

Rapport de recherche

Quels outils pédagogiques construire en vue de participer à la formation pédagogique et sociale des formateurs dans le secteur des EFT/OISP en Région wallonne ?

Recherche-action au départ d'expériences de formation à l'EFT « Escale » à Tournai et à l'Interfédération des EFT/OISP à Namur

*Recherche commanditée par la Haute Ecole Louvain en Hainaut - HELHa
et par l'Interfédération des EFT et des OISP asbl*



Cardijn Louvain-la-Neuve
www.helha.be



www.interfede.be

René Beaulieu,
Cardijn Louvain-la-Neuve
10, rue de l'Hocaille
1348 Louvain-la-Neuve

Juin 2010

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. (...) Alors, l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur. Tous deux deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble, où les « arguments d'autorité » ne sont plus valables, et où, pour pouvoir représenter fonctionnellement l'autorité, il faut être du côté des libertés et non pas contre elles ». P. FREIRE, *La pédagogie des opprimés*, Paris, Ed. Maspero, 1974, p. 62

Merci à

*Anne, Camille, Massimo, Benjamin, Grégory, Marcel, Pol, Eric, Christine, Isabelle,
Dominique, Marina, Carine, Patrick, Béatrice, Marc, Maurizio, Josiane, Viviane, Nathalie,
Pierre, Raphaël, Lucie, Sophie*

Et à tous les autres....

Pour cette construction collective de savoirs

Pour ces riches dialogues

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GENERALE.....	1
Histoire et contextualisation de la démarche.....	1
Un double objet-sujet	9
Deux terrains, deux démarches qui se chevauchent.....	9
Une recherche-action.....	10
Hypothèses de travail	14
Structure du présent rapport	15
Matériaux	16
Limites de la démarche... ..	17
CHAPITRE 1	18
NARRATION DES OUTILS PÉDAGOGIQUES CONSTRUITS ET ANALYSE D'UN CHEMINEMENT	18
Introduction.....	18
1.1 Narration de l'expérience de formation à l'Interfédé.....	18
Introduction.....	18
1.1.1. Plan général de la formation pour formateurs à l'Interfédération des EFT/OISP.....	20
1.1.2. Le détail des journées.....	22
1.1.3. Synthèse et analyse des outils pédagogiques créés à partir de l'expérience à l'Interfédé : analogie entre les pratiques de formation permanente et les pratiques de la formation initiale des travailleurs sociaux à l'Institut Cardijn.....	40
1.2. Narration de l'expérience de formation à l'Escale à Tournai	48
Introduction.....	48
1.2.1. Le détail des journées.....	50
1.2.2. Synthèse et analyse des outils produits et du dispositif créé.....	76
1.3. Analyse comparative des deux dispositifs de formation.....	79
Introduction.....	79
1.3.1. Ce qui différencie les deux démarches d'un point de vue pédagogique	79
1.3.2. Ce qui rapproche les deux démarches, du point de vue des principes pédagogiques appliqués. Points « positifs » et « questionnements », points à améliorer, travailler.....	92
Conclusion.....	102
2. Inventaire et réflexions sur les conditions qui ont favorisé la démarche	104
Introduction.....	104
2.1. Des conditions à différents niveaux, inter-reliés	105
2.1.1. Des conditions individuelles	105
2.1.2. Des conditions relationnelles	109
2.1.3. Des conditions organisationnelles.....	111
2.1.4. Des conditions institutionnelles	114
2.2. Des conditions de questionnement, de regard critique sur la démarche et son processus	124
Conclusion.....	126
3. Encore quelques pistes... ..	129
Introduction.....	129
3.1. Pistes pédagogiques pour l'Interfédé et pour le secteur de l'insertion socioprofessionnelle	130
3.2. Pistes pédagogiques dans la formation initiale des futurs travailleurs sociaux à la Haute Ecole Louvain en Hainaut (Helha).....	134
3.3. Pistes pour la formation permanente des travailleurs sociaux et pour le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn.....	137
Conclusion.....	139
CONCLUSIONS GENERALES.....	140

INTRODUCTION GENERALE

Histoire et contextualisation de la démarche

Le présent rapport de recherche constitue un élément d'un processus de recherche-formation-action qui s'est déroulé sur deux ans.

C'est moi, René Beaulieu, formateur à l'Institut Cardijn et formateur au Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn qui ai été chargé de coordonner le processus, de l'animer, d'en rendre compte par ce travail d'écriture. Il sera écrit en « nous », mais aussi, à certains moments, en « Je », tant il est évident que, au même titre que les autres, j'ai influencé la démarche, je l'ai teintée de mes propres expériences et de mon parcours personnel et professionnel. C'est une histoire collective que j'écris et, en même temps, je montrerai dans ce rapport comment, en tant que formateurs, nous sommes engagés personnellement, qui plus est dans le cadre d'une recherche-action comme celle-ci, dans l'action, dans un aller-retour d'extériorité et d'intériorité par rapport aux dispositifs créés.

Ceci étant précisé d'emblée, cette démarche est le fruit d'un travail de co-construction entre plusieurs acteurs : les formateurs techniques et théoriques travaillant dans des institutions reliées à l'Interfédération des EFT/OISP ; les formateurs travaillant au Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn et, par ailleurs, professeurs de méthodologie du travail social à l'Institut Cardijn ; le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn ; l'Interfédération des EFT/OISP ; les travailleurs de l'EFT Escale à Tournai ; la Haute Ecole Charleroi Europe (qui a rejoint à présent la Haute Ecole Louvain en Hainaut)¹ et sa Commission recherche ; un formateur directeur d'un CEFA (Centre de formation en alternance) ; un formateur permanent du réseau AID Coordination, administrateur à l'Interfédération des EFT/OISP et à l'Escalé ; une représentante du secteur des CEFA au SEGEC (secrétariat général de l'enseignement catholique). Ces acteurs individuels et collectifs ont participé, d'une manière ou d'une autre, qui en donnant des formations, qui en les organisant, qui en les suivant, qui en faisant partie d'un Comité d'accompagnement de la recherche, qui en occupant ces différentes places simultanément, à construire des éléments de réponse à la question suivante : « **Quels outils pédagogiques construire en vue de participer à la formation de travailleurs peu qualifiés dans le domaine social ?** ». Les travailleurs peu qualifiés dans le domaine social dont nous parlons lorsque nous avons formulé la question étaient les formateurs techniques dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle. D'emblée, cette question, qui est à considérer comme un point de départ d'un long processus, nous a posé...question : qui sont les travailleurs peu qualifiés dans le domaine social, en sachant que la plupart des gens dont nous parlons ont un savoir d'expérience des situations sociales, tant sur le plan privé que sur le plan professionnel, très important ? Ne révèle-t-elle pas d'entrée de jeu une prétendue supériorité

¹ Dans ce rapport terminé en juin 2010, pour être en phase avec l'actualité institutionnelle, nous emploierons le terme Haute Ecole Louvain en Hainaut

des acteurs du monde de la formation permanente et de la formation initiale des travailleurs sociaux, diplômés académiquement, sur les acteurs de terrain dans l'insertion socioprofessionnelle ou ailleurs, aux savoirs d'expérience complexes ? Ne serait-il pas plus judicieux de se demander comment nous pouvons nous former ensemble, co-apprendre pour améliorer nos compétences respectives de formateurs et de travailleurs sociaux au sens large ? Quels sont ces fameux outils pédagogiques à construire ? S'agit-il simplement d'outils « techniques » ? S'agit-il de dispositifs et de processus ? S'agit-il de contenus ?

Par commodité, nous l'avons maintenue, en sachant son imperfection, ses non-dits, ses pièges, ses présupposés à questionner. Car c'est bien, dans un premier temps, la préoccupation de l'Interfédération des EFT/OISP² pour la formation des travailleurs du secteur, en l'occurrence ici les formateurs techniques, qui a été à l'origine de cette démarche : comment améliorer les compétences de ces travailleurs dits « peu qualifiés » sur le plan social et/ou pédagogique (double rôle qu'ils doivent tenir quotidiennement), pourtant en contact direct et constant avec les personnes en formation socioprofessionnelle, aux prises avec mille questions que celles-ci posent sur leur situation sociale, sur leurs chances ou non de retrouver un emploi, sur leur précarité d'existence, sur leur vie privée ?

Pour travailler au développement des compétences sociales et pédagogiques de ces travailleurs, dans le cadre de son programme annuel de formation continuée et suite à l'appel d'offre réalisé auprès d'opérateurs de formation, l'Interfédération a sélectionné le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn. C'est ainsi qu'à partir de 2005, des formateurs du Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn ont animé le module de formation intitulé « Mon métier : formateur, formatrice en ISP ». L'Institut Cardijn, école de formation pour travailleurs sociaux, créée il y a près de cent ans maintenant par les organisations du Mouvement ouvrier chrétien désireuses de former leurs futurs cadres et de répondre, en même temps que les réponses institutionnelles se construisaient, notamment par le développement de la sécurité sociale, individuellement et collectivement, dans une perspective de changement social, aux défis qui se posaient. L'Institut Cardijn qui, à l'instar d'autres écoles d'enseignement supérieur, a constitué, avec d'autres implantations, une Haute Ecole (la Haute Ecole Louvain en Hainaut) et qui suit les exigences européennes de développement des compétences, en s'appuyant sur la construction de « référentiels métier ». L'Institut Cardijn qui, à l'aube de ce XXI^e siècle, doit sans doute trouver de nouveaux agencements entre les raisons historiques de sa création, basées sur le changement social et l'action collective et les exigences de plus en plus pressantes d'une idéologie managériale cherchant à optimiser les compétences des travailleurs sociaux au service de dispositifs institutionnels complexes, dans des relations d'aide souvent de type individuel appelant les individus à s'activer. Son Centre de formation permanente, créé au début des années 80 pour permettre la formation continuée des travailleurs sociaux, est confronté aux mêmes défis. Il développe essentiellement quatre types d'action : des formations,

² L'Interfédé. (2010). *L'Interfédé en quelques mots*. [en ligne]. <http://www.interfede.be/> (consultée le 25 juin 2010). L'Interfédération représente l'ensemble du secteur des Ateliers ou Entreprise de Formation par le Travail (AFT ou EFT) et des Organismes d'insertion SocioProfessionnelle(OISP) en Wallonie et à Bruxelles ; à cette fin elle est reconnue et subsidiée par la Région wallonne et le Fonds Social Européen

des supervisions individuelles et collectives, de l'accompagnement méthodologique d'équipes de travail dans la réalisation de certains projets, des activités de recherche.

Les Hautes Ecoles, dans la reconfiguration de l'enseignement supérieur, doivent aussi continuer à asseoir leur légitimité dans une tension entre le fait de valoriser et systématiser leurs expériences de terrain et de recherche-action et le fait de produire un savoir académique plus classique.

Les EFT (Entreprises de formation par le travail) et les OISP (Organismes d'insertion socioprofessionnelle) sont nés, eux, à la fin des années 70, tentant de constituer une alternative, un mode de réponse, au caractère structurel du chômage et de ce que Robert Castel appelle la désaffiliation³. Ils voulaient au départ, dans une logique associative, faire interagir la formation sociale et professionnelle des travailleurs par la réalisation de chantiers dans des domaines divers et par la réflexion collective des stagiaires et des professionnels. Par la réalisation des chantiers, ils se sont d'emblée construits aussi comme acteur économique alternatif. Comme acteur économique quant même. Progressivement, le secteur que l'on appelle aujourd'hui EFT et OISP dans l'insertion socioprofessionnelle⁴ s'est fédéré, professionnalisé, institutionnalisé, pour pouvoir constituer une force importante vis-à-vis des pouvoirs politiques et subsidants. Ils sont à présent bien reconnus par le pouvoir politique et les pouvoirs subsidants, occupent en Région wallonne plusieurs milliers de travailleurs et, en 2008, ont formé 16346 stagiaires, ce qui représente plus de 5.000.000 d'heures de formation⁵. Un décret, le DIISP (Dispositif intégré d'insertion socioprofessionnelle), définit leur action. Ils sont aussi passés d'une action collective et associative alternative à des modes d'action plus gestionnaires devant répondre aux exigences des pouvoirs subsidants et à des logiques d'activation des chômeurs et des personnes en difficultés. Ils doivent aussi trouver de nouveaux agencements entre leurs raisons historiques de création et les exigences managériales du contexte actuel. Ils sont aussi soumis à des exigences de concurrence sur un marché économique restreint, sommés aussi de s'activer. Ils doivent sans cesse tenter de concilier le social, le pédagogique et l'économique, dans une tension qui, loin s'en faut, n'est pas facile à vivre. Les formateurs, en première ligne, doivent

³ R. CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Gallimard, Coll. Folio essais, 1999, pp. 30-31 : « Si la redéfinition de l'efficacité économique et de la compétence sociale doit se payer de la mise hors-jeu de 10, 20, 30 pour cent ou plus de la population, peut-on encore parler d'appartenance à un même ensemble social ? Quel est le seuil de tolérance d'une société démocratique à ce que j'appellerai, plutôt que l'exclusion, l'invalidation sociale ? Telle est à mon sens la nouvelle question sociale. Qu'est-il possible de faire afin de remettre dans le jeu social ces populations invalidées par la conjoncture, et pour mettre fin à une hémorragie de désaffiliation qui risque de laisser exsangue tout le corps social ? »

⁴ Dans son sens le plus large, le secteur de l'ISP comprend tous les organismes publics et privés qui proposent des actions (souvent de formation, mais aussi de mobilisation, de resocialisation, d'orientation...) dont l'objectif est d'amener les bénéficiaires (qui sont toujours des adultes) à une insertion sur le marché de l'emploi. Le secteur de l'ISP en Wallonie, pris dans ce sens large, comprend donc non seulement les EFT (Entreprise de Formation par le Travail)– OISP (Organisme d'Insertion Socioprofessionnelle), mais aussi les Missions Régionales (MIRE), les Régies de Quartier, les Centres Régionaux d'Intégration pour les personnes étrangères, les Centres de Formation de l'AWIPH, les services d'insertion professionnelle des CPAS, La liste est potentiellement longue. Ceci étant dit, quand on parle en Wallonie de « secteur ISP », on désigne principalement les EFT et les OISP. C'est dans ce sens que nous l'utiliserons dans ce document.

⁵ A. TOUZRI, « Les stagiaires en Entreprises de Formation par le Travail et Organismes d'Insertion Socioprofessionnelle en 2007 et 2008. Un public de plus en plus éloigné de l'emploi ! », in *L'essor*, n°49, octobre 2009, p. 8.

faire face à cette tension liée à la nécessité de former, d'aider et d'être rentable économiquement.

Dans les EFT, il n'est pas rare qu'ils fassent à la fois des devis, des travaux sur chantier avec les stagiaires, des démarches pédagogiques en donnant des cours individuels et collectifs, des démarches sociales (ne fût-ce qu'en orientant les stagiaires vers les autres métiers de leur institution-intervenants psycho-socio-pédagogiques, secrétaires, directions- ou en faisant directement eux-mêmes un travail psycho-social de première ligne. Ils ont donc de multiples responsabilités et, en même temps, ce ne sont pas toujours les maillons de la chaîne les plus pris en compte, avec les secrétaires, lorsqu'il s'agit de penser les politiques d'insertion socioprofessionnelle, l'organisation de leur institution sur les plans matériel, social, pédagogique, économique. Ces travailleurs qualifiés de ...peu qualifiés sur le plan pédagogique et social, parfois en marge des décisions importantes qui concernent leur secteur ou leurs institutions, doivent former socialement et professionnellement des personnes abîmées afin de contribuer à les remettre sur un marché du travail hypothétique, qui plus est en ces temps de crise⁶.

C'est dans ce contexte de précarité individuelle et collective, renforcé par des exigences de rentabilité, que la question de la formation de ces travailleurs et du développement de leurs compétences pédagogiques et sociales se pose. Et que l'Interfédération des EFT/OISP développe une politique de formation.

Le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn a donc été retenu pour donner ces formations aux formateurs des EFT/OISP. Une spécificité du Centre, dans l'esprit d'une démarche d'éducation permanente qui permet aux gens d'identifier collectivement les situations qu'ils vivent, de les analyser pour construire des actions de changement, est de s'appuyer sur les compétences et savoirs des gens, de partir, de manière inductive, des situations qu'ils vivent pour élaborer avec eux un savoir co-construit. Pas question ici de se placer dans une logique descendante d'expert qui, établissant seul, presque extérieurement, des hypothèses, réduit la réalité à sa propre vision, en dépossède les populations qu'il est censé « aider ». Il s'agit au contraire de s'engager dans l'action avec les gens, d'accepter une position difficile à la frontière du « dedans » et du « dehors », d'aiguillon qui permet de rendre aux participants de manière claire ce qu'ils savent et perçoivent de manière floue. Il s'agit aussi, s'agissant de la réalité sociale, de la regarder à différents niveaux de lecture, globalement. De l'interroger aux niveaux individuel, relationnel, groupal, organisationnel, institutionnel, sociétal. Les supervisions, les formations, les accompagnements d'équipe, les recherches sont donc

⁶ A. TOUZRI, « Les stagiaires en Entreprises de Formation par le Travail et Organismes d'Insertion Socioprofessionnelle en 2007 et 2008. Un public de plus en plus éloigné de l'emploi ! », in *L'essor*, n°49, octobre 2009, p. 13. « Les effets du décret EFT&OISP ont, semble-t-il, entraîné un réajustement du secteur sur les personnes de longue durée d'inoccupation et de faible qualification. Toutefois, les explications ne peuvent être univoques. La politique d'entrée en formation de stagiaires poursuivie par les centres pourrait avoir joué un certain rôle dans l'ajustement du profil du public. Il s'agit d'une simple hypothèse. Une seule certitude demeure : la baisse du nombre de stagiaires de niveaux d'études intermédiaires a conduit à concentrer, dans les EFT&OISP, des stagiaires de plus en plus éloignés de l'emploi et cumulant différents obstacles à l'accès à l'emploi. Ainsi, le travail d'insertion de ces centres devient-il de plus en plus complexe ».

toutes fortement teintées d'une logique d'éducation permanente, d'une interaction constante entre la théorie et la pratique, d'une appréhension multidimensionnelle des réalités sociales. Notons également que, une des originalités du Centre est que beaucoup de ses formateurs sont à la fois formateurs dans la formation initiale et dans la formation permanente des travailleurs sociaux, ce qui permet à ces deux niveaux d'enseignement de s'alimenter constamment l'un l'autre : nous puisons dans la formation initiale des outils méthodologiques et pratiques construits de longue date, par des processus longs, pour nourrir la formation permanente ; nous utilisons des outils méthodologiques et pratiques construits avec les travailleurs sociaux dans la formation permanente pour approvisionner la formation initiale. Cette interaction dynamique entre la formation initiale et la formation permanente inscrit aussi les formateurs du Centre dans une posture de formation continue, de réactualisation de leurs connaissances.

C'est avec cette philosophie de formation brièvement nommée ici que nous avons entamé la première formation pour formateurs techniques⁷ à l'Interfédération des EFT/OISP à Namur. Cette première formation, en 2005, regroupait plus de vingt formateurs dits « techniques » venant de diverses institutions en Wallonie⁸. Des formateurs avec des niveaux de formation scolaire très différents (allant du diplôme d'études primaires à un diplôme d'enseignement universitaire), avec des réalités institutionnelles très différentes (allant d'une organisation très horizontale et démocratique à une organisation très hiérarchisée, allant d'une organisation très petite et isolée à une organisation plus grande, attachée au « gros » associatif), avec des niveaux d'ancienneté et d'expérience différents (allant de quelques mois à plusieurs années), avec des projets pédagogiques très différents (allant d'une conception très « constructiviste » à des conceptions plus transmissives et behavioristes), avec des « objets » de travail très différents (allant de la cuisine, en passant par l'informatique, vers la peinture, l'entretien de jardins et la maçonnerie). Les formateurs techniques en EFT/OISP : un dénominateur commun, le titre de formateur, mais des réalités diverses, complexes, kaléidoscopiques.

En 2005 débute la première formation de formateurs confiée par l'Interfédération des EFT/OISP au Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn. Compte tenu du nombre de participants, deux formateurs du Centre la prennent en charge. Il y a 23 inscrits venant de lieux et d'institutions différents. Dans ce premier groupe, aucune limite de nombre n'est mise lorsque plusieurs travailleurs d'une même institution souhaitent s'inscrire à la formation. Dans les programmes suivants, le nombre de travailleurs d'une même institution sera limité à 3, de manière à ce qu'ils ne pèsent pas par leur nombre sur la dynamique globale du groupe. C'est ainsi que participent à cette formation cinq formateurs de l'Escale à Tournai, EFT rattachée à la Fédération AID. Le groupe constitue progressivement ses objectifs, sa méthode, ses moyens généraux de travail. La formation durera 10 journées, soit 70 heures. En plus des journées de formation collective, le module de formation comprend des supervisions individuelles dans les

⁷ Notons qu'au départ, la formation était organisée pour les formateurs techniques et les formateurs théoriques séparément. Ce qui distinguait ces deux types de formateur était le fait qu'ils étaient sur chantier ou étaient face à face par rapport aux stagiaires. Ce n'est qu'après 2 sessions qu'il a été décidé de les regrouper en voulant insister sur le socle commun de leur travail et sur les relations qu'ils pouvaient établir au quotidien les uns avec les autres

⁸ A noter que 2 autres modules formateurs seront organisés cette même année. Un module réunissant des formateurs dits théorique prévu dans le programme de formation avec 13 inscrits et une intervention avec une partie de l'équipe d'un OISP.

institutions mêmes des travailleurs, favorisant ainsi une formation individualisée, au plus près des préoccupations et des réalités de chacun. Une supervision, la première, qui a lieu après les trois premières journées de formation, est « obligatoire ». Deux autres peuvent être organisées à la demande des participants. Une journée de formation sera aussi ajoutée aux dix prévues la première et la deuxième année : une journée de formation visant à croiser les expériences des différents métiers de l'Insertion socioprofessionnelle et, concrètement, visant à faire se rencontrer les formateurs, les intervenants psycho-socio-pédagogiques, les membres des directions et les membres du personnel administratif⁹. Globalement, la formation est construite avec ces premiers participants de 2005 autour de la trame suivante : 3 journées visant à redessiner tous ensemble les contours du métier de formateur en ISP ; des journées liées à des thèmes pédagogique-sociaux qui préoccupent les formateurs, comme la question de la motivation des stagiaires, la construction de projets et de séquences pédagogiques, l'évaluation, la relation et la communication avec les stagiaires et avec les autres travailleurs de l'institution, la compréhension de l'institution et du secteur dans lesquels on travaille, de même qu'une réflexion sur la place occupée en tant que formateur dans l'institution. Une dernière journée est consacrée à l'évaluation de la formation et à la question des transferts des acquis de la formation dans les institutions respectives.

La méthode et les moyens pédagogiques utilisés ont fait la part belle à l'alternance entre la théorie et la pratique ou plutôt, de manière inductive, à la conceptualisation progressive des pratiques par une alternance de travail en sous-groupes et en grand groupe, le groupe étant parfois divisé en deux pour, avec un formateur, expérimenter des séances d'intervision à partir de situations problématiques vécues par l'un ou l'autre formateur.

Les jeux de rôle, la représentation graphique et la créativité, les saynètes, les séances d'échange oral ont été préférées à l'expression écrite, même si celle-ci a été présente à certains moments.

Cette première formation a été évaluée positivement par la plupart des participants et par l'Interfédération des EFT/OISP, ce qui a conduit à sa reconduction, dans le même esprit, les années suivantes avec le même opérateur de formation et la même équipe pédagogique. Actuellement, en 2009-2010, une formation similaire est en cours. Une autre formation, dans une institution particulière liée à Vie Féminine, est également donnée par des formateurs du Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn, Josiane Fransen et Nathalie Thirion. En réalité, les formateurs du Centre ont progressivement constitué un pool de 5 personnes qui ont petit à petit, par leur expérience, développé et augmenté leurs compétences pour donner de telles formations.

En 2007 arrive au Centre de formation une demande particulière de l'EFT L'escale, à Tournai. Une formatrice qui a suivi la première formation à Namur en 2005 est devenue entretemps directrice de l'institution. Avec ses quatre collègues formateurs qui ont aussi suivi la première formation, elle souhaite qu'une formation soit organisée dans son institution avec, comme

⁹ Ce dispositif ne fonctionnera qu'en partie étant donné que l'année où il est prévu seuls les modules pour les formateurs et les IPSP seront organisés.

principe de base, une alternance d'un travail dans le contexte même de travail des formateurs, sur chantier et en atelier, et des séances de systématisation, de conceptualisation de l'expérience. Le but est d'augmenter les compétences des formateurs mais aussi de réfléchir et de continuer à construire le projet pédagogique de l'Escale. La formation à Namur les a à la fois fait progresser dans leur réflexion et dans leur pratique, notamment dans la construction de séquences et projets pédagogiques, et interpellé par la distance géographique qui séparait Tournai de Namur, la distance culturelle et sociale qui existait aussi entre eux et les formateurs du Centre, notamment dans le rapport au temps, à la pratique, à la théorie, aux concepts. D'où leur demande de continuer à travailler avec nous et, en même temps, le défi que les formateurs techniques en EFT qu'ils sont lancent aux formateurs « théoriques » que nous sommes, nous incitant à venir nous « froter » à leur métier, à venir nous rendre compte pratiquement de leurs réalités en participant à des chantiers et à des ateliers.

Voici ce que dit Marina Mirkes, coordinatrice pédagogique à l'Interfédé, de la manière dont la demande de formation de l'Escale est arrivée au Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn :

« A l'époque, Anne Wauthier est devenue directrice de l'Escale. Par ailleurs, Eric Albertuccio est membre du Conseil d'administration. L'équipe des formateurs élabore une demande de formation pour « travailler sur le parcours du stagiaire ».

A la même époque, la Commission pédagogique de l'IF est sensible à plusieurs problématiques qui traversent les actions de formation, dont la formation des formateurs dits techniques. Plusieurs éléments alimentent cette réflexion :

- Les formateurs dits techniques sont au quotidien dans une réalité professionnelle éloignée de celle d'une salle de classe. Or, lorsqu'ils participent à une formation continuée, même lorsque celle-ci propose une démarche participative, ils abandonnent leurs outils de travail pour prendre celui des formateurs (le bic et le papier).
- Le cahier des charges initial de la formation des formateurs prévoyait de mettre en œuvre une pédagogie du projet pour être dans le « faire ». Aucun opérateur n'a répondu en ce sens au cahier des charges de l'IF. Le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn a été choisi, l'IF étant bien consciente que ce qui allait être proposé ne rencontrerait pas totalement cet objectif. Néanmoins, l'intuition de l'IF était qu'il fallait chercher de ce côté pour rencontrer non seulement les attentes des formateurs dits techniques mais également leurs modes d'apprentissages et surtout pour proposer un dispositif de formation qui soit proche de ce qu'ils vivent au quotidien (processus de formation par le travail).
- Le fait qu'un certain nombre de participants abandonnent la formation ou ne s'y inscrivent pas, ayant des difficultés « à rester assis sur une chaise toute la journée » et préférant une formation qui se fasse sur leur lieu de travail.

- La difficulté de trouver des opérateurs de formation continuée qui développent une pédagogie de formation par le travail ou de formation par l'action (qui est la méthodologie des EFT).

C'est dans ce contexte que l'IF décide de s'associer à la démarche. La première rencontre avec le Centre de formation de l'Institut Cardijn réunira d'ailleurs l'IF et le Centre (Marc Chambeau, René Beaulieu, Eric Albertuccio et Marina Mirkes), Anne Wauthier étant indisponible. C'est à cette occasion qu'une première ébauche de formation sera réalisée qui sera proposée à l'équipe de l'Escale qui l'acceptera dans un premier temps. C'est sur cette base que sera réalisé le projet au Fonds sectoriel de formation.

Le projet initial sera ensuite modifié avec les travailleurs. C'est aussi un point important de la démarche : les travailleurs se sont réappropriés le processus de formation. La formation était bien « leur » formation. Pour rappel, le premier projet ne prévoyait pas la présence des stagiaires. Finalement, ils ont été associés.

C'est aussi à ce moment qu'est décidé le fait de mener une recherche et que l'IF et le Centre de formation s'associent autour de ce projet (car il s'agit bien d'une démarche menée ensemble, chacun ayant un intérêt dans les résultats que cette recherche pourra mettre en avant), chacun y apportant des moyens différents. La décision de réunir un comité d'accompagnement est prise ».

Le Centre de formation permanente Cardijn, souvent confronté à des demandes de formations de « publics peu qualifiés dans le domaine social » engagés dans des institutions sociales et intéressé par les retombées d'une telle expérience dans le domaine de la formation permanente et de la formation initiale des travailleurs sociaux, a demandé et obtenu un temps de travail pour une recherche visant à systématiser l'expérience auprès de la Commission recherche de la Haute Ecole Louvain-en-Hainaut.

C'est ainsi donc que débute, fin 2007-début 2008, la recherche-action à l'Escale à Tournai, tournant autour de la question « Quels outils pédagogiques construire en vue de participer à la formation de publics peu qualifiés dans le domaine social ? ». Trois formateurs extérieurs (l'un d'entre eux ayant aussi la tâche de coordonner le volet recherche et de le systématiser, un autre, directeur d'un CEFA (Pol Bollen), et un troisième, -administrateur à l'Escale et membre de la Commission pédagogique de l'Interfédération (Eric Albertuccio), 5 formateurs techniques de l'Escale et la directrice (ancienne formatrice) et, à la fin de la démarche, toute l'équipe de l'Escale, se sont engagés dans l'expérience pendant dix jours. Un Comité d'accompagnement de la recherche s'est constitué, représentatif des commanditaires et partenaires, notamment intéressés par une éventuelle transposition d'une telle démarche dans leurs institutions : une représentante du secteur CEFA (Centre de formation en alternance) au SEGEC, un représentant de la Haute Ecole Charleroi-Europe (qui a rejoint à présent la Haute Ecole Louvain-en-Hainaut), directeur de la catégorie pédagogique, la directrice de l'Escale, la coordinatrice pédagogique de l'Interfédération des EFT/OISP, le responsable du Centre de formation

permanente de l'Institut Cardijn, le formateur-chercheur et les deux autres formateurs extérieurs.¹⁰

Un double objet-sujet

L'objet de cette recherche-action est double, lequel n'est pas clairement exprimé dans la question de départ.

D'une part, l'objet de la recherche sont les formateurs techniques en EFT/OISP et les outils qui peuvent être construits pour leur formation et, plus largement, les travailleurs dits peu qualifiés dans le domaine social.

D'autre part, l'objet de la recherche sont les formateurs de formateurs eux-mêmes et les opérateurs de formation car, nous l'avons vu, la demande de l'Escale à Tournai, de même que les formations qui ont eu lieu au siège même de l'Interfédération des EFT/OISP à Namur, interrogent les compétences, les dispositions des formateurs et des opérateurs de formation, non seulement dans le domaine de la formation permanente mais aussi dans la formation initiale des travailleurs sociaux.

Ce travail interroge les conditions d'une réciprocité, d'une co-construction d'outils pédagogiques pour la formation des uns et des autres, obligeant les formateurs que nous sommes à interroger nos pratiques pédagogiques habituelles, voire nos parcours professionnels et de vie.

Deux terrains, deux démarches qui se chevauchent

Officiellement, la recherche-action a débuté en 2007, lorsque des moyens et un cadre ont été donnés pour systématiser le dispositif de formation des formateurs techniques et lorsque l'Escale à Tournai a formulé sa demande de formation sur le terrain. Cependant, on pourrait dire que le travail a commencé pratiquement en 2005,¹¹ lors de la première formation pour

¹⁰ Le Comité d'accompagnement est constitué de :

° Carine Bocquet, représentante du CEGEC, secteur des CEFA (Centre d'enseignement et de formation en alternance),

° Anne Wauthier, directrice de l'EFT l'Escale à Tournai

° Pol Bollen, directeur du CEFA de Tamines et co-formateur dans la démarche à Tournai ;

° Pierre Piret, directeur de la catégorie pédagogique de l'ex HECE (Haute Ecole Charleroi-Europe) ;

° Marc Chambeau, enseignant à l'Institut Cardijn, responsable du Centre de formation permanente Cardijn ;

° Marina Mirkes, coordinatrice pédagogique à l'Interfédération des EFT/OISP ;

° Eric Albertuccio, membre de la Commission pédagogique de l'Interfédération des EFT/OISP, responsable de la cellule pédagogique des AID (fédération d'EFT du M.O.C.) et co-formateur dans la démarche à Tournai.

° René Beaulieu, enseignant à l'Institut Cardijn, formateur au Centre de formation permanente Cardijn, co-formateur dans la démarche à Tournai et à l'Interfédération à Namur, chargé de la coordination de la recherche

¹¹ Du point de vue de l'Interfédé, on peut même faire remonter l'histoire en 2004, suite à la recherche

commanditée à la FTU sur les besoins en compétences et en formation du secteur :

-Cf. P. FELTESSE, E. MORO, *Etude sur les besoins en compétences et en formation continue du personnel des Entreprises de Formation par le Travail et des Organismes d'Insertion Socioprofessionnelle en Wallonie : Rapport final*, Bruxelles, FTU-UCL, Unité de recherche « Politiques publiques », mars 2004.

-Cf. P. FELTESSE, A. GAUDOT, *Politiques de formation du personnel des Entreprises de Formation par le Travail et des Organismes d'Insertion Socioprofessionnelle en Wallonie et participation au programme de formation de l'Interfédération. Etude commanditée par l'Interfédération des EFT/OISP : Rapport de synthèse*, Bruxelles, Fondation Travail-Université, Notes Education Permanente, Etude n°2, décembre 2005.

formateurs techniques à l'Interfédération à Namur. La réflexion et l'action ont commencé à ce moment et la demande de l'Escale, nous l'avons vu, est venue suite à la première formation suivie à l'Interfédération. A partir de la première formation à l'Interfédération, sans nécessairement nommer cela comme tel, nous avons bel et bien pratiqué une démarche similaire de recherche, alternant théorie et pratique, évaluant constamment avec les différents partenaires le cheminement, construisant au fur-et-à-mesure le dispositif pédagogique. Durant la démarche à l'Escale, les formations à l'Interfédération ont continué à être données, notamment par moi-même, et élaborées avec la collaboration des formateurs techniques, de l'Interfédération, du Centre de formation permanente Cardijn. La formation à l'Interfédé, pour des formateurs venant d'horizons différents, et la formation à l'Escale à Tournai, sur le terrain, pour et avec des formateurs venant d'une même institution se sont chevauchées, alimentées l'une l'autre.¹²

La différence entre les deux réside dans le fait qu'elles ont été données, l'une dans un lieu extérieur au contexte quotidien de travail et l'autre sur le lieu même de travail des formateurs, demandant aux opérateurs de formation de partager l'action des travailleurs. Les deux démarches sont différentes et demandent à être comparées et, en même temps, elles alimentent toutes deux la réponse à notre question de départ. Dans le présent rapport, elles seront donc traitées et présentées comme faisant partie de la recherche ; elles seront également comparées. Nous nous demanderons particulièrement en quoi la démarche à l'Escale, alternative par rapport à la formation plus « traditionnelle » organisée à Namur, peut nous apporter de nouvelles perspectives.

Une recherche-action

Nous avons qualifié cette démarche de recherche-action, dont le processus a commencé en 2005 par la première formation à l'Interfédération. Nous l'avons débutée officiellement en 2007, en lui donnant des moyens et un cadre. Mais, qu'est-ce qu'une démarche de recherche-action ?

Robert Mayer et Francine Ouellet, dans leur livre consacré à la méthodologie de recherche des intervenants sociaux, plus spécialement dans le chapitre consacré à la recherche-action, définissent la recherche-action comme suit¹³ :

« Finalement, nous nous rallions aux conceptions de J. Rhéaume (1982) et de B. Gauthier (1984), pour qui la recherche-action n'est pas une nouvelle technique de collecte d'informations, mais plutôt « une modalité de recherche qui rend l'acteur chercheur et qui amène l'action vers des considérations de recherche. Elle est différente de la recherche fondamentale qui ne fonde pas sa dynamique sur l'action et de la recherche appliquée qui ne considère encore les acteurs que comme des objets de recherche et non comme des sujets participants ». (Gauthier, 1984 : 462) Et elle se caractérise « par la production d'un savoir qui se développe dans et par l'action réalisée par des groupes sociaux ». (Rhéaume, 1982 : 44). »

¹² A noter que c'est à ce moment que l'Interfédé décide de réunir dans un même groupe les formateurs dits techniques et les formateurs dit théoriques

¹³ R. MAYER, F. OUELLET, *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin Editeur, 1991, p. 108

Sur le plan méthodologique, les auteurs poursuivent :

« Ainsi, sur le plan méthodologique, la documentation nous permet de dégager les caractéristiques suivantes de la recherche-action :

- 1) Il s'agit d'une démarche collective intégrant à la fois une stratégie de recherche et une stratégie d'action ;
- 2) Elle est réalisée par une équipe multidisciplinaire au sein de laquelle les chercheurs et les acteurs sont engagés dans une relation non plus de sujet-objet de recherche, mais de collaboration et de concertation ;
- 3) Elle est centrée sur une situation concrète qui fait problème, insérée dans des rapports sociaux réels et liée à une action de changement social ;
- 4) Elle vise à produire une meilleure connaissance des conditions et des résultats de l'action expérimentée pour en dégager des acquis susceptibles d'être généralisés ;
- 5) Elle exige l'engagement intellectuel et affectif de chaque participant, une ouverture à la critique et à la remise en question, et la capacité de chacun de faire évoluer ses conceptions, sa pratique et ses rapports interpersonnels en fonction du développement de la recherche-action ».¹⁴

« Comme toute forme de recherche, la recherche-action comporte un certain nombre d'étapes essentielles. Pour Goyette et al. (1984 : 54), elles sont au nombre de sept ».¹⁵

Ci-dessous les étapes que nous avons suivies nous-mêmes.

1) La phase préparatoire et l'établissement des rapports entre les participants

Le processus a démarré en 2005.

Le démarrage de la phase officielle a eu lieu entre mai et septembre 2007, moment où les différents acteurs, les membres de l'équipe de l'Escale, l'Interfédération représentée par Marina Mirkes, coordinatrice pédagogique et Eric Albertuccio, le Centre de formation permanente de l'Institut, représenté par Marc Chambeau, la Haute Ecole via sa Commission recherche commencent à définir un projet, affinent la demande qui émane au départ de l'équipe de l'Escale, équipe de l'Escale qui demande que nous venions donner une formation sur son terrain, pour construire avec eux des outils pédagogiques. Elaboration aussi de l'équipe des formateurs-intervenants extérieurs : Pol Bollen, Eric Albertuccio et moi-même. Détermination de qui aura la responsabilité plus grande de porter le processus, de le relancer, tant du point de vue de la formation que de la recherche : moi-même. J'obtiens un temps de travail pour le pôle formation via une convention avec l'Interfédé et j'obtiens un temps de travail pour la recherche

¹⁴ *Idem*, p. 114.

¹⁵ *Idem*, p. 117 et suiv.

via la Commission recherche de la Haute Ecole (2/10^{ème} de temps de travail). Pol Bollen sera payé aussi par le Centre de formation permanente, via une convention avec l'AID Escale qui a obtenu un financement du Fonds social socioculturel et sportif, Fonds de formation de la CP 329.02. Les prestations d'Eric Albertuccio relèvent de son temps de travail en tant que travailleur à l'AID. Par ailleurs, dans le cadre d'une convention de formation, je continuerai à intervenir dans la formation pour formateurs techniques à l'Interfédération des EFT/OISP à Namur, pour continuer à construire des outils pédagogiques et réfléchir aux conditions de leur construction dans un univers comparé (en tout cas du point de vue du lieu et de la configuration du groupe). Les formateurs de l'Escale, la directrice et, par la suite, à la fin de la démarche, toute l'équipe, sont engagés dans le processus dans le cadre de leurs prestations professionnelles. Les formateurs qui suivent la formation à Namur sont aussi rémunérés pendant le temps de la formation. Nous sommes tous dans un rapport professionnel clair.

2) L'énoncé d'un problème de recherche

Nous énonçons une question qui guidera la recherche : « Quels outils pédagogiques construire en vue de participer à la formation de travailleurs peu qualifiés engagés dans le domaine social ? » Nous avons vu plus haut les limites de cette question mais celle-ci nous servira de point de repère, simplement. Nous verrons comment sa formulation et les réponses qu'on peut lui donner évolueront au fil du travail.

3) La planification d'un projet

Il est prévu que nous nous retrouverons durant dix à onze journées de travail afin de construire des outils pédagogiques avec les formateurs de l'Escale et leur directrice et de répondre, par l'action, ensemble, à notre question de recherche.

Rappelons que l'objet de recherche est « les formateurs techniques en EFT » mais que c'est aussi nous-mêmes en tant que formateurs de formateurs techniques. Nous allons donc nous interroger ensemble sur les outils et conditions à construire pour participer à leur formation et pour participer à notre formation à les former...

4) La réalisation du projet et la collecte de données

La formation a bien eu lieu, construite pas à pas, dans une co-construction. Nous avons recueilli ensemble des éléments pour construire ces outils, nous les avons construits, et nous avons analysé les conditions qui rendaient leur construction possible.

J'ai tenu un journal de bord de notre démarche, de nos préparations, de nos discussions, de nos évaluations, et j'ai élaboré au fur et à mesure un document descriptif et analytique qui débouche sur le présent rapport de recherche. J'ai donné la formation, en parallèle, à l'Interfédération à Namur. L'outil que j'ai résumé jusqu'à présent rend compte d'éléments d'analyse susceptibles d'être transposés tant dans une institution particulière comme l'Escale que dans une formation générale à destination de formateurs de plusieurs institutions comme à l'Interfédé. Il sera intéressant aussi de montrer les différences entre ces deux types

d'expérience, de les comparer et aussi de les comparer avec d'autres types d'expériences que j'ai faites, que nous avons faites, notamment à l'Institut supérieur de culture ouvrière (ISCO¹⁶).

5) La présentation et l'analyse des résultats

J'ai présenté les résultats intermédiaires, l'état d'avancement du processus à plusieurs reprises au Comité d'accompagnement, composé de représentants des commanditaires (même s'ils n'ont pas officiellement la casquette de commanditaire en ces lieux), à l'équipe de l'Escale, partiellement à la Commission recherche. Les résultats ont été traités aussi au fur et à mesure de leur arrivée, en même temps que la récolte des données.

Avant la rédaction définitive de ce rapport de recherche, les résultats ont été présentés régulièrement aux différents commanditaires.

6) La rédaction d'un rapport de recherche et sa diffusion

Cette étape est réalisée, dans sa première partie, par le présent travail. Ce rapport de recherche doit trouver un bon équilibre entre théorie et pratique, description et analyse, narration et présentation plus scientifique. Un bon mélange, devrais-je dire, qui serait révélateur de la nature de la démarche et de son processus.

Dans sa structuration, il fait apparaître les étapes d'une recherche-action, toujours en en présentant les doutes, les critiques, les difficultés, le tâtonnement. Il fait la part belle au processus, pas seulement aux résultats. Dans chaque chapitre, nous montrerons les éléments de description et d'analyse, le processus.

Le projet de diffusion qui a été pensé jusqu'à présent, en accord avec les partenaires et l'équipe de l'Escale est plutôt une diffusion sous forme de séances d'animation-formation dans différents milieux concernés. Sa diffusion, au niveau de sa forme, serait ainsi révélatrice de la démarche elle-même.

7) L'évaluation et le retour à l'action

Le retour à l'action est prévu en 2010 lors d'une nouvelle évaluation des résultats des outils construits, avec l'équipe de l'Escale et avec les stagiaires de l'institution. Il est prévu d'avoir aussi une réflexion pour une démarche de communication, d'information et de formation d'autres acteurs concernés par la démarche et son thème. Construire ensemble un outil de formation qui serait révélateur des résultats obtenus. Il s'agit aussi d'envisager les retombées pour l'Interfédération et ses formations, pour les institutions d'insertion socioprofessionnelle

¹⁶ CIEP. *L'Institut Supérieur de Culture Ouvrière (ISCO)*. [en ligne].

http://www.ciep.be/documents/ISCO_09.pdf (consultée le 25 juin 2010). « Conçu très tôt en partenariat avec le monde universitaire (avec le soutien des Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix de Namur d'une part et avec la Fondation Travail-Université à partir de 1967 d'autre part), l'Institut a toujours visé à créer un lieu de rencontre entre le monde du travail et le monde des intellectuels. Non pas sur le mode paternaliste ou hiérarchique, mais bien sur un mode égalitaire : l'apprentissage se devait d'être mutuel et enrichissant pour tous les partenaires ! »

en général, pour la formation initiale dans les écoles sociales, pour le secteur de l'enseignement en alternance, pour d'autres institutions formant des « travailleurs peu qualifiés », pour le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn, bref, pour les différents partenaires qui ont co-construit la démarche et pour des acteurs intéressés par le même type de questionnement.

Hypothèses de travail

Les hypothèses de travail qui se sont dégagées au fur et à mesure de la démarche tiennent en quelques mots. C'est la demande de l'Escale qui nous a fait produire ces hypothèses mais on peut se demander dans quelle mesure elle ne valent pas aussi pour la démarche de formation à l'Interfédération, pour toute démarche de formation, qu'elle se déroule dans le contexte même de travail des gens ou qu'elle se déroule dans un autre contexte.

« La construction d'un dispositif de formation pédagogique dépend :

- de déplacements :
 - sociaux
 - culturels
 - physiques
 - géographiques
 - personnels
 - conceptuels
- de la prise en compte des **différents niveaux du contexte** dans lequel s'inscrivent ces dispositifs, notamment politique
- de la construction d'une **réciprocité** entre « formateurs et apprenants »
- de la prise en compte des **conditions** qui la sous-tendent à différents niveaux, notamment individuel, relationnel, organisationnel, institutionnel

On peut aussi faire l'hypothèse que, pour générer des compétences et changements plus grands dans le domaine de l'ISP, ce sont les processus qu'il faut davantage interroger. La « relation », au sens systémique du terme. Pas le contenu seul.

Structure du présent rapport

Concrètement, ce rapport comporte les étapes suivantes.

Dans un premier temps, après avoir, dans cette longue introduction, présenté la genèse de la démarche, avoir précisé l'objet de recherche, la question de départ, les fondements méthodologiques et les premières hypothèses de travail, nous allons établir une narration de la dynamique de la démarche et, surtout, une description la plus complète possible des outils que nous avons créés, tant au cours de la formation à l'Interfédération à Namur qu'à l'Escale à Tournai. La question de départ porte en effet sur les outils pédagogiques à créer et, concrètement, le plus complètement possible, il s'agit d'y répondre. Quels outils avons-nous créés ? Comment peut-on les classer, les synthétiser ? Cette étape de description et de classement servira concrètement, à d'autres opérateurs de formation et à nous-mêmes, de base pour construire de nouvelles formations.

Ensuite, toujours dans cette première partie, nous analyserons l'action en montrant ce qu'elle a permis et ce qu'elle n'a pas permis, en essayant, au-delà des résultats, d'identifier les enjeux, les principaux questionnements qu'elle soulève, d'un point de vue plus strictement pédagogique et d'un point de vue plus contextuel.

Pour ce faire, nous comparerons la démarche menée à l'Interfédération à Namur et la démarche menée à l'Escale à Tournai.

Il s'agira d'analyser les outils pédagogiques créés et les besoins pédagogiques révélés par la démarche. Qu'est-ce qui, pédagogiquement, du point de vue de la relation pédagogique, a permis la démarche ?

Nous nous hasarderons, en fin de partie, à résumer les positions construites, à répondre à la question de départ d'un point de vue plus strictement pédagogique. Quels outils construire ? Quelle démarche pédagogique privilégier ? Quels processus et dispositifs favoriser ?

Dans un second temps, nous nous pencherons sur les conditions autres que pédagogiques qui ont permis la démarche. Les conditions sociétales, politiques, institutionnelles, organisationnelles, groupales, relationnelles, individuelles mais aussi les conditions de questionnement critique de la démarche elle-même. Ce travail de re-mise au jour des conditions qui ont favorisé la démarche permet, notamment, d'en envisager des prolongements concrets, en tenant compte des contextes dans lesquels ils peuvent naître.

Dans un troisième temps, à partir de la narration et des éléments d'analyse récoltés, nous dégagerons des pistes d'action pour les différents acteurs concernés, directement ou potentiellement :

- pour l'Escale et l'Interfédé,
- pour le Centre de formation permanente Cardijn,

- pour la formation initiale des travailleurs sociaux, notamment la Haute Ecole Louvain-en-Hainaut,
- pour d'autres institutions de l'ISP,
- pour d'autres institutions travaillant avec un public « peu qualifié ».

Nous dégagerons aussi quelques pistes pédagogiques générales issues de cette expérience singulière.

Matériaux

Les matériaux que nous avons utilisés sont d'abord empiriques. Ils sont constitués par l'expérience même que nous avons menée à l'Interfédération et à l'Escale à Tournai. C'est l'expérience qui nous a fait progressivement construire les outils pédagogiques, la démarche.

Les groupes en formation ont produit des documents écrits, des dessins, des saynètes, des échanges qui ont alimenté la réflexion constamment.

J'ai aussi, je le note à nouveau, tenu un journal de bord systématique de l'expérience.

D'une manière plus générale, c'est notre expérience de formateurs, progressivement sédimentée au fil des années, dans la formation initiale des travailleurs sociaux et dans la formation des adultes, notamment en milieu populaire, qui nous a servi de repères. Des expériences faites d'une alternance constante entre la théorie et la pratique, entre l'engagement et des démarches de recul.

Il s'agit ici d'une recherche bien évidemment qualitative, basée sur l'observation participante de ce type d'expérience, depuis de longues années.

Les matériaux théoriques utilisés viendront de ces expériences et, de manière plus précise parfois, de l'approche systémique, de la communication interculturelle, de la méthodologie du travail social et de l'éducation permanente, des outils créés au fil des années dans la formation initiale des travailleurs sociaux et des cours qui sont donnés à l'Institut Cardijn. Des diverses publications des partenaires : la revue *Travailler le social* et la revue *Pensée plurielle* de l'Institut Cardijn et de la Haute Ecole Louvain-en-Hainaut, ainsi que la revue *L'Essor* de l'Interfédération des EFT/OISP... Ils viendront toujours servir l'expérience faite et les conclusions construites par les participants ; ils serviront une démarche avant tout inductive et empirique. Une part importante sera réservée aussi, dans l'analyse, en filigrane ou nommément, aux pédagogues du sud de la planète maintes fois croisés, directement ou indirectement, dans mon expérience de responsable de formation et de recherche dans une O.N.G. et mes nombreuses expériences d'animation de séminaires nord-sud et d'éducation au développement avec des publics divers.

Limites de la démarche...

Nous ne prétendons pas ici à l'exhaustivité, d'ailleurs bien illusoire. Nous ne prétendons pas avoir fait une recherche théorique voulant rivaliser avec certaines productions académiques. A un autre niveau de préoccupation, nous voulons rendre compte d'une démarche, d'un processus en croyant que le chemin empirique, que les connaissances créées par les gens de terrain en formation sont légitimes et intéressantes pour leur action.

Nous ne prétendons pas nous substituer au travail pédagogique de ceux qui, tous les jours, oeuvrent à la formation des publics dont nous parlons, dans les diverses institutions, que ce soit des EFT/OISP ou, plus largement, des opérateurs de formation qui ont fait de l'éducation populaire leur terrain principal de travail. Nous ne voulons donner de leçons à personne, sachant qu'il existe divers chemins, diverses voies pour travailler dans le champ complexe qu'est la formation des adultes.

Nous espérons seulement apporter une pierre à l'édifice d'une pédagogie qui tiendrait davantage compte de la formation globale des adultes dits « peu qualifiés dans le domaine social »-une formation qui ne se limite pas seulement au développement de compétences en termes de résultats mais qui fait la part belle aux processus-, et de l'éducation tout au long de la vie.

CHAPITRE 1

NARRATION DES OUTILS PÉDAGOGIQUES CONSTRUITS ET ANALYSE D'UN CHEMINEMENT

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous allons nous atteler essentiellement à narrer, raconter les outils pédagogiques construits lors de la formation donnée dans le cadre du programme de formation de l'Interfédération des EFT/OISP à Namur en 2007-2008 et de la formation donnée à l'Escale à Tournai de 2007 à 2009. Cette narration accompagnée d'une synthèse pour chacune des formations répond de manière très concrète à la question « Quels outils pédagogiques construire en vue de participer à la formation de publics peu qualifiés dans le domaine social ? ». A côté de toutes les considérations analytiques que l'on pourra développer dans le deuxième chapitre sur les conditions qui ont favorisé la production de ces outils et, de manière plus générale, sur les éléments de contexte, de processus qui l'ont permise, ce premier chapitre donne les éléments de contenus abordés, les objectifs poursuivis, les méthodes utilisées et les moyens développés pour participer à la formation de ces publics. Il propose aussi, en finale, une comparaison entre la démarche plus classique de formation à l'Interfédération et la démarche par l'action, sur le terrain, à l'Escale, du point de vue des contenus abordés et aussi du point de vue des angles de vue choisis et des résultats obtenus aux dires des participants eux-mêmes, grâce aux évaluations qu'ils ont faites de leurs expériences dans les deux situations. Nous aurons déjà, à ce moment, les éléments les plus nombreux de réponse à notre question de départ au travers de deux types d'expérience de formation.

1.1 Narration de l'expérience de formation à l'Interfédé

Introduction

Nous avons choisi, dans la narration des outils construits lors de la formation pour formateurs techniques à l'Interfédération des EFT/OISP, de livrer les outils construits lors de l'année 2007-2008, c'est-à-dire la troisième année au cours de laquelle la formation a été donnée par les formateurs du Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn, c'est-à-dire moi-même comme « formateur-référent », Maurizio Cerchiari, formateur qui est intervenu chaque année dans la formation dans un nombre assez important de journées, Josiane Fransen et Viviane Ska, qui y sont intervenues de manière plus ponctuelle, notamment sur les questions d'évaluation et de dynamiques institutionnelles. Maurizio Cerchiari et moi-même, outre les journées de formation en grand groupe, nous nous sommes chaque année répartis les supervisions individuelles pour moitié. Ces supervisions individuelles, au nombre de deux et facultatives la première année, sont passées au nombre de trois (la première, sur le lieu de travail de chaque

participant étant rendue obligatoire) les années suivantes, y compris donc en 2007-2008. Le programme a été chaque fois réajusté, renégocié avec le groupe de participants et entre le commanditaire et les opérateurs, à la fois pédagogiquement et institutionnellement¹⁷. Ce réajustement s'est fait au fur et à mesure des séances, par une évaluation continue mais aussi par des évaluations intermédiaires plus ou moins formelles entre le commanditaire et les opérateurs et par des évaluations plus formelles à la fin de chaque année, à la fois également sur les plans institutionnel et pédagogique. Les responsables institutionnels et les opérateurs de formation, au moment des évaluations, travaillaient sur les deux plans, dans un dialogue assez constant et constructif. Cependant, dans le quotidien, chacun a aussi tenu son rôle : pédagogique pour les formateurs et institutionnel pour les responsables.

Au fil des années, nous avons maintenu la même structure pour l'ensemble de la formation. Cependant, à l'intérieur de cette structure de base et de ces journées assez bien planifiées, minutées, nous avons maintenu la souplesse nécessaire à l'écoute de la dynamique du groupe et des besoins et nécessités apparaissant en cours de séance ou durant le laps de temps qui séparait une séance d'une autre. Une sorte d'équilibre entre une nécessaire planification précise et l'importance de quitter à tout moment cette planification pour se centrer sur les objectifs généraux et l'évolution du groupe.

Le plan et les préparations qui suivent doivent donc être vues, derrière leur apparence « ficelée », comme des supports, des outils au service de la dynamique de la formation. D'autres agencements ont été d'ailleurs réalisés et seront encore réalisés dans cette optique.

Cependant, ces préparations donnent une base importante pour la compréhension des contenus, objectifs, méthodes, moyens construits et expérimentés avec les participants et fournissent un socle important pour tout opérateur qui voudrait construire le même type de formation.

La description comporte deux parties :

- le plan général de la formation tel qu'il a été négocié chaque fois avec les participants et avec les institutions partenaires ;
- la préparation « brute » de chacune des journées, les trois premières portant sur la définition par le groupe des contours du métier de formateur et les suivantes, hormis la dernière consacrée à l'évaluation et aux transferts des acquis dans le travail quotidien, sur des aspects plus précis du métier de formateur : la motivation, la construction de processus et séquences pédagogiques, les aspects relationnels et communicationnels du métier, l'évaluation, les rapports entretenus avec les autres métiers de l'insertion socioprofessionnelle (journée transversale), l'analyse des places occupées dans les organisations respectives pour la détermination de meilleures marges de manœuvre.

Nous choisissons de livrer ces préparations de manière brute, y compris avec le timing et les questions inductrices pour chacune des étapes de la méthode, y compris avec les moyens

¹⁷ Par exemple, c'est au cours de cette troisième année que nous avons proposé une formation supprimant la distinction entre « formateurs techniques » et « formateurs théoriques ».

auxquels nous estimions devoir penser pour mener chacune des séances. Le listing de ces moyens n'est évidemment pas exhaustif mais servait surtout de « pense-bête », d'alerte sur des éléments que nous ne devons pas oublier. L'outil utilisé chaque fois pour construire les journées a été « OBMEMO(RE) » : objectifs, méthode, moyens, résultats.

1.1.1. Plan général de la formation pour formateurs à l'Interfédération des EFT/OISP.

Module de formation, Interfédération des EFT /OISP, pour les formateurs techniques et théoriques. Formation de 11 journées (une journée transversale comprise). 2007-2008. Formateurs : René Beaulieu et Maurizio Cerchiari (avec appel, selon les sujets traités, à des intervenants extérieurs).

Projet de développement général qui sera adapté au fur et à mesure de l'évolution de la formation.

I. CONTOURS DE NOTRE METIER ET APPROCHE GENERALE DU PROCESSUS PEDAGOGIQUE

- Le jeudi 08/11/07 : Prise de connaissance -contrat pédagogique- première réflexion sur les contours du métier
- Le jeudi 02/12/07 : Suite de la réflexion sur les contours du métier- travail autour de notre identité de formateur
- Le vendredi 14/12/07 : Travail sur notre relation pédagogique avec les stagiaires : intervision- réflexion sur les différents modèles pédagogiques et sur la manière de transférer dans notre quotidien

Du 14/12/07 au 24/01/07 : première rencontre individuelle sur le site de travail des participants : première évaluation individualisée de la formation et précision des attentes pour la suite

II. APPROCHE DE DIFFERENTS ASPECTS PLUS SPECIFIQUES DE NOTRE METIER

MOTIVATION ET APPRENTISSAGE ; APPRENTISSAGE ET CONSTRUCTION DE PROCESSUS PEDAGOGIQUES ; APPRENTISSAGE ET EVALUATION ; APPRENTISSAGE ET RELATIONS AVEC LES STAGIAIRES ; NOTRE PLACE DANS NOTRE INSTITUTION

- Le jeudi 24/01/08 : motivation et apprentissage

Entre le 24/01/08 et le 14/02/08 : deuxième rencontre (individuelle ou collective) à l'Interfédération portant sur des questions propres à un participant et/ou des questions propres au travail dans une institution particulière

- Le jeudi 14/02/08 : apprentissage et construction de projets, de processus pédagogiques
- Le jeudi 28/02/08 : apprentissage et évaluation
- Le jeudi 20/03/08 et le vendredi 11/04/08 : apprentissage et relations avec les stagiaires (gestion des conflits, outils de communication, importance du « climat socio-affectif favorable à l'apprentissage », la communication interculturelle dans notre travail,...)
- Le mardi 22/04/08 : journée transversale (rencontre entre les métiers)
- Le jeudi 22/05/08 : le formateur dans sa relation à son institution

Entre mai 2008 et juin 2008 : troisième rencontre (individuelle ou collective) portant sur l'évaluation de la formation et sur les possibilités de transfert dans l'action quotidienne des éléments accumulés tout au long du processus.

III. EVALUATION GENERALE DE LA FORMATION ET PERSPECTIVES POUR NOTRE ACTION

- Le jeudi 12/06/08 : évaluation collective de la formation (forme, contenu, dynamique de groupe) et réflexion sur les perspectives d'action qu'elle aura pu susciter

1.1.2. Le détail des journées

1.1.2.1. PREMIERE PARTIE : LES CONTOURS DU METIER...

PREMIERE JOURNEE DE FORMATION

Le 8 novembre 2007 : PRISE DE CONNAISSANCE MUTUELLE- LES CONTOURS DE NOTRE METIER-CONTRAT PEDAGOGIQUE

1. Objectifs

- les participants font connaissance
- les participants travaillent des éléments de précision et de négociation quant au cadre de la formation et au contrat pédagogique
- les participants travaillent des premiers éléments de réflexion sur les contours de leur métier

2. Méthode

9h15-10h00 :

- présentation brève de chacun (nom-prénom-institution, attentes et craintes par rapport à la formation)
- présentation du formateur et de son rôle dans la formation, en lien avec d'autres intervenants extérieurs
- présentation, par Marina Mirkes (coordinatrice pédagogique à l'Interfédération), du module, ce qui l'a motivé, ses principales orientations, réponse à d'éventuelles questions

10h00-11h30 : travail, individuellement puis en petits groupes puis en grand groupe, sur les compétences que j'ai et sur celles que j'aimerais développer dans mon métier de formateur (des compétences nécessaires : 2 que j'ai ; 2 que je n'ai pas)

11h30-12h30 : mise en commun et regroupements, classement de compétences exprimées

- établissement de liens entre les compétences exprimées et la proposition générale de formation pour ces dix journées
- première réflexion sur les contours du métier
- précisions sur certains éléments du cadre de la formation (non-jugement, horaires, secret professionnel,...)

13h00-15h00 : travail de réflexion individuel puis en sous-groupes puis en grand groupe sur les différents aspects, contours de notre métier

- si je devais définir mon métier, je dirais...
- mon métier est utile pour...
- mon métier est utile si...

En sous-groupes, réalisation d'un texte ou de tout autre support pour la mise en commun

15h00-15h30 : mise en commun

15h30-16h15 : évaluation de la première journée et premières impressions

3. Moyens

- du temps assez long pour la discussion en sous-groupes afin que les participants, au travers des différents exercices, fassent connaissance
- pédagogiques : mettre directement l'accent sur la part importante de l'induction, de la production collective de savoirs dans le module
- le plan général de la formation établi, en précisant bien qu'il pourra être adapté, dans une certaine mesure, en fonction de l'évolution de la formation

DEUXIEME JOURNEE DE FORMATION

Le 2 décembre 2007 : SUITE DE LA REFLEXION SUR LES CONTOURS DU METIER.
REFLEXION A PROPOS DE NOTRE IDENTITE DE FORMATEUR.

1. Objectifs

- les participants se réapproprient les éléments de réflexion dégagés lors de la première journée à propos des contours du métier et obtiennent une définition commune provisoire
- les participants travaillent des éléments de réflexion sur leur identité personnelle et sociale de formateur

2. Méthode

9h15-9h30 : accueil des participants absents lors de la première journée

9h30-10h00 : rappel des réflexions sur les contours du métier dégagées lors de la première journée et relecture de celles-ci en grand groupe

10h00-10h45: travail en sous-groupes. A partir d'un échange sur l'agenda concret de chacun des participants pendant une semaine et à partir de ce qui a été dit lors de la première journée, construire une définition du métier de formateur technique (sous forme de phrase, de tableau, de dessin,...) qui soit commune aux participants du sous-groupe

10h45-11h00 : pause

11h-11h30 : mise en commun et tentative de définition du métier commune à tout le groupe ou identification des points de convergences/divergences

11h30-12h30 : début du travail sur l'identité individuelle et sociale. Jeu des 5 questions, individuellement et par deux (jeu des 5 questions : que puis-je dire de : mon nom et mon prénom ? mon origine géographique ? mon genre ? ma classe sociale d'origine ? les croyances dans lesquelles j'ai été élevé ?)

12h30-13h00 : Pause

13h-14h30 : identité individuelle

mise en commun du jeu des 5 questions et réflexions que cela inspire pour notre métier de formateur

14h30-15h30 : identité sociale

réflexion -brainstorming sur ce qu'est une personne en difficulté d'insertion socioprofessionnelle, sur les éléments qui permettent de comprendre sa situation et sur les pistes d'action possible

mise en évidence des quatre modèles de travailleurs sociaux révélés par la recherche-action FOPES (contrôleur- manager- garant des droits et devoirs- militant solidaire)¹⁸

demande de positionnement dans l'espace de chacun des participants par rapport à ces modèles (d'après l'idéal et d'après le mandat)

15h30 : pause

15h45-16h15 : récapitulation des enseignements de la journée et évaluation de la journée (en ne perdant pas de vue, dans l'évaluation, les apports pour la future journée transversale)

¹⁸ Recherche-action Fopes-Institut Cardijn, « Le métier d'assistant social », in *Travailler le social*, n°17, 1996, pp. 36-70.

TROISIEME JOURNEE DE FORMATION

Le 14 décembre 2007 : TRAVAIL SUR NOTRE RELATION PEDAGOGIQUE AVEC LES STAGIAIRES : INTERVISION ; PREMIERES REFLEXIONS SUR LES DIFFERENTS MODELES PEDAGOGIQUES ; SECRET PROFESSIONNEL.

1. Objectifs

- se réapproprier les éléments identitaires (personnels et sociaux) vus lors de la dernière séance et se positionner dans la tension entre l'identité sociale que l'on voudrait avoir et l'identité sociale que l'on (institution, politiques d'insertion socioprofessionnelle) nous demande d'avoir, d'exercer.
- découvrir, dans notre relation aux stagiaires et à notre institution, la construction d'une relation respectueuse du secret professionnel (aspects légaux et aspects spécifiques liés à notre expérience dans le secteur)
- découvrir une méthode d'approche collective de travail des situations et questions pédagogiques : l'intervision
- découvrir, par l'analyse d'expériences, la présence de modèles pédagogiques différents dans notre travail
- identifier des questions à travailler lors de la première rencontre individuelle qui aura lieu entre mi-juin et mi-juillet avec les deux formateurs

2. Méthode

9h15 –10h00 : rappel des éléments identitaires vus la séance précédente et exercice de positionnement dans l'espace entre les 4 modèles d'intervention sociale-politique sociale. D'abord en se positionnant par rapport à son propre idéal ; ensuite en se positionnant dans le type de travail social dans lequel nous pensons que le secteur et notre institution nous demandent d'être. Analyse de la tension existant souvent entre idéal et « réalité »

10h00-10h15 : pause

10h15-11h : travail sur la notion de secret professionnel appliquée à notre secteur de travail. A partir de la narration de l'une ou l'autre expérience ou question, transmission des éléments légaux concernant le secret professionnel et réflexion sur la manière de l'appliquer dans notre métier

11h00-12h30 : premier travail d'intervision (en deux sous-groupes : l'un avec René, l'autre avec Maurizio) autour de situations questionnantes, représentatives de notre travail.

Explication de la démarche d'intervision et de son sens.

Tour de table et choix d'une situation.

Travail d'une situation (narration-impressions-hypothèses de compréhension-ouverture de possibles)

12h00-13h : pause de midi

13h00-13h30 : mise en commun des éléments recueillis lors des deux démarches d'intervision en sous-groupes et identification des questions pédagogiques relevées

13h30-13h45 : travail individuel autour de la question :

« Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus chez les enseignants (professeurs-formateurs divers) que j'ai eu l'occasion de rencontrer dans mon parcours d'apprentissage ? »

13h45-14h15 : tour de table des réponses à la question posée et identification, au tableau, des éléments recueillis

14h15-14h30 : pause

14h30-15h30 : à partir des éléments recueillis dans les interventions et des éléments apparus lors du tour de table, présenter 3 modèles pédagogiques suivants : le modèle transmissif ou de l'empreinte ; le modèle béhavioriste ou du conditionnement ; le modèle constructiviste

échanger avec les participants à propos de leur position par rapport à ces modèles et sur la manière dont ils se traduisent éventuellement dans leurs pratiques de formateurs

15h30-16h : organisation, à partir d'un premier exercice d'identification des questions accumulées jusqu'à présent dans la formation, de la première rencontre individuelle qui aura lieu entre mi-juin et mi-juillet (répartition des rencontres entre Maurizio et René, en veillant, autant que faire se peut, à faire en sorte qu'ils effectuent des rencontres individuelles dans une même institution pour éviter les déplacements « inutiles »)

16h-16h15 : évaluation de la journée

3. Moyens

- photocopies du document sur le secret professionnel
- photocopies du document sur les modèles pédagogiques
- pouvoir disposer de deux salles ou deux lieux différents pour la démarche d'intervision
- alternance habituelle de « théorie et pratique », méthode inductive

1.1.2.2 DEUXIEME PARTIE : APPROCHE PARTICULIERE DES ASPECTS DU METIER

QUATRIEME JOURNEE DE FORMATION

Le 24 janvier 2008 : MOTIVATION ET APPRENTISSAGE.

1. Objectifs

Les participants travaillent :

- des éléments de réflexion sur les relations existant entre motivation (la leur et celle des stagiaires) et apprentissage ;
- des éléments de transfert de la réflexion vers l'action avec les stagiaires en tant que formateur ;
- une expérimentation de la construction commune de savoirs par l'intervision

2. Méthode

9h00 : Accueil

9h15 : présentation de la journée et rappel des journées précédentes

9h30 : exercice (brainstorming) sur la question : « Quand vous pensez motivation dans l'apprentissage, vous pensez... »

9h45-10h45 : travail individuel puis en sous-groupes sur nos propres récits d'apprentissage (schéma de Propp et Greimas).

« Reconstituez, à l'aide de la grille ci-jointe¹⁹, votre histoire d'apprentissage en essayant d'identifier ce qui a encouragé et ce qui a freiné votre motivation à apprendre ».

Travail individuel et puis mise en commun, en sous-groupes (réalisation d'un panneau des éléments de la grille : Objet d'apprentissage, Moi le héros, destinataire, destinataire, adjuvants, opposants).

10h45-11h00 : pause

11h-12h00 : mise en commun et apport d'éléments théoriques utiles à la réflexion (voir « effet pygmalion », et « motivation et apprentissage » dans « Faire des adultes »

12h-12h30 : pause midi

¹⁹ La grille construite reprend les éléments principaux du modèle actantiel proposé par Greimas : une quête, un héros, un destinataire, un destinataire, des adjuvants, des opposants.

12h30-15h00 : travail d'intervision sur des situations mettant en évidence des questions sur la motivation des stagiaires, voire des formateurs.

Travail individuel d'écriture de situations puis travail d'analyse, en sous-groupes, d'une situation (Narration-Premières impressions - Hypothèses de compréhension - Ouverture de possibles). Travail en grand groupe ou en sous-groupes selon le nombre et la demande des participants.

¼ d'heure de rédaction

¼ d'heure d'explication des récits

1h de travail en sous-groupes

1/2h de mise en commun

15h00-15h15 : pause

15h15-16h00 : évaluation de la journée et question du transfert « sur » les stagiaires, dans chaque institution, des éléments acquis

16h00-16h15 : au-revoir et rangement de la salle

3. Moyens

NE PAS OUBLIER PHOTOCOPIES DE « FAIRE DES ADULTES »²⁰ et « EFFET PYGMALION »²¹

CINQUIEME JOURNEE DE FORMATION

Le 14 février 2008 : APPRENTISSAGE ET CONSTRUCTION DE PROJETS, DE PROCESSUS PEDAGOGIQUES

1. Objectifs

Les participants travaillent :

- des clés d'analyse des publics avec lesquels ils travaillent ;
- des clés de réflexion sur le SENS que peut revêtir la construction d'un projet avec ces publics, notamment en identifiant les COMPETENCES des stagiaires et celles que l'on attend d'eux ;
- des éléments pratiques d'un processus de construction d'un projet avec ce type de public dans le contexte d'enseignement qui est le leur.

²⁰ P. OSTERRIETH, *Faire des adultes*, Bruxelles, Mardaga, 1981.

²¹ J.-C. CROIZET, Th. CLAIRE, « Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales ? », in J.-C. CROIZET, J.-Ph. LEYENS, *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris, Armand Colin, 2003, pp.145-175.

2. Méthode

MATIN : SENS ET COMPETENCES

9h00-9h45 : accueil et présentation de la journée. Présentation de Josiane qui nous rejoint aujourd'hui. (René et Maurizio)

9h45-10h45 : Jeu « se projeter dans l'avenir » ; travail en sous-groupes (jusqu'à 10h30) et mise en commun.(Josiane)

10h45-11h00 : pause

11h00-12h00 : « Quel type de projet est-ce que j'envisage de mener avec les publics avec lesquels nous travaillons ? » Mise en évidence du SENS que recèle un projet et des COMPETENCES que nous attendons des stagiaires (René et Maurizio animent ; Josiane amène progressivement un classement des compétences attendues, des éléments d'analyse de ce qui est dit)

12h00-12h30 : pause midi

APRES-MIDI: CONSTRUIRE CONCRETEMENT UN PROJET AVEC LES GENS (« tracer un chemin avec la personne elle-même »)

Soit travail autour de la méthode « OBMEMO »²²

12h30-13h00: explication, de manière inductive, du contexte d'émergence d'un projet et de OBMEMO (Objectifs, méthode, moyens). René et Maurizio

13h00-14h15 : exercice de construction concrète d'un projet avec l'aide de la fiche OBMEMO. Travail individuel (choisir un projet dans lequel on est impliqué pour l'instant) pendant 15 minutes puis travail en sous-groupes. Les sous-groupes ont pour consigne de choisir et d'approfondir un projet dans le groupe qui leur paraît significatif de leur travail ou qui revêt une urgence, importance particulière pour l'auteur. Ils rédigent ce projet sur un « OBMEMO géant »

14h15-14h30 : pause

14h30-15h30 : mise en commun en écoutant un projet au moins par sous-groupe ;

- réalisation, pendant la mise en commun, d'un OBMEMO géant

15h30-16h :

- évaluation de la journée et réflexion sur l'application possible de choses vues aujourd'hui dans le travail de tous les jours

²² P. WILLOT, *Obmemore*, Vedrin, Ed. GAP (groupe d'appui aux projets), sd.

Si une chose vue aujourd'hui nous paraissait applicable, laquelle serait-ce... ?

- Consignes pour la séance prochaine

Soit travail d'intervision en deux sous-groupes à partir de questions autour de l'accompagnement de processus pédagogiques (individuels ou collectifs)

3. Moyens

- pédagogie inductive, co-constructrice de savoirs alternant exercices, jeux et apports théoriques
 - photocopies de la méthode OBMEMO, des fiches OBMEMO et quelques « OBMEMO géants »
 - des revues
- outil théorique sur les « compétences »

SIXIEME JOURNEE DE FORMATION,

Le 28 février 2008 : APPRENTISSAGE ET EVALUATION

1. Objectifs

Les participants :

- obtiennent des éléments d'approfondissement, de réflexion par rapport aux processus pédagogiques qu'ils mettent en place ;
- obtiennent des connaissances sur la place de l'évaluation dans les processus pédagogiques qu'ils mettent en place ;
- obtiennent des éléments de connaissance et de réflexion par rapport aux évaluations que leurs institutions mettent en place par rapport aux stagiaires : les types d'évaluation dans le chemin de formation, leurs buts, leurs moments, leurs lieux, leurs méthodes ;
- obtiennent des éléments de clarification de leur rôle de formateurs dans le processus

2. Méthode

MATIN : PROCESSUS PEDAGOGIQUES-EVALUATION EN GENERAL

9h15-10h15 : poursuite du travail d'analyse des processus pédagogiques et introduction, au cours de l'analyse, de la réflexion sur l'évaluation

10h15-10h30 : pause

10h30-10h45 : par deux, racontons-nous une histoire au cours de laquelle nous avons été évalués (événements-sentiments)

10h45-11h30 : mise en commun et exploitation des histoires (Josiane produit un tableau)

11h30-12h00 : première introduction aux différentes facettes de l'évaluation

12h00-12h30 : Pause repas

APRES-MIDI : LES DIFFERENTES FACETTES DES PRATIQUES D'EVALUATION DANS LES DIFFERENTES ASSOCIATIONS

12h30-13h30 : travail en sous-groupes pour nommer, dans le parcours de formation : les types d'évaluation, leurs buts, leurs objets, leurs lieux, leurs moments

13h30-14h00 : exploitation, mise en commun

14h-14h15 : pause

14h15-14h45 : quelques apports théoriques sur l'évaluation

14h45-15h30 : sous-groupes : échanges plus approfondis sur les pratiques d'évaluation dans les différentes associations

15h30-16h15 : mise en commun et exploitation

16h15 : brève évaluation...

SEPTIEME ET HUITIEME JOURNEES DE FORMATION

Le 20 mars 2008 et le 11 avril 2008 : JOURNEES CONSACREES A L'ETUDE DES ASPECTS RELATIONNELS DU METIER (AVEC LES STAGIAIRES MAIS AUSSI AVEC LES COLLEGUES, AVEC DES ACTEURS EXTERIEURS A L'INSTITUTION).

Alternance de jeux de rôle à partir des situations vécues par les participants et de moments de co-construction de savoirs ainsi que d'apports théoriques de la part des formateurs.

NEUVIEME JOURNEE DE FORMATION

Le 22 avril 2008 : JOURNEE TRANSVERSALE AVEC LES INTERVENANTS PSYCHOSOCIO-PEDAGOGIQUES (IPSP)

Le document qui suit est un compte-rendu de la journée fait par Marina Mirkes, coordinatrice pédagogique à l'Interfédé. On y retrouvera évidemment la préparation qui a sous-tendu la production du groupe.

Programme de formation 2007-2008. 9^{ème} journée.

Journée transversale « Formateurs et IPSP » du 22 avril 2008

Les modules de formation « Formateurs » et « IPSP » comptent respectivement 24 et 10 inscrits.

5 participants « IPSP » étaient présents.

15 participants « Formateurs » étaient présents.

3 formateurs IF étaient présents : 2 formateurs du modules « formateur », un formateur du module « IPSP » et la coordinatrice pédagogique de l'Interfédération.

La démarche :

1^{er} tour de présentation

En sous-groupe métier : préparation de ce que chacun souhaite dire aux autres autour de 4 questions :

- Que pouvons-nous dire aux autres de la formation que nous suivons ?
- Que pouvons-nous dire de notre métier ?
- Que voulons-nous demander de leur formation ?
- Que voulons-nous leur demander sur leur métier de notre point de vue ?

Echange en 3 sous-groupes animés par un formateur IF. J'ai personnellement participé à un sous-groupe.

Repas : barbecue avec le personnel IF

Echange autour de la question de : « que transmettre ? »

Sous-groupe du matin

Ce que les formateurs souhaitent dire de leur formation :

- Mettre des mots sur une situation : prendre conscience de nos acquis
- Ouverture d'esprit
- Communication avec les stagiaires, les autres travailleurs, l'équipe (créer des liens)
- S'auto-évaluer, évaluer les autres, évaluer des situations

Ce que les IPSP souhaitent dire de leur formation

- Prise de distance pour mieux gérer l'ensemble : « on n'est pas les seuls »
- Echanges avec d'autres
- Outils : éléments facilitateurs au quotidien (AT par exemple)

- Définir IPSP : touche à tout et intervient partout → embêtant au départ (on ne sait pas se poser), changement permanent de casquette → devenu une richesse maintenant

→ Les 2 démarches sont très proches.

Notre métier de formateur

- Etre patient vis-à-vis des stagiaires, des équipes, des institutions
- Partage et communication
- S'adapter pour trouver des solutions communes
- Effort pour se mettre d'accord
- Du mal à associer les volets Economique – Social – Pédagogique
- Difficile d'accepter que quelqu'un vienne se former sans perspective professionnelle.
- Faire du chiffre, ce n'est pas notre priorité or, c'est un besoin pour la survie de l'entreprise
- Travail avec de l'humain. Pas facile et riche.
- Dimension économique : un élément important et une forte pression. Pression pour que le formateur trouve des clients. Oubli de la dimension sociale.

Notre métier d'IPSP

- Beaucoup de casquettes
- Etre tout à tout moment
- Travail sur le transversal : Suivi social, administratif, réunion d'équipe, partenariat...
- Garder une ligne de conduite
- Aussi formateur → citoyenneté, conseil coopératifs → se voient comme animateur et pas formateur (construire ensemble).
- Dans le groupe des coordinateurs péda, difficile de se situer par rapport au pouvoir → en avons-nous ou pas ?
- Point de vue économique : recruter des stagiaires qui en veulent mais on ne peut refuser personne ...

Comment se croisent les métiers ?

- Les IPSP sont rarement formateurs dits techniques mais plutôt formateurs en vie sociale → cette double casquette (IPSP et formateur) peut créer des malentendus.
- Les formateurs portent plus que l'IPSP le poids de l'économique
- Pas de différenciation des fonctions AS et Coordinateur péda
- Quid des infos dont disposent les IPSP : faut-il les transmettre au formateur ou pas ? Pourquoi ?
Ce point nous amène à parler du secret professionnel partagé. Quel sens pédagogique de partager des informations ?

Comment voyez-vous les IPSP ?

- Perception très individualisée
- + de venir sur chantier : soutien à mon travail de formateur, peut donner des infos que je n'ai pas
- Malgré le travail fait sur le projet pédagogique, l'écart entre le projet péda et le terrain reste → trop de temps pour comprendre pourquoi un stagiaire arrive en retard parce que vision trop individualisée.
- Certains formateurs ne sont pas impliqués dans les stages, ne vont pas voir les stagiaires en stage. Or, nous les connaissons → quel est le sens pédagogique de cette mesure ? L'enjeu n'est-il pas d'avoir le pouvoir sur la relation ?
- Aller chez l'AS, c'est aller comme en thérapie. Il manque une dimension collective
- Tension entre :
 - o Le formateur technique – collectif – centré sur le travail
 - o L'AS – individuel – centré sur la personne et dans une relation d'aide
- Importance de la relation de proximité, du relais pour dépasser les difficultés (le formateur joue aussi ce rôle)

Mise en commun de la matinée

Sous-groupe 1

1. Cohérence entre les 2 groupes : au départ, la définition du métier est floue.
Gérer autrement le quotidien
Richesse de partager des outils
Etre reconnu pour le travail qu'on fait.
2. Relation entre les métiers dans les EFT → comment est coordonné le travail des équipes, des formateurs techniques et théoriques.
Unanimité → formation théorique au service de la pratique.
Nocif de dissocier apprentissage théorique et technique.
Entre IPSP et Formateurs : réalités différentes.
Les formateurs ne sont pas associés partout à la sélection des stagiaires.
Le manque d'échange d'infos peut être dangereux.

Sous-groupe 2

- Conflits entre Formation et Production
- Le formateur n'est pas toujours reconnu
- Le formateur manque d'outils pédagogiques
- L'aspect organisation est parfois défaillant. Les procédures ne sont pas claires. Parfois les formateurs sont exclus des réunions ;
- D'un point de vue pédagogique : parallélisme entre les 2 groupes en formation avec des pointes différentes :

- IPSP : relation et communication
- Formateurs : Pédagogique
- Complémentarité des 2 fonctions → partage du secret professionnel
- Point commun entre les 2 : le stagiaire
- Rapport de force entre vision « manager contrôle » et « militant »
- Importance des réunions
- Nœuds qui restent : partage du pouvoir, partage du secret professionnel

Sous-groupe 3

- Beaucoup de points communs
- Pas facile d'associer les 3 pans : économique, social et pédagogique
- Formation = ouverture d'esprit
- Chacune des 2 fonctions est multi-tâches
- Secret professionnel partagé : jusqu'où ?
- Enjeu de pouvoir dans la relation est présent entre les 2 fonctions
- Question : comment croiser les compétences ?

Après-midi : partage du savoir

Pourquoi ? Avec qui ? Pistes créatives

Que mettre en place à l'IF suite à cette journée ?

Notes prises en sous-groupe

Les conditions :

- Des formateurs travaillent dans un grand bureau où se trouve aussi la comptable. Des décisions prises sont mal comprises. Pourquoi un tel peu rater un cours et pas un autre ?

Le sens

- L'accueil est centré sur le processus qui amène la personne à entrer en formation. Ces infos sont utiles pour les formateurs pour comprendre ce qui se passe, soutenir la personne en formation → les infos transmises sont utiles d'un point de vue pédagogique.

Le non-sens

- Certaines choses sont dites (untel est ex-détenu) et d'autres non (une personne identifiée schizophrène). Quel est le sens des infos transmises ou tues ?

Ne pas savoir :

- Au début, je voulais tout savoir et cela n'était pas positif. Ne pas savoir permet de ne pas cataloguer.

→ Quelles infos sont pertinentes, notamment sur le plan pédagogique ?

Pistes pour les formations IF :

- Accompagnement après-formation → se retrouver dans un an et voir ce qui a changé, évolué.
- Piqûre de rappel
- Témoigner de ce qui a changé
- Aller plus loin : complément pédagogique/animation + travailler sur les pratiques (supervisions)

Mise en commun – Evaluation

NB : un feed-back est prévu dans chacun des modules

- Partage d'infos à certaines conditions :
 - a. Formation de formateurs : intégrer dans la formation une réflexion sur « comment traiter les infos ? » → se préparer à recevoir des infos psychosociales
 - b. Un jour comme aujourd'hui : très riche. A refaire sur d'autres sujets.
- 2. Dans la formation, un jour commun sur un point précis. Ex : la communication
Un moment de formation en commun.
- 3. Formation pédagogique pour formateurs techniques + Vaccin de rappel

DIXIEME JOURNEE DE FORMATION

Le 22 mai 2008 : LE FORMATEUR DANS SA RELATION A SON INSTITUTION

1. Objectifs

Les participants (re)découvrent, (ré)acquièrent :

- une vision de leur place en tant que formateur dans le processus de formation des stagiaires et une vision de la manière dont leur organisation est structurée
- une réflexion sur leur place dans le processus de formation et sur les lieux importants de décision et de discussion dans leur organisation

- des marges de manœuvre individuelles et collectives à dégager au service de la formation des stagiaires

2. Méthode

Nous travaillons avec Viviane Ska, formatrice au Centre de formation permanente Cardijn.

Nous choisissons de travailler dans une alternance en sous-groupes et en grand groupe. Viviane est davantage garante de l'animation du contenu et de l'apport du contenu. Maurizio et René sont davantage garants de l'animation globale de la journée (présentation, conclusion, facilitation du travail de Viviane) et du groupe et du lien avec les journées précédentes.

Matin : temps de « déconstruction »

- élaboration, individuelle puis en sous-groupes (les participants sont regroupés par institution dans le cas où ils sont plusieurs de la même institution ou constituent des sous-groupes mélangés), d'un support commun reprenant :
 - les lieux importants de discussion et de décision dans les institutions respectives ;
 - les moments importants du processus de formation (qui fait quoi entre l'inscription du stagiaire et son départ (deux colonnes : Moments-clés / Ce à quoi les formateurs participent)) ?
 - les réflexions, questions que les membres de sous-groupe ont envie de formuler par rapport à leur place dans l'institution.
 - mise en commun et mise en évidence de questions, « nœuds » (concernant la place des formateurs dans l'institution) qui favorisent ou freinent la formation des stagiaires. Apport de quelques éléments théoriques.

Après-midi : temps de « reconstruction »

- identification, toujours sur la base des expériences de chacun, à partir des quatre sources de pouvoir énoncées par Crozier (la compétence, la possession de l'information et la capacité à la faire circuler, les relations avec les environnements extérieurs, la capacité à construire les règles explicites et implicites et à les faire appliquer), des marges de manœuvre possibles pour renforcer ou améliorer la place des formateurs dans le processus de formation au service de la formation des stagiaires. Nommer ces marges de manœuvre en termes **d'actions possibles**, concrètes, **réalistes et négociables**.
- mise en commun et débat

- évaluation/perspectives sous la forme de la question suivante : « Quel serait l'élément retenu de la séance d'aujourd'hui que j'aurais envie de partager ? Avec qui ? ».

3. Moyens

- pédagogie inductive partant de l'expérience, du savoir des participants
- compétences de contenu et de méthode liés au thème de la journée (Crozier, fonctionnement des institutions, quelques clés de lecture,...) amenés par Viviane principalement, en fonction de la dynamique du groupe du moment
- compétences d'animation globale de la journée et du groupe amenées par le formateur (de formateurs).

1.1.2.3 TROISIEME PARTIE : L'EVALUATION VERS LE TRANSFERT DES ACQUIS

ONZIEME JOURNEE DE FORMATION

Le 12 juin 2008 : EVALUATION DU CONTENU ET DU PROCESSUS DE LA FORMATION.

1. Objectifs

4 objectifs sous forme de questions :

- Quelle est la vision que j'ai de mon métier de formateur aujourd'hui ? (la vision de ce qu'il recouvre, la vision des gens que je forme)
- Quels sont les « déplacements » que j'ai effectués entre le début de la formation et aujourd'hui ?
- Qu'est-ce que j'aurais envie de « transporter » de cette formation de onze jours vers
 - mon métier au quotidien ?
 - mon organisation, institution ?
- Et si je devais faire un pas de plus...lequel serait-ce ?

2. Méthode

9h15 : Rappel de l'intitulé des 10 journées précédentes et présentation des objectifs et de la méthode de cette dernière (demi)-journée, qui se fait en présence de Marina Mirkes, coordinatrice pédagogique à l'Interfédé.

9h45 : individuellement puis en sous-groupes, réaliser un dessin « Avant-Après »

10h30 : mise en commun

11h00-11h15 : pause

11h15-11h45 : travail en sous-groupes autour de la question :

« Qu'est-ce que j'aurais envie d'actionner comme leviers pour mieux vivre mon métier ? (quels leviers dans le travail de tous les jours ? quels leviers dans l'organisation, institution ?)

11h45-12h30 : mise en commun

12h30-13h00 : le jeu de « Un pas vers... »

1.1.3. Synthèse et analyse des outils pédagogiques créés à partir de l'expérience à l'Interfédé : analogie entre les pratiques de formation permanente et les pratiques de la formation initiale des travailleurs sociaux à l'Institut Cardijn.

Ce module de formation pédagogique et social, lorsque nous l'observons a posteriori, a été largement construit sur la base de ce que les futurs travailleurs sociaux, dans la formation initiale, travaillent à l'Institut Cardijn dans leur cours de méthodologie et surtout dans leur cours d'Activités d'intégration professionnelle en troisième année, troisième année davantage basée sur l'intervention sociale (la première étant davantage basée sur l'observation et la deuxième année sur l'analyse des situations sociales), en mettant cependant en évidence le fait que les éléments travaillés dans les trois années ont, en plus de leur caractère linéaire, progressif, une portée circulaire, chacun des éléments et des objectifs des trois années étant travaillés, en fonction des situations rencontrées par les étudiants et de leur rythme d'apprentissage, de manière redondante, cyclique.

Notons qu'à l'Institut Cardijn, la méthodologie du travail social et les activités d'intégration professionnelle ne sont pas séparées et viennent former ce que l'on appelle une unité pédagogique. La méthodologie et les activités d'intégration professionnelle (la pratique et la réflexion sur cette pratique) sont travaillées en petits groupes d'une quinzaine d'étudiants, par le truchement, notamment, de supervisions collectives et par un apport théorique qui se fait au fur et à mesure de l'évolution du groupe et des situations concrètes qu'il traite. Théorie et pratique y sont ainsi aussi intimement liées.

Cette formation en méthodologie et en pratique professionnelle en groupe est complétée par 6 séances de supervision individuelle portant sur toutes les questions que les étudiants veulent aborder et s'attendant également, par le souhait du superviseur, à travailler des objectifs importants de la formation adaptés à la réalité individuelle de l'étudiant.

C'est cette conception de la formation dans la formation initiale qui a évidemment aussi influencé la conception de la formation permanente développée par le Centre de formation permanente Cardijn. Conceptions elles-mêmes influencées par le processus d'éducation permanente que l'on peut retrouver dans les mouvements, chez les opérateurs de formation des adultes se réclamant de ce processus, l'ISCO, par exemple.

Même si c'est le groupe de participants, chaque fois, qui a déterminé les grandes lignes des sujets à mettre au travail et de la méthode alternant travail en grand groupe et en sous-groupes, alternant théorie et pratique à partir des situations vécues par les participants, on voit ici aussi l'influence des formateurs et du Centre de formation permanente et de l'école sociale pour lesquels ils travaillent. Sans entrer trop ici dans l'analyse, on pourrait dire qu'il y a influence des formateurs et de leur socialisation, qui font évidemment partie à part entière du groupe en formation mais on peut aussi émettre l'hypothèse qu'en recréant de tels dispositifs de formation, l'on recrée aussi ce que les participants de toutes époques ont voulu qu'ils soient et que les mouvements d'éducation permanente ont entendu. C'est comme si, d'une certaine

manière, on faisait la « preuve » de la nécessité d'une telle démarche, comme si l'on recréait le processus qui a donné naissance à l'éducation permanente (populaire). Notons que les contenus abordés sont pédagogiques, bien sûr, concernent la relation pédagogique mais concernent aussi le travail social puisque les publics avec lesquels travaillent les formateurs et les EFT/OISP appartiennent au monde du travail social, sont des publics en difficulté d'insertion socioprofessionnelle.

Nous pouvons constater qu'il est possible, moyennant certains aménagements bien sûr et en tenant compte des contextes différents, de pratiquer en formation permanente avec des publics n'ayant pas eu le même parcours de vie et scolaire que nos étudiants, les mêmes outils et dispositifs que dans la formation initiale. Peut-être parce ce sont les processus, plus que les contenus, qui sont importants : alternance de théorie et pratique, appréhension globale des réalités sociales, interaction dynamique entre la méthodologie et la pratique, pédagogie inductive,...

Peut-être aussi parce que les savoirs d'expérience privés et professionnels accumulés par les formateurs techniques sont au moins aussi importants que les savoirs essentiellement scolaires accumulés par nos jeunes étudiants. Cette constatation de la facilité avec laquelle les formateurs techniques, souvent peu ou pas formés sur le plan scolaire²³, travaillent des outils y compris théoriques liés au travail social et à la pédagogie, re-montre la nécessité de l'existence d'institutions comme l'ISCO (Institut supérieur de culture ouvrière) et de la FOPES (Faculté ouverte de politique économique et sociale) qui permettent à des gens au parcours scolaire et de vie particulier notamment de faire des études. Cette constatation confirmerait aussi l'analyse qui a sous-tendu la création de telles institutions.

Nous pourrions, pour re-construire ce module de formation créé, nous « auto-plagier » en imaginant un « cours de méthodologie du travail pédagogique-social » et un cours « d'Activités d'intégration professionnelle » pour formateurs en EFT/OISP. Dans les lignes qui suivent, nous nous essayons à cet exercice, montrant la proximité des matières, méthodes et moyens expérimentés. Le texte qui suit est largement inspiré du texte qui présente les deux cours précités à l'Institut Cardijn en troisième année.²⁴ C'est la raison pour laquelle nous mettons les lignes qui suivent en encadré, soulignant leur importance et montrant qu'elles sont reprises de la production commune des professeurs de méthodologie et pratique professionnelle (les Maîtres de Formation Pratique : MFP) de l'Institut. La version de ce texte est celle empruntée au descriptif des activités pédagogiques de l'année 2009-2010.

²³ Certains ont des diplômes dans leur branche technique. Certains viennent aussi du « terrain » lui-même, étant d'anciens stagiaires. Certains ont des parcours scolaires chaotiques et sont effectivement peu formés sur le plan scolaire.

²⁴ « Cours de méthodologie du travail social et d'activités d'intégration professionnelle 3^e année », in *Descriptif des activités pédagogiques*, Institut Cardijn, 2009-2010.

METHODOLOGIE DU TRAVAIL PEDAGOGICO-SOCIAL ET SUPERVISIONS COLLECTIVES

Objectifs du cours

Ce cours articule des séances de supervisions collectives à des séances de cours de méthodologie. Dans les faits, ces deux « activités » se chevauchent dans un même espace-temps. La méthodologie met en lumière des repères théoriques ; les supervisions collectives mettent ces repères en débat dans le groupe à partir de situations et de questions soulevées par les étudiants dans le cadre de leur intervention pédagogique-sociale.

Le cours développe les axes suivants :

- s'approprier des repères autour du processus d'intervention pédagogique-sociale et développer une lecture critique de ceux-ci. Et en particulier, développer un savoir et un savoir-faire critique du processus d'intervention pédagogique-sociale ;
- s'approprier des outils et développer une lecture critique de ceux-ci. Et en particulier, expérimenter la démarche méthodologique, déconstruction et reconstruction de la démarche ;
- prendre distance par rapport aux pratiques du travail pédagogique-social et réfléchir à son implication dans celles-ci. Et en particulier, se positionner professionnellement : fonder un positionnement et dans le même temps le remettre en question ; choisir de défendre certaines pratiques de travail pédagogique-social ;
- construire collectivement des savoirs ;
- s'ouvrir sur le contexte pédagogique-social ;
- réfléchir au sens et aux enjeux du travail pédagogique-social.

Contenu du cours

- La démarche méthodologique (analyse, diagnostic, projet d'action, mobilisation, mise en œuvre, évaluation et réajustement).
- Les questions relatives à la mise en œuvre du processus d'intervention pédagogique-social.
- Des apports en termes d'outils et de grilles de lecture (analyse institutionnelle et organisationnelle, différents courants d'idées...).
- Les questions éthiques, déontologiques et de positionnement professionnel.
- Les questions liées au contexte socio-politique de l'intervention pédagogique-sociale.

Méthode d'enseignement

- L'activité prend appui sur les situations concrètes rencontrées par les participants dans leur travail. C'est un lieu ouvert aux questions rencontrées par les étudiants dans le cadre de leur pratique.
- L'activité prend la forme d'une construction collective, basée sur les échanges, favorisant l'interpellation et la prise de recul.
- Elle s'appuie sur des supports diversifiés : mises en situation, jeux de rôle, rencontres de professionnels et de témoins des réalités pédagogique-sociales, visites de lieux significatifs, interventions...

Moyens

- Groupes d'une quinzaine d'étudiants
- Animation d'ateliers
- Exposés et Débats
- Invitation d'intervenants
- Présentation d'ouvrage ou d'articles...

ACTIVITES D'INTEGRATION PROFESSIONNELLE (AIP)

Objectifs et contenus

Les Activités d'Intégration Professionnelle (AIP) recouvrent toutes les activités liées à la formation pratique du participant à savoir le lieu de travail, les temps de rencontres et les supervisions individuelles avec le formateur. Cinq balises viennent structurer les activités d'intégration professionnelle pendant le temps de la formation. Chaque balise est traduite en objectifs particuliers. Ces objectifs sont ensuite décomposés en sous-objectifs qui constituent autant de capacités vers lesquelles le participant doit tendre.

1ère balise : Construction de la relation professionnelle (aspect individuel et collectif)

Objectif particulier : Construire

1. Analyser et prendre en compte la problématique d'une population
2. Associer l'utilisateur – place et parole - (personnes, groupes, collectifs) dans la construction de la relation
3. Prendre en compte et questionner les aspects déontologiques de la relation professionnelle
4. Mettre en question, ajuster la position occupée et les prises de position dans la relation professionnelle
5. S'inscrire dans des relations de professionnel à professionnel :
 - 5.1. avec les collègues (ceux de l'institution, ceux du secteur, ceux du travail social)
 - 5.2. avec les autres intervenants (représentants des associations, les politiques, les bénévoles, etc.)

2ème balise : Connaissance et construction de soi dans l'exercice de la profession

Objectif particulier : Se construire dans l'exercice du métier

6. Prendre en compte et mettre au travail ses forces et ses lacunes professionnelles
7. Articuler les savoirs issus de la formation théorique et de la formation pratique
8. S'inscrire dans une dynamique d'auto-formation : questionner, chercher de l'information, diversifier ses sources, croiser les pratiques et les savoirs, etc.
9. Prendre distance en tant que professionnel par rapport
 - 9.1. à soi-même (sa culture, ses manières de faire, sa trajectoire sociale, etc.)
 - 9.2. aux pratiques de travail pédagogico-social
 - 9.3. aux conceptions du travail pédagogico-social
10. Prendre position (faire des choix, occuper une place)
 - 10.1. dans un travail sur soi dans l'exercice de la profession
 - 10.2. par rapport à des pratiques concrètes
 - 10.3. face à des conceptions du travail pédagogico-social

3ème balise : Compréhension de l'institution de travail

Objectif particulier : Intégrer la compréhension de l'institution aux pratiques d'intervention

11. Comprendre la dynamique effective de l'institution (dans ses aspects historiques, politiques, sociologiques, etc.)
12. Prendre en compte et pouvoir travailler avec les principaux acteurs internes
13. Utiliser les ressources de l'institution (ressources humaines, financières, matérielles, juridiques, etc.)
14. Mettre en évidence des représentations, des conceptions qui sous-tendent et qui agissent sur les pratiques d'intervention et les prendre en compte
15. Rechercher et se servir des points d'appui et de résistance pour l'action
16. Se situer et prendre position par rapport aux pratiques d'intervention de l'institution

4ème balise : Compréhension du secteur

Objectif particulier : Inscrire la compréhension du secteur dans des pratiques d'intervention sociales et pédagogiques globales

17. Prendre en compte et travailler avec les principaux acteurs qui interviennent dans le secteur

18. Utiliser les ressources du secteur (ressources humaines, matérielles, financières, juridiques, etc.)
19. Mettre en évidence les pratiques des autres institutions du secteur et les confronter aux pratiques de l'institution afin de les soutenir, de les confirmer, de les modifier, de les infléchir, de les infirmer, d'innover
20. Prendre en compte l'actualité, les questions, les débats, les inquiétudes, les perspectives bref les enjeux qui agissent sur les pratiques d'intervention dans le secteur.
21. Prendre en compte
 - 21.1. leur impact sur la vie dans l'institution / dans le secteur,
 - 21.2. leur impact sur la population,
 - 21.3. leur impact sur la fonction sociale de l'institution / du secteur,
 - 21.4. leur présence dans d'autres secteurs et dans les rapports sociaux globaux
22. Se situer et prendre position par rapport à ces enjeux

5ème balise : Implication dans le travail

Objectif particulier : Intervenir en tant que professionnel

23. Négocier un contrat de formation en tenant compte des attentes de l'institution de travail et de son propre projet de formation
24. Travailler avec les collègues (proches et lointains), la hiérarchie, les autres acteurs (associatifs, politiques, etc.)
25. Prendre une place effective dans l'équipe de travail
26. Participer à la vie de l'institution, aux activités habituelles et les expérimenter de manière approfondie
27. Prendre des initiatives
28. Proposer des alternatives
29. Prendre des responsabilités
30. Participer/alimenter la réflexion
31. Mettre en œuvre l'ensemble du processus d'intervention et/ou s'y inscrire à un moment donné
 - 31.1. analyse de la situation pédagogique-sociale
 - 31.2. élaboration de l'intervention
 - 31.3. réalisation de l'intervention
 - 31.4. évaluation
32. Impliquer l'utilisateur aux différentes étapes de l'intervention

33. Utiliser différents outils du travail pédagogique et social et prendre en compte leur impact sur la population et le processus d'intervention
34. Pouvoir négocier, gérer des situations controversées voire conflictuelles
35. Transmettre de manière rigoureuse les informations, analyses, prises de position relatives à sa pratique professionnelle

Méthode d'enseignement

L'Institut Cardijn offre à l'étudiant un cadre dans lequel s'articulent étroitement l'expérience de terrain, la mise à distance de cette expérience et l'apport de repères méthodologiques alimentant l'expérience.

Cette articulation est assurée, dans le cadre de ce que nous appelons l'unité pédagogique, par un formateur qui a en charge à la fois l'accompagnement des activités d'intégration professionnelle et le cours de méthodologie du travail social.

Le lieu de travail est l'élément pivot des activités d'intégration professionnelle.

Ce qui caractérise l'accompagnement des activités d'intégration professionnelle, ce sont les supervisions individuelles dont bénéficie le participant. Lieu et moyen de recul critique, de questionnement et de confrontation autour de la pratique professionnelle, la supervision individuelle est une activité pédagogique sur mesure, adaptée aux expériences particulières vécues par le participant.

Moyens

La durée de la formation en « Activités d'intégration professionnelle » est de 8 mois, articulés 11 journées de formation en grand groupe, 3 supervisions individuelles et des allers-retours entre le lieu de travail et ces deux activités. Le formateur consacre 4h30 de supervisions individuelles par année à chaque participant.

Nous le voyons, par cet exercice un peu iconoclaste, la structure adoptée dans la construction de la formation pour formateurs en EFT/OISP peut présenter beaucoup d'analogies avec la formation dispensée pour les futurs travailleurs sociaux –que l'on peut d'ailleurs aussi nommer « peu qualifiés » dans le domaine social, puisqu'ils ont peu d'expérience-.

On peut donc aisément reconstruire un « référentiel de compétences » pour les formateurs techniques, semblable aux critères d'évaluation énoncés par les professeurs de méthodologie et de pratique professionnelle de l'Institut Cardijn. On constate que dans ce référentiel de compétences, il y a une part « éthique » (l'idéologie, le cadre de référence que l'on adopte, les positionnements que l'on construit), une part culturelle ou critique (la capacité à interroger les pratiques, les institutions, les organisations, les politiques, le processus d'intervention) et une part strictement liée aux compétences pratiques (des compétences liées à la construction de la relation professionnelle et à l'implication dans le lieu de stage - travail). Ce serait un référentiel de compétences pour formateurs qui referait la part belle à

une réflexion sur la vision du métier et à une attitude critique, y compris par rapport au secteur et à l'institution pour lesquels ils travaillent. Nous sommes donc loin d'une vision utilitariste, pratique, des compétences. Ces compétences, en outre, ne sont pas uniquement vues comme des résultats figés qu'il faudrait atteindre, mais comme quelque chose de dynamique, sans cesse passé au filtre des échanges, des confrontations avec les autres et de l'évolution des situations telles qu'elles se présentent.

En outre, cette conception de la formation n'envisage pas seulement le travail social et la pédagogie de manière purement relationnelle, dans un colloque singulier entre un formateur-travailleur social et des apprenants, mais en tenant compte du contexte dans lequel celle-ci s'exerce, à des niveaux méso et macro-sociaux, politiques.

Cela produit des travailleurs qui peuvent avoir une emprise sur le contexte global de leur travail, sur la relation pédagogique et sociale mais aussi sur leur participation, en tant qu'acteurs, aux décisions, plus quotidiennes ou plus générales, qui concernent leur organisation et qui peuvent influencer la configuration du secteur de l'insertion socioprofessionnelle ou qui, en tout cas, en tiennent compte. C'est une formation qui amène aussi à réfléchir le travail d'insertion socioprofessionnelle au quotidien, dans ses aspects « triviaux » en lien avec les valeurs et les dispositifs politiques de la société dans laquelle ils apparaissent.

Nous avons eu avec les formateurs de longues discussions allant dans ce sens réflexif, critique sur leur métier et sur le secteur.

1.2. Narration de l'expérience de formation à l'Escale à Tournai

Introduction

L'expérience à l'Escale à Tournai est née, rappelons-le, parce que les formateurs techniques de cette institution ont suivi, à cinq, la formation donnée à l'Interfédé en 2005 pour des formateurs venant de tous horizons et de toutes institutions. Ils ont souhaité approfondir la première formation reçue et également, dans leur demande, pointait davantage un souhait que la formation soit plus proche de leur terrain, soit organisée à partir de leur terrain, en nous demandant de partager avec eux la réalité de leur travail, pour, à partir de cette réalité, construire des outils pédagogiques qui leur servent directement. Nous avons « donné » la formation à trois : moi-même, Pol Bollen, directeur du CEFA de Tamines et Eric Albertuccio, administrateur à l'Escale, travailleur pour l'AID (une des fédérations de l'Interfédération) et membre de la Commission pédagogique de l'Interfédération. Outre mon rôle de formateur, j'ai été engagé comme coordinateur de cette démarche particulière de recherche-action par la Haute Ecole Louvain en Hainaut, plus particulièrement via sa Commission recherche.

Nous avons préparé une première structuration des journées avec la directrice de l'EFT L'Escale (ancienne formatrice ayant participé à la formation à l'Interfédération), Anne, et les formateurs (quatre formateurs ayant participé à la première formation et un autre) : Camille, Gregory, Massimo, Marcel, Benjamin. Par la suite, après les 4^{ème} et 5^{ème} journées, sont venus nous rejoindre la secrétaire, Isabelle, puis l'assistante sociale, Christine, puis le formateur théorique, Dominique. Nous avons terminé la démarche avec toute l'équipe de l'Escale. L'expérience aura duré 9 jours. Au moment d'écrire ce rapport, il reste une journée : matinée d'évaluation avec les stagiaires des outils créés suivie d'un après-midi de prospective, notamment pour la communication de notre démarche.

La formation, au départ, avait été conçue selon le schéma suivant :

1^{ère} journée : travail sur chantier le matin puis travail de mise en évidence des éléments, questions, principes pédagogiques importants

2^{ème} journée : travail en atelier (cours plus théorique avec formes de mise en pratique) le matin et puis mise en évidence des éléments, principes pédagogiques importants

3^{ème} journée : conseil coopératif le matin (les stagiaires donnent leur avis sur la formation suivie, tant sur le contenu que sur la forme) puis travail de mise en évidence des éléments, questions, principes pédagogiques importants

4^{ème} et 5^{ème} journées : construction commune d'outils pédagogiques sur la base des éléments accumulés lors des trois premières journées

6^{ème} journée : travail sur chantier avec mise en application des outils construits lors des deux précédentes journées (matin) puis mise en évidence de nouveaux éléments, de nouvelles questions pédagogiques

7^{ème} journée : travail en atelier avec mise en application des outils construits lors des 4^{ème} et 8^{ème} journée et mise en évidence de nouveaux éléments, de nouvelles questions pédagogiques

9^{ème} journée : conseil coopératif

10^{ème} journée : évaluation de la formation, de la démarche et perspectives

Nous avons construit ce modèle ensemble tout en disant qu'il était susceptible d'être modifié au fur et à mesure. Nous l'avons modifié après les 4^{ème} et 5^{ème} journées de construction commune d'outils pédagogiques, les participants ayant décidé de plancher davantage sur le parcours de formation d'un stagiaire à l'Escale ainsi que sur une réflexion imbriquant davantage le stage dans ce parcours (ils ont nommé ce travail comme étant la nécessité de répondre en commun à la question suivante : « Comment est-ce qu'on apprend à l'Escale ? »), nous avons consacré les 6^{ème} et 7^{ème} journées à l'approfondissement de la construction de ces outils-là.

Une évaluation de la démarche a eu lieu en juin 2009. Une rencontre d'évaluation avec les stagiaires et de prospective est prévue dans le courant de cette année 2010.

Cette démarche est le résultat d'une co-construction, à nouveau, en lien avec les situations-problèmes qui se présentent au fil de la démarche. Il y a eu une adaptation permanente des acteurs du dispositif aux événements et besoins nouveaux qui se présentaient mais aussi aux aléas de la vie des participants : l'incendie d'une maison qui a retardé le début de la démarche, mon absence pour maladie.

Les extraits et outils qui suivent décrivent, montrent la démarche et la production d'outils telles qu'elles ont été réellement effectuées.

A nouveau, tout comme dans la narration de l'expérience de formation à l'Interfédération, nous livrons ici les éléments de préparation et les réalisations, estimant qu'ils répondent à la question de départ, qu'ils peuvent servir à d'autres opérateurs et à d'autres institutions. Aussi parce qu'ils décrivent bien le processus que nous analyserons plus loin dans le rapport.

Dans un premier temps de ce point, nous décrivons la préparation méthodologique de chacune des journées et puis nous montrons aussi concrètement les outils, les réflexions que nous avons construits, en termes de contenu.

Dans un deuxième temps de ce point, nous mettrons en évidence les principaux éléments de contenu, d'objectifs et de moyens, sous la forme d'une synthèse.

Comme dans la narration des outils produits dans le cadre de la formation à l'Interfédé, nous livrons ici les éléments de manière assez brute, tels qu'ils ont été créés ou rapportés dans le feu de l'action, leur laissant leur caractère évolutif, construit dans et pour l'action.

1.2.1. Le détail des journées

PREMIERE JOURNEE de formation à l'Escale à Tournai. 17 janvier 2008.

Extrait du journal de bord

Lever à 5h du mat. Je me rends en voiture jusque Tamines où je retrouve Eric et Pol. Nous continuons jusqu'à Tournai avec la voiture d'Eric. Ca y est...Le grand moment est arrivé. Sentiment partagé par tous les trois lorsque nous discutons dans l'auto. Un peu d'incertitude. Tous les trois nous avons pensé à la manière de nous vêtir pour travailler sur chantier. Pol et moi avons fait nos tartines. Eric a oublié...

Je vais travailler avec Camille, en compagnie d'Anne, dans le secteur de la maçonnerie. Pol va dans le secteur peinture avec Marcel. Eric va dans le secteur horticulture avec Gregory. Massimo (formateur en parachèvement du bâtiment) va dans le secteur horticulture.

Je vis une intense matinée sur ce chantier à Mouscron. Je la passe à poncer un plafond fait de plaques de gyproc. Il faut rendre lisse et égaliser les endroits où de l'enduit a été placé. J'apprends par essai-erreur. Camille me montre. A., une jeune stagiaire, qui travaille à la même tâche que moi, me montre et m'explique aussi. Quelques moments d'arrêt pour prendre une tasse de café, une boisson. Discussion avec Camille, avec les autres stagiaires. Dîner à l'atelier qui se trouve un peu plus loin, toujours à Mouscron. Chauffage allumé mais froid...La pièce n'a pas le temps de se réchauffer. Ils sont fiers de cet atelier, transformé en lieu de repas, de réunion, de toilette. (A. et E., stagiaires, parlent de leurs difficultés, très préoccupés) Une stagiaire montre à Camille une lettre.... Il lui fait entendre que... Il fait part de sa propre expérience...J'ai le sentiment qu'il trouve les « bons mots », qu'il « sent » bien et analyse bien la situation, parle le langage de.... Camille dira cependant plus tard qu'il s'investit peut-être trop dans la gestion des difficultés sociales des stagiaires...Il lui arrive d'accueillir chez lui des stagiaires, ... A nouveau la nécessité de trouver la construction de relation professionnelle la plus adéquate dans ce contexte de proximité dans lequel travaillent formateurs et stagiaires. Je me suis senti moi-même, en tant que « stagiaire », beaucoup plus proche de Camille que je ne l'avais été auparavant lorsque je lui donnais une formation à l'Interfédé...

L'après-midi, de retour à l'atelier de Tournai, nous décantons, nous narrons et livrons quelques éléments de réflexion par rapport à nos expériences dans les trois groupes. Voici, en vrac, les éléments de réflexion et les questions apparues.

Nous commençons tout d'abord par élaborer un calendrier de nos rencontres, selon le schéma imaginé au mois d'octobre. A nouveau co-construction du plan de formation.

Clés et questions...Nous faisons apparaître, à partir des récits, quelques clés qui font que la relation pédagogique réussit. Nous faisons apparaître aussi quelques questions :

- laisser bosser puis rectifier au fur et à mesure

- les gens sont en confiance donc ça marche, malgré les conditions difficiles. Les commentaires du formateur sont positifs, contextualisés, adaptés à chacun ; c'est ça qui rend la confiance possible
- apprentissage par essais-erreurs
- montrer-faire-évaluer : mouvement circulaire entre ces trois mots
- apprentissage coopératif
- distance suffisante
- respect
- la fonction crée le rôle (c'est la fonction de formateur attribuée par l'institution qui donne aussi la légitimité au rôle de formateur, la reconnaissance du formateur par les stagiaires)
- il y a une sorte d'auto-organisation qui apparaît dans le groupe, une sorte d'autorégulation des tâches et des relations
- le formateur établit un bon rapport entre ce qu'il perçoit des compétences du stagiaire et la tâche qu'il lui demande d'accomplir
- respect, commentaires positifs de la part du formateur vis-à-vis du stagiaire, qui font que le stagiaire se sent bien
- « expliquer un travail, c'est dur ; laisser faire et corriger, c'est plus facile » (Camille)
- polyvalence des compétences du formateur : homme qui connaît le métier, pédagogue, travailleur social, commerçant
- pédagogie différenciée, adaptation à chaque stagiaire
- nécessité de réfléchir la relation professionnelle dans le contexte de proximité entre stagiaire et formateur
- jusqu'où va notre responsabilité dans la réussite ou dans l'échec d'un stagiaire ? Notre identité de formateur est bien souvent remise en question. « Blessure narcissique »...
- comment se construit la vision globale qu'a un stagiaire du métier, malgré l'aspect segmenté des tâches ?

Nous nous quittons tous satisfaits de la journée, de cette expérience alliant pratique et réflexion. J'ai été interpellé, surpris, bousculé en me trouvant dans la peau d'un stagiaire. Je me suis rendu compte, à nouveau, de la force de l'immersion dans les situations pour réfléchir la pédagogie...

Sentiment d'avoir co-construit des repères pédagogiques. Sentiment d'avoir réduit le rapport asymétrique dans la formation.

Il faudra approfondir, affiner les prochaines fois. Peut-être devons-nous aussi « déchanter », déconstruire cette première vision qui me paraît quelque peu idéalisée....

Dans le train du retour, super discussion avec Pol qui est un homme aux expériences multiples, pédagogiques, spirituelles, humaines. Croyance en la personne et en la solidarité organisée. Rencontre de quelqu'un.

DEUXIEME JOURNEE : travail en ateliers. Horticulture, peinture et maçonnerie

Nous avons construit cette deuxième journée comme la première. Nous avons participé à des cours donnés par les formateurs en ateliers. Chaque formateur extérieur (Pol, Eric et moi-même) a rejoint un groupe animé par un formateur technique réunissant chacun une dizaine de stagiaires : Massimo en maçonnerie, Camille et Marcel en peinture, Benjamin en horticulture.

Chacun des formateurs, à sa façon et en fonction de la « matière » qui était la sienne, a fonctionné de manière inductive, faisant expérimenter d'abord (un mur, une surface à tapisser, des concepts à trouver) pour ensuite amener des points de repères théoriques adaptés aux connaissances des stagiaires. Nous étions, formateurs extérieurs, dans la position de stagiaire puisque nous ne connaissions rien ou pas grand-chose aux matières données.

L'après-midi, nous avons décanté d'un point de vue pédagogique ce qui s'était passé dans les ateliers du matin. En gros, nous avons surtout conforté les observations et questions dégagées lors de la première journée sur chantier.

Notons que l'expérience, à nouveau, n'était pas facile pour les formateurs techniques, tout comme lors de la première journée. Ils étaient confrontés à une sorte d'« épreuve », donnant un cours devant leur directrice et des formateurs spécialisés en pédagogie.

TROISIEME JOURNEE : Conseil coopératif. Les stagiaires donnent leur avis sur leur formation, en compagnie de leurs formateurs, de formateurs extérieurs et de la direction de l'institution.

Cette troisième journée représentait également un défi pour les formateurs. Il s'agissait, en conseil coopératif, d'interroger les stagiaires sur la formation qu'ils reçoivent et de donner une opinion très concrète sur l'attitude des formateurs à leur égard, sur la vie en groupe, sur les méthodes pédagogiques utilisées et sur les contenus des ateliers et chantiers. Cela interrogeait la pédagogie de l'Escale dans son ensemble mais, à nouveau, c'étaient les formateurs qui étaient en première ligne dans les réponses que les stagiaires donnaient aux questions qui leur étaient posées.

Imaginons simplement que nous, formateurs dans la formation initiale ou permanente, nous sommes confrontés à un « Conseil de nos étudiants ou participants » donnant leur opinion, évaluant les dispositifs de formation que nous donnons, devant notre directrice et tout le personnel de nos institutions respectives. Même si les points de vue étaient généraux, s'adressaient à l'ensemble de notre institution et aux dispositifs qu'elle met en place, nous serions en position de « risque », en insécurité.

Les formateurs techniques, ce jour-là, ont pris un risque. Un risque qui leur permettrait, plus tard, d'approfondir leurs pratiques pédagogiques en fonction des évaluations de leurs stagiaires.

Nous nous sommes répartis en sous-groupes pour, ensuite, faire une mise en commun en grand groupe. Nous étions une quarantaine de personnes, stagiaires, formateurs, membres du personnel de l'Escale.

C'est nous, formateurs extérieurs, qui avons animé les sous-groupes et fait synthèse au grand groupe de ce qui s'y était dit. C'est la secrétaire de l'institution qui a introduit la matinée et, pour elle, l'expérience était nouvelle.

Voici, sous forme de tableau, ce que les stagiaires ont répondu aux questions posées concernant les aspects « positifs » et « négatifs » de l'attitude des formateurs, de la vie en groupe, des méthodes pédagogiques utilisées à l'Escale et des contenus des cours et ateliers.

Les « + » dans le tableau correspondent à des choses vues comme positives par les stagiaires. Les « - » correspondent à des choses vues comme plus négatives.

Rapport du Conseil coopératif. La parole des stagiaires par rapport au dispositif de formation.

ATTITUDE DES FORMATEURS	VIE EN GROUPE	METHODE PEDAGOGIQUE	CONTENUS
+ Compétence des formateurs reconnue			
- Sécurité (pas assez de prise en considération)	- Sécurité (pas suffisamment d'attention à de leur part)	- Sécurité	- Sécurité
+ L'attitude positive et constructive des formateurs amène de la confiance en soi chez les stagiaires, le sentiment d'être capable de, et de la motivation. - A l'inverse (ex : pers communal à Enghien) des attitudes méprisantes disqualifient le travail et donc l'intérêt que l'on a de la tâche et la vision du métier			
		+ Autonomisation : on apprend et donc on évolue aussi par soi-même.	
			- Manque de diversité des contenus sur chantiers. Surtout quand il y a répétition de tâches peu qualifiées et ingrates. C'est peu formatif et peu motivant. - Parfois ça devient de l'occupationnel.
	+ Souvent la dynamique des groupes est très positive. C'est un « plaisir » de retrouver l'équipe. On a envie de se lever, même quand c'est des cours chiants. - Il n'empêche que ça arrive qu'il y ait des « branleurs » dans le groupe et ça, ça pose problème.	+ La dynamique de groupe est un plus aussi car il y a de la solidarité dans l'apprentissage, on s'entraide. On peut s'appuyer sur les compétences des autres. - Sauf quand l'entraide devient trop grande : on n'apprend plus soi même puisque c'est les autres qui font avec (ou même) à la place de.	

ATTITUDE DES FORMATEURS	VIE EN GROUPE	METHODE PEDAGOGIQUE	CONTENUS
<p>- Sentiment que les formateurs sont parfois occupés par beaucoup trop de choses et ne sont donc pas disponibles comme les stagiaires le souhaiteraient pour la formation.</p> <p>- mais c'est pas facile, il ne faut pas non plus qu'ils soient toujours derrière nous, il faut qu'ils nous laissent aussi essayer par nous même.</p>		<p>+ On apprend le mieux en situation de travail, en ayant le droit à « l'essai-erreur ».</p> <p>- mais ceci suppose que l'on puisse essayer tout (techniques et outils), avec le temps nécessaire et que le formateur soit disponible pour donner confiance, accompagner, superviser, évaluer.</p> <p>- parfois la crainte de mal faire ou de ne pas être « capable de » fait que des stagiaires se « cachent » ou évitent d'être confrontés à certains apprentissages. Ils en sont conscients eux-mêmes!</p> <p>- l'atelier est intéressant avant un chantier, mais trop d'atelier c'est pas motivant.</p>	
		<p>+ en donnant du sens (rapport au métier, à quelque chose d'utile) et du dynamisme, même les cours théoriques et généraux peuvent devenir intéressants (ex. très positif de la nomenclature).</p> <p>+ C'est une des grandes différences entre ici et l'école</p>	<p>- les contenus des cours théoriques et généraux sont les moins évidents</p>
		<p>- le cadre pédagogique n'est pas toujours suffisant : manque d'outils, locaux pas appropriés, support méthodologiques désuets, ...</p> <p>- en atelier, les « simulations » devraient être plus réalistes, pour être confrontés aux obstacles et difficultés que l'on rencontrera sur chantier.</p>	
		<p>- parfois, ça va trop vite (en chantier). Il faut laisser le temps d'apprendre.</p>	

ATTITUDE DES FORMATEURS	VIE EN GROUPE	METHODE PEDAGOGIQUE	CONTENUS
	- parfois ça tourne trop dans les stagiaires. Quand il y a trop de « turn over », il n'y a pas de groupe. L'ambiance est moins bonne alors et on sait moins s'entraider.	+ le fait qu'il y ait des nouveaux stagiaires qui entrent permet de revoir des techniques ou de la matière. Ça aide à retenir et à se souvenir.	
Valorisation au travers d'une « attitude » qui considère le stagiaire comme un (futur) travailleur : mise en responsabilité, objectivation des heures qu'il a presté et de la valeur ajoutée qu'il apporte, association progressive à certaines décisions de gestion des chantiers, ...		- il manque des contenus sur la réalisation des devis (tâches, temps de mise en œuvre, ...).	
		+ Souvent on explique avant (au cours ou dans la camionnette) ce qu'il faut faire sur un chantier. Ça aide, on comprend mieux, on est plus à l'aise.	
		- pas assez l'occasion de réaliser un travail de A à Z soi même. Finir le travail d'un autre c'est moins gai.	
			- demande d'aborder au cours ou en chantier des techniques plus spécialisées.
Les formateurs sont très accessibles, pas trop de hiérarchie. C'est important pour l'ambiance. On se sent bien. C'est différent de ce qui se passe en stage ou en entreprise ou même à l'école		- Les chantiers ne sont pas toujours adaptés au travail en équipe. Il faut mieux choisir les chantiers, ou mieux répartir les équipes en fonction.	
		- les outils ou les « techniques de mise en œuvre » sont parfois différentes de ce qui se fait chez les patrons. Il faut être adapté à la réalité professionnelle. - Ca pose parfois problème en stage. D'où une suggestion de mieux préparer les stages et de permettre une entrée progressive en stage, avec un cahier des charges précis qui évolue.	

Nous avons ensuite mangé notre casse-croûte dans l'atelier, en compagnie de tous les stagiaires et puis nous nous sommes retrouvés pour évaluer la matinée, dégager à chaud les réflexions pédagogiques que cela nous inspirait et résumer les questions, enjeux qui se présentaient au terme de ces trois premières journées, en vue de préparer deux journées de mise au vert pour construire ensemble des outils pédagogiques.

Voici le document produit ensemble après le Conseil coopératif, en vue de nos deux journées consécutives consacrées à la construction d'outils pédagogiques

Enjeux qui sous-tendent une création d'outils pédagogiques

1. Le parcours de formation

- Visibilité du parcours
- L'autonomisation du stagiaire
- Préparer, après le stage, l'après formation
- Considérer l'écart entre la formation et le stage

2. Comment travailler une approche globale de la formation ?

3. Méthodologie

- Montrer, faire avec, évaluer
- Quels sont les avantages et les limites des différentes manières de faire ?

4. Quelle est la finalité de la formation ? Quelles valeurs les uns et les autres donnent-ils à la formation ?

5. Dimension relationnelle

Jouer avec la distance : être proche, mettre une distance

6. Comment être plus au clair sur les attentes des différents acteurs de la formation ?

Notamment avec le partenaire entreprise

7. Comment articuler et tirer profit de la formation pratique et de la formation théorique ?

QUATRIEME ET CINQUIEME JOURNEES

Nous nous sommes retrouvés pour deux jours de mise au vert dans un gîte de la région des collines, non loin de Ath. Dans les lignes qui suivent, nous décrivons des éléments de l'AVANT mise au vert (la préparation que nous avons faite et que j'ai retranscrite sous la forme d'un OBMEMO(RE)), les éléments du PENDANT montrant comment nous avons adapté, en fonction des besoins du groupe, la préparation théorique que nous avons élaborée et nous disons en quelques lignes les projets élaborés par le groupe pour l'APRES-mise au vert.

AVANT... (la préparation que nous en avons faite)

Journées de constructions pédagogiques, les 20 et 21 février 2008 avec les formateurs de l'Escale à Tournai.

1. Objectifs

Au terme des deux journées :

- avoir une synthèse des éléments récoltés (réflexions-questions pédagogiques) lors des trois premiers temps de travail : la journée sur chantier ; la journée en atelier ; le conseil coopératif ;
- dégager des questions importantes, ce qui nous paraît être des nœuds, des enjeux à travailler pour la suite ;
- obtenir une construction commune de quelques outils-dispositifs pédagogiques à expérimenter et évaluer lors de nos prochains temps de travail.

2. Méthode

1^{er} jour : 20 février

Matin

- accord quant aux objectifs, à la méthode et aux moyens dégagés pour aborder ces deux journées.
- travail de la synthèse des trois premiers jours. Description-rappel par René, Pol et Eric. Concordances-discordances. Similitudes-différences.
- établissement de questions-enjeux pédagogiques qui ressortent de cette synthèse. Débat.
- priorisation des questions à traiter. En choisir 3-4 à partir desquelles on pourrait construire des outils pédagogiques.

Après-midi

- travail (en sous-groupes) des questions priorisées le matin afin de les transformer en outils pédagogiques à expérimenter : délimitation des contours de la question ; apports d'analyse de la question à partir de situations vécues, à partir de réflexions produites ensemble, à partir de concepts apportés par la « littérature » pédagogique ; élaboration d'hypothèses d'action par rapport à ces questions,
- travail de mise en commun du VOIR-Hypothèse d'analyse (ANALYSER) -Hypothèse d'action (AGIR) par rapport aux questions ;
- organisation du travail pour le lendemain.

2^{ème} jour : 21 février

- construction d'outils pédagogiques qui peuvent être expérimentés et évalués au cours de nos prochaines journées de travail et lors des prochaines journées de travail des formateurs.

Outils qui pourraient se construire à partir de la structure suivante.

- 1) Constat-analyse-problème qui pousse à construire l'outil (situation insatisfaisante) sur la base des réflexions construites le 20 février.
- 2) Nom de l'outil, de l'activité
- 3) Objectifs : qui ? aura quoi ? quand ?
- 4) Méthode : (avec) qui ? fera quoi ? pour quand ?
- 5) Moyens : avec quoi ?
- 6) Mode d'évaluation. Comment et sur quoi évaluerons-nous ?

(Elaboration plus fine de la méthode du deuxième jour en fonction des éléments dégagés le 1^{er} jour)

- évaluation des deux journées.
- élaboration de la suite du programme de la formation.

3. Moyens

- pédagogie inductive avec apports « conceptuels » sur la base de nos « boîtes à outils » personnelles
- -lieu de « mise au vert » propice à la réflexion
- -matériel : grandes feuilles, marqueurs, papier collant

PENDANT... les participants ont souhaité se centrer principalement sur la production commune, la systématisation du parcours de formation d'un stagiaire à l'Escale, ce qui était le premier enjeu identifié lors de l'après-midi de préparation tout de suite après le conseil coopératif.

Ils ont quelque peu « bousculé » notre préparation toute théorique, souhaitant, dès l'après-midi du premier jour, travailler sur la question du parcours de formation à l'Escale et, de manière très concrète, sans passer par des étapes de « VOIR-JUGER-AGIR » telles que nous les avons imaginées. Nous sommes directement passés à la construction d'un « OBMEMO » géant concernant la formation à l'Escale, sorte de synthèse de l'expérience accumulée par l'équipe de formateurs et des savoirs (notamment ceux liés au Conseil coopératif) accumulés jusqu'à présent au travers de la formation.

Nous nous sommes répartis en trois sous-groupes, travaillant autour des questions suivantes, liées à la structure d'un OBMEMO :

Objectifs : « Au travers de la formation à l'Escale, les stagiaires auront...quoi ? quand ? »

Méthode : « Pour atteindre ces objectifs, « qui ? » « fera quoi ? », « pour quand ? »

Moyens : « Avec quoi pouvons-nous atteindre ces objectifs et réaliser ces étapes (savoirs, moyens matériels, compétences, moyens pédagogiques, moyens financiers, moyens institutionnels, ...).

Le lendemain, nous avons mis en commun les trois OBMEMO préparés dans chacun des sous-groupes la veille et nous avons ainsi constitué un OBMEMO unique, qui a été dactylographié par la suite. Voici ce premier OBMEMO dégagé lors des deux journées de mise au vert (il a été affiné par la suite).

Parcours de formation du stagiaire à l'Escale

Objectifs

Les stagiaires auront	quand	ETAPES
Une employabilité (accéder et tenir un stage)	1. Accueil / inscription	
Des compétences techniques	2. Appel	
S'intégrer dans le monde du travail	3. Premier contact avec le formateur et le groupe	
Des savoir-être professionnels	4. Période d'essai et de découverte (15 jours à un mois)	
Une meilleure stabilité sociale	5. Période d'apprentissage et d'initiation	
Une estime de soi	6. Période méthode de travail	
Une reconnaissance par autrui		vers autonomie
Prendre et reprendre une place dans la société		vers la responsabilité
Réflexion sur la vie, sur le sens		vers l'analyse de situation
Reprendre sa vie en main	7. Evaluation	
Joie de vivre	8. Période de rendement et d'autonomie	
Exister, entrer dans un échange	9. Stage	
Conscience de la nécessité de la maturation des choses		Avant
		Pendant
Connaissances des différences sociales, confrontation à autrui		Après
	10. Fin de formation	

Parcours de formation du stagiaire à l'Escale

Méthode

Qui...	sera capable de ...	pour quand...
AS + stagiaire	1. Accueil / inscription Être informé des objectifs de la formation Vérifier l'orientation métier (offre/demande) Etablir la relation	Selon la liste d'attente
	2. Appel Appel info sur la tenue adéquate	
AS + stagiaire + formateur + groupe	3. Premier contact avec le formateur et le groupe Briefing, présentation Info sur les démarches (contrat formation, pointage...) et sur le règlement	15 jours
Stagiaire	4. Période d'essai et de découverte De justifier une absence De respecter un horaire, d'être à l'heure De respecter une consigne De respecter l'environnement et les personnes De manifester un engagement dans l'activité De s'évaluer sur la période d'essai	Un mois
Avec l'aide de l'AS Formateur		
Stagiaire	De recevoir l'évaluation du formateur sur la période d'essai	Plus ou moins 5 mois

5. Période d'apprentissage et d'initiation

Stagiaire	De réaliser une tâche jusqu'au bout De prendre confiance en lui De découvrir ses capacités
Formateur Groupe	D'une connaissance des matériaux et de l'outillage

6. Période méthode de travail

S,F,G + aide de l'AS	De réaliser des tâches plus complexes De prendre des initiatives De développer une méthode de travail	Après 15 mois
Stagiaire	D'analyser une situation De développer une certaine autonomie D'acquérir des compétences techniques	

7. Evaluation

Evaluation des compétences techniques
Cibler les points à améliorer

8. Période de rendement et d'autonomie

L'Escale (institution)	De faire les finitions d'un travail De gérer le chantier
Stagiaire	D'accompagner un nouveau De 'vista' De résoudre un problème, un défi
Escale + patron + stagiaire	De réaliser un travail de A à Z De rechercher un chantier, un

stage

Stagiaire

- De faire des démarches (maison de l'emploi)
- De rendement
- De rendre le passage solennel

9. Stage

Formateur

- De faire des démarches – recherches stage et emploi, d'activer son réseau
- De rédiger un C.V.
- De préparer le patron à l'accueil du stagiaire
- De négocier les formes du stage
- De préparer le stagiaire au stage
- De s'adapter au rythme d'entreprise
- De s'intégrer dans une nouvelle équipe
- De prendre des initiatives
- De s'ouvrir à d'autres techniques et modes opératoires
- D'effectuer un suivi et une évaluation de stage

Parcours de formation du stagiaire à l'Escale

Moyens

ETAPES	Disponibles	A créer, à trouver...
Accueil / inscription	Canevas d'entretien Imaginer la situation idéale	
Premier contact avec le formateur et le groupe	Visite de l'atelier, présentation, attitude accueil	
Période d'essai et de découverte	Observation Etats de prestation Humour/attitudes adéquates Remise du vêtement de travail et des outils	Un outil pour les objectifs de la période d'essai
Période d'apprentissage et d'initiation	Chantier, compagnonnage « laisser faire et corriger »	Outil autour de la motivation et de l'engagement dans la formation
Période méthode de travail	Schéma de progression	
Evaluation		
Période de rendement et d'autonomie	Conseil de coopération	
Stage	Carnet de stage	
Fin de formation		« épreuve symbolique » Grille de suivi et d'évaluation stage Fin de formation ?

APRES ces deux journées de constructions pédagogiques, les formateurs et la directrice se sont retrouvés pour améliorer l'outil et lui faire correspondre l'énonciation de compétences techniques nécessaires à chaque métier.

Notons qu'à ce moment de la démarche, nous abandonnons le schéma qui avait été prévu au tout début, lors de la conception de la formation. Nous avons prévu, après les journées de constructions pédagogiques, de retourner en chantier, puis en atelier, puis en conseil coopératif pour expérimenter les outils créés. La volonté était d'aller jusqu'au bout de l'outil pédagogique « Parcours de formation à l'Escale » assorti de la farde concrète pour chaque stagiaire avec des fiches « métier » et des fiches « sociales » constituant ainsi un « parcours d'insertion socioprofessionnelle individuel et collectif.

SIXIEME JOURNEE

Elle a été consacrée à un échange autour de leur nouvelle production et autour de la manière concrète de construire une farde que chaque stagiaire aurait avec des fiches correspondant à ce que l'Institution attend de lui en termes de « compétences sociales » et de « compétences métier ».

L'assistante sociale, Christine, était présente, comme actrice de la démarche de formation puisque c'est elle qui participe notamment à l'« évaluation » des compétences sociales.

SEPTIEME JOURNEE

La septième journée que nous avons vécue a été à nouveau consacrée à l'amélioration de l'outil « Parcours de formation » (avec, cette fois, présence, sous forme de fiches et d'une farde expérimentale, des principaux éléments du parcours). Présence, en plus de l'assistante sociale, du formateur « théorique » et de la secrétaire. Toute l'équipe, en fait.

Nous avons aussi travaillé sur l'élaboration d'outils qui permettent d'inscrire davantage le stage en entreprise dans le processus même de formation (« contrat de stage », « points de repère » définissant le stage, non seulement pour l'intérieur de l'institution mais aussi pour l'extérieur).

Pour la discussion autour d'un contrat de stage et de ce que l'Institution Escale peut attendre d'un lieu de stage et d'un maître de stage, nous avons utilisé, comme base de réflexion, l'outil « Contrat de stage » de l'Institut Cardijn, de même que les attentes qu'il nourrit par rapport à un endroit de stage et un maître de stage lorsqu'il s'agit de mettre ses étudiants en stage.

HUITIEME JOURNEE

La huitième journée a été consacrée à l'évaluation plus formelle du chemin parcouru jusqu'à présent. Nous nous retrouvons pour une longue matinée de travail qui sera suivie d'un barbecue, dans l'atelier dans lequel le chantier maçonnerie avait pris son repas de midi la première journée.

La séance tourne autour des questions suivantes :

- qu'est-ce que notre action a produit ?
- qu'est-ce qu'elle n'a pas produit et que nous aurions aimé qu'elle produise ?
- quelles perspectives voyons-nous ?

De plus en plus, pour évaluer, nous aimons poser des questions inductrices simples, pas spécifiquement portées sur les objectifs poursuivis au départ. Poser la question de manière simple permet des réponses plus spontanées, larges, quitte à les classer par la suite. Ne pas se centrer nécessairement sur les objectifs en posant la question permet d'obtenir toute une série d'éléments d'évaluation, de résultats auxquels on n'avait pas pensé au départ. C'est la dernière séance. Il fait beau. Nous clôturons par la petite fête sur le temps de midi. De nombreuses évaluations intermédiaires, formelles ou informelles ont été faites. Les réponses sont donc courtes mais néanmoins chargées de sens. Est présente à cette dernière évaluation toute l'équipe de l'Escale : Anne, Massimo, Grégory, Benjamin, Camille, Marcel, Dominique, Christine, Isabelle, Pol, Eric, René.

En résumé :

Ce que notre démarche a produit :

- Une amélioration du système d'évaluation des stagiaires par la conception d'un outil
- Du concret, grâce à la production des fiches, du parcours de formation à l'Escale
- On s'est senti sur le même bateau
- On se trouve renforcé dans le métier
- Une découverte du fonctionnement des autres, grâce aux nombreux échanges entre nous
- Une reconnaissance de ce qui se fait à l'Escale
- Une prise de temps pour s'arrêter, une remise en question (relancer, amener de nouveaux éléments,...)
- Une plus grande cohésion d'équipe, une conception commune du travail, de façon très concrète, comme lorsque nous avons réalisé le parcours de formation à l'Escale et les fiches métier
- Un rapprochement entre les formateurs
- Un rapprochement entre les formateurs, ce qui ne veut pas dire une « fusion » : nous avons les mêmes objectifs mais pas forcément les mêmes méthodes
- Une prise de conscience que nous pouvons nous inspirer du meilleur de chacun dans l'intérêt de tous
- Une reconnaissance extérieure, une compréhension globale de la formation de formateurs

En bref :

1. COHESION, COLLABORATION ENTRE METIERS
2. DES OUTILS
3. UNE CONNAISSANCE DU METIER ET UNE RECONNAISSANCE DU METIER A L'EXTERIEUR

Ce que notre démarche n'a pas assez produit :

- Nous aurions encore pu créer plus d'outils mais c'est mieux qu'avant (nous aurions pu poursuivre le travail autour des éléments recueillis lors du travail sur chantier, en atelier, et lors du conseil coopératif).
- Un travail sur la gestion du stress, sur la fonction sociale de notre métier, sur la juste distance dans la relation entre le formateur et les stagiaires

Quelles perspectives voyons-nous ?

En termes de formation, en équipe

- Continuer la construction d'outils pédagogiques : des réflexions et des outils concrets de travail
- Travailler le rôle social que nous avons vis-à-vis des stagiaires et dans la société
- Continuer à construire le carnet d'évaluation et l'évaluer, après un temps, avec les stagiaires lors d'un conseil coopératif. Faire la même chose avec le contrat de stage.
- Pour ce faire, il faudrait encore au moins :
 - o un conseil coopératif (une demi-journée)
 - o une journée en équipe
 - o Nous voyons cela à la fin 2008 et en 2009

Individuellement

- Pouvoir avoir des rencontres individuelles (soit avec quelqu'un en interne, soit avec quelqu'un d'extérieur) pour améliorer l'organisation de notre travail, grâce à la confrontation, à la présence d'un « tiers ».

En équipe

Continuer à améliorer l'harmonisation du travail entre nous tous par :

- des échanges pédagogiques
- par des constructions d'idées, d'outils
- l'échange d'infos entre formateurs et entre les métiers de l'Escale

Evaluation succincte...de fin d'année. Ces éléments sont à ajouter à tous ceux qui sont venus s'accumuler durant la démarche.

Nous prenons le repas de midi tous ensemble.

Nous prévoyons de nous revoir en novembre pour évaluer le chemin parcouru, la mise en pratique des éléments pédagogiques réfléchis et construits, le parcours de formation et les fiches « métier » élaborées et travaillées avec les stagiaires.

NEUVIEME JOURNEE

Nous avons prévu cette neuvième journée en novembre 2008. Elle n'a pas pu se faire en raison d'un congé-maladie qui m'a éloigné du travail quelques mois. Aussi, peut-être parce que, de toute façon, il fallait du temps pour peaufiner les outils, le parcours et les fiches métier et les expérimenter.

Deux objectifs pour cette journée : mesurer le chemin parcouru jusqu'à présent ; partager les résultats, les réflexions, les analyses que j'ai préparées, rassemblées concernant notre recherche-action.

Même si j'ai coordonné la démarche de recherche, si j'ai été chargé d'en faire un document écrit, elle nous appartient à tous, il faut la « restituer » aux praticiens-chercheurs, au groupe.

La préparation : extrait de notre petit échange de courriers et courriels, mode de communication que nous avons souvent employé pour nos préparations

Bonjour Anne, Pol et Eric,

Voici, comme promis, comment je vois le déroulement de notre rencontre de ce mercredi. Ce n'est qu'une proposition. Si vous avez des corrections, ajouts, retraits, modifications à proposer, n'hésitez pas.

1. Objectifs

Nous travaillons :

- une évaluation du chemin parcouru depuis notre dernière rencontre d'évaluation de la formation, notamment sur les fiches, le parcours de formation, le contrat de stage, mais aussi, de manière plus générale, sur les réflexions pédagogiques et sociales que nous avons produites tout au long de la formation;
- des suites éventuelles à donner à la formation;
- une présentation des résultats actuels de la recherche-action et un savoir commun, partagé sur le thème;
- des suites éventuelles à donner à la démarche de recherche-action.

Le timing de cette matinée sera serré. Si nous n'avons pas abouti sur tout, le fait d'être tous ensemble nous permettra de prendre date tous ensemble pour d'éventuelles suites...

2. Méthode

9h00-9h15 : accueil

9h15-10h15 : évaluation des actions

L'équipe de l'Escale présente le travail fait suite à la formation de l'an dernier. Elle peut, par exemple, répondre aux questions suivantes :

« Que donne le travail sur le parcours de formation ? Sur les fiches-métiers ? Le contrat de stage élaboré l'an dernier ? »

Quels sont les obstacles rencontrés ? Les facilités rencontrées ?

Qu'est-ce qu'a produit le travail de réflexion pédagogique que nous avons vécu ensemble l'an dernier ? (réflexions suite au travail sur chantier ? réflexions suite au conseil coopératif ? travail lors de la mise au vert ? réunion avec l'ensemble de l'équipe de l'Escale par la suite ?)

Avec le recul, qu'est-ce que nous aurions à faire comme réflexions sur l'efficacité, pour nous, d'une telle formation ? Sur les contenus abordés et sur la manière dont ils ont été abordés (travail sur chantier, conseil coopératif, travail à l'Escale même, travail avec toute l'équipe...)?

Eric, Pol et René s'expriment à leur tour, répondant à la question : « Que leur a apporté cette démarche de formation-recherche faite l'an dernier ? En quoi cela a-t-il été utile dans leur travail ? Avec le recul, qu'en disent-ils ? Quelles questions ont-ils ? »

Ensemble, nous identifions quelques questions-clés qui se posent, après cette année de recul.

Nous produisons quelques propositions de suites éventuelles à donner au travail

(René anime cette heure de travail; chacun a préparé avant la rencontre les réponses aux questions posées, ce qui facilitera la présentation et fera gagner du temps).

10h30-10h45 : pause

10h45-12h00 et plus si possibilités... Volet recherche-action

Présentation, par René, de la question de la recherche-action, des conditions qui l'ont rendue possible, des pistes de réponse à la question (sur base du premier document de synthèse réalisé).

Echange à partir de la présentation de René (points de convergences, de divergences, autres éléments de réponse que le groupe formulerait,...).

Identification de quelques questions-clés, enjeux autour de cette réflexion.

Identification des pistes éventuelles pour poursuivre la démarche, pour affiner la réflexion.

Je propose que Pol ou Eric anime ce deuxième temps de travail, ce qui me permettra d'être plus plongé dans la présentation de la démarche et de ses résultats actuels.

Je propose qu'on accorde un tout petit peu plus de temps au volet « recherche-action » parce que nous n'avons pas encore eu l'occasion de faire ce travail de partage systématique des résultats. Ce partage des résultats actuels est de toute façon un prolongement de la réflexion sur l'évaluation de la formation.

+/-12h : repas

3. Moyens (principaux)

▪ Pédagogiques :

comme d'habitude, nous partirons de nos savoirs, expériences pour construire une réflexion plus systématique

les réponses aux questions proposées dans la méthode, que nous aurons préparées à l'avance (surtout pour le premier point sur l'évaluation), qui nous permettront une réflexion plus en profondeur et nous feront probablement gagner du temps

une feuille-synthèse de René par rapport au volet recherche

▪ Matériels :

un tableau, des feuilles, des marqueurs ;

un local propice aux échanges et à la concentration

Que pensez-vous de cette proposition ? Sur le fond ? Sur le timing (je sais que j'ai fait très serré,...ce qui nous laissera peut-être un peu de marge). Je modifierai sur la base de vos remarques et repréciserai rapidement (surtout pour permettre une petite préparation de réponses aux questions). Merci de me répondre

à mon adresse électronique.

Anne, peux-tu nous préciser l'endroit où nous devons nous rendre pour 9h ?

Eric, rendez-vous au parking habituel à 8h ?

Pol part par ses propres moyens pour être sûr d'être à l'heure à son prochain rendez-vous.

Au plaisir de vous lire et de vous retrouver mercredi !

René

Bonjour René,

OK pour la proposition et pour l'animation du temps sur la recherche.

Bien à toi,

Pol

Cette préparation nous a servi de guide, comme d'habitude, mais ce sont les circonstances, le rythme du groupe, la disposition des lieux (pas très propice à l'échange cette fois en raison d'une disposition autour d'une table très longue et étroite et d'un petit tableau fourni par les hôtes qui ne permettait pas son utilisation). En fonction aussi du temps de Pol très restreint en cette fin d'année scolaire.

Voici ce que cela a donné, tant du point de vue de l'évaluation du chemin parcouru avec les outils pédagogiques créés ensemble un an plus tôt que du point de vue du partage des résultats de la démarche de recherche-action.

LES OUTILS PEDAGOGIQUES : LE CHEMIN PARCOURU DEPUIS JUIN 2008

- Facilités et difficultés dans la pratique des outils créés ensemble

La séance porte principalement sur le parcours de formation et les fiches métier élaborées et pratiquées.

Facilités

- des fiches-métiers, montrant les capacités à atteindre dans chaque métier, ont été élaborées
- à ces fiches viennent s'ajouter une fiche « savoir-être » et une fiche concernant les cours généraux (remise à niveau)
- elles sont utilisées et font l'objet d'une rencontre d'évaluation du stagiaire, avec les formateurs et l'assistante sociale, avec le formateur en cours généraux et l'assistante sociale, en fonction du sujet traité
- il y a une demande d'évaluation de la part des stagiaires, un besoin de savoir « où ils en sont »
- la qualité de la rencontre avec les stagiaires s'en est trouvée accrue
- Dominique, pour les cours généraux, dit avoir fait un travail important de clarification et de communication du but de son cours avec les stagiaires
- dialogue accru avec les stagiaires
- travail sur les capacités sociales et plus seulement professionnelles techniques
- travail de co-construction dans l'élaboration des exigences (entre membres de l'équipe et stagiaires)
- elles doivent évoluer avec l'expérience, ne pas être figées ; ce sont des outils en constante évolution, au service de la vie

Perspectives (en fonction des facilités exprimées plus haut et des difficultés énoncées de manière plus diffuse)

- mieux planifier les temps d'évaluation individuelle des stagiaires (planning). Mais garder une certaine souplesse dans le planning, pour respecter les rythmes de chacun, tant des stagiaires que des travailleurs, pour respecter aussi le rythme des chantiers
- continuer à améliorer les fiches par l'expérience

- élaborer une fiche « générale », qui serait une sorte de référentiel de compétences, qui serait le « projet pédagogique » de l'Escale. Nous avons travaillé la question « Comment apprend-t-on à l'Escale ? » ; nous pourrions maintenant travailler la question « Pourquoi apprend-on à l'Escale (pourquoi ? et pour quoi ?). Travailler le SENS.
- faire un conseil coopératif en septembre pour évaluer les fiches métier et la démarche plus systématique d'évaluation avec les stagiaires
- continuer à travailler autour du contrat de stage avec les endroits de stage (mais ceux-ci sont rares pour le moment, crise oblige)
- associer encore plus les stagiaires à la démarche

Avec le recul d'un an maintenant, que nous a apporté la démarche faite ensemble ?

- une équipe soudée (formateurs et secrétaire et assistant social et directrice)
- une équipe ouverte

(Discussion très rapide, confirmant l'évaluation faite en juin 2008)

PRESENTATION ET PARTAGE DES GRANDS RESULTATS DE LA RECHERCHE ACTION

Premières réactions :

- insistent sur le fait que si on ne s'était pas connu, si on n'avait pas appris à s'apprécier lors de la formation à l'Interfédé, on n'en serait pas là
- discussion sur l'utilité de la formation à l'Interfédé. N'en sont pas sûrs. Disent qu'elle a servi à établir une relation. Sont d'accord pour dire que, peut-être, elle leur a donné une connaissance « inconsciente » du métier, grâce au croisement des pratiques et des savoirs avec d'autres formateurs d'autres institutions. Pol souligne que les deux formations (celle à l'Interfédé et celle sur le terrain à l'Escale) sont complémentaires
- sont d'accord avec les résultats de la recherche, les conditions et les principes pédagogiques
- sont sensibles au fait que l'on souligne que leur savoir n'est pas assez valorisé, reconnu, à l'extérieur et à l'intérieur du secteur de l'insertion socioprofessionnelle
- *Suivis, tant au niveau formation que recherche, avec nous (ou moi tout seul pour le volet recherche)*

Au niveau recherche

- un conseil coopératif pour communiquer la démarche aux stagiaires, à partir de l'exemple de la farde et une réunion d'équipe qui suit pour échanger sur nos pratiques pédagogiques et voir comment améliorer la farde (parcours plus fiches)
- élaboration d'un outil commun de communication de la démarche et de ses résultats et communication au moins dans les lieux suivants :
- transmettre tous ces acquis au **Conseil d'administration de l'Escale** et, pour ce faire, créer un outil de communication, communication que nous ferions ensemble
- créer un outil de communication/pédagogique pour diffuser les résultats de la recherche à **d'autres institutions** et inciter à faire en sorte que la démarche soit transposable ailleurs (on évoque un film, une bd, la création de séances types de formation/information que nous mènerions ensemble dans divers endroits comme les **EFT**, les **écoles sociales**)

D'une manière générale, d'un point de vue plus « formatif », il y a une demande d'accompagnement de l'équipe dans la mise en œuvre des outils construits et dans la construction d'autres outils. Encore à préciser.

UNE DIXIEME JOURNEE sera consacrée à un nouveau Conseil coopératif suivi d'une réunion avec l'équipe pour tirer les enseignements du Conseil

Cette dixième journée sera consacrée à la présentation, de manière pédagogique, de l'ensemble de la démarche aux stagiaires et à une première évaluation des outils que nous avons créés ensemble.

1.2.2. Synthèse et analyse des outils produits et du dispositif créé

1.2.2.1. Analogies avec la formation à l'Interfédération et avec la formation initiale des travailleurs sociaux

Du point de vue du contenu, nous avons abordé des thèmes semblables à ceux abordés dans la formation donnée à l'Interfédération : les contours du métier, les relations entre motivation et apprentissage, la construction de séquences pédagogiques, les relations entre évaluation et apprentissage, la relation professionnelle entre formateurs et stagiaires, entre membres d'une équipe, une réflexion sur la dynamique institutionnelle et sur la place occupée par les formateurs dans cette dynamique, une réflexion critique sur le secteur de l'insertion socioprofessionnelle. Nous pouvons dire, de manière plus structurée, que nous avons aussi abordé des balises construites pour la formation des futurs travailleurs sociaux dans la formation initiale : la construction de la relation professionnelle, le travail sur soi, la connaissance de l'organisation du travail, la connaissance du secteur, une réflexion sur l'implication dans le lieu de travail et sur l'intervention.

D'un point de vue méthodologique, un échange constant a eu lieu sur le processus d'intervention pédagogique et social mené par les formateurs. La préparation commune des séances et leur évaluation a été un laboratoire permanent de travail sur les processus pédagogiques, sur ce qu'ils produisaient et ne produisaient pas. Les séances, d'une journée à l'autre, ont été évaluées, préparées dans les grandes lignes ensemble, réajustées. L'ensemble de la démarche des 10 journées a été évalué et questionné du point de vue de ses effets sur la pratique des formateurs et de l'institution.

Nous avons construit des outils, nous nous les sommes appropriés et nous avons développé une lecture critique de ceux-ci. Nous avons expérimenté une démarche méthodologique et nous l'avons déconstruite, évaluée pour mieux la reconstruire, en permanence.

Nous avons interrogé sans cesse les pratiques pédagogico-sociales et nous avons eu des échanges qui ont permis les uns et les autres de se situer par rapport à celles-ci, concrètement, dans le quotidien.

Une part primordiale a été donnée à la production collective de savoirs, dans une sorte de démarche de supervision collective.

Nous avons identifié les enjeux liés au travail dans le secteur et le sens de notre action.

Ces axes ont été traités non seulement par les formateurs et par l'équipe de l'Escale mais aussi par nous, les formateurs extérieurs, car la situation nouvelle de formation nous a obligé à revoir nos conceptions pédagogiques, l'intervention pédagogique sous ces multiples aspects. Expérience bousculante, renversante s'il en est. Ceci fut une véritable démarche de co-formation, de rencontre, par l'action, d'angles de vue et de pratiques différents. Nous avons aussi été formés au métier de formateur technique à l'Escale et aux métiers qui sous-tendent ses pratiques pédagogiques.

1.2.2.2. Une formation en milieu ouvert à partir de l'action, dans l'action

Nous avons expérimenté et construit tous ces outils par l'action, sur le terrain même des formateurs et de l'équipe de l'Escale, en atelier, sur chantier, au cours d'un Conseil coopératif mettant en présence les stagiaires, l'équipe de l'Escale et les formateurs extérieurs que nous étions. Nous avons expérimenté les compétences professionnelles et méthodologiques décrites plus théoriquement, travaillées de manière plus virtuelle dans la formation à l'Interfédération à Namur. Cette expérience pose évidemment beaucoup de questions aux dispositifs de formation permanente de travailleurs sociaux mais aussi aux dispositifs de formation dans la formation initiale. Comment celle-ci peut-elle éventuellement s'inspirer de cette expérience pour s'approcher le plus possible d'un travail à l'endroit même de l'action des étudiants, même si, nous le savons bien, ceux-ci ont dans leur lieu de stage, un chef de stage ? Comment, en tout cas, mieux encore articuler les expériences faites sur le terrain par les étudiants et les repères scolaires que nous tentons de travailler avec eux ?

Les formateurs ont le sentiment que ce type de formation a été plus profitable que celle suivie à l'Interfédération, précisant toutefois que cette formation sur le terrain n'aurait peut-être pas si bien fonctionné s'ils n'avaient pas vécu la première à Namur.

1.2.2.3. Décloisonnement des démarches de formation, de supervision/intervision, d'accompagnement d'équipe

Autre constat : nous avons décloisonné des catégories établies généralement dans le domaine de la formation permanente, voire dans la formation initiale des intervenants sociaux : la démarche de formation, la démarche de supervision-collective et individuelle-, la démarche d'accompagnement d'équipe dans la réflexion et/ou la réalisation de projets. C'est la présence sur le terrain de l'action, l'action elle-même et l'évolution du contexte qui ont été premiers par rapport aux catégories pré-établies.

1.2.2.4. Décloisonnement des métiers de l'insertion socioprofessionnelle

Dès le début de la démarche, nous avons travaillé avec l'équipe de formateurs et la directrice de l'Escale. Etait également présent un administrateur de l'Escale à la fois membre de la Commission pédagogique de l'Interfédération et co-formateur avec Pol Bollen et moi-même. A la fin de la démarche sont venus nous rejoindre le formateur théorique, Dominique, l'assistante sociale, Christine, et la secrétaire, Isabelle.

Dans les formations que nous donnons, nous avons l'habitude de poser la question de la participation simultanée de positions hiérarchiques différentes. Nous posons la question au groupe dès le départ, sachant que cette participation des directions, par exemple, aux formations ou aux supervisions, voire à l'accompagnement de certains projets peut être profitable dans la mesure où l'on accentue de la sorte la production commune. Elle peut être aussi un frein, limitant l'expression des personnes prises dans des rapports de pouvoir qu'il faudra continuer à gérer par la suite. Ici, d'emblée et par le processus commandé par l'action, notamment parce que le groupe a bifurqué vers la production du parcours d'un stagiaire à

l'Escale, sujet qui concernait toute l'équipe, c'est toute l'équipe qui a fini par rejoindre le travail. C'est l'action elle-même qui a commandé une participation à géométrie variable. Ceci est l'équivalent, par l'action, de la journée transversale, « inter-métiers », organisée lors de la formation à l'Interfédération ; en tout cas, c'est la même idée de faire se croiser les différents métiers.

1.3. Analyse comparative des deux dispositifs de formation

Introduction

Ces deux démarches, la formation à l'Interfédéré, plus classique et la formation à l'Escale, plus novatrice, ont porté chacune leurs fruits et sont, globalement, évaluées positivement par les participants et par les opérateurs. On l'a vu cependant, les participants de l'Escale ont une préférence pour la démarche qu'ils ont vécue à l'intérieur de leurs murs, sur leur terrain. Ils ne nient pas l'importance de la formation à l'Interfédération, disant que s'ils ne l'avaient pas vécue, ils n'auraient peut-être pas eu l'idée d'organiser la formation sur leur terrain et disant qu'elle leur a apporté des outils concrets à différents niveaux, notamment dans la construction de séquences pédagogiques avec les stagiaires. A titre d'exemple, lors de la deuxième journée à l'Escale, en atelier, les formateurs ont fait appel à des points de repères et techniques vus lors de la formation à l'Interfédéré ; ils sont partis notamment des représentations et expériences des stagiaires pour amener alors petit à petit le contenu, se servant de multiples exemples pratiques. Ce fut le cas pour l'atelier de peinture, d'horticulture et de maçonnerie (travaux du bâtiment). Ils disent cependant clairement que la démarche à l'Escale même a renforcé leur équipe, a permis de décloisonner le travail des métiers de l'insertion socioprofessionnelle à l'Escale (formateurs, direction, travailleurs administratifs, travailleur psycho-socio-pédagogiques), a renforcé leur culture d'organisation, leur donne envie de continuer à s'engager dans une telle démarche. Qu'est-ce qui différencie les deux démarches et donne une préférence à la deuxième sur le terrain ? Qu'est-ce qu'elles ont en commun sur le plan de la démarche pédagogique ?

Laquelle des deux, pédagogiquement, est-il important de privilégier, notamment en pensant à des formations futures ? Nous tenterons de prendre position à ce sujet, sachant cependant que les deux démarches sont tributaires aussi des contextes dans lesquels elles émergent, cette question faisant l'objet du chapitre suivant.

1.3.1. Ce qui différencie les deux démarches d'un point de vue pédagogique

Nous l'avons vu, ce qui différencie fondamentalement les deux démarches d'un point de vue pédagogique, c'est :

- d'une part, la place accordée aux situations vécues par les participants
- d'autre part, le point de vue pédagogique adopté par les formateurs et les participants
- Enfin, la conception même du dispositif et la place des acteurs dans cette conception

1.3.1.1. Une formation en situation...ou par les situations.

Nous serions tentés de dire que, radicalement, la formation à Tournai, sur le terrain, s'éloigne de toute conception bancaire de l'éducation, de la formation. Elle n'a pas été conçue comme une formation classique dans laquelle les participants sont considérés comme des réceptacles dans lesquels il faudrait déposer des savoirs. Le pédagogue brésilien, Paulo Freire, dans son livre *La pédagogie des opprimés*, montre bien la différence radicale qui existe entre une pédagogie de type « bancaire »²⁵ et une pédagogie de type « dialogique »²⁶. Nous nous servirons presque exclusivement de la pensée de Paulo Freire, particulièrement dans ce livre, pour différencier les deux démarches. Nous pensons en effet que c'est un livre fondateur en matière de pédagogie, qui a influencé bon nombre de formateurs dans l'éducation populaire et dans de multiples autres terrains. Sans doute est-il important, en cette période de crise, de pression de la société managériale, en cette mode de production de référentiels de compétences de tous ordres, de redécouvrir sa pensée, en la recontextualisant, bien sûr.

La formation telle qu'elle a été menée à l'Interfédération, même si elle est de type participatif et critique, fait encore appel largement, nous semble-t-il, à une conception bancaire de l'éducation, dans laquelle ce sont les formateurs, représentants de la culture dominante, qui proposent un programme de formation aux participants, qui plus est des participants qui, dans leur position dans les rapports sociaux, ne sont pas dans un rapport de force avantageux. Nous avons vu à quel point ceux-ci, pourtant en première ligne du travail pédagogique-social effectué dans le secteur de l'ISP, ne sont pas toujours, loin de là, en position de participer aux décisions qui concernent leur association, à l'évaluation des stagiaires, à l'élaboration des projets pédagogiques, aux grandes orientations du secteur, aux formations organisées par divers opérateurs. Ils ne sont pas non plus les mieux payés. Dans un premier temps, ces mêmes formateurs, dans la manière dont ils pensent la pédagogie, sont fortement influencés, ont fortement intériorisé, incorporé le modèle dominant et tentent de le faire adopter par les stagiaires. Tant il est vrai que le modèle bancaire, antidialogique, a des armes puissantes pour entrer dans les « consciences ». Sans se rendre compte qu'ils ont eux-mêmes, souvent, fait les frais du système d'enseignement traditionnel et qu'ils s'adressent à un public exclu de l'école pour diverses raisons. La formation à l'Interfédé, même si, dans son contenu et ses moyens, se différencie d'un modèle traditionnel de formation, reste pensée en grande partie par les

²⁵ P. FREIRE, *La pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1974, p. 51. « Dans l'éducation bancaire, « Le discours que développe le narrateur conduit les élèves à enregistrer mécaniquement le contenu raconté. Plus encore, la narration les transforme en « bouteilles vides », en récipients que l'éducateur doit « remplir ». Plus celui-ci remplit les récipients avec ses « dépôts », meilleur éducateur il est. Plus ils se laissent docilement « remplir », meilleurs élèves ils sont (...) Dans la vision bancaire de l'éducation, le « savoir » est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent, à ceux qu'ils jugent ignorants. Donation qui se fonde sur un des principes d'action de l'idéologie d'oppression : l'absolutisation de l'ignorance qui devient ce que nous appelons la projection de l'ignorance, selon laquelle celle-ci se rencontre toujours chez l'autre ».

²⁶ *Idem*, p. 62. « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. (...) Alors, l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur. Tous deux deviennent sujets dans le processus où ils progressent ensemble, où les « arguments d'autorité » ne sont plus valables, et où, pour pouvoir représenter fonctionnellement l'autorité, il faut être du côté des libertés et non pas contre elles ».

formateurs. Elle est centrée aussi sur des contenus, leur accordant une place prépondérante. Elle est séquencée, partant du global vers le particulier pour revenir au global. Elle tend vers une approche plutôt circulaire mais est séquencée quand même. Le processus, même s'il y est présent, la négociation du contrat de formation, y ont une place moins importante.

Dans la formation à l'Escale à Tournai, nous sommes entrés dans une tout autre perspective. Nous sommes entrés, comme le dirait Paulo Freire, dans une éducation de type dialogique, dans laquelle il y a des « formateurs-élèves » et des « élèves-formateurs », chacun participant à la formation de l'autre. Ce sont les situations elles-mêmes, la *praxis*, parole construite ensemble faisant interagir la pratique et la pensée, qui génèrent le savoir. Un savoir qui n'est pas seulement un savoir de contenu, mais qui est un savoir de processus. « Personne n'éduque autrui. Personne ne s'éduque lui-même. Les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ». Le monde, les situations, servent de prétexte au dialogue formateur. Il y a une dimension existentialiste dans cette conception de la formation. La vie, les situations sont formatrices. Le passé ne doit pas être reproduit (des méthodes traditionnelles de formation, d'éducation, des comportements jugés adéquats, des valeurs dominantes) et le futur n'est pas connu d'avance (vision prédéterminée de l'histoire, de ce que doit devenir un bon formateur, l'insertion socioprofessionnelle). Ce type d'éducation s'éloigne donc d'attitudes sectaires, figées, rigides pour faire place à une attitude radicale, dans le sens où, radicalement, elle privilégie le dialogue en situation, sans vision prédéterminée des résultats (soit en fonction du passé, soit en fonction d'un futur attendu). Paulo Freire nous rappelle que la pensée sans l'action est de l'intellectualisme et que l'action sans la pensée est de l'activisme.

C'est pour cette raison que, à la différence des journées de formation à l'Interfédé, pensées de manière didactique (même si nous avons montré que nous pouvons nous éloigner, bien sûr, des préparations pour aller à la rencontre de ce que vivait le groupe dans l'instant), les journées de formation à l'Escale ont été pensées dans l'action, par l'action, se sont adaptées constamment aux nécessités de l'action et aux thèmes développés par les participants. Ces situations ont été l'occasion de partir de la situation globale vécue par les formateurs, de discuter de thèmes globaux d'éducation, d'ensuite approfondir des thèmes particuliers (un parcours de formation à l'escale, la relation professionnelle dans une situation de proximité,...) pour terminer par un travail à nouveau sur la globalité, favorisant la conscience par les participants que leur action singulière est rattachée à un contexte global : un groupe de stagiaires, une organisation déterminée, un secteur, une société déterminée avec ses valeurs et ses orientations politiques privilégiées. Ce passage du général au particulier puis à nouveau au général est privilégié aussi dans la formation à l'Interfédé, mais, encore une fois, ce passage est davantage incorporé dans la formation à l'Escale. Ce sont les situations, à nouveau, qui sont premières par rapport aux repères théoriques. L'incorporation des pratiques, des réflexions y est davantage favorisée.

La situation de travail est première dans la formation à l'Escale. Elle est prise comme exemple dans la formation à l'Interfédé. Les deux formations s'appuient sur les situations, tentent de faire interagir la pensée et la pratique, mais on perçoit aisément la nuance de taille entre les deux quant à la place de la situation, elle-même révélatrice de la conception pédagogique qui anime chacune des deux démarches.

1.3.1.2. Des différences de points de vue pédagogiques

Nous l'avons vu, la place accordée aux situations dans les deux démarches, est révélatrice de points de vue pédagogiques différents. Pas radicalement différents, car ils constituent tous deux une critique, nous semble-t-il, une critique de modèles de formation plus frontaux, reproducteurs de la réalité sociale et économique dominante. Elles constituent toutes deux aussi une critique recherchant de nouveaux modes d'expression²⁷. Elles s'appuient toutes deux, de par l'histoire de l'Institut Cardijn et, nous ne l'avons pas encore souligné, dans la formation à l'Escale, de par l'histoire de l'institution Escale rattachée à la fédération AID liée au MOC, de par le trajet professionnel des formateurs et de certains opérateurs de formation, sur une logique d'éducation permanente (populaire). Une logique d'éducation permanente qui, rappelons-le, favorise le fait que les gens, ensemble, narrent, observent les situations qu'ils vivent, pour ensuite les décoder, les analyser et, enfin, dégager des points de repères pour s'engager dans l'action. L'éducation permanente est un processus, une démarche qui, fondamentalement, est orientée vers le changement, l'évolution des situations. Elle part des compétences et des savoirs des gens pour construire un savoir et un agir. Les gens, collectivement, sont donc au cœur du processus, comme acteurs. Pas comme objets d'étude. Un institut phare en Wallonie et à Bruxelles, porteur d'une formation de cadres issus du milieu ouvrier, illustre bien la formation à et par la démarche d'éducation permanente : l'ISCO, Institut supérieur de culture ouvrière. Dans leur livre « Les mutations des formations des adultes », Bourgeois et Nizet montrent comment l'ISCO est exemplatif de la critique sociale dans le domaine de la formation, montrant aussi comment, au fil des années, notamment au travers des sujets de mémoire des participants, la critique « artiste » s'est développée aussi²⁸. Eric Albertuccio, co-formateur dans la démarche à l'Escale, a été responsable de l'ISCO dans sa région du Brabant wallon pendant des années. J'ai été moi-même, de nombreuses années, « professeur » de méthode et accompagnateur de mémoires et superviseur dans divers groupes ISCO. La plupart des formateurs, opérateurs et commanditaires présents dans le dispositif ont une expérience profonde de l'éducation populaire, permanente. Il y a donc un point de vue pédagogique assez semblable et une idée assez précise de la nécessité de vouloir former des citoyens actifs, précis dans leur métier, et critique, acteurs de changement dans la société²⁹.

Ce beau discours est compliqué par la tension permanente que vit le monde de l'insertion professionnelle d'une part et d'autre part par le terrain qu'a gagné le discours managérial, y compris dans nos institutions porteuses d'une vision critique de la formation. Le secteur de l'insertion professionnelle doit former des citoyens et des travailleurs critiques, certes, mais,

²⁷ Voir, à ce propos, le livre de E. BOURGEOIS et J. NIZET, *Les mutations des formations d'adultes*, Paris, PUF, 2005.

²⁸ Idem, pp. 126-127 : « Boltansky et Chiapello suggèrent que l'on touche là deux formes d'indignation qui ont accompagné toute l'histoire du capitalisme et qui ont donné lieu à deux formes spécifiques de critiques : d'une part, l'indignation relative à l'oppression, à la domination, aux souffrances dont sont victimes les individus, et qui donne sens à ce que les auteurs appellent la *critique artiste* ; d'autre part, l'indignation relative à l'exploitation, aux inégalités, aux exclusions et plus généralement à la destruction des liens sociaux, et qui donne sens à ce que les auteurs dénomment la *critique sociale* » (Ils font référence à BOLTANSKY, L. et CHIAPELLO, E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, « NRF/Essais », 1999).

²⁹ Une autre source de réflexion sur ce sujet est la typologie élaborée par Marcel Lesne sur les modes de travail pédagogiques.

dans le même temps, elle doit former des travailleurs qui soient capables de faire tourner les...entreprises de formation par le travail et autres OISP. Nos institutions, opératrices de formation plus traditionnellement enclines à produire du savoir critique par rapport aux situations, subissent elles aussi, à tout le moins inconsciemment, la pression de politiques sociales et de politiques tout court qui vont dans le sens d'une activation managériale des individus, d'une valorisation de leurs capacités individuelles de gestion, techniques, au service d'une efficacité maximale dans un environnement considéré comme valide, non ou peu remis en question.

Pas étonnant dès lors que l'on retrouve dans nos programmes de formation, même résolument orientés vers l'alternance entre la théorie et la pratique, vers les situations vécues par les participants et leurs savoirs, des arrière-goûts programmatiques, séquencés, orientés vers la production quasi-exclusive de compétences techniques, dans une optique de meilleure efficacité.

Le point de vue pédagogique d'opérateurs de formation dialogiques est différent, plus radicalement différent. Il s'agit, par l'intermédiaire du monde, par le truchement de la relation, du dialogue qui s'installe, de s'engager dans une démarche de co-construction de savoirs avec les participants. Paulo Freire³⁰ fait remarquer que, pour pratiquer ce type de formation, il est important de croire en trois valeurs essentielles. Elles peuvent paraître au lecteur des années 2000 un peu vieillottes, teintées de moralisme. Nous choisissons cependant de les rappeler et de montrer, encore aujourd'hui, peut-être surtout aujourd'hui, leur caractère novateur, subversif.

La première de ces valeurs est l'humilité. Impossible de s'engager dans une démarche de formation de type dialogique si, en tant que formateur, nous sommes persuadés que nous détenons le savoir et que les participants ne le détiennent pas. Le formateur dialogique est conscient de ses limites, conscients du savoir et des limites des participants et, humblement – en acceptant de prendre la position basse dans la relation pédagogique, dirions-nous aujourd'hui - construit un savoir avec les participants, sortant d'une position de prétendu expert des situations sociales.

³⁰ La grille des modes de travail pédagogique de Marcel Lesne, socio-pédagogue français, est un outil qui permet de catégoriser, de classer les actions de formation selon leurs fonctions (finalités) privilégiées. Cet outil s'intéresse au processus de socialisation (c'est-à-dire à la manière dont les hommes et les femmes se construisent une identité dans une société donnée).

Dans la pratique pédagogique, chaque personne peut s'inscrire dans une des lignes de forces suivantes :

- elle est **objet** de socialisation. Elle est déterminée socialement, produit social, objet de formation
- elle est **sujet** de sa propre socialisation, acteur social se déterminant et s'adaptant, sujet social et sujet de sa propre formation
- elle est **agent** de socialisation, agent déterminé mais aussi déterminant, agissant à la fois dans et sur les conditions structurelles du processus, agent social et agent de socialisation des autres personnes.

La relation de formation peut être observée sous l'angle de deux rapports fondamentaux :

- Le rapport au **savoir** : qui concerne les conceptions et les options relatives aux contenus culturels que véhicule tout acte de formation.
- Le rapport au **pouvoir** : qui désigne les conceptions du pouvoir pédagogique et les formes qu'il revêt dans sa relation formateur/personnes en formation.

M. LESNE, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, Puf, 1997.

La seconde valeur est l'amour ! Terme galvaudé s'il en est. Il ne s'agit pas ici d'un amour mièvre, dans son sens romantique et individuel. Il s'agit ici d'un amour pour l'Homme -pour les droits humains-, d'un humanisme qui s'écarte de toute position humanitaire. L'humanisme, dans cette conception, est un travail politique de changement, tourné vers l'identification, l'analyse et la transformation de situations collectives d'injustices. Il est utilisé par opposition à l'humanitaire qui, lui, fait appel à une générosité ambiguë, à l'assistentialisme pensé à partir de la position du dominant, se penchant « généreusement » sur le dominé pour adoucir sa situation.

La troisième valeur est l'espérance. Il ne s'agit nullement d'une espérance naïve, servant à masquer les injustices et les inégalités. Il s'agit de la croyance au sens de l'histoire, qui n'est ni déterminée d'avance par le passé, ni prévue sans erreur dans un futur maîtrisé. L'espérance est la croyance dans le changement et dans son imprévisibilité, dans l'action présente qui construit une vérité qui est toujours devant nous. C'est la croyance dans la capacité des gens, individuellement et collectivement, à changer le cours des choses, des événements, par tâtonnement, dans le doute, loin d'une illusoire cohérence.

La pédagogie dialogique est aussi une pédagogie qui croit que le changement est déjà dans la pédagogie du changement. Autrement dit, il serait illusoire de penser, dans cette optique, que nous pourrions introduire des changements dans nos situations, dans nos sociétés d'abord, pour, ensuite, réaliser une éducation, une formation qui iraient dans le sens de ce changement. Le changement, dans cette hypothèse, serait illusoire car il aurait été amorcé avec les armes des dominants et risquerait donc de voir les nouveaux dirigeants utiliser les mêmes armes et, par conséquence, reproduire des situations de domination. Parce qu'ils n'auraient pas dépassé, dans leur pédagogie, la contradiction dominant/dominé. Les véritables changements en profondeur sont amorcés dès les processus pédagogiques qui doivent eux-mêmes être révélateurs de la nouvelle situation à créer. Le changement est déjà dans le processus éducatif. Ainsi, la formation à l'Interfédé, reste teintée d'une pédagogie traditionnelle, maintenant les dominés dans une relative position de non-savoir. Au contraire, la formation à l'Escale est teintée d'un processus dialogique, plaçant formateurs et participants dans une situation de co-construction, de réciprocité dans les échanges, amorçant ou annonçant davantage une société et des institutions participatives et démocratiques. La formation à Tournai a montré à quel point, au-delà des contenus travaillés, elle avait contribué à modifier (de manière durable ? nous n'en savons rien) la place des formateurs dans les processus de décision, la place de l'ensemble des travailleurs dans l'organisation « l'Escale », les rapports hiérarchiques entre les membres, allant davantage vers une structure horizontale, participative et démocratique, presque dans une logique de co-gestion.

Cette démarche à l'Escale a exigé de la part des protagonistes, un certain nombre de déplacements.

Physiques tout d'abord. Le changement de lieu, le déplacement sur le terrain même de l'action pédagogique, provoque d'autres angles de vue, fait « incorporer » les situations de manière nouvelle. Vivre une formation dans un hangar à moitié aménagé, un atelier dans un local froid,

placé comme un stagiaire, fait prendre conscience de la réalité de travail des formateurs autrement que dans une pièce bien aménagée à l'Interfédé. Travailler là où les problèmes se posent, se vivent, dans le contexte même de leur apparition est littéralement bouleversant, renversant.

Conceptuels ensuite. La conception de la pédagogie, nous l'avons vu, n'est plus la même. Elle n'est plus guidée par des automatismes bien huilés mais oblige à une attention permanente à l'ici et maintenant, à l'existence des choses telles qu'elles se présentent.

Culturels encore. Nous avons expérimenté, plus que dans la formation plus classique à l'Interfédé, une démarche interculturelle, une démarche de décentration par rapport à nos propres croyances personnelles et professionnelles, nous obligeant à nous confronter, sur le terrain même des travailleurs, à des cadres de référence différents du nôtre. Nécessairement, nous avons expérimenté une négociation constante de nos conceptions et de nos programmes de formation par les situations vécues avec les participants.

Sociaux assurément. La rencontre interculturelle n'est pas qu'une question de valeurs. C'est un véritable choc social dans lequel la position dans les rapports de force sociaux des uns et des autres est mise à l'épreuve, heurtée. La formation à l'Interfédé maintient assez bien le formateur dans son rôle de prof et le participant dans son rôle d'élève, reflétant la distinction que l'on fait dans la société entre ceux qui pensent et ceux qui travaillent de leurs mains, entre ceux qui possèdent un certain capital culturel (dominant) et les autres qui ne le possèdent pas, entre ceux qui ont un réseau social valorisé et ceux qui l'ont moins, entre ceux qui, symboliquement, aux yeux de la société dominante, ont de l'importance et ceux qui en ont moins. Entre ceux qui ont un salaire plus confortable et d'autres moins. La formation à Tournai ne modifie pas fondamentalement les positions des uns et des autres, mais, nous semble-t-il, les fait vaciller, les uns prenant conscience de la relativité de leur importance, les autres découvrant la force de leurs savoirs, expériences, modes de transmission culturelle, position sociale. Il y a un rapprochement des positions, une sorte de solidarité qui s'installe, montrant que la différence se situe dans les positions occupées et valorisées socialement. Pas dans le statut d'être humain.

Ces déplacements sont aussi personnels, sont véhiculés et vécus personnellement par les protagonistes. En effet, ils mettent à l'épreuve la manière dont chacun a été structuré personnellement : la position sociale liée à un nom, l'enracinement géographique, les croyances dans lesquelles il a été élevé, sa classe sociale, son genre-les hommes formateurs ayant par exemple affaire à un autre type d'hommes que ceux qu'ils rencontrent comme collègues enseignants-.

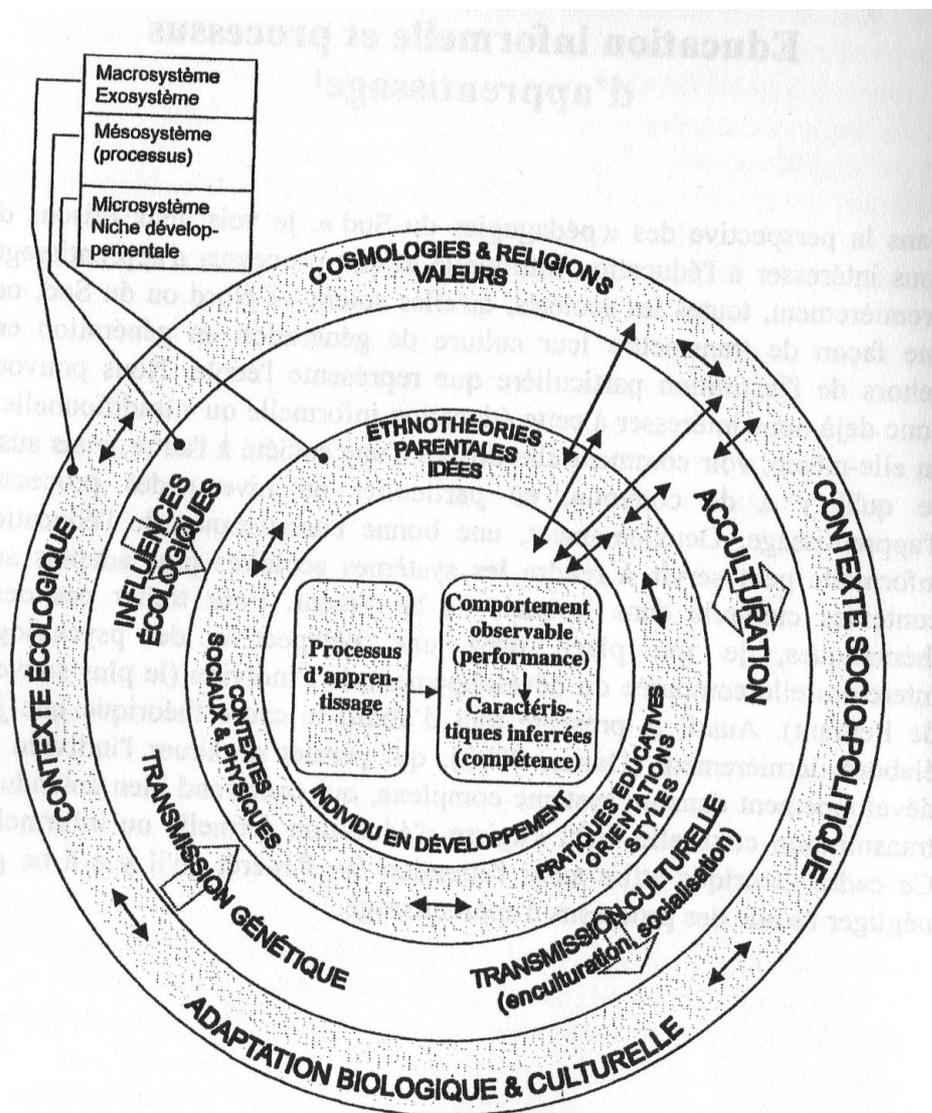
La réussite d'une formation comme celle de l'Escale à Tournai comporte enfin une importance primordiale donnée au contexte, dans une vision quasi systémique de la pédagogie. Cette importance donnée au contexte, nous l'avons vu, est aussi accordée lors de la formation plus classique à l'Interfédé mais, plus radicalement, la formation à l'Escale a été donnée dans le contexte même des participants, faisant interagir la relation pédagogique (bien souvent isolée et considérée comme une monade dans l'enseignement traditionnel) avec d'autres contextes, à

des niveaux méso et macro-sociaux : elle fait appel et touche aux modes de socialisation des différents protagonistes, aux conceptions des dispositifs pédagogiques par les instances de formation et scolaires, aux modes d'organisation qui permettent ou ne permettent pas la création de tels espaces de travail, à la manière dont le secteur-en l'occurrence ici le secteur de l'insertion socio-professionnelle-est pensé et organisé, aux valeurs et aux modes de répartition des richesses de la société tout entière.

Elle met en scène des protagonistes en interaction dynamique, poursuivant des buts, en évolution, dans un contexte (micro-méso-macro) déterminé.

Dans le schéma plus bas, qui nous vient de ce que l'on appelle- parfois de manière condescendante d'ailleurs-les pédagogies du sud, nous découvrons l'enchevêtrement des contextes, la complexité des contextes avec lesquels interagit la relation pédagogique :

*Cadre théorique intégré pour l'étude interculturelle du développement humain*³¹



³¹ P. DASEN, « Education informelle et processus d'apprentissage », in A. AKKARI, R. DASEN, *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, l'Harmattan, 2004, p. 24.

Cette recherche sur les dispositifs pédagogiques à mettre en place, lorsque l'on considère le tableau ci-dessus, ne peut se concevoir sans placer la relation d'apprentissage dans des contextes plus larges tels que les processus de socialisation dans lesquels les différents acteurs (au moins les apprenants et les formateurs) ont été plongés, les conceptions de la formation et de l'éducation en Belgique, les conceptions de ce que doit être l'insertion socioprofessionnelle dans notre pays, le contexte de crise économique dans lequel nous nous trouvons et la difficulté qu'il y a à trouver de l'emploi. Il serait illusoire de penser que seul le premier cercle, c'est-à-dire celui de la relation pédagogique, porte à lui seul la responsabilité de former en vue de l'acquisition de compétences, notamment pédagogiques. COMMENT former si l'on ne tient pas compte des différents contextes et de leurs interrelations ?

Dans cette logique d'attention aux différents niveaux de contexte, systémique, nous pouvons poursuivre l'analyse des différences entre les deux démarches par une confrontation de la démarche à l'Escale avec ce que Joël de Rosnay, dans son livre *Le macroscope*³², a appelé les « Dix commandements de l'approche systémique », réflexions de de Rosnay qui sont largement apparentées à la pensée d'Edgar Morin³³ par exemple et qui ont inspiré bon nombre d'opérateurs et de formateurs qui placent l'approche systémique au cœur de leur démarche d'éducation.

Si nous avons réussi à mener à bien cette recherche, à engranger des résultats positifs pour notre action et pour l'action quotidienne des formateurs à l'Escale, c'est peut-être parce que nous avons, **dans le processus**, respecté les principes suivants, faisant parfois rupture avec des méthodes d'enseignement et de formation plus traditionnelles.

- **Nous avons conservé la variété** des personnalités et des partenaires, internes et externes, au projet. Ceci n'a pas été sans conflit mais, au final, cela donne plutôt des résultats intéressants, probants. Des mondes s'entrechoquaient : savoir scientifique et savoir d'expérience, institutions académiques et instituts de formation inspirés de l'éducation permanente, monde pédagogique et monde du travail social, classes sociales différentes, approches théoriques différentes au service de l'action. Nous n'avons pas cherché à supprimer l'un ou l'autre pôle, sous prétexte qu'il était gênant ou inutile. Nous sommes restés « en complexité » et « en variété ».
- Nous n'avons pas cherché à changer les formateurs techniques et leur institution et à nous changer nous-mêmes de manière radicale, en introduisant une cassure trop grande, un changement trop grand et trop brutal entre ce que nous aimerions être et ce que nous avons l'habitude d'être. Il n'aurait servi à rien, dans une position d'expert-consultant omniscient, de donner des conseils ou vouloir changer à tout prix les pratiques pédagogiques de l'Escale et de ses travailleurs. Tout comme les nôtres, d'ailleurs. C'est par un accompagnement lent, respectueux de ce que les gens et les institutions sont, que, petit à petit, nous avons introduit du changement que les systèmes pouvaient digérer. Avec les

³² J. de ROSNAY, *Le macroscope*, Paris, Seuil, coll. Points, 1975, pp. 119-125.

³³ E. MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 2005.

gens, à l'extérieur et à l'intérieur du système, partageant moult problèmes, les lieux de travail, les facilités et les difficultés dans le travail de tous les jours. En quelque sorte, **nous n'avons pas cherché à ouvrir trop vite des boucles de régulation du système**, préférant des changements lents et durables à des actions spectaculaires et rapides, mais éphémères.

- Dans la pratique pédagogique des travailleurs de l'Escale et dans la nôtre, des déplacements devaient s'opérer, pour les améliorer, mais aussi tout simplement pour nous rencontrer. Nous nous sommes concentrés sur plusieurs objectifs à la fois, **avons combiné les actions à différents niveaux** pour changer : travail en atelier, travail sur chantier, mise au vert, conseil coopératif, réunions avec les formateurs seuls, avec l'ensemble de l'équipe, réunion entre formateurs extérieurs et entre formateurs internes à l'Escale. Outre cette combinaison de lieux, nous avons privilégié la combinaison des thématiques abordées, nous centrant aussi, à la fin, sur ce que les formateurs avaient envie de travailler, le parcours de formation et les fiches métiers, même si nous estimions, en tant que formateurs extérieurs, que les enjeux étaient aussi ailleurs. Les outils pédagogiques à construire relevaient autant de modifications de dynamiques institutionnelles, que de changements individuels, que de nouveautés dans la manière d'envisager les relations dans l'équipe et avec les stagiaires, que de remises en question des savoirs portés par les uns et les autres et des manières d'envisager une formation, que de réflexions sur la politique d'insertion socioprofessionnelle en Région wallonne, que de la manière de considérer la valeur travail dans un monde en crise économique,... C'est la combinaison, l'articulation de ces différents niveaux, à différents points « sensibles », tout au long de la démarche, même si le titre en restait toujours « constructions d'outils pédagogiques » qui a permis la plus grande ouverture, la plus grande efficacité.
- Un peu dans le même ordre d'idées, **nous avons agi souvent de manière « décentralisée »** par rapport au « problème » de départ, à la demande de départ, pour traiter la demande de départ portant sur la construction d'outils pédagogiques. Par exemple, les discussions informelles lors de la mise au vert le soir, les repas, les pauses, des longs trajets en voiture jusqu'à Tournai, ont été autant des lieux de production pédagogique que les lieux plus formels de réunion ou sur le terrain.³⁴
- **Cette souplesse dans la conduite de l'action ne veut évidemment pas dire qu'elle a été menée sans contraintes.** Les objectifs, la question de départ ont toujours été gardés en vue, de même que le cadre de départ que nous avons fixé, notamment le rythme des rencontres, les heures de travail, la préparation des rencontres. Un tel projet ne peut se mener sans une certaine « discipline » de travail, sans perdre de vue le professionnalisme qu'elle requiert. Maintenir le cap est d'autant plus important dans une démarche comme celle-ci, mouvante, kaléidoscopique. Une grande importance a été accordée à l' « infrastructure », à toutes ces petites choses concrètes qui font la réussite ou l'échec d'une action. De même, la nature même de la démarche exigeait de se trouver au cœur même des contraintes vécues par les travailleurs, dans leur milieu.

³⁴ Pour rappel, lors de leur évaluation du module organisé à l'Interfédéré, les 5 formateurs de Tournai avaient mis en évidence le rôle des trajets : ils parlaient de la formation tant à l'aller qu'au retour.

- **Créer une unité dans la diversité**, une unité mouvante, traversée par des antagonismes, des points de vue différents sur la réalité à créer, sur l'action a été nécessaire. Différents intérêts, personnalités, institutions, avec des choses en commun mais aussi des divergences étaient en interaction. Cela demande des capacités d'animation, d'écoute, d' « empathie » importantes, non seulement de la part du « chercheur-animateur » mais aussi de la part de tous.

Par ailleurs, le but de la construction de ces outils pédagogiques, bien que cela visait une certaine unité de pratique entre les participants, n'était pas d'homogénéiser celles-ci au point d'en faire un ensemble paralysant, codifié à l'extrême, ce qui n'aurait aucun sens quand on connaît la mouvance des relations avec les stagiaires, l'aspect particulier de chaque situation. Il s'agissait davantage de trouver, d'arriver à intérioriser des balises communes sans nier les spécificités individuelles, les compétences spécifiques de chacun pour les travailler en situation pédagogique.

- **Chacun a dû se remettre en question, se laisser agresser, en quelque sorte, pour évoluer.** Les systèmes de référence des uns et des autres ont dû être interrogés, bousculés, choqués, dans une relation interculturelle qui est aussi un choc social (le bic et la tronçonneuse), systèmes de référence portant sur les modes de communication, le rapport au temps, la pédagogie, l'organisation de la société, ... Les trois étapes, souvent citées, de la communication interculturelle, ont été souvent pratiquées : la nécessité de se décentrer, de comprendre le système de référence de l'autre, de négocier dans un but gagnant-gagnant. Les intellectuels et les manuels, la classe populaire et la classe moyenne, une vision plus programmée de la pédagogie et une vision plus holiste, constructiviste, ... Une grande franchise dans les relations, l'aspect direct de la communication des membres de l'équipe de l'Escale a sans doute contribué à cette dynamique, rompant avec des modes de communication plus feutrés, plus détournés que nous pouvons vivre entre formateurs extérieurs, entre collègues dans la formation initiale des travailleurs sociaux.
- Si les objectifs de la démarche de formation et de recherche ont toujours été clairs, si nous prenions soin de programmer les rencontres, il nous a été souvent demandé, au moment même, de modifier notre programme pour nous adapter aux demandes nouvelles (la volonté de l'équipe, pendant la mise au vert, de se centrer sur la construction du parcours de formation à l'Escale alors que nous avions prévu d'autres aspects), aux événements imprévus (mon arrêt-maladie, l'incendie de la maison de la directrice). Cela nous remontre l'importance de ne pas se figer, en pédagogie, dans des programmes trop séquencés, enfermés dans le temps et la linéarité mais de **préférer plutôt les objectifs à la programmation détaillée.** Les programmes sont faits pour être pensés, agis, mais aussi pour être changés en fonction de la vie, de ce qui se passe.
- **S'appuyer sur les compétences de chacun des partenaires**, faire confiance en ces compétences, qu'elles soient pratiques, théoriques ou relevant de l'être. Nous avons été surpris de voir combien les membres de l'équipe, réputés peu préparés à des réflexions théoriques, saisissaient ces mêmes éléments théoriques, plus abstraits amenés dans les

discussions. Nous nous sommes surpris aussi à nous voir développer des savoirs pratiques sur chantier et en atelier. Compétences des uns et des autres, révélées, mobilisées au profit de l'action, parce qu'elles faisaient sens dans l'action. En même temps, les compétences des uns et des autres restent différentes, dans une complémentarité bénéfique pour la démarche : compétences d'animation portées par les uns, compétences d'apport de savoirs théoriques, compétences de savoirs pratiques, d'expérience, aucunement révélatrices de la plus ou moins grande capacité des uns et des autres, mais ancrées dans les rôles et les contextes de travail de chacun.

- Ces compétences, respectées dans leurs différences ou échangées, ne peuvent se montrer qu'à partir du moment où des conditions sont créées institutionnellement pour qu'elles s'expriment : des moments de discussion, un temps de travail sur chantier, repas pris ensemble, ... Conditions créées parce que, institutionnellement, on est persuadé, pas seulement dans un discours de façade, qu'elles existent et qu'elles peuvent s'exprimer.
- **Respecter les temps de réponse des éléments de la démarche**, de la démarche elle-même. A nouveau, si nous attendons des résultats immédiats, dans un souci d'efficacité, si nous ne considérons pas que les temps de métabolisation des nouvelles informations, expériences soient longs, si nous n'acceptons pas que la vie, ses accidents, ses hauts et ses bas, soient plus fort que toutes nos programmations, nos efforts pour encadrer le temps dans des échéances toutes théoriques, nous passons à côté de la récolte des résultats escomptés. L'incendie de la maison qui retarde le début de la démarche, ma maladie qui reporte l'évaluation, la volonté de changer des pratiques de certains qui, plus tard, se transforme en attitude plus conservatrice qu'avant pour, enfin trouver une forme d'équilibre, tous ces événements, turpitudes, oscillations, font partie intégrante du processus. Nous avons eu du temps pour travailler, réfléchir, douter, être malade, réagir à l'imprévu comme l'incendie d'une maison, changer d'avis, nous rencontrer une première fois lors d'une formation à l'Interfédération pour, deux ans plus tard, entamer une démarche sur le terrain. Tout le contraire des exigences d'évaluation à court terme, de résultats, présentes dans des démarches plus traditionnelles. Réflexion sur l'aspect circulaire, non séquencé linéairement, d'une démarche de recherche-action. Réflexion qui nous amène à prendre du recul par rapport au parcours de formation, qui peut paraître très séquencé, élaboré ensemble, à prendre du recul aussi par rapport au temps de la formation initiale en travail social, réparti sur une période bien précise, avec ses objectifs à atteindre en fin d'année. Comment réintégrer l'acceptation de la maturation, des essais-erreurs, des accidents de la vie, des rythmes différents, de la lenteur dans nos programmes d'enseignement et de formation ?

Ici aussi, même si la formation à l'Interfédéré pourrait faire l'objet d'une même confrontation avec des principes systémiques, la démarche à l'Escale a été poussée plus loin.

1.3.1.3. Des différences quant à la place des acteurs dans le dispositif

Une dernière différence entre les deux démarches, et non des moindres, que nous pouvons constater est la place qui a été accordée aux protagonistes, principalement les participants, dans la conception et la réalisation du dispositif.

La promotion du dispositif à l'Escale, dans la foulée de la démarche de promotion faite dans le cadre de la formation à l'Interfédé, a été faite en partie par les formateurs de l'Escale, mais aussi, au départ, par les autres acteurs institutionnels : l'Interfédé, l'Escale, le Centre de formation permanente Cardijn, la Haute Ecole Charleroi-Europe, les formateurs engagés.

La conception du dispositif, elle, a été menée par les formateurs de l'Escale, les formateurs extérieurs et la direction de l'Escale (et, de manière plus large, à la fin de la démarche, par l'ensemble de l'équipe de l'Escale) de manière co-constructive, horizontale, modifiant, adaptant le cadre de départ établi dans la promotion. Et ces derniers acteurs ont eu les coudées franches pour effectuer ces ajustements, rendant aux formateurs de l'Escale leur demande initiale de travailler des outils pédagogiques dans leurs situations mêmes de travail.

Les élèves-formateurs et les formateurs-élèves ont été au cœur de la conception et de la réalisation du dispositif, dans une optique de réciprocité.

1.3.2. Ce qui rapproche les deux démarches, du point de vue des principes pédagogiques appliqués. Points « positifs » et « questionnements », points à améliorer, travailler

1.3.2.1. Constructivisme

Les deux démarches ont été animées par une conception constructiviste de l'apprentissage³⁵ et de la formation, à partir des situations-problèmes vécues par les participants, dans une optique d'éducation permanente.

1.3.2.2. COMPAS...

Dans les lignes qui suivent, nous allons utiliser l'outil **CompP.A.S.**, outil de réflexion présenté par les pédagogues Parmentier et Paquay.³⁶

« En quoi nos dispositifs de formation favorisent-ils la construction de compétences par les apprenants ? » est une question centrale qui sous-tend cette recherche-action. Nous construisons des dispositifs, mais, au fond, qu'est-ce qui les rend opérationnels ? Comment pouvons-nous extraire de nos expériences des « règles » qui balisent la démarche pédagogique et augurent d'un positionnement le plus pertinent possible ?

Nous allons aussi utiliser le livre de Etienne Bourgeois et Jean Nizet « *Apprentissage et formation des adultes* », particulièrement le chapitre 8 de l'ouvrage intitulé « Interactions sociales et apprentissage »³⁷.

Nous allons aussi utiliser parfois nos propres outils, nos propres références.

Parmentier et Paquay définissent une compétence comme suit :

« ... un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives...(ou des « combinaisons », « orchestrations » de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines,...)

...mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique)

...pour faire face à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet »³⁸.

³⁵ Nous rejoignons ici le premier postulat central du paradigme constructiviste, cité comme suit par Bourgeois et Nizet : « le répertoire de connaissance dont le sujet dispose à un moment donné est la résultante des apprentissages antérieurs réalisés par lui au fil de sa trajectoire de vie. Les structures de connaissances dont le sujet dispose ont une genèse, et cette genèse est liée à l'histoire du sujet lui-même ». E. BOURGEOIS, J. NIZET, *op. cit.*, p.128.

³⁶ P. PARMENTIER, L. PAQUAY, *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le ComP.A.S.*, Louvain-la-Neuve, Grifed, U.C.L., 2002, version 3, p. 2.

³⁷ E. BOURGEOIS, J. NIZET, *op. cit.*, (plus spécialement la troisième partie : « Les facteurs d'apprentissage », pp. 125-199).

Cette définition fait en effet clairement référence à la construction d'un contexte relationnel propice à l'apprentissage et à l'ancrage des contenus et des démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation.

Cette définition de la compétence nous permet de tenter d'apprécier les facteurs qui ont permis ou non l'acquisition de compétences chez les participants et en même temps d'analyser nos propres compétences de formateur.

« Dans les deux cas, la question centrale est bien de savoir si les apprenants sont mis dans des conditions potentiellement favorables à la construction de compétences ».

Nous allons réfléchir à notre pratique de formateur dans ce dispositif à partir du tableau n°1 présenté par les auteurs, intitulé « *Ingrédients des situations d'enseignement/apprentissage qui favorisent la construction de compétences* ». Nous nous attacherons essentiellement à la colonne qui s'intitule « Du point de vue de l'enseignant ». Dans les lignes qui suivent, nous remplacerons le mot « enseignant » par le mot « formation », pour montrer notre activité de formateur dans un dispositif, un système pédagogique interactifs. Nous remplacerons aussi le mot apprenant (utilisé par les auteurs) par le mot « participant » (que nous utilisons souvent dans les formations). Dans l'optique de Paulo Freire, nous pourrions aussi dire « les formateurs-élèves » et les « élèves-formateurs » mais cette dimension de l'éducation dialogique a été attribuée davantage à l'expérience faite à l'Escale.

1.3.2.2.1. Des points « positifs »

Il nous semble, du point de vue du formateur, avoir mis dans nos dispositifs, les ingrédients suivants³⁹, précisant les différentes facettes du modèle.

- Organiser des situations-problèmes

Il nous semble que nous avons favorisé le fait que les participants (y compris nous-même à Tournai) soient confrontés à des situations complexes tirées des situations qu'ils vivaient, dans lesquelles ils étaient confrontés à un défi et les avoir mis dans des conditions pour qu'ils s'engagent dans une démarche de résolution de problèmes. Les auteurs définissent la situation-problème comme « une situation que l'apprenant ne peut résoudre au moyen de l'état actuel de ses connaissances et qui est destinée à ce qu'il remette justement en question ses pré-conceptions »⁴⁰

³⁸ P. PARMENTIER, L. PAQUAY, *op. cit.*, p. 2.

³⁹ Même si, comme les auteurs le disent : « ces indicateurs ne sont, bien sûr, pas exclusifs (même au sein de la même facette) et aucun n'est sans doute strictement nécessaire et suffisant pour permettre à l'apprenant de construire des compétences ».

P. PARMENTIER, L. PAQUAY, *op. cit.* p. 7.

⁴⁰ *Idem*, p. 2.

- Faire exploiter des ressources variées

Les participants ont exploité à la fois les ressources liées à leur environnement de travail, des grilles concrètes d'analyse des situations et des ressources théoriques.

- La formation organise et gère des activités pour rendre le participant le plus actif possible

Nous avons fait en sorte, dans la formation à l'Interfédé par exemple, que les participants produisent, à de multiples reprises, un petit texte personnel puis qu'en sous-groupes ils se racontent mutuellement leurs histoires et les analysent et qu'ensuite ils imaginent la meilleure façon de communiquer leur analyse au grand groupe. Nous avons veillé à ce que dans chaque sous-groupe, il y ait un animateur et un ou des rapporteur(s).

- La formation organise des situations d'interaction entre les participants

La méthode et les moyens mis en œuvre dans le dispositif étaient prévus pour que des interactions, des confrontations de points de vue aient lieu, non seulement entre les participants eux-mêmes en sous-groupes et en grand groupe mais également entre les participants et nous dans la phase de mise en commun et de débat en grand groupe. Ces interactions ont eu lieu non seulement à propos des contenus des moments de formation mais également à propos de la forme de ces moments.

- La formation favorise une réflexion des participants sur leur action

Le lien constant entre les expériences de travail des participants et les séances de formation par le biais du travail en petits groupes basé sur un principe de non dissociation des parties théoriques et des parties pratiques de la formation, favorise une démarche de réflexion sur l'action a posteriori pour mieux retourner à l'action, dans un aller-retour permanent.

La démarche d'intervision par exemple est un outil par excellence de réflexion sur l'action, a posteriori, pouvant permettre, à terme, une habitude de réflexion dans l'action elle-même (narration de la situation, des événements, formulation des premières impressions, formulation d'hypothèse de compréhension, formulation d'ouverture de possibles)⁴¹.

Tout au long de la formation, la question des transferts des acquis de la formation vers le lieu de travail est posée.

⁴¹ Voir, sur le sujet de l'intervision : Groupe FNAMS (Fédération nationale des associations médico-sociales), *Quand l'échange de savoirs élargit le champ des possibles : témoignage d'une expérience d'intervision menée par des services d'accompagnement*, Gembloux, Ed. Travailler le social, 2003.

- La formation comprend des modalités diverses d'évaluation réellement centrées sur le participant

Une démarche d'évaluation a eu lieu tout de suite après les séances et pendant les séances sous une forme rapide et spontanée ou plus longue (selon les cas). Cette évaluation s'est poursuivie lors de séances suivantes en grand groupe mais aussi lors de rencontres individuelles.

Les objectifs et la méthode généraux de la formation ont été explicités en début de formation et en très grosse partie co-constitués avec les participants.

- Viser la structuration par le participant des acquis nouveaux

Nous avons vécu des moments de synthèse, de structuration des éléments accumulés. A chaque séance, après quelques séances, à la fin de la formation.

- Viser la recherche de sens dans chaque apprentissage

Nous avons précisé avec les participants le sens et des objectifs de la démarche. Il y a eu une connexion de la démarche de recherche d'outils à la démarche de recherche de sens. Nous avons vécu l'implication dans un processus de recherche (à Tournai) comme plus important que la vue exhaustive de tous les contenus possibles. La formation de dix journées à l'Interfédération est une formation générale et, presque par définition, ne peut être utile qu'à partir du moment où l'on met l'accent sur les clés de recherche de sens des thèmes abordés (motivation et apprentissage, évaluation et apprentissage, apprentissage et construction de projets, de processus pédagogiques,...)

Nous avons favorisé l'identification, avec les participants, des enjeux, questions qui traversent leur action. Exemple, cette mise à plat, avec les formateurs, d'enjeux, questions qui ont fait l'objet, par les formateurs de l'Escale, d'une construction d'outils. Dans la formation à l'Escale, le sens est dans l'action. La formation prend sens parce qu'elle part de l'analyse des situations insatisfaisantes vécues par les participants et qu'elle permet de les améliorer.

- Viser la mobilisation par le participant de ses ressources diverses

A nouveau, ici, nous pouvons souligner à quel point les interactions entre la formation et les expériences de travail permettent la mobilisation de ressources liées à des situations professionnelles ou de vie vécues par les participants.

A ce titre, au nom de ce que nous pourrions appeler un « effet miroir », ce que les participants ont identifié comme enjeux pour leurs constructions pédagogiques a pu nous parler sur notre relation pédagogique avec eux, sur l'objet même de la recherche.

- La formation accompagne chaque participant dans sa démarche de construction de compétences (vers l'autonomie)

Dans les dispositifs décrits, nous veillons à donner des consignes claires, à encourager les participants dans leur recherche et leur analyse.

Nous veillons cependant à ne pas donner des réponses toutes faites, à faire en sorte que les participants cherchent les moyens les plus pertinents de réfléchir à l'action. Nous préférons le concept de pertinence plutôt que celui d'évidence, à l'instar de Olivier Amiguet et Claude Julier qui, dans leur livre consacré à l'intervention systémique dans le travail social, mettent en question, en citant J.-L. Lemoigne, la méthode cartésienne : « Au précepte d'évidence, le nouveau discours sur la méthode proposera donc celui de pertinence, c'est-à-dire « convenir que tout objet que nous considérerons se définit par rapport aux intentions implicites ou explicites du modélisateur. Ne jamais s'interdire de mettre en doute cette définition si, nos intentions se modifiant, la perception que nous avons de cet objet se modifie »⁴².

Lorsque, en formation pour formateurs, nous parlons de recherche de ressources mobilisables, il ne s'agit en aucun cas de recettes, au grand dam parfois des participants d'ailleurs. Il s'agit davantage de s'interroger sur le sens de ce que l'on fait, des finalités que l'on poursuit, que de rechercher une programmation détaillée (impossible d'ailleurs en cette démarche de rencontre d'une humanité complexe) de nos actes.

L'accompagnement collectif et individuel (dans le cas des rencontres individuelles organisées dans le cadre de la formation à l'Interfédération) des participants va, pour nous, dans ce sens.

1.3.2.2.2. Des questions, des vigilances à avoir

Continuer à interroger nos pratiques

Le fait d'avoir fait cet exercice d'analyse de notre pratique d'après l'outil « COMP.A.S. » nous fait prendre conscience du fait que, même si notre formation et notre expérience professionnelle de travailleur social et de formateur font en sorte que nous pouvons nous retrouver, dans notre démarche pédagogique, dans bon nombre d'ingrédients cités dans l'outil, ou, dans tous les cas, dans l'esprit de l'outil, il est important de continuer à interroger nos pratiques autour de la question qui le sous-tend : « En quoi nos dispositifs de formation favorisent-ils la construction de compétences par les apprenants ? ».

Il serait intéressant, à l'avenir, de nous servir de cet outil de manière plus systématique, comme guide d'action dans notre quête d'éléments de réponse à cette question fondamentale, et de le travailler avec les participants dans nos démarches d'évaluation.

⁴² O. AMIGUET , C. JULIER , *L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. Genève, I.E.S. & EESP, 1996, p. 24.

Une question centrale : comment favoriser l'apprentissage dans le cadre d'une relation asymétrique ?

La différence de statut, de position dans le dispositif institutionnel, nous place dans une interaction asymétrique avec les participants. Comment favoriser l'apprentissage dans une relation asymétrique ? Comment, plutôt, favoriser l'apprentissage dans une situation d'enseignement où nous tentons de favoriser l'apprentissage par conflits socio-cognitifs, par l'interaction entre pairs (apprentissage coopératif), tout en étant dans une relation pédagogique asymétrique avec les participants, même si la formation à Tournai l'amenuise ou paraît l'amenuiser ?

Cette question est d'autant plus importante pour nous que, si nous arrivons à y donner des éléments de réponse pratiques, nous pouvons continuer d'émettre l'hypothèse que les formateurs en ISP arriveront plus aisément, avec les stagiaires, à favoriser des pratiques d'apprentissage, de création, de participation, de changement, individuelles et pourquoi pas collectives.

Nous pouvons, dans notre quête d'éléments de réponse à cette question, trouver à nouveau des réflexions intéressantes dans le livre de Etienne Bourgeois et Jean Nizet, particulièrement dans le chapitre VIII intitulé « Interactions sociales et apprentissage ».

Les auteurs caractérisent un certain nombre de situations d'apprentissage échappant à certaines définitions, « métissées » : « Il existe dans la réalité d'autres types de situations pédagogiques dans lesquelles les apprenants interagissent directement-individuellement et collectivement-avec le formateur ou l'enseignant. Or, ces situations, tout en étant différentes de celle de l'apprentissage coopératif, ne combinent pas nécessairement les caractéristiques particulièrement défavorables des deux autres dispositifs classiquement envisagés dans cette littérature. On pense tout d'abord aux situations dans lesquelles l'apprenant est engagé individuellement dans une interaction socio-cognitive intense avec le formateur. Il ne s'agit donc pas dans ce cas d'une situation d'apprentissage coopératif, puisqu'il y a une intervention directe du formateur dans l'interaction et que cette intervention porte sur le contenu de l'apprentissage. Cependant, il ne s'agit pas non plus d'une situation d'apprentissage « individualiste » puisque l'interaction est caractérisée par un échange socio-cognitif avec le formateur. Prenons ensuite les situations, peut-être plus courantes encore, dans lesquelles se trouvent combinées des interactions socio-cognitives entre pairs et avec le formateur : c'est la situation extrêmement banale de discussion de groupe, comme on peut la rencontrer, par exemple, dans le cadre d'un séminaire. A nouveau, il ne s'agit pas d'une situation d'apprentissage coopératif, puisqu'il y a intervention directe du formateur sur le contenu. Il ne s'agit pas non plus d'une situation d'apprentissage individualiste puisqu'il y a des interactions entre pairs et que de surcroît, les apprenants peuvent être engagés dans un véritable échange socio-cognitif, non seulement entre eux mais avec le formateur. Par ailleurs, on peut très bien imaginer que dans ces deux types de situations, les apprenants ne soient pas engagés dans une relation de jeu à somme non nulle (comme c'est le cas dans l'apprentissage compétitif). De plus, on peut imaginer que dans ces deux types de situation, on trouve un climat socio-affectif

favorable et une série d'éléments qui atténuent fortement l'asymétrie de la relation sociale apprenant-formateur (ou enseignant) »⁴³.

Et les auteurs de se dire qu'il serait intéressant que la recherche se penche davantage sur ces situations d'enseignement qui ne sont pas forcément - loin de là - moins efficaces que des situations rigoureusement de type coopératif.

Nous avons tenu à reproduire ce passage assez long du livre parce qu'il nous semble très bien caractériser les pratiques dans lesquelles nous nous sommes engagés à l'Interfédéré et à Tournai.

Les auteurs font des propositions intéressantes pour tenter, dans ce type de situations, d'atténuer quelque peu les effets de l'asymétrie existant entre le formateur et les participants en raison des différences de statut, d'expertise socialement et institutionnellement reconnue, de position institutionnelle qui accorde au formateur une large part du contrôle du processus de formation. « Cette préoccupation est d'autant plus importante que, en son absence, on risquerait, malgré les intentions, de rester dans une forme de régulation relationnelle (notamment par la complaisance) et non socio-cognitive du conflit »⁴⁴.

Voici les quelques pistes que nous pouvons envisager pour travailler la relation pédagogique dans le cadre d'une relation asymétrique

- **Continuer de favoriser une approche maïeutique**, inductive des situations et concepts à travailler, utilisant avec parcimonie et le plus tard possible dans le processus l'expression de nos éléments de réponse. Ne pas trop vite apporter nos propres outils, nos propres réponses. Dans les dispositifs que nous avons décrits et dans notre manière de travailler en général, c'est ce que nous faisons souvent, mais les réflexions des auteurs nous rappellent cette vigilance parce que, dans le feu de l'action, gagnés parfois par une certaine impatience ou une envie de transmettre ce que nous estimons tellement important, nous serions tentés de ne pas suffisamment respecter les temps de réponse des participants eux-mêmes, du système. A nouveau, c'est plus sur le processus, sur la manière de créer des conditions pour que l'apprentissage s'opère entre les apprenants, sur la capacité à questionner les productions que nous pouvons continuer à agir, plus que sur la transmission pure de connaissances.

- Notre action peut aussi être, dans une phase de transmission de connaissances, mais aussi dans une phase de proposition du processus d'apprentissage, **d'ouvrir un espace pour permettre aux participants d'engager une réflexion critique sur notre parole**. Les participants à la formation à l'Interfédération ou les participants à la formation à l'Escale ont apporté fréquemment leur regard critique sur ce que nous faisons ensemble et des moments d'évaluation plus formels ont été aussi prévus. Cette réflexion critique sur notre parole a été possible parce que les participants ont une expérience de travail (ici, de formateur) qui entraine en débat avec ce que nous apportons comme concepts.

⁴³ E. BOURGEOIS., J. NIZET., *op. cit.*, pp. 185-186.

⁴⁴ *Idem*, p. 187.

L'humour a transmis aussi beaucoup de choses. Rappelons ici le « Roman-photo » paru dans l'Essor et les nombreux moments de « taquineries » vécus à l'Escale.

- **Introduire de manière plus systématique le point de vue alternatif d'un tiers dominant dans l'interaction**, par exemple sous des formes de controverse (table ronde, outils audiovisuels, invitation de témoins,...). Nous pouvons faire cela, autant que possible, notamment en invitant des personnes-ressources dans nos séances ou en nous rendant avec les participants à des conférences, des expositions,... Nous pourrions sans aucun doute trouver des ressources alimentant le débat contradictoire. Par exemple, nous pourrions inviter dans nos séances, des personnes qui ont une vision plus « frontale », plus « verticale » de la pédagogie ou une vision plus « responsabilisante » de la motivation, ou encore une vision plus psychologisante des relations dans une équipe.

- **Continuer**, (comme ce fut le cas en très grande partie à Tournai et, dans une moindre mesure à l'Interfédé) **à faire en sorte de favoriser la participation des apprenants à l'élaboration, à la négociation du contrat pédagogique, du contenu du programme**. Plus simplement, à nouveau, l'occasion que nous avons donné-et que nous nous sommes donnée nous-mêmes- aux apprenants, dans les pratiques que nous avons décrites, de s'exprimer concrètement sur la forme et le fond du processus, ainsi que notre souci de construire ensemble les objectifs, les méthodes, les moyens, les modes d'évaluation des activités engagées semblent aller dans le sens d'une action « sur les conditions objectives et sur les représentations qui fondent l'asymétrie de la relation pédagogique »⁴⁵.

- Il peut nous apparaître aussi important **d'intensifier le travail à d'établissement d'un climat socio-affectif favorable à l'interaction socio-cognitive**⁴⁶, notamment, en soignant toujours, en amont, pendant, et en aval de tout travail de formation, la qualité de la reconnaissance des compétences et de l'acceptation de chacun dans le groupe.

Et encore...

- **Le changement est déjà dans la pédagogie du changement...**

Nous pouvons faire l'hypothèse que les principes pédagogiques dégagés avec les formateurs à Tournai concernant la relation entre eux et les stagiaires, peuvent valoir, au nom d'un « effet miroir » supposé, pour la relation qui peut unir les formateurs que nous sommes et le public « peu qualifié » dans le domaine social (et pédagogique). Ce que nous aurons appris avec les formateurs à Tournai, ce qu'ils auront imprimé en nous, nous permettra à notre tour, de leur

⁴⁵ *Idem*, pp. 190-191.

⁴⁶ *Idem*, p. 158. BOURGEOIS et NIZET rappellent le postulat piagétien « selon lequel le conflit cognitif joue un rôle moteur dans la genèse de structures de connaissances nouvelles : l'entrée en conflit d'une structure cognitive donnée avec une information incompatible et la perturbation cognitive qui en résulte vont engager le sujet dans la recherche d'un nouvel équilibre, recherche qui le conduira, le cas échéant, à l'élaboration d'une structure nouvelle, compatible avec l'information « perturbante ». Cependant, l'hypothèse fondamentale de la théorie du conflit socio-cognitif est que cet effet structurant du conflit cognitif est accru lorsqu'il s'inscrit dans une relation sociale ou, en d'autres termes, lorsqu'il se double d'un conflit social ».

donner des formations, de continuer à donner des formations, dans quel que domaine que ce soit.

- La relation, le processus installés entre nous sont peut-être plus forts que les contenus abordés et provoqueront une attitude pédagogique durable, ancrée⁴⁷.

- **Comment continuer à s'engager dans une démarche de co-construction, de décentration par rapport à nos présupposés pédagogiques, culturels et sociaux**, de travail de notre angoisse au profit d'une méthode (au sens de Devereux⁴⁸) qui nous permette d'établir une ligne de démarcation entre nous et l'autre ?

Le décalage existant entre la préparation que nous avons faite des deux journées de constructions pédagogiques et ce que les formateurs de l'Escale ont voulu en faire est édifiant à ce sujet. Cela nous a obligés à revoir notre schéma, à les accompagner dans leur demande, tout en posant des questions critiques sur la notion de parcours, sur le fait que le parcours qu'ils voulaient eux-mêmes créer allait être de nature contraignante pour eux-mêmes en tant que travailleurs. A ce titre, n'oublions pas que dans la démarche sont présents : la directrice de l'Institution et un administrateur qui prend aussi le rôle de formateur.

- **Comment continuer à interroger les possibilités de collaborer, dans les formations que nous donnons, avec des positions hiérarchiques différentes** et permettre aux participants d'interroger leur place et leurs moyens de collaboration dans leurs propres institutions ?

En parler. Parler à nouveau de la relation asymétrique présente dans la démarche. Méta-communiquer pour l'atténuer. Il est clair que la présence dans la formation de personnes occupant des positions hiérarchiques plus élevées peut se révéler intéressante dans la perspective de réalisations ultérieures. Elle peut aussi se révéler pesante dans le déroulement même de la formation et dans les collaborations futures : il y a un risque d'utilisation, dans la réalité, d'éléments dits, d'événements vécus dans le contexte de la formation, au détriment des travailleurs...

Il faut donc être clair sur le cadre et faire en sorte, dans les formations, que les participants puissent interroger la place qu'ils prennent dans les dispositifs institutionnels et leurs zones d'autonomie dans ces dispositifs.

A cet égard, prenons pour exemple les séquences de formation à l'Interfédé sur le thème de la place que les formateurs occupent dans leurs organisations respectives

⁴⁷ *Idem*, pp. 198-199. « L'ensemble des propositions théoriques et pédagogiques développées plus haut relativisent largement l'idée que le formateur (ou l'enseignant) peut jouer un rôle déterminant dans l'apprentissage en se cantonnant à son rôle traditionnel de transmetteur de connaissances. C'est en effet l'interaction sociale, et plus précisément l'interaction socio-cognitive, qui apparaît comme le moteur essentiel de l'apprentissage »

- P. WATZLAWICK, J. HELMICK-BEAVIN, D. JACKSON, *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972, p. 52. « Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication ».

⁴⁸ G. DEVEREUX, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, Flammarion, 1980.

Dans cette perspective de réflexion sur la place qu'occupent réellement les participants dans leurs institutions, notamment par rapport à ceux et celles qui sont formés « officiellement » sur le plan social et pédagogique et qui sont bien souvent leurs supérieurs hiérarchiques, n'est-il pas utile d'organiser des journées (ou des modules plus longs « inter-métiers »), avec la présence des formateurs de chaque métier, lorsque ceux-ci sont présents ? Exemple, cette journée transversale à l'Interfédération des EFT/OISP à Namur, entre formateurs techniques et IPSP (intervenants psycho-socio-pédagogiques) avec présence de la coordinatrice pédagogique de l'Interfédé et présence des formateurs des deux groupes, le jour même mais aussi dans la démarche de préparation de la journée.

Faire en sorte que les métiers interrogent les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes et les représentations qu'ils ont de l'autre métier. Faire en sorte que ces représentations se confrontent, se parlent.

A nouveau ici, nous renforçons l'hypothèse selon laquelle les publics dont nous parlons dans la recherche n'occupent pas la meilleure place dans les rapports sociaux, à l'intérieur de l'institution : nous avons souvent pu observer une certaine condescendance ou, en tout cas, une méconnaissance, dans les rapports que les IPSP (intervenants psycho-socio-pédagogiques) entretenaient avec les formateurs. Comme si, à nouveau, le savoir théorique, académique sanctionné par un diplôme était jugé plus important que le savoir pratique, non académique, non sanctionné par un diplôme.

- Comment faire en sorte que les participants aient les outils nécessaires pour participer à l'élaboration des dispositifs qui les concernent, aient le sentiment d'une prise globale sur leur travail ? Les formateurs techniques participent activement, avec la direction, à l'élaboration du cahier des charges des stages, à l'élaboration du parcours de formation, dans ses aspects pédagogiques et techniques,...grâce au rôle de facilitateur que nous avons joué et grâce aux outils que nous leur remettons pour ce faire (exemple de contrat de stage, outil « OBMEMO »).

- **Comment s'engager davantage dans des démarches de recherche-formation**, avec les participants, décloisonnant aussi la démarche de formation, la démarche d'intervision et la démarche d'accompagnement d'équipe ? Tourner la démarche de formation vers l'action.

Cela nécessite de se situer en tant que (co) formateur-acteur-chercheur, dans ce que nous appelons dans le métier des Groupes de recherche, action, formation (GRAF).

Conclusion

Tout au long de cette première partie de ce rapport de recherche, nous nous sommes efforcés de décrire, aussi fidèlement que possible, les outils pédagogiques que nous avons créés, tant lors de la formation à l'Interfédé que lors de la démarche de formation à l'Escale.

Nous avons mis en évidence le fait que cette formation destinée aux formateurs en EFT/OISP était largement influencée par la formation que nous pouvions donner aux futurs travailleurs sociaux, étudiants à l'école sociale Institut Cardijn. La formation, dans les deux cas, par la présence même de l'Institut Cardijn, ses formateurs et le Centre de formation permanente Cardijn comme opérateur, la présence de l'Interfédé et de la fédération AID largement inspirées par la démarche d'éducation permanente-populaire et par la vision de la formation des adultes pratiquée à l'ISCO, a pris une tournure s'appuyant, faisant appel aux 5 balises suivantes : la construction de la relation professionnelle, la connaissance de soi dans l'exercice de la profession, la connaissance de l'organisation de travail, la connaissance du secteur de l'insertion socioprofessionnelle, l'implication dans les situations. Nous avons pu, par analogie avec la formation des futurs travailleurs sociaux, jeunes eux aussi définis comme peu qualifiés dans le domaine social, jeter les bases de ce que l'on pourrait appeler un référentiel de compétences pour les travailleurs pédagogique-sociaux que sont les formateurs en ISP. Il convient évidemment de recevoir ce « référentiel » comme une esquisse, à replacer dans le contexte de formations courtes, comme allant de paire avec le processus qui le sous-tend. Le danger serait en effet de ne retenir que le « résultat », le référentiel de compétences, en le vidant de son processus, en en supprimant la partie dynamique, mouvante, à redéfinir sans cesse au service des situations et des contextes différents. Comment ne pas figer ce qui, par essence, a été conçu de manière circulaire, évolutive ? Comment ne pas enfermer cette tentative dans des préoccupations managériales et légales qui permettraient peu la remise en question et enfermeraient les formateurs dans une définition qui permettrait de les évaluer, de les contrôler plutôt que de faire évoluer leur métier, avec eux ?

Les formations données, dans cette même idée, sont des formations critiques, qui permettent aux participants de se situer dans le contexte global de leur intervention, de la relation pédagogique quotidienne en passant par les différents contextes dans lesquels elle est insérée. Les formations données permettent aux participants de construire et faire entendre un point de vue sur leur métier, sur le secteur dans lequel ils sont engagés, sur l'organisation qui les emploie, au service d'un processus participatif et démocratique. Elles permettent donc aux participants d'être mieux outillés pour faire entendre leur voix à tous les niveaux. Cela suppose, de la part des employeurs et des divers métiers de l'insertion socioprofessionnelle, la nécessité de leur faire une place encore plus grande en tant qu'acteurs pédagogique-sociaux.

La formation, de type plus classique organisée par l'Interfédé en dix journées, dans un lieu commun à des formateurs venant de diverses EFT/OISP, a montré ses avantages et est d'ailleurs reconduite avec succès.

L'expérience de formation à l'Escale a cependant montré sa plus grande efficacité, non seulement dans la production d'outils pédagogiques servant directement la relation pédagogique mais aussi dans la production de modes d'organisation en équipe hiérarchisés différemment, décroissant les métiers de l'ISP et les modes plus traditionnels de formation et de travail avec ces mêmes équipes : la formation, l'accompagnement d'équipes de travail et la supervision (qu'elle soit individuelle ou collective). Ce ne sont pas les catégories établies par les opérateurs de formation qui ont primé dans ce cas mais bien le travail en commun **dans** les situations, **dans** le contexte de travail même des participants, obligeant les formateurs de formateurs à opérer des déplacements d'ordre conceptuel, culturel, social, philosophique, politique même. La formation à l'Escale a montré également à quel point, sans nier la relation asymétrique qui existe, dans une organisation et une société hiérarchisées, entre les formateurs et les participants, entre la direction et les travailleurs, ...etc..., la réciprocité, l'éducation dialogique pouvait prendre forme et donner des résultats probants. Pour cela, les formateurs doivent devenir des « formateurs-élèves » et les participants des « élèves-formateurs ». Cette manière de faire rompt, plus que la formation plus classique donnée à l'Interfédé, avec des modes d'enseignement plus traditionnels, dominants et, par conséquent, a une portée politique, au sens noble du terme, dans la mesure où elle permet de dépasser la contradiction dominant-dominé, dans la mesure aussi où elle permet de mesurer combien le changement est déjà dans la pédagogie du changement, combien les processus pédagogiques font partie intégrante des contenus qui sont travaillés, aussi porteurs de changement soient-ils.

Enfin, pour répondre à la question qui est posée dans cette recherche, les deux formations permettent toutes deux d'acquérir des outils pédagogiques concrets, allant de la construction de séquences pédagogiques à la construction d'outils de communication permettant de travailler les conflits avec les stagiaires, la relation avec les collègues de travail, en passant par l'augmentation de la capacité à participer activement à l'organisation qui emploie les formateurs et au secteur de l'insertion socioprofessionnelle. A nouveau, l'acquisition de ces outils, le travail de ces outils nous paraît être davantage incorporée grâce à une formation du type de celle que nous avons construite à l'Escale car, dépassant le « séquençage » traditionnel, elle se construit dans les situations elles-mêmes, de manière existentialiste, dans l'ici et maintenant. Sans rejeter un modèle plus habituel de formation, elle semble davantage être porteuse de fruits, aux dires mêmes des participants de la démarche à l'Escale.

Mais ces deux types de formation, et plus particulièrement le type de formation expérimenté à l'Escale, risquent bien de rester lettre morte si on ne se penche pas davantage sur le processus, les conditions plus générales, qui les rendent et continueront à les rendre possibles. Cette question des conditions de faisabilité (et donc de transposition en d'autres temps et en d'autres lieux) de telles démarches fera l'objet de la prochaine partie.

2. Inventaire et réflexions sur les conditions qui ont favorisé la démarche

Introduction

Dans cette deuxième partie du travail, nous allons nous atteler à résumer, faire apparaître une réflexion sur les conditions qui doivent sous-tendre une telle démarche de formation et qui ont favorisé son succès. Nous nous attacherons surtout à décrire et analyser les conditions qui ont sous-tendu la démarche à Tournai, partant de l'hypothèse que ces conditions peuvent aider à penser toute démarche de formation dans d'autres contextes, d'autres lieux, en les prenant en référence comme un idéal, un point de mire.

La réflexion sur les conditions de réalisation d'une telle démarche de formation revient au fait même de s'interroger, au-delà des résultats, des contenus, sur les processus que nous mettons en œuvre. Cette réflexion sur les processus, pourtant fondamentale, est bien souvent oubliée dans l'urgence de l'action ou dans la relation de telles expériences de recherche-action. Cette absence de réflexion sur les processus rend alors quasi impossible la transposition de l'action dans d'autres contextes, empêche, au-delà des résultats immédiats, de véritables changements organisationnels et institutionnels, tant dans nos manières de penser la formation que dans les effets qu'elle a sur le travail quotidien des travailleurs.

Nous choisissons ici de classer ces conditions aux différents niveaux de la grille d'Ardoino⁴⁹.

Dans un premier temps, nous ferons appel à l'inventaire des conditions qui ont été relevées par les acteurs de la démarche, en ayant bien en tête que ces niveaux sont inter-reliés et que nous les segmentons par souci de ne pas globaliser trop vite la pensée et dans la recherche d'une clarté la plus grande possible. Que le lecteur ne s'étonne donc pas, s'il trouve des éléments qu'il aurait bien vu lui-même cités dans d'autres niveaux ; il fera le travail de globalisation, d'interrelation lui-même.

Dans un second temps, même bref, nous montrerons aussi comment et pourquoi une telle démarche doit porter en elle les conditions et les germes de sa remise en question, de son changement, de son autocritique.

Ces conditions dégagées sont bien évidemment une remise en ordre des nombreuses réflexions qui ont vu le jour tout au long de la démarche par ses protagonistes : formateurs, commanditaires, membres du Comité d'accompagnement de la recherche, personnes rencontrées pour confronter les résultats obtenus et alimenter la réflexion.

⁴⁹ - Pour rappel, la grille d'Ardoino nous propose d'analyser la réalité à 6 niveaux : individuel, relationnel, groupal, organisationnel, institutionnel, sociétal.

- E. BOURGEOIS, J. NIZET, *op cit.*, p. 4. « Dans le même ordre d'idées, on observe peu de tentatives d'articulation entre les divers niveaux d'analyse pertinents pour la compréhension du processus d'apprentissage. Comme beaucoup de phénomènes humains, celui-ci met en jeu des processus intra-individuels, interpersonnels, groupaux, organisationnels et même macro-sociaux. Or, on s'interroge encore trop peu sur les relations entre ces différents niveaux d'analyse ».

2.1. Des conditions à différents niveaux, inter-reliés

2.1.1. Des conditions individuelles...

Nous pourrions tout d'abord dire que cette démarche n'aurait pas pu être possible si un bon nombre d'acteurs concernés directement ou plus indirectement par le projet n'avaient pas été peu ou prou impliqués dans leur histoire personnelle et professionnelle dans une démarche d'éducation permanente, populaire. Une démarche, qui, rappelons-le, s'appuie sur ce que les gens, collectivement sont, savent, pour, avec eux, construire une narration de ce qu'ils vivent, des repères pour l'analyse et pour l'action. Cette manière de faire est aux antipodes de toutes les démarches scolaires de type transmissif, de toutes les prétendues expertises et technicités, elle exige de la décentration, du temps, une croyance dans la capacité des gens, collectivement, à produire du savoir, même s'ils ne donnent pas l'impression qu'ils savent, s'ils ont oublié qu'ils savent. Avoir incorporé (plus qu'appris intellectuellement) une telle démarche depuis longtemps aide évidemment à vivre l'incertitude, les tâtonnements, les lenteurs, l'apparent désordre d'une démarche telle qu'elle a été vécue à Tournai. Les trois formateurs que nous étions à Tournai ont tous été impliqués dans de telles actions depuis longtemps.

Les formateurs en ISP m'ont parfois dit, en substance : « cela a bien marché parce que tu es comme nous, tu nous comprends »....

On peut faire l'hypothèse que le fait que j'aie connu, à certains moments de mon histoire personnelle, des situations proches des leurs, - même si j'en ai peu parlé avec eux, on peut supposer que cela transpire dans mes gestes, mon *hexis* corporelle⁵⁰ - a favorisé la coopération entre les formateurs de l'Escale et moi-même et la coopération entre tous.

L'expérience sensible, incorporée, est une connaissance, bien sûr, mais elle peut voiler le regard, l'analyse.

Cette condition qui est de « connaître l'éducation permanente » et éventuellement les situations pour les avoir vécues personnellement est peut-être intéressante pour l'action, mais pas suffisante.

Il faut lui ajouter une capacité à se décentrer, à interroger les ressorts individuels de notre action. Georges Devereux, dans son livre « De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement »⁵¹, explique que la donnée la plus fondamentale dans les sciences du comportement, est le « contre-transfert », c'est-à-dire toutes ces expériences, sensations, pensées que nous projetons sur les autres que nous sommes censés « aider », accompagner. Pas de travail avec l'Autre sans ce nécessaire travail sur soi-même dans la relation mais aussi lorsque nous réfléchissons à nos actions, seuls. Le fait, par exemple, que j'aie vécu surtout au contact des mouvements et du monde associatif, dans un idéal démocratique et participatif, que

⁵⁰ P. BOURDIEU, *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit, 1980, p. 117. « *L'hexis* corporelle est la mythologie politique réalisée, incorporée, devenue disposition permanente, manière durable de se tenir, de parler, de marcher, et, par là, de sentir et de penser ».

⁵¹ G. DEVEREUX, *op. cit.*

j'aie expérimenté maintes fois, au fil de mes expériences professionnelles diverses, une démarche de travail en réseau, que j'aie développé, au fil des expériences, une conception décloisonnée de l'action sociale, le fait que j'aie vécu moi-même, à certains moments de mon histoire, des situations de pauvreté, le fait d'avoir travaillé à la fois l'action collective et l'action individuelle en travail social,...est présent en moi lorsque je suis à l'action, lorsque je rencontre l'Autre. L'ignorer reviendrait à ignorer le nécessaire travail sur ma subjectivité pour me permettre de m'engager dans une démarche d'objectivation.

Dans la foulée des réflexions de Devereux sur le contre-transfert, nous pouvons, sur ce point, interroger également la démarche interculturelle dont nous avons déjà parlé plus haut, chère à Margalit Cohen-Emerique⁵² et, en Belgique, à l'ONG Iteco⁵³, par exemple, avec laquelle, nous autres, formateurs du Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn, nous animons des formations intitulées « Travail social en milieu multiculturel ». La démarche interculturelle, rappelons-le, peut se résumer en trois étapes : une étape de décentration qui nous amène à interroger notre propre cadre de référence lorsque l'Autre, par son comportement, vient nous « toucher », nous « affecter », nous pousser à interroger nos propres zones sensibles, nos propres valeurs ; une étape de compréhension du cadre de référence de l'Autre, qui revient à vraiment essayer de comprendre ses zones sensibles, ses valeurs, sa position dans les rapports sociaux, ; une étape de négociation que nous aimons à définir comme un moment où l'on invente ensemble quelque chose que l'on aurait pas inventé si l'on ne s'était pas rencontré. Il est à noter que cette rencontre interculturelle est à situer dans un choc social. Ce ne sont pas seulement les valeurs qui sont propres à notre culture ou seulement nous-mêmes en tant que personne qui sommes touchés, ce sont des positions dans les rapports sociaux, des positions plus ou moins inégalitaires.

Ces conditions que nous citons peuvent paraître banales et les travailleurs sociaux qui nous liront pourraient dire qu'il n'y a là pas grand-chose de nouveau dans tout cela. C'est pourtant ce qui nous a permis, nous semble-t-il, et a-t-il semblé à ceux qui ont bien voulu parler avec nous de la démarche, de mener à bien le travail à Tournai, et, plus largement, à l'Interfédé. Nous avons souvent tendance à penser, dans le monde de la formation, que nos positions sont interchangeables, que nous pouvons tous, une fois que nous avons le titre de « formateurs », donner n'importe quelle formation. Ce n'est probablement pas tout à fait vrai. Nous donnons des formations en fonction de nos différents modes de socialisation, de ce que nous avons incorporé, des expériences que nous avons faites et, dans tous les cas, en fonction du travail que nous avons bien voulu (ou plutôt été forcés par les circonstances) de faire sur nous-mêmes dans une entreprise d'objectivation de notre travail.

⁵² Cf. par exemple : M. COHEN-EMERIQUE, J. HOHL, « Quand l'altérité menace l'identité professionnelle », in *Agenda Interculturel*, n°177, 1999, pp.5-11.

Ou encore : M. COHEN-EMERIQUE, « Le choc culturel. Méthode de formation et outil de recherche », in *Antipodes*, n° 145, 1999, pp. 3-30.

⁵³ Iteco. *Démarche et publics*. [en ligne].

http://www.iteco.be/article.php3?id_article=34 - Tete#Tete (consulté le 25 juin 2010).

La démarche d'ITECO (Centre pour le développement et la solidarité internationale) vise à replacer les citoyens comme acteurs centraux de la société, en mettant à leur portée des instruments d'analyse de leur propre action ainsi que des principaux mécanismes à l'oeuvre dans la société. C'est la mission de l'éducation permanente. Il développe des activités d'éducation au développement et de communication interculturelle.

L'on trouve parfois suspect le fait que certaines personnes ayant vécu elles-mêmes un certain nombre de situations difficiles, ayant un savoir d'expérience, travaillent le social- même si celles-ci ont un diplôme de travailleur social-. Comme si l'expérience sensible, le savoir d'expérience étaient suspects tandis que le savoir académique, lui, détenu par des personnes appartenant à une classe sociale élevée n'ayant jamais ou presque pas connu de situations difficiles, était légitime, porteur de rationalité.... Cet a priori qui prévaut parfois pour nous formateurs de formateurs prévaut également pour les formateurs en ISP. En témoigne la manière dont la question de départ de cette recherche-action a été posée. Il y a des savoirs légitimés (académiques, rationnels, riches en contenus organisés) et des savoirs d'expérience (expérientiels, intuitifs, riches en contenus sédimentés) qui ont tendance à être considérés socialement comme moins légitimes.

Une anecdote : lors d'une rencontre, une intervenante psycho-socio-pédagogique fait remarquer à un formateur qui venait de dire qu'il avait permis, dans l'appréciation qu'il avait faite de la situation, à un stagiaire de repartir un peu plus tôt du chantier : en tant qu'être humain, tu le lui as permis, mais en tant que professionnel, que devais-tu faire ? Manière condescendante de reléguer dans la sphère personnelle une attitude professionnelle et peut-être, inconsciemment, d'affirmer sa « supériorité » professionnelle... Ce formateur, je le savais, avait pourtant vécu beaucoup de situations difficiles lui-même et avait fréquenté bon nombres de mouvements sociaux et d'éducation permanente...

Il est sans doute plus difficile, pour quelqu'un qui a un savoir d'expérience, de qualifier de non professionnelle l'attitude d'une personne venant d'une classe élevée et ayant des diplômes académiques élevés, en dépit pourtant du fait qu'elle n'aurait que très peu été immergée dans ces problématiques.

On est souvent surpris, par ailleurs, de la confiance, de la sûreté avec laquelle certains « diplômés » parlent et s'érigent en experts à propos de la pauvreté et l'éducation populaire sans les avoir jamais connues autrement que dans les livres ou dans des expériences « exotiques »... de fréquentations des pauvres, d'individus moins riches économiquement, socialement, symboliquement qu'eux (moins riches aux yeux des représentations dominantes que l'on a de ces richesses, bien sûr). Expérience de la pauvreté et de l'éducation populaire par procuration.

Paulo Freire, à nouveau lui, dit qu'il est difficile pour les dominants de travailler avec les dominés. Sauf au prix, aussi, d'un travail important sur eux-mêmes et au même titre que celui que doivent faire les dominés sur eux-mêmes, sur leur expérience sensible de la pauvreté et des situations difficiles. C'est sans doute le travail des écoles sociales de faire en sorte de travailler avec les uns et les autres, le fait de prendre distance avec leur expérience sensible de dominants pour dépasser la contradiction.

Un intervenant consulté à propos de cette recherche, lui-même proche des milieux du mouvement ouvrier, me faisait part de son étonnement et de l'étonnement de certains dans le mouvement, par rapport au fait que, jusqu'à un certain niveau de pouvoir dans les organisations

ouvrières, on reconnaissait les compétences, le savoir d'expérience des gens du monde populaire, que l'on nourrissait l'idéologie du mouvement avec la nécessité de former et d'amener à des postes à responsabilités des personnes issues du monde populaire mais que, parfois, lorsqu'il s'agissait de passer à l'acte dans la nomination concrète à des fonctions plus importantes, une cassure se faisait entre les discours et les actes, les actes étant que l'on nomme bien souvent aux postes à responsabilités des personnes non issues du monde populaire et porteuses d'un savoir académique⁵⁴.

Quelle place aujourd'hui, dans une société rationnelle, managériale et prétendument efficace, pour des travailleurs sociaux et formateurs aux savoirs d'expérience riches, qui pratiquent sur le mode de l'éducation populaire, par tâtonnements, par aller-retour entre la théorie et la pratique, qui tiennent compte des nécessaires lenteurs des apprentissages et des changements, qui tentent d'emmener avec eux les gens concernés, loin de certaines décisions expertes, solitaires, techniques, lointaines qui ont la prétention de croire que les programmes rationnels, anticipés, contrôlés, raisonnent, anticipent et contrôlent nécessairement la vie et les populations ?

Quelle place, en dehors de certaines tâches d'exécution dans lesquelles on les confine et les maintient parfois par idéologie et par souci de la façade, pour des gens du monde populaire aux commandes de sphères plus élevées, plus décisionnelles ?

Quelle place pour eux dans le monde de la formation ? Dans les EFT ? Dans les organisations ouvrières ? Dans les institutions de travail social ? Dans les partis politiques ? Dans les mouvements d'éducation populaire mêmes ?

L'expérience à l'Escale, de par la mise au centre de l'acteur formateur, de par la mise au centre, aussi, de travailleurs sociaux et formateurs comme nous n'ayant pas des compétences plus « classiques » de chercheurs, de par une certaine horizontalité hiérarchique qui a soutenu la production des outils pédagogiques, a montré qu'une autre voie est possible.

L'examen rapide de ces « conditions individuelles » montre que nous ne parlons pas ici de « conditions intrapsychiques » mais que nous parlons de conditions sociales et historiques que nous portons individuellement et qu'il est nécessaire d'interroger pour s'engager dans une démarche de formation telle que celle-là et dans tout processus de formation.

Cet examen est une invitation à pousser les formateurs (et chercheurs) que nous sommes à interroger les contextes qui ont produit nos conditions individuelles et à interroger ces conditions individuelles pour être au plus près d'une démarche d'objectivation de nos pratiques.

⁵⁴ Il faut sans doute nuancer ce propos car, néanmoins, un certain nombre de travailleurs qui arrivent à des postes à responsabilités via l'expérience sont souvent invités (très invités) à faire la FOPES (Faculté ouverte de politiques économiques et sociales) par exemple, ce qui leur permet de mener ce travail de prise de distance par rapport à l'expérience en la confrontant aux savoirs construits par les sciences sociales.

A l'heure où, d'une part, les volontés de construire des référentiels de compétences en tous genres, souvent très techniques, fleurissent dans une volonté, officielle en tout cas, de rendre le travail des uns et des autres plus efficace et, d'autre part, presque paradoxalement, où l'on cherche à valoriser les savoirs d'expérience dans un souci de créativité face aux défis d'une société qui vit de profondes crises et mutations, ce débat mérite sans doute d'être renommé. Quelle place pour les savoirs conceptuels, standardisés, techniques et quelle place pour les savoirs d'expérience, sédimentés au fil du temps par des personnes qui ont vécu l'éducation populaire et des situations difficiles ? Quelle place pour un dialogue entre ces deux mouvements ? Quelles créativité à (re)développer dans les relations entre le « conceptuel expérimenté » et l'« expérientiel conceptualisé » ? Comment ne pas dissocier expérience et savoir ? Comment ne pas oublier leur nécessaire dialogue dans l'enfantement de l'action, toujours risqué, dont aucun standard de compétences ne viendra jamais éluder l'incertitude, la complexité ?

2.1.2. Des conditions relationnelles

Une démarche de formation comme celle que nous avons menée, nous l'avons vu abondamment dans la première partie, ne comporte évidemment pas que des contenus que n'importe quels formateurs amenés à travailler ensemble et ne se connaissant pas ou n'ayant pas d'affinités relationnelles et communicationnelles, pourraient transmettre à des participants impatients de recevoir leur(s) bonne(s) parole(s)...

Une telle démarche, nous l'avons vu, n'a pu être possible que grâce aux bonnes relations qui ont été tissées, avant et pendant la démarche par les acteurs concernés, directs ou indirects : les formateurs entre eux ; les formateurs de l'Escale entre eux ; les membres du Comité d'accompagnement ; les commanditaires.

Par bonnes relations, nous n'entendons pas, bien sûr, absence de conflit. Une relation, qui plus est dans ce contexte de recherche et d'expérimentation pédagogique, est nécessairement la résultante d'un conflit cognitif et socio-cognitif, d'un conflit entre des intérêts différents, des manières d'être au monde différentes qui, dans un projet commun, doivent s'entendre au sens littéral du terme pour atteindre des finalités, en évolution, dans un contexte donné. Nous prenons ici le terme relation dans le sens où chacun des partenaires a dû nécessairement se laisser « affecter » par l'Autre. Dans ce sens, les relations ont été « affectives », ont affecté plus ou moins profondément les cadres de références, la sensibilité, les émotions des uns et des autres et ont obligé chacun des protagonistes à se départir de la tentation d' « ajuster » l'autre à son cadre de référence, de le normaliser dans une compétence sociale ou pédagogique attendue, de le psychologiser dans une volonté de guérir des symptômes jugés pathologiques. Ce type de relation, basée sur le risque permanent de mettre à mal ses émotions et sa raison, prend de l'énergie, concrètement. Il ne s'agit pas ici de discourir sur de gentilles recettes qui permettraient d'atténuer le conflit, de communiquer de manière livresquement correcte dans l'ouate mièvre de principes de communication individuelle idéalisés ; il s'agit, concrètement,

de porter les conditions sociales individuelles à la rencontre de l'Autre, de trouver une solution concrète lorsque, fatigués en fin de journée, il nous faut faire demi-tour pour aller rechercher, alors que l'on a déjà fait quarante kilomètres, la mallette qu'un tel a oubliée, lorsqu'il nous faut, alors que nous semblons être sûrs de notre préparation pédagogique, nous adapter aux besoins différents des participants, lorsque nous avons une différence de point de vue sur la manière dont, en cours de démarche, nous pouvons ou nous ne pouvons pas communiquer à d'autres les résultats provisoires de la recherche, lorsque, parce qu'il y a des différences de conceptions d'une démarche de recherche, nous devons défendre une démarche de recherche-action face à des gens qui ont l'expérience d'une démarche plus classique, académique, lorsque, ayant conscience des lenteurs nécessaires à une telle démarche, nous devons résister aux réflexions qui nous font remarquer le temps de travail que cela prend ou qui nous font sentir qu'une production écrite devrait arriver plus vite, lorsque, habitués que nous sommes aux salles feutrées de formation, nous devons nous réunir dans une salle froide et écrire sur un demi-tableau avec des marqueurs qui fonctionnent à peine, lorsque nous devons confronter le point de vue du bic et le point de vue de la tronçonneuse.

Ces solutions concrètes à ces questions n'existent pas dans les livres ; elles s'inventent au fur et à mesure en ne faisant pas l'économie de parfois longs et complexes débats. C'est ce que les acteurs concernés ont réussi à faire, concrètement, au quotidien.

Lorsque nous parlons de relations, nous ne parlons pas ici de relations purement interindividuelles ; nous parlons de relations ancrées, enchâssées dans un système de communication, dans une culture de la démarche dont nous connaissons, pour une part, les contours et dont nous ne connaissons pas, pour une autre part, les aléas. Nous nous approchons ici du concept de communication sociale⁵⁵ où les acteurs jouent, à partir de leurs points de repères communs mais bien souvent invisibles, une partition, une pièce évolutive. Jouer cette pièce commune exige aussi de s'interroger sur les conditions de production de cette pièce, de remettre en question régulièrement la démarche commune, de méta-communiquer pour avancer, de rendre au fur et à mesure visible ce qui ne l'était pas. En ce sens, ces conditions que nous avons nommées « relationnelles » sont plutôt « interrelationnelles », capacité renouvelée, pour paraphraser la définition d'un système⁵⁶, qu'ont les acteurs concernés à se savoir en interaction, liés, interdépendants et poursuivant, dans un environnement déterminé, des buts sans cesse en évolution.

Ces conditions relationnelles ont été construites notamment par le fait que la formation à l'Interfédé avait déjà eu lieu et qu'une bonne relation s'était établie entre les formateurs de l'Escale et leurs formateurs, qu'Eric, René et Pol ont fait de longs voyages en voiture ensemble

⁵⁵ Y. WINKIN, *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*, Paris, Seuil, 2001, pp. 89-90.
« Proche de l'ancien sens communautaire du terme, le *construct* « communication sociale » se laisse appréhender par l'image de l'*orchestre*. Les membres d'une culture participent à la communication comme les musiciens participent à l'orchestre. Mais l'orchestre de la communication n'a pas de chef et les musiciens n'ont pas de partition. Ils sont plus ou moins harmonieux dans leurs accords, parce qu'ils se guident mutuellement en jouant. L'air qu'ils jouent constitue pour eux un ensemble d'interrelations structurées. Si un chercheur prend le temps de décomposer cet air et de le transcrire, il verra sans doute que la partition qu'il obtient est d'une grande complexité et qu'il s'agit effectivement de musique et non de simples bruits ».

⁵⁶ O. AMIGUET, C. JULIER, *op. cit.*

leur permettant d'affiner leurs réflexions avant et après les séances de travail, que le Centre de formation permanente Cardijn et l'Interfédé avaient déjà collaboré dans des démarches de formation, qu'une communication a été établie entre le Centre de formation permanente Cardijn, la direction de l'Institut Cardijn et la Commission recherche de la Haute Ecole Louvain en Hainaut..

Ces conditions relationnelles, vues comme systémiques, interreliées, ont permis, à un moment donné, que la démarche s'arrête pour cause de maladie, d'incendie, de retards liés à des nécessités plus urgentes auxquelles l'un ou l'autre acteur devait faire face, ...

Le temps de construction de la relation a pu se déployer, par couches successives : les premières expériences de formation à l'Interfédé ont permis la demande de Tournai grâce à l'installation d'une relation de confiance entre les institutions et les personnes.

On peut dire que nous avons été, grâce à ces interrelations, dans une démarche d'ajustement continu des constructions de la réalité, dans une forme d' « existentialisme », interrogeant progressivement nos pré-construits pour, par exemple, évoluer dans un temps « flou », circulaire de la situation-problème (adaptation au changement de formateur, attente d'une candidature de chercheur, présentation de la recherche à la Commission recherche de la Haute Ecole, plusieurs modifications du projet de départ de formation à l'Escale jusqu'à la version actuelle, report du début de la formation à Tournai en raison de l'incendie de la maison de la directrice, ...).

Pas de démarche telle, en fin de compte, si de telles conditions ne sont pas remplies et si, de manière plus ou moins explicite, on n'en fait pas l'inventaire, le débat avant, pendant et après la démarche.

2.1.3. Des conditions organisationnelles

Nous l'avons laissé transparaître et dit à maintes reprises dans la première partie de ce rapport : la démarche à Tournai mais aussi à l'Interfédé n'aurait pas pu se dérouler avec succès si des moyens organisationnels concrets n'avaient pas été mis à disposition :

- des moyens humains (compétences des formateurs et chercheurs) ;
- de l'argent ;
- du temps ;
- des moyens pédagogiques (richesses pédagogiques de chacune des organisations) ;
- des supports de communication (plate-forme, réunions, ...) ;
- un comité d'accompagnement de la recherche ;
- des ressources méthodologiques en personnel et matérielles (livres, média divers,...) ;

- des moyens matériels : locaux, photocopies, ordinateurs, camionnettes,...
- des moyens hiérarchiques interrogés : une collaboration entre différents niveaux hiérarchiques (CA, direction, responsables de la formation à l'Interfédé, formateurs, chercheurs, stagiaires). Acceptation d'un certain partage des sources de pouvoir : compétence, circulation de l'information, contacts avec les environnements extérieurs : élaboration des règles de fonctionnement. On pourrait ajouter l'argent.

Ces moyens ont fait l'objet d'un ajustement permanent, d'une discussion constante sur la manière dont ils pouvaient être mis en œuvre. Ils n'ont pas été déterminés, standardisés une bonne fois pour toutes. Bien sûr, le cadre a été posé dès le départ et un inventaire des possibilités à ces différents niveaux a été fait tout au début mais, au fil de l'action, il y a eu des corrections.

Les compétences des uns et des autres ont constamment été interrogées, bousculées pour être au plus près de l'action. Ces compétences sont pédagogiques, bien sûr, mais elles sont aussi organisationnelles, techniques, financières, stratégiques, sociales.

L'argent mis, essentiellement dans le temps de travail consommé par les trois animateurs (René Beaulieu, Eric Albertuccio, Pol Bollen), par l'équipe de l'Escale et spécialement les formateurs qui, pendant ces dix journées n'ont pas travaillé sur chantier, par René Beaulieu dans une partie du temps de travail consacré à la systématisation de la démarche de recherche, a été réparti entre les commanditaires : l'Interfédé, la Haute Ecole Louvain-en-Hainaut et le Centre de formation permanente Cardijn, l'Escale (via aussi un subside du Fonds social, socioculturel et sportif).

Du temps a aussi été dégagé pour permettre les rencontres du Comité d'accompagnement de la recherche, garant de la démarche pédagogique et de réflexion.

Nous avons souligné à maintes reprises le rapport au temps qui a été installé : un temps programmé qui a fixé le cadre et a maintenu les contraintes, notamment en matière de respect des délais pour la subsidiation, mais aussi un temps souple qui s'est adapté aux aléas de la démarche et des événements, grâce à la souplesse des commanditaires à cet égard.

Les moyens pédagogiques mis en place, nous l'avons vu, même s'ils ont toujours été traversés par une logique d'éducation permanente, de co-éducation de la part des participants, ont dû être constamment adaptés en fonction des circonstances, en fonction de l'évolution du travail et ont demandé des temps d'ajustement entre les acteurs assez importants : des temps d'évaluation pendant et après les séances à l'Escale, des temps de préparation de la part des trois animateurs avant et après les séances, des allers-retours entre le Comité d'accompagnement de la recherche et les trois formateurs, des allers-retours entre la Commission recherche de la Haute Ecole et le formateur-chercheur pour informer de l'état d'avancement de la démarche, des contacts plus informels avec l'un ou l'autre représentant des commanditaires. Nous avons vu également comment nous sommes passés d'une démarche qui se voulait inductive, centrée sur l'action mais gardant des accents assez programmatiques à une démarche plongée dans

l'action, dans la praxis, dans l'aller-retour constant entre la théorie et la pratique commandé par l'action, à une démarche dialogique au sens où Paulo Freire l'entend.

Soulignons aussi que l'action pédagogique a fait la part belle au travail de groupe, bien sûr, sans négliger cependant le travail pédagogique individuel, la rencontre individualisée avec les participants : il y a eu un travail avec les groupes mais aussi, que ce soit dans la formation à l'Interfédé, où c'est prévu dans le dispositif de formation, ou à l'Escale, des rencontres individuelles sous la forme de « supervisions » (le mot *intervision*, même dans une rencontre à deux convient mieux) individuelles.

Notons que les moyens pédagogiques, les dispositifs pédagogiques ont été largement décrits et écrits, préparés, même si, dans le feu de l'action, nous les avons adaptés constamment. Ici aussi, s'engager dans l'action, faire confiance à l'action elle-même ne dispense pas, au contraire, de préparer, anticiper, réfléchir les séquences pédagogiques. C'est précisément parce que celles-ci avaient été préparées que nous pouvions aussi nous éloigner de nos préparations, un peu comme un musicien a besoin de maîtriser la technique, de préparer son concert pour, au moment même, jouer avec « âme » dans un travail sur lui-même et sur le contexte imprévu dans lequel il évolue.

Les rapports hiérarchiques ont aussi été interrogés dans cette démarche, passant d'une démarche plus classique et malgré tout verticale où des commanditaires demandent une démarche à des formateurs qui en dessinent les contours pour des participants, à une démarche plus horizontale où les compétences, l'information, les contacts avec les environnements extérieurs, l'élaboration des règles, ces sources de pouvoir, sont partagés. Le fait le plus marquant est l'engagement, à la fin de la démarche, de tous les membres de l'équipe de l'Escale : formateurs techniques et théoriques, directrice, secrétaire, assistante sociale dans une co-construction permanente de la démarche. Cette souplesse des rapports hiérarchiques n'a cependant pas modifié les rôles de chacun et n'a pas, par exemple, mis à mal, l'autorité de la directrice de l'Escale, bien au contraire. Il y a eu un engagement dans un type d'organisation plus participatif et démocratique sans remettre en question la nécessaire fonction d'arbitrage et de prise de décision. Pas question ici d'un mélange quasi « incestueux » des rôles des uns et des autres qui aurait annihilé toute possibilité de construction de savoir et de pouvoir par le conflit. Ajoutons cependant que cette souplesse dans les rapports hiérarchiques a été permise grâce à la petite taille de l'organisation de l'Escale et dans le fait qu'elle soit rattachée à la structure AID⁵⁷ favorable à ce type de démarche, ce qui ne veut pas dire que cela ne serait pas possible dans des organisations plus grandes, plus rigides et plus institutionnalisées ou ayant une autre histoire institutionnelle.

Dans cette partie consacrée aux moyens, n'oublions pas le décloisonnement qui a été opéré entre les lieux de formation et les lieux concrets de rencontre, de réunions qui ont été mis à la disposition de la démarche : formation dans les locaux de l'Interfédé, sur chantiers, en ateliers,

⁵⁷ Rappelons-le, l'AID (Actions intégrées de développement) est une des 5 fédérations de l'Interfédération des EFT/OISP. Cf. AID – Actions Intégrées de Développement. [en ligne]. www.aid-com.be (consulté le 25 juin 2010).

dans les différentes EFT/OISP, à l'Escale, les locaux de l'Institut Cardijn, le lieu de réunion de la Commission Recherche de la Haute Ecole Louvain en Hainaut, à Loverval. Ces déplacements géographiques qui amènent aussi des déplacements de points de vue ont été soulignés comme très importants dans la réussite de la démarche parce qu'ils symbolisent la volonté et les conditions qui ont été remplies pour être à chaque fois au plus près des situations, des contextes de vie entourant l'action, là où les phénomènes se produisent.

Ces moyens organisationnels engagés dans la démarche à l'Escale mais aussi dans la formation à l'Interfédé nous paraissent fondamentaux. On le voit, le contenu d'une telle démarche de formation est conditionné par ces moyens importants, certes, mais qui ont donné aussi des résultats importants en termes d'acquisition de compétences pédagogiques et sociales et de mise en pratique d'un fonctionnement démocratique et participatif.

L'engagement de ces moyens au service d'une démarche réussie et augmentant les compétences des uns et des autres ne permet-il pas, par ricochet, de réfléchir à des modes de formation dans le secteur qui feraient largement appel à ce type de mobilisation et n'incite-t-il pas les associations désireuses de former leur personnel à s'engager dans cette voie ?

2.1.4. Des conditions institutionnelles

Par conditions institutionnelles, nous entendons ici le questionnement sur les conceptions que nous avons de la politique de formation et de la pédagogie des adultes, de même que les formes organisationnelles développées et instituées pour mettre ces conceptions en œuvre.

En bref, il nous semble avoir mis en œuvre dans la démarche, avoir mis au travail des multiples décroissements :

Un décroissement des angles d'approche, des « mondes » de la formation : le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn (qui forme des travailleurs sociaux), la Haute-Ecole Charleroi Europe dans son aspect recherche et dans son aspect pédagogique, l'AID MOC, l'Interfédération des EFT/OISP dans son pôle pédagogique, l'Escale à Tournai, le CEFA de Tamines, la cellule CEFA du Segec. Très concrètement, se sont croisés en permanence le monde de l'éducation permanente et de la formation académique, le monde de la formation permanente et de la formation initiale, les mondes de la formation professionnelle et le monde de la formation théorique, le monde de la formation par le travail et les situations, et le monde de la formation plus scolaire, ... Chacun de ces mondes a ses logiques pédagogiques et il a fallu, par le débat, (re)construire une conception suffisamment commune, axée surtout sur l'éducation permanente et la construction collective de savoirs, sur la capacité qu'ont les acteurs de terrain à chercher et à systématiser leurs expériences. En cela, ces mondes qui se sont rencontrés ont contribué à construire une alternative sérieuse à des logiques plus programmatiques, standardisées de la formation des adultes.

Les mondes du social et de la pédagogie, tout simplement, se sont aussi parlés, à un double niveau :

-entre eux : il n'est pas tenu pour évident, dans l'enseignement traditionnel ou dans le monde de la formation, même lorsque ces formations touchent à des matières sociales comme dans le secteur de l'insertion socioprofessionnelle, que le pédagogique et le social se parlent : comment faire de la pédagogie en ne perdant pas de vue les objectifs sociaux ? Comment rencontrer les objectifs sociaux en n'oubliant pas la nécessaire démarche pédagogique qui les sous-tend ? A nouveau, le point d'intersection a été ici un processus d'éducation permanente et les situations elles-mêmes, loin des discours tout préparés, cloisonnés ou des rôles pré-déterminés ;

- à l'intérieur de chacun d'eux, puisque ni la pédagogie ni le travail social ne sont des blocs monolithes qu'ils suffiraient de nommer pour être d'accord. Nous le savons, la pédagogie et le travail social sont traversés par des conceptions qui ont une portée politique et il convient de clarifier ces conceptions pour obtenir des conséquences politiques qui s'y rapportent. En termes de tendances lourdes, nous savons qu'une conception transmissive de la pédagogie (largement répandue, si pas dans les discours au moins dans les faits) peut, chez les participants, renforcer l'idée, dans la relation qui s'établit, que les rapports sociaux doivent être hiérarchisés entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, entre ceux qui ont et ceux qui n'ont pas ou pas encore, entre ceux qui décident et ceux qui seraient « décidés ». Une conception behavioriste, par conditionnement, de la pédagogie, produit des individus qui sont capables de produire des gestes par la répétition, automatiquement, sans prise réelle sur la globalité de l'action, sur la nécessaire créativité demandée dans la résolution de problèmes complexes. Une conception constructiviste de l'éducation, pour schématiser, produirait des individus confiants dans leurs compétences, dans leurs capacités collectives à résoudre des situations-problèmes, celles que nous rencontrons quotidiennement dans la vie privée et professionnelle, à construire des rapports organisationnels et institutionnels démocratiques et participatifs, à nouveau. Il n'est pas question ici de caricaturer, bien sûr. Les trois types de pédagogie, nous le savons, sont nécessaires en fonction des objets d'apprentissage et des contextes dans lesquels nous évoluons. Comme le faisait remarquer un formateur lors d'une supervision individuelle, il ne pouvait pas, en tant que formateur à la conduite de véhicule, se permettre de plonger des stagiaires inexpérimentés dans la résolution, par tâtonnements, de situations-problèmes qui engagent à chaque instant, sur la route, la vie du formateur et des gens qui sont véhiculés. Il lui faut nécessairement transmettre de la matière théorique, faire des simulations de conduite, inciter le stagiaire à acquérir des gestes automatiques, des « réflexes ». Cependant, la finalité reste la capacité qu'aura le stagiaire, sur la route, en situation réelle, fort de ses acquis théoriques et pratiques, à résoudre des situations-problèmes imprévues, à faire confiance en sa capacité de créativité face à des situations inattendues, en tenant compte du contexte, de l'environnement, de la conduite des autres conducteurs sur la route... Ici, la transmission et le conditionnement sont des moyens, pas une finalité. La finalité reste (co)constructiviste. Il nous faut sans cesse, sur la route, même en une fraction de seconde, recevoir les données, les analyser, agir et évaluer, bref : penser. Ou plutôt penser dans un aller-retour, quasi simultané, entre la théorie et la pratique. Praxis donc. Portée à un niveau politique, cette capacité nous conduit à des pratiques citoyennes, (co)responsables, s'appuyant sur les

compétences des gens, du « peuple » au sens démocratique du terme. Comment dès lors produire de la démocratie sans, dans les conceptions et actes pédagogiques, produire des situations où les gens « votent », décident par eux-mêmes ? Le changement est déjà dans la pédagogie du changement...

Nous pouvons développer le même raisonnement en ce qui concerne le travail social.

A l'Institut Cardijn, dans les années 90, une recherche-action a été menée par des travailleurs sociaux, des professeurs de l'Institut et une équipe de sociologues de l'Université Catholique de Louvain⁵⁸ autour du rôle des travailleurs sociaux en questionnant ce que ceux-ci nommaient leur « malaise ». Ils ont, notamment, pour synthétiser leur réflexion, fait apparaître quatre modèles de travailleurs sociaux et de politiques sociales dans lesquels ils se situaient, soit de par le mandat qu'ils avaient, soit de par les « choix » plus ou moins conscients qu'ils faisaient pour l'action. Ces modèles sont construits en fonction de la réponse à deux questions qu'ils ont identifiées comme fondamentales :

- quelles sont les causes des difficultés socio-économiques des populations ?
- quelle est l'emprise que les gens ont sur les situations qu'ils vivent, sur leur vie ?

A la première question, on peut, globalement, répondre que les causes des difficultés socio-économiques sont soit individuelles, soit collectives.

A la deuxième question, on peut répondre que les gens ont soit une emprise forte sur ce qui leur arrive, soit une emprise faible.

Les combinaisons des réponses à ces deux questions donnent quatre modèles de travailleurs sociaux mais aussi de politiques sociales : l'AS agent de contrôle (causes individuelles/emprise faible) ; l'AS manager social (causes individuelles/emprise forte) ; l'AS garant des droits et devoirs (causes collectives/emprise faible) ; l'AS militant solidaire (causes collectives/emprise forte)⁵⁹.

Dans le secteur qui nous a occupé, à savoir l'insertion socioprofessionnelle, nous pouvons également nous demander :

- d'où viennent les difficultés d'insertion socio-professionnelle vécues par les gens ?
- quel est le pouvoir que les gens ont pour résoudre, dépasser ces difficultés ?

Dans la démarche de recherche-action à l'Escale, on peut dire que nous nous sommes situés assez largement, en termes de tendance lourde, dans le modèle qui pense que les causes des difficultés d'insertion socioprofessionnelle vécues par les gens sont d'ordre collectif, que, depuis les années 70, moment où le chômage a fait son apparition en masse, nous ne sommes

⁵⁸ Recherche-action Fopes-Institut Cardijn, « Le métier d'assistant social », in *Travailler le social*, n°17, 1996, pp. 36-70.

⁵⁹ *Idem*, p. 40.

plus dans une situation passagère, de simple crise, mais dans un problème structurel qui fait apparaître le fait que les plus faibles, les moins « adaptés », dans une société où le plein emploi n'est plus de mise, sont pris en charge, non plus par le monde de l'entreprise et du travail en général mais sont pris en charge par les institutions et politiques sociales, comme si le social devait combler les manques d'un système qui n'est plus capable d'affilier par le travail l'entièreté de ses membres. Ceci est assez clair mais tout a tendance à fonctionner comme si l'on avait peine à voir cette réalité, comme si on continuait de croire que les difficultés d'insertion socioprofessionnelle étaient liées à des manquements individuels, voire intrapsychiques de gens qui, s'ils le voulaient, pourraient s'en sortir... D'où les discours et politiques d'activation (d'agitation disent certains) des chômeurs, d'où les discours, sur le terrain, d'institutions et de travailleurs sociaux qui estiment qu'il faut « coacher » des individus qui, une fois formés professionnellement et socialement aux normes d'un système non remis en question, retrouveront de l'emploi, des capacités citoyennes. Individualisation et psychologisation de la question sociale, médicalisation et technicisation des pratiques vis-à-vis d'individus qui doivent porter une double responsabilité : celle de subir les modifications d'une société sur laquelle, au départ, ils ont peu de prise et celle de devoir répondre aux injonctions culpabilisantes de dispositifs qui veulent les activer, les responsabiliser par rapport à une faute qu'ils auraient commise, par rapport à leur manque de motivation, leur non volonté de s'insérer, de mettre de la bonne volonté dans l'ouverture de portes qui leur sont généreusement entrouvertes. Comme s'ils étaient en difficulté par choix ou manquements purement individuels, comme si, depuis leur plus tendre enfance, quand ils se demandaient ce qu'ils feraient plus tard, ils rêvaient d'être chômeurs... Comme si, bien sûr, le « métier » de chômeur était un idéal professionnel, un sommet. Le même raisonnement de non motivation individuelle, de manque de bonne volonté à s'impliquer dans une démarche pédagogique qui serait parfaite, dans un projet institutionnel aux motivations ô combien sociales et justes est souvent appliqué aussi aux formateurs en EFT eux-mêmes, leur faisant porter, tout au bout de la chaîne, la responsabilité du malaise de tout un secteur qui, au fond de lui-même, sent, sait bien qu'on lui demande une tâche très difficile, voire impossible si celle-ci consiste à remettre au travail chaque stagiaire qui entre dans un organisme d'insertion socioprofessionnelle.

La démarche à l'Escale, de par son processus même, s'est appuyée, au moins tacitement, sur le pari que tant les stagiaires que les formateurs, avaient une prise collective sur leurs difficultés, sur leurs questions qui sont elles-mêmes d'origine collective. Dans ce processus de formation, nous avons donc retrouvé les germes, les fondements d'une action associative tournée vers le changement social :

- l'action est portée par les gens concernés eux-mêmes ;
- ils mènent cette action collectivement ;
- ils tentent, ensemble, d'agir contre les causes collectives de leurs difficultés et questions ;
- leur action est pensée et agie très concrètement, localement mais, dans le même temps, ils tentent de faire réseau, tache d'huile, de faire en sorte que ce qu'ils contribuent à résoudre localement soit l'expression d'un problème qui dépasse leur seul territoire mais concerne

l'ensemble du secteur, voire d'autres secteurs de l'action sociale. Dans ce sens, la démarche à l'Escale dépasse largement le cadre d'une réflexion et d'une action ayant pour objectif un développement territorial, uniquement tourné vers l'Escale elle-même ou, au mieux, vers la seule région de Tournai. L'implication d'acteurs agissant sur des territoires plus larges comme l'Institut Cardijn, l'Interfédé ou encore le Segec, la volonté de diffuser et partager cette expérience vont dans ce sens d'une déterritorialisation de la problématique. Notons enfin que l'Escale est notamment en contact avec une association d'insertion socioprofessionnelle au Congo (Kivu) par exemple. La volonté de travailler en réseau était présente dès la promotion du dispositif de formation.

A l'intérieur de cette condition qui est de promouvoir l'action participative et démocratique dans nos démarches de formation, de participer à une démarche qui est persuadée que les gens, collectivement, peuvent agir sur leurs situations et provoquer des changements, il y a un enjeu de taille, dont la résolution ne va pas de soi : réfléchir la légitimité qu'ont les personnes issues du monde populaire à parler et agir sur les situations qui les concernent au premier chef.

Nous pouvons faire l'hypothèse, parce que nous l'avons vérifiée maintes fois, que les gens du monde populaire, par des méthodes dialogiques, par la rencontre entre pairs, dans un processus d'éducation permanente, produisent un savoir eux-mêmes sur leurs propres rapports aux savoirs. Puisque, à condition de développer des conditions qui ouvrent

des espaces et des possibilités de dialoguer, ils le savent, quel est l'intérêt de le dire à leur place ? Quel est l'intérêt de leur *donner*, dans le meilleur des cas, ce qu'ils savent déjà et qu'ils sont obligés de prendre avec déférence, révérence, des mains de chercheurs, formateurs et travailleurs sociaux qui s'érigent en spécialistes de l'éducation populaire ? Que signifie ce don ? Quelle fonction a-t-il ? N'est-il pas, si on prolonge la réflexion de Jean-François Gaspar dans son article « Le don des usagers, sa difficile réception chez les jeunes travailleurs sociaux »⁶⁰, lorsqu'il parle de la domination symbolique du travailleur social sur l'usager-même lorsque celui-ci fait un contre-don comme celui de sa parole ou de tous petits objets- un instrument de domination d'un type de savoir sur un autre ? N'est-il pas une occasion d'asseoir son pouvoir sur l'autre en l'obligeant en même temps : à écouter son discours, à lire ses livres, à obtempérer à ses normes, à ses standards, à sa manière docte-ou prétendue telle- de construire le monde ? N'y a-t-il pas presque urgence, par le biais de l'éducation permanente et de telles formations, à recréer des conditions qui permettent au monde populaire de se dire ? Même trop ? Même mal ? C'est à lui-même aussi d'en juger, en tout cas. En rétablissant aussi, dans les termes de l'échange, un dialogue plus égalitaire avec d'autres catégories et classes sociales,

⁶⁰ M. GODELIER, *L'énigme du don*, Paris, Fayard. 1996. « Donner semble instituer simultanément un *double rapport* entre celui qui donne et celui qui reçoit. Un rapport *de solidarité*, puisque celui qui donne partage ce qu'il a, voire ce qu'il est, avec celui à qui il donne, et un rapport *de supériorité* puisque celui qui reçoit le don et l'accepte se met en dette vis-à-vis de celui qui lui a donné. Par cette dette, il devient son obligé, et donc se retrouve jusqu'à un certain point sous sa dépendance, du moins pour tout le temps où il n'aura pas "rendu" ce qu'on lui a donné. » (Cité par J.-F. GASPARD, « Le don des usagers, sa difficile réception par de jeunes travailleurs sociaux », in *Travailler le social*, n°37, 2004, pp. 60-76.)

notamment celle des chercheurs et intellectuels de tous bords qui, en experts extérieurs, parlent *sur* le monde populaire, *sur* la pauvreté⁶¹.

Il ne s'agit pas ici d'idéaliser la parole des gens que nous avons rencontrés ici et ailleurs. Nous savons bien que l'idéalisation comme la dévalorisation empêchent tout dialogue en « humanité », en ombres et lumières, en grandeurs et petites. Nous savons bien que, porter aux nues, à un niveau microsocial, la parole des usagers, des apprenants, des participants, peut signifier, pour les formateurs, pour les travailleurs sociaux, le fait de se replier sur un espace sur lequel ils auraient encore prise : la parole des gens dans son infiniment petit érigée en Sainte Parole, parce qu'ils n'auraient pas ou plus prise sur les politiques sociales, les politiques d'insertion socioprofessionnelle par exemple⁶². Une telle attitude enferme alors travailleurs sociaux comme usagers dans un « non-dit », dans une voie si fluette et mièvre qu'elle est inaudible et de peu d'intérêt pour la pratique d'un changement social. Comment faire porter aussi la parole du monde populaire et des classes les moins élevées ?

Comment, dans l'élaboration des politiques qui les concernent, comme les politiques d'insertion socioprofessionnelle, faire en sorte que leur parole soit entendue en premier, comme la matière première d'une action sur des situations dont ils connaissent, mieux que personne, les ressorts, les contours. Faire émerger cette parole suppose, dans nos organisations, au quotidien, comme dans les lieux où on élabore les politiques de formation, d'utiliser des moyens, des processus d'émergence de cette parole plutôt que d'utiliser de savants discours *sur* cette parole. Dans la foulée, on peut se demander, par exemple, ce qu'est devenu le rapport général sur la pauvreté de 1994⁶³ et comment les acteurs chargés de l'élaboration des politiques sociales en tiennent compte dans leurs programmes et décrets.

Dire intellectuellement, dans les salons où sont souvent absents les principaux concernés, que la parole et les compétences des gens sont primordiales est différent que de traduire cette idée concrètement en actes.

C'est difficile parce que, au cœur de cette préoccupation, se trouve une lutte d'intérêts entre des classes sociales différentes, un enjeu de pouvoir. Les études comme la recherche-action de 1996 qui fait apparaître, de manière éthique, des positions possibles pour les travailleurs sociaux et les politiques sociales, doit être couplée à une réflexion sur les soubassements de ces positions qui trouvent aussi leur origine dans la trajectoire sociale des protagonistes et dans la lutte, d'autant plus violente qu'elle n'est pas dite, que ceux-ci se livrent pour la possession de l'espace social et pour la définition des politiques sociales. Les positions que nous pensons apparemment choisies « moralement », « éthiquement » sont bien souvent la résultante de

⁶¹ Voir, au sujet des possibles rencontres entre les acteurs du monde populaire et les acteurs des institutions sociales, judiciaires, académiques : Groupe de recherche action-formation Quart Monde Partenaire, *Le croisement des pratiques : quand le Quart Monde et les professionnels se forment ensemble*, Paris, Ed. Quart Monde, 2002.

⁶² J.-F. GASPARD, « La parole des usagers : mode, prétexte et nécessité », in *Des mots, une lutte : des mots pour exister*, Gembloux, Ed. Travailler le social et Cahiers Tréma (Théâtre du Copion), 2003, pp. 72-82.

⁶³ *Rapport général sur la pauvreté*, réalisé à la demande de la Ministre de l'intégration sociale par la Fondation Roi Baudouin, ATD Quart-Monde Belgique et l'Union des villes et des communes belges - section CPAS, 1994.

mécanismes inconscients, liés à nos habitus de classe. Elles ne sont donc pas distribuées socialement au hasard.⁶⁴

Une autre « guerre », peut-être pas étrangère à la précédente, se livre également dans l'univers du travail social et des sciences sociales : celle qui oppose la sphère scientifique (avec ses critères d'efficacité et de vérité vérifiable), la sphère éthique (avec ses critères et ses valeurs de justice sociale) et la sphère esthétique-artistique (avec ses critères d'authenticité).

Il y a, en matière de formation des adultes mais aussi en matière de formation initiale, un malentendu constant par rapport à ces trois sphères, les uns se réclamant de la première-ils sont majoritairement présents dans celle-là- pensant qu'il est d'abord nécessaire de rendre scientifiques (au sens technique et programmatique du terme) les démarches de formation et les politiques sociales, les plaçant dans des logiques de vérification, de contrôle liés à des critères visibles, vérifiables, quantitatifs, les autres pensant que les démarches de formation et les politiques se situent d'abord à un niveau éthique et que le critère premier pour les jauger est de demander si elles contribuent à plus de justice et de démocratie, par exemple, les autres encore situant les démarches de formation et de politiques sociales à un niveau davantage esthétique- ou artistique-, pensant que celles-ci sont un art, dans le sens où le critère qui prévaut pour les apprécier est l'authenticité, la capacité, dans le mouvement immédiat et éphémère des situations qui se présentent, à inventer, créer des solutions nouvelles, inédites.

Ces trois sphères, nous le savons, dans le mouvement de la Renaissance, se sont rendues autonomes par rapport à la Religion qui les contrôlait, qui faisait dépendre tout savoir de la Bible : c'est ainsi que nous avons une science biblique, une morale biblique et un art biblique, religieux. Il était quasi impossible, sinon au risque de sa vie ou de sa réputation, de produire un savoir qui sorte de la conception biblique du monde. Pensons à Galilée et Copernic qui ont remis en question le géocentrisme...

Même si l'on peut dire que ces trois postures sont nécessaires, ont toutes trois leurs « qualités », leurs « nécessités », on trouve chez la plupart des opérateurs de formation et chez bon nombre de penseurs des politiques sociales, une « tendance lourde ». La tendance lourde la plus importante actuellement est celle de la sphère scientifique, qui continue de prévaloir dans la construction des programmes de formation et l'élaboration des politiques sociales et, ce qui prévaut actuellement lorsqu'il s'agit de penser et d'évaluer les programmes, ce sont des critères quantitatifs d'objectifs à réaliser dans des temps qui sont définis sans forcément tenir compte de l'aspect cyclique, circulaire de la vie et des situations des gens. Pensons aux exigences quantitatives auxquelles doivent répondre les organismes de l'ISP, aux nombres d'heures qu'ils doivent justifier, aux taux de réinsertion qu'ils doivent présenter dans des temps bien délimités, au pourcentage d'accompagnement psycho-social qu'ils doivent produire annuellement et pluriannuellement. Comme si le temps des gens se mesurait annuellement et pluriannuellement, comme si les prévisions et les évaluations se pensaient de la même manière que l'on pense, dans le monde de la grande distribution par exemple, en fonction de la quantité

⁶⁴ Voir, à ce sujet : J.-F. GASPAR,, « Crédit et discrédit croisés des "savoirs théoriques" et des "savoirs de terrain" chez de jeunes travailleurs sociaux », in *Pensée plurielle*, n°17, 2008, pp. 67-83.

de produits et de profits, de manière efficace et efficiente. Les gens comme des choses... Cette manière scientifique de penser les choses n'est-elle pas devenue à son tour une Religion en dehors de laquelle il ne fait pas bon vivre ?

La logique de la formation à l'Escale, répétons-le, a pu, dans une certaine mesure, échapper à cette pression des objectifs à réaliser dans un temps déterminé, à cette dictature des résultats, a pu allier la volonté de penser l'action de manière rigoureuse (sphère scientifique) avec des exigences de sens, de réflexion sur la portée éthique de l'action, notamment en matière de fonctionnement organisationnel démocratique et de pensée de l'insertion socioprofessionnelle dans sa dimension sociale. Avec aussi des exigences de créativité et d'imagination dans l'action, de concordance entre ce que les situations exigeaient et ce qu'il fallait produire comme attitude et comme outils, de manière inventive, pour les servir. Tentative de décroisement de la sphère scientifique, éthique et esthétique donc.

Ce décroisement principal nous a amenés à d'autres décroissements que nous pouvons citer brièvement :

- Décroisement, dialogue aussi entre la raison et l'émotion, entre l'Eros et le Logos⁶⁵ ;
- Décroisement entre pédagogie « formelle » et pédagogie « informelle », dans l'ouverture, par exemple, du monde académique à la recherche-action, au terrain ;
- Décroisement entre une pensée scientifique cartésienne basée sur des principes d'évidence, de réduction de la réalité pour la mieux connaître, d'exhaustivité dans les résultats et une pensée de type systémique qui fait dialoguer avec ces principes des principes de pertinence, de globalité (prise en compte des interactions entre les éléments d'une situation et de son contexte) et d'agrégativité (prise en compte d'une partie des éléments en tant que possibilité d'accès à une connaissance plus large).

Par ces quelques exemples, nous voyons qu'au cœur d'une démarche de formation comme celle que nous avons menée, se trouvent des débats complexes à résoudre quant aux conceptions, au sens que l'on donne à l'action.

Ces débats donnent véritablement naissance à la nécessité, dans l'action, de construire un paradigme méthodologique différent.

Ce paradigme peut trouver son moyen d'expression dans l'éducation permanente.

Il y a eu, dans la démarche, un rassemblement des acteurs, au moins implicite, autour de l'éducation permanente, dont, dans la construction même de la démarche, nous avons appliqué, nous semble-t-il, certaines caractéristiques :

⁶⁵ Cf. L. BOFF, *François d'Assise, force et tendresse. Une lecture à partir des pauvres*, Paris, Ed. du Cerf, 1986.

« 1) l'éducation permanente est un levier de changement social ; une démarche enracinée dans le vécu des participants ; une démarche de conflit positif, de coopération conflictuelle ; une démarche d'intégration promotion et rupture/émancipation, deux pôles en tension ;

2) un processus « entre eux, par eux, pour eux » ; un processus lent, progressif, réciproque ; un processus d'éducation ;

3) un travail de mise en réseau.

Il y avait aussi une envie d'écrire sur tout cela, de « capitaliser » des expériences faites :

La méthode « voir-juger-agir » est notre référence méthodologique commune. Elle nous a été essentiellement transmise par la pratique et de façon orale. Elle est restée la propriété de celles et ceux qui l'utilisent et a pu évoluer en fonction du contexte des sociétés. Mais, ce manque de référence écrite commune est aussi une limite. Finalement, de quoi parlons-nous lorsque nous disons : « Voir-juger-agir » ? Quelles sont les particularités de cette méthode qui pourraient nous permettre de préciser les caractéristiques des méthodes d'éducation permanente ? »⁶⁶.

Cette conception de la formation en lien avec l'éducation permanente est elle-même en lien avec une conception du travail social qui, si l'on place celui-ci sur un double axe, l'axe de l'agir social et l'axe sociétal. Dans l'axe de la conception de l'agir social, deux possibilités s'offrent : soit intégrer les individus dans un système social jugé « bon », soit mener des actions qui visent le changement social. Dans l'axe de la conception de l'organisation de la société, deux possibilités aussi : soit on privilégie l'organisation à partir d'une structure qui dicte ses standards aux opérateurs, soit on privilégie l'organisation à partir de la production d'une communauté - *Communitas* - d'individus et d'acteurs, dans la relation progressive qui s'installe, qui produit une structuration de repères pour agir⁶⁷.

La combinaison des choix à l'intérieur de ces deux axes nous donne quatre « identités » possibles de travailleurs sociaux-et, partant, de politiques sociales -, de même, par extension, dans une pédagogie tournée vers le social, quatre modèles « pédagogique-socials ».

Le formateur-travailleur social « spécialiste », qui cherche, par ses connaissances, à faire intégrer aux participants des données nécessaires pour s'adapter et s'intégrer à une politique stable, non mobile.

Le formateur-travailleur social « animateur », qui cherche, à partir de la relation qu'il établit entre les participants, par une démarche de groupe, à intégrer ceux-ci à un système non remis en question.

⁶⁶ Exposé de Marina Mirkes sur son mémoire *L'éducation permanente au quotidien, analyse des pratiques collectives*, Louvain-la-Neuve, UCL-FOPES-1997.

⁶⁷F. CRISPEELS, P. CRUCIFIX, « Pour une topographie du métier d'assistant social », in *L'Observatoire*, n°41, 2003-2004, pp. 37-41. Les auteurs identifient, en fonction du positionnement autour d'un axe de l'agir social (soit vers le changement, soit vers le statu quo) et d'un axe sociétal (organisation, soit à partir de la structure, soit à partir d'une logique de « communauté »-« *communitas* »), quatre modèles de travailleurs sociaux et, partant, de politiques et institutions sociales : le pôle spécialiste, le pôle animateur, le pôle militant et le pôle politique.

Le formateur-travailleur social « politique », qui cherche, à partir d'une structure établie, d'un plan de formation ficelé, à appliquer et faire appliquer son analyse de l'action en termes de changement social.

Le formateur-travailleur social « militant », qui cherche, à partir de la construction progressive et collective de savoirs avec les participants, à établir des dynamiques de changement social.

Nous pouvons donc aussi analyser les institutions et les politiques sociales et de formation à partir de cette topographie. Comme toute topographie, elle découpe la réalité de manière nette alors que celle-ci présente bien évidemment des nuances. L'on peut trouver des travailleurs sociaux-formateurs et des politiques sociales « spécialisées » avec des tendances « animatrices ». De même que l'on peut voir une tendance « politique » couplée à une tendance « militante ». Cependant, en général, ici aussi, les acteurs présentent une « tendance lourde ». Même si celle-ci doit être nuancée, son identification, par les faits et non par les seuls discours, permet l'analyse et le positionnement par rapport à l'action pédagogique et sociale.

La conception de la formation qui a été adoptée dans la démarche à Tournai mais aussi dans la démarche à l'Interfédé relève d'une conception militante de la formation et du travail social. C'est une démarche qui a favorisé la réflexion critique des participants sur les politiques sociales qui les concernent, sur leur mode d'organisation, sur leurs gestes professionnels quotidiens au service d'une amélioration, voire d'un changement net de celle-ci. Cette démarche a été menée à partir d'eux, dans une co-construction progressive de savoirs, nous l'avons souvent souligné, montré.

En ce sens, cette démarche « militante » et d'éducation permanente rejoint également une forme et une conception spécifiques de la méthodologie du travail social : la méthodologie de l'action sociale et collective. Action sociale parce qu'elle vise la réflexion critique et le changement social. Action collective parce que ce changement social est construit avec les gens, collectivement.

Sans cette conception partagée assez largement, plus ou moins consciemment, par les acteurs de la démarche, l'action n'aurait pas, bien évidemment, produit les mêmes résultats.

Une telle conception de la formation et du travail social entre en conflit avec les autres conceptions. Elle va se heurter bien sûr aux conceptions qui voient dans la formation et le travail social des moyens d'intégrer, dans une perspective assimilationniste, les individus à des politiques qui sont peu ou pas remises en question. Mais elle vient se heurter aussi, à l'intérieur même des conceptions plus critiques, à une conception hiérarchisée, standardisée, figée, de l'action au service du changement social. Ainsi, on peut craindre, par exemple, que les référentiels de compétences concernant leur métier co-construit progressivement avec les travailleurs pédagogique-sociaux que sont les formateurs, ne soient figés ensuite dans un bloc, même avec les meilleures intentions, qu'ils soient imposés par des politiques institutionnelles et organisationnelles qui les dépossèdent de l'évaluation de ces compétences, de leurs modifications dans un contexte complexe et mouvant. Risque de ne retenir que les résultats de la réflexion, qui seraient à appliquer invariablement, au détriment du processus participatif et

démocratique qui les a fait naître. C'est sans doute pour cela qu'il y a une vigilance à avoir pour que, à tous les niveaux de conceptions des formations et de l'action sociale, on crée des espaces, des lieux de dialogue, de confrontation, qui maintiennent les acteurs dans la production et l'évolution des compétences et des outils qui les concernent.

On le voit, à nouveau, les démarches de formation que nous menons, à un niveau microsocial comme dans la formation à l'Escale, ont des implications politiques, méso et macrosociales.

2.2. Des conditions de questionnement, de regard critique sur la démarche et son processus

L'inventaire de ces conditions pourrait faire paraître la démarche idyllique et pourrait donner l'impression qu'elle ne pourrait pas être remise en question, devenant à son tour un système, une politique auxquels les acteurs de formation devraient s'adapter et adapter les participants. Une telle vision serait contraire aux conditions critiques tournées vers le changement social que nous avons décrites plus haut et pourrait constituer, dans l'apparence d'une volonté de pédagogie alternative, une sérieuse protection contre le changement, une réalité homéostatique. Elle deviendrait alors le symbole de ce qui se passe dans de nombreuses recherches et démarches de ce type : l'investissement de moyens considérables pour ne pas changer, utilisant ces moyens engagés comme une preuve, face à ceux qui diraient que les changements n'arrivent pas, de « bonne volonté », comme une interdiction de remettre en question la capacité d'autocritique des institutions qui les ont commandées.

Les conditions évoquées plus haut ne masquent pas les problèmes à résoudre, les nœuds qui nous traversent, les luttes de pouvoir et d'influence tant économiques que symboliques qui sont à l'œuvre dans les mondes mêmes du travail social et de la pédagogie, les tendances à se faire happer par des logiques managériales, décriées dans les discours mais appliquées dans les faits, la propension à garder ses chasses, ses territoires dans des attitudes frileuses face aux décloisonnements, aux interfaces qui se font possibles. Autant d'attitudes de repli face à la lutte pour des ressources, capitaux symboliques, culturels, sociaux, économiques rares ou jugés comme tels.

Il y a eu dans cette démarche des difficultés aussi à la faire comprendre, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur des lieux où elle s'est déroulée, où elle a vu le jour. Des incompréhensions de certains face aux moyens, notamment le temps de recherche, investis, des doutes quant à la validité d'une démarche de recherche-action qui fait confiance dans les compétences et les capacités de recueil des données et d'analyse des acteurs de terrain, des pressions pour obtenir des résultats immédiats, des hypothèses dans une logique hypothético-déductive « classique »...

Les enjeux que nous avons évoqués plus haut sont toujours à mettre en débat, sont traversés par des conflits qui resteront présents, latents ou manifestes.

La démarche elle-même doit aussi pouvoir s'interroger, de même que la capacité des acteurs engagés à la faire évoluer, à faire aussi en sorte qu'elle soit la base d'actions concrètes dans leurs programmes pédagogiques et sociaux.

Elle doit s'interroger dans sa capacité à se dire, à se communiquer. Ce rapport de recherche, par exemple, est très « classique », finalement, s'accommodant peu jusqu'à présent d'une nécessité qu'il y aurait à partager le contenu et le processus de manière interactive, diffuse, dans une démarche d'éducation permanente et dans un langage adapté aux publics auxquels elle prétend parler. La recherche-action dont il rend compte doit aussi interroger sa démarche d'objectivation de la réalité à partir du subjectivisme qui la sous-tend nécessairement.

Elle doit s'interroger sur sa capacité à rester ouverte aux autres conceptions et politiques de formation.

Elle doit s'interroger sur ce qu'elle génère d'incertitude et d'interpellations par rapport aux instances qui forment, sur un temps long, des intervenants sociaux. Ne risque-t-elle pas de « brader », niveler par le bas, le diplôme d'assistant social par exemple, pourtant si critiqué dans certaines sphères économiques et privées ? Il conviendrait ici alors de préciser ce que pourrait devenir une formation aux métiers du social dans leur diversité et de réfléchir à un tronc commun de formation sans dévaloriser les rôles et les niveaux de formation des uns et des autres à l'intérieur de politiques sociales qui ont déjà tendance à les confondre : pensons à la floraison des différents nouveaux métiers ayant pour commun dénominateur le social : animateurs dans des centres divers, formateurs dans l'insertion socioprofessionnelle, travailleurs dans l'accueil extrascolaire, travailleurs dans les crèches, dans les quartiers,

Ne fait-elle pas la part trop belle aux savoirs d'expérience et, même si elle s'en défend, à leur idéalisation ? Ne caricature-t-elle pas la réalité sociale et pédagogique en plaçant d'un côté ceux qui peuvent s'occuper des situations pédagogico-sociales (ceux qui ont vécu des expériences d'éducation populaire-permanente-sur le plan professionnel et des situations de vie difficiles sur le plan personnel) et ceux qui prétendent s'en occuper en reproduisant les inégalités sociales et les rapports de domination (ceux qui ont un savoir académique important, classique et qui ont peu de savoir d'expérience, qu'il soit professionnel ou personnel) ?

Dans le troisième chapitre de ce rapport, nous tenterons d'esquisser quelques perspectives d'action pour les acteurs concernés qui tiennent compte de cette posture critique.

Conclusion

Au cours de cette deuxième partie, nous avons fait apparaître un certain nombre de conditions qui ont permis cette démarche de recherche-action-formation à l'Escale par le travail en situation à Tournai, dans les murs de l'institution et nous donne aussi des éléments pour construire et transposer cette expérience dans d'autres contextes, notamment dans la formation plus « classique » à l'Interfédé, formation qui, rappelons-le, se donne à l'Interfédé, dans un lieu prévu pour la formation, à l'extérieur des murs des institutions, mettant en situation de co-formation, des formateurs venant d'institutions diverses.

En résumé, ces conditions qui ont permis la construction d'outils pédagogiques avec les formateurs, public nommé dans la question de départ comme « peu qualifié dans le domaine social » sont :

- **individuelles** dans la mesure où elles interrogent la trajectoire personnelle et professionnelle des formateurs engagés dans de tels processus. Nous avons montré à quel point le fait d'avoir une longue expérience de l'éducation permanente, voire de certaines situations personnelles difficiles, peut être un atout. Cependant, la condition principale est de s'engager, en tant que formateur, dans une démarche de compréhension de cette trajectoire personnelle et professionnelle, dans une démarche de socioanalyse et d'interrogation des mécanismes de contre-transfert qui sont à l'œuvre dans toute démarche de formation. Cette démarche de réflexion ne doit pas nécessairement être séparée de l'action et être systématique ; elle peut trouver sa forme dans les nombreux échanges qui se produisent entre formateurs lorsqu'ils préparent ou évaluent leurs séances, des échanges qui, au-delà des considérations et préparations didactiques nécessaires, sont faits de partages et d'interrogations voire d'interpellations concernant leurs trajectoires, leurs positionnements professionnels face aux situations pédagogiques rencontrées. Des espaces de supervision, d'intervision dans ce sens, dans un cadre sécurisant, sont certainement à ré-inventer.

- **relationnelles** dans la mesure où il est impossible de penser de tels dispositifs pédagogiques sans une bonne coopération entre les acteurs concernés, sans la construction de relations qui, loin des standards et des prescriptions techniques pour une bonne communication individuelle, s'enchâssent dans un système de relations permis par les partenaires institutionnels concernés et dans un système relationnel qui, loin de l'addition pure et simple des individus qui le composent, forme une entité qui a sa personnalité propre, avec ses diversités de points de vue, ses temps de réponse, ses contraintes, ses compétences propres. Ce système relationnel trouve sa forme et son équilibre fragile dans la rencontre, souvent sous la forme d'un choc culturel et social entre les protagonistes, dans laquelle le conflit n'est pas absent. Il s'agit de construire des rapports et des conditions concrètes de réciprocité, de co-construction dans l'apprentissage, en tenant compte des relations asymétriques qui lient les éléments dans des rapports hiérarchiques-organisationnels, par rapport aux savoirs, institutionnels.

- **organisationnelles** dans la mesure où la production de tels résultats positifs a mobilisé des moyens infrastructurels importants et a nécessité, loin des angélismes étherés, des incorporations, des injections de conditions très précises :

- en moyens humains et en compétences pédagogiques, méthodologiques, sociales, techniques, financières, comptables. Des compétences vues comme partagées, co-construites, remises en question au fur et à mesure de la démarche entre tous les partenaires, notamment les « formateurs » et les « participants » qui se sont engagés dans un processus de co-apprentissage ;

- en moyens financiers : une telle démarche n'aurait pu avoir lieu sans la mise à disposition d'un temps de travail conséquent par la Haute Ecole Louvain en Hainaut (pour le pôle « recherche »), par l'Interfédé et par un soutien financier du Fonds social, socioculturel et sportif (pour le pôle formateurs). Par l'Escale aussi (pour le pôle « action » dans la mobilisation de ses travailleurs, les formateurs dans un premier temps, toute l'équipe dans un second). Ces moyens financiers ont aussi permis une mise au vert, des repas pris ensemble, des déplacements longs pour les trois formateurs, etc.

- en moyens en temps : le temps des travailleurs mobilisés qui coûte de l'argent, mais aussi le temps de la démarche, l'acceptation de la maturation de la démarche, d'un calcul du temps « à la louche », d'un temps flou adapté à la vie, au mouvement de l'action ;

- juridiques et institutionnels dans la mesure où la démarche a été légitimée par le cadre de chaque institution partenaire et par l'accord qu'elles ont conclu ensemble, par des pouvoirs subsidiaires...

- pédagogiques bien sûr. La pédagogie était l'objet même de la démarche et il a fallu, bien sûr, mobiliser des moyens pédagogiques qui étaient en rapport avec ses finalités. Moyens inductifs, basés sur la démarche de l'éducation permanente, qui s'appuyaient sur la construction collective de savoirs.

Ces conditions organisationnelles sont traversées, bien entendu, par une nécessité pour les acteurs engagés, d'être au clair avec les enjeux de pouvoir, de luttes d'intérêts qui sont au cœur de tous les fonctionnements organisationnels. Ceux-ci concernent au moins la question des compétences, la question de la maîtrise et de la circulation de l'information, la maîtrise des relations avec les environnements extérieurs, la fixation des règles de fonctionnement. La démarche, loin d'être « idyllique », a dû résoudre des questions liées au partage de ces sources de pouvoir et à la modification de leur répartition étant donné que, par exemple, une démarche de formation participative comme celle-là accroît notamment le pouvoir des formateurs participants, non seulement en compétences mais aussi en poids dans les décisions qui concernent l'organisation. Comment, dès lors, les organisations peuvent-elles s'ouvrir aux nécessaires changements qu'une telle démarche suppose ou provoque, en évitant le repli homéostatique ?

- **institutionnelles** dans la mesure où une telle démarche n'est pas possible sans un débat et un positionnement par rapport à des enjeux politiques concernant les conceptions de la pédagogie, du travail social et de sa méthodologie, du savoir, de l'apprentissage, de la science. Conceptions qui, elles-mêmes donnent naissance à des politiques concrètes qui voient leur aboutissement dans les types d'organisation créés et les moyens mobilisés pour les réaliser.

Ces conceptions pédagogiques et sociales étaient tournées, nous l'avons vu, vers le changement social et sur l'interrogation critique des politiques pédagogiques et sociales en place, y compris celles mises en place par les acteurs concernés par la démarche dans une capacité d'auto-critique. A nouveau, ici, c'est une conception de l'éducation permanente qui a guidé l'action. Soulignons que, malgré des modes de subsidiation qui poussent à l'action tournée vers les résultats de manière assez rapide, dans un temps plus ou moins rapproché, nous avons pu construire et laisser se dérouler l'action dans une relative lenteur.

Un certain nombre de décroissements se sont produits : entre une pédagogie formelle et une pédagogie informelle, entre des acteurs académiques et non académiques, entre les sphères scientifique, éthique et artistique, entre modèles pédagogiques, entre les mondes pédagogiques et les mondes sociaux. Ce dernier point est à souligner lorsque l'on sait les difficultés qui existent pour se faire subsidier, par exemple, lorsque l'on cherche à faire des demandes de subsides qui couvrent plusieurs domaines à la fois. Difficile, par exemple, à l'heure actuelle, d'obtenir des subsides mélangés pour faire tout à la fois de l'éducation permanente (qui dépend de la Communauté française) au service d'institutions sociales (qui dépendent de la Région wallonne) et donc, d'avoir une approche globale plutôt que segmentée de l'action. Soulignons- le à nouveau, les acteurs autour de la table ont permis ce dialogue au service de dynamiques participatives et démocratiques, citoyennes au sens politique du terme.

N'oublions pas les espaces qui ont été créés pour permettre une lecture critique de la démarche, pour permettre qu'elle porte en elle-même les germes de sa reproduction tout comme les germes de sa transformation. Ces espaces sont aussi matérialisés par la présente démarche de rapport de la recherche et par les possibles débats et actions qu'elle ouvrira.

Nous confirmons bien évidemment l'hypothèse qu'il faut bien identifier les conditions d'une telle démarche, son contexte pour ne pas tomber dans l'erreur qui consisterait à penser que cette expérience serait transposable ailleurs comme telle, dans son contenu pur et simple. Nous voyons bien, au travers des points précédents, que le processus, le contexte, les conditions sont fondamentaux. Cela plaide pour une pédagogie contextuelle, au contraire de certaines tendances, dans les écoles et ailleurs, qui ne voudraient voir dans les compétences acquises par les participants, que le fruit de la seule confrontation, quasi didactique, entre un enseignant et des élèves à l'intérieur d'un système invariable.

3. Encore quelques pistes...

Introduction

Dans ce dernier chapitre, qui sera plus bref que les deux autres, nous allons évoquer quelques pistes d'action, suggérer quelques questions, quelques retombées possibles d'une telle démarche de recherche-action dans les lieux où l'on cherche, au jour le jour, à produire du sens et des actions pédagogico-sociales concrètes, où, loin des cynismes et découragements de toutes sortes face à l'ampleur de la tâche, on peut, pas à pas, construire d'autres narrations du monde de la formation et du travail social.

Ces lieux sont prioritairement, en lien avec l'objet qui était celui de cette recherche, l'Interfédération des EFT et OISP et le secteur de l'Insertion socioprofessionnelle, la Haute Ecole Louvain-en-Hainaut dans la formation initiale des travailleurs sociaux, le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn. Mais nous pensons également que ces lieux sont tous ces endroits où l'on cherche à former des publics dits « peu qualifiés » dans le domaine social et pédagogique et qui sont sollicités par des politiques et situations sociales nouvelles : les formateurs dans les CEFA, les animateurs dans les quartiers, les travailleurs dans les projets extrascolaires divers, les animateurs dans des Centres d'accueil pour demandeurs d'asile, les travailleurs dans le secteur de la petite enfance dans le domaine de l'accueil à domicile ou dans des crèches, dans nombre de démarches d'alphabétisation... Les travailleurs pédagogico-sociaux tels les formateurs en ISP sont nombreux, auxquels on demande des prouesses avec peu de moyens mis en œuvre pour échanger, co-construire leur savoir. Et puis, ces quelques réflexions peuvent nous interpeller nous-mêmes, formateurs, qui, au fond, sommes toujours à former, sommes toujours en quête de redéfinition de notre métier, sommes heurtés par notre propre non savoir qui nous est sans cesse renvoyé par ces gens que nous croyons peu qualifiés et que nous prétendons former. Il s'agira donc aussi ici de formuler quelques réflexions transversales aux commanditaires et à ces quelques secteurs que nous venons de nommer de manière non exhaustive.

Ces réflexions sont inspirées par les données, réflexions, débats que nous avons recueillis tout au long de la démarche de la part des acteurs qui s'y sont engagés. Elles ne sont pas exhaustives et ne prétendent pas non plus prendre en compte tout ce qui a été dit précédemment dans le texte. Elles sont plutôt une invitation pour qui se sent concerné à poursuivre la réflexion, à s'emparer de cette démarche pour la faire sienne dans les actions qui lui sont propres.

3.1. Pistes pédagogiques pour l'Interfédé et pour le secteur de l'insertion socioprofessionnelle

La présente démarche, avant même que le présent rapport ne soit terminé, a été présentée en mai 2010 à la Commission pédagogique de l'Interfédé.

Elle y a été accueillie avec grand intérêt voire enthousiasme et l'on perçoit, dans le pôle pédagogique de l'Interfédé, une volonté d'ancrer la formation des travailleurs du secteur, particulièrement les formateurs qui sont confrontés, en première ligne, aux situations kaléidoscopiques des stagiaires, dans une pédagogie de type co-constructiviste basée sur la logique de l'éducation permanente, tournée vers le changement social, tenant compte des réalités de plus en plus difficiles des stagiaires, de la précarité du secteur en matière de subsidiarité et reconnaissance alors que celui-ci travaille avec des milliers de gens laissés sur le côté par les structures scolaires, sociales et économiques traditionnelles. Cette volonté de tenir le cap d'une conception co-constructiviste de la formation des travailleurs est un enjeu de taille dans la mesure où l'impulsion d'une telle conception sous la forme de pratiques concrètes peut elle-même, par ricochet, provoquer des politiques de formation alternatives dans les différentes institutions du secteur et dans la relation pédagogique-sociale même qui lie les formateurs et les stagiaires.

Les principes concrets de cette pratique pédagogique co-constructiviste alternative, si l'on prend en compte les résultats de cette démarche, seraient, notamment :

- **ancrer davantage encore les formations dans les situations vécues par les travailleurs** et, pour ce faire, opérer des déplacements dans les lieux des formations, et le plus possible dans les institutions elles-mêmes, favorisant ainsi le travail en situation, au plus près des contextes où apparaissent les situations-problèmes des travailleurs. Cela suppose, concrètement, d'organiser les formations sur les lieux mêmes de travail, dans les institutions, de pratiquer une méthode qui alternerait le travail sur chantier avec les formateurs extérieurs, une co-participation de ceux-ci aux tâches concrètes sur chantier qui permettrait, dans un second temps, de pratiquer une animation/formation qui décanterait, mettrait à distance, capitaliserait les réflexions pédagogiques acquises dans l'action même. Des journées, donc, en deux temps : un temps d'immersion dans l'action avec les stagiaires, les formateurs en ISP et les formateurs extérieurs et un temps de décanter, de mise à distance. La formation à l'Interfédé pourrait aussi davantage favoriser le déplacement vers les situations des uns et des autres par des rencontres organisées sur les lieux de telle ou telle institution, par la participation de tous les participants, pourquoi pas, à des chantiers collectifs menés dans une institution ou l'autre. Quoiqu'il en soit, cette formation à l'Interfédé pour plusieurs formateurs venant d'institutions différentes devrait continuer à faire la part belle au partage d'expérience, à la construction de savoirs s'appuyant sur ces expériences et situations concrètes. Dans cette optique, une pédagogie du projet –s'appuyant donc sur les projets concrets des participants– serait à favoriser, autant que faire se peut, permettant à ceux-ci une transposition quasi immédiate des acquis, une utilité et un sens directs pour leur action dans leurs institutions respectives. Notons également qu'il serait important, comme une expérience de journée transversale l'a montré

dans la formation à l'Interfédé ou comme la formation à l'Escale l'a montré en faisant travailler, sur la fin de la démarche, tous les travailleurs de l'équipe, de favoriser les expériences de formation qui croisent les savoirs des différents métiers de l'ISP et les fait se confronter dans leurs similitudes et leurs différences ;

- **ancrer davantage encore les formations dans une logique d'éducation permanente** qui permettrait aux participants de nommer eux-mêmes, par la confrontation collective des expériences, les situations qu'ils vivent, de produire ensemble des hypothèses d'analyse et de compréhension et des pistes pour leur action pédagogico-sociale. Cette conception basée sur la méthodologie de l'éducation permanente, porterait, dans sa pédagogie même, les germes d'une action associative axée sur les possibilités de changement social, au-delà des visions reproductrices et non critiques des politiques d'activation. Une action associative qui est portée par les gens eux-mêmes, collectivement, qui essaie d'agir sur les causes des situations difficiles d'insertion socioprofessionnelle et qui tente de faire tache d'huile, dans une logique de réseau et de déterritorialisation de l'action. Une action associative, presque par essence, démocratique et participative ;

- **dans cette logique d'éducation permanente, contribuer à former des travailleurs qui ont en même temps une vision globale, critique, politique de leur action et une vision technique de celle-ci.** Un peu comme dans la méthode d'alphabétisation de Paulo Freire, il s'agit, comme dans la formation à l'Interfédé ou dans des formations sur les lieux mêmes des institutions, dans l'action, de favoriser des étapes de formation qui allient des réflexions générales et critiques sur les contours du métier à des étapes de formation plus techniques, directement liées à la pratique du métier comme : la construction de séquences pédagogiques ; la pratique de l'évaluation et de ses diverses formes ; le travail sur la dimension relationnelle du métier ; le travail sur la motivation des stagiaires et la leur pour ensuite, dans une volonté de transposition des acquis dans les lieux concrets de travail. Tout cela contribue à une réflexion sur l'enracinement de ces compétences techniques dans leurs dynamiques organisationnelles respectives, ce qui implique une réflexion sur ces dynamiques et sur la place que les formateurs y occupent et qu'ils pourraient y occuper. Un oscillement entre une approche globale et une approche particulière du métier, donc, partant du fait qu'un travailleur est satisfait à partir du moment où il a le sentiment réel d'avoir une prise globale sur son action et sur l'action de l'institution dans laquelle il travaille, loin des conceptions segmentées et cloisonnées de la répartition des tâches et des fonctions dans une institution.

- **dans la foulée, cela suppose une croyance fondamentale et réelle dans les compétences des participants et dans le fait qu'ils peuvent, en tant que premiers concernés, contribuer à produire leurs référentiels de compétences et la vision de leur métier.** Nous l'avons vu, à l'heure où les référentiels de compétences de tous ordres fleurissent, il y a au moins deux enjeux de taille :

- faire en sorte que les gens eux-mêmes construisent une réflexion sur les compétences dont ils ont besoin pour exercer leur métier ;

- faire en sorte que ces référentiels de compétences ne soient pas figés et appliqués par des dispositifs et des politiques de secteur ou institutionnelles rigides. Les compétences des travailleurs sont mouvantes parce que le contexte dans lequel on leur demande d'exercer ces compétences est mouvant et complexe (pensons par exemple au nombre de stagiaires présentant des assuétudes et des situations sociales de plus en plus limites et qui frappent aux portes des institutions) ; et elles sont mouvantes aussi parce que la vie l'est tout simplement. Parce que l'on ne peut rendre immobile et prévisible ce qui, par définition, est mobile et imprévisible. Des compétences à replacer dans une vision existentialiste donc, excluant toute référence figée à un passé qu'il faudrait reproduire ou toute certitude quant à ce que doit être l'avenir du métier. Dans ce sens, peut-être devrions-nous parler de « capacités » plutôt que de compétences, le terme capacité renvoyant à un possible toujours en mouvement, renvoyant au terme « capacitation », lui-même proche du terme anglais « empowerment »⁶⁸ qui renvoie en plus à l'idée que les gens ont une capacité d'action, un pouvoir sur leur vie, en l'occurrence ici, leur métier. Les formateurs et les travailleurs de l'ISP peuvent eux-mêmes définir cette identité mouvante en n'attendant pas que d'autres la définissent à leur place, qui plus est de manière immobile. La pratique de leur formation nous a montré quotidiennement qu'ils le font s'ils sont placés dans les conditions méthodologiques et organisationnelles pour le faire.

- s'engager encore davantage dans une telle voie de formation suppose l'engagement d'opérateurs de formation et de formateurs qui la comprennent, la pratiquent... La démarche a montré à quel point les acteurs concernés soulignaient la capacité qu'avaient les formateurs à se situer dans une démarche d'éducation permanente et de co-formation avec les « participants », dans une perspective dialogique où l'entend Paulo Freire. Dans une réelle volonté d'interroger leurs positions objectives et subjectives de dominants, de remettre en débat, en questions, leurs trajectoires personnelles et sociales. Dans un souci de construction de ce qui pourrait constituer, sans nier l'asymétrie des rapports qui existent entre « formateurs » et « formés », une forme de réciprocité. Car, comme le dit un formateur interrogé, tout ce qui n'est pas réciprocité est « humanitaire » dans le sens assistantialiste du terme. Dans le sens de cet assistantialisme ambigu qui caractérise bon nombre de dominants voulant se pencher généreusement sur le sort des dominés dans une forme de domination et de violence encore plus perverses qu'elles ne peuvent être contestées, tellement la « bonté » qui les sous-tend semble d'un autre monde, presque éthérée.

Travailler avec des opérateurs de formation et des formateurs qui sont prêts à comprendre et à expérimenter la démarche d'éducation permanente, donc. Et qui sont prêts à s'engager dans

⁶⁸ - A. AKKARI et P. DASEN, « De l'ethnocentrisme de la pédagogie et ses remèdes », dans A. AKKARI, R. DASEN, *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 15. « La conscientisation de Freire est proche du concept de « empowerment ». Le verbe anglais « *to empower* » signifie donner le pouvoir, les moyens ou encore l'habileté de décider. Dans le cadre d'un projet d'éducation, l'*empowerment* consiste à élargir les possibilités et les moyens dont disposent les personnes défavorisées pour agir sur leurs conditions de vie. Le développement de l'*empowerment* dans les processus éducatifs suppose en particulier que les personnes intéressées comprennent le contexte de leur vie et les inégalités dont elles souffrent en matière de répartition du savoir, du pouvoir et des ressources ».

- Notons aussi que certaines ONG parlent d'« Empoderamiento », préférant le terme espagnol au terme anglais à cause de l'usage qui en est fait, notamment au niveau européen.

une entreprise de risque de leur identité, de leurs certitudes pour cheminer dans des constructions de savoirs réciproques, collectives, fragiles, dialogiques.

Le secteur de l'insertion socioprofessionnelle, de par son objet même, demande sans doute également à travailler avec des opérateurs qui ont à la fois un savoir social et un savoir pédagogique, tant il y a un enjeu important à faire dialoguer ces deux mondes qui font la réalité quotidienne des travailleurs de l'ISP.

- ces principes, interrogations, actions sont tributaires de la mise en place de conditions concrètes qui favorisent leur développement. La démarche à Tournai mais aussi la démarche de formation à l'Interfédé mobilisent, nous l'avons vu, des moyens importants : humains, en temps, financiers. Elles mobilisent également des capacités organisationnelles démocratiques et participatives conséquentes de même que de l'énergie pour penser les conceptions des mondes social et pédagogique sans lesquelles il est difficilement possible de produire de tels contenus ou tout simplement d'organiser des formations qui prétendraient aux mêmes types de résultats et qui iraient jusqu'à leur terme. Cela re-souligne, bien évidemment, l'importance d'être, dans la construction de la demande des formations, dans l'élaboration des cahiers des charges, dans le suivi des formations en cours et dans leurs évaluations, particulièrement attentif aux processus, à ces conditions concrètes et à leur présence effective. Les expériences à l'Escale et à l'Interfédé ont montré que l'engagement de ces moyens importants a un prix, certes, mais est, en retour,... payant. Il reste à continuer à convaincre les pouvoirs subsidiants que cette voie est intéressante et, à terme, peut produire des travailleurs qui ont un excellent niveau de formation même si l'on doit toujours résister à une logique de subsidiation qui donne les moyens à court terme et qui, paradoxalement, demande des résultats durables. Notons que la formation des travailleurs de l'Escale a été de relativement longue durée si on additionne celle, de dix jours, qu'ils ont suivie à l'Interfédé (dans une alternance de théorie et pratique, dans une alternance de travail individuel et collectif) et celle, de dix jours également, qu'ils ont pratiquée à l'Escale, sur les lieux mêmes de leur travail. Vingt jours qui, au bas mot, représentent 120h auxquelles il faut ajouter les rencontres individuelles, les travaux de suivis, de conception et de réalisation concrètes d'outils pédagogiques entre les séances, un nombre, à la louche, de 80h. Cela fait un total de 200h. L'articulation de ces deux modules ne peut-elle donner des idées pour la construction d'un module long, y compris dans le fait qu'il est étalé dans le temps pour des raisons pédagogiques de maturation par l'action, de nécessaires « métabolisations » des acquis

3.2. Pistes pédagogiques dans la formation initiale des futurs travailleurs sociaux à la Haute Ecole Louvain en Hainaut (Helha)

- réaffirmer, dans la formation, l'importance de pratiques pédagogiques favorisant les aller-retour entre la théorie et la pratique, les liens entre les activités d'intégration professionnelle et la méthodologie du travail social

L'Institut Cardijn, depuis longtemps, pratique, par l'intermédiaire du travail en petits groupes, dans la formation professionnelle et méthodologique des futurs travailleurs sociaux, l'alternance, l'imbrication, l'interaction devrions-nous dire, du travail des outils théoriques et de l'analyse des situations sociales vécues par les étudiants. Concrètement, les acquis théoriques, dans ces petits groupes d'étudiants, s'obtiennent, se synthétisent par couches successives, se sédimentent progressivement par l'analyse répétée, additionnée des situations sociales rencontrées par les étudiants en stage. Les acquis pratiques, eux, sont renforcés par des arrêts ou des impulsions théoriques qui poussent à les approfondir, à en faire non pas de simples gestes techniques, mais des gestes réfléchis, mettant en évidence, même dans le désordre, un processus méthodologique de base constitué de la récoltes de données, de la production d'hypothèses de compréhension, de l'élaboration de projets d'action, de la réalisation de l'action avec des outils appropriés, de l'évaluation. Des gestes réfléchis aussi parce qu'ils interrogent les présupposés théoriques qui sous-tendent l'action et qu'ils interrogent les conditions de production de l'action en même temps que ses conséquences en fonction des outils et méthodes utilisés. Une démarche méta, donc. Méthodo-logique. Un discours sur la méthode à partir des situations. En outre, c'est l'analyse des situations diverses qui pousse à la production d'un discours méthodologique ; ce ne sont pas les trois méthodologies traditionnelles qui influencent la lecture des situations par leurs angles de vue particuliers, même si, dans l'analyse, on finit, progressivement par identifier la présence de ces trois méthodologies : individuelle, de groupe et communautaire. La volonté est résolument de pratiquer le décloisonnement méthodologique, préférant construire avec les étudiants des modèles méthodologiques servant tous types d'action.

Ces cours de méthodologie et d'activités d'intégration professionnelle sont donnés, animés par un même professeur, montrant concrètement la volonté politique de l'école de ne pas séparer la pratique et la théorie, l'action et la réflexion.

La complexité de plus en plus grande des situations sociales et, partant, la volonté de certains de créer des cours de méthodologie spécifique liés aux trois méthodes traditionnelles, à l'instar de ce qui se fait dans d'autres écoles sociales, l'utilisation par les professeurs de cours théoriques d'outils pédagogiques inductifs basés, eux aussi, sur les situations vécues par les étudiants, poussent les professeurs de méthodologie/activités d'intégration professionnelle à réfléchir leur place, leur fonction dans ce nouveau contexte. Ne va-t-on pas dans le sens de maintenir des groupes de méthodologie intégrée du travail social (ou des groupes d'activités méthodologiques intégrées) dont la fonction serait de systématiser, inter-relier ce qui serait vu de manière particulière dans d'autres cours de méthodologie spécifiques ou dans d'autres cours

généraux, en remontrant l'interdisciplinarité, la multiplicité des angles de vue à adopter dans la lecture et la pratique des situations ?

La démarche de recherche-action a re-montré à quel point cette démarche intégrée, cette appréhension globale des réalités sociales par les formateurs du secteur de l'ISP était fondamentale pour contribuer à former des gens à la fois capables de gestes techniques précis et de réflexion et action globales sur des contextes individuels, de groupes, organisationnels et institutionnels. Faisant ainsi appel, même lorsque l'on ne les nommait pas, aux différentes sciences sociales- psychologie, psychologie sociale, sociologie des organisations, sociologie et science politique pour ne citer que celles-là- pour construire une méthodologie et une pratique du travail pédagogique-social. A l'heure des projets interdisciplinaires de tous bords, il paraît important de souligner l'originalité, depuis longtemps, d'un tel dispositif, même si sa conception doit sans doute être ré-affinée. Ce serait une manière de réaffirmer une intuition fondamentale de l'école, elle-même influencée par les pratiques de l'éducation permanente chères aux mouvements ouvriers et à Joseph Cardijn qui consiste à construire du sens, collectivement, à partir des situations vécues⁶⁹.

- rechercher de nouvelles interactions entre la pensée et la pratique, s'inspirer de démarches dans l'action, dans les lieux mêmes où elle se produit, sur les lieux mêmes de stage, pour, avec les étudiants et les maîtres de stage, contribuer à produire du savoir supervisé ou « intervisé »

Les maîtres de formation pratique et professeurs de méthodologie construisent du savoir avec les étudiants dans les murs de l'école. Aux supervisions collectives et cours de méthodologie en groupes viennent se relier des supervisions individuelles, dans le bureau de chaque professeur, qui ont pour but d'approfondir la pratique spécifique de chaque étudiant et les questions qui se posent à lui particulièrement. A l'instar de la démarche que nous avons menée à l'Escale à Tournai, même si nous évoluons dans un contexte différent, ne pouvons-nous pas réfléchir au fait de nous rendre plus souvent sur les lieux des stages des étudiants ?, de favoriser, par notre position d'extériorité, la construction de savoir à partir des situations ? Il s'agirait, en quelque sorte, d'une démarche de supervision sur les lieux mêmes de stage des étudiants, soit par l'alternance entre l'action et la réflexion à certains moments organisés-en respectant les règles déontologiques et du secret professionnel, bien sûr-, soit, plus simplement, par une fréquence plus soutenue de nos supervisions individuelles ou de nos rencontres triangulées entre les maîtres de stage, les étudiants, nous et, pourquoi pas, certains usagers. La démarche de recherche-action à l'Escale l'a suffisamment montré : le déplacement géographique implique nécessairement, physiquement, un changement de point de vue et de posture⁷⁰.

⁶⁹ Notons bien que l'éducation permanente n'est pas le seul fait du monde « catho ». Le monde socialiste, par exemple, avec l'entraînement mental notamment, a également développé cette démarche critique.

⁷⁰ Ce qui est un élément du processus de l'Escale, c'est que les formateurs en formation se sont aussi mis « en danger » face à ceux qu'ils formaient, dans un Conseil coopératif ou sur chantier avec nous. Par cette démarche, ils ont, en quelque sorte, ouvert la porte pour que les stagiaires soient partie prenante et critique de l'action, eux

Nous serions moins identifiés dans une posture d'expert que dans une posture où, animés par des doutes comme tout un chacun, humainement, nous aurions autorité de par notre fonction et notre position de tiers. Dans d'autres pays que le nôtre, des superviseurs vont ainsi voir les étudiants dans les institutions de stage. Si nous couplions notre fonction-originale-de maître de formation pratique et professeur de méthodologie à la fois à une fonction de supervision et de co-construction de savoir sur les lieux mêmes des institutions, nous produirions sans doute une dynamique d'enseignement basée, encore plus qu'elle ne l'est déjà, sur la co-formation, l'échange de compétences, les nôtres et celles des maîtres de stage et étudiants.

Ne pourrions-nous pas, nous aussi, au lieu de demander aux institutions qu'elles se déplacent vers nous, aller vers elles et initier ainsi un autre mode de « carrefours du social », plus diffus, plus répété, formant ainsi un réseau de petits carrefours et de routes, sur le terrain même du social, déplacer, élargir les murs de notre institution et ainsi, symboliquement et concrètement, de la formation au travail social ?

- prendre l'initiative de la formation des travailleurs engagés dans le social qualifiés de...peu qualifiés dans le domaine social. A l'heure où, comme nous le disions plus haut, nombres de métiers apparaissent liés au social sans que nécessairement le savoir d'expérience éventuel de ces nouveaux travailleurs soit légitimé et travaillé par un processus de formation organisé, à l'heure aussi où l'apparition de ces nouveaux métiers vient interroger la place des travailleurs sociaux traditionnels et la fonction du travail social qui doit être construite dans une vision critique, ne serait-il pas intéressant, plutôt que de laisser ce rôle à des opérateurs privés qui, éventuellement, dispenseraient une formation dans une logique managériale, plutôt que de déplorer un éclatement des métiers du social et une éventuelle dévalorisation des travailleurs sociaux formés académiquement, de trouver des moyens pour organiser ces formations nous-mêmes ? Formations qui auraient l'avantage d'être articulées à un socle commun, à une conception commune de la formation et qui, loin de dévaloriser ou « dénaturer » le diplôme de travailleur social, établiraient progressivement des liens et des différences entre les différents métiers ? Nous sommes dans un moment où, à juste titre, on valorise les acquis d'expériences et où de telles initiatives sont possibles. Ce que nous faisons jusqu'à présent de manière expérimentale et épisodique dans le domaine de la formation permanente, ne pourrions-nous pas le systématiser dans une formation initiale régulière et organisée, en coopération avec d'autres opérateurs de formation comme l'Interfédé, le CIEP⁷¹ et le CESEP⁷² par exemple ?

- continuer à encourager et favoriser, dans les affectations des professeurs, les liens entre la formation initiale et la formation permanente. Nous l'avons déjà souvent souligné : le fait, pour un professeur de la formation initiale, d'être engagé, comme dans la démarche que nous venons de décrire et d'analyser, est éminemment formateur et permet l'acquisition de bénéfices mutuels, dans la rencontre, des savoirs académiques et des savoirs de terrain. Concrètement, cela permet aussi aux professeurs, tout simplement, de rester en phase avec les différentes réalités sociales par l'expérience, autrement que par les étudiants et leurs travaux interposés.

aussi. Qu'est-ce que cela dit de la place des usagers dans le processus de formation des travailleurs sociaux futurs ?

⁷¹ Centre d'information et d'éducation populaire. [en ligne]. <http://www.ciep.be/> (consulté le 25 juin 2010).

⁷² Centre socialiste d'éducation permanente. [en ligne]. <http://www.cesep.be/> (consulté le 25 juin 2010).

3.3. Pistes pour la formation permanente des travailleurs sociaux et pour le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn

- systématiser les expériences de formation permanente par la production d'écrits et par leur diffusion sous différentes formes. Le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn, en 20 ans d'existence, a acquis et construit, grâce à son interaction avec les divers terrains, une grande expérience et un grand savoir sur le social et sur les différentes méthodologies de formation et de travail social. Alors que bon nombre de chercheurs écrivent sur le social, marquent de leur pensée le monde du social et de la formation, le Centre de formation permanente, qui en est un acteur privilégié, écrit peu, diffuse peu toutes ces expériences riches qu'il fait et, finalement, la parole des travailleurs sociaux sur le terrain. Des moyens ne devraient-ils pas continuer à être dégagés par la Haute Ecole, et le Centre, via les pouvoirs subsidiaires, dans une croyance dans ces démarches de recherche-action, sans complexes par rapport à des productions plus académiques, pour permettre ces démarches et construire une autorité, une légitimité d'autant plus fortes qu'elles seraient l'expression même du terrain, au plus près des situations ? Cette expérience-ci, au même titre que d'autres déjà effectuées, en est un exemple modeste mais réel.

- tout en étant conscient de leurs différences, continuer à pratiquer, d'abord guidé par l'exigence des situations, des décloisonnements entre la supervision, l'accompagnement d'équipes de travail et la démarche de formation.

Alors que dans la formation initiale, cette démarche, dans les groupes de méthodologie et pratique professionnelle, est pratiquée comme productive ; alors que, par exemple, une démarche telle que celle que nous avons menée à Tournai à l'Escale ou dans le cadre de la formation à l'Interfédé a porté ses fruits, nous hésitons encore bien souvent, influencés par les frontières qui guident le monde de la formation permanente et de la supervision en travail social, à décloisonner, à agir à l'interface des mondes de la formation, de la supervision et de l'accompagnement d'équipes. Si cela se justifie dans certains cas tant il est important de bien cerner les demandes et de ne pas mélanger les genres et les fonctions des trois démarches, dans d'autres cas, cela peut être envisagé comme producteur d'un savoir plus complet, plus global. Cette posture méthodologique serait proche, finalement, d'un concept de recherche-action-formation dans lequel les participants, tout en s'engageant dans un processus de réflexion sur leur action, s'engageraient également dans l'expérimentation, dans l'action de leurs réflexions et dans la capitalisation de ce qu'ils découvrent. Nous pourrions davantage proposer aux institutions une démarche articulée autour des trois pôles traditionnels (supervision, accompagnement méthodologique d'équipes, formations), ce qui ne voudrait pas dire que les temps de la démarche seraient mélangés ni que les mêmes acteurs- notamment dans leurs différences hiérarchiques- participeraient à tous les temps. Mais les trois temps seraient davantage articulés. Cela éviterait ce que nous reprochons ou déplorons souvent lorsque nous vivons des démarches plus segmentées : soit des supervisions qui ne sont suivies d'aucun effet pour l'action et qui ne sont tout simplement pas systématisées, conservées ; soit des formations qui seraient déconnectées des réalités des participants et qui déposséderaient les acteurs de leur

savoir, ce qui encouragerait leur déférence par rapport à notre seule expertise ; soit des démarches d'accompagnement méthodologique qui manquent d'approfondissement dans les effets qu'elles produisent dans le travail quotidien des travailleurs ou dans leur vécu concret, etc.

Dans une démarche de décloisonnement, intégrée, ce seraient les lieux et les situations qui prévaudraient et les différentes formes d'approche viendraient servir ces lieux dans leur complexité et leur polymorphisme. A nouveau, n'avons-nous pas parfois tendance à faire entrer la réalité dans nos catégories de formation permanente pré-établies ?

- continuer d'alimenter nos contenus et méthodes de formation permanente par les contenus et méthodes de la formation initiale et nommer nos références pour mieux les objectiver. L'expérience à l'Escale et à l'Interfédé, mais aussi d'autres nombreuses expériences de formation l'ont montré : consciemment ou non, nous marquons les formations, les supervisions, les accompagnements d'équipe que nous menons, de l'empreinte des contenus et méthodes de la formation initiale et de notre expérience en la matière. N'est-il pas utile de se créer encore davantage de lieux pour se redire en quoi la formation initiale nous influence afin de rendre plus lucides et construire ce qui paraît bien souvent improvisé, voire « magique » lorsque nous nous présentons face à des groupes ? La déconstruction de nos pré-construits, l'explicitation, d'abord pour nous-mêmes mais aussi pour les autres des lieux d'où l'on parle, permettrait une systématisation plus grande de notre action en même temps qu'elle permettrait aux participants divers de construire leurs propres savoirs, décomplexés, libérés qu'ils seraient par nos savoirs qui paraissent parfois inaccessibles. L'utilisation des repères et balises pour la méthodologie et les activités d'intégration professionnelle, l'utilisation systématique de la grille d'Ardoino comme mode de lecture multidimensionnel des réalités sociales, l'utilisation de la méthode d'intervision et supervision collective comme moyen de formation et réflexion dans les groupes, sont autant d'exemples qui vont dans ce sens.

Conclusion

Dans cette troisième partie consacrée à des pistes possibles de prolongement de l'action dans divers milieux, nous n'avons pas cherché une exhaustivité qui priverait les personnes et groupes intéressés de s'emparer de la démarche pour la faire vivre, ou en faire vivre certains de ses éléments, dans d'autres contextes. Une exhaustivité illusoire aussi qui nous donnerait l'impression que nous avons « bouclé » le sujet, ficelé le chemin. Elles sont plutôt à voir comme des pièces à casser, comme des idées qui, bien sûr, découlent de la démarche faite, des outils pédagogiques que nous avons créés et des conditions qui ont permis qu'ils se créent, mais qui restent ouvertes, soumises à la créativité de chacun.

On pourrait en résumer les lignes de force :

- tout d'abord, oser **l'u-topie**, au sens étymologique du terme : changement de lieu. Non pas un changement de lieu éthéré, mais un changement de lieu concret, qui tout à la fois est sous-tendu par une créativité, une imagination sans cesse maintenues en haleine et par les conditions concrètes (voir le chapitre 2) sans lesquelles aucun changement, aucun déplacement n'est possible. Une u-topie réaliste donc. Utopie quand même dans la mesure où toute cette démarche, à commencer par le fait qu'elle a nécessité d'abord un déplacement géographique sur les lieux mêmes des situations vécues par les participants, incite à la décentration, au changement d'angles de vue, à l'interrogation de certitudes qui seraient à appliquer en aval pour s'engager dans une recherche de nouveau sens pour l'action, toujours devant, à construire par le dialogue et les décroissements
- ensuite, s'engager résolument dans une démarche de recherche de nouveaux chemins de **co-construction de savoirs**, dans un esprit d'éducation permanente-populaire, avec les participants et étudiants ; une démarche qui, inlassablement, les replace au centre des situations-problèmes qu'ils vivent au premier chef. Cela nous oblige nous-mêmes à nous décentrer, à nous placer dans une position d'humilité par rapport à eux et par rapport aux situations, loin de logiques d'experts omniscients ;
- nous rapprocher des **situations** là où elles se vivent, pour mieux les voir et les analyser avec les participants ;
- continuer à oser des **décroissements, des interfaces** : entre la formation initiale des travailleurs sociaux et la formation permanente, entre le monde de l'éducation permanente et le monde de la formation plus académique, entre les démarches de formation, de supervision et d'accompagnement d'équipe, entre la théorie et la pratique.

CONCLUSIONS GENERALES

Dans ce travail de rapport, nous avons, de diverses manières, d'ailleurs souvent par cercles concentriques, par couches successives, de manière assez redondante et systémique, tenté de relater les résultats qui ont émergé de la question de départ posée par les commanditaires de la démarche :

Quels outils pédagogiques construire en vue de participer à la formation de travailleurs peu qualifiés dans le domaine social ?

Nous avons d'emblée interrogé les pièges d'une telle question et, petit à petit, au fur et à mesure de la démarche, il nous est apparu que la question aurait pu être et devrait sans doute être dans l'avenir de celles qui voudraient prolonger le sujet :

quels outils pédagogiques co-construire en vue d'assurer notre formation et d'améliorer nos qualifications de travailleurs et de formateurs dans le domaine du travail social ?

Cette nouvelle manière co-constructive de formuler la question de départ ne nie évidemment pas les savoirs d'expérience et théoriques acquis par les uns et les autres, la position des uns et des autres mais souligne simplement le nécessaire travail de réciprocité à opérer dans la production d'outils pédagogiques, la nécessaire production de savoirs par la pratique du dialogue (au sens plein du terme), la nécessaire interrogation des positions occupées dans l'espace du savoir, qui n'est plus nécessairement partagé entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, entre ceux qui formeraient et ceux qui seraient formés, dans une reproduction de rapports de domination, symboliques, culturels, sociaux, économiques. Nous avons vu que cette démarche de recherche avait bien un double objet : les publics dits peu qualifiés dans le domaine social et le public constitué par nous-mêmes, formateurs en travail social, plaçant la production d'outils pédagogiques dans une dynamique interactive, systémique. Autrement dit, nous ne pouvons pas interroger la qualification/non qualification des autres sans interroger notre propre qualification/non qualification ; nous ne pouvons pas interroger les outils pédagogiques et sociaux produits par les autres sans interroger nos propres systèmes de production desdits outils et les conditions de leur production, individuelles, relationnelles, organisationnelles, institutionnelles, politiques, épistémologiques. Tant il est vrai, nous l'avons vu, que la « relation » pédagogique vient prendre place, vient participer à un système éducatif, social, économique beaucoup plus large que le cadre « géographique » de la salle de cours, que la situation constituée de la seule paire « formateur/formé ». Il s'agirait ici de parler davantage d'une **démarche socio-pédagogique**, qui interrogerait donc la production d'outils pédagogiques à l'intérieur de rapports sociaux et une culture déterminée.

Il s'agirait aussi de parler d'une **pédagogie contextuelle**, enracinée, interrogée dans le kaléidoscope et la multiplicité des contextes qui la déterminent.

Enfin, il s'agirait de parler d'une **pédagogie dialogique**, profondément ancrée dans la rencontre de personnes et de groupes qui mettent en jeu des positions dans les rapports sociaux, qui interrogent des moyens de dépasser la contradiction dominant/dominé.

Ceci étant dit, la démarche de recherche-action montre que cette production d'outils pédagogiques, plus précisément, est au moins de trois ordres :

- Un ordre de contenu et de méthode

La présente démarche a fait apparaître les contenus concrets de la formation à l'Escale et à l'Interfédé. Aussi des repères de méthode.

Contenus tendant à contribuer à former des travailleurs sociaux et formateurs, des travailleurs pédagogico-sociaux qui ont une vue globale de leur métier et en développent une **conception critique** dans une optique de changement social.

Contenus plus directement techniques, opérationnels portant sur la capacité des travailleurs à construire des séquences pédagogiques, à comprendre et trouver leur place dans les organisations et les secteurs dans lesquels ils travaillent, à développer des compétences relationnelles avec les stagiaires, participants et acteurs divers, à construire des pratiques d'évaluation, à développer des outils concrets qui définissent leurs compétences et le sens de leur action, à esquisser des repères qui leur permettent d'agir au quotidien dans leurs organisations respectives et dans la relation pédagogique.

Contenus intégrés, dans le sens où, parfois divisés, segmentés pour des besoins didactiques (pôle « relationnel », pôle « pédagogique », pôle « déontologique », pôle « organisationnel », ...), **ils sont toujours resitués dans une réflexion globale, qui fait interagir les pôles au service d'une pensée reliée tournée vers la résolution de situations.**

La méthode s'articule autour de trois axes :

Un axe basé sur l'éducation permanente-populaire- qui part de la croyance fondamentale (parce que maintes fois vérifiée) que les participants, collectivement, ont les compétences et les savoirs nécessaires pour identifier les situations qu'ils vivent, les analyser et développer des actions pour les résoudre, les traiter, les changer. Cette démarche du **VOIR-JUGER-AGIR collectif** est faite d'une dimension d'intégration à la réalité et d'une démarche de transformation de la réalité, d'une démarche d'intégration et de changement. Elle porte les germes, à un niveau pédagogique, d'activation de mécanismes participatifs et démocratiques tournés vers le changement social, favorise la démarche associative.

Un axe basé sur l'interaction entre la pratique et la théorie, sur la « praxis », qui est une production de savoirs qui s'appuie sur les situations, sur l'action, qui empêche l'action de devenir activisme et la pensée de devenir intellectualisme. La démarche de formation à l'Interfédé et la démarche de formation à l'Escale ont montré l'efficacité du travail à partir des

situations vécues par les participants, la démarche à l'Escale montrant qu'il est possible et, sans doute, plus pertinent encore, de pratiquer la production d'outils pédagogiques dans les situations mêmes des participants, au plus près de leurs projets et de leurs contextes organisationnels. Une sorte de retour à la pédagogie du projet, dans les projets. Ou encore à une formation par l'action.

Un axe basé sur l'alternance du travail individuel et du travail collectif. On privilégie la production de savoir par le groupe, laquelle rejaillit sur la manière dont chaque individu peut le construire et se le réapproprier pour son action, dans un contexte qui lui est propre, avec la personnalité et la sensibilité qui lui sont propres.

- Un ordre de processus et de relation

Tous ces contenus et méthodes généraux n'auraient pas de sens ou tout simplement pas de chances d'aboutir à la construction de savoirs s'ils n'étaient profondément enracinés dans une relation pédagogique, dans la production de conditions socio-affectives favorables à l'apprentissage, dans la prise en compte de la dimension du temps, dans le respect de la « **pédagogico-diversité** » des situations, des groupes et des individus comme nécessaire à la production de vie pédagogique et sociale, dans la capacité à maintenir des contraintes qui font tenir le cap (des horaires, des rendez-vous, des préparations, ...), dans la capacité à s'appuyer sur les compétences des gens pour résoudre les situations qui sont les leurs, dans la capacité, au cœur même de la démarche pédagogique, à construire des dynamiques participatives et démocratiques, à construire des logiques de l'acteur dans les dispositifs pédagogiques, loin d'une conception bancaire de l'éducation, à préférer les objectifs à atteindre et les processus à vivre plutôt qu'une programmation détaillée et segmentée de l'action pédagogique.

Cette relation, nous l'avons vu, est une « interrelation », est fondamentalement co-apprentissage, co-analyse, dia-logue où les partenaires sont interdépendants, inter-reliés, s'inter-influencent constamment, s'inter-forment.

Au-delà des résultats à obtenir, c'est cette relation qu'il est important de « soigner » dans la mesure où c'est elle, fondamentalement, qui est génératrice d'apprentissages durables, incorporés. C'est elle que les co-apprenants retiennent durablement.

Enfin, cette relation est profondément ancrée dans le présent, laissant ouverte la production des outils, ne cherchant pas à reproduire un passé déterminé ou à emmener les gens dans un futur pré-établi.

- Un ordre de « conditions »

Pas de construction pédagogique à l'Interfédé et à l'Escale, et certainement nulle part ailleurs, sans des conditions individuelles qui font que les formateurs sont en position d'interroger leurs savoirs d'expérience et théoriques issus de leur trajectoire sociale, professionnelle ; sans des conditions relationnelles qui font qu'ils se sentent et sont en position d'avancer ensemble, grâce au conflit et à la décentration qu'exige le travail commun ; sans la présence de moyens

organisationnels concrets comme du temps, des formateurs, de l'argent, des subsides, un partage et une interrogation des sources de pouvoir dans une logique associative, une légitimité apportée par des accords entre organisations, l'établissement d'un cadre clair et sécurisant de travail ; sans conditions institutionnelles qui, à la fois dans la clarification des options pédagogiques et sociales qui traversent la démarche et dans les moyens organisationnels concrets dégagés, bref, dans la politique adoptée, donnent des chances réelles à l'action de se développer. Nous avons vu à quel point ces conditions institutionnelles, dans la démarche qui nous a préoccupés, étaient faites de choix d'une politique de formation tournée vers le changement social et la logique associative, constituée de multiples décloisonnements entre les institutions commanditaires- institutions parce que représentatives de mondes, de politiques, de conceptions sensiblement différentes de l'enseignement, de la pédagogie et de la recherche.

Les démarches à l'Interfédé et à l'Escale présentaient ces conditions à ces différents niveaux, engageant des moyens importants qui ont été les gages de leur réussite sur le plan pédagogique.

L'expérimentation de nouvelles démarches de ce genre nécessite l'interrogation de la présence de ces conditions et la clarification de ce que l'on veut qu'elles soient. Nous avons tenu à souligner, lister ces conditions pour permettre justement le prolongement de cette démarche sous d'autres formes, dans d'autres contextes.

- Un ordre du possible

Enfin, toute cette démarche, qui a montré l'engagement de moyens assez importants, ne fût-ce qu'en temps, en personnes et en argent, au service d'une action réussie mériterait sans doute, même si l'objectif de formation pour les formateurs de l'ISP et les formateurs en travail social que nous sommes a été atteint, de se voir prolongée, utilisée au service d'un approfondissement de l'action des commanditaires et de tous les acteurs qui se sentent concernés par la formation de travailleurs engagés dans le social sans en avoir la formation académique de base et par leur propre formation dans l'interrelation avec ce type de public.

Il ne faudrait pas qu'elle devienne le symptôme -même positif- qui permettrait aux systèmes de ne pas changer.

La démarche nous a montré que les résultats et réflexions qu'elle a produits pouvaient servir à penser, approfondir la démarche des cours de méthodologie du travail social et d'activités d'intégration professionnelle dans la formation initiale des travailleurs sociaux, notamment en réfléchissant encore davantage à une démarche intégrée en ces matières et en s'approchant encore plus des situations vécues par les stagiaires dans les organisations sociales, notamment par la pratique de la supervision individuelle et collective ; qu'elle pouvait aussi permettre d'envisager, à partir d'un socle commun de formation qui a été construit patiemment dans l'histoire de l'Institut Cardijn par exemple, une formation initiale plus systématique, en horaire décalé pourquoi pas, de ces travailleurs nouveaux qui sont engagés dans le social et dans la pédagogie sociale, qu'ils soient formateurs, animateurs, coordinateurs ou encore pratiquement « travailleurs sociaux faisant fonction », travailleurs qui bien souvent ont un savoir d'expérience très élevé et n'ont pas pu, pour diverses raisons, notamment celle due au rapport à

l'école qu'entretient leur classe sociale, accéder à un enseignement supérieur ou même, n'ont pas terminé leurs études secondaires ou encore sont arrivés dans le social sur le tas. Si les politiques sociales font de plus en plus appel à ce type de travailleurs, elles doivent sans doute se sentir concernées par leur formation ; si l'on met beaucoup de moyens dans l'enseignement traditionnel pour la formation de base, dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement supérieur, quels moyens est-on prêt à mettre pour assurer la formation tout au long de la vie, une fois que l'on est sorti de l'école et que l'on veut se réorienter ou, tout simplement, pour permettre à des gens dont le parcours scolaire traditionnel a été plus difficile, de se remettre en selle pour un nouveau départ à partir d'une pédagogie différente, y compris dans l'enseignement supérieur ? Une pédagogie ouverte à toutes les formes de savoirs et qui prendrait en compte les rapports à l'école spécifiques de ceux qui la fréquentent. Il s'agirait en quelque sorte d'introduire du « politique » dans la formation (initiale et continuée) des enseignants, se questionnant sur l'impact au niveau des inégalités sociales d'actes et outils pédagogiques annoncés comme neutres.

Cette démarche, dans la foulée, a permis d'interroger les pratiques de la formation permanente des travailleurs sociaux, incitant sans doute à réfléchir de nouveaux rapports voire décroissements entre les trois pratiques traditionnelles de la formation permanente : la supervision, l'accompagnement d'équipes et la formation au service de l'action. Ajoutons bien évidemment à ces trois catégories un pôle recherche qui permettrait de systématiser et communiquer davantage des pratiques quotidiennes d'action et d'analyse originales, construites avec les divers publics par lesquels nous sommes engagés. Tout cela peut nous permettre aussi d'intensifier, encourager l'accompagnement de démarches de recherche-action-formation, de plus petite ou de plus grande envergure.

Enfin, cette démarche a produit des idées concrètes pour nourrir la politique de formation de l'Interfédé dans le sens d'une poursuite d'une pratique qui était déjà largement axée sur les principes de l'éducation permanente-populaire, sur la construction collective de savoirs mais qui a, à coup sûr, a trouvé dans le présent travail des éléments d'approfondissement de pratiques existantes et d'innovation. Notamment en poursuivant des démarches du type de celles que nous avons menées à l'Escale, dans les situations et projets des formateurs et des travailleurs de l'ISP. Notamment aussi en stabilisant les bases, en termes de contenus, de méthodes et de conditions, de la formation des formateurs à l'Interfédé.

Soulignons à nouveau le fait que ces mondes de la formation initiale des travailleurs sociaux, de la formation permanente, de la formation spécifique à un secteur de travail comme le secteur de l'ISP ont su se parler au service d'une action réussie et n'en sont sans doute qu'aux balbutiements de ce qui pourrait constituer, grâce à de telles collaborations, une autre narration du monde de la formation au service d'une autre narration du monde tout court.

Car ce monde laisse, au niveau international, 80 pour cent de la population qui se partage seulement 20 pour cent des richesses et, au niveau wallon, près de 20 pour cent de la population qui se situe au seuil de la pauvreté. C'est cette réalité locale et mondiale qui nous a poussés à interroger, dans le présent rapport, des pédagogues du sud de la planète, persuadés

que nous sommes que nous avons quelque chose à partager dans la construction de cette autre narration.

C'est tout le bien que nous souhaitons aux prolongements de notre modeste recherche-action.

La pédagogie, comme le disait Pierre Bourdieu pour la sociologie, n'est-elle pas, elle aussi, un sport de combat ?

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

AKKARI, A., DASEN, R., *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'Harmattan, 2004.

AMIGUET, O., JULIER, C., *L'intervention systémique dans le travail social : repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*, Genève, I.E.S. & EESP, 1996.

BARBIER, J.-M., BOURGEOIS, E., de VILLERS, G., KADDOURI, M., *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, 2006.

BOFF, L., *François d'Assise, force et tendresse. Une lecture à partir des pauvres*, Paris, Ed. du Cerf, 1986.

BOURDIEU, P., *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.

BOURGEOIS, E., NIZET, J., *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, 1997.

BOURGEOIS, E., NIZET, J., *Les mutations des formations d'adultes*, Paris, PUF, 2005.

CASTEL, R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Gallimard, Coll. Folio essais, 1999.

CASTEL, R., *L'insécurité sociale : qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil et La République des Idées, 2003.

COHEN-EMERIQUE, M., « Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide », in CAMILLERI, C., COHEN-EMERIQUE, M., (sous la direction de), *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, Espaces Interculturels, 1989, pp. 77-116.

CROIZET, J.-C., LEYENS, J.-Ph., *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris, Armand Colin, 2003.

DEVEREUX, G., *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980.

FELTESSE, P., MORO, E., *Etude sur les besoins en compétences et en formation continue du personnel des Entreprises de Formation par le Travail et des Organismes d'Insertion Socioprofessionnelle en Wallonie : Rapport final*, Bruxelles, FTU-UCL, Unité de recherche « Politiques publiques », mars 2004.

FELTESSE, P., GAUDOT, A., *Politiques de formation du personnel des Entreprises de Formation par le Travail et des Organismes d'Insertion Socioprofessionnelle en Wallonie et participation au programme de formation de l'Interfédération. Etude commanditée par l'Interfédération des EFT/OISP : Rapport de synthèse*, Bruxelles, Fondation Travail-Université, Notes Education Permanente, Etude n°2, décembre 2005.

FREIRE, P., *La pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1974.

GASPAR, J.-F., « La parole des usagers : mode, prétexte et nécessité », in *Des mots, une lutte. Des mots pour exister*, Gembloux, Ed. Travailler le social et Cahiers Tréma (Théâtre du Copion), 2003, pp. 72-82.

GODELIER, M., *L'énigme du don*, Paris, Fayard, 1996.

Groupe FNAMS (Fédération nationale des associations médico-sociales), *Quand l'échange de savoirs élargit le champ des possibles : témoignage d'une expérience d'intervision menée par des services d'accompagnement*, Gembloux, Ed. Travailler le social, 2003.

Groupe de recherche action-formation Quart Monde Partenaire, *Le croisement des pratiques : quand le Quart Monde et les professionnels se forment ensemble*, Paris, Ed. Quart Monde, 2002.

LESNE, M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1997.

MAYER, R., OUELLET, F., *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin Editeur, 1991.

MORIN, E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 2005.

OSTERRIETH, P., *Faire des adultes*, Bruxelles, Mardaga, 1981.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. & PERRENOUD, Ph., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck-Université, 2001, (3^{ème} édition).

PARMENTIER, P., PAQUAY, L., *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le COMP.A.S.*, Louvain-la-Neuve, Grifed, U.C.L., 2002, version 3.

de ROSNAY, J., *Le microscope*, Paris, Seuil, coll. Points, 1975.

VAN CAMPENHOUT, L., QUIVY, R., *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1988.

VAN CAMPENHOUT, L., *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux*, Paris, Dunod, 2001.

WATZLAWICK, P., HELMICK-BEAVIN, J., JACKSON, D., *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.

WATZLAWICK, P., *La réalité de la réalité*, Paris, Seuil, 1978.

WINKIN, Y., *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*, Paris, Seuil, 2001.

ARTICLES DE PERIODIQUES

COHEN-EMERIQUE, M., HOHL, J., « Quand l'altérité menace l'identité professionnelle », in *Agenda Interculturel*, n°177, 1999, pp. 5-11.

COHEN-EMERIQUE, M., « Le choc culturel. Méthode de formation et outil de recherche », in *Antipodes*, n°145, 1999, pp. 3-30.

CRISPEELS, F., CRUCIFIX, P., « Pour une topographie du métier d'assistant social », in *L'observatoire*, n°41, 2003-2004, pp. 47-51.

GASPAR, J.-F., « Le don des usagers, sa difficile réception par de jeunes travailleurs sociaux », in *Travailler le social*, n°37, 2004, pp. 60-76.

GASPAR, J.-F., « Crédit et discrédit croisés des "savoirs théoriques" et des "savoirs de terrain" chez de jeunes travailleurs sociaux », in *Pensée plurielle*, n°17, 2008, pp. 67-83.

GASPAR, J.-F., « Entreprise de légitimation et de délégitimation des savoirs scolaires et "de terrain" dans l'univers du travail social », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°6, pp.153-169.

Recherche-action Fopes-Institut Cardijn, « Le métier d'assistant social », in *Travailler le social*, n°17, 1996, pp. 36-70.

TOUZRI, A., « Les stagiaires en Entreprises de Formation par le Travail et Organismes d'Insertion Socioprofessionnelle en 2007 et 2008 : un public de plus en plus éloigné de l'emploi ! », in *L'essor*, n°49, octobre 2009, p. 8.

RESSOURCES ELECTRONIQUES

AID – Actions Intégrées de Développement. [en ligne]. www.aid-com.be (consulté le 25 juin 2010).

Centre d'information et d'éducation populaire. [en ligne]. <http://www.ciep.be/> (consulté le 25 juin 2010).

Centre socialiste d'éducation permanente. [en ligne]. <http://www.cesep.be/> (consulté le 25 juin 2010).

CIEP. *L'Institut Supérieur de Culture Ouvrière (ISCO)*. [en ligne]. http://www.ciep.be/documents/ISCO_09.pdf (consultée le 25 juin 2010).

Iteco. *Démarche et publics*. [en ligne]. http://www.iteco.be/article.php3?id_article=34 - Tete#Tete (consulté le 25 juin 2010).

L'Interfédé. (2010). *L'Interfédé en quelques mots*. [en ligne]. <http://www.interfedeb.be/> (consultée le 25 juin 2010).

DOCUMENTS

« Cours de méthodologie du travail social et d'activités d'intégration professionnelle 3^e année », in *Descriptif des activités pédagogiques*, Institut Cardijn, 2009-2010.

Rapport général sur la pauvreté, réalisé à la demande de la Ministre de l'intégration sociale par la Fondation Roi Baudouin, ATD Quart-Monde Belgique et l'Union des villes et des communes belges - section CPAS, 1994.

WILLOT, P., *Obmomore*, Vedrin, Ed. GAP (groupe d'appui aux projets), SD.

MEMOIRE

MIRKES, M., *L'éducation permanente au quotidien, analyse des pratiques collectives*, Louvain-la-Neuve, UCL-FOPES, 1997.

COURS

PAQUAY, L., *Caractérisons les pratiques d'évaluation. Typologies*, Cours FOPA 3100-B2, UCL, 2004-2005.

PAQUAY, L., *Des dispositifs de formation dans des formations professionnalisantes*, Formation CAPAES UCL-CPFB, FOPA 3100 module B1, 2004-2005.

Avec le soutien de

