
L'instrumentation des pratiques réflexives dans la formation au travail social à la Réunion

Dolize Sidambaroullé

IRTS et Université de la Réunion, VCILT, University of Mauritius, MADAGASCAR

d.sidamba@uom.ac.mu

Compte rendu d'expérience

Résumé

L'article présente un prototype d'ingénierie de l'alternance destiné à la formation initiale des assistants sociaux à la Réunion. Le modèle adopte une approche socioconstructiviste instrumentée par des technologies en réseau définissant le contexte d'une réflexion collective et permettant aux étudiants de développer ensemble, avec le support d'un groupe de praticiens expérimentés du domaine, des réflexes professionnels. Le modèle proposé est une tentative de réponse à la dégradation actuelle des conditions de travail, au manque de valorisation des professionnels et à la baisse de la qualité du service. Il permet de renforcer l'alternance, de rompre l'isolement de l'étudiant en cours de stage et de passer ainsi d'une logique de contenus à une logique de processus, d'une logique de résultats à une logique de moyens, d'une logique pédagogique quasi scolaire à une logique andragogique de professionnalisation. La recherche et l'expérimentation se sont déroulées à l'Université de la Réunion, au VCILT de l'Université de Maurice et à l'Institut Régional de Travail Social (IRTS) de la Réunion de 2001 à 2005, à la suite de quoi le modèle a été adopté pour la formation initiale à l'IRTS de la Réunion

Abstract

The article presents a model for incorporating work-based learning into the basic training of social workers in La Réunion. The model adopts a social constructivist approach instrumented by networking technologies through which a context of collective reflection is defined, allowing students to develop professional reflexes together with the support of a group of experienced practitioners. The proposed model is an attempt to combat the current degradation of working conditions, the lack of professional certification, and a decrease in service quality. It does so by reinforcing work-based learning as it breaks through the isolation of the student intern, thus moving from a logic of content to one of process, from a logic of results to one of means, from a quasi-academic scholarly logic to an andragogical logic of professional training. Research and testing were carried out from 2001 to 2005 at Université de la Réunion, at the VCILT of Université de Maurice and at the Institut Régional de Travail Social (IRTS) de la Réunion, following which the model was adopted for basic training at the IRTS de la Réunion. Introduction

L'analyse des conditions actuelles de la formation initiale des assistants sociaux a permis de mettre en exergue la nécessité de renforcer l'alternance, en insistant sur l'importance de rompre l'isolement de l'étudiant en cours de stage. C'est là le premier principe qui a guidé notre action, destinée avant tout à donner à l'étudiant en stage les moyens et les instruments d'une réflexion collective, en interaction permanente avec ses condisciples confrontés à des situations comparables à celles de son secteur d'intervention. Cette réflexion bénéficiera également du regard de professionnels susceptibles d'aider, à partir de leur propre expérience plus aboutie que celle des stagiaires, à structurer cette réflexion à partir de laquelle ils pourront développer collectivement des réflexes professionnels. Cela nous conduit naturellement à considérer étudiants en travail social, travailleurs sociaux, formateurs, modérateurs et coordonnateur du projet comme « une communauté de pratiques et d'apprentissage en travail social ». L'identification des facteurs clés de la création d'une telle communauté est une des dimensions essentielles du

projet, car ces facteurs sont à la base de la définition des instruments, groupés au sein d'un portail communautaire, qui mettront en réseau les différents acteurs et leur permettront de communiquer, de réfléchir, d'apprendre et de développer des compétences.

1. Contexte actuel de la formation initiale des assistants sociaux

La formation des assistants sociaux¹ à la Réunion est d'une durée de trois ans, construite sur le modèle d'une alternance entre deux lieux d'apprentissage : le centre de formation et les milieux professionnels. Les périodes « en centre » y alternent avec des périodes « sur le terrain » où l'étudiant apprenti est accompagné par un professionnel qui le guide, le conseille et s'efforce de lui faciliter l'apprentissage du métier. Jusqu'en juin 2004, les textes officiels régissant la formation des assistants sociaux dataient de 1980. Malgré ces directives souvent obsolètes, les centres de formation n'ont eu d'autre choix que de tout mettre en œuvre pour adapter les contenus des formations aux évolutions de l'action sociale. Depuis bientôt quatre ans, l'équipe pédagogique de l'Institut régional de travail social (IRTS) de la Réunion, département français d'outre-mer, s'inscrit dans cette démarche.

Applicable depuis la rentrée de septembre 2004, la réforme² actuelle va dans le même sens et permet de légitimer cette démarche, allant même jusqu'à la renforcer. Mais force nous est de constater qu'une évolution de la théorie seule ne suffit pas au développement des compétences aujourd'hui nécessaires dans le travail social. L'autre école incontournable reste le terrain qui, à la Réunion encore plus qu'ailleurs, montre malheureusement des faiblesses évidentes depuis une dizaine d'années.

1.1 Un modèle qui s'essouffle

La crise du recrutement et les problèmes liés à la formation ont été mis en évidence dès 1993 au plan national, soulignant la nécessité d'une collaboration aux niveaux départemental et national entre centres de formation et employeurs, et insistant sur les modalités de contribution des employeurs à la formation initiale.

À la Réunion, depuis une dizaine d'années, la dégradation des conditions de travail, le manque de valorisation des professionnels et la baisse de la qualité du service ont fait naître un malaise de plus en plus perceptible chez les travailleurs sociaux du Conseil général, qui reste le plus gros employeur et, de ce fait, le plus gros fournisseur de terrains de stage. La formation s'en ressent encore plus en raison de l'insularité et de l'isolement géographique. À 10 000 kilomètres de la France et de l'Europe, le travail social y évolue en vase clos, sans renouvellement ni échanges possibles, que ce soit localement ou au niveau de la zone océan Indien (ZOI), très hétérogène sur les plans social et politique. Sans confrontation possible avec d'autres pratiques, que ce soit en travail social ou en accompagnement à la formation, le corps professionnel des assistants sociaux se sclérose et, avec lui, la formation.

1.2 Conjurer l'héritage du passé

Bien que concernée depuis peu par la décentralisation de l'administration publique française, la Réunion n'en reste pas moins un département français dont nombre de décisions administratives, sociales et politiques sont encore étroitement liées à la métropole. En proposant une réponse aux besoins émergents dans différents métiers et contextes de formation, la pratique réflexive apparaîtrait comme une réponse à ce manque de responsabilisation, clé essentielle de la professionnalisation et remède à la sclérose évoquée plus haut (Perrenoud, 1996, 2001).

Plusieurs exemples réussis d'utilisation des pratiques réflexives dans les systèmes de formation ont permis de juger de la pertinence de ce type de démarche dans des projets de grande envergure. Cela a pu être vérifié dans des cas où les gens, confrontés à des changements profonds de leur façon de vivre et de travailler, ont eu à reconsidérer les conditions de leurs actions. On peut se référer par exemple aux travaux du groupe *Reflexive North*, un des grands projets UNESCO-MOST (*Management of Social Transformations*), qui concernaient l'ensemble des peuples du Grand Nord, du Canada à la Russie.

Selon les auteurs (Aarsæther et Bærenholdt, 2001), la réflexivité est à la fois une dimension indissociable de la modernité et un outil idéal pour s'ajuster et faire face à des défis que les moyens traditionnels ne permettent pas de relever. Il est en effet dérisoire de parler de pensée et d'implication critiques ou de créativité sans considérer d'abord les systèmes à l'intérieur desquels ces attitudes sont censées se développer et s'épanouir. Créativité et pensée critique n'apparaissent pas dans le vide sidéral, elles se construisent dans la durée et dans un espace social déjà structuré, sur la base des pratiques existantes.

1.3 Dans la ZOI, une situation favorable à l'innovation

Déjà mentionnées à propos du rapport du CNESS (1993) et confirmées aujourd'hui par la Réforme (Arrêté du ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale du 29 juin 2004), les modalités de contribution des employeurs ont constitué le point de départ de notre réflexion, point d'entrée naturel de l'innovation dans le système de formation des travailleurs sociaux. Une innovation est un changement délibéré et intentionnel, dont le succès dépend en grande partie d'une négociation entre la logique descendante du pouvoir

et la logique ascendante de l'engagement librement consenti des acteurs concernés.

La plupart des méthodes de remédiation d'un système éducatif ou professionnel comportent une phase initiale de vérification de cet engagement librement consenti, sans lequel rien n'est possible. À la Réunion, le malaise exprimé par les acteurs du terrain, conjugué à une certaine impuissance des pouvoirs publics à mettre effectivement en œuvre les recommandations contenues dans la réforme, ouvre aujourd'hui un espace favorable au développement d'alternatives aux méthodes traditionnelles de formation, laissant une plus grande place à l'épanouissement de cette dialectique entre logique descendante du pouvoir et logique de l'engagement librement consenti. Le lieu privilégié de cet épanouissement est bien entendu le terrain de stage où l'on retrouve face à face la vision idéalisée et théorique exprimée dans les programmes et la vision pragmatique et expérientielle des acteurs de terrain. Ces conditions étant désormais remplies, il s'agit maintenant pour nous de développer et de mettre en place des instruments qui favoriseront le renforcement de cette dialectique.

2. Apprentissage expérientiel, réflexivité et professionnalisation

L'alternance entre centre de formation et milieux professionnels n'est pas une idée neuve en formation. Cependant, la confrontation permanente entre périodes « en centre » et périodes « sur le terrain » où l'étudiant devient un apprenti accompagné par un professionnel qui s'efforce de lui faciliter l'apprentissage du métier bouscule les représentations sur la manière d'apprendre et permet ainsi une réflexion d'une extraordinaire modernité. Cette confrontation interroge et remet en cause le système de formation; elle oblige à passer d'une logique de contenus à une logique de processus, d'une logique de résultats à une logi-

que de moyens, d'une logique pédagogique quasi scolaire à une logique andragogique de professionnalisation :

« L'acte de travail devient acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même. La production de savoirs par l'apprenant est alors utilisée comme un outil direct de production de compétences, alors que traditionnellement, dans les systèmes d'enseignement et de formation, les transformations identitaires souhaitées sont considérées comme devant être obtenues, pour l'essentiel, soit par mise à disposition - appropriation de savoirs extérieurs - soit par mise en exercice des savoirs appropriés. » (Barbier, 1996, p.3)

Si l'on ne peut qu'être d'accord avec Barbier sur la nécessité d'une transformation de l'acte de travail en acte de formation, le défi consiste à définir l'ingénierie de l'alternance qui favorise une activité de production de représentations et de savoirs sur et à partir de l'action. Pour y parvenir, plusieurs chemins s'offrent à nous bien que, jusqu'ici, bien peu d'entre eux se soient révélés efficaces. Le recours aux technologies de production et de traitement de l'information reste certainement un des plus prometteurs.

2.1 Procéduraliser les pratiques?

Dans la littérature anglo-saxonne, le statut de profession est réservé à des métiers bien spécifiques dans lesquels il n'est ni opportun ni possible de dicter aux praticiens leurs procédures de travail et leurs décisions. C'est bien le cas des travailleurs sociaux. Comme le souligne Jobert (1998), l'évolution des systèmes productifs de biens et de services ainsi que l'évolution du rapport au travail se caractérisent par la difficulté à prescrire le travail du fait de la diver-

sité, de la variabilité et de la complexité croissantes des situations de production (innovations incessantes, exigences de qualité et de compétitivité, personnalisation des produits, généralisation des logiques commerciales, etc.). L'intérêt des praticiens et des chercheurs s'est aujourd'hui déplacé de la qualification vers la compétence, du travail prescrit vers le travail réel, du respect des normes vers la réaction à l'événement.

L'évolution de la société et les progrès technologiques permettent désormais de concentrer entre les mains d'un seul exécutant des tâches qui demandaient auparavant l'intervention de plusieurs corps de métiers. La diversification et la complexification des tâches qui en résultent amènent une professionnalisation des pratiques dans laquelle des personnes qui n'étaient jusque-là que des exécutants ont désormais à faire face à des problèmes liés à des tâches complexes. Être capable d'identifier des problèmes, d'imaginer et de mettre en œuvre des solutions et d'en assurer le suivi sont des compétences qui définissent assez bien ce que l'on entend généralement par professionnalisme. Beaucoup d'entreprises et d'institutions considèrent la procéduralisation des pratiques comme une réponse à cette diversification et cette complexification des tâches, réponse qui s'avère le plus souvent inefficace, car génératrice d'un flux croissant de prescriptions et de bureaucratie.

2.2 Au-delà de la méthode

La méthode prescriptive consistant à procéduraliser les pratiques ne s'avère pas seulement inefficace, elle est aussi souvent inapplicable dans le cas de problèmes spécifiques pour lesquels n'existent pas *a priori* de procédures toutes prêtes, comme c'est bien souvent le cas en travail social.

L'approche réflexive substitue à la prescription et à la rigidité de la méthode la construction collective d'une grammaire des pratiques permettant à la fois une responsabilisation de chacun dans l'élaboration de réponses à des situations problèmes (*empowerment*) et le maintien d'une cohérence d'ensemble, condition nécessaire à une action collective coordonnée. Elle permet en cela de faire face à des situations nouvelles et inattendues dans lesquelles la spontanéité professionnelle reste souvent l'ultime garant d'une réponse adaptée.

Une méthode se propose comme un outil de communication opérative à propos des « objets » à produire par des acteurs coopérant pour un objectif commun et portant sur les activités cognitives mises en jeu dans leur tâche commune. Comme le soulignent Rogalski et Samurçay (1994), la méthode est en général considérée utile pour la communication et la rigueur de raisonnement et appropriée pour la prévision, mais elle paraît souvent trop lourde pour l'opération. En effet, dans le cas de situations dynamiques ouvertes, l'expertise ne s'identifie pas à la connaissance d'un ensemble de procédures et de leurs conditions d'application, mais à des façons de faire qui ne peuvent être produites que dans l'action elle-même. Ainsi – et c'est un autre paradoxe – une méthode est d'autant plus accessible que la compétence acquise permet de s'en passer.

Les ergonomes et les psychologues du travail qui étudient la coopération et la coordination dans des environnements dynamiques ouverts préconisent la construction d'un référentiel commun tenant lieu de méthode et servant de conscience collective de la situation. Les conséquences en termes pédagogiques sont importantes, elles concernent les modalités d'acquisition du savoir-faire coopératif et posent la question de l'existence et de la pertinence de méthodes pour transmettre et pérenniser la créativité.

2.3 Construction d'un référentiel commun

Au-delà d'une simple réflexion épisodique sur et dans le vif de l'action, le praticien réflexif Schön (1983/1994) développe une posture réflexive que plusieurs auteurs assimilent à une grammaire de l'expérience qui agit comme grammaire génératrice des pratiques (Tochon, 1996; Perrenoud, 2001):

« ...système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme. » (Bourdieu, 1972, p. 178-179, cité par Perrenoud, 2001, p. 137)

Pour que l'on puisse espérer un processus de construction des « connaissances-en-actes » (et ainsi prétendre former des acteurs), il faut au préalable transformer l'expérience en une forme de connaissance explicitable et assez générique pour couvrir un champ raisonnable de problèmes attendus. C'est alors l'élaboration collective de la méthode qui devient utile à chacun pour passer de l'expérience à la connaissance. Dans cette démarche, la méthode est avant tout un outil de construction d'un référentiel commun « jetable après usage », comme l'échaffaudage que l'on retire. Une fois élaboré, le « produit-méthode » a fait son temps et a rempli son rôle. Seul doit rester présent le référentiel partagé, garant d'une communication fluide, d'une coopération efficace et d'une capacité d'adaptation coordonnée. Un atout majeur des technologies de l'information et de la communication dans des dispositifs de formation est de permettre la « réification » et la co-construction de

la méthode par les acteurs qui seront amenés par la suite à travailler ensemble sur des cas où elle ne s'applique pas.

3. Un prototype de pratique réflexive instrumentée dans l'océan Indien

Le projet est l'aboutissement d'une recherche, initiée il y a quatre ans, sur les obstacles à l'apprentissage de la pratique professionnelle dans la formation initiale d'assistants de service social à l'IRTS de la Réunion. Compte tenu des difficultés d'une intervention directe sur le modèle actuel, il s'agissait plutôt de renforcer l'apprentissage en alternance et de tenter de l'améliorer par l'introduction d'un support technologique. Le dispositif mis en place est un environnement informatique pour l'apprentissage humain (EIAH) (Tchounikine *et al.*, 2004), conçu pour permettre aux étudiants en travail social de construire des connaissances à partir d'une pratique de terrain et de développer des compétences en « intervention sociale d'aide à la personne » (ISAP), selon l'expression consacrée. Précisons qu'il s'agit bien d'« apprentissage humain » et non pas d'« apprentissage par la machine ».

Le projet dans son ensemble débute en 2001, la conception du dispositif en mars 2004 et la phase d'expérimentation en octobre 2004. Le dispositif a mobilisé les acteurs suivants :

- 32 étudiants de deuxième année en formation initiale d'assistant de service social
- 7 assistantes sociales en activité professionnelle dans trois services différents :
 - o Conseil général (4)
 - o Éducation nationale (2)
 - o Agence départementale d'insertion (ADI) (1)
- Une modératrice/coordonnatrice, formatrice de l'IRTS

- Une équipe technique constituée d'un développeur Web et d'un informaticien du *Virtual Centre for Innovative Learning Technologies* (VCILT), équipe de recherche et de développement de l'Université de Maurice, où a été développé le portail (Senteni, 2003).

Étudiants et professionnels de terrain en sont les acteurs essentiels, associés dès l'origine du projet à la réflexion sur les méthodes d'enseignement et à la conception du prototype, ce qui nous semblait une condition nécessaire à leur implication dans le projet.

Les étudiants et les assistantes sociales sont à la Réunion, dispersés sur l'ensemble du territoire, tandis que la modératrice/coordonnatrice et l'équipe technique se trouvent à Maurice. Pendant une semaine, en décembre, la modératrice/coordonnatrice interviendra depuis Genève (Suisse).

3.1 Phase préparatoire (2001-2003)

Dès 2001, une suite d'entretiens semi-directifs sont menés avec un certain nombre d'assistants sociaux appartenant au service social du Conseil général, c'est-à-dire ayant à faire face à des publics et à des problématiques divers, à différents endroits sur le territoire. Les entretiens portent sur les conditions actuelles de l'apprentissage de la pratique professionnelle (Sidambarompoullé, 2001). Parallèlement, le point de vue et le vécu des apprenants font l'objet d'une seconde série d'entretiens sur le même thème, mais cette fois avec des étudiants. Les sujets choisis sont pour moitié à mi-parcours de leur formation, et pour moitié en fin de parcours. Deux ans plus tard, des entretiens avec les professionnels sont repris sur le même mode. L'analyse de l'ensemble de ces données a permis de dresser un état des lieux précis de la situation actuelle.

Fin 2003, cet état des lieux sert de base à une réflexion pédagogique avec les intéressés. Au groupe initial de cinq professionnels parmi ceux impliqués dès le début, se rajoutent alors trois nouveaux (deux à l'Éducation nationale, un au Conseil général). L'état des lieux peut ainsi être validé et parfois même complété par chacune des personnes, consultées individuellement au cours d'une rencontre suivie d'un entretien semi-directif d'une heure et demie. Le projet leur est présenté et leurs remarques, critiques et questionnements sont sollicités.

Ces huit entretiens ont fait ressortir les bénéfices que les différents acteurs de l'alternance pourraient retirer du projet, du point de vue de ces professionnels, ainsi que des questionnements, mais aussi des propositions pour une évolution du dispositif qu'ils envisagent déjà :

Pour les apprenants

- Bénéficier de l'éclairage et de l'expérience d'autres professionnels
- Pouvoir échanger entre eux et avec des professionnels
- Bénéficier d'un véritable accompagnement sur toute la durée du stage
- Travailler les représentations

Pour les professionnels

- Rompre l'isolement pour plus d'efficacité
- Réfléchir sur sa pratique avec les autres
- Bénéficier d'un lieu d'échanges aidant et sans jugement
- Posséder un outil de renforcement de la formation pratique

L'approche pédagogique

- Pouvoir mettre l'accent sur deux étapes du processus d'apprentissage expérimentiel (conceptualisation et réflexion sur l'action)
- Créer le lien entre le terrain et l'IRTS
- Permettre une harmonisation des apprentissages en stage

- Permettre de poser un cadre pour l'alternance
- Rendre l'étudiant acteur de sa formation
- Offrir une ouverture supplémentaire pour l'étudiant grâce au groupe ressource

Questionnements

- Les limites de l'équipement informatique dans les services, de la disponibilité et de l'engagement de chacun
- Le danger de mettre le formateur de terrain encore plus en difficulté (qu'il se sente jugé dans ses pratiques de travailleur social et de formateur par ces professionnels qui interviennent en ligne)

Possibilités d'évolution de l'outil

- Partager les expériences et les savoir-faire
- Gérer les offres de stage
- Réfléchir sur sa pratique, un soutien pour le professionnel
- Accompagner l'évolution des pratiques

Le projet est ensuite présenté à deux responsables de l'action sociale du Conseil général (directeur général adjoint des services et directeur des ressources humaines), à la conseillère technique du service social en faveur des élèves de l'Éducation nationale, au directeur et à la conseillère technique de l'ADI. Ces rencontres sont source de renvois constructifs et très positifs et d'un réel encouragement de la part de la hiérarchie. On peut parler ici d'application d'une dialectique entre logique descendante du pouvoir et logique de l'engagement librement consenti, tel que nous l'évoquions plus haut. La synergie créée par cette consultation de la hiérarchie est renforcée par l'implication volontaire de 32 étudiants assistants sociaux de l'IRTS à mi-parcours de formation, dans la phase expérimentale. Ces étudiants entrent alors dans une période de stage pour une durée de quatre mois et demi.

Dès mars 2004, nous démarrons un stage de 10 mois au VCILT de l'Université de Maurice. Nous concevons et développons le portail avec une équipe technique constituée d'un développeur Web et d'une informaticienne sous la responsabilité du directeur, mais aussi en lien avec notre directeur de thèse à Genève (Suisse).

En septembre 2004, nous réunissons les sept professionnelles car, par manque d'attrait suffisant pour l'informatique, le seul homme du groupe s'est désisté, tant il est vrai que cette profession reste, de nos jours encore, fortement féminisée. Nous leur présentons le dispositif et nous les sollicitons pour une expérimentation avec les étudiants, du 1^{er} octobre à la fin de décembre. Cette étape est suivie d'une série de démarches auprès des différents employeurs pour leur présenter le projet et obtenir d'eux les moyens d'expérimenter. Fortes de tous ces éléments, nous finalisons la mise en place du portail avec l'équipe de VCILT.

3.2 Objets de la réflexion

Pour développer la pratique réflexive et préciser les modalités de passage du savoir professionnel à l'agir professionnel (Schön, 1983/1994), il faut disposer d'une représentation manipulable de l'action, *une panoplie d'objets pour penser avec...* Dans un scénario pédagogique « classique » (entendons par là « non instrumenté »), cette trace est issue d'un travail délibéré d'investigation, d'analyse et de reconstruction ou d'un processus de schématisation caractéristique de notre mémoire. Dans une situation de communication pédagogique médiatisée, au contraire, cette trace est constituée d'actions et de processus choisis de manière signifiante dans un scénario d'apprentissage et « réifiés »³ à cette fin : textes des échanges sur les forums de discussion, blogs, journaux de bord, etc.

Techniquement, la collecte de protocoles-miroirs de l'activité ne pose pas de pro-

blème, mais le choix pédagogique des dimensions à retenir à des fins d'observation et d'analyse réflexive demeure plus délicat. Desjardins (2000) en propose une classification sous la forme d'un ensemble des objets possibles visés par les activités de réflexion sur le plan individuel ou organisationnel. Ce travail d'analyse et de classification reste à faire et devrait faire l'objet d'une phase ultérieure de recherche visant à pérenniser la démarche pour éventuellement la transposer dans des domaines voisins.

3.2.1 Architecture⁴ et fonctionnalités du portail

Le portail offre différents espaces de travail, d'échanges et de réflexion aux étudiants entre eux et avec les professionnels. La démarche pédagogique adoptée favorise la flexibilité et l'interaction entre les différents acteurs. Le portail est constitué de trois interfaces : étudiants, professionnels et modérateurs. Chacune de ces trois catégories d'acteurs dispose d'un nom d'utilisateur et d'un mot de passe. Pour des raisons d'éthique notamment, comme nous sommes en travail social, l'accès n'est ouvert qu'aux membres de la communauté.

Section Étudiants : Une fois que l'étudiant a ouvert son profil (son *home page*), une icône apparaît devant son nom pour signaler aux autres sa présence. Cela permet un échange synchrone (*chat*) avec toute autre personne qui rentre sur le portail. Dès que l'utilisateur se déconnecte, l'icône disparaît.

Plusieurs options s'offrent à lui à partir de cette page :

- o Les fiches pédagogiques, au nombre de trois, présentent les points essentiels du processus méthodologique. Une fiche comprend différentes questions et à chaque question est rattaché un espace pouvant contenir

environ 65 000 caractères. Le lien *fiche complète* ouvre un document plus détaillé avec des sous-questions précisant les grands points et guidant ainsi l'étudiant dans sa démarche, en cas de besoin. L'étudiant peut aussi attacher un document s'il le souhaite. Un bouton *print* permet d'imprimer les fiches, notamment pour une exploitation en présentiel. Le lien *e-mail professionnel* permet à l'étudiant de contacter ce dernier pour toute aide. Enfin, la fonctionnalité la plus importante reste ici le tableau de message, à la fois espace d'échanges, de discussion, de réflexion et de construction de connaissances, dans une dimension asynchrone, entre l'étudiant, le professionnel et le modérateur. Dès que l'étudiant intervient en ligne, le professionnel et le modérateur en sont systématiquement informés par un courrier électronique.

- o Chaque étudiant a son propre journal de bord, dont l'objectif principal est de lui permettre de réfléchir, en interaction avec le professionnel et le modérateur, sur ses actions, en lien avec la situation travaillée sur le terrain et en ligne. Il le tient à jour en l'éditant au fur et à mesure. Un lien *commentaires* permet aux autres acteurs de réagir chaque jour. Un calendrier mensuel, à côté, offre une lisibilité d'ensemble et permet d'accéder directement à tel ou tel jour. Nous avons aussi prévu une fonction d'archivage mensuel.
- o Le forum est organisé en deux parties. L'une est ouverte à l'ensemble des acteurs et l'autre uniquement aux professionnels et aux modérateurs. Elles servent de support à des réflexions sur le comportement et les performances de l'ensemble des étudiants du groupe, ainsi que sur la démarche dans son ensemble.

- La démarche pédagogique derrière le portail est développée et présentée sous la forme d'un fichier Microsoft PowerPoint installé sur le serveur du portail. Tout acteur y a accès.
- Le lien *autres sites* affiche les principaux sites en travail social, incitant les étudiants à développer leur savoir dans ce domaine.
- Le lien *aide* permet à l'étudiant de contacter le modérateur ou l'équipe technique en cas de besoin.
- Pour sortir du site, l'étudiant doit cliquer sur le lien *déconnexion*.

Section Professionnels : Chaque professionnel dispose de toutes les fonctionnalités du portail que nous venons de voir, sauf qu'il ne pourra interagir qu'avec ses étudiants pour les activités liées aux fiches pédagogiques et au journal de bord. Par contre, le forum lui est totalement ouvert.

- Il a un groupe d'étudiants qui lui est attaché par le lien mes étudiants.
- Il dispose aussi d'un lien pour contacter le modérateur par courrier électronique.

Section Modérateurs : Le modérateur a accès au portail dans son ensemble et peut interagir à tous les niveaux, autant avec les étudiants qu'avec les professionnels.

- La liste des étudiants lui permet de suivre les travaux de chacun des étudiants et d'interagir à tout moment.
- La liste des professionnels lui ouvre l'accès à l'espace de chacun des professionnels avec un lien qui lui permet de contacter le professionnel par courrier électronique. Il accède aussi à la liste d'étudiants attachés à ce professionnel et dispose d'un lien qui lui permet d'attacher de nouveaux étudiants au professionnel.

- Enfin, le modérateur a la responsabilité de donner accès aux étudiants aux différentes fiches en fonction de leur progression par le lien *fiches à activer*.

L'intérêt de cette organisation est de donner à chaque étudiant un accès quasi instantané à l'ensemble des situations traitées par la cohorte et de pouvoir ainsi suivre l'évolution des différentes situations, avec des éclairages différents. C'est un premier avantage puisque jusque-là, les étudiants en stage se retrouvaient plus isolés. Leur vision était forcément limitée aux situations spécifiques de leur terrain de stage et à un seul modèle de pratique, celui de leur formateur de terrain. L'étudiant avait, de ce fait, trop souvent tendance à copier ce formateur et à s'enfermer dans un mimétisme en reproduisant ce type de pratique plutôt que de développer la sienne propre.

3.2.2 Fiches pédagogiques d'accompagnement d'une situation sociale

Les étudiants sont en stage auprès des travailleurs sociaux en exercice. Dans ce contexte, chaque étudiant, à un moment donné, fait face à un problème réel, important pour lui. Il est motivé à contribuer à le résoudre.

Sous la responsabilité d'un professionnel, chaque étudiant accompagne concrètement une situation sur le terrain, qu'il travaille parallèlement en ligne avec les assistantes sociales impliquées dans la démarche, la modératrice et ses collègues étudiants.

La démarche pédagogique adoptée sur le portail consiste à amener l'étudiant à présenter les données de la situation concrète de terrain d'une personne ou d'une famille, dans laquelle il est impliqué ou souhaite s'impliquer. Il dispose

pour cela d'un ensemble de trois fiches, auxquelles il a accès progressivement, qui le guident sur les grandes étapes du processus méthodologique d'aide à la personne. Nous lui donnons là les repères nécessaires, notamment pour faire appel aux savoirs codifiés dont il pourrait avoir besoin.

L'étudiant utilise d'abord un formulaire en ligne pour présenter la situation dans laquelle il est impliqué. Il dispose pour cela d'un cahier des charges (*checklist*) prenant en compte la situation initiale et sa progression au fil de l'action. Il a également accès à un ensemble de trois fiches correspondant aux stades de traitement d'une situation (premier recueil de données, compréhension de la problématique sociale, processus d'intervention). L'objectif de cette démarche balisée (semi-directive) est de permettre à l'étudiant d'observer, de recueillir des données, de se questionner, d'analyser, de repérer la ou les problématiques et de poser des hypothèses de travail. Grâce au support fourni par ces fiches, le professionnel peut mieux accompagner l'étudiant dans son travail d'analyse, de réflexion sur l'action et de conceptualisation. La dimension asynchrone intervient à ce stade pour faciliter la prise de recul nécessaire et le retour sur l'expérience vécue, éléments qui font en général défaut dans le modèle classique d'apprentissage de la pratique professionnelle. Bien que ce travail n'en soit encore qu'au stade préliminaire, nous constatons d'ores et déjà une amélioration sensible des échanges entre étudiants et professionnels par rapport au modèle classique. L'étudiant tient compte des renvois et approfondit son recueil de données sur le terrain. Il observe, se questionne, met en lien des éléments et développe une argumentation en s'appuyant sur la théorie. Par ailleurs, ses représentations transparaissent naturellement dans ses écrits. Le professionnel peut ainsi les analyser au fur et à mesure et l'aider à les améliorer, ce qui est assez nouveau.

3.2.3 Journal de bord

Le journal de bord apparaît comme un outil intéressant, accessible et favorisant surtout la réflexion sur l'action.

Paré (1987) définit le journal de bord comme étant un « instrument d'exploration personnelle, de clarification et de connaissance de soi », ajoutant « qu'il permet de structurer, de donner une forme à notre expérience quotidienne ». Pour l'auteur, le journal devient ainsi un moyen de communication, un moyen donné à l'apprenant d'exprimer sa réalité.

Le journal de bord, dans notre expérience, s'avère donc être un outil intéressant puisqu'il favorise l'apprentissage et l'approfondissement de notions, la connaissance de soi et la réflexion sur l'action. Il est à la fois réflexif et interactif, avec comme objectif principal de permettre à l'étudiant de s'observer dans l'action par rapport à la situation choisie en accompagnement. Par ce biais s'enclenche un réel travail sur soi, le savoir-être étant l'outil essentiel de ces métiers de l'humain.

Nous avons aussi constaté qu'une étudiante avait utilisé le journal pour échanger sur les difficultés qu'elle rencontre dans son apprentissage, du fait, notamment, d'un accompagnement peu performant, nous semble-t-il. Il s'agit donc là de l'expression d'un besoin que nous n'avions pas jusqu'ici identifié, mais qu'il s'avère important de prendre en compte. Le journal de bord est accessible au professionnel qui accompagne la situation et au modérateur/coordonnateur du groupe. Les autres étudiants y ont aussi accès mais, par contre, ne peuvent intervenir. On constate que ce journal ouvre une dimension nouvelle dans la relation entre étudiants, professionnels et modérateurs. Jusqu'à présent, par crainte de l'évaluation, l'étudiant s'autorisait peu, voire pas du tout, à parler de lui et de ses difficultés. Cette étudiante a donc été parmi les premiers à investir le portail de cette aptitude en y entrant les données

d'une situation, à première vue complexe, mais particulièrement riche comme support d'apprentissage. Nous la sentons très motivée, impliquée, mais un peu en manque de repères et peut-être un peu seule dans l'action. Son engouement du début s'efface petit à petit pour laisser place à des hésitations et à des doutes s'exprimant par des *peut-être que, je ne sais pas si, peut-être que je devrais rentrer une nouvelle situation*. Face aux questionnements aidants de la professionnelle, en ligne, nous notons rapidement chez l'étudiante une perte de confiance en soi, très perceptible dans son écrit puis, plus rien de sa part. En tant que modératrice et animatrice sur le portail, nous la sollicitons alors en prenant des nouvelles. Ce à quoi elle nous répond :

« Quoi dire? J'ai quelques soucis dans mon stage, j'ai l'impression de ne pas progresser comme l'espérait ma monitrice de stage. Mais bon, je garde confiance, il me reste encore quelques permanences à faire pour pouvoir évoluer et progresser. »

Nous sentons, chez elle, une sorte de démotivation, voire de lassitude. Nous l'invitons à nous parler de ses difficultés, en se situant par rapport aux objectifs de ce stage. Nous l'encourageons à faire le point sur ses potentialités, sur ses ressources, tout en repérant ses faiblesses, qui seront à travailler au regard des compétences à développer en intervention sociale.

Elle nous explique alors que :

« Selon ma monitrice, je n'évalue pas vraiment certaines situations, j'ai du mal à voir au-delà de la demande, j'ai du mal à percevoir la personne dans sa globalité. Peut-être est-ce dû au fait que je n'ai pas assez travaillé mes entretiens en me basant sur la méthodologie ISAP, et que j'ai voulu aller trop vite en commençant par des permanences de 15 personnes... »

Ce à quoi réagit immédiatement la professionnelle en ligne :

« Votre état d'esprit par rapport aux renvois que vous fait votre formateur de terrain m'interpelle... Il est d'abord important de ne pas vivre les remarques formulées comme des critiques. Cette précaution ménagera certainement l'effet sur la confiance en soi qui semble avoir diminué chez vous. Par contre, il est absolument nécessaire de vous interroger objectivement sur ces remarques, c'est-à-dire sur le manque d'appréciation globale d'une situation, par exemple... »

Ainsi, à travers ce journal interactif et réflexif, sur le portail, bien des sujets qui n'étaient pas – ou très rarement – abordés sur les doutes, les peurs ou les difficultés personnelles de l'étudiant, comme en témoignent les propos ci-dessous, font ici l'objet d'un dialogue.

« Le manque d'appréciation globale des situations rencontrées n'est pas dû à une omission ou à un manque d'intérêt, mais soit au fait qu'il me manque des informations pour pouvoir évaluer, soit au fait que je n'en suis pas sûre, et la peur de me tromper engendre le silence... Je me suis souvent interrogée sur la relation entre formateur et stagiaire. J'avoue que j'ai fait part à ma monitrice de mon souhait qu'il y ait plus d'accompagnement et de partage et moins d'évaluation de sa part. Je n'osais pas lui parler des situations que je traitais, de peur qu'elle critique ma façon de penser, et que cela engendre encore des critiques. À force, on a vite fait de penser qu'on est nulle... »

Il s'engage alors un échange particulièrement constructif entre la professionnelle et l'étudiante, favorisant chez cette dernière une prise de recul par rapport à son vécu. Si bien que, remobilisée, elle demandera l'aide du centre de

formation. À la suite du bilan, d'un commun accord, l'étudiante changera de lieu de stage.

Alors que jusque-là, trop souvent, les formateurs de terrain comme ceux du centre étaient informés des difficultés des étudiants une fois la situation dégradée, remettant parfois en cause la validation du stage, dans ce cas précis, le problème a été vite pris en compte et l'étudiante repositionnée dans son parcours de formation.

3.2.4 Forum des étudiants

Le forum des étudiants remplit bien le rôle qui lui a été assigné. Il favorise des échanges sur différents thèmes, en lien avec la pratique professionnelle, entre des étudiants d'une même cohorte, qui sans cela n'auraient pas lieu. Les experts et la modératrice participent aux débats. Nous en voulons pour preuve ces courts extraits :

Étudiant A : « Salut, j'aimerais discuter sur un sujet qui me tient à cœur et pour lequel je n'ai pas de réponses : que faire quand on voit des parents déficients (et par ailleurs aimants et non-maltraitants) élever des petits et ne pas pouvoir répondre à leurs sollicitations (scolaires, affectives, etc.)? J'ai plusieurs familles où c'est le cas et où le placement des enfants n'est pas justifié. Que faire pour les aider? »

Étudiant B : « ...sur mon secteur j'ai beaucoup de jeunes âgés de 16 ans en situation d'illettrisme... Qu'a fait l'Éducation nationale? S'est-elle souciee du devenir de ces jeunes? Car le collègue ne veut plus les garder (16 ans, âge de la non-obligation scolaire) et le lycée bien entendu ne les veut pas! Cela me met en colère car j'ai le sentiment que l'Éducation nationale a démissionné de sa fonction première : le savoir pour tous (et pas seulement pour les premiers de la classe!). Qu'en pensez-vous? Suis-je trop sévère? Merci d'avance pour vos réponses! »

3.2.5 Forum des professionnelles et de la modératrice

C'est un espace de communication et d'échanges entre les professionnelles, mais aussi entre les professionnelles et la modératrice pour l'accompagnement et l'organisation de la démarche. Les étudiants n'ont pas accès à ce forum, pour l'instant sous-exploité. Il s'agirait à moyen terme d'évaluer son utilité, mais on peut déjà en dire qu'il remplit une fonction qui ne lui était pas attribuée *a priori*, mais qui mériterait sans doute d'être généralisée. Une des professionnelles, intervenante en ligne et qui accueille actuellement un étudiant en stage, a souhaité échanger sur les difficultés qu'elle rencontre dans cet accompagnement. Les autres professionnelles ont alors pu réagir. Cette situation, spontanée dans ce cas, pourrait être intégrée plus tard au dispositif de manière plus réfléchie et systématique. Des formateurs de terrain pourraient remplir parallèlement la fonction d'intervenant sur le portail. À moyen terme, c'est un objectif à atteindre, d'autant qu'une telle dynamique permettrait de mieux préciser les besoins en formation des formateurs de terrain et d'adapter au mieux le programme de formation pour y répondre, en tenant compte de l'évolution des pratiques en formation d'adultes.

Conclusion et perspectives

L'article décrit sommairement une communauté de pratique (Scardamalia et Bereiter, 1996) dans la formation initiale au travail social à l'IRTS de la Réunion. Ce type d'approche pédagogique constitue une innovation dans le milieu du travail social où il ouvre un espace propice à la revalorisation de l'apprentissage expérientiel, maillon faible du cycle d'apprentissage en alternance dans la formation initiale d'assistant social.

Le travail social en tant que profession œuvre à la promotion du changement social, à la résolution des problèmes dans les relations humaines, à l'appropriation du pouvoir par les

personnes et à la libération de celles-ci, dans le but d'accroître leur mieux-être. Utilisant des théories sur le comportement humain et les systèmes sociaux, le travail social intervient aux points de jonction où les personnes sont en interaction avec leurs milieux environnants. Les principes à la base des droits humains et de la justice sociale constituent les fondements du travail social.⁵

Le processus d'apprentissage expérientiel en travail social apparaît comme une combinaison d'apprentissage de méthodes éprouvées et de résolution des problèmes ouverts, pour lesquels n'existent pas de solutions toutes faites. La formation au travail social doit à la fois dégager les concepts à partir de l'expérience, construire les règles et les principes qui guident les actions dans des situations nouvelles et modifier les concepts au fil de l'action pour en améliorer l'efficacité. Ce processus complexe est à la fois actif et passif, concret et abstrait. Kolb, Rubin et McIntyre (1984) le représentent comme un cycle de quatre étapes :

1. expériences concrètes
2. observations et réflexions
3. formation de concepts abstraits et de généralisation
4. implication des concepts dans de nouvelles situations

À ce jour, la formation initiale des assistants sociaux favorise assez peu la réflexion et la formation des concepts. La quatrième étape du cycle de Kolb est difficilement réalisable sans un aménagement adéquat du dispositif de formation. Actuellement, les formateurs de terrains seuls et isolés ne disposent pas des compétences suffisantes pour permettre la réalisation du processus d'apprentissage expérientiel dans son ensemble. La formation des formateurs de terrain, obligatoire depuis 1998⁶ mais appliquée à la Réunion depuis 2002 seulement, n'a fait que très peu de progrès à ce jour.

La recherche décrite dans cet article tente de pallier cette lacune et d'attirer un nombre plus

important de formateurs dans cette direction. Il est clair pour nous qu'un grand pas reste à franchir entre les principes qui ont guidé notre action et leur mise en œuvre effective. Ce travail a cependant le mérite d'être sans doute le premier à aller dans ce sens dans l'ensemble de la ZOI. Les perspectives qu'il ouvre et l'engouement qu'il suscite tant chez les étudiants que chez les professionnels nous portent à croire qu'il ne constitue qu'une première étape dans la construction d'un réseau de compétences et de soutien à la formation dans la ZOI.

Nous avons tenté de semer les germes d'une culture de l'*empowerment*, ce qui semble la seule solution pour la mise en place d'un développement durable. Il s'agit maintenant d'aller plus loin dans la maîtrise des outils, d'introduire des *affordances* plus nombreuses pour orienter les étudiants vers plus de réflexion et plus de conceptualisation individuelle ou collaborative, et de permettre ainsi à cette culture de prendre racine et de s'épanouir.

Références

Aarsæther et Bærenholdt (dir.). (2001). *The Reflexive North* (ISBN 92 893 0161-9). UNESCO-MOST: The Circumpolar Coping Processes Project (CCPP).

Assemblée des présidents des conseils généraux de France (APCG) (1993). *Les travailleurs sociaux: crise du recrutement et formation. Rapport provisoire de synthèse*. Paris: APCG.

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.

Comité national des écoles de service social (CNESS) (mai 1993). *La formation initiale des assistants sociaux et les modalités de contribution des employeurs*. Rapport CNESS.

Desjardins, J. (2000). Une formation réflexive des enseignants: analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une approche réflexive et créative en éducation* (p. 325-350). Sainte-Foy, Canada: Presses de

l'Université de Québec.

Gather Thurler, M. et Perrenoud, P. (2003). Innovation. Dans D. Groux, S. Perez, V. D. Rust et N. Tasaki (dir.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (p. 315-322). Paris: L'Harmattan.

Jobert, G. (1998). *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Université François Rabelais, Tours, France.

Kolb, D.A., Rubin, I. M. et McIntyre, J. M. (1984). *Comportement organisationnel – une démarche expérientielle* (3^e éd.). Montréal: Guérin.

Papert, S. (1981). *Jaillissement de l'esprit*. Paris: Flammarion.

Paré, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Sainte-Foy, Canada: Le centre d'intégration de la personne de Québec.

Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.

Rogalski, J. et Samurçay, R. (1994). *La coopération et la coordination dans les cockpits automatisés* (ESA 7021, Cognition et activités finalisées). Paris: Université Paris 8-CNRS.

Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1996). Student communities for the advancement of knowledge. *Communications of the ACM*, 39(1), 36-37.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heyneman et D. Gagnon, trad.). Montréal: Les Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books).

Sentenì, A. (2003). Le VCILT, pépinière de communautés virtuelles en milieu universitaire. Dans A. Taurisson et A. Sentenì (dir.), *Pédagogies.net* (p. 289-310). Sainte-Foy, Canada: Presses de l'Université de Québec.

Sidambarpoullé, D. (2001). *Professionaliser la formation des assistants sociaux – Un modèle pour la formation en alternance*. Mémoire de DEA, Université de la Réunion.

Tchounikine, P. et al. (2004). *Platon-1: quelques*

dimensions pour l'analyse des travaux de recherche en conception d'EIAH. Rapport de l'Action spécifique « Fondements théoriques et méthodologiques de la conception des EIAH ». Paris: Département STIC du CNRS.

Tochon, F.-V. (1996). Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction des nouveaux modèles de formation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 249-273). Paris: Presses universitaires de France.

Notes

- ¹ Dans le contexte français – et par extension réunionnais – les assistants sociaux, les éducateurs spécialisés, les éducateurs de jeunes enfants, etc. forment ce qui correspond, dans d'autres nomenclatures, au corps professionnel des travailleurs sociaux.
- ² Le décret n° 2004-533 du 11 juin 2004 relatif au diplôme d'État et à l'exercice de la profession d'assistant de service social précise les conditions de mise en œuvre de la formation de assistants de service social. Arrêté du 29 juin 2004.
- ³ Seymour Papert avait inventé il y a une vingtaine d'années le terme *thingify*, que l'on pourrait traduire littéralement par « chosifier », encore plus parlant que « réifier ».
- ⁴ D'un point de vue purement technique, le portail a été conçu avec les langages informatiques suivants: PHP, JavaScript, DHTML et HTML. La base de données est construite sur la plate-forme MySQL, mais pourrait être adaptée à toute autre plate-forme (SQL Server, Oracle, etc.), à condition qu'il y ait un serveur qui supporte PHP.
- ⁵ Le 27 juin 2001, cette définition a été adoptée conjointement par l'Association internationale des écoles de travail social et la Fédération internationale des travailleurs sociaux (FITS) au cours de leur congrès international qui se tenait à Montpellier. Personnellement, j'aurais envie d'y ajouter (ligne 3) qu'il s'agit d'« accroître leur mieux-être et leurs potentialités ».
- ⁶ Arrêté du 22 décembre 1998 du ministère de l'Emploi et de la Solidarité visant l'acquisition de compétences des professionnels de terrain à l'accompagnement de stagiaires en travail social.