

## **Du potentiel de l'apprenant en tant qu'acteur de formation et de ses conditions pédagogiques**

**QRIBI Abdelhak**

**IRDTS de GUYANE**

Le modèle vertical en matière de formation des travailleurs sociaux continue de structurer de manière, parfois, excessive la relation pédagogique. Le savoir dispensé aux apprenants demeure l'émanation d'une autorité qui, de par son pouvoir d'expertise et ses titres, est autorisé à dispenser la socialisation professionnelle conformément à un référentiel officiel détaillant les activités et les compétences nécessaires à l'exercice du métier. Aussi la posture de l'apprenant en centre de formation comme sur le terrain de stage se trouve-t-elle, bien souvent, prise dans une tension entre conformation à des attentes institutionnelles implicites ou explicites, réelles ou imaginaires d'une part, et désir d'expérimentation et d'affirmation d'une singularité professionnelle d'autre part. Dans une telle configuration pédagogique, la pression à la conformité paraît irrésistible. Cette perspective ignore l'activité du sujet dans sa propre formation.

Or, peut-on concevoir une formation sans implication renouvelée des apprenants et une affirmation plus déterminée de la place du futur professionnel dans le processus de sa formation ? Ces derniers ne sont-ils pas amenés à se construire et à se transformer en même temps qu'ils s'engagent dans des activités de création éducative et de production d'analyses, de réflexions et de savoirs divers, inscrites le plus souvent dans des dynamiques collectives, et basées sur leurs pratiques de stage notamment ? C'est cette hypothèse de réflexion appliquée à la formation des éducateurs spécialisés que la présente communication se propose de développer.

Trois points d'ancrage successifs constitueront les bases du développement de cette réflexion. Le premier concerne un certain empirisme naïf qui guide l'exécution d'un programme de formation sur la base d'un référentiel où l'on a confondu les items avec le réel de la formation et de l'éducation. Le second point consistera en un éclairage théorique de l'intérêt d'une démarche constructiviste dans le développement des savoirs et l'émergence d'une personnalité éducative singulière qui se construit et se transforme en même temps qu'elle rencontre le réel professionnel et qu'elle s'engage dans des activités de réflexion et d'accompagnement. Enfin, le troisième point consiste en la proposition de quelques pistes pédagogiques favorisant la promotion d'un apprenant acteur de sa formation.

### **1) Un référentiel devenu Religion ?**

L'introduction des référentiels dans les formations du travail social a constitué un choc culturel dans la mesure où elle a impliqué une simplification critiquable des activités d'éducation et du soin et des voies de professionnalisation qui y conduisent (QRIBI, 2010). La volonté de cerner et de prescrire les compétences inhérentes au métier d'éducateur spécialisé a été conduite sur la base d'une analyse détaillée des activités et tâches que requerrait le travail éducatif. De là en a découlé l'énumération d'une liste de savoir-faire et de savoir-être dont la maîtrise au moyen d'un référentiel de formation et de certification représenterait l'idéal d'un professionnel accompli, car maîtrisant parfaitement son objet ou son affaire. Mais si le concept de compétence est en soi utile pour appréhender des enjeux d'accompagnement et de formation, sa complexité nécessite un sérieux effort de

problématisation pour rendre compte des processus intersubjectifs et multidimensionnels inhérents aux réalités en question. L'approche de la réalité en morceaux séparés participe d'un démantèlement de la pensée et représente une attaque à l'unité éducative. En effet, « la logique de la décomposition, souvent poussée à l'extrême tue la compétence. L'anatomie ne rend pas compte du vivant. Il faut savoir fixer des règles d'arrêt à la décomposition des ressources », écrit LE BOTERF (2011, p.56).

### **1.1) Le risque de l'autonomisation des Domaines de Compétence (D.C.)**

Lors de la mise en place de la réforme du Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé en septembre 2007, toutes les écoles ont été sommées de trouver une traduction pédagogique des nouveaux programmes dans un délai très court. De manière pragmatique, des responsables de D.C. ont vu le jour et l'opérationnalisation a pris un caractère technique, qui tente de coller aux intitulés et indicateurs officiels du référentiel. C'est ainsi que l'on a assisté à l'imposition assez rapide, de l'idée d'un mémoire professionnel en trois parties, structuré autour des items du projet éducatif, à savoir le diagnostic, l'action et l'évaluation. La même simplification touchait déjà le CAFERUIS. Le formatage était bel et bien à l'œuvre. C'est symptomatique de l'orientation globale de la formation (QRIBI, TOP, FILHOL, 2009). Une certaine ingénierie froide et paresseuse dicte la vérité en matière de formation, d'éducation et de management. Si l'on revient sur cette « folie analytique qui s'est emparée du découpage » (LE BOTERF, 2011, p.55), il s'avère que la nouvelle architecture de la formation s'effondre assez rapidement devant l'examen critique. L'artificialité des séparations en domaines et sous domaines d'activités et de formation est un défi permanent lancé à notre intelligence.

### **1.2) Universitarisation et professionnalisation**

Une autre évolution problématique du point de vue de l'émergence d'un sujet actif dans sa formation, réside dans une certaine universitarisation induite par l'introduction des ECTS dans la formation au travail social. Certes, il est encore tôt pour tirer des conclusions sur l'impact de cette nouvelle architecture, mais certaines difficultés et risques d'instauration d'un rapport plutôt scolaire aux apprentissages se profilent déjà à l'horizon. Un indice d'une telle évolution apparaît d'emblée dans la focalisation des élèves, dès l'entrée en formation, sur les évaluations et les modes d'acquisition des ECTS au détriment du questionnement professionnel. Certes, un indice, n'est pas une preuve. Il en faut d'autres. La semestrialisation de la formation a créé une contrainte supplémentaire en termes de programmation et d'évaluation. Or le temps de la maturation intellectuelle et professionnelle n'est pas celui de l'administration. Un nouvel enjeu se dessine alors : comment ne pas perdre de vue l'essentiel, à savoir une formation théorico-clinique solide et des évaluations, elles-mêmes, attentives aux cheminements individuels et aux efforts de mise en sens de ce qui est appris tant à l'école que sur le terrain ?

## **2) Perspectives théoriques**

La 1<sup>ère</sup> perspective renvoie à une conception dynamique de la socialisation appliquée au domaine de la formation et de l'éducation. La seconde, plus pédagogique, explicite le paradigme constructiviste par opposition à celui d'un enseignement traditionnel. Enfin le 3<sup>ème</sup>

renvoie à la centration sur l'activité comme lieu d'ancrage de l'articulation théorico-clinique et comme source de professionnalisation et de construction identitaire.

### **2.1) De l'interstructuration du sujet et des institutions**

Une des références théoriques permettant la réhabilitation du sujet comme acteur de sa socialisation, réside dans la perspective de l'interstructuration du sujet et des institutions développées dans sa version psychologique, par MALRIEU, BAUBION et TAP (1987). La reconnaissance des déterminismes physiologiques et sociaux dans la structuration des conduites humaines doit être dialectisée en rapport avec l'activité d'un sujet, divisée par les sollicitations multiples et parfois contradictoires, mais toujours en quête de sens, opérant des choix et agissant sur son environnement. La socialisation professionnelle gagnerait à prendre appui sur l'expérience de l'apprenant, son expérience, ses questionnements, ses projets et favoriser son autonomie pour le promouvoir comme acteur de sa formation.

### **2.2) Le paradigme constructiviste et socioconstructiviste**

La seconde référence théorique est celle du constructivisme. Ce dernier repose sur le postulat selon lequel il n'y a de véritable apprentissage que construit par le sujet lui-même, c'est-à-dire par son activité lui-même (JONNAERT, 2002). Les activités construites par les autres, enseignants notamment, ne laissent que des traces artificielles, car elles insuffisamment travaillées par l'apprenant. Sur le plan pédagogique cela implique la création de conditions et la mise en place de situations complexes, contextualisées, signifiantes, propices à l'expérimentation et à la mise en sens. Le socioconstructivisme implique, quant à lui, l'exigence d'interactions sociales propice à l'émergence de conflits sociocognitifs permettant les remises en question et le progrès dans l'appréhension du réel.

### **2.3) Une entrée par l'activité**

Enfin la 3<sup>ème</sup> option théorique et pédagogique est également étroitement liée à la formation au travail social dans sa particularité historique, celle de l'alternance intégrative (QRIBI, 2008, 2009). Dans une optique de professionnalisation visant l'acquisition des compétences définies comme une « intelligence bricoleuse et rusée » face des situations rebelles à la prévision et à la modélisation (SALLABERRY, GEAY, 1999), une entrée par l'activité est potentiellement riche en possibilités d'apprentissages et de recherche. C'est elle qui informe des décalages éventuels entre le prescrit et le réel (MEZZENA, 2011). Ce n'est pas tout. C'est l'engagement dans des activités qui produit les transformations identitaires personnelles et professionnelles. « L'activité d'un sujet humain, écrit Barbier, est à la fois et dans un même temps processus de transformation du monde et processus de transformation de soi transformant le monde » (2009).

### **3) Quelques pistes pédagogiques**

En cohérence avec les perspectives théoriques évoquées plus haut, le but visé ici est d'illustrer quelques conditions favorables à l'émergence et à l'affirmation d'un apprenant acteur de sa formation, sujet actif dans sa socialisation.

#### **3.1) Sens de l'engagement dans une formation**

Etre acteur de sa formation présuppose une réflexion sur le sens de ses choix professionnels et la production des significations relatives au rapport au monde et aux autres. Tout élève stagiaire gagne à s'engager dans une écriture de son voyage singulier et à formuler ses questionnements, doutes, découvertes et rencontres. Ce travail ne vise pas à dévoiler une quelconque vérité définitive sur soi ou de percer le mystère d'une vie, mais d'éclairer un tant soit peu un cheminement, de repérer ses centres d'intérêt et ses préoccupations professionnelles et intellectuelles. C'est aussi un outil pour ne pas subir les discours de tout ordre et d'agir face aux propositions et sollicitations socialisatrices. En ce sens, l'intérêt des suivis individuels de formation est connu aujourd'hui de tous les formateurs au travail social.

#### **3.2) Une dynamisation de l'alternance**

Le risque de la juxtaposition des temps-espaces de la formation dite pratique et théorique étant toujours réel, la démarche visant la fructification des liens se doit d'être clinique. Plusieurs entrées pédagogiques sont alors possibles. J'en cite trois. La première concerne l'approche des enseignements considérés comme magistraux. La seconde concerne le travail en petits groupes, le troisième renvoi à la coopération entre terrains de stages et écoles dans la définition des objectifs de formation et des méthodologies d'accompagnement.

##### **3.2.1) Au sujet de l'enseignement magistral**

Si le souci de transversalité et le souci économique sont bien souvent avancés pour justifier la pratique de l'Amphi dans la proposition des cours magistraux, cela ne peut éluder la question des conditions d'appropriation des savoirs par les apprenants et leur pertinence au regard des particularités des métiers. Selon la perspective constructiviste, c'est l'activité de l'apprenant qui assure l'appropriation et la transformation du sujet alors que « l'activité de l'enseignant n'est jamais là qu'en interaction avec l'activité de l'apprenant » (BARBIER, 2009). Il ne s'agit pas ici d'une simple critique de la verticalité pédagogique, car ce n'est pas toujours la structure de relation interpersonnelle qui est déterminante, mais plutôt l'introduction de situations propices aux conflits sociocognitifs, articulées, chaque fois que possible, aux cas professionnels. Tel est peut-être le correctif pédagogique permettant d'éviter le magistro-centrisme.

##### **3.2.2) Le travail en petits groupes**

Nous le savons, le rôle des interactions sociales dans le développement de la pensée et des perturbations dans la réorganisation cognitive représente un intérêt majeur dans la formation. Centrés sur des objets de travail précis, les petits groupes sont propices à l'engagement dans le questionnement, la prise de parole, l'effort de la formulation et de de l'explicitation. Tous les travaux afférents aux certifications du Diplôme d'ES s'y prêtent. Le groupe devient alors un laboratoire de construction individuelle et collective, dans lequel

chacun vient présenter son projet de mémoire, d'action éducative ou d'implications dans les dynamiques institutionnelles, pour dire son cheminement, ses difficultés et profiter des questions, critiques et suggestions de tous les participants.

### **3.2.3) la coopération entre écoles et sites qualifiants**

La collaboration entre sites qualifiants et écoles gagne à réaffirmer la place de l'activité et de la clinique dans la construction de la professionnalité des stagiaires. C'est à ce niveau que le stagiaire découvre la limite de la prescription et apprend le réel du métier. L'investissement subjectif retrouve sa place. Le projet de stage, conçu dans une démarche rationaliste, se trouve relativisé et révisé à l'aune de découvertes impossibles à anticiper. Une telle situation est déstabilisante et peut générer, doute et angoisse. Le besoin d'espaces, plus ou moins structurés, d'élaboration autour de la pratique devient alors crucial. Certes, le retour à l'école lors de regroupements offre généralement une telle possibilité, cependant, c'est durant le stage que l'organisation devrait être apprenante en prévoyant les temps-espaces permettant au stagiaire de mettre en mots ce qu'il observe, ce qu'il éprouve et ce qu'il croit comprendre de ce qui se joue dans l'activité et les multiples interactions dans lesquelles il se trouve impliqué. Le collectif des professionnels est en ce sens irremplaçable.

### **4) Accompagnement à la publication**

Les éducateurs spécialisés publient peu. Mais l'écriture n'est pas qu'une question de don, de talent et autres caractéristiques psychologiques. L'écriture est aussi une question de socialisation. Les éducateurs ont besoin de modèles. Les formateurs pourraient en offrir un en se mettant un peu plus à écrire. La responsabilité des centres de formation est considérable en la matière. Le rapport des élèves à l'écrit consiste pour beaucoup durant la formation à réussir le passage délicat de la corvée au plaisir. Par ailleurs, l'attention portée à la qualité des productions écrites et l'accompagnement à la publication reste une voie insuffisamment suivie. Or si l'écriture est un moyen d'appropriation du métier pour soi et un moyen d'obtention du diplôme, elle peut aussi être un outil de socialisation professionnelle et un moyen de transmission et de partage de l'expérience. N'est-ce pas là aussi une manière d'initier et de susciter des vocations pour la recherche dans le travail social ?

### **Conclusion**

En dépit des critiques formulées à l'endroit de la réforme de la formation des éducateurs spécialisés, celle-ci n'induit pas ipso facto, une orientation pédagogique précise. Des marges de manœuvres réelles existent. La perspective proposée ici a consisté à soutenir l'articulation de la logique de l'acquisition des compétences avec la tradition clinique favorisée par l'alternance, en vue de la promotion d'un professionnel en prise avec le réel du métier. Des espaces interactifs d'élaboration professionnelle représentent une condition majeure pour l'expression du potentiel de développement du sujet. En construisant ses activités (éducatives et intellectuelles) l'apprenant se construit lui-même et construit le monde alentour.

### **BIBLIOGRAPHIE**

Barbier J.M., (2009), Voies pour la recherche en formation, *Education et Didactique*, n°3, p120-129.

Baubion-Broye A., Malrieu Ph., Tap P., (1987), L'interstructuration du sujet et des institutions, *bulletin de psychologie*, tome XL, n° 379, p. 435-447.

Jonnaert Ph. (2002), Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique, Bruxelles, De Boeck.

Le Boterf G., (2011), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Eyrolles.

Mezzena S., (2011), L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue situé de l'activité, *Pensée plurielle*, n°26, p.37-51.

Qribi A., Top D., Filhol O., (2009), DESS, Le mémoire professionnel instrumentalisé ?, *ASH*, n°2634.

Qribi A., (2008), Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation. Aspects d'un paradigme pédagogique, *Empan*, n° 70, juin, p.123-128.

Qribi A., (2009), Alternance et accompagnement du stagiaire. Intérêt et portée de la clinique dans la formation des éducateurs spécialisés, *Empan*, n° 74, juin, p.155-161.

Qribi A., (2010), La réforme de la formation des éducateurs spécialisés entre instrumentation et appropriation, Mis en ligne sur le site du *Centre de Recherche sur la Formation, l'Education et l'Enseignement*, Université de Montpellier 3.

Sallaberry J.C., Geay A., (1999), La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance?, *Revue Française de Pédagogie*, Vol.128, p.7-15.