

Axe 3 : réinventer l'intervention sociale communautaire pour recréer des liens sociaux et développer la citoyenneté

Glarner Thierry-Gérin Nikola

Titre : L'apprentissage de l'action collective et de développement territorial en tant que projet pédagogique de recherche en ingénierie sociale

Mots clés : ingénierie sociale, action de groupe, acteur de développement, évaluation collective, transdisciplinarité.

Introduction

Le travail social est connu pour ses méthodologies d'approche des problèmes sociaux ou psycho-sociaux, à travers la méthodologie individuelle, de groupe et communautaire. Les enseignants savent pertinemment bien que la méthodologie individuelle est la plus fréquemment utilisée sur le terrain et les étudiants sont « naturellement » portés à la découvrir et se former, au détriment des deux autres.

La question de la formation aux méthodologies de groupe et communautaire est récurrente et trouve peu d'échos parmi les enseignants eux-mêmes, puisque la réalité des pratiques de travail social sur le terrain conduit à enseigner les bases théoriques uniquement et à se focaliser sur l'apprentissage pratique de la méthodologie individuelle.

Ce n'est pas nouveau, les crises économiques successives et l'évolution sociétale ont créé et créent encore de nombreux problèmes sociaux sans que les deniers publics augmentent en proportion pour y faire face. Dès lors, et sans remettre en doute d'aucune manière son importance et sa nécessité, la méthodologie individuelle a ses limites (notamment de temps dans la résolution des problèmes individuels et dans le temps à consacrer à chaque demandeur d'aide et à l'accompagner). Par contre, la méthodologie collective et communautaire est une piste de travail social à exploiter et qui a d'ailleurs montré tous ces avantages au pays de prédilection de son application qu'est le Québec¹.

Les enseignants sont convaincus de l'intérêt de ces méthodologies mais ils sont confrontés à des populations d'étudiants jeunes et inexpérimentés, une inexpérience qui s'observe à travers leurs activités personnelles, majoritairement de type individuelles et égocentriques. Ils ne sont pas aidés non plus, par une éducation contemporaine qui pousse chacun d'entre nous à explorer son propre potentiel, à découvrir ses propres talents, à se comparer aux autres, à se mettre en concurrence avec les autres, voire à les supplanter pour se faire reconnaître et accepter par « ces autres », qui adoptent en retour la même posture. En outre, l'éducation est empreinte d'injonctions à l'autonomie, la polyvalence, l'initiative individuelle, le dépassement de soi, etc.

Lorsque l'individu est dans l'impossibilité de se faire une place dans cette société de la valorisation de soi, l'exclusion qui le guette ou qui en résulte le conduit à une souffrance sociale dont les conséquences résonnent comme une alarme dans le champ de l'intervention sociale. De nombreux dispositifs de prise en charge visant l'intégration ou l'inclusion sociale sont présents et sont activés dès qu'une exclusion est repérée. Pour enrayer ce phénomène, le travail social s'appuie sur des valeurs qui prônent le changement social, la transformation des rapports sociaux qui place l'individu au centre des

¹ Voir à ce sujet l'ouvrage de Deslauriers (2014), Les groupes communautaires, vers un changement de paradigme, Presses de l'Université de Laval, Montréal.

préoccupations du vivre ensemble, la co-construction, la solidarité, l'initiative collective, le respect de l'interculturalité, etc.

Ces valeurs ne posent pas question en soi et les travailleurs sociaux y adhèrent, dans leurs principes du moins. Bien que conscients de ce contexte, sur le terrain la réponse reste la même ; le changement social reste utopique, l'individualisme est devenu la norme des rapports aux autres et la formation des travailleurs sociaux renvoie à des pratiques marquées par la surreprésentation du travail social individuel. Les actions de groupe et communautaire (trop souvent confondues avec la pratique de l'animation socioculturelle) restent marginales. L'absence de partenariat ou l'absence de volonté de construire en commun des projets d'actions sociales, entre les CPAS² et les responsables des « Plans de cohésion sociale »³ menés par les communes, par exemple, en est une illustration.

Cependant, d'un point de vue plus systémique, les problèmes sociaux, engendrés par une exclusion sociale grandissante, sont devenus plus difficiles à circonscrire et nécessitent des réponses adaptées, de type collectives et communautaires et visant l'inclusion et l'intégration, autrement dit, le maintien de la cohésion sociale. Une transformation des rapports sociaux devient alors possible, concrétisée par l'émergence et le développement de nouvelles dynamiques sociales territoriales de changement. Le changement social implique d'autres acteurs, le travailleur social ne doit plus être considéré comme l'unique travailleur qui va régler toutes les difficultés sociales.

Les stages mettant en pratique les méthodologies de groupe et communautaire, de la concertation et de la médiation sociale ou de l'action sociale, sont rares et les étudiants appréhendent, à l'avance, ces différentes approches dont ils ne perçoivent pas concrètement leur intérêt professionnel à les connaître et s'y former. Cette inexpérience de l'approche du développement collectif et la rareté de l'offre de stage idoine expliquent, en grande partie du moins, que les écoles de travail social restent focalisées sur l'apprentissage et la maîtrise de la méthodologie individuelle, qui, en soi, est déjà une méthodologie difficile à maîtriser et néanmoins indispensable.

Dans ce contexte, une formation en ingénierie sociale a été organisée dans 4 Hautes écoles en Belgique (Bruxelles, Liège, Louvain-La-Neuve-Namur en 2008 et Charleroi-Mons en 2012) pour répondre aux difficultés grandissantes de maîtrise des problématiques sociales à gérer sur le terrain de l'Action sociale. Il est en effet apparu nécessaire de former un nouveau professionnel qui puisse interroger les multiples dimensions d'une problématique sociale et qui soit à même de rassembler et solliciter tous les acteurs concernés sur un territoire donné. Il s'agit alors d'innover, en matière d'action sociale, dans une approche multidisciplinaire et collective (de Gaulejac, et al 1995).

Cet apprentissage de l'approche collective des problèmes, sur le plan pédagogique, n'est pas simple à mettre en œuvre, pour former de futurs « ingénieurs sociaux ». Dès lors, dans le cadre du Master en Ingénierie et Action Sociales (MIAS) co-organisé par la Haute Ecole Condorcet de Charleroi et la Haute Ecole en Hainaut de Mons, en Belgique, quatre enseignants⁴ ont imaginé et mis en œuvre un projet pédagogique original, axé sur l'approche territoriale et interculturelle des problèmes sociaux.

La réflexion qui s'est imposée d'emblée, lors de la mise en place du projet pédagogique, concernait l'apprentissage de la construction collective, en soi. L'ingénierie sociale implique l'élaboration d'une action sociale qui concerne tous les acteurs d'un territoire. Les individus déçus et exclus de ce système de pensée et de réalisation individuelle se retrouvent isolés. Il s'agit alors de les rassembler et les aider

² Centre Public d'Action Sociale, importante organisation de services sociaux locaux en Belgique.

³ Les PCS sont subventionnés par la Région Wallonne et ont pour finalité de coordonner et développer un ensemble d'initiatives d'actions sociales au sein des communes pour que chaque personne puisse vivre dignement en Wallonie.

⁴ Il s'agit de Thierry Glarner, Dominique-Paule Decoster, Nikola Gérin et Laurence Carbone.

à prendre conscience qu'il y a d'autres voies possibles de réalisation personnelle, notamment celles qui passent par la construction d'une identité collective.

Par conséquent, comment créer des synergies solidaires et efficaces entre organisations (privées ou publiques), autorité politique et habitants d'un quartier ? Les intérêts et les enjeux, tant collectifs qu'individuels, sont souvent divergents, voire contradictoires.

Par ailleurs, la mise en place d'une action sociale ne se fait pas seul. L'ingénieur social est appelé à constituer une équipe, la construire, la motiver, lui donner les moyens de fonctionner, l'encadrer, la soutenir dans les bons et surtout dans les mauvais moments. Entre les mots et l'action, la méthodologie est importante mais l'esprit et la conviction que l'individualisme est inefficace doit être travaillé aussi bien en équipe qu'avec la population.

L'apprentissage de l'ingénierie sociale devient donc, en soi, un enjeu pédagogique car l'application de ses principes sur le terrain renvoie aux modes d'acquisition d'apprentissage dans la formation et interroge les moyens de transmission des valeurs de l'ingénierie sociale. L'étudiant, d'abord et avant tout, est un être humain ayant intégré les valeurs néolibérales occidentales propres à l'image de soi (le mérite individuel, la concurrence aux autres, le respect et le développement de la propriété privée, le dépassement de soi et la reconnaissance sociale du soi, l'excellence, etc.).

Sur le terrain, par contre, l'intervenant doit adopter une autre posture que celle qui prioritairement valorise son propre travail. Il doit lui-même être convaincu des bienfaits de la solidarité collective et accepter qu'il ne parviendra pas à la construire seul. Il est ainsi confronté à son propre désir (légitime) d'être reconnu, d'abord dans sa fonction puis dans ses réalisations (objectifs de résultats) en tant que professionnel, et à l'importance de sa fonction même qui est celle de développer prioritairement l'identité collective des acteurs. Pour parvenir à susciter le changement social, il doit être capable de mobiliser toutes les énergies. Comment y parvenir s'il n'a pas éprouvé auparavant cette nécessité de construire de l'intelligence collective, source d'émergence de créativité en matière d'innovation sociale ?

Les enseignants ont donc imaginé un processus de formation, qui place les étudiants en situation réelle de recherche et ils les stimulent à produire, en alternance, des travaux collectifs avec d'autres travaux qui ne sont jamais complètement individuels mais qui mettent en avant la progression individuelle de l'étudiant à travers le travail collectif.

L'approche théorique, sous-jacente à ce programme de formation, est directement inspirée par la pédagogie active, nourrie par la philosophie du socioconstructivisme. Cependant, aussi stimulante et louable soit-elle, cette approche ne résout pas toutes les questions qu'elles suscitent en matière de certification de la formation. Autrement dit, le corps pédagogique admet qu'il a des difficultés à intégrer la dimension collective dans l'évaluation individuelle traditionnelle parce que c'est l'évaluation individuelle qui prévaut dans la validation de la certification.

Après avoir brièvement dessiné le processus pédagogique mis en place dans cette approche-programme, nous apportons quelques pistes de réflexion dans cet article susceptibles de nourrir le débat sans prétendre le clôturer.

I. Le projet pédagogique

Le projet pédagogique du Master s'appuie sur « l'approche – programme », telle qu'elle est définie par Prégent, Bernard et Kozanitis (2009). En effet, le comité de pilotage du MIAS a souhaité associer l'ensemble du corps professoral à la mise en place de la formation. Les Maîtres-Assistants Référents⁵ (MARs) en constituent le noyau, en coopération avec les autres enseignants du Master.

Il s'agit donc de vivre « un état d'esprit synergique pour vivre un programme d'études » (op. cit., p. 22) et par conséquent cette « approche – programme mise sur la participation, la communication, la concertation et la collaboration des personnes concernées » (id.). Le cursus est ainsi élaboré en envisageant le contexte global du programme et non à partir d'un ensemble de matières cloisonnées. L'approche – programme définit aussi les orientations des pratiques d'enseignement à développer et les rapports à construire entre les enseignants et les étudiants dans une logique de type universitaire.

Cela signifie que non seulement les étudiants doivent construire leurs compétences et s'approprier les savoirs dans l'expérience mais les enseignants construisent également le cadre dans lequel les finalités pédagogiques vont être opérationnalisées. Les étudiants évoluent ainsi dans un laboratoire d'expérimentations, créé par les enseignants pour former des apprentis – chercheurs. C'est aussi un lieu d'apprentissage qui intègre les étudiants dans un processus de recherche en lien avec la société civile.

Ce laboratoire s'apparente à un atelier transdisciplinaire (ATD), lequel est devenu le centre de l'approche-programme telle qu'elle est énoncée par Prégent et al (2009, op. cit.). En effet, les auteurs promeuvent l'acquisition des compétences à travers un projet intégrateur facilitant le décroisement des apprentissages séparés. Les étudiants participent directement à sa réalisation, ce qui « exigera d'eux qu'ils fassent des liens intradisciplinaires [...] Ils devront probablement aussi établir des liens interdisciplinaires avec des apprentissages faits dans d'autres cours » (idem, p. 106).

Le projet intégrateur renvoie à l'élaboration d'un projet réel, c'est-à-dire à une mise en situation concrète sur le terrain. De manière pratique, l'atelier transdisciplinaire, en tant que laboratoire de recherche, est alimenté à la fois grâce à des territoires de recherche concrets, par les savoirs et compétences des maîtres assistants référents et de l'ensemble des maîtres assistants, par les travaux des étudiants, ou encore grâce aux collaborations des institutions désireuses de prendre part à l'expérience et d'obtenir une plus-value scientifique dans les problématiques qu'elles rencontrent.

L'atelier transdisciplinaire est ainsi, à la fois, le cœur de la validation d'acquis théoriques et de mise en application d'outils d'analyse et de méthodologies propres à la démarche scientifique en sciences humaines. C'est pourquoi différents cours doivent être sollicités pour former l'ensemble des modules d'acquis d'apprentissage nécessaires pour armer les étudiants dans leur travail d'investigation sur le terrain de l'intervention sociale. Dans ce contexte, les MARs conçoivent et gèrent des modules d'apprentissage de la recherche, en collaboration avec le corps professoral.

⁵ Titre qui désigne les enseignants chargés d'encadrer la formation pratique de la recherche en sciences humaines

I.1. Objectifs pédagogiques de l'atelier

Les objectifs à atteindre sont donc les suivants :

- penser et organiser la démarche pédagogique visant l'acquisition des compétences transversales telles que définies par le référentiel de compétences du MIAS
- Mettre l'étudiant, le MAR et le corps professoral en général, en situation de recherche-action dans une optique socioconstructiviste ; l'atelier devient un laboratoire de recherche en Action sociale
- Conscientiser l'étudiant sur le fonctionnement systémique des dynamiques humaines, politiques, sociales et économiques d'une problématique sociale
- Favoriser son apprentissage de la problématisation d'une thématique
- Stimuler la construction et l'élaboration de la mise en œuvre d'un projet d'action sociale à partir des savoirs et des outils techniques dispensés lors du cursus

Objectifs organisationnels de l'atelier

- Viser l'équilibre entre la production individuelle et la production collective des étudiants
- Permettre des économies d'énergie en liant, autant que possible, l'atelier transdisciplinaire avec l'élaboration d'un travail de fin d'étude (TFE)
- Favoriser le contact, l'interaction entre l'étudiant et la réalité du milieu professionnel
- Faciliter l'intervention et la participation des enseignants du MIAS, en les intégrant dans l'ATD, sur des matières précises

Objectifs opérationnels de l'atelier :

- Mettre les étudiants en situation d'interaction avec le milieu professionnel et la réalité empirique
- Développer les compétences de recherche (observation, exploration, diagnostic, problématisation, expérimentation, écriture scientifique,...)
- Stimuler l'esprit et l'organisation du travail en équipe
- Stimuler le développement d'actions et de projets de développement territorial durable
- etc.

I.2. La population des étudiants

Les étudiants qui sont admis à suivre cette formation en deux ans détiennent un titre de bachelier professionnalisant. Cela signifie que leurs acquis d'apprentissage sont avant tout définis à travers des finalités différentes mais qui visent toutes la pratique professionnelle. Or, la conceptualisation, l'analyse, la transdisciplinarité, le management de projet nécessitent de développer une pensée syncrétique propre à la pensée universitaire. Aussi le profil des étudiants nécessite-t-il de valider différents acquis d'apprentissage, qui font l'objet de travaux spécifiques dispensés au cours des deux années, en présentiel, à la Haute école. Ces activités pédagogiques constituent la première mission des MARs.

L'accès au Master est réservé aux détenteurs d'un diplôme de bachelier :

- assistant(e) social(e);
- en gestion des ressources humaines;
- assistant(e) en psychologie;
- conseiller(e) social(e);
- en coopération internationale ;
- en soins infirmiers - spécialisé en santé communautaire ;
- en communication ;
- en écologie sociale ;
- en éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif.

Accès sans crédit supplémentaire aux titulaires des baccalauréats suivants :

- sciences humaines et sociales ;
- sociologie et anthropologie.
- accès par la valorisation des acquis de l'expérience – VAE.

II. La question pédagogique

Il n'est pas dans nos propos de détailler le déroulement de toutes les activités mises en place pour parvenir à la certification mais de réfléchir au processus qui conduit les étudiants à apprivoiser la dimension collective de l'évaluation, sans qu'elle ne soit vécue négativement dans l'appropriation individuelle de la certification. La nécessité d'être reconnu professionnellement, de « mériter » le titre, peut être un frein à l'essentiel de l'apprentissage de la certification.

Le fondement de la réflexion vise l'articulation de la dimension collective de l'évaluation avec l'évaluation individuelle, à partir de la notion même du socioconstructivisme. Or, former un ingénieur social constitue, en soi, un paradoxe pédagogique. D'un côté, le référentiel de la formation stipule, entre autres, qu'il est indispensable de mobiliser les acteurs d'un territoire et de leur fournir les moyens de s'approprier collectivement la connaissance et la compréhension des problématiques de leur territoire et de construire, avec eux, la réponse ou les réponses appropriées.

D'un autre côté, la certification est une certification individuelle qui vise à conférer à l'étudiant le titre lui permettant d'être reconnu en tant qu'ingénieur social. L'étudiant, classiquement, est donc en recherche de se comparer aux autres, de se sentir meilleur que les autres, d'autant que la lutte des places est réelle sur le marché de l'emploi. Il ressent et veut démontrer qu'il est en capacité de relever les défis de l'action sociale et il est animé d'une profonde envie de démontrer ses propres talents.

Créer un véritable esprit d'équipe entre les étudiants, malgré l'esprit de concurrence qui règne traditionnellement dans toutes les formations, en vue de se distinguer et d'être repéré par le monde du travail, relève du défi pédagogique. D'autant plus qu'il s'agit d'inculquer la notion d'interculturalité, c'est-à-dire le respect de l'autre dans toute forme de relation humaine et que la notion de socioconstructivisme incite à l'engagement personnel de participer au développement de l'identité collective du groupe.

Le laboratoire est donc un lieu d'expérience, au sens que lui donne Dewey (Zeitler et Barbier, 2012), c'est-à-dire un lieu d'émergence de sens des actions expérimentales menées par les étudiants, qui

éprouvent consciemment leurs effets sur eux-mêmes et sur le terrain de leur recherche. Dès lors, « l'expérience est à la fois cognitive, émotionnelle, engagée par la personne et incarnée (faite de sensations et comportements), le tout dans le même temps » (op. cit, p. 110).

En prolongeant davantage leur réflexion, Zeitler et Barbier (id., pp. 110-113) évoquent la notion d'expérience dans sa multidimensionnalité. Avec la première, en tant qu'activité, l'expérience se vit à travers des flux de pensées et d'actions, qui, se faisant, constituent le matériau même de ses aspects descriptifs permettant son appropriation. Avec la deuxième, l'expérience est aussi un processus d'apprentissage et de développement de la personne. En effet, l'action constitue en soi un objet d'interprétation de l'agir sur l'environnement qui va influencer l'apprentissage expérientiel. Au cours de ce processus, l'interaction entre acteurs est source de confrontations argumentaires multiples. Elles créent « un espace de symbolisations communes notamment dans l'adressage de son expérience dans des auto-confrontations croisées » (id., p. 112).

L'expérience est également le résultat de l'apprentissage grâce à l'activité, qui permet à l'individu de construire ses propres ressources d'interprétation de l'environnement, lesquelles interviennent à leur tour dans l'apprentissage même de nouvelles expériences. Enfin, pratiquer permet de s'approprier le sens de sa propre existence. Dès lors, « ce processus de subjectivation du vécu participe à une dynamique identitaire qui s'affranchit en partie des tutelles institutionnelles et normatives sans jamais totalement les exclure » (ibid., p. 113). Autrement dit, nous n'apprenons pas à partir du néant mais de ce qui nous précède et nous a façonnés. Ce socle cognitif de base va nous permettre de nous confronter aux nouvelles expériences et à d'autres savoirs.

Le socioconstructivisme est donc une confrontation des points de vue, des expériences, source de la connaissance, au sens donné par Vygotsky dans la construction du savoir. Dans la mesure où les expériences individuelles sont ancrées psychiquement, puisqu'elles participent directement à la construction de la subjectivité, l'interaction sociale est ainsi à la source du conflit sociocognitif. Puisqu'elles font sens pour l'individu, celui-ci n'est pas prêt à abandonner ses représentations du monde qui lui permettent de se mouvoir dans l'espace social qu'il habite.

La question pédagogique n'est pas d'imposer la construction de l'identité collective dans la représentation de l'ingénierie sociale mais de stimuler la mise à distance de ses propres représentations individuelles de la formation et d'ancrer la responsabilité individuelle dans la dimension collective de l'ingénierie. Ce n'est plus uniquement le collectif qui est instrumentalisé au bénéfice de l'expérience individuelle mais l'individu est également instrumentalisé au bénéfice du rapprochement social des individus, en vue de répondre collectivement à des problématiques collectives auxquelles les individus sont sensibles.

Les réponses aux problèmes collectifs ne peuvent pas être des réponses individuelles. C'est l'approche collective syncrétique des expériences individuelles qui va permettre de stimuler la compréhension des problématiques collectives et la prise de conscience individuelle de la nécessité de participer à l'action collective afin, de co-construire des réponses adaptées, vécues alors individuellement comme positives. L'évaluation collective devient ainsi une partie intégrée de l'évaluation individuelle.

L'élaboration du schéma pédagogique adopté dans l'atelier transdisciplinaire se fonde ainsi sur le postulat que la construction collective des savoirs imprègne directement la construction de l'identité professionnelle de l'ingénieur social. L'étudiant doit reconnaître alors sa propre responsabilité et celle de chacun dans le partage d'expériences, indicateur-clé d'acquis d'apprentissage de la certification. Il doit avoir intégré psychiquement que sa certification comprend cette part d'expérience collective, indispensable pour cristalliser ensuite, sur le terrain, la mobilisation collective. C'est la fierté d'y

parvenir qui procure alors les bénéfices de satisfaction individuelle et non le capital symbolique de l'acquisition du titre de l'ingénierie sociale.

III. Le schéma pédagogique

Afin de présenter synthétiquement le processus pédagogique de l'atelier transdisciplinaire, utilisé au cours des deux années que comporte le MIAS, il convient au préalable de rappeler que celui-ci s'appuie essentiellement sur des fondements méthodologiques de la recherche en sciences sociales. Fondements par lesquels, nous retrouvons les grandes bases (Gérin, 2012) de la méthodologie appliquée aux sciences sociales, à savoir : la réflexion épistémologique ; le processus de construction de la recherche, lui-même scindé en plusieurs étapes distinctes et soumises au principe de validité de reliance (Portois, Desmet, Lahaye) et les techniques de production de données.

La compréhension globale du processus implique ensuite de situer le cursus formatif divisé en quatre parties. Ces parties correspondent aux étapes du projet de recherche en développement territorial durable et sont calquées sur les quadrimestres qui composent les deux années académiques du Master.

Ainsi, nous retrouvons à la fin du :

- premier quadrimestre, la production par les étudiants d'un prédiagnostic descriptif.
- deuxième quadrimestre, le prédiagnostic participatif.
- troisième quadrimestre, le diagnostic et le profil de territoire.
- quatrième quadrimestre, le rapport final de développement territorial durable. Ce rapport intègre les constats saillants des trois premières phases et se dote d'une programmation stratégique permettant aux acteurs de s'approprier les recommandations de l'étude scientifique et d'en assurer l'implémentation opérationnelle.

Les composantes méthodologiques de chaque quadrimestre sont les suivantes.

a) Premier quadrimestre

Le parcours pédagogique débute par deux séances permettant aux étudiants de saisir la philosophie, les fondements mais aussi le processus méthodologique, pédagogique et évaluatif du Master en ingénierie et action sociales de développement territorial durable. Dans ce cadre, une séance est consacrée aux fondements de l'ingénierie sociale, aux compétences attendues de l'ingénieur social, ainsi qu'à l'application de la philosophie dans une dynamique de développement territorial durable et d'interculturalité. La seconde séance traite essentiellement du processus méthodologique (exposé des différentes phases de travail) et évaluatif (cf. supra, principes d'évaluation collective et individuelle). Cette séance est complétée par la présentation du territoire de recherche sur lequel les étudiants sont amenés à intervenir durant les deux années d'apprentissage.

Les bases de l'approche et du processus sont exposées et débattues collectivement ; les apprentis-chercheurs opèrent alors leur entrée sur le territoire de recherche et pratiquent l'observation scientifique. Plus particulièrement, c'est une observation non participante et inductive à laquelle s'exercent les étudiants. En effet, à ce stade, les enseignants n'ont délibérément pas dévoilé la question de recherche. Nous postulons, comme l'écrit Depelteau (2005, p.345), que « *plusieurs chercheurs et méthodologues affirment que l'observation est une méthode en soi inductive. Selon eux, l'observation participante ou non participante doit être faite sans hypothèse de recherche préalable. Le chercheur doit commencer son enquête par une observation systématique du terrain choisi – il doit tout noter* [il

est d'ailleurs demandé aux étudiants de tenir un carnet de bord au sens que lui donne Lejeune (2014) durant toute la durée du processus]. *Puis, au fur et à mesure que les phénomènes récurrents ou marquants forcent l'entrée de son esprit, il restreint la portée et l'étude de ses observations qui sont de plus en plus centrées autour de quelques thèmes révélés par le phénomène lui-même* ».

Ce travail donne lieu, *in fine*, à un rapport d'observation par binôme et ensuite à un cadastre des observations réalisé collectivement par l'ensemble des binômes. Le pédagogue perçoit à cet endroit toute l'importance de l'articulation à organiser entre l'individuel⁶ et le collectif.

La phase d'observation achevée, les étudiants sont invités à clarifier leur question de recherche. Celle-ci est généralement posée par un ou plusieurs acteurs professionnels liés au territoire. À défaut de question clairement établie par les acteurs, la philosophie générale de notre MIAS implique de mener une réflexion sur la pertinence de l'implémentation d'un processus en développement territorial durable sur le territoire de recherche. La clarification de la demande s'ancre dans les principes de l'analyse systémique dont l'approche permet, dans de nombreux cas, d'élargir le discours des acteurs, de passer du symptôme observé vers une vision plurielle des problématiques vécues sur le territoire.

Le premier quadrimestre s'achève par ce que nous qualifions de « recherche documentaire phase 1 ». Il est ici demandé aux étudiants d'identifier les sources documentaires et les témoins privilégiés, potentiellement éclairants pour la suite de la recherche. L'aboutissement de cette première phase de travail donne lieu à la rédaction et à la présentation d'un rapport de prédiagnostic descriptif. Le prédiagnostic est qualifié de descriptif, dans la mesure où aucun interlocuteur (acteur de terrain, politique, habitant du territoire) n'a encore été interrogé.

b) Deuxième quadrimestre

Les étudiants poursuivent leur investigation en réalisant des entretiens exploratoires. Nous rappelons, comme le mentionnent Van Campenhoudt et Quivy (2011), que les entretiens exploratoires n'ont pas pour but de répondre à des hypothèses, mais bien d'élargir la connaissance du chercheur, c'est-à-dire d'approfondir sa vision de la dynamique territoriale analysée.

Toujours selon les auteurs susmentionnés (2011, p.60), les entretiens exploratoires peuvent être menés auprès de trois catégories de personnes : les chercheurs spécialisés et experts dans le domaine concerné ; les témoins privilégiés ; le public directement concerné par l'étude.

Dans le cadre de notre processus pédagogique, il est demandé aux étudiants de se focaliser uniquement sur les témoins privilégiés, considérés par Van Campenhoudt et Quivy comme les « *personnes qui, par leur position, leur action ou leurs responsabilités, ont une bonne connaissance du problème* ». Les étudiants, par binôme, choisissent d'interroger certains acteurs institutionnels indispensables à la découverte et la compréhension du territoire de recherche.

Chaque binôme procède ensuite à l'exercice complexe de l'analyse de contenu des discours (Bardin, 1977).

Cette démarche donne lieu, une nouvelle fois, à une évaluation individuelle des productions des binômes et à une mise en commun des analyses de contenu.

⁶ Il s'agit en fait d'une démarche que nous qualifions de « quasi-individuelle », puisque le travail est réalisé par binôme. Chaque production donne lieu à une analyse individualisée, à une évaluation et le cas échéant, à un travail de remédiation pour le binôme.

La production collective est ensuite complétée par la « recherche documentaire phase 2 » durant laquelle, les étudiants mettent en perspective le discours des acteurs avec des sources documentaires objectives (Plan de cohésion sociale, diagnostic local de sécurité, plan de mobilité, analyse cartographique, analyse démographique,...).

La rédaction et la présentation du rapport de prédiagnostic descriptif et participatif, clôturent le deuxième quadrimestre et fait émerger, de cette première année académique, les pistes de réflexion et les hypothèses à investiguer pour la suite du parcours.

c) Troisième quadrimestre

Il débute par un travail relatif à l'élaboration d'une grille d'entretien semi-structuré ainsi que par une réflexion sur l'échantillonnage. L'objectif de ce troisième quadrimestre est d'interroger la population du territoire et de mettre ainsi en perspective les informations issues du prédiagnostic.

Durant toute cette période, les étudiants, de nouveau constitués en binôme, interrogent les habitants du territoire, procèdent à la retranscription des *verbatim* d'entretien ainsi qu'à l'analyse de leur contenu. Les productions des binômes, débriefées par les enseignants, donnent ensuite lieu à une mise en commun collective.

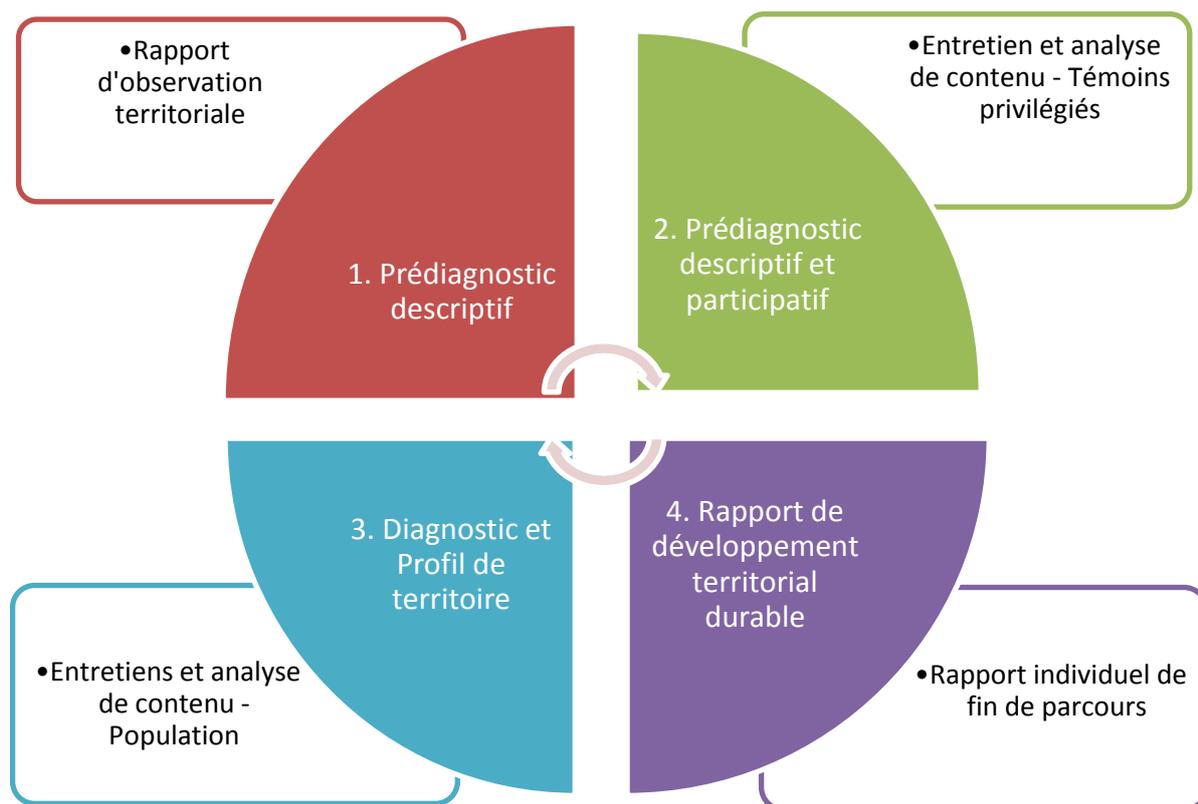
Le troisième quadrimestre s'achève par la production et la présentation, cette fois-ci, d'un rapport de diagnostic et de profil de territoire. À ce stade, les étudiants sont non seulement capables de diagnostiquer de manière précise les problématiques du territoire mais également de dresser les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces qu'il renferme.

d) Quatrième et dernier quadrimestre

Il est exclusivement orienté vers l'élaboration collective d'une programmation stratégique. Ce travail positionne le questionnement territorial de manière intégrée, systémique et durable. De plus, la programmation stratégique permet d'identifier des actions opérationnelles impliquant une durabilité du processus et un développement du pouvoir d'agir collectif. Enfin, l'ensemble du processus se ponctue par la remise d'un rapport de développement territorial durable ainsi que par sa présentation devant les acteurs du territoire.

Chaque étudiant remet ensuite un rapport individuel écrit et synthétique qui clôture l'ensemble de la remise des travaux exigés sur les deux années du Master. Dans ce rapport, il porte un regard réflexif sur l'ensemble du travail accompli, sur l'application du processus méthodologique et pédagogique et sur les compétences propres à l'ingénierie sociale qu'il croit avoir acquises. À travers cette production critique, les étudiants quittent le MIAS « imprégnés » concrètement de la philosophie du socioconstructivisme et des méthodologies pour la développer.

En conclusion, le schéma ci-dessous renvoie aux quatre quadrimestres académiques. Le cercle intérieur présente les phases d'évaluation collective. Les encadrés extérieurs renvoient quant à eux, aux étapes d'évaluation individuelle (par binôme ou strictement individuellement pour le rapport de fin de parcours). Afin de respecter la primauté de l'apprentissage collectif, les évaluations collectives comptent pour 70%, alors que les évaluations individuelles valent pour 30% de la note globale.



IV. Premiers résultats et premières réflexions

1) L'apport de la formation initiale des étudiants

Avant même d'envisager une réflexion sur l'évaluation, un premier constat s'impose ; la formation initiale des étudiants influence significativement le programme pédagogique. Selon qu'ils sont issus d'une formation professionnelle axée sur la communication ou sur l'éducation spécialisée ou autre, les étudiants ont des représentations multiples de l'action sociale. Les notions propres à l'intervention sociale n'ont pas la même signification pour tous ou ne sont pas connues. Le travail de groupe se justifie donc à lui seul, dans la mesure où il reflète déjà la réalité du terrain. En effet, les habitants aussi n'ont pas le même parcours de vie, de formation, d'expériences ; ils n'ont pas le même regard sur leur territoire. Il est donc nécessaire de partager ces multiples regards, de s'écouter ou d'apprendre à s'écouter, à se respecter et à co-construire avec l'autre, avec les autres.

Les étudiants vivent une situation similaire. Ils prennent conscience de leurs différences cognitives, de leurs méconnaissances respectives et de l'intérêt de mutualiser leurs savoir-faire ou leurs connaissances. Le dialogue est primordial, il devient nécessaire de connaître l'autre, de construire de la confiance, de recenser les limites des uns et des autres en vue de construire le cadre dans lequel l'efficacité d'organisation devient une dynamique de groupe. Les étudiants élaborent un cadre organisationnel, formalisent une répartition des tâches et des séminaires résidentiels sont prévus dans leur cursus pour favoriser la construction du groupe et apprendre à travailler en équipe. C'est donc à ce niveau qu'un premier socle de sentiment de responsabilité collective se construit, que des engagements

sont pris entre les étudiants en vue d'assumer ensemble les exigences attendues dans l'atelier transdisciplinaire.

D'un autre côté, l'exercice est délicat. Vouloir qu'un groupe se forme, c'est accepter aussi le risque qu'un pouvoir particulier se mette en place et produise des oppositions au projet pédagogique. À diverses reprises, des mécontentements, des incompréhensions, certaines revendications se sont exprimées, certains comportements virulents entre étudiants sont apparus. Il a fallu intervenir, dialoguer, négocier, remettre du sens dans le processus d'apprentissage.

C'est donc du côté enseignants qu'il a fallu se remettre en question. Co-construire ne signifie pas imposer une seule voie à suivre, un diktat de consignes à suivre qui ne tiennent pas suffisamment compte de la réalité à la fois professionnelle et cognitive des étudiants. S'impliquer dans le processus pédagogique devient un engagement à être « au service » de la formation des étudiants, à être à leurs côtés, à les guider, à les accompagner tout au long de l'apprentissage et à veiller à maintenir la cohésion du groupe, puis à leur faire prendre conscience du chemin parcouru.

Cela devient une expérience réelle d'apprentissage de vie collective autour d'un projet, tant pour les étudiants que pour les enseignants. Cette dimension est essentielle pour donner sens à l'évaluation collective, à condition de ne pas laisser de membres se laisser distancer. Le niveau de cohésion se mesure alors à l'aune de la solidarité qui s'est installée. Les différents travaux de groupe dans l'ensemble des cours participent aussi à la construction symbolique et psychique du « faire avec » et témoignent de la nécessité de collaborer pour aboutir aux exigences des épreuves.

L'apport d'expérience liée à la formation professionnelle de chacun alimente une dynamique de production collective qui, à son tour, produit l'accroissement cognitif et le savoir-faire de chacun. Le sentiment de développement personnel est partagé et crée ainsi l'intelligence collective attendue.

2) Le niveau des acquis de compétence

Entre le projet tel qu'il a été conçu pour former des ingénieurs sociaux, et la réalité du « background » des étudiants, le décalage s'est révélé être important. Les techniques d'observation, d'entretien semi-directif, d'enquête, d'analyse de contenu, de schématisation, de systémographie, de map mapping, d'écriture scientifique, etc. sont étrangères à la culture des étudiants certifiés en bachelier professionnalisant. Il a donc fallu imaginer un découpage du processus en périodes d'apprentissage programmé des outils de recherche en sciences humaines.

Il est difficile, voire rebutant ou effrayant, d'imaginer d'acquérir, seul, les outils essentiels à une démarche diagnostique, surtout lorsque la finalité professionnelle n'est pas perçue ni intégrée, en début de cursus de première année. Annoncer les échéances de travaux alors que le chemin à suivre pour y parvenir reste nébuleux, nécessite un encadrement et un soutien pédagogique important.

Il faut convaincre que la voie de l'apprentissage est possible dans le temps imparti et maintenir dans le même temps la motivation à s'engager dans l'inconnu du résultat. Une fois de plus, ce sont les travaux de groupe, les apprentissages collectifs, qui se sont révélés positifs en termes d'efficacité et de soutien au parcours individuel des étudiants. Ils admettent volontiers, d'ailleurs, que sans le groupe c'est l'abandon assuré dans les semaines qui suivent le début de la formation. À l'appui de ce constat, le taux d'abandon observé dans l'une des trois Hautes écoles organisant le MIAS, focalisée sur une démarche d'apprentissage uniquement individuelle, est de l'ordre de 25 à 30% au cours du premier quadrimestre et le taux de réussite en fin de première année de Master est d'environ 25 %.

3) La compréhension du processus pédagogique

Lorsque les étudiants comparent les méthodes d'apprentissage qu'ils ont connues dans leur formation initiale à celles du MIAS, ils admettent qu'ils sont perturbés par la démarche opérée dans le Master. Habités à être évalués individuellement et d'être seuls responsables de leur propre apprentissage, ils découvrent l'herméneutique collective en tant que démarche collective d'interprétation de sens qui implique chacun dans l'acquisition des connaissances. Les interactions avec les autres sont obligatoires si l'étudiant ne veut pas se sentir en décalage avec le groupe, et le groupe doit tenir compte du rythme de chacun s'il veut aboutir aux exigences pédagogiques de résultats.

La vie en groupe devient une affaire de relations humaines, avec ses moments houleux mais aussi ses moments forts de dépassement de crises qui produisent l'accroissement cognitif souhaité par les MARS. C'est à cet endroit qu'une prise de conscience sur la gestion des émotions prend toute sa dimension et qu'elle fait partie intégrante de l'ingénierie sociale. C'est le moment particulier où les étudiants, quelle que soit leur formation initiale, découvrent le sens de l'action sociale et construisent leur représentation de l'état d'esprit d'un ingénieur social. L'herméneutique collective stimule la prise de conscience de la responsabilité individuelle et collective du travail de terrain, ce que ne permet pas ou permet difficilement une approche individuelle des acquis d'apprentissage de l'ingénierie sociale, en 2 ans.

L'encadrement joue pleinement son rôle en co-construction avec les étudiants. Le projet pédagogique concerne tout le monde car il y a un engagement réel avec les acteurs de terrain. Le projet intégrateur joue son rôle fédérateur des implications individuelles et collectives parce qu'il donne sens à la démarche pédagogique. L'enseignement devient recherche-action et la responsabilité collective des enseignants intervient significativement au même titre que la responsabilité collective des étudiants. L'évaluation individuelle perd alors de son influence parce qu'elle dépend surtout de l'implication individuelle dans le projet collectif. L'acquisition individuelle des connaissances, sans l'implication personnelle, perd de son intérêt.

Dès lors, la certification individuelle prend sa signification dans le résultat lié au projet collectif ; elle renvoie à l'implication personnelle dans le collectif et l'herméneutique collective justifie l'évaluation collective.

Conclusion

Ces différents constats illustrent l'importance de la dimension collective de l'évaluation. Malgré cela, le problème persiste au niveau de la certification individuelle. Comment, en effet, évaluer l'acquisition des compétences décrites dans le référentiel des compétences du MIAS ? Il n'est pas envisageable de mettre l'étudiant en situation de prouver sa compétence et de refaire, seul, ce qui a été fait en deux ans.

C'est la raison pour laquelle il a été décidé que l'apport collectif dans l'apprentissage individuel devait intervenir de manière significative dans la note globale de l'étudiant (70 %), tout en maintenant des exercices de contrôle individuel des acquis (30%). L'étudiant, à titre individuel est moralement engagé vis-à-vis du groupe et les tâches d'organisation et de réalisation des activités imposées par les MARs sont réparties entre les étudiants par les étudiants eux-mêmes. L'autocontrôle (les activités de chacun sont actées dans les PV de réunions) atteste de la qualité de participation de chacun et renvoie aux MARs l'attitude et le travail qui est accompli par chacun. Il est alors aisé de déceler les difficultés et d'intervenir auprès des étudiants qui sont éventuellement bloqués dans le processus d'acquisition de la démarche de recherche.

La partie individuelle reste réflexive. Elle permet de mesurer le niveau atteint par l'étudiant dans la compréhension de son cheminement au cours des deux années de formation et l'état de la construction de la représentation mentale de l'ingénierie sociale. Le TFE reste aussi un élément d'évaluation important pour mesurer le niveau d'acquisition des compétences atteint par l'étudiant.

Cette approche de l'évaluation collective intégrée dans l'évaluation individuelle semble inéluctable. En effet, l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles a fait l'objet d'une réforme importante au cours de l'année académique 2012-2013. Le nouveau décret⁷ qui la concrétise modifie profondément la philosophie qui a régné jusqu'ici en matière d'évaluation. Les formations comprennent des unités d'enseignement qui sont composées de différents cours regroupés de manière logique, c'est-à-dire dont les intitulés créent des interrelations pédagogiques complémentaires. Les enseignants concernés par les mêmes unités d'enseignement sont invités à travailler ensemble pour coordonner le contenu et l'évaluation de leurs cours. Précurseurs avant l'heure, les MARs du Master en ingénierie et action sociales des Hautes Ecoles Condorcet et en Hainaut ont décidé d'innover en matière d'évaluation, dans le sens prôné par le décret. Dès lors, leur projection dans l'avenir laisse entrevoir un champ d'analyse pédagogique qui se situe bien à l'intersection des sphères d'apprentissages individuels et collectifs.

Guidés par le désir de documenter la pédagogie collective en ingénierie sociale, ses effets sur les compétences, son impact sur l'implication des étudiants mais également sa portée sur l'activité pédagogique du Master, les MARs imaginent d'ores et déjà des pistes de recherche stimulantes qui invitent par ailleurs à développer une reliance forte entre les évaluations des cours théoriques et celles des ateliers pratiques. La pratique de l'évaluation intégrée qui doit être négociée au sein du corps enseignant est un défi à relever pour les prochaines années académiques. La pédagogie collective en ingénierie sociale, quant à elle, se révèle être un projet citoyen où l'interculturalité des rapports humains et la durabilité des pratiques sont au centre des raisonnements qui guident étudiants, enseignants et acteurs de terrain.

⁷ Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études
Décret du 07-11-2013 publié au moniteur belge le 18 décembre 2013.

Bibliographie

Bardin, L. (1977), *L'analyse de contenu des discours*, Presses Universitaires de France, Paris.

Depelteau, F. (2005). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, éditions De Boeck, Bruxelles.

Gaulejac (De) V., Bonetti M., Fraise J. (1995), *L'ingénierie sociale*, Syros, Paris

Gérin, N. (2012). *Syllabus de méthodologie de la recherche sociale (Master en ingénierie et action sociales)*. Haute Ecole Provinciale Condorcet - Haute Ecole en Hainaut, Marcinelle.

Lejeune, C. (2014), *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*, éditions de Boeck, Bruxelles.

Pourtois J.-P., Desmet H. et Lahaye W. (2001), *Les points-charnières de la recherche scientifique, Recherche en soins infirmiers*, n°65, pp. 29-52.

Prégent R., Bernard H. et Kozanitis A. (2011), *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever*, Presses Internationales Polytechnique, Montréal

Van Campenhoudt, L., Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.

Zeitler A. et Barbier J.-M. (2012), *La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire*, in *Recherche et formation*, n° 70, ENS éditions, pp. 107-117.