


Les cahiers de l'Interfédé

Y'a René qui vient !

Une autre façon de concevoir la formation
des travailleurs, pour soutenir le
professionnalisme du secteur des EFT/OISP
Ou les dessous de la formation par le travail
à l'AID l'Escale à Tournai

n°3

> Octobre 2011



Ce Cahier de l'Interfédé est une oeuvre commune qui a vu le jour grâce à l'implication et la collaboration de nombreux acteurs. Qu'ils en soient ici chaleureusement remerciés.

Un merci tout particulier au photographe Jacques Robert qui s'est considérablement investi dans le projet «Y'a René qui vient!». Son professionnalisme et sa disponibilité sont à l'origine des photographies qui illustrent cette publication et d'une exposition itinérante de photographies illustrant le travail mené au sein d'une entreprise de formation par le travail.



Table des matières

Propos liminaires sur la rencontre entre un stylo et une tronçonneuse	5
Introduction	7
1. Une histoire, deux dispositifs pédagogiques	9
Une formation à l'Interfédération des EFT/OISP	9
La naissance d'une recherche-action	16
Une formation, dans l'action, à l'Escale à Tournai	22
2. Résumé de l'analyse comparative des deux dispositifs créés, l'un sur le site de l'Interfédé, à partir de l'action des participants, l'autre sur le site de l'Escale à Tournai, dans l'action des participants	35
Introduction	35
Points communs	36
Des différences	40
1. La place des participants dans le dispositif est centrale	40
2. La place de l'action, de l'expérimentation est centrale	41
3. La conception de l'action pédagogique : pertinence, imprévisibilité, intersubjectivité	42
Conclusion	43
3. Inventaire des conditions qui ont permis la démarche. Tout, ou presque, est dans le contexte...	45
Introduction	45
Des conditions à différents niveaux, inter-reliés	46
Des conditions de lecture critique	49
Conclusion	50
4. Quelques pistes pour des actions pédagogiques, à l'Interfédé, dans le domaine de l'ISP et ailleurs...	51
5. Conclusions	53
Un ordre de contenu et de méthode	54
Un ordre de processus et de relation	55
Un ordre de « conditions »	55
Un ordre du possible	56
Et maintenant ?	59
Annexes	63
Bibliographie	73

Propos liminaires sur la rencontre entre un stylo et une tronçonneuse

Karin Dubois

Chargée de communication à l'Interfédé

C'est l'histoire d'un groupe de formateurs à l'Escale à Tournai. Camille, formateur en bâtiment. Marcel et Massimo, formateurs en peinture. Anne et Gregory, formateurs en horticulture.

L'histoire de formateurs fort peu motivés par la formation qui leur est proposée par leur direction et qui se déroule dans les locaux de l'Interfédé à Namur en 2005.

Formation de formateurs... pfff!!! Comme si on avait que ça à faire!

Et pour cause, quand on a l'habitude de travailler sur chantier, l'idée de s'enfermer, assis toute la journée, dans un local à 120 km de son lieu de travail pour écouter des « intellectuels » n'a rien d'enthousiasmant.

Finalement, 3 ans plus tard, ces formateurs seront au centre d'une recherche-action qu'ils ont eux-mêmes sollicitée et qui se déroulera à Tournai en 2008. Car, oui, c'est intéressant de rencontrer d'autres formateurs à l'Interfédé, oui c'est rassurant et constructif d'échanger ses expériences avec d'autres travailleurs mais... c'est encore mieux quand les formateurs engagés par l'Interfédé se rendent sur le terrain, au cœur de l'action.

Venez voir par vous-mêmes comment nous travaillons!

Et il faut reconnaître qu'il n'est pas ordinaire de voir des formateurs issus du monde académique se déplacer sur les lieux de travail de leur public.

Ce qui est encore moins courant, c'est de voir ces formateurs s'intégrer aux différents groupes de stagiaires et prendre les outils pour soit poncer un plafond en gyproc, soit réaliser des travaux en maçonnerie ou en horticulture.

Alors, oui, c'est original mais quel est l'intérêt de cette démarche fort peu conventionnelle? À quoi voulait-on aboutir?

Au départ, les formateurs techniques de l'Escale, qui sont avant tout des hommes et des femmes de métier qui ont été engagés davantage sur base de leur expérience professionnelle qu'en raison d'un éventuel diplôme attestant de leur capacité pédagogique, avaient justement besoin d'être rassurés sur leurs compétences didactiques, se demandaient comment être plus « prof », comment mieux s'y prendre avec les stagiaires. C'est une remise en question qui est évidemment tout à leur honneur.

Les formateurs engagés par l'Interfédé ne pouvaient donc pas faire l'économie de déplacements géographiques pour tester -dans l'action- les compétences des formateurs techniques, ni l'économie d'autres déplacements d'ailleurs (vous les découvrirez dans ce rapport).

La formation a donc pris la forme d'une recherche-action au plus près de la réalité des formateurs-apprenants.

Alors, oui, cette recherche débouchera sur des résultats concrets, notamment :

- › un outil original – une farde expérimentale sur le parcours des stagiaires- créé par et pour les stagiaires et les formateurs et qui permet aujourd'hui une auto-évaluation des stagiaires,
- › une totale transformation de l'infrastructure du centre,
- › une révision du mode d'organisation du centre, aujourd'hui plus participatif et démocratique,
- › une meilleure reconnaissance des formateurs,
- › la mise en place d'une interdisciplinarité, et j'en passe pour ne pas tout vous dévoiler !

Vous le comprendrez à la lecture de cette synthèse du rapport de recherche, le fait pour les formateurs-chercheurs de travailler au cœur de l'action a bousculé nombre de choses au sein de l'EFT. Et ces résultats n'auraient fort probablement pas été aussi probants dans le cadre d'une formation classique donnée dans un local de l'Interfédé. Mais l'intérêt essentiel de cette recherche ne réside pas dans ces résultats concrets, même s'ils sont susceptibles d'inspirer d'autres EFT et OISP.

Ce que met en évidence cette recherche est que la démarche pédagogique des formateurs techniques travaillant dans le domaine de l'ISP, à savoir l'apprentissage par essais-erreurs, le « montrer-faire-évaluer » est tout aussi valable qu'une démarche classique et formatée.

Cette recherche tord donc le cou au préjugé selon lequel le domaine de l'ISP est un domaine d'amateurs. Effectivement, les formateurs techniques en EFT et OISP n'ont pas un bagage scolaire classique, loin de là mais leur expérience professionnelle et de vie couplée à leur méthode pédagogique leur confèrent des compétences hautement pertinentes et valides pour travailler dans le domaine social.

Aujourd'hui, loin d'être le point final d'une recherche qui n'intéresserait que quelques chercheurs et pédagogues, ce rapport va permettre à nombre d'acteurs de démarrer quelque chose...

- › des membres d'EFT et d'OISP ont désormais la possibilité de reproduire l'expérience au sein de leur organisation. Ce qui suppose, néanmoins de remplir quelques conditions (exposées dans ce rapport),
- › des opérateurs de formation vont pouvoir s'inspirer de cette recherche pour élaborer des formations plus performantes à l'intention des publics dits peu qualifiés dans le domaine social,
- › enfin, des intervenants extérieurs au monde des EFT et OISP, des institutionnels vont pouvoir considérer le secteur avec davantage d'acuité, en percevant toute la pertinence et la validité de ses méthodes de formation.

Et ce serait là un juste retour des choses. Car il a fallu une bonne dose de courage et d'humilité tant dans le chef des formateurs techniques de l'Escale que dans celui des formateurs-chercheurs pour faire de cette recherche-action une réussite. Et c'est dans la collaboration entre ces compétences complémentaires que se trouve la clé du succès, dans la co-construction d'un savoir !

Aujourd'hui, Camille, Benjamin, Massimo, Marcel, Grégory et Anne sont des formateurs enchantés et reconnus. Et demain ? À qui le tour ?



Introduction

René BEAULIEU,

Formateur-chercheur au Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn (Helha)

«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

Ce texte d'une quarantaine de pages est le fruit d'une démarche commencée en 2005 lorsque l'Interfédération des EFT/OISP a retenu le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn comme opérateur afin de donner une première formation à des formateurs techniques venant de diverses institutions du secteur de l'ISP. Cette première formation s'est donnée de manière « classique », dans la salle de formation de l'Interfédé, en partant des souhaits et des réalités des formateurs, certes, mais elle a été séquencée en objectifs, méthodes et moyens de manière habituelle, en dehors de leur contexte de travail. Des formateurs de l'AID Escale à Tournai qui avaient participé à cette première démarche, ont souhaité l'approfondir mais sur le terrain même de leur action, ayant apprécié certains aspects de la démarche à Namur mais restant insatisfaits de l'éloignement de celle-ci par rapport à leurs réalités concrètes, leurs cadres conceptuels, leurs rapports à l'école traditionnelle, et surtout par rapport à la pédagogie même du secteur de l'ISP : la formation par le travail, dans l'action. C'est

ainsi qu'a débuté une autre démarche : une formation de dix jours sur les lieux mêmes de travail, par le travail même des formateurs de l'Escalé, obligeant à leur tour les formateurs plus « classiques » que nous étions à nous déplacer : physiquement et géographiquement, conceptuellement, culturellement, socialement.

La demande des formateurs de l'Escalé a interpellé l'Interfédération des EFT/OISP et la Haute Ecole Louvain en Hainaut (dont font partie l'Institut Cardijn et son Centre de formation permanente) qui ont vu en elle l'opportunité, par le biais de la construction d'une recherche-action, de tenter de systématiser le travail de formation de publics dits « peu qualifiés dans le domaine social », pourtant engagés dans des domaines divers sur le terrain de l'action sociale, que ce soit dans le secteur de l'ISP mais aussi dans le domaine de la petite enfance, dans le domaine de l'accueil des demandeurs d'asile, par exemple. Continuer à systématiser aussi, tout simplement, le travail pédagogique qui est mené dans la formation initiale des jeunes étudiants, peu qualifiés eux aussi dans le domaine social.

Le présent texte est une synthèse du rapport de cette recherche-action de 160 pages qui a été rédigé en juin 2010 (et qui est à présent disponible sur le site de l'Interfédé¹).

¹ R. BEAULIEU, Rapport de recherche : « Quels outils pédagogiques construire en vue de participer à la formation des formateurs dans le secteur des EFT/OISP en Région wallonne – Recherche-action au départ d'expériences de formation à l'EFT « Escalé » à Tournai et à l'Interfédération des EFT/OISP à Namur », Namur, Interfédération des EFT/OISP-Haute Ecole Louvain en Hainaut, Institut Cardijn, juin 2010. www.interfedeb.be

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.

Il est structuré en 5 parties :

1. une **narration de la démarche**, à l'Interfédé et sur le site de l'Escale à Tournai, montrant le processus et les résultats engendrés ;
2. une synthèse de **l'analyse comparative des deux dispositifs** créés, montrant comment la formation à l'Escale, dans l'action des participants, présente plus d'avantages pour la formation des formateurs dans le domaine de l'ISP ;
3. une synthèse **des conditions** qui permettent qu'une telle démarche de formation sur le terrain, dans l'action ait lieu et porte ses fruits ;
4. une synthèse **des pistes d'action** qu'elle génère, non seulement dans le domaine de l'ISP mais aussi dans bon nombre d'autres terrains pédagogiques ;
5. une synthèse **des principes généraux** dégagés de cette expérience, invitant chacun d'entre nous, acteur individuel ou collectif, à réfléchir à ce qu'elle peut nous apporter dans nos pratiques pédagogiques.

Le présent texte est composé d'un mélange de nouvelles parties réécrites pour les besoins de la synthèse et de larges extraits des conclusions intermédiaires et analyses présentes dans le rapport de recherche initial.

Puisse-t-il nous pousser à oser, créer, sans renier les modes de formation plus traditionnels, de nouveaux dispositifs de formation dans l'action même, sur le terrain même des participants au service du développement de compétences vivantes, dynamiques, sans cesse à réinventer par ceux-là mêmes qui les expérimentent, dans l'esprit de l'éducation permanente. Dans une quête de réciprocité.

1. Une histoire, deux dispositifs pédagogiques

Dans cette partie, le lecteur trouvera des éléments de narration de la première formation donnée à l'Interfédé, la narration de l'étape qui a permis de dégager un projet de recherche-action et, enfin, la narration succincte des dix journées de formation à l'Escale. La narration elle-même fait déjà apparaître des éléments de comparaison, d'analyse, de conditions qui ont permis de mener à bien une telle démarche.



Une formation à l'Interfédération des EFT/OISP²

L'histoire commence un matin de 2005. Nous découvrons les locaux de l'Interfédé à Namur. Nous nous apprêtons, Maurizio et moi, ce jour-là, à démarrer une formation pour les formateurs du secteur de l'Insertion socio-professionnelle³. Grande première. Notre métier de formateur à l'Institut Cardijn, école de formation pour travailleurs sociaux à Louvain-la-Neuve, nous prépare tous les jours à donner de telles formations. Notre expérience de terrain, dans la formation des adultes et aussi dans diverses institutions de travail social, nous a préparés. Toujours un stress quand même. De nouveaux locaux, de nouvelles têtes, l'imprévisibilité des situations. Pas de recettes toutes faites. Pas de « vérité » absolue dans le domaine du travail social ; plutôt des vérités construites par l'intersubjectivité, par la confrontation régulière des points de vue.

Il était une fois, cinq formateurs de l'A.I.D. Escale, que l'ON avait envoyé en formation à l'Interfédé...*



...sur-motivés et pleins d'entrain.



² Voir en annexe le descriptif du module de formation.

³ 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.

Marina, la coordinatrice pédagogique de l'Interfédé, est là également, pour ce premier jour. Elle va, comme c'est l'habitude, présenter le cadre dans lequel est organisée la formation, réglant quelques détails pratiques.

Et puis, surtout, il y a cette vingtaine de formateurs et formatrices venus de tous horizons. Premier tour de présentation. Je viens du Cynorhodon et je suis formateur dans le domaine du jardinage et de l'élevage. Je viens de X et moi, je suis formatrice en cuisine. Je viens de X et moi, je suis formateur en bureautique. Et puis, alors que les présentations sont déjà bien avancées, arrive avec une bonne demi-heure de retard, une drôle de petite troupe.

Hommes et femmes plus habitués à être sur chantier qu'à s'asseoir toute une journée dans une salle de formation. Savoirs d'expérience riches mais cheminement scolaire traditionnel quasi inexistant ou chaotique, à quelques rares exceptions près.

Une femme, grande, blonde, suivie par quatre hommes au look de déménageur, l'air un tantinet moqueur, désinvolte. Ils s'excusent tout de même pour le retard, expliquant qu'ils viennent de Tournai et que la route n'est pas facile. Ils se présentent aussi, brièvement. Camille, formateur en bâtiment à l'Escale à Tournai. Marcel et Massimo, formateurs en peinture, Anne et Gregory, formateurs en horticulture.

Ils ne passent pas inaperçus: le nombre, le look, l'attitude. A la pause, Maurizio et moi, on se dit qu'on va s'amuser avec «ceux-là» et avec l'ensemble du groupe, à la réalité kaléidoscopique. Hommes et femmes, grandes et petites institutions, très hiérarchisées ou frisant l'autogestion. Nombre d'années d'expérience allant de quelques mois à deux ou trois lustres. Réalités de métier dont on ne voit pas immédiatement le point commun. Hommes et femmes plus habitués à être sur chantier qu'à s'asseoir toute une journée dans une salle de formation. Savoirs d'expérience riches mais cheminement scolaire traditionnel quasi inexistant ou chaotique, à quelques rares exceptions près. Comment on va bien faire pour faire en sorte que la mayonnaise prenne? Pour que la formation se déroule dans les meilleures conditions, augmentent leurs compétences?

Comment on va pouvoir s'adapter à eux, s'approcher? Au plus près de leurs réalités si éloignées des nôtres, formateurs de futurs travailleurs sociaux, aux savoirs d'expérience naissants mais aux savoirs scolaires assez classiques? Comment on va bien pouvoir faire se rencontrer le bic et la tronçonneuse? On a de l'expérience, oui. Mais stress quand même. Elles servent à ça, les pauses. A fumer une cigarette, à échanger les impressions, à redéfinir, au fur et à mesure, loin des préparations toujours bien faites⁴ mais déconnectées du moment présent, les attitudes, méthodes, contenus. L'air de rien, à prendre un peu de distance et à replonger, confiant, dans la mer de la co-construction de savoirs. Oui, co-construction. Les esprits tatillons diront qu'il n'y a pas besoin d'adosser le préfixe co- à construire puisque le mot construire signifie déjà élaborer avec. Enfin, bon, on mettra le préfixe co- quand même.

C'est à ça qu'on «carbure». A la co-construction. Il faut dire que notre école, issue du Mouvement Ouvrier Chrétien, déjà une vieille dame puisqu'elle aura nonante ans en 2012, s'appuie sur l'éducation populaire. L'éducation populaire, cette chose, ce processus dont on n'est jamais content de la définition, dont on a tellement de mal à rendre compte, parce qu'il bouge tout le temps, feu follet, libellule, papillon. Processus de transformation, de changement, d'action. Croyance dans les capacités d'agir des gens directement concernés par une situation, dans leurs savoirs sur cette situation. Expérimentation de la narration commune, d'un partage de ce qu'on voit, de ce qu'on vit. Partage de comment on comprend ce qu'on vit et comment on le juge, jauge. Partage de propositions d'action, de l'action elle-même. Partage de son évaluation, de ce qu'elle produit ou ne produit pas et pourquoi, et comment. Mouvement incessant dans l'action. Dialogue de la pensée et de l'action qui forme la pratique. Réseau, changement social, effet politique. Fête aussi. Il y a un peu de tout ça dans l'éducation populaire.

⁴ Voir, en annexe 2 de ce document, un exemple de préparation et le plan général de la formation qui a été établi.



C'est comme ça qu'on essaie de travailler tous les jours les cours de méthodologie du travail social et d'activités d'intégration professionnelle avec nos étudiants. Dans l'esprit de l'éducation permanente, dans l'aller-retour

constant entre la pensée et la pratique, dans le questionnement des structures pour produire du changement social, dans le travail collectif, dans la production collective d'un savoir. On produit le savoir en s'appuyant sur les situations vécues par les étudiants en stage et ce savoir produit aide à retourner à l'action. Chez nous, pas de professeur différent pour donner le cours méthodologie du travail social. C'est le même prof qui passe de nombreuses heures avec le même groupe et qui rencontre aussi chaque étudiant, plusieurs fois par an, en supervision individuelle. On appelle ça l'unité pédagogique. Pas de différenciation non plus dans les trois méthodes classiques du travail social: indivi-

duelle, de groupe ou communautaire. Pratique du décloisonnement méthodologique, élaboration de clés transversales de compréhension et d'agir, points de repères méthodologiques pour toutes situations. C'est comme ça qu'on fait avec nos jeunes étudiants. C'est comme ça qu'on fait aussi quand nous donnons des formations à des adultes, à des travailleurs sociaux déjà engagés dans la vie professionnelle. C'est le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn qui se charge du volet de la formation continuée des travailleurs sociaux: supervisons individuelles et collectives, formations diverses, recherche-action. Pas mal de profs de la formation initiale ont aussi des heures dans la formation continuée. Volonté politique de l'école d'alimenter la formation initiale par les réalités de terrain rencontrées dans la formation continuée. Volonté, dans l'autre sens, d'alimenter la formation continuée, le terrain, par le travail de la formation initiale. Maurizio et moi, c'est comme ça qu'on a construit le projet de cette formation. C'est ça qu'on va expliquer après cette pause à la vingtaine de participants, pour donner un peu le ton, l'esprit de notre méthodologie, de notre pédagogie.

L'éducation populaire...

Croyance dans les capacités d'agir des gens directement concernés par une situation, dans leurs savoirs sur cette situation (...). Partage de ce qu'on voit, de ce qu'on vit. Partage de comment on comprend ce qu'on vit et comment on le juge, jauge. Partage de propositions d'action, de l'action elle-même.

Une formation par l'action, à partir de l'action ; c'est ça qu'ils font, eux aussi, les formateurs en EFT et OISP. Construction d'un savoir avec les stagiaires à partir de l'apprentissage d'un métier. Sauf que eux, ils ne sont pas toujours placés dans de bonnes conditions qui leur permettent de réfléchir leur travail, que leur métier n'est pas bien reconnu, que leur savoir d'expérience sur la vie, les situations sociales n'est pas super bien pris au sérieux, y compris par eux-mêmes, et qu'ils ne se pensent (ou on ne les pense) pas toujours capables de réfléchir à leurs pratiques pédagogiques et sociales. Sauf qu'on leur demande, à eux, d'être plusieurs choses à la fois: pédagogue, « assistant social », entrepreneur capable de réaliser des devis et faisant du chiffre d'affaires. Sauf qu'ils sont souvent assis sur plusieurs chaises à la fois ou, plutôt, assis entre plusieurs chaises: quand ils font leur travail de pédagogue, on leur dit qu'ils doivent faire du chiffre d'affaire, terminer le chantier entamé au plus vite. Quand ils font du social, on leur dit qu'ils ne doivent pas trop se préoccuper de ça et qu'ils doivent se concentrer sur leur tâche de formateur. Oui, mais, comment continuer à travailler quand, dans la journée, dans le feu de l'action, un stagiaire est tellement préoccupé par son logement dont il risque d'être expulsé? Faire semblant qu'on ne l'entend pas et dire qu'il s'occupera de ça plus tard, avec l'assistante sociale de l'institution? Oui, mais, en attendant, le formateur, il est là, avec le stagiaire, sur chantier, dans cette relation quotidienne, de proximité où, bien sûr, on est tourné vers le travail à faire et vers l'apprentissage du métier mais où, en même temps, les gens charrient avec eux, leurs préoccupations, leurs questions, leurs difficultés, leurs souffrances. Comment trouver, dans cette relation particulière, la « juste » distance, la « juste » position, entre formateur, travailleur social « de fait » et entrepreneur qui doit mener à bien un chantier avec les travailleurs parce que le « client » attend que son travail soit bien fait? Comment gérer cette tension entre ces attentes différentes? De l'ins-

Une formation par l'action, à partir de l'action ; c'est ça qu'ils font, eux aussi, les formateurs en EFT et OISP (...). Sauf qu'on leur demande, à eux, d'être plusieurs choses à la fois : pédagogue, « assistant social », entrepreneur capable de réaliser des devis et faisant du chiffre d'affaires.

titution, du secteur, des autres travailleurs de l'institution, des clients, des stagiaires qui sont présents sur le chantier « avec tout leur être », pas seulement la part d'eux-mêmes qui vient apprendre un métier, se former? Comment concilier, dans l'action, le social et le professionnel? Le pédagogique et le social? Avec, en arrière-fond, des exigences de rentabilité économique? Pas facile. Comment s'y retrouver, d'autant plus que l'on est dans un métier qui n'est pas bien défini, pas bien reconnu, symboliquement et financièrement?



Les formateurs techniques en EFT/OISP et nous, formateurs de futurs travailleurs sociaux, nous avons en commun la formation à partir des situations mais nos statuts, nos capitaux symboliques, culturels, sociaux, économiques sont tellement différents. Il va falloir construire une relation, un dialogue qui s'appuie sur ces points communs et sur ces différences. Défi permanent, par la formation de l'autre, de continuer à se former soi-même en tant que formateur, loin des standards de compétences qui seraient à appliquer en toutes circonstances, comme des recettes infaillibles, aux résultats prévisibles?

Ce sont ces questions qui nous traversent pendant la pause...

L'objectif, au cours de cette première journée, est de continuer à faire connaissance et puis de produire, en sous-groupes et en grand groupe, collectivement, les objectifs de la formation, les conditions qui feront qu'elle sera réussie, les objets plus précis de travail.

Et le travail se fait. A la fin de la journée, nous arrivons, ensemble, à produire, avec les formateurs, ce qui sera la base de travail pour ces dix journées mais aussi, nous ne le savons pas encore, ce qui sera la base de travail pour d'autres modules de formation pour formateurs en ISP qui se donneront à l'Interfédé. Au terme de cette première journée, les participants diront qu'ils ont éprouvé beaucoup de plaisir à croiser leurs expériences et attentes, à faire connaissance, à se rendre compte qu'ils n'étaient pas seuls dans leur institution mais qu'ils appartenaient à un groupe de professionnels qui se posaient les mêmes questions.

Les grandes lignes du contenu de la formation qui se dessine sont: en deux-trois jours, définir tous ensemble ce qu'est notre métier, à partir des situations réelles que nous rencontrons, de nos agendas. Puis, travailler ensemble les aspects plus particuliers de notre métier, par des apports théoriques mais surtout, toujours par la confrontation de nos points de vue et par les synthèses que nous réalisons. Ces aspects particuliers que nous nommons, que nous avons envie de travailler au cours de ces dix jours sont:

- › apprendre à construire des séquences pédagogiques qui sont adaptées à notre réalité sur chantier ou en atelier, qui ne sont pas des séquences telles qu'on peut les imaginer dans une salle de classe classique ;
- › apprendre à jouer notre rôle et à tenir, trouver notre place dans l'évaluation des compétences professionnelles et sociales des stagiaires ;
- › apprendre à travailler, gérer, les situations relationnelles particulières avec les stagiaires, dans cette communication si spécifique qui se fait sur chantier, à nouveau, avec ses conflits, avec des personnes qui ont, peu ou prou, été abîmées par la vie ;

- › apprendre à situer notre place et notre rôle dans l'institution dans laquelle nous sommes engagés, laquelle dépend aussi d'une politique d'insertion socioprofessionnelle en Wallonie. Comprendre les enjeux de notre organisation, les enjeux liés à notre secteur de travail pour pouvoir développer des marges de manœuvre au quotidien,
- › apprendre à comprendre, analyser la situation des stagiaires avec lesquels nous travaillons, à comprendre leurs difficultés de « motivation » que nous pointons bien souvent du doigt. Comprendre et analyser pour mieux agir.

Et puis c'est quoi d'abord :
"être FORMATEUR"?



Nous allons travailler tous ces aspects du métier en dix journées, collectivement mais, nous aurons aussi des rencontres individuelles, dans leur institution et sur le site de l'Interfédé, pour travailler, avec les formateurs, des questions qui nous sont plus particulières. Maurizio et moi, nous nous répartissons les participants pour moitié, un peu au hasard de nos facilités géographiques, simplement. Durant toute la formation, nous aurons avec eux plus ou moins trois rencontres, la première se faisant sur leurs lieux de

travail, dans les différentes EFT/OISP dont ils sont issus, sur leurs lieux physiques de travail. Nous découvrirons, par ce biais, des réalités très différentes, à nouveau, celles que nous supposions lors du premier jour de formation à l'Interfédé. Mais c'est différent d'aller sur les lieux-mêmes de travail des participants, de découvrir l'environnement matériel de travail, de rencontrer souvent les collègues, formateurs mais aussi IPSP (intervenant psycho-socio-pédagogiques), les Directions, de manière plus officielle ou plus informelle. Par le biais de ces rencontres individuelles dans la réalité des travailleurs, je me rends un jour à Tournai, chez Anne, Camille, Marcel, Massimo, Grégory. Je dois rencontrer ce matin-là, Massimo, Camille et Anne. Faire le point avec eux sur l'état d'avancement de la formation, sur les questions qu'ils voudraient voir travailler par la suite lors des séances collectives, sur les questions qu'ils voudraient que l'on travaille individuellement lors de nos rencontres. J'ai rendez-vous à 9 heures. Je pars de Havelange à 7h, je me suis levé à 6h. J'ai grosso modo 200 kms à faire pour arriver chez eux. La E42, à laquelle je ne suis pas habitué, n'est pas la route la plus roulante que l'on ait trouvée. Ça bouchonne, ça ralentit, il pleut des cordes. Mon GPS m'emmène enfin chez eux mais j'arrive avec un bon quart d'heure de retard, le temps de me repérer dans la maison du MOC à Tournai, de les trouver enfin, si je me souviens bien, dans un bureau du sous-sol, à m'attendre. Je me rends compte qu'ils ont organisé leur matinée autour de ma visite, qu'ils vont passer la matinée dans cette maison du MOC, qui n'est pas leur atelier, le siége habituel de l'EFT.

Ma visite a été organisée « institutionnellement », « officiellement ». Anne m'apprendra d'ailleurs, lors de notre rencontre, que le directeur de l'institution voudrait avoir une entrevue avec moi à la fin de la matinée. Je vois donc chacun, à tour de rôle, les autres attendant dans un bureau transformé en « salle d'attente ». La rencontre avec Anne est plutôt institutionnelle ; nous parlons de la manière dont le travail est organisé, de ses questions par rapport à cela, de ses préoccupations de « responsable des formateurs ».

C'est différent d'aller sur les lieux-mêmes de travail des participants, de découvrir l'environnement matériel de travail, de rencontrer souvent les collègues, formateurs mais aussi IPSP, les Directions.

Anne a un parcours assez particulier, inédit. Elle est ingénieur agronome de formation, est formatrice dans le secteur horticulture et est considérée comme responsable de l'équipe des formateurs par ses collègues ; c'est une femme qui a une formation intellectuelle, scientifique et, en même temps, avec les «pieds bien sur terre», mettant la main à la pâte, très concrète, organisatrice. Elle voit aussi très vite les enjeux, les questions que nous travaillons en formation, sans jamais les «théoriser» à outrance, en parlant toujours en prenant des exemples concrets. Comme si elle avait résolu-

ment décidé d'aborder les questions théoriques par la pratique, par l'action, par la narration d'histoires plutôt que par la production excessive de concepts. Anne est mariée à un cultivateur de la région. Originaire du sud de la province du Luxembourg, c'est par son mariage qu'elle est arrivée un jour dans la région de Tournai. Anne est un mélange détonant de capacité d'agir et de réfléchir, de capacité à se déplacer, au sens comme au figuré. Une «femme de caractère», comme on dit. On voit qu'elle a une autorité certaine sur ses collègues. La rencontre avec Camille se passe, comme d'habitude avec lui, dans l'humour, dans une sorte de second degré qui lui fait aborder les choses en provoquant, au-delà de son attitude désinvolte et débonnaire, la réflexion de son interlocuteur, son déplacement. Il me redit au cours de la rencontre la difficulté qu'il a à venir à la formation à l'Interfédé, parce que le déplacement est long, parce que, pendant qu'ils sont en formation à Namur, les stagiaires sont seuls et

que le travail sur chantier ne se fait pas. Il ne voit pas beaucoup l'intérêt de faire un aussi long déplacement pour venir s'asseoir toute la journée dans une salle de formation. Il vient parce qu'ils sont obligés de venir, parce que la direction a souhaité qu'ils s'inscrivent. Mais il vient avec les pieds de

Il ne voit pas beaucoup l'intérêt de faire un aussi long déplacement pour venir s'asseoir toute la journée dans une salle de formation. Il vient parce qu'ils sont obligés de venir, parce que la direction a souhaité qu'ils s'inscrivent. Mais il vient avec les pieds de plomb.

plomb. Il trouve cependant très riche de pouvoir échanger, à l'Interfédé, avec d'autres formateurs, de partager les expériences, de pouvoir aussi partager son expérience. Il travaille à l'Escale comme formateur depuis une bonne dizaine d'années et fait effectivement partie de ceux qui peuvent partager une pratique déjà longue et participer à la formation de ses pairs, dans un apprentissage coopératif. Camille a un savoir d'expérience très grand, professionnel et de vie. Il a très peu connu l'école lui-même et a appris différents métiers en travaillant très jeune. Les accidents de la vie ne l'ont pas épargné. Il semble très bien à sa place dans le métier de formateur à l'Escale, dans le secteur bâtiment. Les développements théoriques, même appuyés sur l'expérience des uns et des autres, dans la salle de formation à l'Interfédé lui semblent très lourds, dénués de «sens». Il dit parfois, par boutade : «venez voir par vous-mêmes comment nous travaillons», sous-entendant presque que nous amenons de la théorie sans vraiment savoir de quoi nous parlons, sans connaître sa réalité de près.

Vient le tour de Massimo, un des plus jeunes formateurs de l'EFT, récemment engagé. La préoccupation qu'il m'amène est qu'on lui a demandé de «donner un cours» en atelier sur la manière dont on pose de la fibre de verre et qu'il ne voit pas du tout comment il pourrait s'y prendre. Cela l'inquiète assez fort, croyant qu'il doit donner un cours comme un prof classique, de manière assez théorique.

Nous travaillons ensemble une méthode de travail inductive, qui partirait de la représentation que les stagiaires ont du fait de poser de la fibre de verre, de l'expérience qu'ils en ont éventuellement, de ce qu'ils en savent, pratiquement et théoriquement. Une méthode qui verrait Massimo, à partir du savoir des participants, à partir aussi de leurs essais-erreurs en atelier, en appliquant de la fibre de verre «pour du beurre», amener progressivement des éléments théoriques qu'il aurait préparés. Des éléments théoriques amenés à

Massimo, (...) on lui a demandé de « donner un cours » en atelier sur la manière dont on pose de la fibre de verre et qu'il ne voit pas du tout comment il pourrait s'y prendre. (...). Nous travaillons ensemble une méthode (...). Cela semble « une révélation » pour lui, un soulagement de voir que, de cette manière, il pourra y arriver, qu'il peut être « prof » de cette manière-là et quitter la représentation classique qu'il a de ce rôle.



partir de la situation à résoudre et à partir du savoir des participants. Nous précisons également ensemble quels seraient les objectifs, les étapes et les moyens à utiliser pour cette séance en atelier. Cela semble « une révélation » pour lui, un soulagement de voir que, de cette manière, il pourra y arriver, qu'il peut être « prof » de cette manière-là et quitter la représentation classique qu'il a de ce rôle. Dans ces trois rencontres, j'ai donc participé, en tant que formateur-superviseur, à traiter trois préoccupations de nature

J'ai pris conscience de leurs déplacements culturels dans la mesure où ils doivent s'adapter à un type de formation et de formateur qui n'est pas leur univers favori. J'ai pris conscience de leur déplacement social, dans la mesure où ils doivent (...) venir vers ce qui est pour eux un rapport à l'école (...) qui leur rappelle leur position défavorable dans les rapports sociaux entre « ceux qui savent » et « ceux qui ne savent pas ». J'ai pris conscience de leur déplacement vers un type de formation qu'ils n'expérimentent pas au quotidien sur leurs chantiers ou en atelier. Ce déplacement que j'ai fait m'a amené à voir les leurs.

différente : une préoccupation organisationnelle-institutionnelle ; une préoccupation liée à la motivation à poursuivre une formation telle que celle dispensée à l'Interfédé ; une préoccupation méthodologique et pédagogique. La matinée touchant à sa fin, je me rends, comme il me l'a demandé par l'intermédiaire de Anne, dans le bureau du Directeur. Celui-ci me fait part des inquiétudes qu'il a par rapport aux compétences de certains membres de son équipe et, avec insistance, me demande, en tant que formateur, de voir avec eux de manière approfondie des éléments de pédagogie, me faisant aussi sous-entendre par là que nous ne devons peut-être pas trop, dans la formation, nous préoccuper d'éléments de définition du métier ou de préoccupations institutionnelles et politiques. Il est dans une préoccupation de formation très technique de son personnel et semble demander à l'espace de formation aussi de l'aider à fixer un cadre, des règles à son personnel. Je rentre perplexe de cette rencontre, entendant la préoccupation du Directeur mais me disant qu'il demande à l'espace de formation des choses qu'il appartient surtout à l'institution de traiter. A quoi sert une

formation du personnel ? Que peut-elle prendre en compte ? Que n'a-t-elle pas à prendre en compte ? Ce jour-là aussi, à Tournai, j'ai physiquement pris conscience du déplacement que l'équipe des formateurs de l'Escale faisait pour venir en formation à Namur. J'ai pris conscience de leur déplacement matériel, des aléas de la route qu'ils parcourent avec leur camionnette. J'ai pris conscience de leurs déplacements culturels dans la mesure où ils doivent s'adapter à un type de formation et de formateur qui n'est pas leur univers favori. J'ai pris conscience de leur déplacement social, dans la mesure où ils doivent, pourtant hommes et femmes à l'expérience de terrain riche, venir vers ce qui est pour eux un rapport à l'école, à une salle de formation qui leur rappelle leur non-savoir par rapport aux conceptions dominantes de l'apprentissage et du savoir, leur position défavorable dans les rapports sociaux entre « ceux qui savent » et « ceux qui ne savent pas ». J'ai pris conscience de leur déplacement vers un type de formation qu'ils n'expérimentent pas au quotidien sur leurs chantiers ou en atelier. Ce déplacement que j'ai fait m'a amené à voir les leurs.

La formation à l'Interfédé se déroule bien, continue son petit bonhomme de chemin, en s'appuyant sur les situations vécues par les participants dans les domaines plus spécifiques cités plus haut, à amener des éléments de construction d'un savoir, théorique mais aussi et peut-être surtout issu de l'échange, de l'intersubjectivité des participants. Maurizio et moi appliquons finalement à ce groupe de formateurs ce que nous appliquons dans les cours de méthodologie à l'Institut Cardijn avec nos étudiants de la formation initiale. Nous travaillons des points de repères techniques avec les participants, mais nous resituons en permanence ces points de repères dans un processus d'intervention, lui-même conditionné par les réalités institutionnelles et politiques. Nous contribuons, par cette philosophie de formation, à former des gens qui ont développé des compétences techniques et critiques, dans un aller-retour constant entre la théorie et la pratique. Nous nous approchons aussi, par ces formations, des « balises » que nous travaillons avec les étudiants dans la pratique professionnelle : la connaissance de soi dans l'exercice du métier, la construction de la relation professionnelle, le développement de compétences qui permettent de

comprendre la population avec laquelle on est en contact, la connaissance de l'organisation dans laquelle on travaille, la connaissance du secteur dont on dépend et enfin tout une série de capacités qui permettent d'agir concrètement, d'intervenir.

Nous le faisons à partir des situations, dans une logique d'éducation permanente mais nous le faisons malgré tout dans un cadre scolaire, en pédagogues habitués à séquencer nos séances, à les découper en objectifs-méthode-moyens, d'une manière qui reste somme toute classique, « scolaire ». Or, c'est à un public qui a vécu des situations scolaires difficiles, qui s'adresse lui-même à des gens au parcours scolaire souvent chaotique, ayant vécu de l'intérieur les mécanismes de domination perpétués par l'école, que nous nous adressons. La philosophie même des EFT et des OISP est la formation par l'action, dans l'action. Nous nous sommes souvent demandé comment réduire cet écart entre le type de formation que nous donnons et le type de formation expérimenté par les formateurs en EFT.

La naissance d'une recherche-action

La réponse va venir, un matin, bien après la fin de la formation à l'Escale. Deux ans après, en 2007, donc. Eric Albertuccio, travailleur dans la fédération AID au niveau communautaire, membre du Conseil d'administration de l'Escale et membre de la Commission pédagogique de l'Interfédé, me téléphone à mon bureau de Louvain-la-Neuve dans lequel je suis occupé à corriger des travaux.

« Nous venons d'avoir une réunion en Commission pédagogique de l'Interfédé et j'y ai parlé d'une demande que l'équipe des formateurs de l'Escale, qui a suivi la formation en 2005 à l'Interfédé formule : ils voudraient continuer la formation entamée en 2005 mais, cette fois, poursuivre le travail dans les murs mêmes de l'Escale, sur chantier. Ils voudraient que le ou les formateurs se déplacent chez eux, partagent leur travail et construisent avec eux des repères pédagogiques à partir de leur réalité, dans leur réalité. A

Des formateurs de l'Escale (...) voudraient continuer la formation entamée en 2005 mais, cette fois, poursuivre le travail dans les murs mêmes de l'Escale, sur chantier. Ils voudraient que le ou les formateurs se déplacent chez eux, partagent leur travail et construisent avec eux des repères pédagogiques à partir de leur réalité, dans leur réalité.

la Commission pédagogique, nous trouvons cette demande intéressante dans la mesure où nous sommes toujours à la recherche d'un opérateur de formation qui pourrait intervenir à partir de la pédagogie du projet, accompagnant les participants, au plus près de leurs lieux de travail, dans la réalisation de leurs projets ».



J'entends la demande et, il est vrai, je suis quelque peu flatté qu'elle me-nous-parvienne, puisqu'elle montre que les formateurs à l'Escale et l'Interfédé souhaitent continuer la collaboration avec nous, sont satisfaits du travail effectué et de la relation établie auparavant. Il faudra bien sûr par la suite décoder cette demande explicite, transmise par un membre du Conseil d'administration de l'Escale et en voir les contours plus précis, plus implicites avec les formateurs de l'Escale eux-mêmes : il y a aussi dans cette demande quelque chose qui peut tourner autour du besoin, pour les formateurs, d'accorder davantage de validité, de reconnaissance à leur travail sur le terrain, d'une volonté d'être rassurés sur leurs pratiques pédagogiques, de structurer davantage leurs pratiques. Sans doute y a-t-il aussi des enjeux institutionnels. Mais, pour l'heure, le Centre de formation permanente décide non seulement de considérer cette demande mais perçoit qu'elle est porteuse aussi d'un travail de systématisation, de recherche-action que nous pourrions réaliser concernant des formations que nous donnons souvent à des publics engagés dans le travail social à des niveaux divers, dans les crèches et le domaine de la petite enfance en général, dans les Centres d'accueil pour demandeurs d'asile, dans le monde de l'enseignement comme les CEFA (Centre de formation en alternance), par exemple, publics divers engagés dans le social davantage en lien avec un savoir d'expérience qu'en lien avec un diplôme académique qu'ils auraient obtenu dans l'un ou l'autre niveau d'enseignement traditionnel. Comment contribuer à former des publics dits « peu qualifiés » engagés dans le social ? Une démarche de formation construite dans leur réalité de travail comparée à une démarche de formation plus classique peut-elle nous aider à construire une réponse à cette question ? Marc Chambeau, co-responsable de notre Centre, introduit une demande de subsidiation de recherche auprès de la Commission recherche de notre Haute Ecole⁵.

La Commission recherche accueille une première fois Marc et puis c'est moi, engagé entretemps comme formateur pour la démarche à l'Escale et comme responsable de la recherche-action qui présenterai le projet final à propos duquel la Commission marquera son accord. Je suis donc engagé par ma Haute Ecole pour mener à bien ce travail, pour le coordonner. Pol Bollen, à cette époque directeur du CEFA de Tamines, sera engagé comme formateur et Eric Albertuccio participera aussi à la démarche comme

formateur, dans le cadre de son travail pour l'AID Communautaire. J'ai plus le titre de « formateur-chercheur » et Pol et Eric le titre de « formateur » ; c'est moi qui prendrai en charge la coordination de la démarche et aurai la responsabilité de rédiger le rapport de recherche mais, dans l'action, dans la réalité, nous sommes tous trois « formateurs-chercheurs » au même titre que les formateurs de l'Escale, tant il est vrai que dans une recherche-action, chacun est engagé dans l'action avec cette double casquette.

Voici comment Marina Mirkes, coordinatrice pédagogique à l'Interfédé, raconte la genèse de la démarche :

« A l'époque, Anne Wauthier est devenue directrice de l'Escale. Eric Albertuccio était par ailleurs membre du Conseil d'administration et l'équipe des formateurs a élaboré une demande de formation pour travailler sur le parcours du stagiaire.

Au même moment, la Commission pédagogique de l'Interfédé menait une réflexion portant sur la formation des formateurs dits techniques alimentée par les éléments suivants :

- *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*

⁵ A cette époque, en 2007, c'est la Commission recherche de la Haute Ecole Charleroi Europe (HECE) ; au moment où nous écrivons ces lignes, la HECE et l'Institut Cardijn ont rejoint, depuis 2010, la Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHa). Par commodité dans les lignes qui suivent, pour être en phase avec l'actualité institutionnelle, nous emploierons la dénomination Helha lorsque nous parlerons des acteurs engagés dans la démarche.

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 (Secrétariat général de l'enseignement catholique), 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 extérieurs⁶.

Un double objet de recherche...

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.

Avant de poursuivre la narration de ce qui s'est passé à l'Escale, faisons une petite parenthèse et disons ce qu'est une recherche-action.



⁶ Le Comité d'accompagnement est constitué de :

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

Anne Wauthier, directrice de l'AID 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 MOC) 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.

UNE RECHERCHE-ACTION ?

Nous avons qualifié cette démarche de recherche-action, dont le processus a commencé en 2005 par la première formation à l'Interfédé. 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 suit :

« 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). »

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 :

- › Il s'agit d'une démarche collective intégrant à la fois une stratégie de recherche et une stratégie d'action ;
- › 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 ;
- › Elle est centrée sur une situation concrète qui fait problème, insérée dans des rapports sociaux réels et liée à une action de changement social ;
- › 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 ;
- › 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 ».



HYPOTHÈSES DE TRAVAIL ?

Cette recherche-action débute aussi avec quelques hypothèses, que nous nommerons plus précisément dans le courant de la démarche, notamment lors des réunions du Comité d'accompagnement.

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.

Une formation, dans l'action, à l'Escale à Tournai

La formation débute... Voici ce que j'en écris le tout premier jour, moment du premier «grand» déplacement de notre part sur le terrain de l'action des formateurs, sur chantier.

Suivent la description, narration des autres journées, reflets de la démarche suivie, commandée par l'exigence de l'action, dont nous pouvons dire d'emblée qu'elle est moins «formatée» que la démarche de formation plus classique à l'Interfédé...

PREMIERE JOURNEE DE FORMATION A L'ESCALE A TOURNAI. 17 JANVIER 2008.

TRAVAIL SUR CHANTIER... EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD

Jour 1 : travail sur chantier... 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...

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



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...





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 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. Ensuite, nous décançons, nous narrons et livrons quelques éléments de réflexion par rapport à nos expériences dans les trois groupes. Voici, en vrac, des éléments de réflexion faisant apparaître quelques clés qui font que la relation pédagogique réussit.

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.

- › 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 ?

DEUXIÈME JOURNÉE

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 une dizaine de stagiaires chacun: 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.

Jour 2 : travail en atelier... 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 COOPERATIF. LES STAGIAIRES DONNENT LEUR AVIS SUR LEUR FORMATION, EN COMPAGNIE DE LEURS FORMATEURS, DE FORMATEURS EXTERIEURS ET DE LA DIRECTION DE L'INSTITUTION

Jour 3 : conseil coopératif... Un défi pour les formateurs. (...) interroger les stagiaires sur la formation qu'ils reçoivent (...) l'attitude des formateurs (...) sur les méthodes pédagogiques (...). 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.

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.

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.

⁷ Le conseil coopératif est, dans le projet pédagogique des AID, un espace qui permet aux stagiaires de s'exprimer sur l'organisation générale de la formation, un lieu de gestion collective dans lequel ils s'expriment, négocient et évaluent le processus formatif avec l'ensemble des acteurs (formateurs, et parfois des personnes extérieures).

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 ?



QUATRIÈME ET CINQUIÈME JOURNÉES

LA MISE AU VERT...

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...

Dans la préparation qu'Eric, Pol et moi avons faite, nous avons prévu, au terme de ces deux journées, d'atteindre les objectifs suivants ;

- › 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.

OBMEMO : Objectif, méthode, moyens



En résumé, la méthode imaginée était que, le premier jour, nous travaillions, approfondissions les enjeux et questions dégagés lors des premières journées pour déterminer des questions prioritaires à aborder le deuxième jour de mise au vert et les journées suivantes.

Jours 4&5 : mise au vert... 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.

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 »⁸ 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 :

Tout cela, toujours grâce à une pédagogie inductive et grâce aussi à des outils théoriques que nous avons préparés pour relayer les préoccupations des participants.

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,

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.

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.



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



QIXIEME JOURNEE

POURSUITE DE L'ELABORATION DU PARCOURS DE FORMATION D'UN STAGIAIRE PREMIERE REFLEXION POUR L'ELABORATION DE « FICHES SOCIALES » ET DE « FICHES METIER »⁹

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 ».

*Jour 6 : élaboration de fiches...
Fiches correspondant à ce que l'Institution attend du stagiaire 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

AMELIORATION DU PARCOURS DE FORMATION, DES FICHES « METIER » ET « SOCIALES », CONSTRUCTION D'UNE FARDE EXPERIMENTALE. AVEC TOUTE L'EQUIPE DE L'ESCALE

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.

Jour 7 : construction d'une farde expérimentale avec toute l'équipe... Nous avons aussi travaillé sur l'élaboration d'outils qui permettent d'inscrire davantage le stage en entreprise dans le processus même de formation.

⁹ Voir, en annexe 3 de ce document, la dernière version du « Parcours de formation » et des « fiches métier et sociales » réalisées par l'équipe de l'Escale.



HUITIEME JOURNEE

EVALUATION DU CHEMIN PARCOURU, DE NOTRE DEMARCHE DE FORMATION. BILAN ET PERSPECTIVES...

Jour 8 : évaluation de la démarche...

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 ?

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 tout 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.

Voici, en résumé, le résultat de cette évaluation :

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 :

- › COHESION, COLLABORATION ENTRE METIERS
- › DES OUTILS
- › 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 :
 - un conseil coopératif (une demi-journée) ;
 - une journée en équipe ;
 - 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

LE POINT, APRES UN AN... SUR L'EXPERIMENTATION DES OUTILS PEDAGOGIQUES ET SUR LA DEMARCHE DE RECHERCHE-ACTION

Nous avons prévu cette neuvième journée en novembre 2008; nous n'avons pu l'organiser que quelques mois plus tard. Peut-être parce qu'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

Jour 9 : un an après... Les fiches 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.



écrit, elle nous appartient à tous, il faut la « restituer » aux praticiens-chercheurs, au groupe.

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 PÉDAGOGIQUES : LE CHEMIN PARCOURU DEPUIS JUIN 2008

Quelles sont les facilités et difficultés rencontrées 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 (formateur théorique), 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 :

- › les formateurs 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'Interfédéré, on n'en serait pas là ;
- › une discussion s'engage sur l'utilité de la formation qu'ils ont suivie à l'Interfédéré. Ils n'en sont pas sûrs. Ils 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'Interfédéré et celle sur le terrain à l'Escale) sont complémentaires ;
- › les formateurs sont d'accord avec les résultats de la recherche, les conditions et les principes pédagogiques, tels qu'ils sont rapportés ;
- › ils 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 ;
- › il y a une demande de suivis, tant au niveau formation que recherche, avec nous (ou moi tout seul pour le volet recherche).

DIXIEME JOURNEE

CONSEIL COOPERATIF : LE POINT DE VUE DES STAGIAIRES SUR L'UTILISATION DES OUTILS CREEES ET SUR LEUR PERTINENCE. PERSPECTIVES

Cette dixième journée a été 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. A nouveau,

ici, les stagiaires sont mis en position centrale, sont placés, notamment par le travail en sous-groupes et par la mise en commun, dans des conditions favorables pour donner une parole sur la manière dont leur formation est organisée, sur la manière dont les formateurs font leur travail pédagogique et social, sur la manière dont ils sont évalués au travers des outils créés. En bref, les stagiaires,

au cours de cette grosse matinée, ont été marqués par l'investissement important que leurs formateurs ont fait pour continuer à se former, signifiant par là leur motivation pour leur métier et pour leur formation à eux, stagiaires. Ils se sont dit aussi, surtout les nouveaux stagiaires, sécurisés par les rencontres avec l'assistante sociale et leurs formateurs pour évaluer régulièrement leurs compétences sociales et techniques. D'autres, surtout les plus anciens, sans renier l'importance du travail de rencontre à partir des fiches, ont resouligné la nécessité de continuer à pratiquer une évaluation « sur le tas », dans l'action du chantier même, lorsque, à l'occasion d'une pause ou d'un geste non correctement effectué au cours d'un chantier, le

Jour 10 : conseil coopératif... Les stagiaires (...) ont été marqués par l'investissement important que leurs formateurs ont fait pour continuer à se former, signifiant par là leur motivation pour leur métier et pour leur formation à eux, stagiaires. Ils se sont dit aussi, surtout les nouveaux stagiaires, sécurisés par les rencontres avec l'assistante sociale et leurs formateurs pour évaluer régulièrement leurs compétences sociales et techniques.



formateur continue d'appliquer la méthode du « laisser faire puis corriger ». Les stagiaires disent les deux moments d'évaluation (sur chantier, « sur le tas » et lors de rencontres plus structurées) complémentaires, comme se renforçant l'un l'autre. A nouveau, ici, soulignons les moyens pédagogiques et en temps consacrés par l'institution pour que les stagiaires soient partie prenante du processus pédagogique qui leur est destiné.

Conclusion

Dans cette première partie consacrée à la narration d'un cheminement, nous avons vu comment nous sommes partis d'une démarche de formation plus « classique », constructiviste, certes, puisqu'elle s'appuie en permanence sur les situations et expériences vécues par les participants mais « classique » dans la mesure où elle reste cloisonnée dans un lieu

Les formateurs de l'Escale ne disent pas que la formation « plus classique » dans les locaux de l'Interfédéré n'était pas bonne ; ils disent que la formation sur les lieux mêmes de leur travail était plus efficace, plus adaptée.

précis extérieur aux participants, pour aller vers une démarche de formation plus résolument ancrée dans les situations des participants, obligeant les formateurs que nous étions à nous déplacer,

non seulement physiquement, mais également conceptuellement, socialement, culturellement et à nous mettre en position de risque par rapport à nos pratiques habituelles ; position de risque mais peut-être surtout position de réciprocité.

Cette démarche de formation dans l'action, aux dires des participants, a produit un renforcement de l'esprit d'équipe, de la culture institutionnelle, la réalisation concrète d'un parcours de formation avec un outil concret d'évaluation formative des stagiaires, une motivation accrue des formateurs pour leur travail, le renforcement d'une identité de « travail-



leur pédagogico-social » dans un contexte institutionnel traversé par une tension entre la nécessité et la volonté de former et une pression économique et de résultats quantitatifs. La démarche à l'Escale a également permis une reconnaissance plus grande de l'institution et de ses formateurs, tant de la part des instances internes dirigeantes (fédération AID et conseil d'administration de l'Escale) que de la part de l'environnement extérieur, à l'Interfédéré et ailleurs. Les formateurs de l'Escale ne disent pas que la formation « plus classique » dans les locaux de l'Interfédéré n'était pas bonne ; ils disent que la formation sur les lieux mêmes de leur travail était plus efficace, plus adaptée.

Rappelons ici qu'il y avait un enjeu pour les formateurs techniques de l'Escale à ce que :

- › leur formation se déroule au plus près de la démarche pédagogique qu'ils mettent eux-mêmes en place au quotidien : une formation par le travail. Et que ce type de pédagogie soit mieux reconnu, tant par les opérateurs de formation que par le monde institutionnel en général
- › ils puissent avoir, à tout moment du processus de formation, un regard sur celui-ci et des possibilités de le changer afin de coller au mieux à leurs préoccupations quotidiennes. C'est pourquoi, la demande générale faite par eux et par l'Institution, d'augmenter leurs compétences pédagogiques, s'est transformée au fur et à mesure de la

démarche en une demande d'augmenter leurs compétences dans la manière de structurer le parcours du stagiaire et d'évaluer celui-ci au plus près des compétences sociales et métier attendues, de manière dynamique.

Ces résultats n'auraient pu être atteints de la même manière lors d'une formation plus classique, essentiellement parce que celle-ci reste éloignée, même en travaillant à partir de « situations-problèmes », du contexte de travail des participants, de l'évolution constante de celui-ci et, partant, de l'évolution constante des attitudes des formateurs, de leurs préoccupations et de leurs buts dans ce contexte mouvant.

De par la formation dans l'action et dans le contexte de travail des formateurs, des modifications institutionnelles ont aussi pu se faire comme, par exemple, le déménagement de toute l'équipe en un même endroit, favorisant ainsi la rencontre et la collaboration permanente des différents métiers autour de la préoccupation de formation des stagiaires. Pensons notamment aux rapprochements entre le formateur théorique et les formateurs techniques ; entre l'assistante sociale et les formateurs techniques dans une meilleure articulation théorie/pratique et une meilleure interaction entre les préoccupations sociales et les préoccupations pédagogiques.

Ce travail dans l'action même des participants a vu, enfin, se renforcer un décroisement entre des frontières établies parfois arbitrairement dans le monde des opérateurs de formation : la supervision (individuelle et collective), la formation, l'accompagnement d'équipe, les activités de recherche et de systématisation des expériences faites. Ici, c'est l'action qui est centrale et, d'une certaine manière, indivisible, faisant se parler en permanence les frontières, créant des interfaces. La formation à Tournai était tout à la fois formation, supervision, accompagnement et recherche.

Ce sont les similitudes et les différences entre « formation plus classique » et « formation dans l'action, par l'action » que nous allons nous atteler à montrer, détailler, dans la deuxième partie de ce résumé.



2. Résumé de l'analyse comparative

des deux dispositifs créés, l'un sur le site de l'Interfédé, à partir de l'action des participants, l'autre sur le site de l'Escale à Tournai, dans l'action des participants

Introduction

Dans la première partie de ce résumé, nous nous sommes attelés à narrer deux démarches de formation qui paraissent distinctes au moins dans le statut qui est donné à l'action dans chacune d'elle : la première fait la part belle à une démarche de formation à partir de situations-problèmes vécues par les participants, dans l'esprit déjà de l'éducation permanente et d'une démarche constructiviste en pédagogie. La seconde, cependant, va plus loin dans le sens où elle s'est réalisée dans l'action, dans les situations vécues par les participants, sur les lieux et dans le contexte de leur travail quotidien. Elle est aussi constructiviste, bien sûr, et enracinée dans une pratique d'éducation permanente. Les formateurs de l'Escale ont dit que la deuxième démarche avait été plus efficace, plus proche de leur travail et de leurs préoccupations. Comment peut-on comparer ces deux démarches, dans leurs similitudes mais aussi dans leurs différences? Comment se distinguent-elles toutes d'eux d'une éducation classique, traditionnelle mais, comment aussi peut-on les distinguer entre elles?

Qu'est-ce qui pourrait nous faire dire que la démarche dans l'action, à Tournai, porterait les germes d'un type de formation plus « puissant », plus efficace?



Dans la foulée de cette dernière question, d'autres questions apparaissent, bien sûr, qui pourraient nous être posées par des lecteurs qui interrogeraient de manière critique notre démarche, en interrogeraient la portée pratique :

- › quel serait, pour un formateur technique, l'intérêt à s'enthousiasmer pour cette (ou une) recherche-action ? Qu'est-ce que cela peut changer dans son quotidien ?
- › pourquoi investir du temps à l'écriture d'un document comme celui-ci ? A sa diffusion ? En quoi est-ce si important de montrer les résultats et l'analyse d'une telle recherche action ?
- › s'il veut améliorer un ou plusieurs aspects de sa vie professionnelle ou de son centre, le formateur technique « doit »-il faire appel à une recherche-action ? Engager des chercheurs et se transformer en chercheur lui-même ?
- › en quoi cette démarche est-elle différente d'autres démarches de formation qui existent sur le « marché » ?
- › pourquoi parler de compétences-et même de « référentiel » de compétences des formateurs alors que la préoccupation de ceux-ci, au fur et à mesure de la démarche, a surtout été de se centrer sur le parcours du stagiaire ? Quels liens faire entre les compétences que l'on nous demande d'avoir en tant que formateur et la réalité du public avec lequel nous travaillons ?
- › quel est l'intérêt de comparer la formation donnée à des étudiants futurs travailleurs sociaux à celle donnée à des formateurs techniques dans le domaine de l'ISP ? En quoi est-ce utile ?

Dans les lignes qui suivent, le lecteur trouvera des éléments de réponse à ces questions, lesquels lui permettront, nous l'espérons, d'alimenter sa propre réflexion, de se faire sa propre opinion, tant il est vrai que, si nous avons trouvé cette démarche importante, nous ne voulons donner de leçons à personne, surtout pas à ceux qui, au quotidien, d'une manière ou d'une autre, sont préoccupés par l'utilité des démarches de formation,

que ce soit en général ou dans le domaine de la formation des formateurs techniques en ISP.

Alors, quels sont, selon nous, ces points communs mais aussi ces différences entre une démarche de formation plus classique comme celle que nous avons donnée à l'Interfédéré et une démarche de formation par l'action comme celle que nous avons vécue à l'Escale à Tournai ?

Points communs

Une formation basée sur les principes de la formation en méthodologie du travail social et en pratique professionnelle à l'Institut Cardijn.

Tout au long de la première partie de ce texte, nous nous sommes efforcés de décrire, aussi fidèlement que possible, la démarche pédagogique que nous avons créée, tant lors de la formation à l'Interfédéré 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'Interfédéré et de la fédération AID largement inspirées par la démarche d'éducation permanente-populaire et par la vision de la formation des adultes pratiquée dans certaines institutions de formation pour adultes a pris une tournure s'appuyant sur les 5 balises suivantes, travaillées lors de la formation en pratique professionnelle et en méthodologie du travail social à l'Institut Cardijn en troisième année¹⁰.

¹⁰ « Cours de méthodologie du travail social et d'activités d'intégration professionnelle 3^e année », in *Descriptif des activités pédagogiques*, Institut Cardijn, 2009-2010.

Voir, en annexe 4 l'exercice de transposition de ces balises de ce cours pour la formation des formateurs en EFT/OISP.

Dans les activités d'intégration professionnelle (pratique professionnelle réfléchie, supervisée individuellement et collectivement), nous trouvons, en 2009-2010, les cinq balises suivantes :

- › la construction de la relation professionnelle (dans ses aspects individuel et collectif) ;
- › la connaissance et la construction de soi dans l'exercice de la profession ;
- › la compréhension de l'institution de travail ;
- › la compréhension du secteur de l'insertion socioprofessionnelle ;
- › l'implication dans le travail et les situations.

Le cours de méthodologie du travail social développe, quant à lui, les axes suivants, que l'on peut compléter en remplaçant le mot « social » par « pédagogique-social » si l'on veut l'adapter aux formateurs dans le domaine de l'insertion socioprofessionnelle :

- › 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.



Nous avons pu ainsi, 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 compétences¹¹ pour les travailleurs pédagogique-sociaux que sont les formateurs en ISP¹².

11 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.

Les auteurs y 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 ».

12 Il est à noter que, depuis cette démarche, un référentiel de compétences du travail social et une grille de compétences pour les formateurs ont été construits. C'est l'idée du référentiel qu'il faut retenir ici, non pas les derniers développements en termes de « contenus ».

Voir aussi à ce sujet le Cahier de l'Interfédé consacré aux formateurs en horticulture : STEXHE, Th et MIRKES, M., « Cultivez votre savoir-faire ! Tout ce qu'il faut savoir sur les compétences d'un formateur horticole en EFT/OISP », in Cahiers de l'Interfédé, Interfédération des EFT/OISP, mars 2011.

Il convient évidemment de recevoir ce « référentiel » comme une esquisse, à replacer dans le contexte de formations courtes, comme allant de pair 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 pédagogico-sociaux.

Re-soulignons le fait 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.

Même si c'est le groupe de participants, tant dans la formation à l'Interfédé que dans la formation à l'Escal, 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. 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.

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 techniques et les EFT/OISP en général 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

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.



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.

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.

Des différences



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, décloisonnant 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'éduca-

tion dialogique¹³ 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.

Dans l'expérience de formation à l'Escale, il y a au moins trois différences importantes par rapport à la formation donnée dans les locaux de l'Interfédé:

1. LA PLACE DES PARTICIPANTS DANS LE DISPOSITIF EST CENTRALE

Ce sont eux qui, dès le début de la démarche mais aussi tout au long de la démarche, ont donné une impulsion sur ce qu'elle devait être. Ils ont été à l'origine de la demande mais ils ont aussi, au fur et à mesure, corrigé celle-ci,

13 P. FREIRE, *La pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 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 ».

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 ».



émis des propositions pour sa poursuite, voire des contre-propositions par rapport aux propositions initiales des formateurs. Cette posture centrale, sans nier les rapports de pouvoir et la relation asymétrique existant entre « formateurs » et « formés », a fait se diriger le processus de formation dans un rapport de « réciprocité », de relation entre « élèves-formateurs » et « formateurs-élèves », amenant à dépasser la contradiction « dominants-dominés », dans le sens de l'éducation dialogique prônée par Paulo FREIRE. On s'approche ici aussi de la notion d'« empowerment », c'est-à-dire, de la pratique, dans les faits, de la croyance que les gens qui sont les premiers concernés par une situation ont la capacité et les moyens de changer le cours des choses. A condition, évidemment, mais nous reviendrons sur ce point dans la partie suivante, que les moyens, les conditions soient réunis pour ce faire.

2. LA PLACE DE L'ACTION, DE L'EXPÉRIMENTATION EST CENTRALE

La porte d'entrée du processus de formation est l'action elle-même, le partage d'une expérience sur chantier, le partage des conditions matérielles, géographiques, pédagogiques, organisationnelles, institutionnelles des participants. C'est une démarche qui part de l'action pour retourner à l'action. Si l'on devait schématiser, on pourrait dire qu'elle est faite de cinq étapes, inter-reliées dans un rapport de circularité :

- › **une phase d'expérimentation** dans laquelle formateurs-élèves et élèves-formateurs produisent ensemble une tâche, s'immergent dans la tâche ;
- › **une phase de synthèse** où les uns et les autres tentent de comprendre ce qui s'est passé dans l'action, de dégager les questions, enjeux émergents. Qu'avons-nous vécu ? Que s'est-il passé ? Quelles sont les questions qui se dégagent concernant notre travail pédagogique-social ? Qu'est-ce que cela nous dit sur la manière dont on « apprend » dans notre institution ?

- › Cette phase de synthèse est aussi une phase d'analyse, dans le sens où elle amène à décortiquer l'action, le point de vue des uns et des autres, à produire des hypothèses sur ce qui s'est passé, à dégager des enjeux, des questions à traiter, à mettre au jour des premiers principes d'action ;
- › **une phase de généralisation** : à partir de la phase de synthèse, d'analyse, on se risque alors à construire des principes généraux, des outils qui peuvent nous aider à retourner à l'action. « Comment pourrions-nous définir notre travail ? » « Quel outil pourrions-nous construire pour mieux retourner à l'action ? » « Comment nous positionnons-nous par rapport à notre travail ? Dans quel sens voulons-nous aller ? Quelle conception pédagogique et sociale choisissons-nous ? » ;
- › **une phase d'application** qui permet de transférer les acquis de l'expérience, de l'analyse et des principes d'action dégagés vers une nouvelle action, vers un changement. « Nous achevons de construire et nous expérimentons le ou les outils créés, les conceptions choisies ? » ;
- › **une phase d'évaluation** : nous mesurons ce que notre construction pédagogique expérimentée dans l'action a produit : « Qu'est-ce que notre activité a produit ? Pourquoi ? » ; « Qu'est-ce que notre activité n'a pas produit et que nous aurions aimé qu'elle produise ? Pourquoi ? » ; « Quelles perspectives pour une nouvelle expérimentation-synthèse-généralisation-application voyons-nous ? ».

Trois différences importantes par rapport à une formation classique :

1. Les participants occupent une place centrale (...). *Les gens qui sont les premiers concernés par une situation ont la capacité et les moyens de changer le cours des choses.*

2. L'expérimentation est fondamentale (...). *C'est une démarche qui part de l'action pour retourner à l'action (...). Elle est faite de cinq étapes : EXPÉRIMENTATION, SYNTHÈSE, ANALYSE, GÉNÉRALISATION, APPLICATION, EVALUATION.*

3. La conception de l'action pédagogique : *pertinence, imprévisibilité, intersubjectivité, porteuse de la réalité sociale toute entière.*

3. LA CONCEPTION DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE : PERTINENCE, IMPRÉVISIBILITÉ, INTERSUBJECTIVITÉ

Cette manière de faire, cette méthodologie est enracinée évidemment dans des pratiques d'éducation permanente, populaire, s'approche de ce que d'aucuns appellent la pédagogie du projet, dans une optique résolument « constructiviste », d'immersion dans les situations, dans l'action. On le voit, les contenus qui s'en dégagent ne sont pas prédéfinis. Ils sont produits par :

- › **une conception de l'action pédagogique qui procède par « essais-erreurs »**, qui attache davantage d'importance à la notion de « pertinence » (on fait ce qu'on croit qu'il convient de faire, avec les moyens qu'on a, on expérimente) qu'à la notion d'« évidence » (on fait quelque chose de « vrai », de « certain ») ;
- › **une conception de l'action pédagogique qui est basée sur l'imprévisibilité, la non réversibilité** des situations. Les synthèses et les généralisations qui sont faites à partir de l'expérimentation ne rendent pas pour autant l'action prévisible, n'éliminent pas le doute, l'hésitation, les émotions, les aléas du temps, la versatilité des situations. Elles donnent juste des points de repères, modestes, qui permettent sans doute de mieux avancer, d'objectiver ce que l'on fait ;
- › **une conception de l'action pédagogique qui est basée sur l'intersubjectivité**. Les outils pédagogiques que nous construisons à partir de notre expérimentation n'ont pas valeur universelle, ne sont pas « objectives » une bonne fois pour toutes. Elles ne prennent valeur de « vérité » à un moment donné que parce que des sujets aux points de vue différents ont fait synthèse, lui ont donné valeur de vérité. Une vérité que d'autres points de vue, d'autres actions viendront toujours bousculer, remettre en question, faisant de la vérité quelque chose qui est toujours devant nous, à construire dans une recherche de sens collective. Non une vérité immanente qui nous précéderait et qu'un enseignant éclairé viendrait distiller à des élèves-participants plus ou moins avides de la connaître et de l'appliquer dans son immuabilité. Elle s'éloigne donc résolument de toute conception « bancaire » de l'éducation, de tout « assistantialisme pédagogique ».

Dans cette conception, le formateur est davantage un animateur, porteur de contenus, certes, mais au même titre que les autres participants. Il sert, par le cadre dont il est le garant (avec les autres), par ses compétences de re-formulation et d'animation, à mettre à jour cette production intersubjective, à rendre aux participants (et à lui-même) de manière plus claire ce



qu'ils perçoivent de manière floue. Cette vérité « intersubjective » construite par le groupe en formation par l'action viendra aussi, par la pratique du travail en réseau, se confronter à la vérité « intersubjective » d'autres institutions et associations du secteur, de la région.

Cette conception « intersubjective » de l'action n'empêche pas cependant les prises de position, ne conduit pas à un « relativisme culturel et pédagogique » qui empêcherait tout changement, toute évolution voire révolution. On pourrait dire, au contraire, qu'elle rend au « peuple », aux



gens qui produisent une action pédagogique, une souveraineté démocratique dans les actions à mener, ne tolérant pas un « état d'exception » qui autoriserait des experts éclairés à dire ce qui est bon ou mauvais, à dire ce qui est une action pédagogique « juste » ou « injuste » au nom de ceux qui la pratiquent pourtant tous les jours. On évite, par la pratique de l'intersubjectivité démocratique, une forme de « théologisation » de la pédagogie qui définirait le bien et le mal en pédagogie, qui définirait un « axe du bien pédagogique ».

- › **une conception de l'action pédagogique qui est entière, considérée comme porteuse de la réalité sociale tout entière.** L'action, ici, est première, n'est pas découpée. L'action est porteuse en elle-même de tous les niveaux de la réalité : micro (la relation pédagogique), méso (les réalités organisationnelles) et macro (les politiques liées au secteur de l'insertion socioprofessionnelle et les valeurs de la société dans lesquelles elles s'inscrivent). On peut la découper, a posteriori, en contenus, compétences divers mais ces contenus et compétences découpés parfois pour des besoins pédagogiques, didactiques, retournent à l'action, inter-agissants, inter-reliés, interdépendants. Dans cette conception, ce sont moins les contenus définis a priori qui sont importants que les contenus qui sont définis a posteriori par la pratique. Cette conception conduit à la « praxis », action définie par l'interaction entre la pensée et la pratique.

Conclusion

Pour répondre, **d'un point de vue pédagogique**, à la question de savoir « quels outils pédagogiques construire en vue de participer à la formation de « travailleurs peu qualifiés dans le domaine social », qui était posée dans la recherche-action, nous pouvons répondre que 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. Rappelons les principes de travail pédagogique par essais-erreurs, de travail dans l'imprévisibilité et la non-réversibilité des situations, de construction d'une « vérité » par l'intersubjectivité que favorise davantage le travail dans l'action des participants, considérée comme portant la réalité sociale toute entière. Rappelons que la formation à l'Escale a eu des effets directs sur l'organisation de l'institution, sur la motivation des formateurs à faire leur métier, sur les outils pédagogiques créés pour être au plus près des stagiaires.

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.

En effet, la relation pédagogique est une chose. Le contexte dans lequel elle s'inscrit en est une autre et c'est précisément dans ce contexte, à différents niveaux, que se joue la réussite ou l'échec d'une formation de même que ses conditions de « reproductibilité ».



3. Inventaire des conditions

qui ont permis la démarche. Tout, ou presque, est dans le contexte



Introduction

Dans cette troisième partie, nous allons adopter **un point de vue contextuel**. 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 les prenant comme points de repères.

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'Ardoino¹⁴.

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.

¹⁴ 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 ».

Des conditions à différents niveaux, inter-reliés

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-transfert¹⁵ 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'intervention dans ce sens, dans un cadre sécurisant, sont certainement à réinventer.
- › **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'enchaînent 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 propres¹⁶. 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 rêveries stériles, 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

¹⁵ Georges Devereux, dans son livre « De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement », 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. DEVEREUX, G., De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, Paris, Flammarion, 1980.

¹⁶ 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 ».

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, ...

- 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 subsidants ;
- 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 homéostatique¹⁷ ?

- › **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. Conceptions qui favorisent clairement, sans pour autant renoncer à s'interroger, la capacité d'agir des acteurs concernés, des participants aux formations¹⁸.



17 L'homéostasie peut être définie simplement comme la force qui pousse les systèmes à « rester dans le même état », à ne pas changer.

18 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.

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'autocritique. A nouveau, ici, c'est une conception de l'éducation permanente¹⁸ 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 décloisonnements 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.

¹⁸ Extrait de l'exposé de Marina Mirkes sur son mémoire L'éducation permanente au quotidien, analyse des pratiques collectives, Louvain-la-Neuve, UCL-FOPES-1997.

« 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 ? ».

Les conditions du succès :

1. Des conditions à différents niveaux, inter-reliés

- › **Individuelles :** *une longue expérience de l'éducation permanente, populaire.*
- › **Relationnelles :** *une bonne coopération entre les acteurs concernés.*
- › **Organisationnelles :** *des moyens infrastructurels importants :*
 - *en moyens humains et en compétences pédagogiques, méthodologiques, sociales, techniques, financières, comptables ;*
 - *en moyens financiers ;*
 - *en moyens en temps ;*
 - *juridiques et institutionnels ;*
 - *pédagogiques.*

Au travers de ces aspects, une nécessité pour les acteurs engagés, d'être au clair avec les enjeux de pouvoir (...). 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.

- › **Institutionnelles :** *enjeux politiques concernant les conceptions de la pédagogie, du travail social et de sa méthodologie, du savoir, de l'apprentissage, de la science.*

2. Des conditions de lecture critique : pour permettre qu'elle porte en elle-même les germes de sa reproduction tout comme les germes de sa transformation.

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.

Des conditions de lecture critique

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.

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 décroissements, 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 dans sa forme écrite, 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 parler¹⁹. 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

¹⁹ C'est pourquoi les acteurs de ce projet de recherche se sont associés à Canal C pour produire un film original relatant l'expérience et qui sera diffusé dans le secteur des EFT et OISP de la région wallonne.

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 pédagogique-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) ?

Enfin, elle doit se défendre, sous couvert d'éducation permanente, de s'engager dans des mécanismes de contrôle, de contrainte de participants qui devraient obtempérer à des principes purement idéologiques. Mécanismes de contrôle qui seraient d'autant plus pernicieux qu'ils seraient tus. Voyage qui emmènerait les gens là où on voudrait qu'ils aillent en leur faisant croire qu'ils sont libres, qu'ils développent par eux-mêmes des mécanismes de changement social. Diktat pratique sous la protection d'un discours émancipateur.



Conclusion

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.

4. Quelques pistes

pour des actions pédagogiques, à l'Interfédé, dans le domaine de l'ISP et ailleurs...



Dans cette quatrième partie 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.

Dans cette dernière 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.

En voici 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 la partie 3 de cette synthèse) sans lesquelles aucun changement, aucun déplacement n'est possible. Une u-topie réaliste donc. Utopie quand même dans la mesure où toute cette

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...

- › Oser l'**u-topie**, au sens étymologique du terme: changement de lieu.
- › S'engager dans une démarche de recherche de nouveaux chemins de **co-construction de savoirs**.
- › Nous rapprocher des **situations** là où elles se vivent.
- › Oser des **décloisonnements, des interfaces**.

- › 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 ;

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 décloisonnements ;

- › nous rapprocher des **situations** là où elles se vivent, pour mieux les voir et les analyser avec les participants ;
- › continuer à oser des **décloisonnements, 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.



5. Conclusions

Dans ce 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, nous l'avons envisagée de manière co-constructiviste, nous avons montré qu'il n'était pas possible d'interroger les compétences des formateurs dans le domaine de l'ISP sans interroger nos propres compétences de formateurs de formateurs, sans envisager une démarche de réciprocité par la formation dans l'action, au travers de l'action.

Cette manière co-constructive de considérer 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 que nous allons préciser ci-dessous :

- › un ordre de contenu et de méthode ;
- › un ordre de processus et de relation ;
- › un ordre de « conditions ».

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'Interfédéré. 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'Interfédéré 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 rejaille 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, dialogue 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 institu-

tions 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, 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'Éscale, 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 ?



Marina MIRKES
Coordinatrice pédagogique à l'Interfédé

Et maintenant ?

Impact de la recherche-action sur les formations destinées aux travailleurs du secteur

Février 2007 - « Allo » « Bonjour Madame, je vous téléphone... c'est mon directeur qui m'a dit de le faire. Voilà, j'arrête la formation à l'Interfédé... Les formateurs sont bien. Y'a rien à dire. Mais moi, rester assise sur une chaise toute la journée... écouter parler... c'est théorique... Ce qu'il me faudrait, c'est une formation ici, dans la cuisine, directement au travail... Vous ne faites pas cela ? ».

J'ai souvenir de l'avoir remerciée de m'avoir téléphoné. Combien de participants en effet, se cachent derrière une surcharge de travail, une contrainte institutionnelle ou ne disent tout simplement rien lorsqu'ils arrêtent une formation dont le mode d'apprentissage ne leur convient pas ?

Je me souviens aussi lui avoir dit combien le motif pour lequel elle arrêta la formation me touchait, touchait au cœur même des questions que je porte comme coordinatrice pédagogique, chargée de la formation continuée des travailleurs dans le secteur des EFT et des OISP en Région wallonne : proposer aux travailleurs du secteur une formation qui soit cohérente avec le dispositif de formation par le travail ou formation par l'expérience développé avec les stagiaires dans les EFT et les OISP. Je me souviens lui avoir dit qu'en Commission pédagogique, nous y réfléchissions ; que la solution qu'elle proposait était intéressante mais que pour le moment, nous n'avions rien à proposer de ce type...

J'ai eu par la suite l'occasion de croiser son directeur, qui tout en reconnaissant la pertinence de la formation proposée par l'Interfédé, regrettait qu'une offre de formation plus proche de la formation par le travail ne soit pas proposée aux travailleurs. Comme d'autres directeurs, il insistait sur

les multiples besoins des formateurs en compétences pédagogiques et particulièrement des formateurs techniques dont le premier métier n'est pas d'être sociopédagogue.

C'est plus ou moins à la même période que la demande de formation de l'AID l'Escale a été présentée en Commission pédagogique. Bien qu'elle concerne un seul centre, nous avons décidé de la soutenir en proposant de mener une démarche d'analyse et de conceptualisation du processus qui y serait développé.

Le programme de formation à destination des travailleurs avait été réorganisé en 2005 suite à une réflexion sur la formation continuée des travailleurs alimentée notamment par une recherche sur les besoins en formation et en compétences des travailleurs du secteur²⁰. Il avait sensiblement été amélioré²¹ mais, il restait des zones d'ombres importantes, notamment concernant l'offre de formation tant technique que sociopédagogique des travailleurs dits techniques qui restait particulièrement insatisfaisante.

Les insatisfactions concernaient entre autre les processus pédagogiques peu cohérents avec le processus de formation par le travail développé dans les EFT/OISP. Les opérateurs de formation qui avaient répondu à notre appel d'offre pour le programme de formation s'inscrivaient bien dans une démarche socioconstructiviste mais n'intégraient pas suffisamment, de

20 E. Moro, P. Feltesse, 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, commanditée par l'Interfédération des Organismes de formation et d'insertion Wallonie-Bruxelles asbl, mars 2004.

21 Enquête 2006 sur les politiques de formation : évaluation du nouveau dispositif

notre point de vue, la construction collective du savoir en formation et l'articulation avec le terrain, qui restait dans le domaine du « dire » et non du « faire » (on parle de sa pratique, mais on n'est pas occupé à agir ensemble).

La demande de l'AID l'Escale tombait en quelque sorte bien à point. Nous l'avons saisie comme une opportunité. Avec le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn, avec René comme formateur et chercheur mais aussi Pol et Eric, avec les travailleurs de l'AID l'Escale, le dispositif s'est mis en place, s'est développé, s'est structuré, a vécu, a produit... Pensé au point de départ comme un dispositif de formation, avec un agenda, avec un nombre de séances, avec un cheminement, il est devenu au fil du temps un dispositif d'action et même de formation par l'action tant les effets, les impacts sur l'EFT elle-même, sur les compétences et les pratiques professionnelles de l'équipe et des travailleurs sont importants. Dans le rapport de recherche, René met remarquablement en évidence ces impacts et les conditions de reproductibilité du dispositif dans une autre institution ou dans un autre contexte.

Mais, me direz-vous, qu'est-ce que cela change pour l'action de formation de l'Interfédé? Qu'est-ce que cela apporte à la formation continuée des travailleurs du secteur de manière générale?

La recherche-action apporte sa contribution à la réflexion sur la formation des travailleurs dans le secteur. Elle confirme que la démarche de formation par le travail est particulièrement adaptée pour la formation des travailleurs mais surtout, elle identifie les conditions de sa mise en œuvre. Celles-ci concernent notamment les intervenants et les opérateurs de formation de formateurs et leur capacité de questionner leur propre expérience, de se décentrer, de se déplacer vers et dans le contexte de travail des participants aux formations.

Elle concerne aussi l'institution qui organise la formation qui, dans le cas de l'AID l'Escale, a développé un type de management particulièrement prompt à soutenir ce dispositif: équipe mise en projet, propositions élaborées en formation retravaillées en équipe, processus d'évaluation du dispositif de formation qui intègre les stagiaires... La formation par l'action certes développe les compétences de ceux qui s'y impliquent, mais elle

bouscule aussi les modes de fonctionnement, les relations professionnelles, les cadres institutionnels. Mieux vaut le savoir avant de s'y engager.

Les modalités du dispositif développé à l'Escale ont déjà inspiré des interventions de formation menées depuis par l'Interfédé. C'est notamment le cas d'une intervention de formation dans une autre EFT où, le module de formation « Mon métier: formateur, formatrice en ISP » a été organisé pour une équipe de travailleurs ; le dispositif de formation (et non le programme !) a comporté 2 matinées de travail sur chantier et en atelier en présence des stagiaires, suivi, comme à l'Escale, d'un temps de débriefing et de conceptualisation. Le module de formation proposé dans le programme 2011-2012, a aussi été modifié en ce sens. C'est également cet esprit qui prévaut lorsque sont proposés des modules de formation-action dans lesquels la formation soutient la mise en œuvre d'un projet par les participants²², projet qui devra évidemment être validé par l'institution pour être réalisé.

En décrivant le processus de formation par le travail et en le comparant avec un processus de formation plus classique, la recherche-action contribue aussi à décrire, et donc à mieux faire connaître, la méthodologie de formation par le travail développée dans le secteur.

Loin de la limiter à un processus de formation « mieux adapté aux demandeurs plus éloignés de l'emploi et ayant connu des échecs scolaires », le rapport de recherche met en évidence les valeurs et les options qui sous-tendent ce dispositif. Outre les éléments liés à l'apprentissage, ce sont les rapports sociaux qui sont questionnés, et particulièrement celui « du maître et de l'élève », celui « du savant et de l'ignorant ». Car, c'est bien de pouvoir dont il s'agit. Se former dans l'action, c'est partir du postulat que des formateurs peu formés (et souvent non diplômés) sur le plan socio-pédagogique et des formateurs de formateurs, disposant d'une expertise sociopédagogique importante, peuvent à partir de leur expertise singulière, partagée et confrontée, produire du savoir et que la mise en œuvre de

22 Module de formation « Participation des stagiaires », « Evaluation », « Filières et passerelles »... dans les programmes de formation de l'Interfédé.



ce savoir se traduit dans des actions concrètes valides et pertinentes pour les acteurs et les institutions.

S'il fallait citer un objet symbolique de la formation à l'Escale, je citerai « la farde », le nouvel outil d'évaluation élaboré dans le cadre de la formation. « La farde » est pourtant bien plus qu'un outil. C'est d'abord le résultat d'un processus collectif. C'est aussi un objet qui fait sens pour le formateur : point de repère pédagogique, objet vis-à-vis duquel les fonctions et les rôles de chacun sont précisés. C'est pour le stagiaire un point de repère, un guide, un moyen de savoir où il en est. Une « farde » qui pourtant ne paye pas de mine. Un classeur à charnière en format A5. Des feuilles photocopiées et parfois mal coupées. Et pourtant, une démarche référentielle dans laquelle les formateurs se sont engagés avec passion et qui aujourd'hui, est appropriée par tous. C'est sans doute cela, la plus grande réussite de ce processus : n'avoir laissé personne sur le carreau.

Aujourd'hui, je peux dire à mon interlocutrice de février 2007. « Comme formatrice, c'est possible pour vous de vous former dans la cuisine de l'EFT. Peut-être pas dans celle où vous travaillez si vous venez en formation à l'Interfédé. Peut-être dans celle où vous travaillez si le centre le souhaite. Le dispositif sera sans doute imparfait. Il y aura des moments de doute, des moments de crispation mais aussi des échanges constructifs, un sentiment d'agir sur et dans le monde... et je suis particulièrement enthousiaste de vous y accompagner ».

Annexes

Annexe 1 DESCRIPTIF DES FORMATIONS ORGANISÉES PAR L'INTERFÉDÉ

Descriptif du module de formation présenté dans la brochure de formation en 2005

Quai n° 2 : Les formateurs et formatrices, une réalité multiforme

Voyageurs : Comment s'organise une séquence de formation ? Comment faire participer tout le monde ? Comment répondre à la fois à des objectifs d'apprentissage et à des impératifs économiques ? Comment comprendre le comportement des stagiaires, gérer la relation aux stagiaires, gérer la dynamique du groupe et les conflits qui s'y passent ?... Autant de questions que peuvent se poser des formateurs et formatrices.

Destination : Les objectifs de ce module sont de développer les compétences de chacun-e comme formateur et formatrice d'adultes peu qualifiés en ISP, notamment : situer sa pratique dans le cadre du secteur de l'ISP,

marquer et respecter ses limites, gérer ses émotions, avoir confiance en soi, s'affirmer dans son rôle de formateur, relayer, gérer un groupe, comprendre les mécanismes de l'apprentissage, établir un contrat de formation, évaluer...

Parcours : La formation comprendra quatre étapes :

- › Un partage d'expériences vécues par chacun-e dans son travail pour dégager des « nœuds » ou des « questions » sur lesquelles travailler.
- › Expérimenter la « pédagogie du projet », c'est-à-dire :
 - Réaliser ensemble, pendant le temps de la formation, un (ou des) projet(s) concret(s) et ainsi « travailler » une question ;
 - Analyser ce qui s'est passé dans le groupe autour de la réalisation de ce(s) projet(s) : choix, organisation, gestion des débats, des points de vue... en parallèle avec ce qui se passe sur le terrain de l'ISP.
 - Dégager de l'expérience de repères, des manières de faire, des outils, des informations sur le processus d'apprentissage...
- › Approfondir l'un ou l'autre point en exploitant des informations plus théoriques et méthodologiques.
- › Évaluer le parcours réalisé pendant la formation et en tirer des enseignements pour le travail sur le terrain.

Ce parcours collectif sera complété par une rencontre individuelle qui permettra de se pencher sur des difficultés spécifiques à chacun et d'aborder les questions du transfert vers la pratique.

Informations : le module 2 sera proposé deux fois :

1. Etalé sur l'année, en priorité pour les formateurs « pratiques » : à Namur : 21 avril, 12 mai, 2 juin, 17 juin, 16 septembre, 7 octobre, 27 octobre, 18 novembre, 2 décembre, 16 décembre 2005 (n° de référence : 70007045051)

2. Par bloc, en priorité pour les formateurs « théoriques » : à Liège, Charleroi ou Namur (lieu à déterminer en fonction de l'origine de participants) : 4, 5 et 6 juillet, 24, 25 et 26 août, 3 et 4 novembre et 8 et 9 décembre 2005 (n° de référence : 70007045052)

Les formatrices seront Josiane Franssen et Véronique Albert, formatrices d'adultes au Centre de formation permanente de l'Institut CARDIJN, accompagnées de deux autres formateurs.

Chaque groupe en formation sera composé de maximum 15 personnes.

Descriptif du module de formation dans la brochure de formation 2006

Quai n°5 – Mon métier : formateur, formatrice en ISP

« Je retire de cette formation une meilleure connaissance du métier de formateur, un échange d'expériences très positif et des connaissances théoriques qui me permettent d'analyser et d'améliorer certains aspects du travail de formateur ».

Destination : Etre formateur et formatrice en ISP, un métier bien souvent appris sur le tas. Et pour lequel les questions ne manquent pas sur les contours du métier, sur la/les manière/s de transmettre des connaissances, un savoir ou un savoir faire, sur l'organisation des séquences d'apprentissage, sur les relations avec les stagiaires, sur leur motivation, sur la gestion d'un groupe en formation...

Voyageurs : Ce module de formation s'adresse spécifiquement aux formatrices et formateurs techniques désireux de partager leur expérience de formateur ou de formatrice, de la confronter avec d'autres, d'apprendre des choses nouvelles et d'acquérir des outils concrets pour exercer au mieux leur métier de formateur ou de formatrice.

Parcours : Le module sera organisé sur 10 journées.

Il comprendra trois grandes étapes :

- › un partage d'expériences vécues par chacun-e dans son travail pour clarifier le sens et les contours du métier de formateur et pour dégager des « nœuds » ou des « questions » sur lesquelles travailler ;
- › approfondir des aspects tels que l'organisation de séquences de formation (en atelier ou dans l'accompagnement sur terrain), l'autorité du formateur, la motivation des stagiaires, l'évaluation... Cet approfondissement se fera en exploitant ensemble des informations plus théoriques et méthodologiques ;
- › évaluer le parcours réalisé pendant la formation et en tirer des enseignements pour le travail de terrain ;
- › Le parcours de formation aura un fil conducteur : l'expérimentation de la pédagogie du projet qui sera un fil conducteur méthodologique.

Pour les participants qui le souhaitent, ce parcours collectif pourra être complété par des rencontres individuelles. Ces rencontres permettront de se pencher sur des difficultés spécifiques à chacun-e et d'aborder la manière de transférer cette formation vers la réalité concrète de travail.

Informations : La formation aura lieu à Namur les jeudis 9 mars, 23 mars, 27 avril, 18 mai, 15 juin, 7 septembre, 28 septembre, 19 octobre, 16 novembre, 30 novembre 2006 de 9h00 à 16h30.

Le groupe en formation sera limité à 15 personnes. Formateurs : Maurizio Cerchiari et/ou René Beaulieu, formateurs au Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn.



Annexe 2

Plan général de la formation à l'Interfédé et exemple d'une préparation de journée

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 10 journées.

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

- › 1^{ère} journée: Prise de connaissance -contrat pédagogique-première réflexion sur les contours du métier.
- › 2^{ème} journée: Suite de la réflexion sur les contours du métier- travail autour de notre identité de formateur.
- › 3^{ème} journée: Travail sur notre relation pédagogique avec les stagiaires : intervision- réflexion sur les différents modèles pédagogiques et sur la manière de transférer dans notre quotidien.

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

- › 4^{ème} journée: motivation et apprentissage.

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.

- › 5^{ème} journée: apprentissage et construction de projets, de processus pédagogiques.
- › 6^{ème} journée: apprentissage et évaluation.
- › 7^{ème} et 8^{ème} journée: 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, ...).
- › 9^{ème} journée : le formateur dans sa relation à son institution.

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

- › 10^{ème} journée: évaluation collective de la formation (forme, contenu, dynamique de groupe) et réflexion sur les perspectives d'action qu'elle aura pu susciter.

Exemple de préparation d'une journée

DEUXIEME JOURNEE DE FORMATION

Le 29/11/07 : suite de la réflexion sur les contours du métier. Réflexion à propos de notre identité 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. Attention aux 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.

11h00-11h30 : 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.

13h00-14h30 : 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).

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).



Annexe 3

Parcours de formation d'un stagiaire à l'Escale

Objectifs

Les stagiaires auront...	Quand... (étapes)
<ul style="list-style-type: none"> • Une employabilité (accéder et tenir un stage) • Des compétences techniques • S'intégrer dans le monde du travail • Des savoir-être professionnels • Une meilleure stabilité sociale • Une estime de soi • Une reconnaissance par autrui • Prendre et reprendre une place dans la société • Réflexion sur la vie, sur le sens • Reprendre sa vie en main • Joie de vivre • Exister, entrer dans un échange • Conscience de la nécessité de la maturation des choses • Connaissances des différences sociales, confrontation à autrui 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Accueil / inscription 2. Appel 3. Premier contact avec le formateur et le groupe 4. Période d'essai et de découverte (15 jours à un mois) 5. Période d'apprentissage et d'initiation 6. Période méthode de travail : vers autonomie, vers la responsabilité, vers l'analyse de situation 7. Evaluation 8. Période de rendement et d'autonomie 9. Stage : Avant - Pendant - Après 10. Fin de formation

Méthode

Qui...	Sera capable de...	Pour quand...
AS + stagiaire	1. Accueil / inscription <ul style="list-style-type: none"> • 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 <ul style="list-style-type: none"> • Briefing, présentation • Info sur les démarches (contrat, formation, pointage, ...) et sur le règlement 	15 jours
Stagiaire	4. Période d'essai et de découverte <ul style="list-style-type: none"> • De justifier une absence • De respecter un horaire, d'être à l'heure • De respecter une consigne 	Un mois
Avec l'aide de l'AS	<ul style="list-style-type: none"> • De respecter l'environnement et les personnes 	
Formateur	<ul style="list-style-type: none"> • De manifester un engagement dans l'activité • De s'évaluer sur la période d'essai 	
Stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • De recevoir l'évaluation du formateur sur la période d'essai 	Plus ou moins 5 mois
	5. Période d'apprentissage et d'initiation <ul style="list-style-type: none"> • De réaliser une tâche jusqu'au bout • De prendre confiance en lui • De découvrir ses capacités 	

Formateur et Groupe	<ul style="list-style-type: none"> • D'une connaissance des matériaux et de l'outillage 	
Stagiaire, Formateur, Groupe + aide de l'AS	6. Période méthode de travail <ul style="list-style-type: none"> • De réaliser des tâches plus complexes • De prendre des initiatives • De développer une méthode de travail • D'analyser une situation • De développer une certaine autonomie 	Après 15 mois
Stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • D'acquérir des compétences techniques 	
	7. Evaluation <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation des compétences techniques • Cibler les points à améliorer 	
L'Escale (institution)	8. Période de rendement et d'autonomie <ul style="list-style-type: none"> • De faire les finitions d'un travail • De gérer le chantier 	
Stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • D'accompagner un nouveau • De voir le travail à réaliser • De résoudre un problème, un défi 	
Escale + patron + stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • De réaliser un travail de A à Z • De rechercher un chantier, un stage 	
Stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • De faire des démarches (maison de l'emploi) • De rendement • De rendre le passage solennel 	

Formateur	9. Stage <ul style="list-style-type: none"> • 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 	
-----------	---	--



Moyens

Etapes	Disponibles	A créer, à trouver, ...
Accueil / inscription	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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		<ul style="list-style-type: none"> • « épreuve symbolique » • Grille de suivi et d'évaluation stage • Fin de formation ?

Exemple de « fiche métier » - Horticulture

Le stagiaire sera capable de bêcher une parcelle en vue d'une préparation du sol avant semis ou plantation (potager, pelouse, ...)

LE STAGIAIRE



A refaire
Moyen
Parfaitement

LE FORMATEUR



A refaire
Moyen
Parfaitement

Remarques:

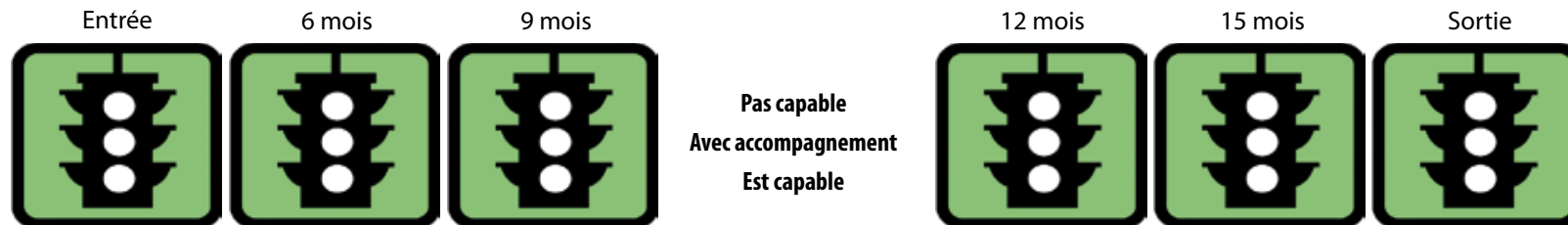
Ce que je dois améliorer :

Ce qui m'aiderait :

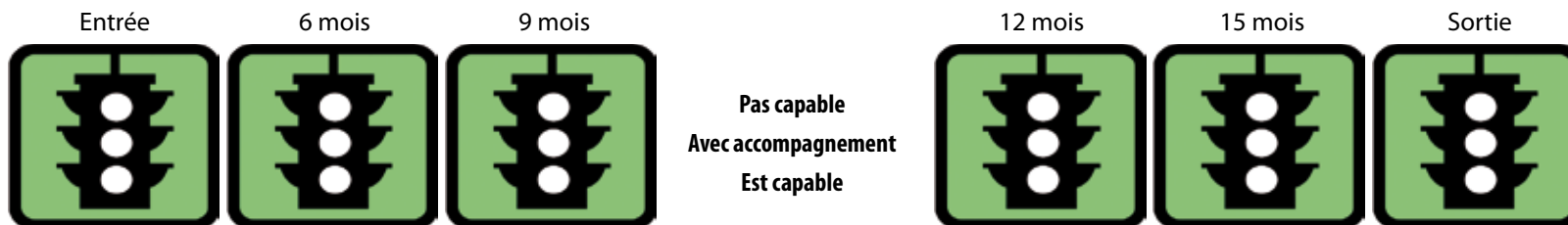
Exemple de « fiche sociale »

Le stagiaire sera capable de faire une démarche (stage, Maison de l'Emploi, ...).

LE STAGIAIRE



LE FORMATEUR



Remarques:

Ce que je dois améliorer :

.....

.....

Ce qui m'aiderait :

.....

Annexe 4 : Exercice de transposition Balises à travailler dans la formation de travailleurs pédagogique-sociaux en EFT/OISP à partir des balises et objectifs travaillés dans le cadre du cours de méthodologie et activités d'intégration professionnelle à l'Institut Cardijn

Méthodologie du travail pédagogique-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, intervisions, ...

Moyens

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

Activités d'intégration 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.

1^{ère} 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'usager – 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 :
 - a. avec les collègues (ceux de l'institution, ceux du secteur, ceux du travail social),
 - b. avec les autres intervenants (représentants des associations, les politiques, les bénévoles, ...).

2^{ème} 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, ...
9. Prendre distance en tant que professionnel par rapport :
 - a. à soi-même (sa culture, ses manières de faire, sa trajectoire sociale, ...),



- b. aux pratiques de travail pédagogique-social,
 - c. aux conceptions du travail pédagogique-social.
10. Prendre position (faire des choix, occuper une place) :
- a. dans un travail sur soi dans l'exercice de la profession,
 - b. par rapport à des pratiques concrètes,
 - c. face à des conceptions du travail pédagogique-social.

3^{ème} 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, ...).
- 12. Prendre en compte et pouvoir travailler avec les principaux acteurs internes.
- 13. Utiliser les ressources de l'institution (ressources humaines, financières, matérielles, juridiques, ...).
- 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.

4^{ème} 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, ...).
- 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 :
 - a. leur impact sur la vie dans l'institution / dans le secteur,
 - b. leur impact sur la population,
 - c. leur impact sur la fonction sociale de l'institution/du secteur,
 - d. leur présence dans d'autres secteurs et dans les rapports sociaux globaux.
- 22. Se situer et prendre position par rapport à ces enjeux.

5^{ème} 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, ...).
- 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 :
 - a. analyse de la situation pédagogico-sociale,
 - b. laboration de l'intervention,
 - c. réalisation de l'intervention,
 - d. évaluation.
32. Impliquer l'usager 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, articulant 10 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.



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.

BEAULIEU, R., Rapport de recherche : « Quels outils pédagogiques construire en vue de participer à la formation des formateurs dans le secteur des EFT/OISP en Région wallonne – Recherche-action au départ d'expériences de formation à l'EFT « Escalé » à Tournai et à l'Interfédération des EFT/OISP à Namur », Namur, Interfédération des EFT/OISP-Haute Ecole Louvain en Hainaut, Institut Cardijn, juin 2010.

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, Maspéro, 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, (3ème 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.

MIRKES, M. et de STEXHE, Th., « Cultivez votre savoir-faire ! Tout ce qu'il faut savoir sur les compétences d'un formateur horticole en EFT/OISP », in Cahiers de l'Interfédé, Interfédération des EFT/OISP, mars 2011.

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]. www.ciep.be (consulté le 25 juin 2010).

Centre socialiste d'éducation permanente. [en ligne]. www.cesep.be (consulté le 25 juin 2010).

CIEP. L'Institut Supérieur de Culture Ouvrière (ISCO). [en ligne]. www.ciep.be/documents/ISCO_09.pdf (consultée le 25 juin 2010).

Iteco. Démarche et publics. [en ligne]. www.iteco.be/article.php?id_article=34 - Tete#Tete (consulté le 25 juin 2010).

L'Interfédé. (2010). L'Interfédé en quelques mots. [en ligne]. www.interfede.be (consultée le 25 juin 2010).



L'Interfédé (2011). BEAULIEU, R., Rapport de recherche : « Quels outils pédagogiques construire en vue de participer à la formation 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 », Namur, Interfédération des EFT/OISP-Haute Ecole Louvain en Hainaut, Institut Cardijn, juin 2010. Cf Interfédération des EFT/OISP [en ligne]. www.interfede.be/images/stories/documents/Recherche-Action%20Outils%20p%C3%A9dagogiques%20Juin%202010.pdf (consultée le 5 juin 2011).

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., Obmemore, 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.



«Y'a René qui vient !». C'est ainsi que les formateurs de l'AID l'Escale nommait la formation à laquelle ils ont participé. René et ses collègues, formateurs de formateurs, se sont déplacés dans l'univers professionnel des travailleurs de l'EFT pour construire avec eux un processus de formation par le travail dans lequel les stagiaires ont été impliqués.

Processus singulier qui a fait l'objet d'une recherche-action dont le rapport a été publié en 2010. Processus innovant dans la mesure où il transpose la méthodologie de formation par le travail développée dans les EFT et les OISP à la formation des travailleurs eux-mêmes.

Processus qui interpelle les méthodologies « classiques » de formation et d'enseignement qui, malgré les formes participatives qui y sont déployées, ne parviennent pas à endiguer le décrochage scolaire et laissent « sur le carreau » de l'apprentissage des jeunes et des moins jeunes qui se retrouvent bien souvent dans les EFT et les OISP.

Processus riche que nous vous invitons à découvrir à travers ce **Cahier de l'Interfédé interactif**, faisant des liens entre différents chapitres et **des interviews filmées**.

Pour aborder cette problématique, Canal C a judicieusement choisi la voie de l'humour pour réaliser **le premier film qui accompagne ce document écrit** - inspiré de L'île aux fleurs (un film brésilien de Jorge Furtado)- narrant la rencontre entre Thierry, formateur de formateurs de son état, et Maurizio le peintre-formateur.

Un outil pédagogique conçu à l'attention du secteur des EFT et OISP et de toute institution concernée par la formation d'un public dit « peu qualifié ».

Un projet mené par l'AID l'Escale, en partenariat avec l'Interfédé, AID Communautaire et le CFP de l'Institut Cardijn (Helha).



En collaboration avec le Fonds Social Européen, la Région wallonne, le Fonds 4S, Canal C et Notélé.

