

## Proposition 39

NOM: Leider Soyeur

PRENOM: Claire

INSTITUTION/ETABLISSEMENT: Haute Ecole Paul Henri SPAAK 1050 Bruxelles

Rue et numéro: Rue du Mont-Blanc, 43

Code postal: 1060

Ville: Bruxelles

Pays: Belgique

Adresse électronique: [jleider@brutele.be](mailto:jleider@brutele.be)

Titre proposé: Relation d'aide - Relation d'apprentissage : ressemblances, dissemblances

Thématique: Thème 2. Mutations des pratiques du travail social et formation

Résumé: Cette communication a pour objectif de mettre en évidence les similitudes de la relation d'aide en travail social et la relation d'apprentissage lors de la formation pratique en travail social ainsi que leurs dissemblances. Les références théoriques seront empruntées à **l'approche systémique** pour aborder la relation d'aide tandis que ce sera **le socio-constructivisme** qui servira de support pour traiter de la relation d'apprentissage.

Je présenterai cette communication en quatre points : le premier consistera à définir ces deux relations tandis que le deuxième les situera dans le contexte socio-économico-politique actuel. En point trois, je m'attarderai à comparer ces deux situations tant du point de vue de l'enseignant ou l'aidant que de l'aidé ou l'enseigné. Ces relations ont lieu dans un cadre et autour d'un objet. Elles se construisent dans un climat propice à la résolution du problème ou de la transmission du savoir. Elles ont un objectif commun qui vise à une autonomisation de l'aidé et de l'enseigné tandis qu'elles ont des modalités d'évaluation très différentes. Le quatrième et dernier point de cette communication sera une synthèse de ces ressemblances et dissemblances.

Le premier point développé consiste donc à définir ces deux types de relations : l'une entre l'aidant et l'aidé et l'autre entre l'enseignant et l'enseigné. Ces deux relations sont asymétriques : l'un a besoin de l'autre soit pour avoir l'aide nécessaire, soit pour apprendre. Il y a donc aussi bien dans la relation d'aide comme dans celle de l'apprentissage, un protagoniste qui a une position haute et l'autre, une position basse, par la nature même de ce qui les fait se rencontrer. Cependant aussi bien en systémique que dans l'approche socio-constructiviste, celui qui est placé dans la position haute tentera de créer un espace de rencontre ou d'apprentissage où il veillera à utiliser les ressources de celui ou celle qui est face à lui, pour en faire émerger de nouvelles ou développer celles déjà présentes. Pour nuancer encore, l'intervenant pourrait créer cette relation d'aide autour de cette base « J'ai besoin de vous pour que vous m'aidiez à vous aider pour ce qui vous pose problème. » tandis que, pour l'enseignant, ce serait « J'ai besoin de vous pour que vous m'appreniez à vous apprendre ce dont vous avez besoin. ». Celui qui est placé en position haute va signifier à l'autre que cette interaction va les placer comme deux partenaires. Mais ces deux relations ne sont pas que duelles, elles ont chacune un objet qui est à la source de leur existence; pour l'une, ce sera une demande émanant de la personne ou un problème détecté par un tiers, tandis que pour l'autre, ce sera une transmission de savoir (P. Mérieu). On peut donc remarquer que, dans les deux cas, il s'agit d'une relation triangulaire.

Le deuxième point veille à replacer ces deux situations dans leur contexte socio-politique actuel. Ces relations triangulaires ont lieu dans un contexte socio-politique qui a beaucoup évolué ces dernières années puisque nous sommes passés progressivement de l'État Providence à l'État social actif. Une nouvelle conception de l'intervention sociale apparaît : l'aidé doit être actif, s'impliquer dans l'aide reçue par la mise en place d'un projet, d'un contrat,... Il doit faire preuve d'une volonté de s'en sortir sous peine d'une suppression de l'aide octroyée. Parallèlement à cette évolution de l'activation de l'aidé, il y a une prescription sociale à se faire aider. Sans pouvoir faire référence à des études mais bien par une observation de terrain, il me semble que le réseau social sollicite davantage celui qui ne va pas bien à consulter. L'entourage est peu disponible ou se sent démuné pour aider et conseille vivement de s'adresser à un professionnel. Ces attitudes sont justifiées par le souci d'une aide efficace, par une non disponibilité aux autres, chacun essayant de faire face à ses difficultés personnelles et aussi par une responsabilité que l'on craint de devoir assumer si la personne en détresse ne parvient pas à se reprendre en charge. Si le réseau familial ou amical propose de faire appel aux services sociaux, l'État aussi organise des aides qui vont vers les personnes en difficultés. Pour illustrer cette prescription sociale à être aidé, on retrouve, depuis quelques années, les travailleurs de rue qui vont à la rencontre des jeunes qui semblent être en décrochage scolaire ou qui se regroupent en bande, pour les orienter vers une AMO. Des équipes de maraude vont à la rencontre des SDF et leur proposent d'être hébergés au Centre d'Accueil Social d'Urgence. On s'aperçoit aussi que, de plus en plus, la justice prescrit des aides telle une consultation chez un conseiller conjugal ou un thérapeute de couple, à des couples en difficulté avant une procédure de divorce, par exemple, ou des prises en charge psychologiques familiales ou individuelles dans le cadre de l'aide à la jeunesse. Il me semble important de rappeler ici une notion apportée par Carlos Sluski, psychiatre américain, selon laquelle toute intervention sociale ou psychosociale s'inscrit dans du contrôle social et est toujours en interaction avec la culture. Ces dernières années, l'expérience de terrain semble mettre en évidence une augmentation du contrôle social qui rejaillit tant sur l'aidé que l'aidant qui se trouve parfois ou souvent en décalage avec son idéal et le prescrit social mis en place par les institutions.

Quant à la pression sociale de faire des études, il est connu de tous que, depuis 15 ans, il y a une très forte augmentation des étudiants dans l'enseignement supérieur. L'allongement de l'obligation scolaire, la suppression du service militaire, la massification vers l'enseignement supérieur, l'évolution des technologies de l'information, les transformations de la vie économique et du marché de l'emploi ... sont des éléments qui ont amené de plus en plus de jeunes à poursuivre des études supérieures, dans l'espoir de trouver un travail malgré cette crise économique qui a débuté dans les années 70 et qui dure.

Le troisième point développe ces deux relations en étudiant différents paramètres où l'accent sera mis sur les ressemblances et les dissemblances, en tenant compte des positions d'aidant et d'aidé, d'enseignant et d'enseigné et de l'objet qui fait tiers. Tout d'abord, ces relations se situent dans un cadre donné, dans une organisation, une institution. Elles sont donc régies par des règles qui sont préalablement définies par l'institution à laquelle est affilié le travailleur social ou l'enseignant. Si nous prenons l'exemple d'un Centre Public d'Action Sociale, l'aide est subordonnée à une rencontre avec un assistant social qui vérifie les conditions d'intervention, à la justification, par des documents, de la situation de précarité, à un suivi régulier, .... Si nous prenons l'exemple d'une école supérieure sociale, il y a des règles d'inscription, des règles pour garder la qualité d'étudiant régulier (réaliser des stages, notamment), des conditions pour être délibéré, pour présenter un recours,... En plus de ce cadre institutionnel, il y aura un autre cadre mis en place par la construction de la relation d'aide ou d'apprentissage. Dans l'un comme dans l'autre cas, l'aidant ou l'enseignant communique dès la première rencontre qui il est, ce qu'il va apporter dans cette relation, le rythme et la durée de cette relation. S'il s'agit d'un enseignant, il fera part, en plus, de ses attentes et des modalités de l'évaluation tandis que l'aidant se centrera sur les attentes de l'aidé en le laissant libre de mettre fin à la relation quand il l'estime nécessaire pour lui ou en concertation

avec l'aidant, sauf dans le cas de l'aide contrainte. Parallèlement aux règles institutionnelles, il y a donc bien le projet d'intervention ou le projet pédagogique qui unit les deux partenaires avec un ou des objectifs établis dès les premières rencontres. Arrêtons-nous un instant à cette notion de projet. Dans beaucoup d'institutions sociales, les travailleurs abordent les demandeurs en leur demandant quel est leur projet. Il me semble évident que, quand on est en détresse sociale, financière, économique ou psychologique, il est bien difficile d'avoir un projet. La seule question est : « Est-ce que ce service va pouvoir m'être utile pour résoudre le problème que je vis en ce moment ? ». Au moment où l'aidé cherche à se rassurer qu'il a bien frappé à la bonne porte, il reçoit cette question au sujet de son projet ! Il ne peut y répondre et, souvent, donne la réponse qu'il croit que l'intervenant attend pour avoir l'aide souhaitée, l'objet qui fait tiers. En fait, l'assistant social demande à la personne de le rassurer qu'il entre bien dans les conditions de l'aide et l'aidé, en le rassurant, s'assure de ce droit à l'aide. Si l'assistant social demande cette réassurance, c'est qu'il n'est pas exempt de contraintes, lui aussi. Il doit justifier ses interventions auprès des instances supérieures qui devront faire état des activités effectuées auprès du pouvoir subsidiant. Si la direction contrôle le travail de l'aidant, ce dernier contrôle les paroles dites par la personne pour bénéficier de l'aide et le rendra seul responsable s'il y a eu mensonge ou omission. (Théorie des triangles de Murray Bowen).

Sans doute, le projet pédagogique était-il plus clair ? Il est souvent plus librement consenti dans l'enseignement supérieur. Cependant, nombreux sont les étudiants qui ne savent pas ce qui leur sera demandé comme implication personnelle dans cette formation sociale. Le projet pédagogique de l'établissement scolaire leur demande d'être acteur de leur formation et bien souvent, comme l'aidé, l'enseigné ne sait pas toujours ce qu'il va devoir donner, lors son processus d'apprentissage et, particulièrement, lors de ses stages et des supervisions, pour répondre aux attentes de l'enseignant qui fait partie d'une équipe pédagogique avec une pluralité de disciplines et d'approches. Bien souvent, l'enseigné doit faire face à des injonctions paradoxales : « Sois acteur de ta formation et soumetts-toi à mes exigences. », « Sois impliqué. », « Sois autonome »,...Mais comment sortir de tous ces paradoxes et contraintes ?

De la confiance, du respect, de la sécurité sont nécessaires à l'établissement des deux relations.

De la confiance, en ce que la personne nous dit mais aussi, et surtout, dans sa capacité à prendre l'espace et le temps donnés pour en faire quelque chose qui va l'aider ou lui permettre d'apprendre. De la confiance dans la capacité de l'aidé ou de l'enseigné à utiliser ce tiers selon ses besoins ou ses aspirations. Cette confiance engendrera de la confiance en lui, chez l'aidé ou l'étudiant. Bernard Fourez, psychiatre de l'UCL, disait en boutade, à un colloque systémique à Lyon, en mai 2004, qu'il faudrait bientôt ajouter, au DCM IV, le manque de confiance en soi qui est très souvent un motif de demande de thérapie. Les étudiants qui choisissent le travail social, parlent bien souvent de ce manque de confiance en soi lors des supervisions. Le socio-constructivisme part du principe « tous capables », même si les capacités sont différentes et apparaissent ou se développent dans des temps et des manières différentes.

Du respect pour la personne, quelle qu'elle soit, dans la façon de l'accueillir, de s'intéresser à qui elle est, ce qu'elle vit, à ce qui lui pose problème, la reconnaître dans toutes ses fonctions, ses rôles et en tenir compte...Du respect envers l'étudiant avec ses capacités mais aussi ses faiblesses, ses doutes, ses interrogations, ses erreurs, ses préoccupations extrascolaires ...Ce respect entraîne, comme la confiance, du respect vers l'aidant ou l'enseignant. Comme elle, il est contagieux.

De la sécurité pour permettre à la personne d'être elle-même sans crainte de jugement. De la sécurité pour pouvoir se sentir pleinement à l'aise car, la plupart du temps, une demande en travail social est ambivalente : « Je demande de l'aide et j'ai peur d'être aidé ». L'aidant s'adresse à un service car il est en situation d'échec, il ne parvient plus, seul ou avec son entourage, à s'en sortir et en même temps, il craint de perdre son autonomie, de devoir rendre des comptes sur sa façon de vivre et, peut-être, de devoir en changer. De la sécurité, aussi, s'il s'agit d'une demande psychosociale, pour pouvoir dire ce qui est si difficile à dire et qu'on ne croyait pas pouvoir dire

alors que c'est si libérant de le dire à quelqu'un de bienveillant et respectueux. C'est cette sécurité qui permet d'être soi, en baissant les défenses et, donc, de mieux se connaître. C'est aussi cette sécurité qui autorise l'étudiant à partager ses hésitations, ses faux pas comme stagiaire, sans crainte de l'évaluation par l'enseignant, car il sait que c'est l'enseignement qu'il tire de ses expériences qui importe avant tout.

Quelques mots sur la situation de l'aide contrainte. En effet, dans l'aide contrainte, l'injonction donnée au jeune (« S'il te plait, ne m'aide pas » de Guy Hardy) est « Je veux que tu changes », dans l'enseignement, l'injonction est « Je veux que tu apprennes », même si l'étudiant n'est pas, à proprement parlé, dans une contrainte d'apprentissage. Cette injonction est sans doute moins importante dans l'enseignement supérieur mais quel enseignant n'aurait-il pas le désir que les étudiants apprennent, même s'il est vigilant à ne pas rester dans cette position haute et à créer, avec ses enseignés, un espace d'échanges de savoirs, surtout dans le cadre de la formation pratique ? Or, changer ou apprendre ne peut être imposé ni à l'aidé, ni à l'apprenant. Ce sont des demandes paradoxales où le désir de l'un ne peut avoir d'effet sur l'action qu'il souhaite que l'autre fasse spontanément. En effet, l'aidé peut souhaiter « ne pas avoir d'ennuis » et, non pas, « changer », comme l'étudiant peut souhaiter « réussir » et pas spécialement « apprendre ».

Voyons maintenant le contenu de ces relations et l'objectif visé qui consiste à développer des ressources ou des compétences. Dans la relation d'aide, l'aidant va permettre à l'aidé de pouvoir trouver son "autosolution" (« La compétence des familles » de Guy Ausloos), en lui permettant de pouvoir utiliser ses ressources ou en en développant des nouvelles grâce à une autre perception de sa situation ou de soi-même ainsi que, souvent, à une meilleure estime de soi. Prenons l'exemple d'une femme qui aurait subi des violences conjugales, l'intervenant social va l'amener à réfléchir à ce qui lui arrive : quand et comment cette violence est-elle apparue ? Que signifie-t-elle dans cette relation ? Par quoi est-elle provoquée ? Qui souhaiterait qu'elle s'arrête ? Que faudrait-il pour qu'elle s'arrête ? Quel désir y a-t-il chez chacun pour que la communication soit différente ? ,... Ce « travail de réflexion » accompagné par un intervenant bienveillant et non jugeant, permettra à cette femme de choisir son « autosolution » allant de poursuivre la vie commune (avec ou sans aide extérieure) à demander le divorce. Dans la relation d'apprentissage, l'enseignant peut jouer un rôle d'"éveilleur" auprès de l'enseigné, faire appel à des connaissances passées et passives, mobiliser un désir et une curiosité pour acquérir un nouveau savoir, soutenir cette tension par des conflits cognitifs pour amener l'enseigné à s'approprier des nouvelles connaissances. Il s'agit de l'auto-socio-construction. Prenons, pour exemple, l'encadrement pédagogique lors de l'élaboration du TFE. L'enseignant soutiendra l'étudiant dans la recherche de ses hypothèses de travail, il le stimulera à consulter plusieurs auteurs avec des points de vue différents, il aidera l'étudiant à avoir un esprit critique sur les informations recueillies, ... pour que l'étudiant puisse réaliser un travail original et personnel, avec un référentiel théorique et une dimension pratique.

Dans les deux relations, il est question de l'autonomie de l'aidé et de l'apprenant. Je préférerais parler d'autonomisation car ce concept induit une notion de temps, de processus. En effet, comme l'aide, l'apprentissage débute à un moment donné et se poursuit sur une période donnée. A la fin de cette période, l'étudiant devra avoir acquis une série de compétences pour construire les premiers jalons de son identité professionnelle. Nous savons que cette identité va s'affirmer au travers des différents emplois qu'il occupera. Il faut dix ans de pratique, semble-t-il, pour parler d'identité professionnelle. Dans cette profession particulière où la relation à l'autre est au centre et où chaque relation est singulière, l'aidant ne peut être que dans un processus permanent d'apprentissage, sans parler des connaissances aussi bien légales qu'administratives ou institutionnelles à toujours réactualiser. En ce qui concerne l'aidé, avoir besoin d'aide à un moment donné, fixe un temps dans sa vie. Les personnes peuvent bien souvent situer la perte de l'emploi, une maladie ou un accident avec une date précise qu'ils considèrent souvent comme le début de leurs difficultés. Il s'en suit souvent d'autres problèmes qui accablent la personne. Demander de l'aide, c'est avoir l'espoir d'inverser cette spirale, c'est savoir qu'il y aura un chemin à parcourir pour retrouver une certaine dignité, une certaine liberté ...

Quelles sont les postures de l'enseignant ou de l'intervenant qui vont faciliter cette autonomisation de l'enseigné ou de l'aidé ?

Comme dit plus haut dans le premier point concernant la définition de ces relations, aussi bien dans une approche socio-constructiviste que systémique, l'enseignant créera un système où il invitera l'étudiant, lors des supervisions, à se mettre dans une position la plus égalitaire possible, dans une position de partenaire. Il suscitera les compétences déjà présentes chez le ou les étudiants pour que celles-ci se développent, s'adaptent, se complètent, s'affinent ...pour aller vers de nouvelles connaissances et de nouvelles expérimentations. Établir un climat de confiance afin que l'étudiant puisse mettre en évidence ses acquis et mettre au travail ce dont il a besoin pour son évolution.

L'aidant aussi participera à la création de ce système entre lui et l'aidé où chacun apporte son expertise : l'aidant, du réseau institutionnel, de ses connaissances légales, de son savoir faire et savoir être, ... et l'aidé, de sa propre histoire, de ses réussites et ses échecs, de ses croyances et de ses doutes. Je pourrais citer, ici, une théorie de Jürgen Habermas qui situe différents niveaux de communication : l'agir observationnel qui fait de l'autre un « Il », l'agir communicationnel qui se situe entre un « Je » et un « Tu » ni objet, ni sujet, et l'agir émancipatoire qui prône la relation « Je à Je » où chaque protagoniste de la relation est bien considérée comme sujet par lui-même et par l'autre. Il me semble clair que c'est ce dernier niveau qu'il importe de viser si c'est bien l'objectif de l'autonomisation que l'on poursuit.

Plus grande sera l'implication de l'enseignant ou de l'intervenant, plus grande sera celle de l'enseigné ou de l'aidé. Ce sont les signes de cette implication, de l'intérêt qui leur est témoigné, qui vont leur permettre de se représenter comme capables d'apprendre ou de s'aider eux-mêmes. C'est ce regard bienveillant contenant de la reconnaissance envers cet autre qui va rehausser son estime de soi et parvenir à se mettre dans une attitude d'autodétermination visant la réussite ou une amélioration de sa situation sociale. Il s'agit bien de l'empathie, une empathie sincère, une empathie que, dit-on, « ne s'enseigne pas, mais s'apprend ». Cet énoncé conduit à la notion de modèle. S'il ne fait aucun doute que l'enseignant de formation pratique est un modèle pour les étudiants, quand, bien sûr, il applique ce qu'il enseigne, il en est de même pour l'intervenant face à l'aidé. Plus d'une fois, il m'est arrivé que l'aidé me dise : « J'ai pensé à ce que vous auriez pu me dire dans pareille situation et cela m'a permis de faire ainsi. ». Cette dimension n'est pas à négliger, elle donne une responsabilité importante à l'enseignant et à l'intervenant car il devient une sorte de référence dans un processus d'identification.

Aussi bien l'étudiant que la personne en difficulté attendra disponibilité, présence chaleureuse, attention vraie, écoute, questionnement stimulant, cohérence et remise en question de soi, de la part de l'enseignant ou de l'intervenant. C'est l'investissement que va mettre ce dernier dans l'action, qui va créer cet espace de rencontre où le désir d'apprendre comme l'espoir de s'en sortir va apparaître et se consolider au cours de l'établissement de la relation. C'est l'importance qu'il donne à sa mission d'aider ou d'apprendre qui dynamisera celui qui se trouve en position basse pour entrer dans ce système où il sent qu'il peut prendre réellement une place. L'investissement, tout comme la confiance et le respect, se développe dans une dynamique relationnelle et a des effets réciproques sur l'un comme l'autre des protagonistes.

Bien souvent les plaintes des étudiants, comme celles des utilisateurs des services sociaux sont les mêmes et concernent, toujours principalement, des attitudes d'enseignant ou d'intervenant : « Il n'est pas disponible » ; « Elle ne m'a pas écouté », « Mon AS, elle n'est jamais là », « Mon prof, il croit qu'il a raison, cela ne sert à rien que je lui explique ... », « Elle m'avait promis de ...et rien n'a été fait »,...

Abordons la question de l'évaluation pour finir ce troisième point.

Cette question est complexe, notamment quand elle quitte les sphères des connaissances et s'intéresse au savoir faire et au savoir être. C'est ce que doit évaluer, ou apprécier, l'enseignant qui

assure le suivi des stages et des supervisions. Certes, il existe des objectifs de formation définis au préalable, avec des compétences à atteindre. Mais beaucoup de questions restent ouvertes : quel est le niveau de la compétence à atteindre ? De quelle façon cette compétence a-t-elle pu être évaluée en fonction du contenu offert par le lieu de stage ? Cette évaluation n'est-elle pas différente, suivant chaque parcours de formation des étudiants c'est-à-dire des possibilités rencontrées en stage pour faire émerger telle ou telle habileté ? Faut-il évaluer le chemin parcouru par l'étudiant ou des compétences minimales à avoir acquies ? Comment évaluer du savoir être, sans en arriver à évaluer la personnalité de l'étudiant ? Comment distinguer les aptitudes professionnelles sans se laisser influencer par la personne de l'étudiant ou ses comportements ? Cette question de l'évaluation en formation pratique est une bouteille à encre et encore bien loin de trouver une réponse satisfaisante pour beaucoup.

Comment y faire face pour que cette étape entre bien dans le processus de formation et soit un moment particulier de ce processus ?

La relation enseignant – enseigné que l'on a souhaité la plus égalitaire possible, va redevenir asymétrique à cette étape du processus car c'est bien à l'enseignant que revient la responsabilité d'apprécier si l'étudiant a atteint le socle de compétences attendu. En effet, cette évaluation entre bien dans l'ordre du contrôle quant à des connaissances ou des compétences. Cependant, la forme de l'évaluation est très importante. Si elle est faite de façon unilatérale et sans explication, il peut être difficile pour l'étudiant d'y reconnaître le résultat de son travail. Comment peut-il comprendre et s'approprier sa réussite ou son échec s'il ne sait pas ce qui a motivé l'un ou l'autre ? Si l'évaluateur a, par son statut, la responsabilité de mesurer les habiletés de l'étudiant, ne peut-il pas l'y associer ? Pour tenter de maintenir cette relation de « je à je », une auto-évaluation articulée à l'évaluation de l'enseignant, ne permettrait-elle pas de faire de cette étape, un moment d'apprentissage et de meilleure connaissance de soi, pour l'enseigné ? Un échec non compris est souvent vécu comme une atteinte de soi ; s'il est compris, il peut être un levier pour mettre en œuvre d'autres moyens d'apprentissage ... Une réussite a besoin d'être appropriée par le récipiendaire pour affirmer sa nouvelle identité. L'évaluation est un moment fort important dans le cadre de la formation pratique. Elle est aussi un moment difficile car elle concerne, en outre, le savoir être qui, de toute évidence, sera évalué de façon subjective en fonction de la représentation des compétences que doit avoir un travailleur social, pour l'enseignant, et les perceptions de l'évolution de ces compétences chez l'étudiant dans le cadre établi par le lieu de stage et au travers des supervisions.

L'évaluation en travail social est davantage basée sur un mieux-être de la personne en difficulté, apprécié par elle-même, ou d'un groupe de personnes. L'aidant pourra constater que les objectifs fixés ont été atteints mais, en tout état de cause, c'est l'aidé qui pourra en tirer tout le bénéfice et estimer si l'action entreprise et aboutie le conduit vers une situation qui lui convient mieux. Si la mission donnée consistait à retrouver des droits, l'aidé pourra faire part des améliorations de sa condition de vie par ce changement. Si la demande concernait davantage des difficultés psychosociales, c'est lui aussi qui pourra évaluer si ce qu'il avait souhaité modifier et la façon dont il y est parvenu par le processus d'aide, lui offre un mieux-être personnel et relationnel.

Nous voilà arrivés au dernier point pour conclure cette communication.

Nous pouvons donc constater beaucoup de ressemblances entre ces deux relations.

**Le cadre indispensable à l'une comme à l'autre :** un temps de début de ces relations qui permet de fixer le cadre, une durée bien établie avec l'enseigné ou approximative avec l'aidé, un espace dans une structure qui possède ses règles de fonctionnement auxquelles doivent adhérer aussi bien l'aidant et l'aidé que l'enseignant et l'enseigné.

**Un contenu qui fait tiers entre les deux protagonistes de la relation :** une aide à une personne ou un groupe en difficulté, soit venant spontanément, soit adressé par un tiers. Cette aide vise souvent à

la construction ou la restauration d'un « je » ou un « nous », elle consiste à retrouver une identité ou à améliorer ses rapports à soi, aux autres et/ou au monde, en (ré)utilisant ses propres ressources et celles de l'environnement. Si la personne ou la famille est contrainte de bénéficier d'une aide, il sera fort important de bien définir le contenu de la relation en tenant compte des différents intervenants impliqués dans la prise en charge. En ce qui concerne la relation d'apprentissage en travail social, il s'agit de la construction d'un « je » professionnel, d'une part de soi que l'on va développer pour la mettre en œuvre dans la sphère professionnelle.

**Un processus d'aide ou d'apprentissage** : il se fera par des questionnements, des réflexions, de l'analyse, de l'intégration, ... autour d'informations, de connaissances, de capacités nouvelles ou réhabilitées, de compétences développées ou découvertes,...en vue d'une autonomisation. Il importe qu'à la base de ce processus, il y ait un désir d'apprendre, de prendre,... ou un désir d'évolution personnelle. L'enseignant ou l'aidant sera, tout à tour, un partenaire, un éveilleur, un révélateur, un modèle,... Son investissement et son plaisir à remplir cette fonction auront des effets sur l'engagement de l'aidé ou l'enseigné dans le processus. Ce processus peut être établi par un projet ou un contrat mais la pratique nous apprend que, bien souvent, ce document formalise beaucoup plus ce que l'aidé ou l'enseigné doit remplir comme obligations « complémentaires » alors que celles de l'intervenant ou l'enseignant font partie intégrante de sa mission.

**Les postures** de l'enseignant en formation pratique sont fort similaires à celles de l'intervenant : mise en confiance, absence de jugement sur la personne, empathie, respect, authenticité, attitude de compréhension et bienveillance favoriseront l'implication de l'aidé ou l'étudiant dans cette relation. Dans ces deux relations, l'enseignant comme l'aidant est souvent amené à construire son intervention sur le questionnement de l'autre, ce qui permet d'ancrer l'aide ou l'apprentissage dans la réalité de vie de l'aidé ou dans l'expérience du stagiaire. Une dose de créativité est nécessaire à l'enseignant comme à l'intervenant pour rechercher la meilleure façon possible pour soutenir l'étudiant à construire ses propres savoirs et l'aidé, son « autosolution ».

**L'évaluation**, quant à elle, est bien différente dans la situation d'un apprentissage qui sera évalué en fin de parcours par l'enseignant alors que l'évaluation d'une aide sociale sera surtout du ressort de l'aidé.

**Pourquoi tant de similitudes ? Pourquoi une si grande intersection ?** Sans aucun doute, car nous sommes, dans les deux cas, dans des relations humaines, visant une construction identitaire et une autonomie et que celles-ci ne peuvent se développer que dans un environnement propice à se sentir à l'aise pour s'y engager, à oser s'investir, à s'autoriser à faire des expériences nouvelles pour s'ouvrir à « d'autres possibles », comme le dirait Mony Elkaïm, neuropsychiatre, formateur en thérapie systémique dans plusieurs capitales européennes.

Les conférenciers et auteurs pris en références sont : Philippe Mérieu, Carlos Sluski, Bernard Fourez, Murray Bowen, Guy Hardy, Guy Ausloos, Jürgen Habermas, Mony Elkaïm, ...