ou d'autres collectifs). Mais une fois que cette autonomie n'est plus l'objet d'une revendication venue « d'en bas » mais bien - après avoir été intégrée comme norme sociale sous la pression des susdits mouvements - une norme imposée « d'en haut », **elle devient une injonction paradoxale** fortement critiquée.

Un exemple voisin, parmi d'autres, est la « remise en question » des pratiques et des normes par les contestataires des années soixante et septante. Cette même « remise en question » est devenue ensuite une injonction pour les travailleurs sociaux dans les textes légaux (dont certains ex-contestataires sont d'ailleurs les auteurs...). Il y a là **un paradoxe structurel** sans doute indépassable, avec sa part de mauvaise foi des deux côtés (les uns croient que l'autonomie ou la posture critique peut être imposée, les autres qu'elle n'est qu'une ruse du pouvoir, une stratégie du néo-libéralisme). De même, l'individualisation de l'action sociale, la prise en compte des singularités individuelles est une vieille revendication devenue progressivement contrainte et norme d'action, ce qui lui vaut d'être aussitôt critiquée, parfois par ceux-là même qui l'avaient souhaitée.

<sup>18</sup> Sociologue travaillant sur le développement personnel et les ouvrages de psychologie populaire. Il a également co-dirigé, avec T. MOULAERT et le soussigné, un dossier de la [Revue nouvelle consacré au « Travail sur soi »](#) paru en octobre 2007, et dont la thématique est proche.



Dans le même registre, mais synchronique cette fois, il y a « le travail sur soi » choisi par **des individus de certaines catégories sociales privilégiées**, et le même travail imposé à des **personnes défavorisées dans le contexte des nouvelles politiques sociales**. C'est surtout sur ce point que les critiques se focalisent, à juste titre semble-t-il, et ceci pour au moins trois raisons : la première est celle que nous venons d'invoquer, à savoir que l'autonomie ne s'impose pas, la seconde est que ces personnes sont très souvent dépourvues des capacités (sociales, psychiques, économiques) pour asseoir cette autonomie<sup>19</sup>, la troisième est que nombre des difficultés auxquelles elles sont confrontées sont structurelles et hors de portée de l'action individuelle des bénéficiaires concernés. L'injonction à l'autonomie-responsabilité fait dès lors reposer une bonne partie du poids de la situation, de sa « solution » et de l'éventuel échec de cette dernière sur les épaules de personnes dépourvues (cet air est aujourd'hui bien connu).

Bref, l'intervention individualisée **possède deux faces**, comme le soulignent chacun à leur manière MARQUIS et FRANSEN : une face négative **d'assujettissement** et une face positive de **subjectivation** permettant aux individus de se construire comme sujet. Tout l'enjeu est dès lors de savoir comment la mettre en oeuvre dans les pratiques concrètes pour qu'elle ne soit pas piégeante.

Ici apparaît une **seconde tension**, non du côté des bénéficiaires mais bien des travailleurs sociaux. Car les nouvelles pratiques demandent des moyens différents - notamment en termes de formation, de temps et de dispositions professionnelles - que ceux des modalités « classiques » du travail social (ceci concerne surtout les CPAS présentés par A. HERSOVICI, et sans doute moins d'autres services qui sont souvent rôtés à ces formes de travail). A défaut, les nouvelles pratiques risquent d'être appliquées comme des recettes rigides auprès de bénéficiaires qui feront « semblant » d'y souscrire en mimant les conduites attendues. Par ailleurs, un effet pervers des politiques d'autonomisation des usagers, selon J. PIERRET, serait le « déresponsabilisation des travailleurs sociaux », notamment à travers la dilution dans le réseau.

### **Un oublié**

Une autre question est celle des finalités, de **l'horizon attendu de l'accompagnement psychosocial** dans le contexte contemporain individualisé et démocratique. En lisant ce dossier, on a le sentiment que **ce sont seulement les « négativités » qui sont interrogées** (ce qui pervertit l'action sociale, s'oppose à l'émancipation des individus, dupe ou manipule le bénéficiaire, entrave son insertion) alors que **les termes décrivant les issues positives sont utilisés de manière a-critique**, comme des évidences non questionnables. C'est le cas de notions consensuelles (parce que non interrogées) comme « émancipation », « libération », « démocratisation »... Comme si l'on avait affaire à des individus seulement bridés dans leur déploiement par le pouvoir, par leur situation sociale, par leur parcours d'exclusion ou de brisure, et qui finiraient par atteindre un état de non-aliénation une fois ces obstacles levés, ces ressources manquantes obtenues.

**Les éventuels paradoxes ou contradictions internes**, par exemple, à l'autonomie démocratique, à l'émancipation, à la libération des personnes ne sont jamais questionnées, pas plus que les pulsions destructrices des individus eux-mêmes. On a le sentiment de **baigner dans une anthropologie optimiste et positive**, où toutes les négativités sont projetées sur « le pouvoir ». Significative à cet égard, la connotation systématiquement négative de tout ce qui relève du « normatif »....

Bernard DE BACKER

**Téléchargement** du numéro 159 de BIS :

<http://www.cbcs.be/db/gallerie/gallery.asp?action=viewimage&categoryid=9&text=&imageid=343&box=&shownew=>

<sup>19</sup> Comme le souligne MARQUIS dans son introduction, ceci relève d'un « fantasme démocratique » (« tout le monde peut le faire », « tout le monde a les mêmes capacités de s'en sortir »).