

## PROFESSIONNALISER LA FORMATION DES ÉTUDIANTS EN TRAVAIL SOCIAL

De l'apprentissage individualisé aux communautés d'apprenants

**Dolize Sidambarompouille et Alain Senteni**

**CERSE - Université de Caen | *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle***

2007/1 - Vol. 40  
pages 29 à 47

ISSN 0755-9593

Article disponible en ligne à l'adresse:

-----  
<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-29.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Sidambarompouille Dolize et Senteni Alain, « Professionnaliser la formation des étudiants en travail social » De l'apprentissage individualisé aux communautés d'apprenants, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2007/1 Vol. 40, p. 29-47. DOI : 10.3917/lsele.401.0029  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.

© CERSE - Université de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Professionaliser la formation des étudiants en travail social

De l'apprentissage individualisé aux communautés d'apprenants

Dolize SIDAMBAROMPOULLÉ\* et Alain SENTENI\*\*

**Résumé :** L'article, issu d'une recherche doctorale, expose les grandes lignes d'une ingénierie de la formation en alternance des travailleurs sociaux fondée sur l'analyse des conditions actuelles de la formation et de ses liens avec le milieu professionnel et sur la mise à profit des possibilités nouvelles offertes par les technologies de l'information et de la communication (TIC). Jusqu'ici, la validation professionnelle de la formation des assistants sociaux repose sur un stage professionnel dans lequel un formateur unique assure la supervision de l'étudiant en formation pour la durée du stage. Il en résulte un manque de variété des situations auxquelles l'étudiant est confronté pendant la durée du stage, avec une

conséquence immédiate : la faible qualité du feed-back donné à l'étudiant qui manque d'une diversité de points de vue. Condition nécessaire – mais pas encore suffisante – d'une articulation entre théorie et pratique, l'alternance apparaît comme la solution qui permettrait de dépasser les limites de l'approche actuelle. Cependant, sa dimension scientifique reste à construire et son instrumentation conceptuelle et technologique à développer. L'axe principal de cette recherche est l'élaboration d'une ingénierie socioconstructiviste de l'alternance, fondée sur le travail collaboratif, la pratique réflexive et leur instrumentation par des technologies en réseau spécifiquement adaptées au travail de groupe.

**Mots-clés :** Travail social, Ingénierie de l'alternance, Professionnalisation, Communautés de pratique, Savoirs théoriques et savoirs d'action.

---

\* IRTS et Université de la Réunion.

\*\* VCILT (Virtual Centre for Innovative Learning Technologies), Université de Mauritius.

## Introduction

Dans le contexte actuel des mutations de notre société, on observe une complexification croissante des trois dimensions autour desquelles s'articulent les professions sociales : les populations, les institutions et les travailleurs sociaux.

Les profonds bouleversements qui se sont opérés dans le travail social ces vingt dernières années ont eu un impact sur le métier d'assistant de service social et sur les projets pédagogiques des centres de formation. En matière de formation, il s'agit de faire face à une hétérogénéité de plus en plus grande des populations, à l'immobilisme des institutions et à un besoin grandissant de professionnalisation des travailleurs sociaux. Dans ce contexte mouvant, le métier d'assistant de service social prend lui aussi un autre sens et sa professionnalisation devient nécessaire afin de valoriser le savoir, la responsabilité, l'autonomie et l'engagement social; cette transformation impose cependant des exigences nouvelles au processus de formation. Aujourd'hui, les travailleurs sociaux ont à définir, tenir et réinventer leur place dans ce monde complexe en pleine mutation. L'objectif de la formation n'est alors plus de conduire à une fonction déterminée, amenée tous les jours davantage à se scléroser, mais plutôt de promouvoir des capacités multiples et une aptitude à évoluer.

Rappelons tout d'abord qu'en France, les assistants sociaux forment un corps de métier dans le domaine du travail social, au même titre que les éducateurs spécialisés, les éducateurs de jeunes enfants, etc. Jusqu'en 2004, les textes officiels régissant la formation des assistants sociaux dataient de 1980 et, malgré ces textes obsolètes, les centres de formation n'avaient d'autre choix que de tout mettre en œuvre pour adapter les contenus des formations aux évolutions de l'action sociale. L'équipe pédagogique de l'Institut Régional de Travail Social (IRTS) de la Réunion<sup>1</sup> s'inscrit dans cette démarche évolutive depuis bientôt quatre ans. Légitimant ces innovations, la réforme actuelle s'applique depuis la rentrée de septembre 2004 et permet d'affirmer cette démarche évolutive tout en la renforçant. Mais une évolution de la théorie seule n'est pas suffisante au développement des compétences nécessaires. L'autre dimension incontournable reste le terrain, raison pour laquelle les formations dispensées jusqu'ici alternent périodes en centre de formation et périodes de stages de terrain. Malheureusement, à La Réunion, le terrain montre depuis quelques années des faiblesses de plus en plus évidentes.

L'alternance en formation n'est pas en soi une idée neuve. En bousculant nos représentations sur la manière d'apprendre, elle propose pourtant une réflexion d'une extraordinaire modernité. Elle interroge le système de formation et le remet en cause.

---

1. Rappelons que la Réunion a un statut de DOM, Département français d'Outre-Mer, régi par la législation française standard.

Elle oblige à passer d'une logique de contenus à une logique de processus, d'une logique pédagogique à une logique andragogique, d'une logique de moyens à une logique de résultats. Elle met en situation de former «avec», avec l'apprenant, avec les autres apprenants, avec les autres acteurs. C'est une formidable occasion de développer de nouveaux outils et de nouvelles démarches.

Nous présentons dans cet article un modèle de formation au travail social en réseau qui amplifie les interactions entre les différents acteurs du métier – étudiants, professionnels et formateurs – et qui permet l'accès à une palette de situations de terrain plus riche et variée que dans les modèles traditionnels. Les fondements théoriques du modèle sont issus du courant socioconstructiviste (VYGOTSKI, 1978) et, plus précisément, de la théorie de l'apprentissage situé (LAVE, 1988) (BROWN, COLLINS & DUQUID, 1989) (LAVE & WENGER, 1991), de celle des communautés de pratiques (WENGER, 1998) (SCARDAMALIA & BEREITER, 1996), et de la théorie de la construction des connaissances au sein de ces communautés (BEREITER, 1985).

Le dispositif de formation proposé ne prétend pas remplacer le modèle classique du stage professionnel dans lequel prime une relation tutorale fondée sur un accompagnement individualisé entre le formateur de terrain et l'apprenant (même si, dans le cadre de la réforme actuelle, il est appelé à évoluer avec la notion de «site qualifiant»). Le modèle en réseau s'applique plutôt à le renforcer par une instrumentation adéquate servant de support à un apprentissage expérientiel et à une réflexion sur cet apprentissage (SCHÖN, 1983) (PERRENOUD, 2001 & 2002). Dans cette démarche, étudiants, formateurs de terrain, formateurs de l'IRTS et autres acteurs se retrouvent sur un pied d'égalité, pour travailler ensemble, le plus souvent à distance, constituant ainsi une communauté d'apprenants en travail social (SENTENI & TAURISSON, 2003).

## 1. L'approche individualisée traditionnelle

Les formations dispensées jusqu'ici dans la plupart des centres de formation et des IRTS alternent les périodes en centre de formation et les périodes de stage de terrain. Si cette alternance trouve ses origines au Moyen Âge dans le compagnonnage, sa déclinaison moderne débute seulement au XX<sup>e</sup> siècle autour de 1935 avec les maisons familiales rurales et surtout l'avènement des formations au travail social. Après l'engouement des débuts pour les maisons familiales rurales, la pratique de l'alternance tombe un peu en désuétude, cédant souvent la place à la certification. Dans tous les cas, l'accompagnement de l'alternance suit une approche individualisée. Dans son approche du terrain, l'étudiant en formation est supervisé par un formateur qui reste le plus souvent son unique interlocuteur pendant toute la

Les formations dispensées jusqu'ici dans la plupart des centres de formation et des IRTS alternent les périodes en centre de formation et les périodes de stage de terrain. Si cette alternance trouve ses origines au Moyen Âge dans le compagnonnage, sa déclinaison moderne débute seulement au XX<sup>e</sup> siècle autour de 1935 avec les maisons familiales rurales et surtout l'avènement des formations au travail social. Après l'engouement des débuts pour les maisons familiales rurales, la pratique de l'alternance tombe un peu en désuétude, cédant souvent la place à la certification. Dans tous les cas, l'accompagnement de l'alternance suit une approche individualisée. Dans son approche du terrain, l'étudiant en formation est supervisé par un formateur qui reste le plus souvent son unique interlocuteur pendant toute la

période du stage. Cette approche s'avère très limitée, tant par le manque de diversité des points de vue et la qualité du feed-back donné à l'étudiant, que par le manque de richesse des situations auxquelles celui-ci est confronté pendant son stage et sur l'interprétation desquelles il reçoit ce feed-back. L'ingénierie des dispositifs d'alternance utilisés reste pour l'instant extrêmement rustique et, bien que le principe de l'alternance dans la formation soit en général reconnu, sa dimension scientifique et son instrumentation restent encore à construire. L'axe principal de la recherche dont cet article présente les lignes directrices s'articule autour de l'élaboration d'une ingénierie de l'alternance fondée sur le socioconstructivisme et le travail collaboratif, son instrumentation par des technologies en réseau spécifiquement adaptées pour encourager le travail de groupe, l'ouverture et la réflexivité.

### **1.1. Une pédagogie du modèle?**

Jusqu'à présent, la formation pratique des étudiants assistants sociaux se fait sur la base d'une «pédagogie du modèle», la relation formateur de terrain/apprenant étant basée sur le principe de l'accompagnement individualisé (LAFAILLE, 2005). L'assistant social en exercice prend en formation un étudiant et lui permet de s'imprégner de son propre quotidien professionnel et de s'y engager dans une approche par l'expérience. Apprenti à l'écoute, l'étudiant apprend en copiant la pratique de son formateur. Celui-ci reste le modèle et le plus souvent la seule référence, car la situation d'apprentissage n'offre que peu de possibilité d'interaction autre que celle-ci. Même s'il est pris en charge à un moment donné par un autre collègue que le formateur, l'apprentissage de l'acte professionnel se fait toujours dans une relation duelle. Dans leur fonction de formateur de terrain, les professionnels responsables de la supervision des stages restent le plus souvent isolés.

Certes, une des caractéristiques de la réforme concerne l'engagement demandé aux employeurs et la mise en place de «sites qualifiants» qui devraient permettre quelques améliorations dans le déroulement des stages professionnels. Il est en effet prévu que chaque institution élabore un projet d'accueil des stagiaires sous la responsabilité d'un référent. L'étudiant sera désormais accueilli par une équipe pluriprofessionnelle, même s'il reste en référence avec un professionnel en particulier. Dans cette nouvelle dynamique, il me semble que le contexte d'apprentissage sera élargi et plus varié, même si la relation individualisée persiste malgré tout. Précisons par ailleurs que les textes prévoient seulement que la moitié du temps de stage doive s'effectuer sous la responsabilité d'un référent assistant social. Ce qui ne manque pas de nous questionner et nous conforte dans l'idée qu'il faut nécessairement permettre à l'étudiant d'avoir

accès à un nombre plus important de situations sociales relevant de l'intervention de l'assistant social, ce que nous proposons par le biais du portail, au risque, nous semble-t-il, de tendre à plus ou moins long terme vers une perte d'identité professionnelle.

## 1.2. Les faiblesses de la dynamique actuelle

Au-delà de la définition classique du stage comme mise en pratique de la théorie, les travailleurs sociaux transmettent aux stagiaires des savoirs issus de leur propre pratique, c'est-à-dire de l'acte professionnel – en tant que tel – dans une dynamique qui reste basée sur la transmission de savoirs, bien plus que sur leur développement actif par l'apprenant.

Les faiblesses de la démarche résident essentiellement dans le rôle relativement passif, dévolu à l'étudiant. Le formateur transmet et l'étudiant reçoit sans aucune base d'argumentation pour questionner la pratique du formateur de terrain, investi de l'autorité issue de l'expérience. Dans ce contexte, l'étudiant est maintenu dans son statut d'apprenant. Le formateur, quant à lui, a une double casquette de formateur et d'évaluateur, situation d'autant moins favorable à une réelle prise de position même de la part de l'étudiant un peu expérimenté. Une telle dynamique ne facilite pas non plus les interactions sociales qui, comme nous le verrons plus loin, sont nécessaires à l'apprentissage. Par ailleurs, dans ce contexte où prime une intimité de la présence, la relation d'apprentissage est souvent parasitée par les sentiments, à l'avantage ou non de l'apprenant.

## 2. De la transmission à la construction des savoirs

Une façon simple de pallier aux faiblesses des formations classiques décrites dans la section précédente, est de proposer à l'étudiant de nouveaux types de dispositifs assurant une évolution de son statut lors des situations d'alternance. Plus qu'un étudiant en situation d'apprentissage expérientiel, il est alors un praticien en devenir et un pair parmi ses pairs. Vivre une expérience concrète est un élément central de l'apprentissage expérientiel dont il importe avant tout de ne pas négliger le caractère social. Les connaissances ne sont pas seulement construites individuellement, elles le sont aussi socialement. À l'image des savoirs scientifiques socialement standardisés et relevant de processus sociaux de négociation, les savoirs personnels sont étroitement liés au contexte social et culturel dans lequel ils s'élaborent. Nous nous référons ici aux courants sociocognitifs qui cherchent à mieux

comprendre la nature sociale de l'apprentissage et de la cognition et considèrent que toute connaissance s'inscrit dans un contexte social et culturel qui la caractérise et la détermine en partie (VYGOTSKI, 1978).

## **2.1. Une communauté virtuelle éducative (CVE) en travail social**

Une communauté d'apprentissages et de pratiques – souvent désignée par CVE pour Communauté Virtuelle Éducative (TAURISSON & SENTENI, 2003) – est constituée de personnes qui, dans le domaine des connaissances, des habiletés et des attitudes, s'interrogent, consultent, créent des liens, assimilent, transposent, confrontent avec le réel, tentent des applications et, ainsi, raffinent peu à peu leur compréhension du sujet et d'eux-mêmes et leur capacité d'action individuelle et collective. Ces personnes communiquent totalement ou partiellement à travers un réseau. Elles peuvent donc être éloignées dans l'espace, avoir des environnements professionnels différents et des niveaux de compétences très variables. Ces communautés ne sont pas fondées sur un principe d'autorité ou de hiérarchie, mais sur la collaboration et l'activité de chacun de leurs membres. Le savoir n'y est pas dispensé, il y est construit. Il n'est pas construit n'importe comment, il l'est socialement, dans un va-et-vient entre les ressources matérielles et humaines et l'intériorisation que chacun va en faire. Dans son ensemble, la recherche s'applique à déterminer de quelle manière les outils technologiques peuvent effectivement créer, dans la formation au travail social, des CVE qui favoriseront la collaboration entre les différentes catégories d'acteurs et réduiront ainsi le fossé entre pôles d'apprentissage et de pratique.

Dès sa création, le travail social a vu dans l'alternance un élément fondateur de la professionnalisation de l'activité. Garante de la qualité du service rendu, l'expertise devait s'acquérir à la fois par la répétition et la diversité de la pratique, et par la maîtrise de connaissances et de concepts nécessaires à la compréhension des problèmes rencontrés. Ainsi, les formations au travail social ont-elles été conçues depuis leur origine avec l'objectif d'amener l'étudiant ou le stagiaire à une pratique réflexive dont les facteurs métacognitifs sont une des composantes essentielles. Plus flexibles et ouvertes que les environnements de formation traditionnels, les communautés d'apprentissage et de pratique fournissent le contexte de construction des compétences et le support à la pratique réflexive.

## **2.2. Un portail communautaire sur Internet**

Dans la perspective d'apprentissage actif et mieux situé socialement qui nous occupe, il s'agit de passer d'une pédagogie de transmission (ou de copie conforme d'un modèle)

à une pédagogie plus active de construction de savoirs. Le dispositif proposé pour cela repose sur la création et la mise en œuvre d'une CVE dans laquelle l'étudiant est considéré comme un professionnel en devenir, soutenu dans sa démarche d'intégration au milieu professionnel, par des pairs plus expérimentés. La communauté en question est composée d'étudiants en formation au travail social, de travailleurs sociaux, d'un modérateur, coordonnateur du projet; elle utilise comme instrument de support à la communication, à l'écriture et à la réflexion, un portail communautaire sur Internet dans lequel les liens électroniques permettent la réalisation d'activités de formation. Rendue possible grâce à ce portail, l'interaction permanente avec les pairs et les professionnels en travail social offre à ces étudiants un éventail d'interventions sociales beaucoup plus large que dans une formation classique. Parmi les travailleurs sociaux concernés, certains, qui ont en charge un étudiant pour sa période de stage, sont impliqués de manière indirecte à travers cet étudiant, tandis que les autres sont directement impliqués dans l'expérience en tant que praticiens interagissant avec les apprenants.

Le but de ce portail, véritable dispositif instrumenté de formation, est de permettre à des étudiants en formation initiale d'acquérir les habiletés méthodologiques et les réflexes nécessaires à une approche professionnelle de l'intervention sociale d'aide à la personne. L'activité d'apprentissage sur le portail est centrée sur l'apprenant, ce qui est rendu possible à travers le portail dont l'étudiant reste l'acteur central. Impliqué dans une situation de terrain, il doit la présenter en ligne, la questionner, se questionner, réfléchir, proposer des pistes de travail et demander conseil. Le portail lui permet en outre de tenir un journal de bord par le biais duquel il réfléchit sur son action, ses représentations et son rapport à la profession. Le portail crée un espace d'apprentissage actif à la base du développement des capacités de pensée critique et créatrice.

### 3. Les fondements théoriques du dispositif

La conception du dispositif prend ancrage dans l'approche socioconstructiviste. Nous nous appuyons sur des concepts clés à la fois en apprentissage et en Technologie de l'Information, de la Communication et de l'Education (TICE).

#### 3.1. Socio-constructivisme et apprentissage situé

La théorie socio-constructiviste de la connaissance met l'accent sur le travail et l'apprentissage collaboratifs, prenant en compte des influences autant psychologiques que

sociologiques. L'interaction sociale de l'apprenant concerne toutes les personnes avec lesquelles il est en relation directe ou indirecte : formateurs, professionnels, administratifs, autres étudiants, etc. Certains associent également à cette dimension sociale de l'apprentissage résultant d'une suite de négociations, une dimension située prenant en considération l'interaction entre le contexte social et le contexte physique de l'apprentissage.

D'un point de vue historique, on trouve l'idée d'une construction sociale des connaissances chez Doise et Mugny (1981), mais c'est avant tout à Vygotski (1978) que l'on en attribue la paternité. C'est lui qui le premier a mis en évidence à travers le concept désormais familier de *Zone Proximale de Développement*, le rôle de la société dans le développement de l'individu, aussi important sans doute que les aspects purement individuels développés chez Piaget.

Le concept de CVE, comme celui plus général de communauté de pratique (SCARDAMALIA & BEREITER, 1996), (WENGER, 1998) doit être compris comme la mise en œuvre des théories socio-constructivistes de Vygotski et de la théorie de l'apprentissage situé de Lave et Wenger (1991), considérant que l'apprenant construit son savoir et ses compétences lui-même en fonction de ses expériences et de ses savoirs déjà acquis, modifiant les schémas mentaux déjà construits et en construisant de nouveaux dans un cadre social et situé.

Dans une CVE, les informations reçues sont en lien avec le milieu social, le contexte, et proviennent à la fois de ce que pense la personne qui apprend et de ce que les autres lui apportent par leurs interactions. Paavola, Lipponen et Hakkarainen (2004) y rajoutent une composante créative : non seulement l'apprenant se nourrit de la situation vécue (apprentissage situé) et des interactions qu'elle suscite (socio-constructivisme) pour assimiler des connaissances déjà existantes, mais il est également engagé dans un processus d'expansion de ces connaissances, dans lequel il contribue à en produire de nouvelles, "inédites".

Dans la perspective des CVE, apprentissage situé, collaboratif et créatif se combinent pour structurer l'interaction sociale et pour la formaliser, c'est-à-dire pour la doter de règles et de processus particuliers. Ces différentes dimensions sont regroupées au sein d'un portail internet afin de favoriser une mise en relation efficace et productive des différents acteurs.

### **3.2. L'apprentissage contextuel (ou apprentissage en situation)**

L'acquisition de connaissances dépend du contexte pédagogique, c'est-à-dire de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des activités connexes. Il existe une interdépendance de l'apprentissage et de son contexte. Lave (1988), Brown, Collins

& Duguid (1989) soutiennent que l'acte d'apprendre est une interprétation d'une expérience, d'un langage ou d'un phénomène saisis dans leur contexte. Les tenants de l'apprentissage contextuel – ou apprentissage en situation – préconisent le recours, en situation d'apprentissage, à des tâches authentiques dans des contextes les plus réalistes possibles. Les difficultés de mise en œuvre pratique d'un apprentissage en contexte réel nécessitent la prise en compte de certaines variables pédagogiques : la place importante accordée à l'exploitation des informations issues de l'environnement d'apprentissage, la gestion de la complexité, son adaptation à l'acquisition de compétences ciblées et sa faculté d'éclairer l'apprenant sur ses propres démarches cognitives. Le dispositif que nous proposons en lien direct avec la pratique de terrain permet justement la prise en compte de ces différentes variables.

Dans un contexte d'apprentissage actif et collaboratif, les étudiants résolvent des problèmes, répondent à des questions, posent des questions, discutent, expliquent, débattent. Ils acquièrent des habiletés de pensée critique et créative, développent des attitudes positives envers l'objet de l'apprentissage et acquièrent un niveau de confiance supérieur quant à leurs propres connaissances et leurs habiletés. Une des dimensions parmi les plus importantes de l'approche est l'interaction des différents acteurs, facilitée par l'existence du portail, alors que jusqu'à présent, les étudiants avaient l'occasion de réfléchir sur leur pratique seulement une fois par mois, pendant les périodes de regroupement à l'IRTS. À présent, cette réflexion se fait au quotidien, en continu, en direct du terrain.

Les processus cognitifs développés dans l'apprentissage collaboratif sont importants. Nous en retiendrons un principalement : le conflit sociocognitif. Le concept de conflit sociocognitif s'éloigne de la conception individualiste de Piaget. Pour Vygotski, les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage. Doise et Mugny prolongent les travaux de Piaget et Vygotski (DOISE et MUGNY, 1981). Ils présentent les interactions entre pairs comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque apprenant est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres; ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Le narratif devient, dans cette perspective, un moyen de « penser notre propre pensée » (BRUNER, 1995) et renvoie à la compréhension de sa propre pensée ainsi que celle d'autrui. Cette dimension est totalement exploitée à travers le portail, surtout par le biais de l'écriture.

### **3.3. La réflexivité, clé de la professionnalisation**

Les travaux de Perrenoud sur le développement de la pratique réflexive constituent une suite logique aux considérations plus générales de Schön (1983). Perrenoud (2001) propose une méthodologie de formation dont l'objectif premier est la professionnalisation du métier d'enseignant, métier dont on peut aisément relier les exigences à celles du travail social. La compétence telle que Perrenoud la définit, consiste à accomplir un travail réel et pertinent sans tourner le dos au travail prescrit. Au lieu de s'enfermer dans le travail prescrit, il s'agit d'exercer son jugement professionnel, de s'autoriser à jouer avec les règles, à les transgresser à bon escient, allant jusqu'à en inventer chaque fois que la complexité du réel l'exige (PERRENOUD, 2000). Ces attitudes doivent être développées le plus tôt possible, c'est pourquoi, dès la formation initiale, il est important que l'étudiant en travail social entretienne une posture réflexive et une implication critique et autocritique lui permettant d'abord de tirer le meilleur parti d'une formation en alternance, ensuite de devenir un(e) professionnel (le) de l'intervention sociale.

Apprendre à se regarder fonctionner et dysfonctionner permet à l'étudiant d'engager assez vite un travail sur lui-même. Cette «démarche clinique de la formation dans une visée réflexive» que propose Perrenoud amène assez rapidement l'étudiant à découvrir que l'outil principal du professionnel, c'est sa propre personne, lui-même, c'est sa capacité de communiquer, de rassurer, de comprendre, de mobiliser l'autre. Tout cela le met en cause comme quelqu'un qui a non seulement des ressources cognitives mais également une âme, un vécu, une culture, des préjugés, des peurs, des rêves, dimensions sur lesquelles il est important de travailler en formation pour préparer de vrais professionnels (PERRENOUD, 2000). Bien sûr, il n'est pas toujours aisé de réfléchir constamment tout seul : c'est ce en quoi la pratique réflexive permet de préparer l'étudiant à un exercice du métier plus collectif et coopératif. Il doit apprendre à évoluer de préférence en synergie avec des collègues, dans une dynamique de service.

### **3.4. La métacognition, à la source de la réflexivité**

La métacognition désigne l'analyse que l'apprenant fait de son propre fonctionnement intellectuel. Le journal de bord est pour l'étudiant un outil métacognitif d'analyse de sa pratique. La métacognition renvoie aux activités mises en œuvre pour exécuter une tâche et à l'ajustement de ces activités (gestion de l'activité mentale). Lorsque l'on demande par exemple à des étudiants assistants sociaux comment ils abordent la situation d'une personne malade alcoolique sollicitant une aide financière pour régler une facture, certains disent ne s'intéresser qu'à la facture; d'autres disent évoquer tout de

suite avec la personne la possibilité de se faire aider pour son problème de consommation d'alcool. Pour l'étudiant, savoir qu'il a des difficultés à entrer en contact avec les personnes malades alcooliques ou savoir que pour une première rencontre, il aurait besoin de se faire accompagner par son formateur, fait partie de ses connaissances métacognitives.

Le contrôle des capacités métacognitives consiste à mettre en œuvre des activités de régulation :

- écouter la personne, l'entendre, recueillir des données de sa situation,
- vérifier avec elle que sa demande et ses priorités sont bien comprises,
- apporter une première réponse, proposer un rendez-vous de suivi,
- discuter de la situation avec son formateur ou d'autres membres de l'équipe,
- comprendre le dispositif d'aide existant dans ce type de situation, etc.

## 4. Mise en œuvre et évaluation du dispositif

### 4.1. Rétrospective générale du projet

La recherche s'est construite dans une démarche globale continue, par itérations successives au cours des quatre dernières années. La démarche itérative adoptée se justifie par la nécessité ressentie de partir des contraintes de terrain et d'impliquer tous les acteurs. Sans cette implication, il serait impossible de parler de professionnalisation ou d'enclencher un changement et une innovation. Par ailleurs, l'ensemble de la démarche a participé à l'émergence d'une collaboration régionale entre Maurice et la Réunion, ce qui a suscité de nombreux allers-retours tant physiques que conceptuels.

La phase exploratoire (2001-2003)

Dès 2001, une série d'entretiens nondirectifs est menée avec un certain nombre d'assistants sociaux. Ces entretiens portent sur les conditions actuelles de l'apprentissage de la pratique professionnelle. Par la suite en 2002 et 2003, le point de vue et le vécu des apprenants font l'objet d'une seconde série d'entretiens sur le même thème et selon le même mode, cette fois avec des étudiants assistants sociaux. Les sujets choisis sont pour moitié à mi-parcours de leur formation et pour moitié en fin de parcours. L'analyse de l'ensemble de ces données a permis de faire un état des lieux assez précis des grandes lignes de la situation actuelle.

### Conception et développement du dispositif (2003-2004)

Fin 2003, début 2004, cet état des lieux sert de base à une réflexion pédagogique et d'ingénierie avec les professionnels de terrain. Huit professionnels sont choisis, rencontrés individuellement dans un premier temps. Le projet de développer un dispositif instrumenté en support au modèle actuel de l'apprentissage de la pratique professionnelle sous forme de CVE leur est présenté. Leurs remarques, critiques, questionnements et conseils sont sollicités. L'analyse de l'ensemble de ces données permet de construire la démarche pédagogique et d'affiner la proposition de dispositif à développer. Parallèlement, est assurée l'implication volontaire de trente-deux étudiants assistants sociaux de l'IRTS (autres que ceux que nous avons rencontrés jusque-là), 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 dix mois au *Virtual Centre for Innovative Learning Technologies* (VCILT) de l'université de Maurice. Avec une équipe technique constituée d'un développeur web et d'une informaticienne et sous la responsabilité du directeur, nous concevons et développons ensemble le portail.

### Expérimentation du prototype (octobre-décembre 2004)

L'expérience démarre lentement le 1<sup>er</sup> octobre 2004 comme prévu avec 32 étudiants de deuxième année en formation initiale d'assistant de service social, 7 assistantes sociales en activité professionnelle, une modératrice/coordonnatrice, formatrice de l'IRTS et une équipe technique du *Virtual Centre for Innovative Learning Technologies* (VCILT) de l'Université de Maurice où a été développé le portail (TAURISSON et SENTENI, 2003).

### Recueil de données et évaluation (janvier-mars 2005)

### Intégration institutionnelle (mars-septembre 2005)

La cohorte des étudiants assistants sociaux 2004-2007 a investi le portail de juin à septembre 2005, suite à une décision du directeur après consultation de l'équipe pédagogique. Depuis juillet 2005, des professionnels formateurs de terrain nous sollicitent régulièrement pour une présentation du portail qu'ils ont découvert par le biais de l'étudiant qu'ils avaient en stage, et demandent leur intégration à la communauté. À ce jour, 5 ont été intégrés et d'autres demandes sont en attente de traitement.

## 4.2. Des hypothèses de travail à confronter à la réalité

L'expérimentation du prototype menée d'octobre à décembre 2004 avait pour but d'évaluer l'impact de l'utilisation d'un environnement d'apprentissage collaboratif en réseau dans un dispositif d'alternance sur l'émergence d'une pratique réflexive, la construction des compétences et le développement d'une identité professionnelle chez les assistants sociaux en formation. Pour cela, nous avons tenté de tester la validité des hypothèses de travail suivantes :

*La mise en réseau et la mutualisation des ressources* stipulent que la création d'espaces de communication ouverts à un réseau d'acteurs variés, représentant les différents domaines d'exercice de la profession dans son ensemble, devrait favoriser la collaboration et la mise en commun des situations de stage, la mutualisation des réactions et solutions qu'elles suscitent et, de ce fait, est propice à la professionnalisation.

*Apprendre en écrivant* stipule que les interactions sur le portail au sein de la communauté utilisent l'écrit (courriel, journal de bord, forum) et devraient constituer un support effectif pour un apprentissage garant d'une professionnalisation de la pratique.

*Pratique réflexive et professionnalisation* stipulent que les interactions réifiées de la communauté font office de miroir, ce qui devrait être propice à un travail individuel et collectif de réflexion et d'intervention sur le déroulement du processus d'apprentissage et sur les pratiques professionnelles permettant à l'étudiant d'infléchir son propre parcours et celui du groupe au fil de l'évolution de la situation.

*Développement personnel* stipule qu'au niveau affectif, émotionnel et motivationnel, l'utilisation d'un portail communautaire (et en particulier d'un journal de bord), devrait favoriser la démarche réflexive individuelle et s'avère propice au développement personnel de l'étudiant, en lien avec son savoir être et son évolution personnelle.

## 4.3. Synthèse et conclusions de l'expérience

Mettre en réseau et mutualiser les ressources

Pour tous ou à peu près, il ressort clairement que le dispositif contribue à améliorer de manière significative les interactions entre étudiants, terrains de stage et centres de formation.

Les étudiants autant que les professionnels pensent que ces interactions favorisent la prise de recul, le questionnement, ainsi que la réflexion et l'aptitude à développer

une argumentation. Pour la plupart des étudiants et des professionnels, une grande neutralité (affective, émotionnelle) caractérise ces interactions et ces échanges sur le portail, ce qui est fortement apprécié. Ce type de dispositif instrumenté semble donc favoriser une certaine objectivité de la communication et permettre la construction de connaissances par la pluralité, la richesse et la diversité des avis. La réalité d'une neutralité émotionnelle des contacts virtuels et l'absence de repères sociaux peuvent amener plus d'égalité dans la participation et les échanges, et favoriser ainsi une expression plus libre dont la nature même (l'écrit) pourrait contribuer au développement d'un regard métacognitif.

L'aspect communautaire ressort peu, à l'exception d'une timide émergence d'opinions sur l'égalitarisme de l'approche, allant certainement de pair avec l'objectivité. Quand cet égalitarisme est ressenti, il semble l'expression d'une tendance déjà existante chez la personne qui s'y reconnaît. La communauté semble renforcer un sentiment d'égalité quand il existe, sans vraiment arriver à le susciter quand il est absent. Nous avancerions des explications liées à la nouveauté de l'approche, au rapport au savoir resté très scolaire, et aussi à la durée trop courte de l'expérimentation laissant trop peu de temps pour développer une culture commune aux étudiants, professionnels et formateurs.

### Apprendre en écrivant

L'écrit est perçu par tous comme le support effectif d'un apprentissage garant d'une professionnalisation de la pratique. Cette hypothèse et la suivante sont certainement celles qui ont suscité les réactions spontanées les plus nombreuses. Approfondissement des connaissances par l'écrit, réflexivité, autonomie et responsabilisation, pédagogie et scénarisation pédagogique sont, parmi les dimensions testées de l'approche instrumentée, celles dont le succès serait le moins contestable.

Selon les spécialistes, le transfert va de pair avec une reconstruction des connaissances qui ne sont pas transférées en bloc comme un produit fini, mais plutôt dans un processus d'adaptation, de transformation et d'évolution. L'hypothèse de la connaissance-processus, opposée à la connaissance-produit semble trouver ici un élément de confirmation : l'écrit contribuerait à la coconstruction collective d'un corpus de connaissances dont les éléments peuvent être édités, manipulés et mis en relation. L'écrit serait un lien entre savoirs et expérience, cette dernière fournissant la matière brute de l'écriture qui deviendrait savoir après avoir été éditée et transformée. Ce savoir s'ajouterait à la culture de la communauté et les générations suivantes, à leur tour, les déconstruiraient pour mieux les reconstruire, les transférer et les adapter dans une dynamique continue d'amélioration, d'expansion et de valeur ajoutée.

Approche asynchrone et écrit sembleraient estomper le conflit sociocognitif, mais il n'est pas clair si cela n'est pas surtout lié au contexte culturel de l'expérimentation, les cultures de l'océan Indien considérant l'expression d'un conflit interpersonnel comme un manque de savoir vivre à éviter à tout prix.

Pour nous, une exploration plus systématique et creusée des possibilités de l'écrit constituerait sans doute une voie prometteuse pour de futurs travaux de recherche.

### Pratique réflexive et professionnalisation

Les aspects situés de l'apprentissage, l'authenticité et la richesse des situations ont aussi suscité de très nombreuses réactions positives qui nous aident à prendre conscience des différentes dimensions du processus d'apprentissage dans l'action en situation de travail, des conditions nécessaires à une amélioration de la pratique professionnelle en travail social et à la construction de connaissances et du développement de compétences nécessaires à l'exercice du métier.

Proposer une nouvelle forme de pédagogie et les nouveaux instruments qui permettront sa mise en œuvre est bien l'objet central de notre démarche, objet lié à la fois à la recherche action en travail social et à la recherche d'innovation en technologie éducative. Il s'agit avant tout de définir un modèle de formation visant à réconcilier travail social et pédagogie de l'action sociale, incluant la recherche comme partie intégrante de l'évolution du domaine. On pourra alors aller plus loin dans la recherche du design idéal dont on suppose qu'il comporte des variables très nombreuses dont il faudra chercher la bonne configuration par une recherche sur le terrain, puis effectuer des recherches comparatives et quasi expérimentales pour tester l'influence de certaines d'entre elles, comme le rôle particulier de la technique, l'absence ou la présence de certaines caractéristiques ergonomiques, le rôle des différents intervenants, etc.

### Développement personnel

Pour la majorité des étudiants, l'écrit (ainsi que les renvois des autres membres de la communauté) favorise le développement de l'autonomie, les incite à réfléchir, se prendre en main et s'autodiriger. Cette dimension est certainement parmi les plus appréciées de l'approche instrumentée. Cela n'est pas vraiment surprenant quand il s'agit de valoriser le développement des compétences professionnelles. La compétence va de pair avec le développement du sens des savoirs, en relation avec les contextes et les conditions de leur utilisation. C'est aussi la capacité de mobiliser des ressources pour traiter des situations complexes. Il est clair que le développement personnel et

les dimensions affective, émotionnelle et motivationnelle y occupent une place centrale.

Favoriser l'identification et la mobilisation de ressources variées dans des situations complexes, nécessite par ailleurs la capacité à effectuer des transferts de manière fluide. Nous avons mentionné plus haut que le transfert va de pair avec une reconstruction des connaissances qui ne sont pas transférées en bloc, comme un produit, mais plutôt dans un processus d'adaptation, de transformation et d'évolution. Nous avons ici un élément de confirmation de cette intuition. Comme cela a déjà été remarqué à propos du rôle de l'écrit, il semble que l'approche proposée contribue à la coconstruction collective d'un corpus de connaissances dont les expériences individuelles fourniront la matière brute. Le niveau de développement personnel des individus apparaît donc comme un facteur important de la qualité du groupe.

## Bibliographie

- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. *Surpassing ourselves*. Chicago : Open Court, 1993.
- BEREITER C. *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1985.
- BROWN J.S., COLLINS A. & DUQUID P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 1989, 18, pp. 32-42.
- BRUNER J.S. Meaning and self in cultural perspective. In : Barkhurst D. & Sypnowich C. (dir.). *The social self*. London : Sage Publications, 1995, pp. 18-29.
- DOISE W. & MUGNY G. *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter Editions, 1981.
- LAVE J. *Cognition in practice : Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1988.
- LAVE J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- PAAVOLA S., LIPPONEN L. & HAKKARAINEN K. *Epistemological Foundations for CSCL : A Comparison of Three Models of Innovative Knowledge Communities*. Helsinki : Centre for Research on Networked Learning and Knowledge Building (Department of Psychology, University of Helsinki), 2004.

- PERRENOUD P. Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In : colloque Alternance et complexité en formation, 16-18 mars 2002, Bordeaux.
- PERRENOUD P. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF, 2001.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. Student Communities for the Advancement of Knowledge. *Communications of the ACM*, 1996, vol. 39, n° 1, pp. 36-37.
- SCARDAMALIA M., & BEREITER C. Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 1994, 3, pp. 265-283.
- SCHÖN D. *The Reflexive Practitioner : how professionals think in action*. New York : Basic books, Harper Collins, 1983.
- TAURISSON A. & SENTENI A. *Pedagogies.net : L'essor des communautés d'apprentissage*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 2003. (Collection Recherches en Education).
- VYGOTSKI L. S. *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978.
- WENGER W. *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.

**Pages Web :**

- ENGESTRÖM Y., ENGESTRÖM R. & SUNTIO A. *Can a school community learn to master its own future? An activity theoretical study of expansive learning among middle school teachers*. Disponible sur : <http://www2.ucsc.edu/people/gwells/CHATbook/Engetal.html>
- LAFAILLE M. La fonction de formateur de terrain. *OASIS MAGAZINE*, 12 février 2005. Disponible sur <http://www.travail-social/oasismag/>

## **The professionalisation of education and training in social work: from individualised learning to communities of practice**

**Abstract:** In line with current international trends in social work, the paper presents a model of training for social workers whose major objective is to bridge the gap between academic education in social work and the requirements for competent professional practice. The paper questions the link between theory and practice, striving to reconcile academic teaching, action research and field-work. Pedagogical scenarios are proposed that are based on conceptual and technological tools underlying the development of meaningful social work professional development programmes. The experimental training framework presented is based on cognitive psychology and socioconstructivism for the concepts and pedagogies, and on Virtual Learning Environments as a vehicle for, and a means of integration of field work and academic training and sharing of resources.

**Keywords:** Social Work, Curriculum Design, Professionalisation, Communities of Practice, Theoretical and Hands on Knowledge

## **Profesionalizar la formación de los estudiantes de trabajo social Del aprendizaje individualizado a las comunidades de los que aprenden**

**Resumen :** Se desarrolló un modelo de formación al trabajo social tratando de reconciliar práctica del trabajo y pedagogía de la acción social, en un proceso de alternancia entre el terreno y el centro de formación. Este proceso se fundó sobre una análisis y una crítica de las condiciones actuales del trabajo y de la formación. La ingeniería de formación así propuesta aprovecha las nuevas posibilidades de las tecnologías de información y comunicación, y anima a los estudiantes a colaborar dentro de un dispositivo socio-constructivista. Aunque la alternancia aparece como la solución para articular teoría y práctica, falta por construir su dimensión científica y por desarrollar su instrumentación conceptual y tecnológica. La orientación mayor de nuestra

investigación es une ingeniería socio-constructivista de la alternancia, basada en la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo.

**Palabras claves:** Trabajo social, Ingeniería de la alternancia, Profesionalización, Comunidad de práctica, Saberes profesionales y teoría.

---

Dolize SIDAMBAROMPOULLÉ et Alain SENTENI. Professionnaliser la formation des étudiants en travail social. De l'apprentissage individualisé aux communautés d'apprenants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Travail social 2 – La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches, vol. 40, n° 1, 2007, pp. 29-47. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-9528025-0-5.