

# LES OUTILS DE L'ALTERNANCE ET LEURS EFFETS SUR LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE DE LA FORMATION DE MONITEUR EDUCATEUR A L'IRTS DE LA REUNION.

**Diana FONTAINE**

**Bernadette ROUSSIN**

IRTS de la REUNION

[diana.fontaine@irtsreunion.asso.fr](mailto:diana.fontaine@irtsreunion.asso.fr)

[bernadette.roussin@irtsreunion.asso.fr](mailto:bernadette.roussin@irtsreunion.asso.fr)

## *Préambule*

*Afin d'être dans la continuité de notre démarche de réflexion par rapport à la formation ME (Moniteur Educateur), notre communication comportera trois parties.*

*Les deux premières sont la reproduction presque intégrale de notre contribution à la Biennale du GNI de Juin 2006 sur le thème des « Innovations pédagogiques dans les pratiques de formation ».*

*La troisième partie portera plus précisément sur une approche réflexive de notre pratique à partir du thème des « Evolutions du champ de la formation » dans le cadre de l'atelier « Valorisation des pratiques de formation professionnalisant »*

## **Contextualisation :**

L'IRTS de la Réunion a engagé dès 2000 une réflexion autour de la problématique de l'alternance et d'une nouvelle approche pédagogique positionnant « **le développement des compétences** » au centre de sa demande, afin de répondre à deux objectifs majeurs qui semblaient alors stratégiquement importants pour les IRTS :

- Mieux prendre en considération les recherches en sciences de l'éducation influençant et éclairant de façon nouvelle les dynamiques engagées dans les processus d'apprentissage.
- Repenser nos organisations pédagogiques afin d'être réactif face aux nouvelles contraintes annoncées dans le cadre de la mise en place de la VAE.

Cette démarche a dans un premier temps concerné l'équipe des formateurs et des responsables des secteurs de formation ; dans un deuxième temps a associé des personnes engagées dans l'accompagnement des apprenants au sein des établissements.

Elle a contribué à la formalisation d'une charte de l'alternance signée par l'ensemble des établissements sociaux et médico-sociaux de la Réunion (Conseil Général, ADI, Association des Maires du Département, CAF, D.P.J.J, CGSS, F.E.H.A.P, F.N.A.R.S, PROMOFAP, Rectorat, S.A.P.R.E.S, U.R.I.O.P.S.S).

Elle a également contribué à l'émergence d'une formation de formateurs de terrain. C'est dans cette architecture générale, à l'échelon local, que prend sens cette démarche volontariste initiée par l'IRTS de la Réunion.

## **Les grands principes de cette nouvelle démarche (Mme J BERGERON) :**

La première expérimentation a commencé à la rentrée 2003. A ce jour la réflexion et l'expérimentation se poursuivent aussi bien au niveau institutionnel qu'au niveau de chaque filière en particulier ; elle a contribué à la construction de la démarche suivante :



« Les formations préparant aux diplômes d'état du travail social ont pour but la mise en œuvre d'un processus de professionnalisation qui permet l'acquisition et le développement des compétences professionnelles et l'accès à une qualification et à une certification nécessaires pour exercer la profession choisie.

Les compétences requises pour assurer l'exercice de la profession sont définies dans un référentiel annexé au programme de chacune des formations.

L'acquisition de ces compétences ne peut se faire que dans le cadre d'une alternance intégrative.

L'alternance n'est pas une succession de temps en «école» et de temps sur le terrain, elle est un mode de formation partagée comportant deux espaces en interaction constante : le centre de formation et le milieu professionnel conçu comme un site qualifiant. Ils sont tous deux de façon spécifique des lieux de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. L'alternance permet que s'opère la dialectique articulant l'ensemble des acquis issus de la pratique professionnelle et de l'analyse des situations vécues, et l'ensemble des acquis issus des apports théoriques, méthodologiques et des analyses de situation traités en centre de formation.

Dans cette dialectique la personne en formation est le sujet de la construction de ses compétences. »

Dans sa mise en œuvre, la formation s'appuie sur les principes et outils suivants :

### **Un partenariat :**

Cette conception de la formation dans une démarche d'alternance intégrée, demande à chaque partenaire de se positionner comme acteur de la formation dans le cadre d'un projet pédagogique global partagé qui articule projet de formation en centre et projet de formation du terrain et de mettre en œuvre de façon concertée des outils et modes de faire.

### **Une progression**

Le cursus de formation est structuré en trois étapes :

- une première étape centrée sur la découverte du métier et la confirmation de son choix professionnel ;
- une seconde étape centrée sur l'acquisition des compétences ;
- une troisième étape centrée sur l'approfondissement des compétences en lien avec la mise en œuvre d'un projet.

Chaque étape articule formation en centre et formation en stage et donne lieu à évaluation dans le cadre d'un dispositif de formation continue.

### **Un parcours de formation personnalisé**

La formation conçue comme lieu de construction de compétences place la personne en formation dans un processus de professionnalisation dont elle est le sujet. Elle implique non seulement des acquisitions techniques et théoriques mais également de s'engager dans un processus d'appropriation de la culture professionnelle. L'acquisition des compétences suppose un investissement personnel, l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet de formation par l'apprenant. Ceci implique une personnalisation du parcours de formation qui s'inscrit dans un cursus collectif et un accompagnement assuré par un formateur référent.

**Les bilans d'étape :** l'étudiant est au centre de ce parcours de professionnalisation. Il est engagé dans un processus d'acquisition de compétences et de construction d'une identité professionnelle.

Chaque étape fait l'objet d'un bilan partagé (environ deux heures) entre l'étudiant, le formateur de terrain et le formateur référent, sous forme d'entretien à partir d'un document réflexif produit par l'étudiant.

### **Dossier de parcours de professionnalisation :**

Il retrace le parcours de l'étudiant au sein de chaque étape et le cheminement personnel pour atteindre les objectifs de celles-ci dans les deux espaces de formation. Cette trace est un support pour le travail d'accompagnement du stage et en centre de formation. C'est le principal outil de reliance.

**La visite de stage :** il s'agit de faire le point sur la mise en œuvre du **contrat pédagogique de stage** et le déroulement de la formation, de procéder au réajustement éventuel. Le compte rendu de cette visite de stage est partagé et co-signé par les différents acteurs.

## **I- Les outils de l'alternance sur la formation de Moniteur Educateur en deux ans**

Ceux-ci s'appuient spécifiquement sur des compétences génériques dégagées lors de la mise en place de la formation ME par la voie de l'apprentissage en 2002-2004 à savoir :

- Savoir animer, organiser la vie quotidienne des personnes,
- Savoir situer son travail dans son cadre et le référer à des valeurs et à une éthique professionnelle,
- Travailler en équipe et en réseau,
- Analyser sa pratique, la remettre en question et savoir prendre de la distance,
- Structurer, mener une relation éducative individuelle, de groupe, collective en établissement ou hors établissement,
- Rendre compte et communiquer,
- Construire son parcours de professionnalisation et se qualifier.

### **Présentation de l'architecture finale et de la traduction du schéma dans la filière ME : (Voir schéma en annexe)**

Au fur et mesure de l'expérimentation, l'équipe pédagogique a affiné la démarche en construisant des outils spécifiques.

**Les espaces d'échanges** : anciennement appelés « réunion de formateurs de terrains », la terminologie de cette instance a évolué pour signifier une nouvelle approche dans les modalités de rencontres entre les acteurs de la formation : étudiants, formateurs de terrain, formateurs référents.

**Compétences cœur de métier** : très vite, cette expérimentation nous a amenés à réajuster la démarche pédagogique en intégrant de façon plus forte et plus claire la dimension de compétences : en revisitant et en innovant les outils existants.

Concerne la validation des compétences, en prenant appui sur la démarche utilisée pour les ETS (épreuve n°4) et les CIP (évaluation des compétences en situation réelle) l'équipe pédagogique a identifié les compétences cœur de métier du ME :

- 1 – Animer et organiser la vie des personnes.
- 2 – Structurer, mener une relation éducative individuelle, de groupe et collective en établissement et hors établissement.
- 3 – Travailler en équipe et en réseau.

Il nous est apparu clairement que la démarche de mise en œuvre du PAE, l'un des objectifs forts de la dernière étape devait être préparé dès le début de la formation. Pour se faire, nous avons élaboré un support que l'étudiant est amené à s'approprier tout au long de son parcours.

**La fiche guide d'activité** : l'objectif est de permettre à l'étudiant progressivement de :

- s'associer à un projet d'activité,
- de rendre compte de sa démarche,
- de l'argumenter et de l'analyser tant à l'oral qu'à l'écrit.

Cet outil devrait également permettre au formateur de terrain de les guider dans la validation de la compétence dans une situation d'apprentissage. L'ensemble des formateurs de terrain n'ayant pas suivi la formation de formateurs de terrain, il nous a semblé judicieux d'harmoniser en proposant un outil commun qui reste perfectible.

**La fiche guide rapport de stage** : l'hétérogénéité des parcours des étudiants, avec des rapports à l'écrit très différents nous a conduits à clarifier l'intérêt d'un rapport de stage.

Le constat a été posé que l'aspect descriptif de la présentation du cadre de la structure prenait le pas sur le compte rendu et la réflexion autour de la pratique professionnelle. L'étudiant réinvestit dans cet écrit les apports et l'analyse des différentes fiches d'activités qu'il a été amené à élaborer.

## **II : Les effets :**

Au niveau du centre de formation

- au niveau des formateurs : gestion de la proximité, supervision, travail en équipe, faire vivre la reliance, mobilisation plus grande, un temps de charge en augmentation significative sur la dimension d'accompagnement personnalisé, repositionnement (changement de posture), nécessité d'un espace de supervision ou d'échanges entre formateurs de centre.

Au niveau de l'étudiant :

- individualisation du cursus des étudiants qui ont des profils très différents : (personnels, scolaires, professionnels), authenticité, engagement, sollicitation plus ciblée. Peut être fragilisé par cette « exposition ».

Au niveau des terrains :

- des formateurs de terrain : mobilisation plus grande, reconnaissance du terrain comme espace de formation au même titre que le centre, responsabilité partagée, repositionnement (changement de posture). Les espaces d'échanges ont permis de réguler sur les effets et les aménagements par rapport à la nouvelle démarche d'alternance.

Conscients d'être dépositaires, d'une histoire, d'une posture du travail social accentuée par la situation d'insularité, la nouvelle démarche bouscule l'existant. Changement de posture aussi bien du formateur de terrain (monopole du savoir faire) que du formateur du centre (monopole du savoir) ce qui favorise une démarche de co-construction.

## **Conclusion de la contribution à la Biennale du GNI**

Un cycle se termine caractérisé par l'expérimentation. La promotion de ME 2005-2007 est elle, concernée directement par cette nouvelle démarche et les outils afférents qui, eux, continueront à évoluer avec les réflexions partagées entre les trois acteurs. Réflexions autour de situations de travail identifiées, des compétences mobilisées et repérées, d'indicateurs d'évaluation précisés, des réajustements nécessaires des enseignements, etc. »

### III: Réflexion autour des effets d'une démarche pédagogique axée sur le développement de compétence :

#### 1. Au niveau du centre de formation

L'approche de la formation nécessite l'établissement d'une relation de proximité et de confiance avec l'étudiant, notamment à travers une attitude emphatique. Cela nous conduit en tant que formateurs, à **prendre conscience des processus d'influence présents dans la formation**. Les postures à adopter et à adapter tant au niveau du terrain que de l'étudiant sollicite un **positionnement clair** de la part du formateur, mais aussi des capacités relationnelles où il a aussi à faire preuve d'engagement et d'authenticité. La diversité des sollicitations auxquelles le formateur IRTS est soumis, la complexité des situations auxquelles il est parfois confronté nécessiterait sans doute une **supervision de la pratique**. Certaines postures s'avèrent parfois délicates à gérer. Au niveau de l'étudiant, il s'agit à la fois de l'accompagner dans une certaine proximité. Cela nécessite de la part du formateur la **capacité à gérer le transfert et le contre transfert** tel que le précise J ROUZEL dans son article. Il s'agit également d'évaluer la construction des compétences. Un changement de posture lié à la fonction d'évaluation est nécessaire. **L'éthique du formateur** est ici sollicitée afin de clarifier à chaque fois la posture qu'il adopte d'où l'importance d'un contrat d'évaluation. J. ROUZEL dans son article sur « la formation ou le formatage » définit en effet le formateur comme un « **porteur** sur le fleuve des savoirs de l'expérience dans lequel il accompagne le passant ». Par formation il entend la capacité à « faire savoir d'un certain savoir faire, à faire d'un savoir faire un savoir et à le faire savoir. »

Il s'agit pour le formateur, selon J. BERGERON lors du séminaire IRTS de juin 2002 de se poser la question suivante : « l'accompagnement de l'étudiant dans les deux espaces de formation lui permet-il d'être acteur de sa formation ? Il faut **interroger la posture du formateur** de terrain et celui de l'IRTS à travers les contenus de formation, la manière dont ils sont proposés, les échanges avec les étudiants, les marges d'autonomie qui leur sont proposées ». Nous abordons ici « **l'éthique de l'accompagnement** et les quatre mots clés qui en sont fondateurs : la compétence, le respect de la personne et son autonomie, la responsabilité et la justice. La formation met en cause une personne dans tout son être et toute son affectivité, surtout dans le travail social car l'aspect relationnel est important ». Pour nous formateurs, « la Responsabilité dans l'accompagnement s'exerce dans une mise à jour quasi constante de nos compétences et engagement à participer à la correction des conditions de l'intervention ». Plus généralement à propos de l'éthique dans les pratiques sociales, J. ROUZEL écrit que « l'éthique révèle donc ce que chaque sujet engage pour soutenir sa propre vérité dans un contexte où il est payé pour produire une action. C'est donc un point de tension entre ce que chacun pense et ce qu'on exige de lui ».

La question du sens que donne l'étudiant le positionne comme sujet en formation. Sujet, car de sa capacité à se saisir de ses 2 espaces de formation, à se former, dépendra son évolution, faisant de lui l'acteur principal.

Former les « étudiants au métier de ME dans le cadre de cette nouvelle démarche d'alternance nécessitait de la part de l'équipe une mise à plat et une clarification de « ce qui est **l'essence du métier** et auquel le formateur **donne sens** dans le parcours de professionnalisation pour **faire sens** à l'étudiant ».

Les acteurs des 2 espaces de formation s'y sont attachés à travers la réflexion suivante autour du Projet d'action éducative :

Au cours du stage à responsabilité éducative, il est demandé aux étudiants d'élaborer, de mettre en place un projet d'action éducative afin de mobiliser toutes les compétences du ME et d'en permettre l'évaluation plus précise à partir de la conduite d'un projet.

Il aura fallu 3 années de **réflexion et de concertation** pour trouver une modalité d'évaluation adaptée en ajoutant un troisième aspect à l'évaluation du PAE : celui du terrain portant sur l'étudiant dans sa conduite du PAE d'un point de vue pratique. Les deux premiers aspects demeurant les mêmes à savoir, l'évaluation du projet initial d'un point de vue méthodologique par l'IRTS ainsi que l'appréciation de l'évaluation finale du PAE et de son analyse qui est inclus dans le rapport de stage de l'étudiant apprécié par le formateur référent.

Le PAE étant un outil central du stage à responsabilité, nous avons constaté des difficultés récurrentes des étudiants dans son élaboration et sa mise en œuvre. Afin que les étudiants s'approprient la démarche dès la première année, il nous a semblé opportun d'élaborer une **fiche guide d'activité et de son analyse** qui a une double finalité :

- familiariser l'étudiant avec un outil qu'il réinvestira dans le cadre du PAE ;
- proposer un **outil support pour le suivi** de l'étudiant qui facilitera le repérage d'une situation d'apprentissage ou « activité » et permettre ainsi l'évaluation des compétences mobilisées.

Nous sommes bien ici dans une **sensibilisation** du formateur de terrain à **l'évolution de la fonction tutorale** que nécessite une démarche axée sur le développement de compétences. Cette évolution porte en grande partie sur la formalisation et donc les écrits qu'ont à produire les formateurs de terrain, l'évaluation étant élargie à l'équipe apprenante.

L'étudiant n'est plus le seul à assurer **la reliance**. Des outils clairement identifiés existent : Dossier de parcours de professionnalisation, livret d'accompagnement (J. BERGERON Guide de la fonction tutorale), espace d'échanges.

L'étudiant est au centre de cette nouvelle approche. L'individualisation du parcours, la multiplication des rencontres tri parties, la concertation des 2 espaces de formation génèrent une **meilleure qualité de l'accompagnement**. Cependant, le constat est posé qu'elles génèrent parfois une exposition de l'étudiant aux regards de ses accompagnateurs de terrain et de l'IRTS.

La question sur cette **exposition voir surexposition** est à considérer du point de vue de l'éthique de l'accompagnement. Une instance tiers pour « préserver » l'étudiant pourrait être envisagée.

L'accompagnement de l'étudiant est individualisé. La relation avec le terrain s'en trouve modifié. Nous notons cependant que nous avons moins de visibilité par rapport aux échanges avec les tuteurs relais et tuteurs hiérarchiques. La réflexion reste à mener de façon transversale au niveau de l'IRTS sur la **posture à adopter dans l'accompagnement de la mise en place de la fonction tutorale**.

Tous les ans, ou plutôt à chaque stage, les formateurs de terrain changent et sont donc à des niveaux d'informations différents.

Le formateur IRTS assure l'animation des espaces d'échanges entre les acteurs concernés par la promotion dont il assure la coordination pédagogique. Ces espaces d'échanges sont des lieux importants de co-constructions qui permettent de réguler ou d'adapter les effets de la nouvelle démarche d'alternance. La réelle **liberté d'expression** dans cet espace dépend en grande partie de la posture du formateur IRTS qui l'anime. En effet, le formateur IRTS doit être en capacité d'entendre les critiques ou remarques, partageant ainsi avec le terrain le pouvoir de former. Il doit aussi être à l'écoute des retours des étudiants eux mêmes par rapport au dispositif de formation.

**2 Au niveau du terrain**, il s'agit d'une certaine manière de les **accompagner à différents degrés** dans l'appropriation de la nouvelle démarche à laquelle ils ont été associés. En effet, certains formateurs de terrain ont suivi la formation de formateur de terrain, d'autres ont suivi la sensibilisation à la fonction tutorale, d'autres n'ont pas eu de formation spécifique mais ont déjà accompagné des stagiaires et d'autres enfin n'ont pas eu de formation spécifique et accompagne pour la première fois un stagiaire. Si l'adhésion aux principes de l'alternance est acquise à travers la charte de l'alternance, signée par un certain nombre de tuteurs hiérarchiques, **son effectivité varie** et repose principalement sur le formateur de terrain ou tuteur opérationnel. La posture du formateur IRTS est à chaque fois à adapter au regard de ses différents paramètres. D'où un véritable questionnement de la part du formateur qui doit se renouveler sans cesse tout en restant constant dans sa mission. La question du sens est ici posée ainsi que celui de la légitimité auquel le souci éthique peut répondre.

Cette nouvelle démarche d'alternance nécessite une mobilisation plus grande, des deux espaces de formation.

La réflexion qu'a nécessité la mise en œuvre de cette nouvelle démarche d'alternance s'est d'abord faite de façon transversale au niveau des 2 espaces de formations dans un projet commun et concerté, puis a été décliné de façon spécifique au regard de la formation ME.

Dans un premier temps, nous avons **formalisé le schéma du parcours de professionnalisation** proposé antérieurement dans une approche sur 2 phases, 1 phase correspondant à 1 année. (*schéma 1*)

Dans un deuxième temps, nous avons réorganisé le parcours en y superposant le nouveau schéma, faisant apparaître les outils existants et les nouveaux outils en lien avec la nouvelle démarche. (*schéma 2*).

Dans un troisième temps, la réflexion menée à partir de l'expérimentation nous a conduit à des aménagements et à redéfinir le parcours suivant cette nouvelle démarche d'alternance. (*schéma 3*).

En effet, l'expérimentation a fait apparaître une donnée significative et incontournable : l'impact du temps sur notre travail mais aussi sur celui des formateurs de terrain. Malgré l'intérêt que peut présenter l'augmentation des rencontres tri-parties, et au vu de l'augmentation des effectifs et donc du nombre de stagiaires dans les 2 espaces de formation, il a été impératif de réajuster la démarche pédagogique tout en restant fidèle à la nouvelle démarche. L'innovation a porté sur l'élaboration du schéma 3 qui prend en compte cet impératif mais permet aux trois acteurs de la formation d'avoir des points de repères sur le parcours dont les temps forts sont déclinés.

Une approche pédagogique axée sur le développement de compétences amène à reconsidérer les moyens nécessaires.

Jusqu'alors positionné comme « détenteur du savoir » et « prescripteur de la formation », le formateur IRTS est amené à « partager le pouvoir de former » changeant ainsi de posture et reconnaissant au terrain le pouvoir de former. D'où la nécessité d'une co-construction pour redéfinir la place et la posture de chacun, et permettre à l'étudiant de se former en tant qu'acteur de sa formation.

A tous points de vue, la question de la posture est centrale dans cette nouvelle démarche. Nous nous sommes attardées ici plus particulièrement sur celle du formateur IRTS.

Cette nouvelle démarche nécessite une mobilisation plus grande des acteurs des deux espaces de formation.

La responsabilité partagée par le terrain en tant qu'espace de formation s'appuie en grande partie sur le formateur de terrain ou tuteur opérationnel.

Les évaluations sont maintenant partagées avec le formateur de terrain, qui est davantage sollicité.

La prise de conscience d'une responsabilité plus grande a petit à petit modifié le discours du terrain. Associés pleinement à différents niveaux de la démarche, ils cernent davantage les enjeux de la co-construction et craignent parfois la responsabilité accrue qui leur incombe.

Les espaces d'échanges ont permis de réguler sur les effets et les aménagements par rapport à la nouvelle démarche d'alternance, mais également de créer des outils de façon concertée.

### 3 Au niveau de l'étudiant :

Les niveaux scolaires des étudiants à l'entrée en formation sont très disparates. Nous constatons la difficulté qu'ont les étudiants à rendre compte de leur pratique. Si la place de l'écrit est important dans l'exercice du métier, les compétences que cela nécessite et leur construction restent au cœur de nos préoccupations.

Les trois bilans d'étape, adaptés à la formation de ME a permis de dégager des points incontournables :

- **Le bilan d'étape 1** ou « **évaluation diagnostic** pour prendre des repères dans ce qui sera la remédiation » : l'importance pour l'étudiant dès le début de la formation de faire preuve de capacités relationnelles, de savoir être et de capacités à être dans une réelle démarche d'apprentissage. Grâce à l'expérimentation, nous pouvons affirmer que l'évaluation concertée de cette étape est déterminante quant à la suite de la formation.
- **Le bilan d'étape 2** ou « **évaluation formatrice** : le sujet parle de ses erreurs, de ses manques, les analyse pour qu'ils soient source d'apprentissage. Il s'agira pour l'étudiant de faire apparaître la construction des compétences et de l'identité professionnelle. Ces compétences sont mobilisés sur les 2 espaces de formation mais à des degrés et des moyens différents. La co-évaluation des accompagnateurs IRTS et terrain amène à une évaluation plus complète, parfois divergente, convergente ou complémentaire de l'étudiant. Cette évaluation prend en compte le contexte dans lequel est mobilisé la compétence.
- **Le bilan d'étape 3** ou « **évaluation sommative**: à travers le constat ou l'état des lieux » effectué dans le cadre de l'entretien du bilan. Il s'agit d'évaluer l'évolution de l'étudiant au cours du parcours de professionnalisation, et de mettre en évidence sa réflexion et son positionnement au travers du PAE et de son document écrit. Jusqu'alors considéré comme un écrit pour l'examen, sans réel lien avec le parcours de professionnalisation, le Document écrit devient l'écrit à partir duquel l'étudiant développe une « expertise » sur un thème donné au même titre que le PAE.

A travers les bilans, il s'agit pour l'étudiant de **faire savoir le sens qu'il donne à son parcours** et l'auto évaluation qu'il en fait en termes de compétences. L'entretien du bilan est le lieu où ceux qui l'accompagnent dans les 2 espaces de formation lui renvoie là où il est, et ce qu'il reste à faire. Outre des « **compétences techniques, organisationnelles** », il s'agit aussi pour l'étudiant de mettre en évidence ses « **compétences relationnelles et d'adaptabilité.** » Ce moment peut être délicat de par

le transfert dont les formateurs sont l'objet de la part de l'étudiant qui est ici questionné dans son authenticité de sujet en formation.

## Conclusion

Pour conclure nous nous appuyerons sur l'article de J. ROUZEL, Formation ou Formatage le Retour : à propos des deux modèles de formation, empirique ou industriel. « Il s'agirait de soutenir la position artisanale de nos aînés sans verser dans l'imposition des modèles de bonne conduite et tenir l'exigence de rigueur de l'organisation sans verser dans la technocratie. Faute de ce retournement délicat, où la question du sens est au cœur de l'action, le travail dit « social » risque de basculer dans une série de mesures orthopédiques, de redressement de populations les plus démunies ». C'est en effet dans ce compromis entre les deux modèles que peut se trouver l'innovation.

En tant que formateurs, ils nous incombent, de faire vivre les valeurs du travail social que nous portons, en veillant à former les personnes, en leur permettant de faire naître le professionnel en eux. Ils nous incombent également de « faire savoir notre savoir faire ». C'est ce que nous avons tenté à travers cette communication pour laquelle notre réflexion reste à poursuivre et à affiner avec la réforme par la VAE de la formation de ME.

## Bibliographie :

Guide de la fonction tutorale J. BERGERON – Séminaire IRTS Juin 2002

Site PSYCHASOC J. ROUZEL

Formation ou Formatage ?

Formation ou Formatage ? (le Retour !)

L'éthique dans les pratiques sociales

Le transfert en formation

« Il s'agit de placer les stagiaires dans l'obligation de s'emparer de leur formation »

Dossiers LIEN SOCIAL Virginie VASSILEFF