

UFR Sciences de l'homme et de la société Département des sciences de l'Education

Master 2 pro métiers de la formation Parcours ICF FOAD Année Universitaire 2012- 2013

## Mémoire

## L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION DANS LE SECTEUR DU TRAVAIL SOCIAL

De l'injonction à la mobilité des politiques européennes à l'analyse des besoins de l'apprenant

Directeur de mémoire : Béatrice SAVARIEAU

To my very dear friend, George, who will forever inspire me to learn, to read, to write, and to share.

### **REMERCIEMENTS**

A l'issue de cette recherche et travail d'écriture, je tiens à remercier :

Béatrice SAVARIEAU qui m'a beaucoup accompagnée dans la définition de mon objet d'étude, et dont la rigueur personnelle a fixé le cadre d'exigence de ce travail,

Le Professeur René GILLY, Président de l'Institut d'Enseignement Supérieur de Travail Social (Nice) et Philippe FOFANA, Directeur Général et Tuteur de Mission, pour m'avoir deux ans plus tôt donné leur accord pour cette formation,

Mes collègues de travail Marie-Laurence ERARD, Samia KADRI, Jean-David ESCANES, Christophe VALETTE, Tshibey KALOMBO, Paul PHILIPPE, David CHEVALIER, et à nouveau Philippe FOFANA,

pour leur contribution à ce travail, que celle-ci ait pris la forme de relectures, de conseils, de prêt de livres, de soutien technique dans la gestion de l'outil informatique, ou qu'elle se soit tout simplement manifestée par des encouragements,

Les étudiants de l'IESTS qui ont accepté de participer à l'enquête de cette recherche,

Mes collègues de promotion 2011-12 Master 2 ICF\_FOAD, Nathalie BETIS, Nathalie CHANGEA,

Laure WISSON et Laure FILIPPI, pour leur soutien continu jusqu'à cette année,

ainsi que pour leur bonne humeur lors de nos regroupements et « Skype party »,

Mes proches et amis, qui ont eu la générosité et la patience de s'adapter à mes manques de disponibilités tout au long de ces derniers mois.

Voyage! Tu comprendras le sens des choses et la valeur des hommes. Un proverbe arabe.

## **SOMMAIRE**

INTRODUCTION	р 1
1 <sup>ère</sup> PARTIE : CONTEXTE POLITIQUE EUROPEEN ET NATIONAL DE L'EDUCATION E' FORMATION <i>TEXTES FONDATEURS ET ENJEUX</i>	T DE LAp 5
Chapitre 1 : L'éducation et la formation en Europe : une question politique	ismes de
2 <sup>ème</sup> PARTIE : MOBILITE APPRENANTE & BESOINS DE FORMATION  ECLAIRAGES THEORIQUES	p 24
Chapitre 1 : Voyager pour apprendre : d'une pratique séculaire à la construction d'un concept	
contemporain	p 24
Chapitre 2 : Mobilité internationale et apprentissages	
Chapitre 3 : Mobilité apprenante et besoins des travailleurs sociaux en formation	p 41
3 <sup>ème</sup> PARTIE : MOBILITE APPRENANTE ET ANALYSE DES BESOINS DE FORMATIO LE SECTEUR DU TRAVAIL SOCIAL PROJET DE RECHERCHE SUR LE TERRAIN	
Chapitre 1 : Objet d'étude : le besoin de séjours à l'étranger dans la formation des travailleurs sociaux	n 52
Chapitre 2 : Présentation du projet d'enquête, de sa conception à sa mise en œuvre	
4 <sup>ème</sup> PARTIE : DES SEJOURS A L'ETRANGER DANS LA FORMATION DES TRAVAI SOCIAUX ENQUETE DE TERRAIN	
Chapitre 1 : Phase d'enquête : conditions de réalisation, recueil de données et difficultés	C1
rencontrées	
Chapitre 3 : Conclusions d'enquête, limites et préconisations	
CONCLUSION	p 91
BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE	p 95
SOMMAIRE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES	p 102
TABLE DES MATIERES	p 103
ANNEXES	p 107

### **SIGLES UTILISES**

CE: Commission Européenne

CEE: Communauté Economique Européenne

DC: Domaine de Compétences

**DF**: Domaine de Formation

**ECTS**: Education Credits Transfer System

**EFTLV**: Education et Formation Tout au Long de la Vie

**HEPAS(S)**: Haute Ecole Professionnelle d'Action Sociale (et de Santé)

IESTS: Institut d'Enseignement Supérieur de Travail Social

**INALCO**: Institut National des Langues et Cultures Orientales

**OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Economique

**PRAME**: Programme Régional d'Aide à la Mobilité Etudiante

**UE:** Union Européenne

UF: Unité de Formation

UNAFORIS: Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale

**UNESCO**: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture)

### Pour les métiers du secteur social ayant fait l'objet de la recherche présentée dans ce mémoire :

**AMP**: Aide Médico-Psychologique

**ASS**: Assistant de Service Social (ou AS: Assistant Social)

**CAFERUIS**: Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et Responsable d'Unité d'Intervention

Sociale

**DEIS**: Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale

ES: Educateur Spécialisé

EJE: Educateur de Jeunes Enfants

ME · Moniteur-Educateur

TISF: Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale

### INTRODUCTION

En ce début du 21ème siècle, notre civilisation continue d'évoluer au rythme de la mondialisation amorcée au siècle précédent. Provoquant un phénomène d'uniformisation des sociétés, elle s'appuie essentiellement sur les échanges économiques, mais n'exclue ni les dimensions politiques, ni sociales. Des macro-entités géographiques continuent de se consolider et parmi elles, l'Union Européenne (UE), qui à travers ses politiques économiques et sociales cherche à s'imposer sur la scène mondiale comme acteur dominant dans le jeu de compétitivité internationale<sup>1</sup>. Au cœur de cette compétitivité : productivité et croissance économique, adjointes toutes deux à la question de l'emploi. Lors de la réunion extraordinaire du Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000, l'Union Européenne (UE) se fixa un objectif stratégique pour 2010 : « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi ; et d'une plus grande cohésion économique et sociale, dans le respect de l'environnement»<sup>2</sup>. L'idée de « l'Europe de la connaissance » avait émergé, considérant que l'éducation et la formation devaient être les vecteurs d'une forte valeur ajoutée à l'emploi, favorisant la productivité et combinant le principe d'ouverture des marchés avec un modèle social européen visant – tout au moins dans l'intention et le projet - la cohésion sociale, l'équité et la protection de l'environnement. Le sociologue Walo HUTMACHER soutenait que la compétitivité économique ne pouvait être considérée sans les enjeux éducatifs qu'elle suppose, faisant du niveau de qualification des citoyens actifs d'une Nation le garant de sa force économique<sup>3</sup>. L'éducation et la formation furent donc considérées comme une priorité politique de l'Europe et la Commission Européenne inclut dans ses programmes stratégiques de développement économique et social des lignes directrices la concernant. Ces dernières visaient également l'appropriation par les citoyens européens de la démarche politique de construction de l'Union, en leur permettant de construire, et affirmer, leur identité de citoyens européens<sup>4</sup>. C'est ainsi que l'UE est parvenue à considérer que, pour atteindre

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> SAVARIEAU Béatrice, Maître de Conférence à l'Université de Rouen, in « *Approches internationales de la formation* », cours du Master 2 ICF, 2011-12.

http://www.arteca.fr/telechargement/semaine\_europe\_mai2007/fiches\_info\_europe/Strategie\_Lisbonne.pdf Consulté en ligne le 07/10.12

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> HUTMACHER Walo (2005) « *Enjeux éducatifs de la mondialisation* », in Dossier « Un phénomène majeur : la sociologie de l'éducation et de la formation face à la mondialisation », Education ET Sociétés, n°16

Téléchargeable sur http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE016-5.pdf Consulté en ligne le 07/03/12

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> SAVARIEAU Béatrice, Maître de Conférence à l'Université de Rouen, in « *Approches internationales de la formation* », cours du Master 2 ICF, 2011-12.

ces doubles objectifs d'éducation/formation et de construction de la citoyenneté européenne, il lui fallait encourager la mobilité internationale de ses concitoyens, en mettant notamment en place des mesures d'internationalisation de l'éducation et de la formation au sein de son programme « Lifelong Learning », la Formation Tout au Long de la Vie. Dix ans plus tard, la Stratégie Europe 2020 - destinée à relancer l'économie européenne par une « *croissance intelligente, durable et inclusive* »<sup>5</sup> au moyen, entre autre, d'une économie basée sur la connaissance et l'innovation - prolongea la Stratégie de Lisbonne.

C'est dans ce contexte de politiques européennes que – en tant que formatrice dans un institut de formation pour travailleurs sociaux - la prise en compte de cette injonction politique visant l'internationalisation de la formation me sembla incontournable. Ceci d'autant plus que je m'intéresse aux problématiques de mobilité internationale depuis un séjour d'études réalisé il y a un peu plus d'une dizaine d'années, à Alexandrie, en Egypte, pour ma seconde année d'étude de langue arabe avec l'INALCO<sup>6</sup>, à la suite duquel j'avais enchaîné sur un équivalent de Master en Orientation Interculturelle dans les Pratiques Professionnelles, dans le même établissement. Par ailleurs, l'organisme qui m'emploie adhère à l'Union Nationale des Associations de Formation et de Recherches en Interventions Sociales (UNAFORIS), dont le projet politique intègre les questions de mobilité et de partenariats internationaux sur un mode très incitatif à l'attention de ses membres. Dans le cadre de ce Master 2 Ingénierie et Conseil en Formation, j'ai alors sollicité mon employeur pour me missionner dans la mise en œuvre de cette ouverture vers l'international par notre institut, l'Institut d'Enseignement Supérieur de Travail Social (IESTS), situé dans les Alpes-Maritimes (Nice). Il l'a accepté, d'autant plus que le développement de cette activité était plus que jamais conjoncturellement dans ses projets. Cette mission a donc pu se mettre en place et prendre forme au cours de cette année scolaire 2012-13.

Mon travail de mémoire s'articulant à cette mission, je décidai de le construire autour d'un questionnement relatif au réel intérêt que cette injonction politique d'ouverture à l'international pouvait représenter pour des travailleurs sociaux en formation. En effet, si les politiques européennes se montrent très incitatives du point de vue de la mobilité des apprenants, et si l'UNAFORIS – à l'instar des Ministères de tutelles que sont ceux de l'Education Nationale et des Affaires Sociales et de la Santé - se fait le porte-parole des politiques européennes en matière d'ouverture à l'international, qu'en est-il réellement des besoins des apprenants ? Que peuvent-ils aller chercher à l'étranger intéressant leur formation ? Quel sens donner à ce type de projet sur le plan pédagogique ? Quelle légitimité recouvrerait réellement l'intégration de séjours à l'étranger

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> http://ec.europa.eu/france/news/evenements/europe-2020/index fr.htm Consulté en ligne le 07/03/12

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Institut National de Langues et Cultures Orientales, Paris.

dans les dispositifs de formation proposés par notre institut ? J'ai alors engagé la construction de mon travail de recherche dans la direction de ces questionnements dès le milieu de ma première année de formation, courant 2011-2012.

Entre-temps, l'actualité se montra de plus en plus amère à l'égard de l'Europe. Si celle-ci, depuis la création de la Communauté Economique Européenne en 1957, était en effet parvenue à s'imposer sur la scène internationale comme entité politique et économique forte et reconnue, cette entité était - et est toujours - de plus en plus mise à mal par la crise économique qui, loin d'avoir favorisé un modèle social européen où règne l'équité et la cohésion sociale, voit au contraire s'accroître les pauvretés et les inégalités. Les budgets visant à soutenir les actions d'éducation et de formation s'en trouvent d'autant fragilisés. Un article du Huffington Post, paru en ligne le 03/10/12<sup>7</sup> - relavé par Le Monde trois semaines plus tard<sup>8</sup> - annonçait par la voix d'Alain LAMASSOURE, député européen français, que le Fond Social Européen était en cessation de paiement depuis le début du mois, et que ce serait le tour du programme ERASMUS - principal outil de la mobilité étudiante - la semaine suivante, ainsi que celui du programme pour la Recherche et l'Innovation d'ici la fin du mois. Depuis, des informations relativement rassurantes nous sont parvenues et des articles de journaux parus courant décembre 2012 annonçaient que les Etats membres avaient voté un budget de 6 milliards d'euros permettant de couvrir la fin de l'année 2012, ainsi que l'année 2013<sup>9</sup>. Par ailleurs, le programme Education et Formation 2020 allait être en mesure de se poursuivre à partir de 2014 avec le nouveau programme « ERASMUS POUR TOUS », au budget encore non défini.

Cette conjoncture économique difficile aurait pu immiscer quelques doutes quant à la pertinence des perspectives de ma mission. Cependant, les échanges que j'avais eus avec ma Direction me confortaient dans la poursuite de ce projet. Nous avions en effet convenu que celui-ci ne devait pas se restreindre à l'utilisation des dispositifs mis en place par la Commission Européenne, mais devait également s'ouvrir vers d'autres formes de mises en œuvre, notamment celles favorisées par la Région et celles déjà soutenues par l'Institut (séjour d'études). Le projet demeurait donc entier et la pertinence de mon questionnement intacte, quelles que soient les décisions de l'Europe.

Au cours d'une première Partie, nous aborderons les politiques européennes d'éducation et de formation, lesquelles sont regroupées dans ce vaste programme du «Lifelong Learning», l'Education et la Formation Tout au Long de la Vie. Nous y aborderons la construction progressive

<sup>-</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Huffington Post « *Erasmus bientôt en cessation de paiement* » Consulté en ligne le 04/10/12 sur http://www.huffingtonpost.fr/2012/10/03/erasmus-bientot-cessation-paiement-alain-lamassoure n 1934594.html

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Le Monde « *Erasmus joue son avenir à Bruxelles* » Consulté en ligne le 25/10/2012 sur http://www.lemonde.fr/education/article/2012/10/23/erasmus-joue-son-avenir-a-bruxelles 1779596 1473685.html -

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> L'avenir.net « *Les bourses Erasmus sauvées des eaux* » Consulté en ligne le 24/02/2013 sur http://www.lavenir.net/article/detail.aspx?articleid=DMF20121220 00247094

de ces orientations politiques, ainsi que la définition de ce concept d'Education et la Formation Tout au Long de la Vie tel que défini dans les textes européens et tel que référant plus précisément à l'acception française. Nous y présenterons ensuite les différents programmes que l'Europe créa pour soutenir ses intentions en matière d'éducation et de mobilité. Nous nous intéresserons ensuite à la mobilité internationale pratiquée dans le secteur de la formation en travail social, avant d'examiner les volontés politiques faisant autorité dans le secteur et leurs incidences sur le développement à l'international des organismes de formation, en particulier celui où je mène ma mission.

En deuxième Partie, nous apporterons un éclairage théorique sur les concepts qui nous paraissent importants de développer dans le cadre de cette recherche, dans la mesure où ils se présentent comme supports de réflexion concernant le thème de ce mémoire. Après avoir travaillé sur l'étymologie et la définition des mots « voyager » et « apprendre », nous aborderons le concept émergeant de « mobilité apprenante », en faisant au préalable un détour par le passé. En effet, nos recherches menées pour ce mémoire nous ont fait découvrir que le voyage utilisé à des fins d'apprentissage n'est pas une pratique contemporaine, loin s'en faut. Nous creuserons alors cette notion d'apprentissage dans le cadre de la mobilité internationale pour sonder ce à quoi elle réfère du point de vue des compétences et des qualités personnelles qu'elle favorise. A ce sujet, nous nous arrêterons sur la compétence interculturelle et sur son corollaire, le rapport à l'altérité, notion fondamentale pour les travailleurs sociaux, qu'ils soient en formation ou déjà en activité. Enfin, nous étudierons le concept de « besoin de formation », avant d'aborder la question de son analyse au sein d'une démarche d'ingénierie de formation, puis de l'application de cette dernière à la question qui nous intéresse : l'internationalisation de la formation dans le secteur social.

Dans une troisième Partie, nous exposerons de façon formalisée notre problématique et nos hypothèses de recherche. Elles seront posées comme espace de rencontre entre un contexte politique invitant à l'internationalisation de la formation dans le secteur social et un souci de formatrice qui s'interroge sur le sens que peut avoir cette mobilité d'un point de vue pédagogique. Nous présenterons ensuite le projet d'enquête et les choix méthodologiques faits pour la mener. Nous verrons alors que celle-ci se rapporte à une démarche d'analyse de besoins de formation.

En quatrième Partie, nous présenterons tout d'abord le déroulé de l'enquête, ainsi que le traitement et l'analyse des données recueillies. Ces résultats nous permettons d'éprouver les réflexions menées au cours des recherches théoriques. Nous poursuivrons ensuite notre réflexion sur l'internationalisation de la formation dans le secteur social en exposant quelques préconisations d'actions que nous auront inspiré les résultats d'enquête.

Enfin, nous conclurons sur le déroulement de cette recherche, sur ce qu'elle a représenté pour nous, ainsi que sur les questions qui nous semblent demeurer au-delà de celle traitée dans ce mémoire.

### PREMIERE PARTIE

### CONTEXTE POLITIQUE EUROPEEN ET NATIONAL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

### TEXTES FONDATEURS ET ENJEUX

### **CHAPITRE I**

### L'EDUCATION ET LA FORMATION EN EUROPE : UNE QUESTION POLITIQUE

Initié en 1957 et instituant la Communauté Economique Européenne, le Traité de Rome posa le principe fondamental de la libre circulation des personnes pour le développement de l'Europe, dans le but de créer une main d'œuvre mobile et, de cette façon, favoriser la croissance économique. Il indiqua aussi que l'accès et le maintien dans l'emploi devaient être favorisés par la formation professionnelle. Il occulta l'éducation, mais dans les années 90, celle-ci se vit propulsée au devant de la scène politique européenne, devenant une des préoccupations majeures de la Communauté<sup>10</sup>.

### 1.1.1 Construction des politiques européennes en matière d'éducation et de formation

C'est le Traité de Maastricht, signé en 1992, qui initie les premières orientations des politiques européennes dans le domaine de l'éducation et de la formation. Son Article 126 décline notamment celles à prendre par la Communauté en ce qui concerne la coopération éducative entre les différents Etats membres (entre autre, la mobilité des enseignants et des apprenants)<sup>11</sup>. Dans son Article 127, il enchérit sur la formation professionnelle en donnant à celle-ci de nouvelles envergures<sup>12</sup> faisant d'elle le tremplin incontournable de l'insertion sur le marché de l'emploi.

En 1995, la Commission Européenne reprend le concept de « Lifelong learning », lequel avait été précédemment créé sous l'impulsion des grandes organisations internationales, telle l'Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture (UNESCO) dans les années 80 et l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) dans les années 90<sup>13</sup>.

En 1996, elle en décrit les contours dans son Livre blanc pour l'éducation et la formation « Enseigner et apprendre / Vers la société cognitive » <sup>14</sup> : encouragement des systèmes nationaux à

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> SAVARIEAU Béatrice, Maître de Conférence à l'Université de Rouen, « Approches internationales de la formation », Master 2 ICF, 2011-12

11 Annexe I « Article 126 du Traité de Maastricht », p108, cité par SAVARIEAU Béatrice, même cours, p18

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Annexe II « Article 127du Traité de Maastricht, p 109, cité par Béatrice SAVARIEAU, même cours, p20

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> FUCHS Vincent (2010) « Dictionnaire de l'emploi, de l'insertion et de la formation – La Formation Tout au Long de la Vie », Edit. Chroniques Sociales, Lyon, p.329.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> COMMISSION EUROPEENNE (1995) « Livre blanc sur l'Education et la Formation - Enseigner et apprendre /

la flexibilité (entre l'école et le monde du travail), formation en cours d'emploi, enseignement des langues, reconnaissance des diplômes en vertu du principe des équivalences, etc. Le grand projet politique européen en matière d'éducation et de formation voit ainsi le jour. Cette même année, est proclamée « *Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* » et ce par Edith Cresson, alors membre de la commission chargée de la recherche, de l'éducation, de la formation et de la jeunesse. Cette proclamation est accompagnée de quatre principaux objectifs correspondant à la politique à mettre en place en matière d'éducation et de formation <sup>15</sup>: Aider à construire la citoyenneté européenne ; Renforcer la compétitivité européenne et préserver l'emploi ; Maintenir la cohésion sociale par l'éducation et la formation ; Utiliser pleinement les possibilités offertes par les technologies de l'information et permettre à tous d'affronter au mieux la « *Société de la connaissance* » qui est en train de se mettre en place.

En 2000, ce projet est clairement énoncé dans les articles 7, 23 et 24 de la Stratégie de Lisbonne, programme politique visant la construction de l'Union Européenne sur le plan économique, social et environnemental, et devant conduire l'Union Européenne vers la croissance et l'emploi<sup>16</sup>. Sont ainsi mis en avant la nécessité d'investir dans le capital humain de l'Europe, l'adaptation des systèmes éducatifs aux nouveaux besoins de formation, et l'investissement dans la recherche et le développement. La même année est également publié le « Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie», lequel est complété en 2001 par un document intitulé « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie»<sup>17</sup>.

Ces premiers textes sur le Lifelong Learning invitent les Etats membres de l'UE à harmoniser leurs systèmes d'éducation et de formation, avec l'idée que la formation doit être accessible à tous et se situer dans la continuité de l'éducation scolaire et non s'en distinguer.

Lucette COLIN et Jean-Louis LE GRAND soulignent les polémiques idéologiques qu'a engendrées cette orientation politique du Lifelong Learning<sup>18</sup>, menées par ceux qui :

- d'une part, ne sont pas favorables à ce qu'ils considèrent être le nouvel esprit capitaliste réclamant de l'individu une adaptabilité à toute épreuve au marché de l'emploi au bénéfice

Vers la société cognitive », Luxembourg Consulté en ligne le 07/03/12 sur

http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409\_fr.pdf

DE LESCURE Emmanuel ET LAOT Françoise, cités par GIRSZYN Christine, dans Mémoire ICF Université de Rouen « Réforme de la formation professionnelle tout au long de la vie et professionnalisation des prestataires de conseil et de formation autonomes », 2010, p8

http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires\_masterICF/textes/troillet\_girszyn.pdf

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> SAVARIEAU Béatrice, Maître de Conférence à l'Université de Rouen, « *Approches internationales de la formation* » Master 2 ICF 2011-12

formation », Master 2 ICF, 2011-12.

17 COMMISSION EUROPEENNE (2001) « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie», Bruxelles Consulté en ligne le 07/03/12 sur http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:FR:PDF

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> COLIN Lucette ET LE GRAND Jean-Louis (2008) « Introduction / L'éducation tout au long de la vie : slogan ou paradigme éducatif? » in « L'éducation tout au long de la vie », Revue Anthropos, Paris, Edition Economica, p.1

essentiellement de celui-ci, la formation ayant alors pour but principal le maintien à niveau des connaissances et des compétences en faveur du système de production et des exigences économiques,

- d'autre part, ceux qui considèrent que le monde économique a toujours posé ses exigences et trouvé la main d'œuvre dont il avait besoin , le but de la formation étant alors de permettre à chacun de pouvoir s'y insérer en y développant ses capacités de flexibilité et de mobilité, la formation se révélant être ainsi un moyen de lutte contre les exclusions.

Il nous semble cependant que ces polémiques ont pour cadre l'interprétation et la mise en œuvre du concept de Lifelong Learning tel qu'il a été interprété en France. En effet, si ce concept impulse et oriente la politique en matière d'éducation et de formation de chacun des membres de l'Union Européenne, il ne revêt en revanche pas toujours une interprétation et une mise en œuvre communes. Ainsi, dans le Nord de l'Europe, y compris en Autriche, en Allemagne et au Luxembourg, la Formation Tout au Long de la Vie comprend réellement une dimension de développement personnel, même si la lutte contre le chômage s'avère prioritaire, alors qu'en France, la définition est plus restrictive et se concentre aujourd'hui sur la dimension de l'employabilité<sup>19</sup>. Nous allons voir au cours de la partie qui suit qu'il n'en a pas toujours été ainsi.

# 1.1.2 Du « Lifelong Learning » tel que défini par la Commission Européenne à l'Education et la Formation Tout au Long de la Vie dans son acception française

Comme noté plus haut, le concept de Lifelong Learning a initialement été conçu par les grandes organisations européennes avant d'être repris dans la Stratégie de Lisbonne. S'il fait de la formation et de l'apprentissage les piliers de la politique de l'emploi et du développement économique de l'Union Européenne, il ne concerne pas uniquement ces domaines-là. En effet, pour l'Union Européenne, le « Lifelong Learning » - traduit en français par « Education », puis « Formation Tout au Long de la Vie »<sup>20</sup> - concerne « (...) toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspectives personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi »<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> FUCHS Vincent (2010) « Dictionnaire de l'emploi, de l'insertion et de la formation – La Formation Tout au Long de la Vie », Lyon, Edit. Chroniques Sociales, p.329

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> LE DOUARON Pierre (2002/4) « La formation tout au long de la vie », Revue Française d'administration publique, n°104, p574

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> LE DOUARON Pierre (2002/4) « *La formation tout au long de la vie* », Revue Française d'administration publique, n°104, p573

Le mot anglais « learning » se traduit d'ailleurs en français par « activité d'apprentissage »<sup>22</sup>. Le fait d'apprendre peut en effet se réaliser de façon quotidienne et permanente dans tous les domaines, car comme le formulent Lucette COLIN et Jean-Louis LE GRAND « (...) tout peut être une occasion d'apprendre dans une société conçue alors comme éducative, apprenante, cognitive »<sup>23</sup>. Pour le « Lifelong Learning » toute expérience est donc à valoriser, que celle-ci soit menée dans un cadre formel (institutions d'éducation et de formation habilités à préparer aux diplômes), un cadre non-formel (lieu de travail, vie associative) ou un cadre informel (loisirs, famille, activités quotidiennes, médias, espaces informels sur le lieu de travail, etc.)<sup>24</sup>, et quel que soit le moment de vie où l'individu réalise cette expérience d'apprentissage. D'aucun diront que cette vision de l'éducation, de la formation et des apprentissages, qui met l'individu au centre de ses apprentissages, est un « symptôme du néo-libéralisme » 25 qui accentue l'importance de son individualité et donc de l'individualisme comme valeur dominante de la société. Lucette COLIN et Jean-Louis LE GRAND relèvent cependant, qu'au-delà des polémiques soulevées par cette conception, cette dernière « s'inscrit dans un continuum philosophique » 26 postulant que l'individu est en permanence et perpétuellement un être apprenant, car jamais achevé, reprenant là une thématique chère au philosophe George LAPASSADE<sup>27</sup>.

Cette approche conceptuelle de l'apprentissage rappelle en fait l'idée que s'en faisait CONDORCET dès 1792. En effet, ce grand homme politique français, philosophe après avoir été mathématicien, avait publié pendant la révolution une œuvre relative à son projet sur l'Instruction Publique dans lequel il insistait sur l'importance, pour le développement de la société, de l'accès au savoir du plus grand nombre de citoyens, "le peuple" y compris, auquel il fallait « apprendre à apprendre de façon autonome », « s'instruire soi-même » 28 afin qu'il puisse se doter des mêmes moyens que l'aristocratie, accéder à « des savoirs en constant renouvellement » et ainsi « lutter contre l'aliénation au travail » en devenant cultivé (ce projet ne fit pas du tout l'unanimité auprès des " révolutionnaires", et CONDORCET qui protesta contre la révocation de sa proposition fût

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Dictionnaire Collins en ligne Consulté le 16/08/13

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> COLIN Lucette ET LE GRAND Jean-Louis (2008) « Introduction / L'éducation tout au long de la vie : slogan ou paradigme éducatif? » in « L'éducation tout au long de la vie », Revue Anthropos, Paris, Edition Economica, p.3

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> BEZILLE Hélène (2008) « *De l'apprentissage informel à l'autoformation* »in « *L'éducation tout au long de la vie* » dirigé par Lucette COLIN et Jean-Louis LE GRAND, Revue Anthropos, Paris, Edition Economica, pp.25-26

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Idem

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Idem

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> COLIN Lucette ET LE GRAND Jean-Louis (2008) « En guise de conclusion : De l'entrée dans la vie à une éducation tout au long de la vie/ Entretien avec George Lapassade » » in « L'éducation tout au long de la vie », Revue Anthropos, Paris, Edition Economica, pp.139-148

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> POUJOL Geneviève citée par BEZILLE Hélène (2008) « *De l'apprentissage informel à l'autoformation* » in « *L'éducation tout au long de la vie* » dirigé par Lucette COLIN et Jean-Louis LE GRAND, RevueAnthropos, Paris, Edition Economica, p.27

pourchassé, jeté en prison où il mourut de façon encore non élucidée<sup>29</sup>). Deux siècles plus tard, dans les années 1960, le courant de l'Education Permanente<sup>30</sup>, fortement porté par Paul LENGRAND, reprend l'essence de ce projet politique visant l'instruction de tous à tout moment de la vie et sera fortement soutenu par Joffre DUMAZEDIER<sup>31</sup>, sociologue du loisir et de l'autoformation. La vision de Condorcet est ainsi remise au goût du jour, ainsi que les notions d'apprentissages informels et les liens apprentissages/ développement personnel, notions alors reprises par l'UNESCO en 1965 (via Paul LENGRAND, responsable de la division « éducation des adultes »<sup>32</sup>), l'OCDE et la Communauté Economique Européenne de l'époque (CEE)<sup>33</sup>. Ces notions représentent le socle de construction de ce qui deviendra plus tard le concept de « Lifelong Learning ». »

Ainsi, si l'idée centrale de ce concept anglophone— à savoir que l'individu peut se saisir de toute activité menée tout au long de sa vie comme source d'apprentissages visant son épanouissement personnel, tant dans sa vie sociale, privée que professionnelle - trouve ses origines dans la pensée d'acteurs sociaux français, c'est pourtant en France que cette idée se verra recentrée sur une définition réductrice, intimement liée au travail, et à laquelle se réfère aujourd'hui le concept de « Formation Tout au Long de la Vie », tel qu'il est appliqué en France.

En effet, notre Code du travail énonce certes que « les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances ont pour objet d'offrir aux travailleurs les moyens d'accéder à la culture, de maintenir ou de parfaire leur qualification et leur niveau culturel ainsi que d'assumer des responsabilités accrues dans la vie associative »34. Cependant, les actions de formation validées dans le champ d'applications des dispositions relatives à la Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie, réparties en treize catégories<sup>35</sup>, ne concernent que des actions liées aux domaines professionnels (à l'exception peut-être de la treizième concernant la lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française, bien qu'on puisse encore considérer que ces deux actions favorisent elles aussi l'accès à l'emploi). Aucune catégorie de formation visant uniquement le développement personnel n'y est mentionnée. Les dites catégories de formation ne

formation permanente, Centre INFFO, septembre-octobre 2002.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Revue Skhole.fr Penser et repenser l'école Consultée en ligne le 23/08/13 http://skhole.fr/condorcet-extraits-des-cing-m%C3%A9moires-sur-l-instruction-publique

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> LAOT Françoise (2002), «Éducation permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée », Actualité de la formation permanente, N°180, Centre INFFO, septembre/octobre 2002

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> BEZILLE Hélène (2008)« De l'apprentissage informel à l'autoformation » in « L'éducation tout au long de la vie » dirigé par Lucette COLIN et Jean-Louis LE GRAND, Revue Anthropos, Edition Economica, Paris 2008. p.24- 28
<sup>32</sup> F.-LAOT Françoise (2002) « Éducation permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée » in Actualité de la

 $<sup>^{33}</sup>$  BEZILLE Hélène (2008) « De l'apprentissage informel à l'autoformation » in « L'éducation tout au long de la vie » dirigé par Lucette COLIN et Jean-Louis LE GRAND, Revue Anthropos, Paris, Edition Economica. p.25

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Code du travail Art. L. 6313-7 (Ordonnance n° 2007-329 du 12 mars 2007), www.legifrance.gouv.fr au 24/02/13 <sup>35</sup> Code du travail Art. L. 6313-1 (Modifié par la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009) www.legifrance.gouv.fr au 24/02/13

concernent ainsi que les actifs, en poste ou en recherche d'emploi, excluant de fait les non-actifs, comme les retraités ou les femmes au foyer. Ceci signe que la notion de développement personnel - présent initialement tant dans l'idéologie de l'Education permanente que dans la définition du Lifelong Learning- s'est progressivement estomper au bénéfice des enjeux du monde du travail et de la compétitivité par acquisition de compétences<sup>36</sup>.

Pour favoriser le dynamisme économique et l'employabilité des citoyens européens, les politiques européennes ont quant à elles mis en place un outil qu'elles considèrent privilégié : la mobilité internationale, à laquelle la Formation Tout au Long de la Vie fait la part belle, y compris en France.

# 1.1.3 Education et Formation Tout au Long de la Vie et mobilité internationale : des incitations à la mobilité à la mise en place de programmes.

La mobilité internationale des personnes à visée éducative n'est, à son origine, ni une invention politique de la CEE, ni de l'UE. En effet, dès les années 50, l'UNESCO invite à encourager les voyages d'études, tant pour les jeunes scolarisés que dans le cadre de la formation pour adultes<sup>37</sup>. En 1963, l'Office Franco-allemand de la Jeunesse est créé pour encourager les relations franco-allemandes et la coexistence pacifique en Europe, via des programmes de rencontres et d'échanges<sup>38</sup>. Ce n'est qu'en 1996 que le Libre Blanc de la CE sur l'Education et la Formation « Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive » déclare l'année 1996 « Année européenne de l'Education et de la Formation », précise dans son introduction que les politiques de formation (en particulier la formation continue) et les politiques d'apprentissage devaient être renforcées pour l'amélioration de l'emploi et de la compétitivité<sup>39</sup>. Pour ce faire, il inscrit la mobilité comme moyen « d'encourager l'acquisition de connaissances nouvelles » <sup>40</sup>.

Le Livre Vert du 02 octobre 1996 « Education-Formation – recherche : les obstacles à la mobilité transnationale » s'est quant à lui occupé de relever des constats et faire des propositions afin de lever certains freins administratifs et financiers rencontrés lors de la mise en œuvre de cette mobilité <sup>41</sup>. Puis, suite à la Déclaration de la Sorbonne du 25/05/98, la mobilité internationale est

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> CHATEL Elisabeth, Maître de Conférence à l'Université de Rouen, « Economie de la formation », Master 2 ICF, 2011-12.

UNESCO « Projet UNESCO de voyages d'étude pour les travailleurs en 1954 », 19/04/53
 http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001792/179222fb.pdf ET « Le voyage d'étude, instrument d'éducation des adultes », 22/11/54 http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001278/127850FB.pdf Consultés en ligne le 28/02/13
 Source : http://www.ofaj.org/histoire Consulté le 28/02/13

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Livret Blanc sur l'Education et la Formation (1995) : http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409\_fr.pdf Consulté en ligne le 07/03/12

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Idem, p.38-39

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Synthèse de ce Livret vert Consulté en ligne le 07/03/12 sur shttp://europa.eu/legislation summaries/education training youth/lifelong learning/c11033 fr.htm

fortement encouragée et facilitée par une liste d'objectifs et de mesures définies l'année suivante par le Processus de Bologne – outil de la Stratégie de Lisbonne - visant à créer un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur avant 2010 et permettant une classification et une lisibilité des contenus de formation qui favorisent la comparaison et l'harmonisation des différents diplômes européens de même catégorie : réforme LMD (uniformisation de la formation universitaire en trois cycles), mise en place de systèmes de transfert d'unités de valeur d'enseignements (système ECTS)<sup>42</sup>, Cadre Européen de Certification (CEC), etc. Le Processus de Bologne invite également chaque pays membre à s'engager dans des programmes d'internationalisation de la formation et favorise la coopération, les échanges d'expériences, la mobilité des programmes éducatifs, l'appui à l'élaboration de produits et matériels de formation conjoints, la promotion de l'apprentissage des langues européennes et le développement de la communication entre les citoyens. Il encourage par ailleurs le développement d'une culture de la qualité au sein des universités européennes. Notons qu'en 2002, le processus de Copenhague vient en renfort à cette démarche pour ce qui concerne le champ de la formation professionnelle "infra-bac", aussi cette dernière se voit-elle, elle aussi, dotée d'objectifs d'internationalisation.

En novembre 2006, le Journal Officiel de l'UE élargit les bénéficiaires des programmes de mobilité en publiant une décision du Conseil et du Parlement Européens concernant le programme de l'Education et la Formation Tout au Long de la Vie (EFTLV), qui permet « aux personnes, à tous les stades de leur vie, de participer à des expériences d'apprentissage stimulantes et contribue à développer le secteur de l'éducation et de la formation en Europe »<sup>43</sup>.

Le Livre Vert de juillet 2009 « *Promouvoir la mobilité des jeunes à des fins d'apprentissage* » facilite quant à lui la logistique de la mobilité en faisant des propositions d'accompagnement de la mobilité, avant, pendant et après le séjour à l'étranger, et propose également la création d'agences régionales de la mobilité<sup>44</sup>.

En décembre 2011, le Journal Officiel de l'UE publie l' « Agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation » lequel consolide le programme Education et Formation 2020 », internationalisation de la formation comprise<sup>45</sup>.

Afin de promouvoir l'ouverture sur l'Europe via l'éducation et la formation des élèves, étudiants, stagiaires de la formation professionnelle, salariés du secteur de l'éducation , autres actifs ou

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> ECTS = European Credit Transfer System

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Site de la CE, EFTLV http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/index\_fr.htm, Consulté le 20/12/11

<sup>44</sup> Synthèse faite par la Maison de l'Europe http://www.paris-europe.eu/IMG/pdf/Synthese\_final\_livre\_vert.pdf Consulté en ligne le 20/12/11

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Journal Officiel de l'UE « Résolutions du Conseil Agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes » Consulté en ligne le 20.12.11

retraités, et afin d'améliorer l'enseignement, le renforcement de l'apprentissage des langues et l'utilisation des TICE<sup>46</sup>, le programme d'Education et de Formation Tout au Long de la Vie de la Communauté Européenne prévoit plusieurs sous-programmes de mobilité et de coopération internationale<sup>47</sup>. Ils sont encore aujourd'hui au nombre de cinq pour les mobilités et coopérations au sein de l'Europe : COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO DA VINCI, GRUNDTVIG et JEAN MONNET. S'y ajoutent deux autres programmes de mobilités et coopérations internationales hors frontières européennes : ERASMUS MUNDUS et TEMPUS<sup>48</sup>. L'ensemble de ces programmes<sup>49</sup> est promu et coordonné en France par l'Agence Europe-Education-Formation-France (dite Agence « 2e2f »), dont le siège se trouve à Bordeaux.

Le secteur social est plus particulièrement intéressé par les sous-programmes ERASMUS pour les formations dites "supra-bac" de Niveau III à I, LEONARDO pour les formations dites "infra-bacs" de Niveau IV et V, et également par GRUNDTVIG pour ses salariés, dans le cadre de la formation continue.

Précisons cependant que ces politiques de mobilité sont en train de connaître quelques réformes. Ainsi, c'est tout d'abord le programme général d'EFTLV qui va changer de nom pour la période 2014-20 pour devenir « ERASMUS POUR TOUS »<sup>50</sup>. Cette nouvelle terminologie ne va pas sans créer quelques confusions dans les esprits, qui la confondent avec la Charte du même nom, qui elle, demeure « Charte Erasmus pour l'Enseignement Supérieur » et qui est simplifiée car elle réunira à elle seule les ex-Chartes « Standard », « Stage » et « Elargie ». Pour l'heure, ce nouveau programme ERASMUS POUR TOUS a été proposé par la Commission Européenne le 23/22/2011<sup>51</sup>, puis a été approuvé par le Conseil de l'UE le 11/05/12<sup>52</sup>, et a fait enfin l'objet d'un rapport du Parlement Européen le 27/11/12<sup>53</sup>. Pour l'heure, si le cadre général et les objectifs de ce programme ont été approuvés, la définition précise des actions et les questions budgétaires sont encore en cours de négociation à l'heure où nous rédigeons ce mémoire. En mars dernier a été lancé le premier appel à candidature pour la Charte Erasmus pour l'Enseignement Supérieur 2014-20, mais ce n'est qu'à la fin du second semestre 2013, au plus tôt, que le programme ERASMUS POUR TOUS sera présenté dans sa finalité et que son budget sera été voté.

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Site de la Commission Européenne, Education et Formation http://www.europe-education-formation.fr, Consulté le 03/01/13

<sup>48</sup> Idem

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> Annexe III « Sous- programmes de mobilité du Programme EFTLV », p110

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> « *Note des experts de Bologne (...)* » sur ERASMUS POUR TOUS http://www.2e2f.fr/docs/20121009 note-erasmus-pour-tous.pdf Consulté en ligne le 18/04/13

<sup>51</sup> http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/doc/legal\_fr.pdf Consulté le 18/04/13

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> PETITJEAN Sophie (2012) « *Erasmus pour Tous : le Conseil d'accord sur les grandes lignes* » Consulté en ligne le 11/05/12 http://www.europolitique.info/social/erasmus-pour-tous-le-conseil-d-accord-sur-les-grandes-lignes-art333975-21.html

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> http://penelope.2e2f.fr/erasmus\_pour\_tous.php Consulté le 18/04/13

### **CHAPITRE II**

## APPLICATION, EN FRANCE, DES POLITIQUES DE MOBILITE INTERNATIONALE DANS LES ORGANISMES DE FORMATION DU SECTEUR SOCIAL

### 1.2.1 La mobilité internationale dans le secteur de la formation en travail social

Le secteur social est par définition le secteur professionnel réunissant les différents métiers assurant le travail social, lequel est essentiellement construit sur la relation d'aide et l'accompagnement d'individus, de familles ou de groupes en difficulté, que ces difficultés soient sociales, économiques et/ou psychologiques, chroniques ou passagères. En France, ce secteur est animé par un panel de professionnels ayant chacun son champ d'action et son identité professionnelle propre, dont les différences se révèlent source de richesse et de complémentarité au sein d'un travail d'équipe ou d'une collaboration inter-partenariale. La professionnalisation de ces métiers est initiée par une formation réalisée en alternance, c'est-à-dire à la fois sur des temps de formation pratique et des temps de formation théorique. Ces deux temps de formation sont articulés selon le projet pédagogique du centre de formation qui en conçoit l'ingénierie, dans le respect des directives données par les textes de lois de référence. Ces formations se répartissent sur cinq niveaux en ce qui concerne les métiers "de base"" (à partir desquels existent parfois certaines spécialisations 54):

- <u>Niveau I</u>: pour les formations au Certificat d'Aptitudes aux Fonctions de Directeur d'Etablissement ou de Service d'intervention sociale (CAFDES) ou au Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale (DEIS)
- <u>Niveau II</u>: pour les formations au Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et Responsable d'Unité d'Intervention Sociale (CAFERUIS)
- <u>Niveau III</u>: pour les formations d'Assistante sociale (AS), d'Educateur Spécialisé (ES), d'Educateur Technique Spécialisé (ETS), d'Educateur de Jeunes Enfants (EJE) et de Conseiller en Economie Sociale et Familiale (CESF), Mandataire Judiciaire à la Protection des Majeurs (MJPM),
- <u>Niveau IV</u>: pour les formations de Moniteur-Educateur (ME) et de Technicienne de l'Intervention Sociale et familiale (TISF)
- <u>Niveau V</u>: pour les formations d'Aide Médico-Psychologique (AMP), d'Auxiliaire de Vie Sociale (AVS), et d'Assistant Familial (AF),

13

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Pour les formations de niveau III, possibilité de faire une formation complémentaire de Délégué aux Prestations Familiales ou de Médiateur Familial

La "mobilité internationale" à proprement parler imprègne le secteur social à deux niveaux : tout d'abord celui qui concerne les usagers des services sociaux originaires de pays étrangers ayant vécu dans leur parcours des expériences de migration, le plus souvent marqué par l'exil, que ce soit pour des motifs économiques ou politiques. La dimension internationale est également présente dans ce secteur de par l'existence d'associations internationales regroupant des travailleurs sociaux et/ou des formateurs en travail social. Ces associations existent parfois depuis plusieurs décennies<sup>55</sup>, mais sont peu connues car trop peu médiatisées dans les centres de formation. Elles ont pour vocation de réfléchir sur les pratiques et de les faire évoluer grâce aux rencontres et aux échanges entre les partenaires de différents pays.

D'après l'Agence 2e2f, citée dans un article de la revue Travail Social Actualités<sup>56</sup>, en 2010, 3 à 5% du volume total de mobilités au départ de la France relèvent du secteur médico-social, tous métiers confondus, y compris ceux du secteur médical et paramédical. Ces chiffres manquant de précisions n'en sont pas moins évocateurs et traduisent ce qu'un récent article des Actualités Sociales Hebdomadaires évoque à ce sujet <sup>57</sup>: la mobilité internationale est un outil encore peu utilisé dans le secteur social, notamment dans le champ de la formation, et lorsqu'il l'est par les instituts, c'est encore trop souvent de façon sporadique et toujours très inégale suivant les centres. Ainsi, certains centres de formation n'ont encore aucune expérience de mobilité internationale, alors que d'autres la cultivent depuis plus de vingt ans, ayant même, dans le plus rare des cas, un temps de salarié affecté à la mission explicitement identifiée "Relations Internationales". Notre connaissance du secteur, notamment au titre de membre de la Commission Permanente Internationale de l'Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale (UNAFORIS) depuis octobre 2012, nous permet d'ajouter que, lorsque la mise en place de pratiques d'ouverture vers l'étranger existe, elle est majoritairement le fait d'un formateur isolé. Celui-ci en a pris certes l'initiative avec l'aval de sa direction, mais cette dimension de la formation est très rarement inscrite dans le projet pédagogique de l'établissement. Institutionnellement très peu soutenu, ce type d'activités s'essouffle donc souvent en même temps que le professionnel qui en était à l'origine. De plus, l'action est souvent menée en dépit d'un travail de réflexion de fond, faisant non seulement perdre à l'outil de sa valeur pédagogique, mais produisant parfois même des résultats contraires aux objectifs attendus, comme ces étudiants qui reviennent de stages à l'étranger avec le sentiment d'être perdus et de vouloir arrêter leur formation<sup>58</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> Annexe IV « Liste des associations internationales partenaires de l'UNAFORIS », p112

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> Travail Social Actualité « Les richesses de l'ouverture à l'international », novembre 2012, n°37, rubrique : Grand Angle p 15-23

Angle, p.15-23 
<sup>57</sup> Actualités Sociales Hebdomadaires : « *L'international, un défi pour les centres de formation* », N° 2804, du 05/04/13, p.24-27

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup> Témoignage d'un formateur, recueilli lors d'une Commission Internationale de l'UNAFORIS le 01/10/12

Le plus souvent, les apprenants bénéficiaires de séjours à l'étranger, que ce soit pour un stage ou un voyage d'étude, sont ceux des formations de niveau III. Le sous-programme européen le plus utilisé est donc de loin Erasmus et l'usage du sous-programme Léonardo pour les formations "infra-bac" revêt toujours un caractère exceptionnel. Relevons tout de même que l'Agence 2e2f note une progression tous les ans de l'engagement des organismes de formation du secteur médico-social vers l'international, de la part tant des instituts de soins infirmiers que des centres de formations de travailleurs sociaux : 300 mobilités avec le programme Léonardo en 2010 contre 250 en 2008, et 15 nouvelles demandes de Charte Erasmus en 2012 contre 7 en 2010. Si ces chiffres, à l'échelle de l'Europe, ont l'air de gouttes d'eau dans un océan, il n'en demeure pas moins qu'ils signent un élan, aussi petit soit-il, vers l'adhésion des centres de formation du secteur médico-social aux politiques de mobilité européennes. Cette adhésion est d'ailleurs en partie obligatoire via la transcription des programmes des formations de niveau III en ECTS, pour s'intégrer à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. En effet, pour les formations de niveau III qui nous concernent (ES, AS et EJE), les centres de formation ont eu l'obligation de présenter leur projet de réforme de l'ingénierie des programmes traduits en ECTS avant le 30 avril 2013, pour une mise en œuvre en septembre de la même année.

De côté de la formation continue des salariés, des pratiques d'ouverture à l'international sont également présentes, bien qu'encore très peu nombreuses. D'après la revue TSA<sup>59</sup> des expériences d'échanges ont été initiées par le Council of International Fellowship<sup>60</sup>, un organisme fondé après la seconde guerre mondiale par un juif allemand, Henry Ollendorf, qui, après la guerre, s'est engagé dans ce projet de réconciliation des peuples via les rencontres et les échanges transnationaux de travailleurs sociaux. Le Council of International Fellowship met en œuvre annuellement environ 15 programmes d'échanges de travailleurs sociaux à travers le monde. Mais il semble que ce dispositif, non apparenté à un programme européen, souffre de financement insuffisant, et les échanges doivent faire l'objet d'autofinancement de la part des stagiaires. D'autres expériences internationales de formation, intéressant les professionnels et pouvant être financées par le programme Grundtvig, sont initiées par des organismes employeurs au bénéfice, par exemple, de directeurs partant étudier les politiques sociales d'un autre pays ou au bénéfice de professionnels désireux de découvrir d'autres pratiques et faire découvrir les leurs. La revue TSA met en évidence dans son article « l'émergence d'idées nouvelles glanées lors de rencontres à l'étranger » qui favorise la remise en question, la réflexion et l'évolution des pratiques initiales dans le but de les améliorer. Les échanges avec des interlocuteurs étrangers, lors de colloques, de voyages d'étude, ou

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup> Travail Social Actualité « Les richesses de l'ouverture à l'international », novembre 2012, n°37, rubrique : Grand

<sup>60</sup> http://www.cifinternational.com/ Consulté le 04/01/13

de stages, nécessitent également tout un travail d'explicitation de ses propres pratiques, lequel facilite la conscientisation de ces dernières, ce qui aboutit d'autant mieux à leur remise en question, ou favorise leur valorisation. De la place de formatrice que nous occupons depuis neuf ans maintenant, il nous est possible d'assurer que le programme Grundtvig, permettant à des éducateurs et des formateurs de participer à des actions internationales dans le cadre de la formation continue, est en fait très peu connu du public concerné.

Tout le monde a en revanche entendu parler d'Erasmus, même si ce programme, ainsi que son corollaire Léonardo pour la formation professionnelle, sont encore trop peu utilisés par les centres de formation. Au fait de cette situation, l'UNAFORIS – qui ne regroupe pas moins en 2013 de 130 établissements de formation pour 50 000 apprenants en formation initiale et 70 000 en formation continue<sup>61</sup> – projette de faire évoluer la situation dans les années à venir de façon très significative. En décembre 2012, elle a organisé sa deuxième Biennale sur le thème de « *Travail social sans frontière : innovation et adaptation* »<sup>62</sup>. Cet intérêt pour l'international de la part de l'UNAFORIS trouve son origine et sa légitimité initialement dans des motifs politiques que nous aborderons ciaprès. A charge pour les formateurs de terrain d'y développer du sens sur un plan pédagogique.

## 1.2.1 Le projet politique de l'Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale (UNAFORIS) : un "nid" d'enjeux

L'Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale a été créée en 2008 et est le fruit de la fusion entre deux grandes associations regroupant des organismes de formation dans le secteur social : le Groupement National des Instituts Régionaux du Travail Social (GNIrts) et l'Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social (AFORTS) regroupant d'autres organismes de formation. Cette fusion a pour objectif de faire de la nouvelle structure un interlocuteur politique de poids. Les 130 organismes de formations adhérents sont implantés dans 26 régions, 22 en métropole et 4 en outre-mer (seule l'Ile de Mayotte n'est pas encore représentée à l'UNAFORIS). Depuis sa création, l'UNAFORIS mène une politique de structuration et de coordination de l'appareil de formation du secteur social visant à restructurer ce dernier « autour d'un modèle de « hautes écoles spécialisées » (...) avec pour objectif d'inscrire les formations du social dans l'espace européen de l'enseignement supérieur en maintenant leur vocation promotionnelle »<sup>63</sup>. L'enjeu est de garantir l'avenir du dispositif de formation du secteur

\_

<sup>&</sup>lt;sup>61</sup> Site de l'UNAFORIS « Quelques chiffres » Consulté le 12/01/13

http://www.unaforis.eu/index.php?option=com\_contentETview=articleETid=166ETItemid=96 Consulté le 24/03/13

<sup>62</sup> Site de l'UNAFORIS « *Biennale 2012 UNAFORIS* » http://www.unaforis.eu/index.php/biennale/biennale-2012 Consulté le 24/03/13

<sup>&</sup>lt;sup>63</sup> TSA, Rubrique la Une : « Faut-il créer des Hautes Ecoles en Travail Social ?» n° du 28/10/10

social, atomisé et vulnérable face aux élans de convoitise que lui adressent régulièrement tant les lycées professionnels que les universités. Lors de son Conseil d'Administration du 06/06/10 l'UNAFORIS a donc affirmé sa « volonté d'organiser et d'accompagner une dynamique de structuration de l'appareil de formation aux plans national et territorial »<sup>64</sup>, en créant d'ici 2015 des Hautes Ecoles Professionnelles en Action Sociale et de Santé (HEPASS), devant couvrir l'ensemble du territoire national et permettant d'inscrire de manière forte l'appareil de formation du secteur social dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et « d'offrir durablement un dispositif de qualité reconnu par l'ensemble des pouvoirs publics et des partenaires ». Ces HEPASS seront précédées par la création de « plates-formes territoriales » pouvant créer des partenariats avec d'autres organismes locaux de formation ou de recherche, notamment l'université. En PACA, la Plateforme a été labellisée par l'UNAFORIS le 13 février 2013, devenant ainsi la cinquième Plateforme créée sur le territoire national.

Les Hautes Ecoles Spécialisées du secteur social existent déjà dans certains pays européens, comme la Belgique, la Suisse, ou l'Allemagne<sup>65</sup>. Cependant, ainsi que l'a précisé la Directrice de L'UNAFORIS, Diane BOISSIERE, dans un entretien accordé en mars 2012 à la revue électronique Direction[s].fr<sup>66</sup>, si les « Hautes Ecoles Spécialisées » françaises – plus précisément nommées « Hautes Ecoles Professionnelles en Action Sociale et de Santé (HEPASS)» - serviront à faire « reconnaître la haute technicité des formations » <sup>67</sup>, elles ne devront pas se limiter à l'enseignement supérieur et devront proposer toutes les formations du niveau V au Doctorat. Cette offre de formation élargie permettra de maintenir, comme c'est le cas aujourd'hui, une couverture de l'ensemble des besoins de formation des territoires en matière sociale, mais aussi d'assurer la continuité de la « vocation promotionnelle » des centres. En effet, il est très fréquent dans ce secteur que les professionnels démarrent leur carrière par des formations de niveau V ou IV, pour ensuite accéder à des formations supérieures. En fonction des orientations faites par chaque centre de formation en matière de développement, l'enjeu se révèle aussi parfois d'ordre économique dans la mesure où les formations de niveau V, AMP, AVS et AF - en grande partie assuré par des financements d'employeurs ou des collectivités territoriales- se révèle, souvent, assez lucratif. N'oublions pas en effet que, si des valeurs humanistes dénuées d'intérêts pécuniaires animent les

<sup>&</sup>lt;sup>64</sup> UNAFORIS « *Processus d'élaboration et de labellisation des Plates-formes UNAFORIS* » Conseil d'Administration du 9 septembre 2011 Consulté le 24/03/13 :

http://www.unaforis.eu/presentation/documents\_fondateurs/unaforis\_processus\_pf\_9sept2011.pdf

65 Ministère de la Solidarité et de la Cohésion Sociale, « *Orientations pour les formations sociales 2011-2013* » p.30 http://www.solidarite.gouv.fr/espaces,770/social,793/dossiers,794/le-travail social,1962/actualites,1970/orientations-pour-les-formations,13563.html Consulté le 24/03/13

<sup>66</sup> Directions .fr « Entretien avec Diane BOISSIERE (UNAFORIS) : Reconnaître la haute technicité des formations » Consulté le 14/04/13 http://www.directions.fr/Piloter/organisation-reglementation-secteur/-Reconnaître-la-haute-technicite-des-formations-/

<sup>67</sup> Idem

métiers du social et les organismes de formation qui les transmettent, les activités de ces derniers se situent - en partie, et plus qu'il y a quelques années encore - en dehors des subventions publiques, sur un marché de la formation aux financements privés, lequel est animé par des notions telles que « appel d'offre », « coût », « concurrence », qui hissent de façon criante la question financière au côté de celle de la pédagogie. Ces organismes de formation ont donc été amenés ces dernières années à opérer un changement de paradigme dans la façon d'appréhender leur environnement, afin de pouvoir concilier à la fois la transmission de leurs valeurs humanistes et la prise en compte des réalités économiques, garante de leur subsistance. Nous pouvons constater que ce changement s'opère concrètement sur le terrain, même si le discours sur ces questions reste encore, nous semble-t-il, assez pudique.

Avant de poursuivre, arrêtons-nous également sur la terminologie de ces futures « Hautes Ecoles Professionnelles en Action Sociale et de Santé (HEPASS) ». Lors de l'émergence du projet de la création de ces établissements, il devait en fait s'agir de « Hautes Ecoles Professionnelles en Action Sociale », créées à partir des centres de formation déjà existants, adhérents pour nombre d'entre eux à l'UNAFORIS et se trouvant sur un même territoire régional. Le « et de Santé » a été rajouté quelques mois après. Ce rajout témoigne d'un enjeu qui se révèle lui aussi tant politique qu'économique. En effet, si le but des futures HEPASS n'est certes pas d'empiéter sur le marché de la formation de la santé - essentiellement assuré par les IFSI et la Croix-Rouge pour les formations d'infirmiers et d'aides-soignants - il fallait tout même ne pas faire oublier que les organismes membres de l'UNAFORIS sont compétents pour continuer à assurer des formations marquées par un caractère paramédical, à la croisée du médical et du social, comme celle, justement lucrative, nous l'avons vu, des Aides Médico-Psychologique (AMP) et celle des Assistants de Soin en Gérontologie. Cette formation complémentaire de 120h - destinée exclusivement aux Aides Médico-Psychologiques, Auxiliaires de Vie Sociale et Aides-soignants diplômés - est financée par les employeurs avec des fonds qui ont été débloqués dans le cadre du Plan Alzheimer 2008-2012<sup>68</sup>, reconduit en 2013<sup>69</sup>, et probablement prolongé dans le cadre de la Réforme de la Dépendance. Cette certification revêt un caractère obligatoire pour les professionnels qui exercent au sein des Pôles d'Activités et de Soins Adaptés (PASA), dont les créations se sont accrues, toujours dans le cadre de ce Plan Alzheimer. Pas question donc pour les organismes de formation membres de l'UNAFORIS de se désintéresser non plus de ce marché. Par ailleurs, cet enjeu lié au deuxième « S » des futures HEPASS est d'autant plus important que, dans le cadre du projet d'harmonisation européenne des métiers du social, certains projets de classification des formations de niveau V

-

<sup>&</sup>lt;sup>68</sup> Association France Alzheimer, Livre blanc, août 2012

Consulté en ligne le 14/04/13 www.plan alzheimer.gouv.fr/IMG/pdf/LIVRE\_BLANC\_V2.pdf

<sup>69</sup> La Dépêche « *Hollande prolonge le Plan Alzheimer en 2013* » Consulté en ligne le 24/02/13 sur http://www.ladepeche.fr/article/2012/09/22/1446361-hollande-prolonge-le-plan-alzheimer-en-2013.html

prévoient une fusion entre les métiers d'AMP, d'AVS et d'Aides-soignants<sup>70</sup>. Il est donc important que les HEPASS – avant même leur création - fassent valoir, de manière visible et sans équivoque, leurs compétences en matière de santé, aussi. A l'heure où ce mémoire est rédigé, la question du deuxième « S » fait toujours l'objet de polémiques et de tergiversations au sein de l'UNAFORIS et des Agences Régionales de Santé, chargées depuis le 1<sup>er</sup> avril 2010 de la mise en œuvre de la politique de santé en région.

Ce projet de création d'HEPAS(S) a été approuvé fin 2010 par le Conseil Supérieur en Travail Social<sup>71</sup> et soutenu, sous l'ex-Présidence de la République, par le Ministère de la Solidarité et de la Cohésion sociale<sup>72</sup>. Il l'est toujours aujourd'hui par le Ministère des Affaires Sociales et de la Santé. Il a également le soutien des branches professionnelles. Ainsi, d'ici 2015, au plus tôt, d'après ce projet, les trois quart du territoire national devraient être couverts par des HEPAS(S). Celles-ci auront pour fonction de :

- 1. Etre le support d'un « Pôle recherche et d'expertise » de l'animation du secteur social sur le territoire ;
- 2. Offrir l'ensemble des formations initiales et continues en travail social de façon coordonnée et cohérente sur le territoire et, l'ensemble des niveaux de qualification du V au I (du 1 au 8 selon la nomenclature européenne);
- 3. Permettre la mutualisation de l'ingénierie pédagogique, de personnels (formateurs, personnels administratifs et logistiques), de services communs ;
- 4. Disposer d'un pôle international, assurant la mobilité des étudiants, des formateurs et des professionnels, ainsi que la participation à des programmes européens et internationaux<sup>73</sup>.

### Ces activités impliqueront donc :

- a. Une activité de recherche, d'expertise, et d'animation du territoire ;
- b. Une ouverture internationale:
- c. La mise en œuvre des processus européens;
- d. La représentation pour les coopérations avec les interlocuteurs du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et, notamment ; pour l'intégration dans les Pôles de Recherche de l'Enseignement Supérieur (PRES) ;
- e. Une délégation de certification<sup>74</sup>.

<sup>70</sup> Annexe V, « Modèle UNAFORIS d'Architecture des Diplômes en Travail Social » p115

Actualités Sociales Hebdomadaires, «Le CSTS approuve les orientations fixées pour les formations sociales », N° 2703 du 01/04/2011

<sup>&</sup>lt;sup>72</sup> Idem

<sup>&</sup>lt;sup>73</sup> UNAFORIS « *Un projet pour les formations sociales* » du 06 juillet 2010 Consulté en ligne le 120/01/13 sur http://www.unaforis.eu/index.php?option=com\_contentETview=articleETid=66ETItemid=71

Un autre enjeu semble alors émerger en filigrane de ce projet de création d'HEPAS(S), au niveau politique de chaque organisme de formation cette fois : si, lors de la création d'HEPAS(S), un organisme de formation ne souhaite pas se faire absorber par ses propres partenaires UNAFORIS locaux – qui, avouons-le, sont souvent aussi ses concurrents sur le marché régional de la formation, et dont il ne partage pas toujours les mêmes positionnements pédagogiques - l'organisme de formation a tout intérêt à s'affirmer en se montrant en mesure de correspondre le plus possible au profil d'une future HEPAS(S). Certains centres mono-filière savent d'avance qu'ils sont perdus et se préparent à une refonte institutionnelle, autrement dit, à une fusion avec un centre de formation plus important. D'autres sont plus sûrs d'eux et de leurs atouts (et ce, malgré certains déficits budgétaires affichés), tandis que d'autres encore se sont lancés dans une course au développement destinée à leur donner, le moment venu, le volume nécessaire à la préservation de leur identité et de leur mode de fonctionnement. S'ils sont déjà multi-filières, ces centres de formation doivent le plus souvent assurer le développement d'un Pôle Recherche et d'un Pôle...International! Concernant ce dernier point, il s'agit pour les futures HEPAS(S) de suivre les incitations des politiques européennes, lesquelles sont relayées au niveau national par les Ministères concernés et leurs services administratifs régional<sup>75</sup>, et par l'UNAFORIS. Ainsi que nous l'avons abordé dans le Chapitre 1, ces politiques visent la construction de l'espace européen de l'éducation et de la formation. Les mettre en œuvre recouvre pour ces futures HEPAS(S) un enjeu de visibilité, de qualité et de compétitivité, tant au niveau national qu'international.

Les questions de la recherche, de la coopération et de la mobilité deviennent donc incontournables pour un organisme de formation du secteur social qui a l'ambition de résister aux tumultes des réformes en cours de l'appareil de formation, dans un contexte où qualité et compétitivité deviennent les maîtres mots. C'est le cas de l'institut qui m'emploie et au sein duquel j'ai réalisé ma mission pour ce Master 2 ICF.

### Incidences des directives politiques de l'Europe et de l'UNAFORIS au sein d'un 1.2.2 organisme de formation, l'Institut d'Enseignement Supérieur de Travail Social (IESTS), Nice, terrain de mission

L'Institut d'Enseignement Supérieur de Travail Social est né il y a un peu plus d'un quart de siècle, le 26 mai 1987, à la suite d'une fusion réalisée quelques mois plus tôt entre l'Ecole de Service

<sup>74</sup> Idem

<sup>&</sup>lt;sup>75</sup> Les centres de formation du secteur social ont pour Ministères de tutelle le Ministère de l'Education nationale et celui des Affaires Sociales et de la Santé. Au niveau régional, ces ministères sont administrativement représentés respectivement par l'Académie locale et par la Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale (DRJSCS)

Social et le Centre de Formation des Moniteurs Educateurs. La première avait été créée en 1937 sous l'impulsion de Jean Médecin, alors maire de la commune, pour dispenser la formation d'Assistante Sociale. Le second, ex-Institut Social, Familial et Ménager, avait été créé au sortir de la seconde guerre mondiale par le Chanoine Barthélémy, lequel, impliqué dans l'aide apportée aux victimes de guerre, recueillait les orphelins. En 1987, l'Institut nouvellement créé gérait alors trois structures distinctes : l'Ecole de Service Social, le Centre de Formation des Moniteurs Educateurs et le Centre de Formation Supérieure et Permanente.

En 1990 fut créée la formation d'Educateurs Spécialisés. Le Centre de Formation des Moniteurs Educateurs devint alors « la Filière Educative », alors que l'Ecole de Service Social devint « la Filière Sociale » de l'IESTS. De sa création à aujourd'hui, l'association connut trois Présidences, et c'est sous celle du Président actuel, à sa tête depuis 1997, que l'Institut connut un essor absolument remarquable, impulsé et orchestré sur le terrain par celui qui occupe aujourd'hui le poste de Directeur Général. Ce dernier n'a pas attendu d'être à ce poste pour insuffler la culture de développement qui caractérise l'Institut. Dès son arrivée en janvier 2001 et jusqu'à aujourd'hui, il développa- en tant que Responsable de la Filière Educative, Directeur de la Pédagogie et du Développement, puis Directeur Adjoint et enfin Directeur Général - un nombre considérable de formations et d'activités de formation continue, en accord avec les objectifs politiques du Conseil d'Administration et de son Président. Ainsi, grâce à la validation de ces derniers et grâce au travail des équipes, tout poste confondu, en à peine plus d'une décennie, l'IESTS a connu une croissance d'activité faisant passer, de janvier 2001 à mars 2013, le nombre d'étudiants en formation diplômante de 255<sup>76</sup> à 1000, et celui de la formation continue courte d'un chiffre aussi insignifiant qu'inconnu à 1043 aujourd'hui. Du côté du personnel, sur la même période, les postes du pôle administratif sont passés de 11 à 20 ETP<sup>77</sup>, et ceux du pôle pédagogique sont passés de 15 à 30 ETP, soit une croissance du simple au double. Cette croissance étant proportionnellement nettement inférieure à celle des étudiants, les formateurs ont fait évoluer, au cours des années, leurs pratiques de pédagogie directe vers davantage d'ingénierie de formation, et font également appel aujourd'hui à un pôle de formateurs occasionnels qui s'élève à 350 personnes, soit l'équivalent de 7,8 ETP, pour assurer des cours. C'est avec ces moyens humains que l'IESTS couvre à présent – sur l'ensemble du territoire départemental, une partie du territoire régional et une autre du territoire national l'offre de formation concernant neuf formations diplômantes, six formations qualifiantes et des parcours dits de « préparation » (en amont des formations qualifiantes), le tout réparti dans quatre Départements : « Métiers de Proximité », « Enfance et Famille », « Intervention Sociale » et

<sup>&</sup>lt;sup>76</sup> 150 AS, 60 ME et 45 ES

<sup>&</sup>lt;sup>77</sup> ETP = Equivalent Temps Plein

« Education Spécialisée ». Chacun de ces Départements assure la formation continue afférente à ses activités. L'Institut possède également deux autres services, celui de la Validation des Acquis de l'Expérience et celui des Formations Supérieures (Niveau II et I, c'est-à-dire équivalents Master 1 et Master 2), dans lequel a été intégré le Laboratoire de Recherche il y a quelques mois (en 2012), lequel succède à l'Observatoire Social, créé en 1998, mais qui sommeillait depuis quelques années. Un partenariat avec l'Université d'Aix en Provence a été créé il y a quatre ans pour la création du DEIS, avec d'être mené depuis l'an dernier avec celle de Nice-Sophia-Antipolis (UNS). Ce partenariat avec l'UNS a également permis la création d'une promotion de DUT Carrière Sanitaire et Sociale, permettant aux étudiants, à l'issue des deux années de DUT, d'entrer directement en troisième année de formation d'Educateur Spécialisé.

Le développement de l'activité à l'international a, quant à lui, longtemps été mené de façon sporadique et informelle, même si le Directeur Général actuel a toujours eu la conviction qu'il faudrait un jour lui donner un essor à la hauteur du développement de l'Institut. Dans cette perspective, il a commencé à mettre en place une stratégie de développement privilégiant tout d'abord dans les embauches du personnel, si possible, des profils pouvant servir la dimension internationale, soit de par une origine étrangère des personnes, soit de par leur parcours marqué par l'étranger. C'est ainsi que huit nationalités sont représentées à l'IESTS au sein du personnel, et qu'autant de langues y sont couramment parlées et écrites (français, portugais, italien, allemand, roumain, congolais, arabe du Maghreb et arabe du Mashreq), auxquelles s'ajoute l'anglais. Il y avait aussi travaillé courant 2008, lorsqu'il avait demandé à un intervenant extérieur de penser et rédiger le projet d'un Département International (initiative qui avorta avant de voir le jour). La même année, un des formateurs particulièrement motivé par la mobilité internationale a permis à l'Institut d'être signataire de la Charte Erasmus 2007-14 et de formaliser ainsi l'inscription de l'IESTS dans l'Espace Européen d'Education Supérieure. Cependant une connaissance insuffisante à l'époque des différents programmes l'avait fait opter pour la Charte dite « standard », laquelle ne permet que des mobilités à des fins d'études, projet inaccessible à nos étudiants, pour lesquels la formation en alternance cours/stage ne propose pas de période de cours suffisamment longue sur un semestre pour être validée dans le cadre d'Erasmus (la Charte « stage » ou la Charte « élargie » permettant les deux types de mobilité auraient été plus adaptées<sup>78</sup>). Le Responsable du Développement et de la Pédagogie, favorisa le départ en formation de notre collègue en Master 2 « Etudes Européennes » de l'Université de Aix, afin de doter l'Institut de meilleures compétences en matière de politiques

7.

<sup>&</sup>lt;sup>78</sup> En effet, la mobilité à des fins d'études théoriques dans le cadre d'Erasmus ne peut se faire qu'avec un minimum de XX semaines dans un semestre universitaire, nombre que ne possède aucune architecture de formations en alternance proposées à l'Institut. Une adhésion à la Charte Erasmus dite « stage » ou à celle dite « élargie » aurait été plus adaptée. La nouvelle Charte Erasmus 2014-2020 à laquelle nous avons candidaté en mai dernier est simplifiée et supprime ces distinctions.

européennes et de mobilité inscrites dans le programme d'EFTLV. Ce formateur, à l'occasion de son mémoire, a pu présenter un projet de construction d'un Département des Relations Internationales, aujourd'hui fort utile, dans la mesure où des procédures de fonctionnement et de gestion de la mise en œuvre des actions de mobilité y sont très correctement formalisées.

Dans l'intervalle, la concrétisation de l'activité à l'international a également souvent pris la forme d'initiatives de certains étudiants désireux de réaliser un stage pratique à l'étranger. Cette motivation s'est aussi vue relayée par celle de l'équipe de formateurs du Département Enfance et Famille, qui depuis trois ans impulse, pour les Educateurs de Jeunes Enfants, un voyage d'étude d'une semaine dans un pays européen. Les premiers ont pu bénéficier d'une bourse proposée par le Conseil Régional PACA, la bourse PRAME<sup>79</sup>, quant aux seconds, ils bénéficient tous les ans d'un financement provenant de l'Institut, en plus de revenus d'auto-financement (vente de gâteaux dans la cour de l'IESTS lors des pauses).

En septembre 2012, au vu des injonctions de l'UNAFORIS et des perspectives de création des HEPAS(S), l'heure de passer à une action volontariste de plus ample envergure sonna pour l'Institut. Nous avons eu la chance de nous trouver présente à ce moment là, avec notre besoin - et désir - de réaliser une mission pour ce Master ICF, besoin que nous avons de façon opportune mis au service de l'Institut, tout en permettant d'y faire converger des motivations d'ordre plus personnel, à savoir l'intérêt pour l'étranger et les différents sujets d'études que celui-ci permet. Nous avons depuis développé un certain nombre d'activités (dont la candidature à la nouvelle Charte Erasmus 2014-20) que nous développerons plus en détail dans le Rapport de mission.

Cependant, si les injonctions politiques - émanant de l'Europe et des institutions françaises qui s'en font l'écho - s'imposent aux organismes de formation comme l'IESTS, qu'en est-il de l'intérêt que formateurs et apprenants peuvent y trouver ? Quels sens ces activités peuvent-elles recouvrir pour les apprenants du point de vue pédagogique ? Quel(s) intérêt(s) pédagogique(s) y a-t-il vraiment pour le formateur à intégrer des séquences de formation à l'étranger ? C'est ce à quoi les parties qui suivent vont tenter de répondre, à commencer par la Deuxième Partie qui va nous apporter des éclairages théoriques sur la question de la mobilité internationale à des fins d'apprentissages, partie au sein de laquelle nous ne manquerons pas de nous pencher également sur la question des « besoins de formation ». Les deux parties suivantes, se rapportant plus spécifiquement à la recherche sur le terrain, nous permettrons d'éprouver l'intérêt de ces recherches théoriques.

<sup>&</sup>lt;sup>79</sup> PRAME : Programme Régional d'Aide à la Mobilité Etudiante : http://www.regionpaca.fr/vie-etudiante-et-mobilite-internationale/bourses-de-mobilite-internationale/dossiers-de-bourse-de-mobilite-internationale-prame.html

### **DEUXIEME PARTIE**

### MOBILITE APPRENANTE ET BESOINS DE FORMATION

### **ECLAIRAGES THEORIQUES**

### **CHAPITRE I**

#### **VOYAGER POUR APPRENDRE:**

### D'UNE PRATIQUE SECULAIREA LA CONSTRUCTION D'UN CONCEPT CONTEMPORAIN

Si la terminologie de « mobilité internationale » réfère à notre contexte social et économique actuel et si elle est - ainsi que nous venons de le voir au cours de la Première Partie - fortement utilisée dans les discours des politiques européennes en matière d'éducation et de formation, sa mise en œuvre concernant les apprentissages est très loin d'être une invention contemporaine. En effet, depuis la nuit des temps, l'Homme a voyagé, pour découvrir, pour conquérir, pour commercer, et pour apprendre. Mais avant d'examiner quels liens précisément le voyage et l'apprentissage ont su tisser au cours des temps, arrêtons-nous sur leur sens étymologique et leur définition respective.

### 2.1.1 Voyager et apprendre : étymologies et définitions

"Voyager" renvoie à une idée de déplacement géographique. Son origine vient du mot latin « viaticum » qui signifie « ce qui sert à faire la route ». Le mot « viaticum » vient lui-même de « via » qui signifie « chemin », « voie », « route » 80. L'ancien français du XIème siècle employait le mot « veiage » qui signifiait « chemin à parcourir », lequel évolua au XIIème siècle pour devenir « voiage ». Ce terme désignait alors surtout les pèlerinages (1138) et les croisades (1190), motifs principaux de voyage à l'époque. Le mot « viage » apparut au XVème siècle (1421) en prenant le sens général de « déplacement d'une personne qui se rend dans un lieu assez éloigné », et en 1480 apparut le mot « voyage » 81. Nous le verrons dans la sous-partie suivante, c'est à cette époque que le voyage connut un essor important au sein des classes aristocrates et bourgeoises, promptes à envoyer leurs héritiers séjourner à l'étranger. A partir du XIXème siècle, le voyage est associé au tourisme 82, lequel vient du mot anglais « tourism », originaire lui-même de « touring » 83 référant au

<sup>&</sup>lt;sup>80</sup> AUZANNEAU Bernard ET AVRIL Yves (2000) Dictionnaire latin de poche

<sup>&</sup>lt;sup>81</sup> REY Alain (2010) Dictionnaire historique de la langue française, p2495

<sup>&</sup>lt;sup>82</sup> VACHER Luc (2005) « Du « grand tour » au tour du monde des backpackers : la dimension initiatique dans le voyage touristique », in « L'attrait d'ailleurs, images, usages et espaces du voyage à l'époque contemporaine », Paris, Edition du CTHS, p113.

<sup>&</sup>lt;sup>83</sup> REY Alain (2010) « Dictionnaire historique de la langue française », p2328

« *Grand Tour* », ce voyage à l'étranger que devaient réaliser les jeunes aristocrates britanniques. Au départ réservé aux élites, le voyage touristique se propagera progressivement au cours du XXème siècle au tourisme de masse. Ainsi, quelles que soient les époques, il est intéressant de relever que le mot voyage - évoquant le fait de quitter son chez-soi pour prendre la route vers le lointain – est intimement lié à la question de l'étranger, opposée au familier.

Ce vocable de «voyage», outre sa signification étymologique, comprend également des dimensions que nous ne développerons pas dans ce mémoire, mais qu'il est nécessaire de mentionner afin de souligner l'importance qu'il a eu - et a toujours - dans l'histoire de l'humanité. En effet, le voyage existe non seulement depuis la nuit des temps avec ses fonctions de découvertes et de conquêtes géographiques, politiques ou commerciales, mais il recouvre aussi des dimensions mythiques, imaginaires, symboliques et initiatiques<sup>84</sup>. Ces dimensions font de lui une expérience très chargée à la fois de sens, de craintes et de satisfactions, avec, toujours, cette notion qui lui est attachée de façon "quasi-symbiotique" : l'apprentissage, notion intimement liée à celle de la découverte, laquelle, indubitablement, fait partie du voyage.

Concernant le mot « apprendre », nous ne nous attacherons ici qu'au « sens subjectif » du verbe qui se rapporte au fait d'acquérir de la connaissance, des savoirs de toutes sortes, par opposition au « sens objectif » qui, lui, se rapporte au fait de transmettre de la connaissance à un tiers<sup>85</sup>.

« Apprendre » vient du latin populaire « apprehendere », lequel donna sons sens au verbe dès son usage en ancien français (950) : « saisir par l'esprit » et « acquérir pour soi des connaissances », exprimant ainsi des valeurs identiques à celles de « comprehendere, comprendere », comprendre <sup>86</sup>. L'objectif d'apprendre serait donc de comprendre, grâce à l'acquisition de connaissances. De notre point de vue, ceci est un objectif plutôt louable, par opposition au seul fait d'emmagasiner des stocks de connaissances à la manière d'un chien savant, sans que ces connaissances aient du sens pour l'individu, dans la relation qu'il entretient avec son environnement.

Cependant, au cœur de "l'apprendre" réside le, ou plutôt "les" processus d'apprentissage que l'individu met en œuvre, les stratégies cognitives qu'il utilise pour acquérir lesdites connaissances

n

Pour plus de développement sur ces sujets, nous renvoyons à deux articles rédigés respectivement par Bernard FERNANDEZ et Vincento CECCHELLI :

<sup>■</sup> FERNANDEZ Bernard « *L'Homme et le voyage, une connaissance éprouvée sous le signe de la rencontre* », http://www.barbier-rd.nom.fr/6%20ARTICLE.QUESTIONDE.PDF

<sup>■</sup> CECCHELLI Vincento ( 2010)« *Les legs du voyage de formation à la Bildung cosmopolite* » Presses universitaires de Caen | Le Télémaque N°38, p57-70

<sup>85</sup> Dictionnaire Petit Robert, (1992).

<sup>&</sup>lt;sup>86</sup> REY Alain (2010) « Dictionnaire historique de la langue française », p102

et créer du sens entre celles-ci et sa façon de percevoir et d'appréhender le monde. Sans nous engager dans l'exposé de ces processus - et en maintenant le fil conducteur de ce mémoire, qui nous mène de la question politique à celle de la pédagogie - rappelons le nécessaire processus de décentration qui existe dans l'acte d'apprendre. En effet, si l'on se réfère aux fondamentaux pédagogiques - du constructivisme de PIAGET<sup>87</sup> au modèle d'apprentissage allostérique de GIORDAN<sup>88</sup>, en passant par le conflit cognitif de INHELDER<sup>89</sup> et le conflit sociocognitif de DOISE, MUGNY et PERRET-CLERMONT<sup>90</sup> - 1'on sait que l'individu, dès son plus jeune âge à l'âge adulte, ne peut apprendre que s'il opère un processus qui lui permet de se décentrer de soi pour aller vers une zone moins connue de lui, et souvent incarnée par l'Autre<sup>91</sup>. Ce processus se met en place grâce à des jeux d'interactions qui le font se décoller de sa zone égocentrée pour se diriger vers une zone "excentrée", riche de découvertes, vectrices d'apprentissages. Ainsi, sommes-nous ici tentée de faire l'analogie entre le déplacement physique qu'impose le voyage et le mouvement de décentration cognitive, considérant que le voyage, en tant que « déplacement d'une personne qui se rend dans un lieu assez éloigné »92 pourrait être assimilé à "l'incarnation" de ce processus de décentration, donnant à celui-ci la possibilité d'être physiquement vécu. Le mouvement cognitif serait alors concrètement impulsé et mis en scène par le voyage, facilitateur (et certes non garant) de décentration cognitive. Voyager et apprendre - voyage et apprentissage - paraissent alors unis par un lien qui rend le premier indissociable du second.

### 2.1.2 L'apprentissage par le voyage du Moyen-Age à aujourd'hui

C'est dès l'époque médiévale, sur le territoire français et limitrophe, que le séjour à l'étranger est intégré au cursus universitaire<sup>93</sup>. En effet, hors périodes de guerre, les jeunes gens destinés aux plus hautes fonctions de la vie sociale et politique se doivent de parfaire leurs apprentissages linguistiques, littéraires et artistiques en pays étrangers. L'objectif n'est pas uniquement académique, et le voyage est « le moment d'un apprentissage social important dans la formation des élites » <sup>94</sup>. Cette pratique se poursuit au XV et XVIème siècle, période de la Renaissance où

٠

DAGUET Hervé, Maître de Conférences à l'Université de Rouen, « 1. L'orientation cognitive et constructiviste : J.Piaget (1896-1980) » p4 in « Psychologie des apprentissages, Première partie : Le développement de l'enfant et de l'adolescent : les grands courants théoriques et leurs implications pour la formation », Cours du Master 2 ICF FOAD, 2011-12

<sup>&</sup>lt;sup>88</sup> VINCENT Hubert Maître de Conférences à L'université de Rouen, « Annexe 4, pp51-57 : « Texte d'André GIORDAN, extrait de La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui de Jean HOUSSAYE, ESF, 1993 », in Cours « Pédagogie », Master 2 ICF FOAD, 2012-13

<sup>89</sup> Idem, p.133

<sup>&</sup>lt;sup>90</sup> Idem p.133 ET 134

<sup>91</sup> GIORDAN André (1998) « Apprendre! », Paris, Edition Belin, pp16-17

<sup>&</sup>lt;sup>92</sup> Dictionnaire Petit Robert (1992).

<sup>&</sup>lt;sup>93</sup> WAGNER Anne-Catherine (2007) « La place du voyage dans la formation des élites Edition Le Seuil - Actes de la recherche en sciences sociales, N°170, p58-65, mai 2007

<sup>&</sup>lt;sup>94</sup> Idem

ERASME (1467 env.-1536) parcourt l'Europe<sup>95</sup>, et où Montaigne (1533-1592)<sup>96</sup>, dans son ouvrage « De l'institution des enfants » encourage les séjours à l'étranger dans l'éducation « « pour en rapporter principalement les humeurs de ces nations et leurs façons, et pour frotter et limer nostre cervelle contre celle d'aultrui »<sup>97</sup>. Pour cette raison, Montaigne se voit souvent attribué cette phrase célèbre « Les voyages forment la jeunesse ».

Cette pratique traverse les époques et au XVIème siècle, les jeunes aristocrates français - destinés à devenir hommes du monde et/ou hommes d'Etat - doivent se rendre dans les pays reconnus pour leur richesse culturelle, sur le plan historique et artistique, tels que l'Italie et la Grèce<sup>98</sup>. Le Proche-Orient, notamment l'Egypte, deviendra la destination privilégiée au XIXème siècle<sup>99</sup>. En Grande-Bretagne, les jeunes aristocrates doivent s'initier à ce rituel éducatif baptisé «Le Grand Tour », lequel comprend des passages obligés dans telle et telle ville, pour une période définie, au moyen d'un agenda de visites détaillé. Prenant tout son essor entre le XVIème et les trois siècles suivants, le Grand Tour doit permettre aux intéressés de s'approprier la langue française et italienne, la culture artistique et littéraire de ces pays, leurs styles de vie, leurs normes esthétiques, religieuses et politiques. A la fin du XVIIIème siècle, le voyage à l'étranger est ainsi définitivement considéré comme une façon de parfaire l'éducation des jeunes aristocrates. Anne-Catherine WAGNER met l'accent sur ce qu'elle considère être la principale fonction de ces séjours : l'acquisition de « compétences sociales» 100, c'est-à-dire la faculté à se mouvoir dans la haute société et à s'y construire un réseau. En d'autres termes, le voyage à l'étranger est une pratique de socialisation des élites.

A côté de l'aristocratie, au XVIIème et XVIIIème siècle, la bourgeoisie marchande met en place quant à elle des pratiques d'apprentissage identiques, mais plus axées sur l'exercice d'une profession. De comptoirs en comptoirs créés en pays étrangers, au sein d'un réseau amical et familial, les jeunes bourgeois en apprentissage s'approprient différents techniques de commerce. Ils apprennent également des langues étrangères et d'autres manières de vivre, tout en se forgeant, eux

<sup>95</sup> http://www.universalis-edu.com/recherche/sujet/18358/?mode=MIXTE Consulté sur l'ENT de Rouen le 10/06/13

<sup>96</sup> http://www.universalis-edu.com/recherche/sujet/10486/?mode=MIXTE Consulté sur l'ENT de Rouen le 10/06/13

<sup>&</sup>lt;sup>97</sup> MONTAIGNE, « De l'institution des enfants », Chapitre XXV http://les-proverbes.fr/site/proverbes/les-voyagesforment-la-ieunesse/

<sup>98</sup> WAGNER Anne-Catherine (2007) « La place du voyage dans la formation des élites Edition Le Seuil - Actes de la recherche en sciences sociales, N°170, p58-65, mai 2007

<sup>99</sup> REAU Bertrand (2009) « Voyages et jeunesse « favorisée » - Usage éducatif de la mobilité », Presses de Sciences Po | Agora débats/jeunesses N°53 Mars 2009, p 73-84 | 1000WAGNER Anne-Catherine (2007) « La place du voyage dans la formation des élites Edition Le Seuil - Actes de la

recherche en sciences sociales, N°170, p59-60, mai 2007

aussi, leur propre réseau cosmopolite au sein de cette « bourgeoisie d'affaires transnationales en formation » 101.

Ainsi, pour Anne-Catherine WAGNER, le séjour à l'étranger se révèle-t-il, depuis le Moven-Âge «un dispositif d'apprentissage international» et l'auteur d'ajouter qu' «il est aussi, indissociablement, préparation à l'occupation de positions de pouvoir » 102. Elle argumente en effet sur les liens qui existent entre le fait d'être issu des classes sociales supérieures, celui de cultiver le goût des séjours à l'étranger et celui d'avoir ce qu'elle désigne comme étant un « capital international familial »<sup>103</sup>. Elle précise que ces liens perdurent jusqu'à aujourd'hui, les familles des milieux favorisés utilisant toujours ces séjours internationaux comme moyen de renforcer le « capital social et relationnel » 104 de leurs enfants, et parfaire leur éducation. Elisabeth MURPHY-LEJEUNE de son côté évoque le concept de «capital mobilité » des étudiants d'aujourd'hui, lequel se construit à partir de l'histoire familiale (antécédents de mobilité dans la famille, union de personnes de cultures différentes), et entraîne des attitudes personnelles positives à l'égard des voyages<sup>105</sup>. D'autres auteurs argumentent dans le même sens qu'Anne-Catherine WAGNER, tel Bertrand REAU qui souligne lui aussi la fonction socialisante des séjours à l'étranger pour la « jeunesse favorisée » 106. Lucette Colin quant à elle, confirme que la mobilité internationale touche toujours à l'heure actuelle davantage les élites que les enfants des milieux défavorisés, du fait que ces derniers n'ont pas suivi des parcours scolaires et sociaux les conduisant vers ce type de mobilité (y compris quand, dans leur histoire familiale, ils ont vécu une expérience d'exil de leur pays d'origine vers l'Europe)<sup>107</sup>.

Notre volonté de sonder les pratiques associant voyage et apprentissage nous invite à ne pas omettre de mentionner le Tour de France des Compagnons, qui - même s'il ne concerne ni l'aristocratie ni la bourgeoisie, et ne dépasse pas les frontières du territoire français - n'en revêt pas moins, à ces époques lointaines, une dimension d'aventure vers l'inconnu, loin de chez soi et du familier. L'histoire du compagnonnage est tellement ancienne qu'il est difficile d'en définir avec précision

<sup>&</sup>lt;sup>101</sup> Idem, p60

<sup>&</sup>lt;sup>102</sup> Idem p 60 et 64

<sup>&</sup>lt;sup>103</sup> Idem p65

<sup>&</sup>lt;sup>104</sup> Idem, p 64

MURPHY-LEJEUNE Elizabeth, (2003) « Chapitre 3 : Le capital de mobilité », pp59-77, in « L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger», Collection CREDIF ESSAIS, Ecole Normale Supérieure Lettres & Sciences Humaines, Paris, Edition DIDIER, 231p.

REAU Bertrand (2009) « Voyages et jeunesse « favorisée » - Usage éducatif de la mobilité », Presses de Sciences Po Agora débats/jeunesses N°53 Mars 2009, p 73-84

COLIN Lucette (2008) « Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie ? » in « L'éducation tout au long de la vie », p71, Revue Anthropos, Paris, Edition Economica, 168p

l'éclosion. Parti sur la trace de ces voyageurs particuliers, Bernard De CASTERA<sup>108</sup> nous explique que le voyage du compagnon – réalisé auparavant dans le sens des aiguilles d'une montre (pour ne pas revenir en arrière) - est destiné à perfectionner des techniques de travail des métiers manuels (menuiserie, maçonnerie, taille de pierre, boulangerie, etc.), mais pas seulement. Le compagnon doit aussi apprendre à observer, à découvrir, à mieux connaître son environnement, pour le comprendre. Le voyage lui permet d'aiguiser sa sensibilité pour répondre au mieux aux besoins des Hommes de la cité. Empreint de rites et de codes propres aux compagnons (canne de voyage, vocabulaire et gestuelle spécifiques, cérémonies, etc.), le voyage a une fonction hautement initiatique<sup>109</sup> et offre aux intéressés une opportunité d'apprentissages riche et variée, où « *les acquisitions théoriques découlent des actes accomplis* »<sup>110</sup>, et où le compagnon apprend tant la dimension sociale de son métier, que les valeurs qui y sont attachées. Aujourd'hui, le Tour de France des compagnons a été mis au goût du jour des politiques européennes et le voyage du futur professionnel se réalise le plus souvent à l'étranger<sup>111</sup>.

Voyager pour apprendre, le XXème siècle n'a donc rien inventé. Les politiques actuelles ont cependant le mérite d'essayer de démocratiser cette pratique, même si le succès de cette entreprise reste très relatif, puisque des études actuelles montrent que la mobilité internationale— et ce malgré le programme JAMO destiné aux «Jeunes Avec Moins d'Opportunités »<sup>112</sup> - concerne encore majoritairement des jeunes issus de milieux favorisés<sup>113</sup>. Il n'en demeure pas moins que *l'idée* d'un séjour à l'étranger à but éducatif semble, elle, intégrée dans les mentalités, en ayant franchi les frontières sociales (tout au moins celles qui ne sont pas exclues du champ de l'éducation et de la formation), et ce, même si tout le monde ne peut pas se le permettre. Et c'est sous cette impulsion des politiques de la Commission Européenne et du programme d'Education et Formation Tout au long de la Vie, qu'après des siècles et des siècles de mise en œuvre, émergent, de part et d'autres, des productions réflexives visant à transformer le séculaire « *Les voyages forment la jeunesse* » en concept moderne de « *Mobilité apprenante* ».

De CASTERA Bernard (2012) « Le compagnonnage », Chapitre III, « Le Tour de France », p69-89, Que sais-je, Paris, PUF, 128p

FERNANDEZ Bernard (2001) « L'Homme et le voyage, une connaissance éprouvée sous le signe de la rencontre », S/S la d° de René BARBIER « Education et sagesse » Consultable sur : http://www.barbier.rd.nom.fr/6%20ARTICLE.QUESTIONDE.PDF, p. 12-13

<sup>&</sup>lt;sup>110</sup>De CASTERA Bernard (2012) « *Le compagnonnage* », Chapitre III, « Le Tour de France », p89, Que sais-je, Paris, PUF

Différents site de compagnons comme les Compagnons du devoir http://www.compagnons-dudevoir.com/ ou les celui des compagnons du Tour de France http://www.compagnons.org/ Consultés le 02/03/13

<sup>112</sup> CEREQ « La mobilité internationale des « jeunes avec moins d'opportunités » : retour d'expérience », BREF N° 293, octobre 2011 Consulté en ligne le 03/03/13 sur http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/La-mobilite-internationale-des-jeunes-avec-moins-d-opportunites-retour-d-experience

ENDRIZZI Laure (2010) *La mobilité étudiante, entre mythe et réalité,* Institut National de Recherche Pédagogique, Veille scientifique et technologique, Dossier d'actualité n° 51, février 2010, p.14

### 2.1.3 Emergence à la fin du XXème siècle du concept de « mobilité apprenante »

La « mobilité » se définit comme étant le « caractère de ce qui peut se mouvoir ou être mû, changer de place, de position »<sup>114</sup>. Pour Jean-Pierre SOUZY, Directeur Général du CNRS en 2009, la mobilité « (...) n'est pas seulement géographique ni institutionnelle. Elle est synonyme de curiosité et d'ouverture. Changer d'environnement professionnel ou exercer un autre métier, c'est se confronter à des idées différentes et à d'autres univers. C'est écouter, découvrir, se remettre en question et élargir son propre horizon (...). »115. La mobilité n'est donc pas le pré carré du champ international, mais l'amalgame mobilité/international est très souvent fait dans les différents documents, articles et ouvrages consultés pour la rédaction de ce mémoire. En revanche, quel que soit son champ d'application – ainsi que le souligne la réflexion de Jean-Pierre SOUZY - des valeurs d'ouverture d'esprit, de découvertes et d'apprentissages (ces derniers étant contenus dans le « se remettre en question et élargir son propre horizon ») lui sont attachées. Lucette COLIN nous indique que ce terme de « mobilité », appliqué au fait de partir à l'étranger, est positivement connoté dans notre société actuelle, laquelle valorise les déplacements et la confrontation à la diversité, de quelle nature qu'elle soit 116. En d'autres termes, l'usage du mot « mobilité » est à la mode. En effet, quelques clics sur notre moteur de recherche sur le Web, et voilà que le terme nous apparaît sous toutes ses formes : « mobilité internationale », « mobilité professionnelle », « mobilité sociale », « mobilité résidentielle », « mobilité réduite », « mobilité spatiale », sans oublier « l'écomobilité » et tous les dispositifs utilisant le mot « mobilité » : « Passeport Mobilité », « Portail Mobilité », » Génération Mobilité », etc. L'air du temps est donc à la mobilité, car ainsi que nous l'indiquent spots publicitaires et affiches d'exposition diverses « Le monde bouge !!!». Il n'en fallait pas moins pour qu'apparaisse ça et là le terme de « mobilité apprenante », appliqué au champ international, construit à partir de cette terminologie « mobilité », qui marque la fin du XXème siècle et notre entrée dans l'ère du XXIème siècle, croisant le constat fait de tout temps que voyager permet d'apprendre.

Ainsi, au fil des lectures des différents documents traitant de la mobilité internationale (rapports, circulaires, articles, etc.), nous avons pu constater que le concept de « mobilité » est en effet très souvent associé aux notions d'apprentissages. La « mobilité à des fins d'apprentissages » y est souvent évoquée. Dans les textes officiels de la Commission Européenne concernant l'éducation et la formation, le terme « Learning mobility » est spontanément traduit de façon littérale dans les

<sup>&</sup>lt;sup>114</sup> Petit Robert (1992)

<sup>115</sup>SOUZY Jean-Pierre, (1999)« *La mobilité*, *un bien nécessaire* »,SG Infos n°39, www.dgdr.cnrs.fr/dgdr/sginfo/no39.pdf

<sup>116</sup> COLIN Lucette (2008) « Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie ? » in « L'éducation tout au long de la vie », Revue Anthropos, Paris, Edition Economica, p.64

versions françaises par « *mobilité apprenante* », et est toujours attaché au champ international. En fait de concept, le terme en français est en réalité peu étudié sous cette terminologie par les rares chercheurs qui s'y sont penchés sérieusement.

D'après nos recherches, deux principaux auteurs francophones y ont consacré plusieurs travaux : la sociologue Elizabeth MURPHY-LEJEUNE, qui a beaucoup étudié la mobilité étudiante, et Lucette COLIN, psychanalyste, Maître de conférences en Science de l'Education à Paris VIII, très impliquée dans la recherche concernant la Formation Tout au Long de la Vie et la mobilité internationale. Ces deux auteures n'utilisent d'ailleurs pas de façon explicite le terme de « mobilité apprenante », même si elles déclinent avec minutie la dimension "apprenante" des terminologies qu'elles emploient de préférence, telles « mobilité » tout simplement, ou « mobilité étudiante », signifiant ainsi que le seul terme de « mobilité » contient à lui seul, non seulement la dimension internationale, mais aussi la dimension apprenante. Nous serions même presque tentée d'en conclure que le qualificatif de « apprenante » adjoint au terme de « mobilité » formerait en fait un pléonasme.

Relevons cependant une remarque que soulève Lucette COLIN concernant ces apprentissages menés à l'étranger : si leur réalité ne fait aucun doute, ils font tout de même l'objet de suspicion du fait même qu'ils se situent hors du champ académique de l'éducation formelle et des modalités de contrôle des acquis qui sont propres à cette dernière<sup>117</sup>. En effet, ces séjours à l'étranger ouvrent un espace (riche) d'apprentissages de nature informelle, où « la figure instituée du "maître", garant du savoir »<sup>118</sup> est absente. La suspicion relèverait alors de la moindre validité de ce type d'apprentissages comparés à ceux dispensés par l'éducation formelle. Lucette COLIN ajoute que la démocratisation des voyages y est aussi sans doute pour quelque chose dans ce voile de suspicion, comme si leur dimension formative perdait de sa valeur en ne devenant plus seulement le privilège des élites. En plus des écrits de ces deux auteures, il n'est pas rare de trouver des articles d'experts en mobilité internationale qui traitent du contenu de ce concept sur des sites Internet de ressources documentaires, mais encore une fois, sans forcément le nommer tel quel.

Le concept de « *mobilité apprenante* » appliqué au champ international semble donc être un concept émergeant, qui a un peu de mal à se faire nommer comme tel, bien que la déclinaison de son contenu sur le terrain soit clairement identifiée. Ce constat n'est peut-être que le témoignage de la façon dont la pratique précède toujours la conceptualisation qui en découle, ainsi que le faisait remarquer Bernard De CASTERA au sujet de l'apprentissage des compagnons<sup>119</sup>. Et en

.

<sup>&</sup>lt;sup>117</sup> Idem, p64-66

<sup>118</sup> Idem, p66

<sup>119</sup> Cf. Chapitre 2.1.1 « L'apprentissage par le voyage du Moyen-Age à aujourd'hui » de ce mémoire, p26

l'occurrence, nous l'avons vu au cours des pages précédentes, cette pratique de « *mobilité apprenante* », appliquée et reconnue au champ international, est séculaire. Ce qui a changé au cours du temps ne semble pas tant résider dans le contenu et les méthodes des apprentissages visés et réalisés, que dans la façon dont on en parle dans notre monde moderne. En effet, ce dernier considère les mobilités des étudiants comme « *dispositifs de formation* » <sup>120</sup> au sein desquels elles ont un statut d' « *outil pédagogique servant à encourager l'acquisition d'un ensemble de compétences* » <sup>121</sup>. Ces terminologies n'étaient certes pas employées ni à l'époque médiévale ni au siècle des Lumières, même si, nous l'avons vu, le séjour à l'étranger pour les futures élites visait bien les mêmes objectifs d'apprentissages. Par « *compétences* » - terminologie moderne que l'on trouve aujourd'hui au cœur du travail, de l'employabilité et de la formation, et autour de laquelle les théoriciens se confrontent – entendons ici, à l'instar de Guy LE BOTERF, tout à la fois connaissances, savoirs être et savoirs faire <sup>122</sup>.

Les voyages forment donc toujours la jeunesse, mais cette jeunesse est dorénavant censée se doter de « *compétences* », preuve de ses apprentissages. Rien de vraiment nouveau dans les faits donc, mais le chapitre qui suit va nous permettre de faire la déclinaison de ces apprentissages, à partir de recherches menés par nos auteurs contemporains et à partir des concepts utilisés de nos jours.

#### **CHAPITRE II**

#### MOBILITE INTERNATIONALE ET APPRENTISSAGES

La mobilité des étudiants, nous l'avons vu, est un des piliers fondamentaux des politiques européennes en matière d'éducation et de formation, d'une part parce que sa mise en œuvre symbolise et participe à la construction d'une identité européenne, d'autre part parce que son contenu est reconnu comme ayant des vertus fort utiles pour les apprenants qui en bénéficient. Pour ces raisons, cette mobilité fait couler beaucoup d'encre, mais dans ce chapitre, nous ne retiendrons que ce qui nous paraît utile pour comprendre l'intérêt qu'elle peut représenter du point de vue des apprentissages.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>120</sup> COLIN Lucette (2008) « Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie ? » in « L'éducation tout au long de la vie », Revue Anthropos, Paris, Edition Economica, p61

<sup>&</sup>lt;sup>121</sup> KRISTENSEN Søren, (2012) « *La mobilité comme processus d'apprentissage* », Formation Professionnelle / Revue Européenne n°16, CEDEFOP, 1999, p28-29 Consulté en ligne le 08/03/12 sur www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/.../123/16 fr kristensen.pdf

LE BOTERF Guy, cité par Thierry ARDOUIN, Maitre de Conférences à L'Université de Rouen, Cours sur « L'analyse du travail, des emplois et compétences », p39, 2011-2012, Master2 ICF\_FOAD

#### 2.2.1 Le développement de compétences lors d'un séjour à l'étranger

Les apprentissages réalisés lors d'un séjour à l'étranger par les apprenants ont été beaucoup étudiés, par beaucoup d'experts en la matière et notamment par les deux auteures précitées que sont Elizabeth Murphy-LEJEUNE et Lucette COLIN. Nous aurons l'occasion ultérieurement d'évoquer leurs travaux à toutes deux, mais pour cette sous-partie relative au développement de compétences lors d'un séjour à l'étranger, c'est l'article de Søren KRISTENSEN, Directeur d'un centre danois chargé de la mobilité de jeunes apprentis (le PIU) qui retient notre attention. Il nous semble en effet que cet article résume très bien les différents apprentissages que peut permettre la mobilité internationale<sup>123</sup>, que S.KRISTENSEN traduit – époque oblige- en compétences. Il les décline ainsi :

- compétences en langues étrangères ;
- compétences interculturelles (nous y reviendrons plus précisément dans la prochaine souspartie);
- compétences dites « *transversales* », par lesquelles Søren KRISTENSEN désigne les qualités personnelles de la personne, comme l'adaptabilité, l'autonomie, la capacité d'initiative, la créativité, etc. ;
- compétences professionnelles, dans le cas de personnes ayant, ou devant développer des savoirs faire liés à un métier et pour lesquelles l'expérience à l'étranger permet de renforcer les compétences initiales, mais aussi de faire évoluer ces dernières. 124

Søren KRISTENSEN nous précise aussi que certains facteurs ont un impact sur ce processus apprenant lié à la mobilité, tels que :

- la durée du séjour : plus un séjour est long et plus les apprentissages sont possibles ;
- le degré d'interaction avec les natifs du pays : plus celui-ci est élevé et plus les opportunités de découvertes se réalisent ;
- l'âge de l'apprenant : plus le sujet est jeune et plus les apprentissages se font facilement.

Ainsi, les apprentissages rendus possibles par la mobilité internationale sont-ils divers et se situentils dans l'entre-deux de l'apprentissage formel et de l'apprentissage informel. En effet, qu'il s'agisse de l'apprentissage des langues, des facultés plus larges de communication avec des

33

<sup>&</sup>lt;sup>123</sup>KRISTENSEN Søren, (2012) « *La mobilité comme processus d'apprentissage* », Formation Professionnelle / Revue Européenne n°16, CEDEFOP, 1999, p28-29 Consulté en ligne le 08/03/12 sur :

www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/.../123/16\_fr\_kristensen.pdf

<sup>124</sup> Idem

personnes étrangères, du développement de compétences professionnelles ou des compétences « *transversales* », l'apprenant acquiert à la fois des connaissances, des savoirs faire et des savoirs être référencés tant dans les programmes dits "académiques", que dans un répertoire personnel créé par l'apprenant lui-même en fonction de son profil, de ses potentiels, et de sa capacité à exploiter les opportunités qui s'offrent à lui.

La mobilité apprenante appliquée au champ international nous semble donc vraiment répondre aux objectifs généraux du Lifelong Learning dans son acception d'origine, en ce qu'elle dépasse le cadre des apprentissages directement liés à une formation académique ou professionnelle, pour atteindre le développement personnel de l'individu.

Une des compétences favorisées par le séjour à l'étranger est la capacité à pouvoir communiquer avec des personnes de cultures différentes, ce qui nécessite des compétences de communication qui – comme le souligne Lucette COLIN – dépassent le cadre de la seule compétence linguistique<sup>125</sup>. En effet, la culture étrangère suppose chez celui qui la porte, une identité culturelle différente, construite sur des représentations, des croyances et des valeurs qui lui sont propres, à l'origine de comportements<sup>126</sup> qui y sont attachés et qu'il est nécessaire de décoder et de comprendre tout autant que la langue. Cette compétence de communication avec des personnes étrangères est devenue objet d'études menées par des chercheurs venant de disciplines diverses telles que la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie, l'ethnologie, la linguistique, l'histoire, les études sur la communication, etc., qui en ont fait aujourd'hui un concept : « l'interculturel » <sup>127</sup>. Fondamental pour les travailleurs sociaux pour des motifs que nous allons exposer, et favorisé par les séjours à l'étranger, nous avons décidé de nous y arrêter.

## 2.2.2 Focus sur la compétence interculturelle

Le choix de nous arrêter sur la compétence interculturelle est motivé par deux raisons. La première est le fait que cette compétence est l'étendard de tous les pédagogues travaillant sur la mobilité internationale, dans la mesure où la culture étrangère est repérée comme étant ce qui, incontestablement, caractérise le pays d'accueil et ce à quoi l'apprenant qui s'y rend est d'emblée "confronté". La seconde raison est motivée par le fait que cette compétence se doit d'être travaillée dans les centres de formation de travail social, d'une part parce qu'elle facilite l'accompagnement de personnes de nationalités étrangères vivant sur le territoire français, mais aussi parce qu'elle

COLIN Lucette (2008) « Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie ? » in « L'éducation tout au long de la vie », Revue Anthropos, Paris, Edition Economica, p63

127 Idem

<sup>&</sup>lt;sup>126</sup> CRESSON André (1993) « Introduction au colloque, « Communication Interculturelle langues et langages », in Intercultures n°20, SIETAR, janvier 1993, p 17-22

cristallise à elle seule tous les ingrédients nécessaires au travail plus général du rapport à l'altérité, fondamental et indispensable aux travailleurs sociaux (et que nous approfondirons dans la souspartie suivante). Car en effet, et André CRESSON le confirme, le champ de l'interculturel ne se limite pas à l'international, mais concerne également la culture régionale, celle du milieu social, la culture familiale, professionnelle, la culture d'entreprise, celle du genre (masculin/féminin), etc. La question de l'interculturel porte ainsi en son cœur celui de la différence culturelle quelle qu'elle soit, et renvoie, de ce fait, à la question de l'altérité, c'est-à-dire à l'Autre, dans sa singularité et sa différence, que cette différence porte sur l'origine ethnique, sociale, professionnelle, etc.

Le concept d'« *interculturel* » est apparu aux Etats-Unis dans les années 70<sup>128</sup> (« *intercultural* »), employé comme adjectif ou substantif, pouvant se substituer au nom commun qui s'y rattache, en français, l'« *interculturalité* ». L'UNESCO et le Conseil de l'Europe le reprennent en 1980, afin d'impulser cette dimension dans l'éducation<sup>129</sup>.

Reprenant Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, Margalit COHEN EMERIQUE, définit l'interculturel comme « une interaction entre deux identités (de cultures différentes) qui se donnent mutuellement un sens, dans un contexte à définir à chaque fois » 130. Cette définition implique une démarche de reconnaissance et de compréhension porteuse des valeurs qui fondent l'intérêt que nous avons à les travailler auprès des futurs travailleurs sociaux (telles que le respect, l'estime de soi et de l'autre, l'empathie, l'altruisme, la réciprocité). Elle s'oppose au fait de côtoyer des personnes porteuses de cultures différentes sans que soit entretenues avec celles-ci de véritables interactions, susceptibles d'entraîner des modifications de penser et/ou de se comporter. Pour Edmond-Marc LIPIANSKY, comme pour les deux auteures précédentes, l'interculturel est ainsi un espace relationnel, un espace d'échanges, d'interactions et de communication entre des personnes de différentes cultures, présupposant de la part des sujets concernés des pré-requis, tels une ouverture d'esprit permettant l'acceptation de la différence, et une certaine conscience de sa propre identité culturelle<sup>131</sup>. Cet auteur nous rappelle cependant que cette démarche « ne va pas de soi » <sup>132</sup>. Il fait pour cela référence au réflexe premier d'ethnocentrisme de l'être humain, qui reste positionné sur ses propres façons de percevoir l'environnement et ce qui le compose, et de définir ce qui appartient à une autre culture à partir de sa culture à soi, érigée alors au centre de toute chose,

\_

 $<sup>^{128}</sup>$  COHEN EMERIQUE Margalit (2011) «  $\it Qu$  'entend-t-on par interculturel ? » in «L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants », Alterstice, vol.1, N°1, p10  $^{129}$  Idem

<sup>&</sup>lt;sup>130</sup> COHEN EMERIQUE Margalit (1999) «L'approche interculturelle dans le processus d'aide » in Chapitre 15 «La formation des formateurs et des travailleurs sociaux » in «Guide de l'interculturel en formation » Edition Retz, Paris, p229

LIPIANSKY Edmond-Marc (1989) « Communication, codes culturels, et attitudes face à l'altérité », n Intercultures n°7, Approche conceptuelle, p27-37, SIETAR, septembre 1989
 Idem, p33

comme modèle de référence « universel », et donc valable<sup>133</sup>. Edmond-Marc LIPIANSKY nous invite à reconnaître nos résistances face à l'altérité, dues à la difficulté que représente le « *mouvement de décentration* »<sup>134</sup> auquel la reconnaissance de l'Autre - comme être différent - oblige. De leur côté, Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Lucette COLIN nous mettent en garde contre l'idéologie militante, voire moralisante, qui habite souvent les discours sur les apprentissages interculturels quand ils ne font que mettre en valeur les différences culturelles et minimisent les réelles difficultés que pose le rapport à l'Autre culturellement différent. Ces attitudes, expliquent-elles, peuvent avoir un effet "boomerang" et provoquer exactement le contraire de ce qui est recherché <sup>135</sup>.

Comme le souligne André CRESSON, tout l'enjeu de l'interculturel se rapporte alors au « développement de nouvelles compétences » en matière de communication, de façon à faire des sources de difficultés et de tension des moyens d'« éveil de nouvelles potentialités et source de créativité. » <sup>136</sup>.

L'interculturel n'a donc pas échappé à l'ère de la compétence et des auteurs comme Edmond-Marc LIPIANSKY et Jacques DEMORGON – tous deux sommités françaises dans ce domaine de recherche - ont traité ensemble, dans un article publié par l'Office Franco-Allemand de la Jeunesse (OFAJ), de la « compétence interculturelle » 137, devenue depuis la création du concept d'origine, objet de certifications et de formations diplômantes. Dans l'introduction de ce document, Jacques DEMORGON nous explique que définir la compétence interculturelle s'avère une entreprise complexe du fait de ses champs d'actions multiples : études à l'étranger, management international, commerce international, actions caritatives, diplomatiques et militaires réalisées à l'étranger, phénomènes migratoires, etc. Néanmoins, l'OFAJ, qui a beaucoup travaillé sur ces questions, a proposé une définition suffisamment intéressante pour que DEMORGON la mentionne dans ledit document. La « compétence interculturelle » serait donc le fait d'être capable de :

\_

CUCHE Denys (2004) « Chapitre 2 : L'invention du concept scientifique de culture – L'ethnocentrisme », p21, in « La notion de culture dans les sciences sociales, Paris, Editions la Découverte, 3<sup>ème</sup> édition

<sup>&</sup>lt;sup>134</sup> LIPIANSKY Edmond-Marc, *Communication, codes culturels, et attitudes face à l'altérité*, in Intercultures n°7, *Approche conceptuelle*, p37, SIETAR, septembre 1989

COLIN Lucette (2008) « Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie ? » in « L'éducation tout au long de la vie », Revue Anthropos, Paris, Edition Economica, p68

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « Pour une éducation à l'altérité » in revue des Sciences de l'éducation, vol.23, N°1, 1997, p128

<sup>136</sup> CRESSON André (1993) « Communication Interculturelle, langues et langages, Introduction au colloque », in Intercultures n°20, p18, janvier 1993

<sup>&</sup>lt;sup>137</sup>DEMORGON Jacques, LIPIANSKY Edmond-Marc, LUDEMANN Otto (1996) « Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe ? Quelles formations ? Quelles sanctions qualifiantes ? », Centre de documentation de l'OFAJ, 97p

« Reconnaître ses propres intérêts et ceux du partenaire, les comparer, en discuter librement et assumer, le cas échéant, les conflits qui peuvent résulter de cette confrontation. Cette attitude implique l'auto-critique, l'acceptation de la critique du partenaire, la reconnaissance de ses propres préjugés, de ceux de l'autre. La solidarité et la coopération s'appuient sur la prise de conscience de l'interdépendance et le sentiment de la responsabilité mutuelle." \(^{138}\)

Margalit COHEN EMERIQUE, de son côté, se révèle, nous semble-t-il, plus précise quant à la démarche à adopter concrètement pour parvenir à la mise en œuvre de cette compétence interculturelle laquelle, sans cette démarche, pourrait rester un énoncé de vœux pieux. Pour cette auteure, l'entrée en relation avec la personne porteuse d'une autre culture se mène en trois étapes qui définissent ce qu'elle appelle plus volontiers « *l'approche interculturelle* » :

- 1. la décentration,
- 2. la pénétration dans le système de référence de l'autre,
- **3.** la négociation et la médiation.

La première étape, la « *décentration* », mouvement cognitif déjà évoqué s'opposant à l'ethnocentrisme, permet tout d'abord de prendre de la distance par rapport à soi, afin de repérer ses propres normes, valeurs, et comportements. Cet exercice n'est pas forcément aisé, il nécessite une certaine flexibilité cognitive facilitée par la capacité à se remettre en question et à s'introspecter. Ce mouvement de décentration, nous l'avons vu, permet ensuite d'aller vers l'Autre et de s'engager dans la deuxième étape de la démarche interculturelle, *pénétrer son système de référence*, c'est-à-dire se trouver en mesure de comprendre la culture de l'Autre "du dedans", en saisissant la perception qu'il a du monde, du point de vue où, lui, se situe. Si pour Lucette COLIN, l'expérience de décentrement que permet la mobilité internationale est corrélative de l'expérience de l'altérité l'40, Margalit COHEN EMERIQUE souligne elle aussi que la démarche n'est pas forcément aisée, et que « *une attitude d'ouverture, un effort personnel de curiosité* » sont nécessaires l'41. Citant François JACOB, elle rappelle même que « *le respect du différent, la tolérance à l'autre, n'est pas le fort de l'humanité* » l'42. Ce n'est qu'une fois ces deux premières étapes franchies que pourra s'amorcer la troisième, à savoir la communication sur la base d'une négociation des identités de chacun. Il s'agit là de créer un espace de dialogue commun, où l'influence est mutuelle, et où

<sup>142</sup> Idem p229

<sup>138</sup> Idem.

<sup>&</sup>lt;sup>139</sup> COHEN EMERIQUE Margalit (1999) « *L'approche interculturelle dans le processus d'aide* », in « *Guide de l'interculturel en formation* », Paris, Edition Retz, Chapitre 15, pp.228-240

COLIN Lucette (2008) « Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie ? » in « L'éducation tout au long de la vie », Revue Anthropos, Paris, Edition Economica, p72

<sup>141</sup> COHEN EMERIQUE Margalit (1999) «L'approche interculturelle dans le processus d'aide», in «Guide de l'interculturel en formation», Edition Retz, 1999, Chapitre 15, p233

chacun des acteurs se trouve en position de compréhension et de médiation entre les différentes cultures.

Phénomène relationnel et interactif, l'approche interculturelle est donc affaire d'échange, de communication. Sa mise en œuvre favorise l'enrichissement mutuel, par les apports de la diversité. Elle crée des ouvertures vers des façons différentes de penser et d'agir, et présente des opportunités de changements, d'évolution, d'amélioration de soi et de ses pratiques. En somme, ouverte vers la nouveauté, la différence et la découverte, l'approche interculturelle permet un océan d'apprentissages. Mais présentée de cette façon, ne pourrait-elle pas paraître un peu trop idyllique ? Il n'en est rien, car, nous l'avons vu, les choses « ne vont pas de soi », et la rencontre avec la différence suscite souvent des incompréhensions, parfois des craintes, et est souvent source de malentendus. Cependant, ces difficultés représentent, à nos yeux de formatrice, la porte d'entrée pédagogique par excellence qui permet d'aborder et de travailler la guestion de la différence, de l'altérité, du rapport à l'autre, quel qu'il soit, étranger, ou pas.

#### 2.2.3 Mobilité vers l'étranger et rapport à l'altérité, un point central dans la formation des travailleurs sociaux

Confronté à des manières de faire et de penser différentes – du fait de la diversité des cultures, parfois choquantes pour lui - l'apprenant prend donc conscience de ses propres modes de pensées et modalités de fonctionnement, réalisant par là même que sa façon de percevoir et de concevoir les choses est loin d'être universelle. Il appréhende et réalise ainsi qu'il est possible de penser et de faire autrement, et qu'il y a parfois, souvent, des connaissances intéressantes à explorer dans cette différence. Ce travail que permet la mise en œuvre de la compétence interculturelle vis-à-vis du rapport à l'altérité nous paraît fondamental. Il nous paraît l'être pour tout un chacun, mais particulièrement pour les travailleurs sociaux pour lesquels la notion de l'Autre se doit d'être au centre de leur activité professionnelle. Et pour cause : un des fondamentaux des métiers du social réside dans "la relation d'aide", au sein de laquelle la reconnaissance de l'Autre, dans sa spécificité et sa singularité, est cruciale. Pour Lucette COLIN, comme pour tous les auteurs ayant travaillé sur la mobilité internationale, le séjour à l'étranger stimule justement le rapport à l'altérité <sup>143</sup> et se pose donc par excellence comme « apprentissage de la différence », que l'on trouve au centre de la pédagogie des rencontres interculturelles<sup>144</sup>. Martine ABDALLAH-PRETCEILLE parle même

 $<sup>^{143} \</sup> COLIN \ Lucette \ (2008) \ \textit{``Passer les frontières : une \'education tout au long de la vie?"} \ \textit{``n ``L'`education tout au long de la vie?"} \ \textit{``n ``L'`education tout au long de la vie?"} \ \textit{``n ``L'`education tout au long de la vie?"} \ \textit{``n ``L'`education tout au long de la vie?"} \ \textit{``n ``L'`education tout$ long de la vie » de Lucette COLIN ET Jean-Louis LEGRAND, Revue Anthropos, Paris, Edition Economica, pp61-

<sup>144</sup> COLIN Lucette ET MULLER Burkhard (1996) «La pédagogie des rencontres interculturelles », Paris, Edit. Anthropos, p.15

d' « éducation à l'altérité » 145, en précisant qu'il ne s'agit pas tant d'apprendre les différences qui existent entre les cultures que d'apprendre à communiquer avec des personnes porteuses de différences culturelles. Elle insiste sur le fait que l'enjeu dans cette communication avec l'Autre, n'est pas de lui reconnaître des différences et des spécificités tel un objet d'étude spécifique vis à vis duquel on s'applique à avoir « une approche cognitive, par des savoirs et des connaissances »<sup>146</sup>, mais de le considérer comme sujet de relation, un « autre JE »<sup>147</sup>. Autrement dit, connaître la langue et la culture de l'Autre ne suffit pas pour communiquer avec lui, et l'apprentissage de l'altérité nécessite en tout premier lieu de poser un acte de « reconnaissance mutuelle de sujet à sujet » 148. Cet acte de reconnaissance mutuelle est à la base de la posture que, en tant que formatrice, nous recherchons chez le travailleur social en formation. En effet, à l'instar, par exemple, de Guy AUSLOO<sup>149</sup>, nous pensons que le rôle de l'aidant n'est pas de se poser comme source de solutions toutes faites et pensées par lui, mais comme quelqu'un qui va stimuler les propres ressources de la personne accompagnée, susciter sa créativité et l'appropriation, ou la réappropriation, de ses propres capacités. Cette posture nécessite réellement une capacité de nonjugement de valeurs, d'humilité et d'accompagnement de l'Autre vers là où il veut et peut aller. Or, pour parvenir à percevoir l'Autre à la fois dans son entité et sa singularité, il est nécessaire en amont d'être capable de se percevoir soi-même avec la clairvoyance que seule permet la distanciation. Et Martine ABDALLAH-PRETCEILLE de nous rappeler que « le plus difficile, contrairement à ce que l'on croit, n'est pas d'apprendre à voir l'autre mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié (...) Cette capacité à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui »<sup>150</sup>.

Margalit COHEN EMERIQUE prend toutefois la précaution de nous rappeler que ce travail de décentration favorisant le rapport à l'altérité, avec toute sa charge de bienveillance et de bonnes intentions, a cependant ses limites, du fait que, parfois, les écarts entre les différents systèmes de valeur d'un individu à l'autre sont tellement importants, que la possibilité de se décentrer de soi pour aller vers l'Autre s'en trouve réduite<sup>151</sup>. Aussi est-il nécessaire, non seulement de reconnaître ses différences, mais aussi de reconnaître les difficultés qu'elles posent à "JE", ainsi qu'à l'autre

\_

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « *Pour une éducation à l'altérité* » in revue des Sciences de l'éducation, vol.23, N°1, 1997, pp123-132.

<sup>&</sup>lt;sup>146</sup> Idem p125

<sup>147</sup> Idem

<sup>148</sup> Idem

<sup>&</sup>lt;sup>149</sup> AUSLOO Guy (1995), « La compétence des familles », Saint-Agne, Editions ERES, 173p

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1997) « Pour une éducation à l'altérité » in revue des Sciences de l'éducation, vol.23, N°1, p126

COHEN EMERIQUE Margalit (1999) «L'approche interculturelle dans le processus d'aide», in «Guide de l'interculturel en formation», Paris, Edition Retz, 1999, Chapitre 15, p240

"JE", vécu et perçu parfois comme un danger, accompagné de ce que Margalit COHEN EMERIQUE nomme une « menace identitaire » 152.

Ne pouvant nous permettre d'aller plus loin sur ce sujet de "menace identitaire" dans le cadre de ce mémoire, nous terminerons cette sous-partie par une citation de Michel SERRES, qui nous paraît mettre en lien toutes les thématiques abordées au cours de ce chapitre :

« Aucun apprentissage n'évite le voyage (...) Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l'autre » 153. Dans son livre Le Tiers Instruit, l'auteur fait une métaphore entre le voyage et l'acte d'apprendre (ce qui ne va pas sans nous rappeler le rapprochement fait plus haut entre le déplacement physique opéré lors du voyage et le processus cognitif de décentration 154). Il compare l'accès à la connaissance à la traversée d'une rive à une autre, traversée qui ne se fait pas sans risque ni sans sentiment de malaise et de solitude. Michel SERRES explique que cette traversée permet à l'individu déstabilisé par le "perdre pied" de se mettre en quête de nouveaux repères et de nouvelles façons de penser et de faire. Lorsqu'il arrive de l'autre côté de la rive, non sans avoir risqué de prendre la tasse - voire d'avoir eu peur de se noyer - l'individu n'est plus tout à fait le même, ni tout à fait un autre. La traversée lui a permis d'opérer les changements nécessaires à la rencontre de l'Autre, et de ses "étrangetés". Et il a appris.

Cette traversée d'un bout à l'autre de la formation, tout individu en situation d'apprentissages en fait l'expérience. Nous avons vu au cours de ce chapitre que le fait d'accéder à l'autre rive en passant par un pays étranger est un détour qui — d'après les différents auteurs consultés - peut s'avérer bénéfique. Néanmoins, avant de mener l'enquête qui nous permettra peut-être de relier cette réflexion à la notion de « besoin de formation » pour les apprenants en travail social, il nous est tout d'abord nécessaire de nous arrêter sur ce concept pour en cerner le sens et les différentes dimensions.

.

<sup>&</sup>lt;sup>152</sup>COHEN-EMERIQUE Margalit & HOHL Janine (1999) « La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle : le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu » in Canadian Ethnic Studies, Etudes ethniques au Canada, Vol. 21, n°1, Journal, pp106-124

<sup>153</sup> SERRES Michel, (1991) « *Le Tiers instruit* », Paris, Edition François Bourin, p28

<sup>154</sup> Cf. Chapitre 2.1.1 « Voyager et apprendre : étymologies et définitions » de ce mémoire, p24

#### **CHAPITRE III**

#### MOBILITE APPRENANTE ET BESOINS

#### DES TRAVAILLEURS SOCIAUX EN FORMATION

## 2.3.1 Historique et définitions de la notion de « besoin » dans le champ de la formation

L'intérêt porté à la notion de besoin en formation date des années 60, quand les formateurs de formation continue ont commencé à se poser la question de l'efficacité des actions de formation et des liens que cette efficacité pouvait entretenir avec l'adhésion des participants aux actions pédagogiques. Se posa alors la question de cerner ce qui permet à un apprenant d'adhérer à une action de formation, en dehors de la qualité de la relation pédagogique. En effet, quelle utilité pouvait recouvrir une action de formation pour son bénéficiaire? Le concept de « besoin de formation » émergea – utilisé pour la première fois par Bertrand SCHWARTZ <sup>155</sup> - et l'analyse de ce type de besoin s'afficha depuis comme marque de professionnalisme<sup>156</sup> dans le champ de la formation. Ce concept fût alors déployé par les différents auteurs le plus souvent de façon binaire, d'un côté en direction du salarié, et de l'autre côté en direction de l'organisme qui l'emploie. Ces auteurs se sont souvent montrés enclins à créer du lien entre ces deux pôles d'intérêts, voire même de créer un point de convergence entre des approches politiques et idéologiques divergentes : l'approche humaniste, privilégiant les aspirations personnelles de l'individu, ses «besoins profonds », et l'approche plus «technocratique », privilégiant l'adaptation de l'individu aux nécessités sociales et professionnelles <sup>157</sup>. Ainsi, cette dichotomie des besoins de formation ne laisse pas supposer que les besoins du salarié et de l'employeur divergent et s'opposent de façon systématique, mais que l'origine de leur expression, ainsi que de leur finalité, sont parfois de natures concordantes, et parfois seulement divergentes.

En 1988, DE KETELE, CHASTRETTE, CROS METTELIN et THOMAS définissent le besoin de formation comme « un décalage entre une situation réelle et une situation idéale » <sup>158</sup>. Cette définition amènent certains auteurs tels Guy LEBOTERF à exprimer que « le besoin de formation n'existe pas en soi » et qu'il est associé à la notion de manque et d'écart qui existe entre une situation réelle et une situation voulue, impliquant un problème à résoudre <sup>159</sup>. Sylvie

<sup>&</sup>lt;sup>155</sup> ARDOUIN Thierry (2010) « Ingénierie de formation pour l'entreprise », p77, Paris, Dunod, 3<sup>ème</sup> édition, 282p.

<sup>&</sup>lt;sup>156</sup> BARBIER Jean-Marie ET LESNE Marcel (1977) « *L'analyse des besoins en formation* », Champigny s/Marne, Edit. Robert Jauze, pp 13-15

<sup>157</sup> Idem p.14

<sup>158</sup> GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier ET WOUTERS Pascale (1992) « Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre », Formation et Technologies – Revue européenne des professionnels de la formation, Vol. I, n° 2-3, 32-42. p3

<sup>159</sup> LE BOTERF Guy (1990) « L'ingénierie et l'évaluation en formation », Paris, Editions d'Organisation, p33 cité par

FAISANDIER ET Jacques SOYER ajoutent que cette terminologie témoigne en effet d'un « abus de langage » 160, et n'est qu'une contraction pratique utilisée pour exprimer le « besoin de compétences » constaté sur le terrain, qu'il est possible de combler, en effet, par des actions de formation. La formation n'est en fait qu'un « moyen » pour atteindre les objectifs de travail. Thierry ARDOUIN reconnaît à ce concept une qualité « multidimensionnelle », puisqu'il correspond soit à un manque, soit un dysfonctionnement, soit une attente ou une demande<sup>161</sup>, quel que soit l'acteur concerné (entreprise ou salarié). L'auteur lie ce besoin, pour le salarié, à la nécessité de se maintenir dans l'emploi, ou s'adapter à de nouvelles fonctions (chez son employeur ou au sein d'une autre organisation), en comblant l'écart de compétences qui existe entre l'attendu et le réalisé. Du point de vue de l'entreprise, il le lie à la nécessité de se pourvoir de personnels qualifiés, capables de mettre en œuvre les compétences souhaitées. 162 Nous percevons ici que les définitions de Thierry ARDOUIN mettent en valeur les objectifs déclarés et visés à terme, soit par le salarié, soit par l'entreprise, en lien avec le besoin de formation repéré. Cette approche rejoint celle de Sylvie FAISANDIER et Jacques SOYER, qui soulignent par ailleurs que le fait d'exprimer un besoin de formation pour énoncer des objectifs, révèle en fait un « besoin de changement », dont la formation est le processus qui y conduit, lorsque les formés « observent une relation étroite entre l'action de formation et la réalisation de leurs objectifs personnels » 163 (nous reviendrons plus loin sur cette dimension « personnelle » du besoin de formation et des objectifs que l'individu cherche à atteindre en le satisfaisant).

Jean-Marie BARBIER et Marcel LESNE, il y a déjà quelques années, avaient quant à eux aidé à cerner la difficulté de ce concept en mettant en exergue son ambiguïté, due aux connotations qu'il véhicule, à la fois « *objectives* » et » « *subjectives* » :

- objectives car « le besoin est une nécessité, naturelle ou sociale, une exigence. Il a une existence objective »,
- subjectives car « le besoin est le sentiment de cette exigence, de cette nécessité. Il n'a d'existence que chez le ou les individus qui le ressentent » 164.

Philippe ROBINET « Le recueil des besoins de formation, outil clé de l'hôpital de demain. Quelle approche en ingénierie ? » Mémoire Master 2 ICF, 2008.

http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/index.php?id=IS Robinet

<sup>&</sup>lt;sup>160</sup> FAISANDIER Sylvie ET SOYER Jacques (2007) «Fonction formation », chapitre 6 « Recenser les besoins » p229, Paris, Edit. D'Organisation, Eyrolles, 4ème édit, 614p

<sup>&</sup>lt;sup>161</sup> ARDOUIN Thierry (2010) « Ingénierie de formation pour l'entreprise », Paris, Edition Dunod, 3<sup>ème</sup> édition, p77-79

<sup>&</sup>lt;sup>162</sup> Iden

<sup>&</sup>lt;sup>163</sup> FAISANDIER Sylvie & SOYER Jacques (2007) « Fonction formation », chapitre 6 « Recenser les besoins », Paris, Edit. Organisation, Eyrolles, 4<sup>ème</sup> édit, 2007, p229

<sup>&</sup>lt;sup>164</sup> BARBIER Jean-Marie ET LESNE Marcel (1977) « *L'analyse des besoins en formation* », Champigny S/Marne Edit. Robert Jauze, p18

Autrement dit, il existe une réalité des besoins de formation entre une activité à réaliser et "l'état des compétences" du sujet censé l'accomplir, mais ce besoin « n'existe qu'à travers le filtre des perceptions de l'individu » 165. Cela signifie que ce besoin se construit en fonction de la perception de la réalité que peut en avoir la personne, que celle-ci soit le bénéficiaire, le prescripteur ou le concepteur de la formation.

A.MEIGNANT est allé plus loin dans ce sens en ce qui concerne les besoins des bénéficiaires, en ajoutant que le besoin et la demande sont parfois confondus<sup>166</sup>, les individus pouvant exprimer des demandes qui ne correspondent pas du tout à de réels besoins, ou au contraire ne pas exprimer de besoins que l'évolution de leurs activités crée cependant. Il pose ainsi un regard critique sur le "recueil des besoins de formation" réalisé par les employeurs qui, selon lui, obéit souvent à « l'idée naïve qu'il suffit de demander directement aux gens quels sont leurs besoins pour qu'ils les expriment de façon fiable »<sup>167</sup>. Notons que dans son approche du repérage de ces besoins, cet auteur privilégie l'intérêt de l'entreprise au détriment des aspirations individuelles lorsque ces dernières ne servent pas l'intérêt de l'employeur. Ceci l'amène à évoquer ce qu'il nomme le « niveau réel » du besoin de formation, allant jusqu'à faire référence au peu de chances de réussite « d'un ouvrier spécialisé quinquagénaire titulaire d'un certificat d'étude » exprimant « le désir de devenir ingénieur informaticien ». Il souligne à ce sujet que « l'analyse du besoin, c'est aussi estimer la possibilité de le satisfaire de façon efficiente, c'est-à-dire dans le meilleur rapport entre les résultats attendus (en qualité et délai) et le coût ». Dans cette acception, la formation professionnelle ne chercherait qu'à « réduire l'écart entre les compétences disponibles (situation actuelle) et les compétences nécessaires à l'entreprise ou au secteur (situation attendue) », ainsi que le formule Luc ALBARELLO<sup>168</sup>, comme si elle ne servait qu'à combler les manques de l'entreprise. Nous sommes ici bien loin de l'approche humaniste chère à la l'Education Permanente de Paul LENGRAND, pour laisser place à la suprématie des exigences qu'impose les logiques d'efficacité et de rentabilité pour l'employeur. Nous ne sommes pas vraiment d'accord avec ce point de vue qui nous paraît très réducteur et rejoignons davantage Thierry ARDOUIN, plus ouvert à d'autres perspectives et qui, à l'instar de Sylvie FAISANDIER et Jacques SOYER, n'oublie pas d'évoquer « le niveau personnel » du besoin de formation de l'individu, correspondant aux

<sup>165</sup> GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier ET WOUTERS Pascale (1992) « Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre », Formation et Technologies – Revue européenne des professionnels de la formation, 1992, Vol. I, n° 2-3, 32-42.

MEIGNANT Alain (2009) « Les besoins et leur analyse » in « Manager la formation », Rueil-Malmaison, Edit Liaisons, 8<sup>ème</sup> édit ; p115

<sup>167</sup> Idem

ALBARELLO Luc (2006) « Chapitre 1 : Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formations » pp39-54, in Jean-Luc GUYOT et Christine MAINGUET, « La formation professionnelle continue », De Boeck Supérieur, Économie, Société, Région, p40

« souhaits d'évolution d'une personne en dehors d'un rapport direct avec l'emploi (occupé) » <sup>169</sup>, c'est-à-dire un désir, un projet, par exemple, de se reconvertir professionnellement. Cette perspective évoquée par Thierry ARDOUIN demeure dans le champ professionnel, même si elle n'intéresse pas toujours directement l'employeur, mais elle a, à nos yeux, le mérite de tenir compte des aspirations de l'individu et de ses projets personnels sur le plan professionnel, lesquels peuvent parfois se projeter au-delà des intérêts de son employeur...même si, nous devons le reconnaître, force est de constater qu'en ce qui concerne l'orientation des choix budgétaires en matière de formation professionnelle, que ce soit pour les salariés ou les demandeurs d'emploi, la tendance actuelle est le plus souvent ramenée à la question de l'employabilité immédiate, c'est-à-dire celle proposé par l'employeur actuel ou l'employeur potentiel. Malgré tout, et nous l'avons vu dans le chapitre précédent <sup>170</sup>, nous pensons que même si les objectifs énoncés sont exclusivement d'ordre professionnel, et par là-même "techniques", l'apprenant sait profiter de toute situation d'apprentissages pour combler des besoins d'ordre personnel, telles par exemple le développement de qualités de sa personne, optimisant ses compétences en termes de « savoir être ».

Quoiqu'il en soit, notre démarche actuelle pour ce mémoire nous amène finalement à la question d'ingénierie de formation, pour laquelle l'analyse des besoins est primordiale pour l'inscrire dans une démarche qualité assurant sa réussite. Thierry ARDOUIN nous rappelle en effet que cette Analyse constitue la première étape du travail de l'ingénieur en formation 171, avant la Conception, la Réalisation et l'Evaluation de la formation (démarche que l'auteur a baptisée « ACRE ») 172. Cette démarche d'ingénierie de qualité impose donc, d'une part de recueillir les besoins de formation auprès du public concerné, mais également de les analyser, au regard de différents moyens. La question est alors de savoir comment analyser, c'est-à-dire comment élaborer ce que Thierry ARDOUIN définit comme pouvant « mesurer » le besoin de formation 173 (entendu qu'il s'agit d'en mesurer non pas la quantité mais l'importance). C'est cette question que nous allons aborder dans la sous-partie suivante.

#### 2.3.2 L'analyse des besoins de formation : méthodes et outils

Précisons tout d'abord que la littérature visant à conceptualiser l'analyse des besoins de formation, si elle abonde, se rapporte le plus souvent au travail d'analyse mené au sein des entreprises et est

<sup>&</sup>lt;sup>169</sup> ARDOUIN Thierry (2010) « *Ingénierie de formation pour l'entreprise* », Paris, Dunod, 3<sup>ème</sup> édition,, p82

<sup>&</sup>lt;sup>170</sup> Cf. 2.2.1 « Le développement de compétences lors d'un séjour à l'étranger » **p 42** 

<sup>&</sup>lt;sup>171</sup> Idem p.37-53

<sup>&</sup>lt;sup>172</sup> ARDOUIN Thierry (2010) « *Ingénierie de formation pour l'entreprise* », Paris, Dunod, 3<sup>ème</sup> édition, pp37-53 <sup>173</sup> Idem p79-80

posée comme une problématique des Ressources Humaines. Aussi, pour ce mémoire, sans dénaturer les propos des différents auteurs consultés, nous retiendrons de préférence les informations et les réflexions qui nous ont parues pouvoir être ultérieurement transposables à notre contexte de recherche, le champ de la formation du secteur social.

Ainsi, retenons tout d'abord que pour Xavier ROEGIERS, Pascale WOUTER et François-Marie GERARD<sup>174</sup>, l'analyse des besoins de formation est indispensable pour optimiser le rapport qui existe entre des apprenants et des contenus de formation. Pour ces auteurs, l'analyse des besoins de formation a en effet une fonction de régulation entre les apprenants et les contenus de formation, qui la fait s'apparenter à une démarche d'évaluation permettant la définition d'objectifs pertinents, que Jean-Marie BARBIER et Marcel LESNE nomment « *objectifs inducteurs de formation* »<sup>175</sup>. Xavier ROEGIERS, Pascale WOUTER er François-Marie GERARD précisent par ailleurs que la création d'outils permettant cette analyse est une vraie gageure du fait qu'il est, en premier lieu, nécessaire de le faire en adaptant ces derniers aux particularités des contextes professionnels et institutionnels. Ils ajoutent qu'il est également nécessaire de tenir compte de la diversité des situations des différents acteurs concernés et du parcours qui a précédé l'expression des besoins de formation <sup>176</sup>. Il n'existerait donc à priori pas d'outils d'analyse des besoins de formation type, et il est nécessaire de les créer au cas par cas.

Thierry ARDOUIN nous indique quant à lui que l'objectif d'une analyse des besoins de formation est de parvenir à faire s'exprimer une demande - du salarié ou de l'employeur - laquelle est en lien avec une volonté d'évolution, professionnelle en l'occurrence. L'analyse des besoins de formation doit ainsi mettre à jour l'écart qui existe entre « l'existant » et « la situation attendue ». Il importe donc de définir au préalable avec précision ces deux "états de situation", en amont et en aval de la formation 177. Ainsi que le fait l'ensemble des auteurs consultés, Thierry ARDOUIN nous invite à prendre tout d'abord en compte le contexte. Il propose ensuite de sonder - et croiser - le point de vue et les demandes des différents acteurs, que ces derniers se situent au niveau « macro » (l'entreprise en lien avec son environnement), au niveau « méso » (ou « collectif », c'est-à-dire un service, un département de ladite entreprise, etc.), et au niveau « micro » (« individuel » en lien avec

\_

<sup>174</sup> GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier ET WOUTERS Pascale (1992) « Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre », Formation et Technologies – Revue européenne des professionnels de la formation, 1992, Vol. I, n° 2-3, 32-42.

<sup>&</sup>lt;sup>175</sup> BARBIER Jean-Marie ET LESNE Marcel (1977) «*L'analyse des besoins en formation* », Champigny S/ Marne, Edition Robert Jauze, p.30

<sup>&</sup>lt;sup>176</sup> GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier ET WOUTERS Pascale (1992) « Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre », Formation et Technologies – Revue européenne des professionnels de la formation, 1992, Vol. I, n° 2-3, 32-42.

<sup>&</sup>lt;sup>177</sup> ARDOUIN Thierry (2010) « Ingénierie de formation pour l'entreprise », Paris, Dunod, 3<sup>ème</sup> édition, pp80-81

le poste de travail du salarié, ou « personnel », s'il s'agit d'un projet qui lui appartient et se situe hors du champ d'intérêt de l'employeur actuel). Thierry ARDOUIN précise que les méthodes employées pour sonder ces besoins sont diverses : entretiens, questionnaires, lectures de documents, notamment les référentiels (des métiers, des compétences, etc.). Ensuite, il précise que ces demandes devront également faire l'objet d'une analyse – notamment en étant confrontées aux réalités professionnelles - afin de devenir opératoires, c'est-à-dire être traduites en objectifs à atteindre. Ces objectifs pourront alors être traduits en actions de formation visant leur concrétisation. Le résultat final recherché de tout ce processus est la mise en œuvre de nouvelles compétences dans la pratique professionnelle, afin de faire correspondre "l'existant" à "la situation attendue".

Pour Luc ALBARELLO – dans un article où il décide de partir du postulat que le besoin de formation n'est à analyser que du point de vue de l'entreprise - l'analyse des besoins de formation se mène – de façon générale - en trois étapes<sup>178</sup>:

- 1. <u>l'immersion</u>, correspondant à la prise de connaissance du contexte général de l'entreprise (histoire de l'organisation, ses modalités de fonctionnement, les problématiques qu'on y rencontre, les différents acteurs qu'elle concerne, leurs enjeux, les problèmes à résoudre, etc.) concerné par l'analyse des besoins de formation. Il précise, lui aussi, que l'immersion et le repérage du contexte est une étape fondamentale pour la conception d'outils d'analyse adaptés,
- 2. <u>la récolte des données</u>, laquelle est à réaliser au moyen d'une enquête, qui selon les cas sera qualitative (souvent utilisée, mais pas de façon systématique, lorsque l'on cherche à comprendre un phénomène, dans une démarche inductive) ou quantitative (souvent utilisée, et encore une fois pas de façon systématique, quand on cherche à tester rigoureusement une hypothèse, dans une démarche déductive, et quand on cherche à quantifier et à mesurer des paramètres, tels l'ancienneté, le niveau d'étude, le statut, etc.). Luc ALBARELLO privilégie de loin la combinaison des deux méthodes d'enquête, en fonction des différents éléments recherchés. Chacune des méthodes d'enquête qualitative ou quantitative requière elle-aussi différentes étapes, qu'il ne nous semble pas nécessaire de préciser ici car nous aurons l'occasion d'y revenir dans la Partie III de ce mémoire, en ce qui concerne tout au moins les choix fait pour notre recherche.

. .

ALBARELLO Luc (2006), « Chapitre 1 : Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formations » in Jean-Luc GUYOT et Christine MAINGUET, « La formation professionnelle continue », De Boeck Supérieur Économie, Société, Région, p44-53

3.<u>les traitements</u> des données recueillies, permettant l'interprétation, la compréhension et l'explication des différents éléments recueillis lors de l'enquête. Nous aurons là l'occasion d'y revenir plus en détail dans la Partie IV.

Ainsi, en définitive, nous retiendrons que l'analyse des besoins de formation s'apparente en fait à la démarche requise pour toute recherche dite "scientifique" impliquant une enquête de terrain, entreprise dans le cadre d'études supérieures, comme ce Master d'Ingénierie et Conseil en Formation. La mise en œuvre de la méthodologie d'enquête élaborée pour ce mémoire – correspondant, nous le verrons ultérieurement, à un outil d'analyse de besoins de formation - va donc nous être utile, non seulement d'un point de vue d'apprentissage académique pour l'enquête de terrain requise, mais elle va également, de fait, permettre de construire et expérimenter un des outils de base de l'ingénieur de formation, et donc se révéler peut-être aussi très utile à l'avenir d'un point de vue de la pratique professionnelle (au cas où nous serions amenée à devoir à nouveau analyser des besoins de formation).

Auparavant, il nous faut tenter de mettre en lien les éléments conceptuels de l'analyse des besoins de formation exposés ici, avec le champ d'application qui nous concerne.

## 2.3.3 L'analyse des besoins de formation appliquée à l'internationalisation de la formation en travail social : transfert des savoirs théoriques vers une proposition pour la pratique

Au préalable de cette sous-partie, il nous paraît nécessaire de nous rappeler que l'emploi de ce terme de « besoins de formation » est un abus de langage, une « contraction pratique », qu'il nous faut donc délayer davantage. Ainsi l'analyse des besoins de formation appliquée à la question de l'internationalisation de la formation des travailleurs sociaux va-t-elle en fait correspondre à une analyse de besoins de compétences sur le terrain professionnel (en termes de savoirs, savoirs faire et savoir êtres), compétences pour lesquelles le séjour à l'étranger – en tant qu'espace de formation - pourrait représenter un moyen de les acquérir. Par commodité, nous ne reviendrons plus sur les subtilités de définition et de compréhension de ce concept, et nous contenterons de l'utiliser tel quel, comme se le permettent les théoriciens reconnus.

Ainsi, si nous reprenons l'objectif de l'analyse des besoins de formation tel que le définissent Xavier ROEGIERS, Pascale WOUTER er François-Marie GERARD – soit d'optimiser le rapport qui existe entre des apprenants et des contenus de formation - nous pensons qu'il s'agit de mettre en évidence le lien d'intérêt qui unit les questions d'apprentissage des apprenants avec celle d'un

séjour à l'étranger réalisé dans le cadre de la formation. Analyser les besoins de formation permettrait donc de réguler le rapport apprenants / séjours à l'étranger, en évaluant les objectifs de ce séjour. Loin des injonctions politiques formulées par les différentes institutions présentées au cours du Chapitre 1, c'est ici la question du sens que ce séjour revêt pour les personnes concernées qui se pose, et plus spécifiquement, la question du sens pédagogique posé en termes d'acquisition de compétences, au sens de savoirs, savoirs faire et savoirs être.

Suivant les indications de tous les auteurs consultés sur ce sujet, l'analyse des besoins de formation nécessite de commencer par faire un état des lieux du contexte dans lequel s'invite la question du séjour à l'étranger pour les travailleurs sociaux en formation. Rappelons que tous insistent sur ce repérage du contexte avant de cibler l'expression des besoins exprimés par les différents acteurs. C'est en fait la démarche de Thierry ARDOUIN en particulier que nous choisissons de privilégier pour, d'une part, repérer le contexte et, d'autre part, mettre à jour l'expression du besoin de formation par les différents acteurs qui s'y trouvent. Cette démarche nous paraît en effet être la plus méthodique pour cibler les différents espaces d'où la demande est susceptible d'émerger : le niveau « macro », le niveau « méso » et le niveau « micro » 179. En lien avec notre sujet, nous proposons donc de définir ces trois niveaux de la façon suivante :

- niveau « macro » : contexte politique qui cadre le champ de l'Education et de la Formation Tout au Long de la Vie (EFTLV) et qui donne des injonctions à ce secteur en matière de mobilité internationale : les politiques européennes en la matière, relayées en France par les politiques du Ministère de l'Education Nationale et de celui des Affaires Sociales en ce qui concerne notre secteur, ainsi que par l'UNAFORIS pour les organismes qui en sont membres, comme l'est, par exemple, notre terrain de mission.
- niveau « méso » : correspond au cadre législatif des formations du secteur social, à savoir les différents Arrêtés Ministériels qui statuent sur chaque Diplôme d'Etat et qui définissent de façon précise depuis 2006 à 2007, en fonction des métiers les référentiels que l'on trouve à l'origine des dispositifs de formation propre à chaque filière, et obligatoirement utilisés par tout organisme dispensant ces formations sur les territoires nationaux (métropole et DOM-TOM)<sup>180</sup> :
  - le « Référentiel Métier » définit le métier en donnant une description globale des axes de travail principaux,

ARDOUIN Thierry (2010) « Ingénierie de formation pour l'entreprise », , Paris, Dunod, 3<sup>ème</sup> édition, pp 81-82
 Ces référentiels sont consultables sur le site de la DRJSCS PACA Rubrique « Emploi-Formation / Métiers du social » http://www.paca.drjscs.gouv.fr/-Metiers-du-travail-social-.html (information vérifiée le 12/06/13)

- le « Référentiel d'Activités » décline les actions précises à mettre en place sur le terrain, au moyen de compétences décrites dans :
- le « Référentiel de Compétences », lequel décline les compétences à mettre en œuvre sur le terrain de stage, et en précise les indicateurs (au moyen de verbes tels que « savoir » faire ceci/cela, « être capable de », etc.) lesquelles compétences sont censées être optimisées grâce au principe d'alternance permettant des articulations pratique/théorie, cette dernière étant donnée à titre indicatif dans :
- et les « référentiels de formation », délivrés à titre indicatif pour permettre la conception des programmes de formation propre à chaque filière, et ayant pour but d'apporter aux pratiques les savoirs théoriques dont elles ont besoin.

Dans le secteur social français, ces référentiels sont conçus au niveau « *macro* » des politiques d'ingénierie 181, mais sont appliqués – et aussi parfois *interprétés*, nous y reviendrons - au niveau « *méso* » par l'ingénierie de formation. Pour cette raison, nous faisons le choix de les situer à ce niveau, car c'est celui où ils sont utilisés. En centre de formation, cette fonction d'ingénierie est normalement assumée par le Responsable d'équipe de formateurs. Dans certains centres de formation – comme c'est le cas à l'IESTS - une certaine liberté de prise d'initiatives est donnée auxdits formateurs pour la conception - non pas de l'architecture du dispositif – mais du montage des Domaines de Formation dont ils sont responsables.

Au sein de ces référentiels, se trouvent l'expression d'objectifs à atteindre par l'apprenant, en termes de compétences pratiques et de connaissances théoriques à acquérir, pour la réalisation des activités que le futur professionnel diplômé devra mener sur le terrain. Ces objectifs peuvent – nous semble-t-il – tenir lieu d'une traduction de besoins que Jean-Marie BARBIER et Marcel LESNE qualifient de « besoins objectifs », dans la mesure où ils traduisent bien une exigence sociale, posée par les Ministères<sup>182</sup>. Nous proposons alors que l'analyse des besoins de formations au niveau « méso » - tels que ceux-ci sont formulés par les acteurs qui ont rédigé ces référentiels- consiste à relever dans ces différents documents les éléments qui possèdent une caractéristique pouvant les associer à la mobilité internationale. Lors de la phase d'enquête, nous nous apercevrons que, en ce qui concerne la formation des Assistantes Sociales, il sera également nécessaire de nous référer à la circulaire d'application qui accompagne l'Arrêté contenant lesdits référentiels de cette filière.

1

<sup>&</sup>lt;sup>181</sup> Annexe VI « Les trois niveaux d'ingénierie » selon Thierry ARDOUIN, p117

<sup>&</sup>lt;sup>182</sup> Ces Arrêtés Ministériels ont également prévu des référentiels de certification permettant la sanction des différents diplômes par des modalités de validation des compétences pratiques et des savoirs théoriques, mais comme ils n'apportent rien de plus en termes de contenus de formation et d'objectifs à atteindre, nous les écartons volontairement.

- **niveau** « *micro* » : correspond aux acteurs concernés par la mise en œuvre des référentiels et qui arrivent "en bout de chaînes", à savoir les formateurs et, bien-sûr, les apprenants :
  - les formateurs, qui ont parfois, ainsi que nous l'avons vu plus haut, une "double casquette" : celle d'ingénieur de formation des Domaines de Formation dont ils ont la responsabilité, et celle d'ingénierie pédagogique, c'est à dire l'ingénierie qui concerne « le choix des supports, des contenus, des formateurs ou intervenants, le choix des logiques de transmission et des méthodes d'apprentissages (...) »<sup>183</sup>, laquelle les situe alors au niveau « micro ». Si une certaine liberté leur est donnée pour concevoir l'agencement des contenus au sein des Domaines de formation, le contenu même à aborder en cours - donné à titre indicatif dans les référentiels de formation est, lui, thématiquement ciblé, au regard desdits référentiels de formation. Aussi, pour cette proposition méthodologique d'analyse des besoins de formation qui concerne notre sujet et que nous avons précédemment qualifiés de « besoins objectifs » - nous avons considéré, en amont de l'enquête, que les formateurs n'étaient – à priori - pas des acteurs à consulter obligatoirement, dans la mesure où leur rôle se limite à respecter les contenus indicatifs décrits dans lesdits documents pour les mettre en œuvre (lors de la phase d'analyse de ces contenus, nous nous sommes néanmoins aperçue que, dans les référentiels de formation, existent des intitulés au contenu parfois implicite, que les formateurs interprètent et comblent en fonction des choix pédagogiques qui sont les leurs, cela nous a amené à porter un regard un peu plus nuancé pour des raisons que nous développerons dans la partie relative à l'enquête, et qui sont en lien avec la dimension implicite des indications contenues dans les référentiels de formation.
  - les apprenants qui, quant à eux, sont également tenus de se référer à l'ensemble des référentiels énoncés plus haut, dans le but d'acquérir les compétences nécessaires au métier choisi, au moyen d'expériences pratiques et d'apports théoriques. Si eux non plus n'ont pas eu à décider des orientations données par les contenus de ces référentiels, mais sont en revanche tenus de se les approprier, il n'est pas inintéressant de songer à leur demander leur opinion sur leurs besoins de formation reliés à la question des séjours à l'étranger. En effet, premiers acteurs concernés puisque bénéficiaires directs de l'utilisation possible des séjours à l'étranger par l'ingénierie de formation, il nous paraît utile de sonder si cette perspective peut avoir, pour eux, un sens pédagogique en lien direct avec leur formation. Une enquête auprès de ces acteurs peut donc s'avérer intéressante, même si elle ne fera que révéler ce que Jean-Marie BARBIER et Marcel LESNE qualifient de « besoins subjectifs», c'est-à-dire correspondant à un ressenti de l'exigence sociale (définie dans les référentiels), et construit sur la perception que l'apprenant à de cette réalité. Ajoutons par ailleurs que la pertinence de cette enquête réside surtout dans le

183 ARDOUIN Thierry (2010) « Ingénierie de formation pour l'entreprise », Paris, Dunod, 3ème édition, pp26-27

postulat qu'un apprenant va véritablement être acteur de sa formation si celle-ci répond à des besoins qu'il a repérés.

Ainsi, après avoir transféré des connaissances théoriques sur l'analyse des besoins de formation vers une proposition pratique appliquée à l'internationalisation de la formation dans le secteur social, nous allons pouvoir nous lancer dans la mise en œuvre concrète de cette analyse. L'analyse au niveau « macro » ayant déjà été menée au cours de la Première Partie traitant du contexte politique, c'est donc sur les niveaux « méso » et « micro » que nous allons nous concentrer pour l'analyse réalisée dans le cadre de notre recherche de terrain. Au préalable, nous allons définir de façon formalisée la problématique et les hypothèses qui la guideront. Cependant, au regard de nos recherches théoriques menées sur la démarche d'analyse des besoins de formation, un paradoxe méthodologique - émanant du contexte et caractérisant, de ce fait, notre propre recherche - apparaît. Nous ne pourrons occulter de le soulever, bien qu'il n'entrave en rien l'intérêt du sujet et de la démarche que nous proposons de mener.

#### TROISIEME PARTIE

## MOBILITE APPRENANTE ET ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION DANS LE SECTEUR DU TRAVAIL SOCIAL

#### PROJET DE RECHERCHE SUR LE TERRAIN

#### **CHAPITRE I**

## OBJET D'ETUDE : LE BESOIN DE SEJOURS A L'ETRANGER DANS LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

#### 3.1.1 Une démarche d'analyse des besoins possédant un caractère paradoxal

Rappelons-nous en effet, avant de démarrer la présentation de ce travail d'enquête, que Thierry ARDOUIN - qui a fortement inspiré notre démarche - nous avait appris que celle-ci devait être menée méthodologiquement par étape en respectant l'ordre suivant :

- 1. Analyser (les besoins),
- 2. Concevoir (des actions ou des dispositifs de formation répondant aux besoins repérés),
- 3. Réaliser (ces actions ou dispositifs),
- **4.** Evaluer (les effets desdites formations).

Or, dans la situation qui nous concerne précisément, les dispositifs de formation que représentent les séjours à l'étranger sont déjà mis en place, et différentes institutions politiques nous poussent même à les développer davantage. Notre démarche consiste donc en une sorte de "marche arrière", qui va consister à analyser des besoins de formation, non pas pour définir, en aval, les actions ou les dispositifs de formation que nous pourrions mettre en place pour y répondre, mais pour vérifier si les dispositifs existants sont pertinents, ou non, au regard des besoins que nous auront identifiés, et ce, en nous appuyant sur des critères précis que notre connaissance des atouts de la mobilité nous a apportés. Notre travail d'analyse des besoins va donc s'opérer en sens contraire de la logique méthodologique, mais elle n'en est pas moins pertinente pour des raisons exposées ci-dessous.

## 3.1.2 Du constat politique au questionnement pédagogique

Le travail exposé en Première Partie de ce mémoire sur le contexte politique européen et national nous a permis de constater les injonctions dont le secteur social est aujourd'hui destinataire en matière de mobilité internationale, ainsi que les enjeux qui lui sont liés. Notre démarche de recherche se propose d'interroger la pertinence de ces injonctions appliquées au secteur de la formation en travail social, et elle le fait de la façon suivante :

Dans ce contexte « macro » 184 d'injonctions politiques incontournables visant le secteur social - émanant de l'Europe et relayées au niveau national par le Ministère de l'Education Nationale, celui des Affaires Sociales et de la Santé, ainsi que par l'UNAFORIS - existe-t-il réellement des besoins de formation légitimant, du point de vue pédagogique, l'introduction et l'utilisation de séjours à l'étranger dans le parcours des apprenants ?

Nous serons en mesure de répondre à ce questionnement à l'issue de l'enquête que nous allons mener sur le terrain. Même si la phase 2 de « conception » (création des dispositifs via la mise en place de séjour à l'étranger) a précédé la phase 1 « d'analyse » des besoins, cette dernière reste pertinente car, en fonction des résultats obtenus :

- soit nous serons amenée à considérer les injonctions de mobilité faites par les différentes instances politiques comme des directives à suivre par les organismes de formation en travail social, sans que ces directives aient pédagogiquement du sens pour ce qui concerne directement la formation des apprenants. Cette situation pourrait alors amener les organismes de formation à se percevoir ni plus ni moins comme étant instrumentalisés par les politiques à des fins qui n'ont absolument aucun lien avec leurs objectifs de formation initiaux,
- soit nous serons en mesure de restituer le "chaînon manquant" qui existe aujourd'hui entre la question politique et la question pédagogique. Dans ce cas de figure, la recherche de terrain se poserait alors comme travail de conscientisation de l'intérêt de l'introduction des séjours à l'étranger dans les dispositifs de formation des travailleurs sociaux, ce qui permettrait de les légitimer explicitement. Ainsi, plutôt que de se percevoir comme instrumentalisés par l'Europe et les autres instances politiques, les centres de formation pourraient alors "renverser la vapeur"

\_

Pour la définition de « macro », « méso » et « micro », se rapporter au Chapitre 2.3.2 « L'analyse des besoins de formation : méthodes et outils » de ce mémoire, p44

et défendre les séjours à l'étranger au titre d'acteurs capables d'argumenter du point de vue pédagogique, en corrélation avec leur raison d'être et leurs missions premières.

Dans l'attente de nous prononcer sur l'un ou l'autre de ces cas de figures, nous allons poursuivre notre démarche de recherche en nous appuyant sur trois hypothèses.

#### 3.1.3 Trois hypothèses pour conduire la recherche

La construction de nos trois hypothèses prend appui sur le travail mené en deuxième Partie sur les éclairages théoriques mettant en lumière les atouts de la mobilité internationale. Ces éclairages théoriques nous ont permis de porter un regard valorisant sur ce type d'expérience, du point de vue des apprentissages. Ainsi, ils ont permis de considérer que la mobilité internationale permet de développer des compétences 185 :

- du point de vue des connaissances : découvertes de nouveautés,
- du point de vue des savoirs faire : pratiquer une langue étrangère, appliquer une démarche interculturelle, faire évoluer son rapport à l'altérité,
- du point de vue des savoirs être : développement des qualités de la personne, comme l'adaptabilité, l'autonomie, la capacité d'initiative, la créativité, etc.

Nous formulons donc les hypothèses suivantes, entendu que le but de notre enquête sera de vérifier leur validité en de qui concerne notre objet d'étude :

#### Hypothèse n°1:

Des besoins de formation relatifs aux séjours à l'étranger pour les apprenants en travail social se révèlent au sein de leurs référentiels métiers, d'activités, de compétences et de formation (ces besoins concernent le niveau « méso » de l'analyse des besoins de formation);

#### Hypothèse n°2:

Des besoins de formation concernant l'internationalisation des parcours existent également au niveau « *micro* » et correspondent à ceux formulés par les premiers intéressés, les apprenants ;

Ainsi que mentionné dans le Chapitre 2.2.1 « Le développement de compétences lors d'un séjour à l'étranger », p33 nous nous appuyons sur la définition de Guy LE BOTERF

### Hypothèse n°3

Ces besoins de formation concernent l'acquisition de compétences, tant celles qui relèvent du champ professionnel que celles que Søren KRISTENSEN qualifie de « *transversales* », liées aux qualités personnelles de la personne<sup>186</sup> (utiles pour l'exercice de la professionnalité des travailleurs sociaux et favorisées par les séjours à l'étranger).

Constat, questionnement et hypothèses posés, nous pouvons nous lancer à présent dans le travail d'enquête.

#### **CHAPITRE II**

### PRESENTATION DU PROJET D'ENQUETE, DE SA CONCEPTION A SA MISE EN OEUVRE

Afin de répondre à la question posée plus haut, nous allons définir un périmètre de recherche. Celuici sera circonscrit à notre terrain de mission. Ce qui signifie que l'analyse des besoins à réaliser tant au niveau « *méso* » que celle à réaliser au niveau « *micro* » sera rapportée à la "matière" qui y est disponible. A l'issue de l'enquête, nous pourrons tenter d'évaluer son degré de représentativité dans le champ de la formation du secteur social.

Afin de construire notre projet d'enquête et afin de le mettre en œuvre, nous nous appuierons régulièrement sur le cours de méthodologie de Laurent LESCOUARCH et de Danièle TRANCART, mis en ligne sur la plateforme de ce Master ICF<sup>187</sup>. Toutes les terminologies techniques extraites de ce cours seront la première fois mentionnées en italiques.

## 3.2.1 Choix des méthodes d'enquête : une enquête qualitative réalisée au niveau « méso » et une enquête quantitative à visée exploratoire réalisée au niveau « micro »

Ainsi que proposer à la fin de la partie précédente, <sup>188</sup> pour mener cette recherche, nous allons mener deux enquêtes, complémentaires l'une de l'autre, situées chacune à un niveau d'analyse différent :

- une « *enquête qualitative* » de type « *analyse de contenus* », à mener au niveau « *méso* » représenté par les référentiels ; cette enquête permettra de valider, ou pas, l'hypothèse n°1 « *Des* 

<sup>&</sup>lt;sup>186</sup> Cf. Chapitre 2.2.1 « Le développement de compétences lors d'un séjour à l'étranger » de ce mémoire, p33

<sup>&</sup>lt;sup>187</sup> LESCOUARCH Laurent ET TRANCART Danièle, Maîtres de conférences à l'Université de Rouen, cours sur « Approches méthodologiques », du Master ICF FOAD, 2012-13

<sup>188</sup> Cf. Chapitre 2.3.3 « L'analyse des besoins appliquée à l'internationalisation de la formation dans le secteur social : transfert des savoirs théoriques vers une proposition pour la pratique » de ce mémoire, p47

besoins de formation relatifs aux séjours à l'étranger pour les apprenants en travail social se révèlent au sein de leurs référentiels métiers, d'activités, de compétences et de formation ; ces besoins concernent le niveau « méso » de l'analyse des besoins de formation » ;

- une « enquête quantitative » à visée exploratoire concernant le niveau « micro », mené au moyen d'un questionnaire comprenant des questions fermées pour définir le profil des répondants et des questions ouvertes pour sonder leurs points de vue, et ce, en calculant la fréquence et/ou le pourcentage des différentes réponses qu'ils apporteront. Cette enquête permettra de valider, ou pas, l'hypothèse n°2 « Des besoins de formation concernant l'internationalisation des parcours existent également au niveau « micro » et correspondent à ceux formulés par les premiers intéressés, les apprenants ». Le choix de ce type d'enquête pour analyser le niveau « micro » - comprenant un échantillon assez large et des questions fermées relatives au profil des répondants est motivé par les propositions de Luc ALBARELLO étudiées dans la partie précédente. En effet, la diversité du public concerné, avec chacun sa propre identité professionnelle en fonction de sa filière d'étude, des tranches d'âge, des étapes de parcours er des statuts différents, nous invite à nous situer plutôt dans le cadre d'une démarche déductive cherchant à quantifier, à mesurer et à croiser les « variables » qui distinguent les différents participants à l'enquête. Néanmoins, la dimension exploratoire demeure et l'introduction de « questions ouvertes », dont les contenus devront eux aussi être analysés, donnera à cette enquête un caractère également qualitatif.

Relevons que l'hypothèse n° 3 « Ces besoins de formation concernent l'acquisition de compétences, tant celles qui relèvent du champ professionnel que celles que Søren KRISTENSEN qualifie de « transversales », liées aux qualités personnelles de la personne<sup>189</sup> (utiles pour l'exercice de la professionnalité des travailleurs sociaux et favorisées par les séjours à l'étranger) » ne nécessite pas la création d'outil particulier. En effet, dans la mesure où elle porte non pas sur l'existence de besoins de formation mais sur leur déclinaison, nous seront en mesure de la valider, ou pas, avec les résultats obtenus lors des analyses réalisées tant au niveau « méso » qu'au niveau « micro ».

<sup>&</sup>lt;sup>189</sup> Cf. Chapitre 2.2.1 « Le développement de compétences lors d'un séjour à l'étranger » de ce mémoire, p33

## 3.2.2 Création d'outils d'analyse des besoins de formation

## 3.2.2.1 Des outils pour analyser les référentiels : des « grilles d'analyse de contenus catégorielle » (enquête qualitative, niveau « méso »)

Pour cette enquête, nous allons parcourir les différents référentiels métiers, d'activités, de compétences et de formation de chacune des filières représentées sur notre terrain de mission et susceptibles d'être concernées par la mobilité – huit au total – soit une majorité des formations diplômantes existant dans le secteur social : Aide Médico-Psychologique, Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale, Moniteur-éducateur, Educateur Spécialisé, Educateur de Jeunes Enfants, Assistant de Service Social, Cadres de service (CAFERUIS) et, enfin, futur titulaire du DE d'Ingénierie Sociale.

Nous opérerons une analyse de contenus catégorielle, au moyen de six catégories thématiques. Ces six catégories thématiques réfèrent aux différents apprentissages que permet la mobilité apprenante, tels que la Deuxième Partie sur les éclairages théoriques nous a permis de les identifier, à savoir :

- 1. une connaissance de ce qui se passe *ailleurs*, dans d'autres pays (pour les apprenants en travail social, cette connaissance pourrait être mentionnée au sujet de thématiques à étudier en comparaison avec ce qui existe en France, par exemple, les politiques sociales, les politiques de la petite enfance, la prise en charge de la dépendance, etc.),
- 2. la prise en compte de la *dimension culturelle* de la personne, des groupes ou des organisations ; nous inclurons dans cette catégorie ce qui pourrait également être mentionné autour du processus d'*"enculturation"*<sup>190</sup>, le cas échéant, lequel participe à la dimension culturelle de la personne,
- **3.** la prise en compte de la *dimension pluriculturelle et/ou interculturelle* des situations et des pratiques du travailleur social (nous inclurons dans cette catégorie également ce qui pourrait être mentionné autour du processus d'*acculturation*<sup>191</sup>, le cas échéant)
- **4.** le travail sur le *rapport à l'altérité*, entendu ici que nous rechercherons plus particulièrement les terminologies renvoyant au rapport à l'Autre individus ou groupes –qui sous-tendent clairement *une démarche de décentration de soi*.

191. Idem: Le Memorandum de Redfield, Linton et Herskovits (1936) le (processus l'acculturation) définit comme « l'ensemble des phénomènes qui résultent du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes avec des changements subséquents dans les types culturels de l'un ou des autres groupes »

57

Encyclopédie Universalis consulté en ligne le 20/05/13 sur le site de l'Université de Rouen : l'enculturation « désigne le processus d'apprentissage par lequel l'enfant reçoit la culture de l'ethnie ou du milieu auquel il appartient »

- **5.** le développement de compétences dites « *transversales* » pour désigner les qualités personnelles de la personne, comme l'adaptabilité, l'autonomie, la capacité d'initiative, la créativité, etc.
- **6.** l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le travail d'analyse de ces référentiels consistera à y repérer l'existence – ou l'absence - d'énoncés, que nous appellerons « items », pouvant être répertoriés dans ces six catégories. Dans la grille d'analyse, ces catégories seront classées et intitulées de la façon suivante :

- 1. "qualités personnelles identifiées comme « compétences transversales »"
- **2.** "apprentissage d'une/de langues(s) étrangères"
- 3. "connaissances de pratiques étrangères"
- **4.** "prise en compte de la dimension culturelle de la personne et/ou des groupes ou des organisations"
- **5.** "prise en compte de la dimension pluriculturelle et/ou interculturelle des situations et des pratiques du travailleur social"
- **6.** "travail relatif au rapport à l'altérité, sous-tendu par une démarche de distanciation et/ou décentration de soi".

### Précisons que :

- pour l'analyse des référentiels de compétences, nous n'opérerons pas de distinction de traitement entre l'énoncé de la compétence et l'indicateur de compétences, considérant qu'ils se complètent mutuellement,
- pour la catégorie « *connaissances de pratiques étrangères* », nous inclurons ce qui relève de la connaissance des institutions et des politiques européennes dans la mesure où cellesci invitent à regarder dans une direction autre que "nationalement ethnocentrée", et ce, même si la notion « d'étranger » pourrait bien-sûr être contestable et contestée pour ce qui est de qualifier les institutions européennes,

Nous opérerons d'abord une analyse des quatre référentiels par métier<sup>192</sup>, puis une analyse par type de référentiels (Métier, Activités, Compétences et Formation) en croisant les huit métiers sur un même tableau<sup>193</sup>.

Ainsi, l'analyse des besoins opérée au niveau « méso » du secteur social devrait déjà nous donner une bonne idée de ce que les référentiels contiennent – ou pas – d'éléments favorables à l'internationalisation de la formation, du point de vue apprentissages à réaliser. Les résultats de cette analyse, quels qu'ils soient, ne nous interdiront pas de continuer l'investigation du côté des apprenants, bien au contraire.

# 3.2.2.2 Un outil d'analyse des besoins exprimés par les apprenants : un questionnaire, (enquête quantitative à visée exploratoire, niveau « micro »)

Ainsi qu'énoncé dans la sous-partie précédente, pour l'identification des besoins de formation exprimés par les apprenants eux-mêmes, une enquête réalisée au moyen d'un questionnaire nous paraît adaptée. Ce questionnaire a pour but de permettre aux apprenants d'exprimer – ou pas –des besoins de formation favorables à l'internationalisation, présentée en tête du document comme un projet de l'Institut. Il est construit à la lumière des éclairages théoriques de la seconde partie. Il fait paraître cinq variables dites « sociodémographiques » ou « signalétiques », exprimées à travers des « questions fermées à réponse qualitative nominale » de type « dichotomique » (choix entre deux réponses) ou de type « multichotomique » (choix entre plusieurs réponses) :

 ${\bf 1.~Q1}^{194}$  : la formation suivie : AMP / ME / TISF / AS / ES / EJE / CAFERUIS / DEIS

## 2. Q2 : le statut de l'apprenant : Voie Directe / Cours d'emploi

"Voie directe" peut être assimilée à "formation initiale" à ceci près que cette modalité concerne non seulement les apprenants qui n'ont jamais quitté le système scolaire, mais aussi ceux qui viennent en formation après avoir fait un détour de plus de deux mois dans le monde du travail. Cette modalité de formation se distingue du " Cours d'emploi" lequel suppose que l'apprenant ait un employeur qui lui finance sa formation. Pour cette modalité de formation en situation d'emploi, nous incluons tout type de contrat de façon non-distinguée : CDD, CDI, Contrat de professionnalisation et Contrat d'apprentissage.

-

<sup>&</sup>lt;sup>192</sup> Annexe VII « Exemple de grille d'analyse des référentiels par métiers », p118

<sup>193</sup> Annexe VIII « Exemple de grille d'analyse par type de référentiels », p119

 $<sup>^{194}</sup>$  Q = question, suivi de son n° dans le questionnaire

3. Q3 : l'étape dans le parcours de formation au moment de l'enquête

Pour cette variable, nous n'avons délibérément retenu que la "1<sup>ère</sup> année de formation" et la "dernière année de formation" en vue de mener ultérieurement une comparaison des réponses, et ce, afin de sonder si l'état d'avancée dans le parcours de formation peut influer de façon significative sur les réponses.

4. Q6 : le genre : féminin / masculin

Cette variable a été posée en conformité avec ce qui se pratique lors des enquêtes par questionnaire, mais nous savons d'avance que le public des répondants sera très majoritairement composé de femmes, comme le sont bien des métiers du champ des sciences humaines et de l'éducation

Q7 : la catégorie d'âge :

18-25ans / 25-35 ans / 35-45 ans / + de 45ans

Lors du traitement des données, nous examinerons si l'appartenance à telle ou telle tranche d'âge à une influence sur les réponses.

Les autres questions se rapportant plus précisément à l'objet d'enquête sont elles aussi de deux types :

- tout d'abord, une question fermée de type multichotomique, pour sonder le degré d'adhésion que l'apprenant porte à la question des séjours à l'étranger, à savoir :

**Q4** : « Pensez-vous qu'un stage ou un séjour pour les études à l'étranger puisse avoir sa place dans un parcours de formation tel que le vôtre ? Entourez la réponse qui vous correspond :

tout à fait / moyennement / pas du tout / je ne sais pas »

Les réponses « tout à fait » ou « moyennement » seront associées à l'expression d'un besoin plus ou moins important.

- viennent ensuite trois « *questions ouvertes* » complétant la réponse à la question Q4, auxquelles l'apprenant répond, ou pas, en fonction de sa réponse à Q4:

**Q4.1** « Si vous avez répondu « tout à fait » ou « moyennement », pouvez-vous donner les raisons que vous mettez en lien avec votre formation ? »

- Q4.2 « Quels sont les thèmes et les problématiques sociales et/ou éducatives que vous souhaiteriez plus particulièrement étudier à l'étranger ? »
- Q4.3 « Si vous avez répondu « pas du tout » pouvez-vous citer la ou les raisons qui motivent votre point de vue ? »
- enfin, deux autres questions ouvertes :
- **Q5** « D'après vous, quelles sont les principales qualités personnelles nécessaires à l'exercice de votre (futur) métier ? »
- **Q5.1** « Parmi ces qualités personnelles, quelles sont celles qui, d'après vous, peuvent être favorisées ou renforcées par un séjour à l'étranger ? »

Concernant ces deux dernières questions, les réponses qui nous intéressent réellement sont celles de Q5.1 relatives aux qualités personnelles dont les répondants pensent qu'elles peuvent être développées à l'étranger. Mais ces réponses n'ont d'intérêt en termes d'expression de besoins de formation que si elles sont en lien avec les qualités nécessaires à l'exercice du futur métier choisi. Pour cette raison, lors de l'analyse des réponses, nous établirons une comparaison entre les réponses à Q5 et celles apportées à Q5.1. Pour la déclinaison des qualités personnelles pouvant être, d'après les répondants, développées à l'étranger (Q5.1) précisons que nous dépassons le champ des représentations imaginaires, car les formations du secteur social étant menées exclusivement en alternance, les étudiants construisent ces représentations à partir de leurs expériences vécues. Ainsi, même si ces réponses comporteront, certes, une dimension subjective, celle-ci sera issue du réel et non de l'imaginaire. Et rappelons-nous que Jean-Marie BARBIER et Marcel LESNE nous ont appris que cette dimension subjective est une connotation incontournable de l'expression des besoins de formation, lesquels n'existent qu'à travers le filtre des perceptions de l'individu<sup>195</sup>.

Ces questions ouvertes permettront donc à l'apprenant d'argumenter son point de vue. Il aurait été possible méthodologiquement d'élaborer un questionnaire comprenant uniquement des questions fermées à « *choix multiples* » en reprenant la liste des items catégoriels utilisés pour l'analyse des référentiels, mais il y aurait eu là, nous semble-t-il, un risque important d'influencer les réponses et de retrouver chacune des propositions approuvée dans l'ensemble des questionnaires, tout au moins pour ceux qui adhèrent à la perspective des stages à l'étranger. La question ouverte laissera davantage le répondant exprimer son point de vue personnel au moyen de ses propres arguments, même si, concernant l'argumentation des réponses favorables au projet d'internationalisation de la

\_

<sup>195</sup> Cf. Chapitre 2.3.1 « Historique et définitions de la notion de « besoin » dans le champ de la formation » de ce mémoire, p41

formation, nous avons délibérément orienté les réponses vers ce qui nous semble être les trois axes principaux du sujet qui nous intéresse :

- le premier axe qui porte sur les raisons que l'apprenant donne à son argumentaire en faveur des séjours à l'étranger (que son degré d'adhésion à cette perspective soit de type « *tout à fait* » ou de type « *movennement* »)
- le second qui porte sur les problématiques et les thèmes que l'apprenant aimerait étudier à l'étranger et dont les réponses pourraient avoir des liens avec les référentiels,
- le troisième qui porte sur les qualités personnelles, celles lui paraissant nécessaires pour exercer de son futur métier et celles qui, d'après lui, pourraient être davantage développées lors d'un séjour à l'étranger.

Avant de diffuser ce questionnaire, nous l'avons testé auprès de trois étudiants : 2 en formation d'Aides Médico-Psychologiques et 1 en formation d'Educateur Spécialisé. Cette phase de test nous a permis de rectifier le questionnaire initial en rajoutant la question Q4.2 : « Quels sont les thèmes et problématiques sociales et/ou éducatives que vous souhaiteriez plus particulièrement étudier à l'étranger ?», ceci, afin de permettre aux étudiants d'affiner leurs réponses à la question Q4.1 (« Si vous avez répondu « tout à fait » ou « moyennement », donnez les raisons que vous mettez en lien avec votre formation »), en les engageant à préciser leurs attentes et éviter ainsi les réponses trop généralistes de type « découvrir d'autres cultures » ou « découvrir d'autres pratiques ».

Cette phase de test nous a également invitée à supprimer une question posée initialement en fin de questionnaire et qui nous éloignait de notre sujet, à savoir « Si la possibilité de réaliser un stage à l'étranger ou un séjour vous était proposée, pensez-vous que vous pourriez être partant(e)? "Non / Oui / Oui, mais.... / Argumentez votre réponse ». En effet, cette question avait davantage à voir – non pas avec le besoin – mais avec la motivation de partir. Elle nous entrainait également vers la question des freins au départ, elle aussi indépendante de la question du besoin. Un apprenant peut effectivement être tout à fait convaincu de pouvoir trouver dans un séjour à l'étranger une réponse à ses besoins de formation, sans pour autant souhaiter partir, pour des raisons diverses (financières, familiales, craintes diverses, etc.). Par ailleurs, nous avons remarqué que, à cette question, sur les trois personnes ayant participé au test, deux avaient surtout répondu davantage dans le sens de ce qu'elles aimeraient voir mettre en place par l'Institut, et la troisième n'avait pas pensé que ces séjours à l'international pouvaient être intégrés au parcours de formation, mais seraient à ajouter en sus du programme, ce qui, évidemment, lui posait des problèmes d'organisation vis-à-vis de son employeur, en plus de ceux liés à sa vie familiale. Quoi qu'il en soit, après coup, il nous a semblé

que cette thématique relevait d'un tout autre sujet de mémoire. Dans celui que nous traitons à présent, il est en effet uniquement question d'analyser les *besoins de formation* qui pourraient trouver satisfaction dans l'internationalisation de la formation. L'existence avérée de ces besoins- le cas échéant - ne présagerait en rien de la possible concrétisation des départs. Ce point-là reste néanmoins une question cruciale à considérer sur le terrain de mission, dans le cadre du développement de la mobilité des étudiants.

Par ailleurs, les commentaires des participants au test - relevés après que les questionnaires aient été rendus- nous ont amenée à augmenter légèrement l'espace alloué aux réponses des questions ouvertes, afin que les répondants aient un peu plus de place pour s'exprimer. Enfin, nous avons pu évaluer que le temps de réponse variait de 15 à 20mn, ce qui semble être une durée acceptable et devrait faciliter la phase de diffusion<sup>196</sup>.

-

<sup>&</sup>lt;sup>196</sup> Annexe IX « *Questionnaire* », p120

#### **QUATRIEME PARTIE**

## DES SEJOURS A L'ETRANGER DANS LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

## ENQUETE DE TERRAIN

#### **CHAPITRE I**

## PHASE D'ENQUETE Conditions de réalisation, recueil des données et difficultés rencontrées

Notre enquête recouvre donc deux volets :

- 1. la collecte des référentiels de chaque filière, puis l'analyse de leurs contenus respectifs,
- 2. la diffusion du questionnaire, la récolte des données et leur analyse.

Dans cette sous-partie, nous allons traiter uniquement des conditions d'enquête, de la collecte des données, et des difficultés rencontrées dans cette entreprise, le cas échéant. Le traitement et l'analyse des données seront présentés dans le chapitre suivant, avant que nous fassions état de nos conclusions d'enquête ainsi que de nos préconisations d'actions.

#### 4.1.1 Concernant l'enquête qualitative menée au sein des référentiels

Il nous a été très aisé de récolter l'ensemble des référentiels auprès de chaque Département des différentes filières de formation. Pour les analyser, nous avons décidé d'opérer nous-même une lecture de ces documents afin de repérer au fur et à mesure les énoncés correspondant aux catégories recherchées. L'exercice s'est révélé un peu moins fastidieux que nous l'avions craint et très intéressant, car, avouons-le, à l'exception de la formation dont nous sommes depuis neuf ans "Référente" (celle des AMP), et à l'exception des Domaines de Formation dont nous sommes responsable auprès des TISF, nous n'avions encore jamais pris la peine de lire l'ensemble de tous les référentiels des formations dispensées au sein de l'Institut. Ces lectures n'ont pas été sans surprises, sur lesquelles nous reviendrons dans la partie suivante. Précisons que le type de "tri" que nous avons réalisé dans cette exploration des documents n'aurait pu être mené par un logiciel, du fait que le repérage des items pouvant être répertoriés dans une des six catégories pré-définies, relevait, parfois, tout autant d'une démarche d'interprétation que d'exploration. Cette démarche d'interprétation posa quelques difficultés nécessitant une certaine vigilance de notre part, notamment en ce qui concerna les énoncés pouvant correspondre à la dernière catégorie d'items,

telle que nous l'avions définie initialement, à savoir "travail relatif au rapport à l'altérité". Ainsi, cette formulation nous a rapidement invitée à préciser que nous ne relèverions que les énoncés soustendant "une démarche de distanciation et/ou de décentration de soi", sans quoi nous aurions été amenée à relever les trois-quarts du contenu de la majorité des référentiels (ceux des niveaux V à III en particulier) dans la mesure où ces métiers, construits sur la relation d'aide et d'accompagnement, voient leurs référentiels jonchés d'énoncés impliquant un rapport à l'altérité, comme par exemple « accompagner la personne (...) », « travail en partenariat », que l'on trouve déclinés et détaillés tout au long de ces documents. Or, ces terminologies - si elles mentionnent bien un rapport à l'autre - ne disent en fait rien de la posture du professionnel en termes de rapport à l'altérité telle que nous l'entendons, c'est à dire avec cette faculté de pouvoir le considérer comme un être singulier et différent<sup>197</sup>. Il fallait donc affiner ce critère en distinguant l'énoncé qui mentionne le fait d'être en relation avec les autres, de celui qui suppose, en plus, une démarche de décentration de soi, et de ses corollaires, "la prise de distance" et "la pénétration dans le système de référence de l'Autre", telle que nous l'ont enseigné les différents auteurs abordés dans la partie sur les éclairages théoriques. Nous avons alors considéré que cette démarche de décentration pouvait être exprimée dans des terminologies mentionnant la « prise en compte de la singularité de la personne » (laquelle s'oppose à l'identification ou la projection 198), le fait de la « reconnaître » ou dans des terminologies telles que la « prise en compte de la spécificité des groupes, de leurs différences, etc. ». Nous l'avons également repérer dans l'emploi du verbe "(s')adapter" ou de son substantif "adaptation", dans la mesure où il nous semble que ces expressions s'opposent de façon suffisamment explicite à l'égocentrisme. Au cours de l'analyse, nous avons également inclus dans cette catégorie d'items référant au rapport à l'altérité, les terminologies renvoyant à la prise de conscience de soi, de sa subjectivité, ou de son implication personnelle, ainsi que celles posant le fait de se questionner, s'interroger, de remettre en question ses pratiques et/ou de les (ré)-ajuster, dans la mesure où ces actions favorisent la capacité de distanciation et, donc, de décentration de soi (quel qu'en soit le degré). Ainsi, notre travail de repérage comportait une dimension relativement subjective, qu'il nous fallait canaliser autant que faire ce peut. Certains énoncés nous ont alors fait hésiter, car nous leur trouvions une dimension "litigieuse", par exemple : (dans le référentiel des activités, l'ES) « élabore un projet individuel adapté à la situation de la personne ». Là le vocable "adapté" est posé, mais pour autant, il ne laisse pas d'emblée supposer une démarche de décentration de soi. En effet, on peut très bien proposer à un usager un projet que l'on pense adapté

1

<sup>&</sup>lt;sup>197</sup> Cf. Chapitre 2.2.3 « Mobilité vers l'étranger et rapport à l'altérité, un point central dans la formation des travailleurs sociaux » de ce mémoire, p38

Le Grand Robert de la langue française « *Projection, en psychologie : mécanisme par lequel la vision du monde d'un sujet est structurée par ses intérêts, ses habitudes, ses états affectifs et sa personnalité.* », ENT Université de Rouen, Consulté le 20/05/13

à ses besoins, mais en définissant lesdits besoins à partir de ce que l'on pense être bon pour soimême. Or, le fait d'appliquer à autrui ce que l'on pense être bon pour soi-même ne relève pas d'une démarche de décentration de soi, et n'est en fait pas forcément adapté à ce dont l'autre a réellement besoin. Lors de l'analyse des référentiels, nous avons donc opéré une distinction de traitement entre l'acte "d'adapter" ou de "s'adapter" - ou de mettre en œuvre un processus d'"adaptation" - avec le participe passé "adapté", qui, contrairement à un verbe d'action, n'exprime pas un acte posé, mais juste un point de vue, une intention. Autre exemple, parmi d'autres, que nous avons considérés "litigieux" : « savoir s'auto-évaluer » (DC4 des ES). Si l'attendu dans le fait que l'étudiant s'autoévalue est effectivement qu'il puisse se distancier et se décentrer de, par exemple, ses convictions initiales, le vocable seul n'en n'exprime rien. Il est en effet tout à fait possible de s'auto-évaluer sans se décentrer de soi, en plongeant même, pourquoi pas, dans l'autosatisfaction totalement égocentrée. Ainsi, le repérage des énoncés pouvant vraiment cadrer avec cette sixième catégorie concernant « le rapport à l'altérité sous-tendu par une démarche de distanciation et/ou de décentration de soi", et l'élimination des éléments "litigieux", ont souvent relevé d'un exercice de gymnastique cérébrale. Et malgré nos efforts d'objectivité, le résultat de ce repérage ne peut qu'être teinté d'interprétation, laquelle est, par définition, subjective.

L'autre difficulté lors de l'analyse de ces référentiels – ainsi que nous l'avions rapidement évoqué dans la partie précédente - a été le fait que, parfois, nous avons été manifestement confrontée à des contenus implicites, par exemple, pour les AS : «Développement de la personne et de la famille dans ses différentes dimensions » (UF1\_1). Lesdites « différentes dimensions » incluent-elles, par exemple, la dimension culturelle ? La réponse positive ou négative relève en fait de la décision que le formateur construisant cette Unité de Formation souhaite prendre. Si la réponse est positive, rien ne l'indique pour autant de façon explicite. Même cas de figure avec un énoncé tel que « savoir prendre en compte la situation de la personne ou du groupe » (DC1 ME). S'agit-il d'une situation de migration, une situation invitant à considérer la dimension interculturelle ? Cela pourrait être le cas, entre autres situations, et le formateur peut en effet considérer cette dimension, mais, objectivement, rien de l'indique explicitement dans l'énoncé. Nous avons donc décidé de ne pas relever les énoncés au contenu implicite (et il y en a quelques uns), car ils sont trop affaire d'interprétation. Cela ne signifie cependant pas qu'il ne sera pas possible de s'en saisir ultérieurement lors des préconisations, nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Une dernière précision avant de continuer : pour les qualités personnelles, nous avons opté pour la prise en compte de toutes celles qui seraient mentionnées dans les référentiels, du fait que, ainsi que nous y avait invitée Søren KRISTENSEN, nous considérons qu'elles ont une dimension « transversale », c'est à dire pouvant glisser d'un environnement à un autre.

## 4.1.2 Concernant l'enquête quantitative à visée exploratoire menée auprès des apprenants

Initialement, ce questionnaire était destiné à être diffusé à 6 étudiants de première année et 6 étudiants de dernière année de formation des filières AMP, TISF, ME, ES, EJE, AS et CAFERUIS. Concernant le DEIS, l'IESTS n'enregistre cette année 2012-13 que 3 étudiants en dernière année, qui eux aussi se sont vus proposer le questionnaire. Ceci devait donc initialement porter le nombre de questionnaires à récolter à un total de 87. Compte-tenu de l'emploi du temps de ces étudiants en alternance, ainsi que de nos activités menées par ailleurs, nous avions initialement prévu que la phase de diffusion devait s'échelonner de début mars à fin avril 2013.

Le fait que le public visé par cette enquête se trouve sur le lieu de mission a facilité sa diffusion. Il nous a donc globalement été aisé de diffuser et recueillir les questionnaires, même s'il nous a fallu revenir parfois plusieurs fois vers certaines promotions d'étudiants, et même si pour certaines promotions des TISF, des ME et des AS, certains questionnaires ont "manqué à l'appel" au moment du recueil des données. En effet, le cadre de réponse au questionnaire n'était volontairement pas contraignant, par crainte d'user d'une posture qui nous aurait trop éloignée de celle de "chercheur", en usant abusivement de celle de "formatrice" qui pose un cadre et "oblige" à l'exercice. Ainsi, après avoir informé, au début d'un cours, les étudiants de notre démarche d'enquête et de ses motifs, nous remettions des questionnaires à la promotion, à destination des personnes volontaires pour répondre, et leur demandions de remettre le questionnaire à l'accueil, dans une pochette à notre attention. Parfois cette démarche était menée par des collègues formateurs. Parfois encore, pour les ES, ME, AMP et CAFERUIS de dernière année de formation, n'ayant quasiment plus cours à cette période de l'année, voire plus du tout cours pour certains, les questionnaires se étaient tenus dans les secrétariats pédagogiques, proposés, encore une fois, aux volontaires venus rendre des travaux de certification, ou passer une épreuve à l'Institut. Ce choix de ne pas nous montrer directive quant au rendu des questionnaires a fait que le nombre des récoltes s'est élevé à 82 au lieu de 87. Certains questionnaires ont été retournés aux secrétariats par la poste, et plus rarement, par courriel. Par prudence, nous avions pris la peine à chaque fois de distribuer un peu plus de questionnaires que nécessaire, pour être sûre de récolter les six attendus par promotion. Les rares fois où le nombre de questionnaires a dépassé le nombre souhaité, les excédents ont été écartés. Par ailleurs, du fait de notre propre charge de travail et de manque, souvent, de disponibilité, la phase de diffusion a duré quinze jours de plus que prévu, et ce n'est que mi-mai que nous avons été en possession du nombre de questionnaires nécessaires au dépouillement, à savoir 82, pour un minimum nécessaire de 80.

#### **CHAPITRE II**

#### TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

## 4.2.1Traitement et analyse des données extraites des référentiels.

Pour l'analyse des référentiels, nous avons donc opéré par la lecture de chacun d'eux et répertorié minutieusement les éléments recherchés en fonction de nos critères (nos 6 catégories d'items) dans des grilles d'analyse <sup>199</sup>. Ainsi que proposé dans le Chapitre 3.2.2.1 « Des outils pour analyser les référentiels : des « grilles d'analyse de contenus catégorielle » (enquête qualitative, niveau « méso »), nous avons tout d'abord conçu une grille par filière, regroupant les quatre référentiels examinés. Dans un second temps, nous avons créé d'autres grilles permettant de faire une synthèse des différents items obtenus par filière, pour les analyser sous l'angle d'un seul type de référentiel. Ces grilles sont donc au nombre de 12 au total (8 pour l'analyse par filière, 4 pour l'analyse par référentiel). Leur analyse a permis de soulever un certain nombre de constats, au regard des critères que nous avions retenus :

- c'est dans le tableau des Référentiel des Compétences que l'on trouve de plus d'items relevés, 33,
   contre 27 pour le Référentiel de Formation, 7 pour le Référentiel Métier et 4 pour le Référentiel d'Activités;
- tous référentiels et tous métiers confondus, le nombre total des items relevé dans notre grille d'analyse s'élève à 71. Leur fréquence par catégorie et par métier se révèle comme suit (les "scores" y compris les "ex aequo" sont soulignés en gras) :

<sup>&</sup>lt;sup>199</sup> Cf. Annexe VII et VIII, Exemples de grilles d'analyse, p117 & 118

ERATUM: Tableau 1: FREQUENCE DES ITEMS PAR CATEGORIE ET PAR METIER

	AMP	TISF	ME	ES	EJE	AS	Café- ruis	DEIS	Total des items par catégorie
Qualités personnelles identifiées comme « compétences transversales»	0	0	0	0	0	0	<u>7</u>	0	7
Apprentissage d'une/de langue(s) étrangère(s)	0	0	0	0	0	* <u>NB</u>	0	1	1
Connaissances de <b>pratiques</b> étrangères	0	0	1	2	2	1	2	1	9
Prise en compte de la dimension culturelle de la personne et/ou des groupes, ou des organisations	7	4	3	4	1	4	0	1	24
Prise en compte de la dimension pluriculturelle et/ou interculturelle des situations et des pratiques du travailleur social	0	1	0	0	0	1	0	0	2
Travail relatif au rapport à l'altérité, sous-tendu par une démarche de distanciation et/ou de décentration de soi	<u>8</u>	3	3	3	6	3	2	0	<u>28</u>
TOTAUX des items par filière	<u>15</u>	8	7	9	9	9	11	3	71

\* NB: Concernant la formation des Assistants de Service Social, nous nous sommes aperçue, en cours d'analyse des différents référentiels, que le seul recours à ces derniers était insuffisant pour repérer tout ce qui pourrait lier la formation aux séjours à l'étranger. En effet, cette profession (pour des raisons que nous n'exposerons pas ici), voit des précisions apportées dans la circulaire (du 31/12/08) de mise en application de l'Arrêté (du 20/10/08) qui statue sur sa formation. Cette circulaire précise que les centres de formation sont dans l'obligation de proposer une unité de formation de 120h pour « approfondir une langue étrangère », dans le cadre d'une option qui demeure facultative pour les étudiants.

L'analyse du tableau ci-dessus nous amène aussi à constater que :

- c'est l'item du « rapport à l'altérité sous-tendu par une démarche de décentration de soi » qui est le plus souvent présent dans les référentiels, avec une fréquence de 25, suivi par la « prise en compte de la dimension culturelle (...)» (24) et par « les connaissances de pratiques étrangères » (9);
- les "scores" par filière concernant l'item du rapport à l'altérité sont remportés par la formation d'AMP (8) et celle d'EJE (6). Nous relions cette observation au fait que ces deux métiers mettent ces professionnels en relation avec les personnes les plus dépendantes parmi le public des usagers : les personnes lourdement handicapées, les personnes âgées dépendantes et les jeunes enfants. Le législateur a dû prendre en compte cette dimension et a beaucoup appuyé sur la nécessité de construire un rapport à l'altérité où l'autre est reconnu comme tel à part entière, dans la mesure où sa dépendance le rend très vulnérable et risquerait de le faire devenir objet de la toute puissance du professionnel, plutôt que sujet de son parcours personnel. A l'opposé, les formations au CAFERUIS et au DE d'Ingénierie Sociale - vouées toutes deux à se situer en dehors de l'accompagnement direct des usagers des services sociaux - sont très peu concernées par le rapport à l'altérité, tout au moins dans les référentiels guidant leur formation. Concernant le CAFERUIS des chefs de service, nous relions cette observation au fait que les personnes suivant cette formation devraient - dans l'absolu - posséder des pré-requis relatifs au rapport à l'altérité, de par un parcours précédent en tant que travailleur social ayant suivi une formation du secteur (ce qui, dans les faits, n'est pas toujours le cas, les sélections étant légalement ouvertes à des personnes n'ayant pas eu ce parcours). Pour les personnes poursuivant la formation au DE d'Ingénierie Sociale, leur action se situe très loin du niveau «micro» des usagers et de leur accompagnement, pour se développer davantage au niveau « méso » et « macro » des politiques sociales. Ainsi, lorsque qu'un item apparaît pour le DEIS en ce qui concerne la dimension culturelle, il s'agit de celle des organisations, non celle des individus ;
- l'item « connaissances des pratiques étrangères » n'apparaît pas du tout dans les référentiels de TISF et d'AMP; nous relions cette observation au fait que ces deux formations sont référées à l'exercice d'un métier dit « de proximité » de l'usager côtoyé au quotidien ; le législateur a peut-être alors estimé que ces professionnels n'avaient pas besoin d'aller au-delà de cette proximité quotidienne pour s'intéresser à ce qui se passe au-delà des frontières nationales ;
- c'est dans la filière des AMP que nous relevons le plus d'items au total (15), alors que ceux-ci ne se présentent que dans seulement deux catégories: « *Prise en compte de la dimension culturelle* (...) » (7) et « *rapport à l'altérité* (...) » (8) ; cette observation est probablement à mettre en lien avec cette relation de proximité avec les personnes dépendantes, très caractéristique du métier

- d'AMP, laquelle invite ces professionnels à être en permanence centrés sur l'autre, singulier et différent de par son handicap, à l'observer tout au long du quotidien sous l'angle des quatre dimensions qui le caractérise : sa dimension sociale, affective, éducative et culturelle (DF2 = « Accompagnement individualisée dans les actes de la vie quotidienne » ) ;
- seule la filière CAFERUIS se voit préciser dans ses référentiels des qualités personnelles pour l'exercice de son métier; elles apparaissent dans le référentiel Métier (« autonomie, initiative, sens des responsabilités ») et dans le référentiel des compétences (« savoir faire preuve de réactivité, de distanciation, de discrétion et d'anticipation » (DC3 = « Management d'équipe »); ainsi, si les référentiels ne semblent pas se préoccuper du rapport à l'altérité des professionnels de ce métier, ces derniers doivent tout de même se doter des qualités leur permettant de manager autrui;
- seules les formations de niveau III, II et I sont, dans les référentiels, concernées par les « Connaissances de pratiques étrangères » à acquérir, même si cette mention n'est jamais nommée plus de deux fois dans l'ensemble des documents, et le plus souvent en lien avec la connaissance des institutions et des politiques de l'Europe. Les filières ES, AS et EJE, le sont par les référentiels de formation : l'UF4 «Législation et politiques sociales » pour les AS, DF4 « Dynamique institutionnelles, inter-institutionnelles et partenariales » pour les EJE et DF4 « Implication dans les dynamiques institutionnelles » pour les ES ; cette même nécessité s'exprime dans le référentiel de compétences du CAFERUIS au sein du DC2 « Expertise technique » par l'item suivant : « Être en capacité de mettre en perspective les fondements et les grandes orientations des politiques sociales, l'organisation politique, juridique et administrative française et européenne », et trouve sa traduction dans le référentiel de formation par « connaître le cadre juridique, politique, et administratif français et européen »; enfin, pour le DEIS, cette exigence est présente dans le référentiel Métier sous l'item « prise en compte du contexte européen ». Cette observation est à mettre en lien avec le fait que ces formations sont celles qui, du fait de leur niveau, intègrent l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur, et le législateur a donc souhaité les montrer sensibilisés aux systèmes et politiques sociales de l'Europe, mais aussi parfois d'autres pays. Ainsi, les étudiants de la filière AS sont invités à avoir une connaissance de la « Protection sociale en Europe », et donc de pouvoir faire des approches comparatives entre les différents systèmes nationaux, ceux de la filière ES sont invités à connaître « l'organisation administrative et politique de la France et de l'Europe » et aussi à avoir une « Approche du travail social et éducatif dans d'autres contextes culturels », les étudiants EJE, quant à eux, sont invités à connaître « l'organisation administrative en France et en Europe », et également à connaître « les réponses institutionnelles au niveau international », c'est à dire au sein d'autres pays. Pour les formations de niveau IV et V, seul les ME ont le même programme en DF4 que les

ES et doivent eux aussi connaître « *l'organisation administrative et politique de la France et de l'Europe* »,

- la filière AS est la seule filière où l'insertion de cours de langue dans le dispositif de formation est obligatoire, même si ces cours restent optionnels pour les étudiants. L'existence de ces cours apparaît à titre indicatif pour la formation au DEIS, et aucunement pour les autres filières.

Notre dernière observation pour cette analyse des référentiels portera sur la catégorie de la « Prise en compte de la dimension pluriculturelle et/ou interculturelle des situations et des pratiques du travailleur social». Ce n'est en effet pas sans surprise que nous constatons que seules les formations de TISF et d'AS voient la terminologie d' « Interculturalité » apparaître dans leurs référentiels, et encore, celui-ci n'apparaît-il qu'une seule fois (dans le Référentiel des Compétences pour les TISF et dans celui de la Formation pour les AS). Or, à l'IESTS par exemple, toutes les filières bénéficient d'actions de formation sur cette thématique. Cette observation témoigne de la manière dont les formateurs- ingénieurs de formation exploitent les contenus implicites des indications données dans les Référentiels de Formation. Ainsi, de par un choix pédagogique, la formation proposée à l'IESTS se voit aborder la question de l'interculturalité de façon quasi systématique quelle que soit la filière, à l'exception du CAFERUIS et du DEIS, encore une fois pour des raisons que l'on peut relier au fait que cette catégorie de professionnels cadres se trouve, durant sa formation, éloignée des questions liées au rapport à l'altérité. Le législateur n'a donc pas considéré explicitement la dimension interculturelle comme un impératif pour la majorité des formations concernées directement par l'accompagnement des usagers, ni sur le terrain, ni en théorie.

Avant de donner nos conclusions sur l'analyse des référentiels, poursuivons avec celle des questionnaires.

## 4.2.2 Traitement et analyse des données extraites des questionnaires

Pour traiter des réponses apportées par les questionnaires, nous avons procédé méthodologiquement et minutieusement à leur catégorisation. Nous avons réalisé ce procédé en quatre phases :

- **Phase 1 :** recueil des données par groupe de promotion défini par la filière (AMP, TISF, ME, ES, EJE, AS, CAFERUIS, DEIS) et par l'étape de formation (1<sup>ère</sup> année ou dernière année), en précisant : le nombre de réponse des répondants, celui concernant le statut (voie directe ou cours d'emploi), le genre (féminin ou masculin), la tranche d'âge (18-25 ans, 25-35 ans, 35-45 ans, + de

45ans), ainsi que les réponses concernant les cinq questions ouvertes. Ce recueil nous a livré un document de 47 pages comprenant 1405 réponses à analyser ;

- Phase 2 : catégorisation des raisons (248 réponses) évoquées par les répondants pour expliquer leur avis favorable à la perspective de séjour à l'étranger dans le cadre de leur formation. Pour cette catégorisation, nous avons démarré l'analyse avec, pour base, la même grille utilisée pour les référentiels, en espérant qu'elle serait adaptée à l'analyse des questionnaires. Très vite, il nous a fallu la faire évoluer pour l'affiner. En effet, la diversité des réponses a nécessité la création de 14 catégories de réponses génériques, pour lesquelles nous avons ensuite fait une comptabilité des fréquences (cf. Tableau 3, p77). Lors de cette phase 2, nous avons également recueilli les intitulés des thématiques que les répondants aimeraient étudier à l'étranger (144 réponses). Il nous a fallu mener ces deux opérations concernant les "raisons" et les "thématiques" de façon simultanée, car parfois, dans les questionnaires, les réponses ont fait l'objet de croisements bien légitimes entre ce qui relevait d'un argument en faveur de la mobilité (réponse à Q4.1) et ce qui relevait purement d'une thématique à étudier (réponse à Q4.2). Ainsi, pour argumenter sur l'intérêt des séjours à l'étranger, les répondants ont parfois donné une raison liée à une thématique qu'ils voudraient plus particulièrement étudier. Le but de cette enquête n'étant pas de vérifier si les étudiants répondent avec exactitude aux questions posées, nous avons considéré que ces croisements n'étaient pas un obstacle pour le traitement des données et avons simplement classé les réponses dans la catégorie appropriée;
- **Phase 3**: classement des qualités que les répondants pensent nécessaires pour l'exercice de leur métier (340 réponses), pour lesquelles nous avons repéré la fréquence (cf. Graphique 3, p.81), à l'exclusion de celles qui sont apparues de façon isolée;
- **Phase 4**: classement des qualités que les répondants pensent pouvoir être développées à l'étranger (179 réponses), que nous avons traitées de la même manière que les qualités "métier", auxquelles nous les avons ensuite comparées (cf. Graphique 3, p. 81).

Avec un total de 410 réponses, les questions fermées se rapportant aux cinq variables dites « sociodémographiques » ou « signalétiques » - à savoir la filière, l'étape dans la formation, le statut, le genre et la tranche d'âge - nous ont permis de définir le profil sociologique des répondants que nous présentons dans le tableau page suivante « Profil des répondants ». Nous y remarquons que les répondants sont majoritairement des femmes (82,93%), qu'ils sont en voie directe (69,51%)

et qu'ils se situent pour 65,86% d'entre eux dans des tranches d'âge inférieures à 35 ans (40,25% ont entre 18 et 25ans et 25,61% ont entre 25 et 35 ans).

Lors du recueil des données et du travail de catégorisation qui s'en est suivi, il nous est apparu que l'influence des variables sociodémographiques sur les réponses, telles que le statut, l'âge et le genre était neutre. Concernant la filière de métier et l'étape du parcours (1ère ou dernière année de formation), celles-ci ont eu une influence, mais uniquement pour les thèmes à étudier à l'étranger.

**Tableau 2: PROFILS DES REPONDANTS** 

		AMP TISF		ME		ES		EJE		ASS		Caferui s		DE IS	,			
R	82 épondants	1 <sup>ère</sup> année	Dernière année	Dernière année	TOTAL	%												
STATUT	Voie directe	3	2	6	4	4	4	6	5	4	6	4	6	2	1	0	57	69,51
STA	Cours d'emploi	3	4	0	0	1	1	0	1	2	0	1	0	4	5	3	25	30,49
GENRE	Féminin	6	6	4	4	4	4	6	5	6	5	5	4	4	3	2	68	82,93
GEN	Masculin	0	0	2	0	1	1	0	1	0	1	0	2	2	3	1	14	17,07
	18-25 ans	4	1	4	2	2	1	4	4	3	3	2	3	0	0	0	33	40,25
E	25-35 ans	1	2	0	1	1	2	2	2	2	3	0	3	1	1	0	21	25,61
AGE	35-45 ans	0	1	1	0	1	2	0	0	1	0	3	0	3	2	0	14	17,07
	+ 45 ans	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	3	3	14	17,07

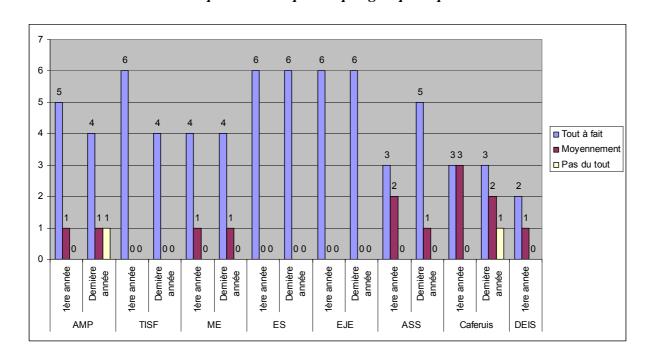
En effet, lorsque nous avons fait l'inventaire des thèmes, nous avons pu constater que leur citation était en étroite corrélation avec les programmes de la filière d'appartenance, de façon parfois même très caractéristique, par exemples « Le concept de soin » pour les répondants de la filière AMP, « Le management » pour ceux de la filière CAFERUIS. Au sein de chaque filière, les réponses concernant les thèmes ont également parfois correspondu aux cours dispensés à cette période de l'année où nous avons diffusé le questionnaire, tels « L'action collective s'inspirant de l'Intérvention Sociale d'Intérêt Collectif » pour les TISF en dernière année de formation, ou « La

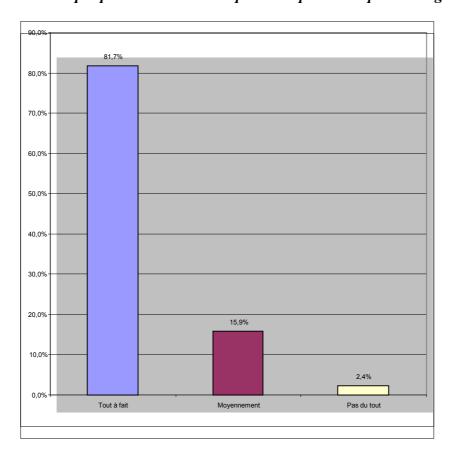
sexualité des personnes dépendantes » pour les AMP également de dernière année de formation. Pour ces raisons, nous n'avons pas jugé nécessaire d'aller plus loin dans l'analyse des réponses concernant les thèmes, qui se sont tout simplement révélés très caractéristiques de ceux abordés par la formation théorique de chaque filière. On aurait en effet pu s'attendre à des propositions de thématiques moins étudiées en France, voire pas du tout, comme les phénomènes de groupes des enfants des rues de favela, le tourisme sexuel des pays d'Asie, l'accompagnement des personnes séropositives en Afrique ou dans les pays musulmans, l'accompagnement des transsexuels dans les pays arabes, l'alcoolisme grandissant des adolescentes britanniques, etc. Loin de là, les propositions de thématiques se sont révélées très conformes aux programmes de formation proposés.

Les 82 réponses que les questionnaires nous ont apportées au moyen de la question fermée de type multichotomique visant le degré d'adhésion des répondant aux perspectives de séjour à l'étranger dans le cadre de leur formation — « tout à fait », « moyennement », « pas du tout » - se répartissent de la façon suivante au niveau de leur fréquence et du pourcentage du total exprimé :

Graphique 1 : DEGRES D'ADHESION AUX SEJOURS A L'ETRANGER

Fréquence des réponses par groupe de promotions





Graphique 2 : Totaux des réponses exprimés en pourcentage

Nous constatons donc qu'une grande majorité de répondants répond favorablement à la perspective de séjour à l'étranger. Seul un répondant de la filière AMP et un autre de la filière CAFERUIS, tous deux en dernière année de formation, ont exprimé de la manière suivante leur non-adhésion :

- le répondant en formation d'AMP : « Je ne trouve pas que ce soit nécessaire, car je n'en vois pas le but. Je trouve que la formation nous apprend beaucoup de choses et qu'il ne faut pas de stage ou de séjour à l'étranger, par manque de temps, les 18 mois de formation passent vite. »
- le répondant en formation CAFERUIS : « Le stage que nous effectuons dans le cadre du CAFERUIS est déjà une expérience autre que celle dans laquelle nous évoluons, le regard que nous pouvons poser sur une structure à l'étranger ne peut être qu'un apport supplémentaire (fonctionnements différents selon les pays). Mais dans le cadre du CAFERUIS, la connaissance doit être en lien avec les lois, le système ... que nous avons en France. »

L'existence de ces réponses négatives pourrait témoigner qu'il n'y a pas forcément de lien obligatoire et exclusif entre le fait que les répondants aient été volontaires pour répondre au questionnaire et l'orientation de leur réponse. Cependant, et quoiqu'il en soit, le but de notre enquête – visant, rappelons-le, l'analyse des besoins de formation - se limite à connaître les liens

que les étudiants font, le cas échéant, entre un séjour à l'étranger et leur formation, et non de connaître le nombre de personnes réellement motivées, ou en capacité de réaliser cette mobilité.

Concernant les raisons qui expliquent la mise en lien que les répondants font entre leur formation et les séjours à l'étranger, ainsi que nous l'avons annoncé plus haut, nous avons répertorié **14 raisons génériques** au sein desquelles nous avons réparti les différentes réponses correspondantes. Nous les présentons dans le tableau suivant, dans un ordre de classement d'importance, au vu de la fréquence des réponses :

Tableau 3 : RAISONS EVOQUEES POUR UN SEJOUR A L'ETRANGER

Classement	RAISONS GENERIQUES MISES EN LIEN AVEC LA FORMATION ET EXPRIMEES DANS LES REPONSES	Fréquence
1	découvrir d'autres systèmes et d'autres pratiques	95
2	élargir/améliorer ses connaissances en lien avec la découverte de la culture du pays et des personnes rencontrées	31
3	enrichissement personnel et/ou professionnel	29
4	comparer les différents systèmes et/ou les différentes pratiques de travail social	22
5	échanger, partager, faire des rencontres interculturelles	21
6	améliorer ses pratiques	13
7	se préparer à pouvoir travailler un jour à l'étranger	6
8	faire découvrir aux personnes des autres pays son métier et ses pratiques	5
9	(mieux) comprendre les autres cultures	5
10	(mieux) comprendre des problématiques observées en France	4
11	comparer les différents systèmes et/ou pratiques	4
12	élargir ses réseaux	4
13	apprendre ou améliorer une/des langues(s) étrangère(s)	3
14	évaluer sa formation	1

A ces 14 raisons génériques exprimées par les répondants, s'ajoutent d'autres raisons exprimées par une étudiante EJE en dernière année de formation, qui a argumenté sur le séjour que sa promotion avait récemment vécu lors d'un séjour d'une semaine à Londres : « former un groupe de formation vivant ; apprendre à se connaître pour mieux travailler ensemble ; moment de décompression dans un temps où le moral est en difficulté (février de la 3<sup>ème</sup> année) ».

Ce qui nous paraît particulièrement intéressant dans le listing des raisons génériques qui vient d'être présenté est que nous pouvons également y opérer un classement en fonction de deux types de réponses :

- un type de réponses qui correspond aux bénéfices qu'apporte un séjour à l'étranger, en termes de plus-value :
  - élargir/améliorer ses connaissances en lien avec la découverte de la culture du pays et des personnes rencontrées ;
  - enrichissement personnel et/ou professionnel (entre autre, (mieux) comprendre des problématiques observées en France);
  - élargir ses réseaux ;
  - apprendre ou améliorer une/des langues(s) étrangère(s) ;
  - échanger, partager, faire des rencontres interculturelles (en profiter aussi pour faire découvrir aux personnes des autres pays son métier et ses pratiques);
  - préparation à pouvoir travailler un jour à l'étranger.
- un autre type de réponses qui nous paraît correspondre à ce que l'on pourrait apparenter à une "démarche formative en cinq étapes", encrée à l'étranger. Il nous semble que cette démarche se révèle dans les réponses des étudiants retranscrites dans le précédent tableau. Ainsi, il nous paraît possible de considérer que cette démarche ait été élaborée de façon mutualisée par les répondants, de manière, certes, complètement empirique au travers des réponses qu'ils ont apportées dans les questionnaires, et grâce à notre travail de synthèse et d'analyse. Elle peut être décrite et être ainsi conceptualisée en reprenant simplement cinq des raisons génériques, qu'il est possible d'ordonner et d'articuler de façon logique comme ceci :
  - **Etape 1 :** découvrir d'autres systèmes et d'autres pratiques
  - **Etape 2**: comprendre les autres cultures
  - **Etape 3 :** *comparer* les différents systèmes et les différentes pratiques
  - **Etape 4 :** évaluer sa formation (en termes de connaissances et de pratiques)
  - **Etape 5 :** *améliorer* ses pratiques

Ce travail "d'extraction d'éléments théoriques" mené à partir des propos formulés par les étudiants est un exercice que nous avons l'habitude de mener lors des ateliers d'Analyse des Pratiques Professionnelles (APP). Les ateliers APP sont des instances de travail en groupe restreint, animé par un formateur, durant lequel les apprenants exposent une situation professionnelle vécue. A partir de ce récit - en plus des questionnements et des réflexions qui animent ladite situation – nous aidons les apprenants à repérer les concepts théoriques qu'ils convoquent au cours de leur expérience de terrain et au cours de leur récit, le plus souvent sans en avoir conscience. Il s'agit donc de traduire des savoirs tacites en savoirs explicites, au moyen d'une technique d'explicitation qui s'inspire de « l'entretien d'explicitation » de Pierre VERMESH, utilisée en formation à des visées d'apprentissage<sup>200</sup>. C'est donc sur cette technique d'analyse des propos des étudiants que nous nous sommes appuyée pour extraire la "démarche formative en cinq étapes" présentée ci-dessus, à ceci près que nous l'avons utilisée, non pas pour relier les propos des étudiants à une théorie connue, mais pour – sans grande prétention - en permettre juste la conceptualisation.

Avec cette démarche formative en cinq étapes, applicable aux séjours à l'étranger, nous pourrions considérer que "la boucle est bouclée", car au regard de l'ensemble des réponses, il semble que pour les répondants, le séjour à l'étranger – dont ils attendent qu'il leur permette de faire des découvertes, de comprendre, de comparer et de s'évaluer – a finalement pour but de revenir sur leurs propres pratiques pour optimiser celles-ci.

Mais avant de passer à nos conclusions d'enquête et à nos préconisations d'actions, arrêtons-nous sur les qualités personnelles, lesquelles d'après Søren KRISTENSEN sont « transversales », c'est à dire pouvant être transférée d'un environnement à un autre. Pour les traiter, nous avons établi, dans le tableau qui suit, une comparaison entre les qualités dont les répondants — en formation en alternance - pensent qu'elles sont nécessaires à l'exercice de leur futur métier, et celles dont ils pensent qu'elles pourraient être développées à l'étranger. Cette comparaison a pour objectif de légitimer les qualités que les répondants pensent pouvoir développer lors d'un séjour à l'étranger, en les reliant — le cas échéant — avec celles qu'ils estiment nécessaires à l'exercice du métier choisi. Le lien existant alors entre ces deux types de qualités - ainsi que l'écart que ce lien sous-entend entre ce qui est nécessaire pour l'exercice du métier et ce qui est possible de développer à l'étranger - nous paraît en effet correspondre à un besoin de formation

 $<sup>^{200}</sup>$  GUIGUE Michèle (1997) « Vermesch (Pierre) – L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue », in Revue Française de pédagogie, Volume 118, n°1 p 178-180

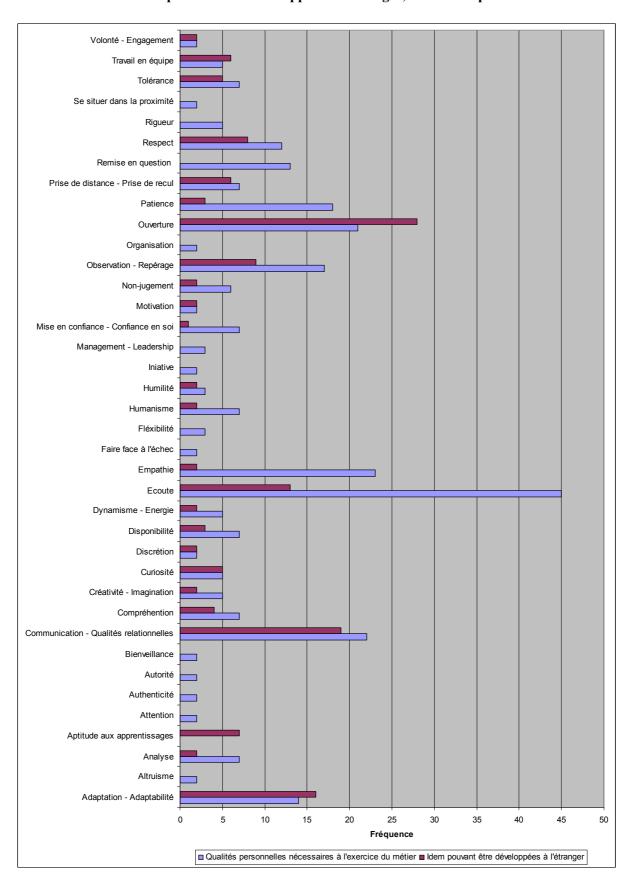
Nous remarquerons dans ce tableau que les cinq qualités obtenant les meilleurs scores de fréquence (mentionnés entre parenthèses ci-dessous), sont en lien avec le rapport à l'altérité (communication/qualité relationnelles, écoute et respect), ainsi qu'avec le rapport à l'environnement (ouverture et adaptation/adaptabilité), lequel inclut lui aussi le rapport à l'Autre :

- **1.** ouverture (28)
- 2. communication/qualités relationnelles (19)
- 3. adaptation/adaptabilité (16)
- **4.** écoute (13)
- **5.** respect (8)

Nous pouvons donc en déduire que pour les répondants, les qualités qui priment à être développées à l'étranger sont celles qui concernent leur rapport à l'altérité. Soulignons que cette observation concerne également les répondants en formation de CAFERUIS et de DEIS, alors que leur formation n'est pas du tout axée sur ce sujet. Au vu de la nature et des objectifs du métier qu'ils ont choisi, cette attente exprimée en termes de qualité à développer à l'étranger se révèle cohérente avec les qualités requises pour le métier choisi, ainsi que nous l'indique notre tableau comparatif. Cette attente est également cohérente au regard des référentiels, car rappelons-nous que, lors de l'analyse de contenu de ces derniers, c'est bien l'item concernant le rapport à l'altérité qui a été le plus fréquemment relevé.

## **Graphique 3: QUALITES PERSONNELLES: COMPARATIF**

Comparaison des qualités nécessaire à l'exercice du métier avec celles pouvant être développées à l'étranger, selon les répondants



#### **CHAPITRE III**

### CONCLUSIONS D'ENQUETE, LIMITES ET PRECONISATIONS D'ACTIONS

Notre travail de recherche arrive presque à son terme, mais l'essentiel reste à faire : en tirer les conclusions et faire des préconisations d'actions. Pour cela, nous allons commencer par vérifier si nos hypothèses qui ont conduit cette recherche peuvent être validées, en jetant au moment opportun un dernier regard sur les concepts choisis et juger de la pertinence de ce choix. Nous aborderons ensuite les perspectives de cette recherche en termes de préconisations.

## 4.3.1 Conclusions d'enquête, au regard des hypothèses et du cadre théorique

Concernant l'hypothèse n° 1 « Des besoins de formation relatifs aux séjours à l'étranger pour les apprenants en travail social se révèlent au sein de leurs référentiels métiers, d'activités, de compétences et de formation », notre enquête nous permet de répondre par l'affirmative à sa validation, même si nous trouvons que les données recueillies sont très moyennement suffisantes, tant sur un plan qualitatif que quantitatif, au regard de l'intensité des injonctions politiques en matière de mobilité. Ainsi, concernant les formations de niveau III, Educateur de Jeunes Enfants, Educateur Spécialisé et Assistant de Service Social, nous remarquons des discordances entre les incitations à la mobilité qui touchent vivement ces filières (elles sont pour le moment les seules à être concernées par un système de crédit de transfert, les ECTS en l'occurrence), et les objectifs de formation exprimés dans les référentiels, tant au niveau des compétences à acquérir sur le terrain que des connaissances à acquérir en formation. Cette discordance est moindre pour les formations de niveau IV et V, TISF, ME et AMP, car pour l'instant le législateur français ne s'est pas encore mobilisé sur la question des crédits de transfert de ces formations, même si la CE, elle, a déjà conçu les ECVET, European Credit System for Vocational Education and Training, destinés à harmoniser les systèmes de formation professionnelle infra-bac. Pour les formations DEIS et CAFERUIS, bien que propulsées du fait de leur niveau dans l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur, le législateur n'a pas encore exigé leur transcription en ECTS. En revanche, on peut relever que, concernant ces deux diplômes, les référentiels invitent à une très grande ouverture et appropriation de la dimension européenne, et par conséquent "à lever le nez" de ce qui constitue le quotidien de ces métiers dans la relation qu'ils ont à leur environnement lorsque celui-ci est basé en France (ce qui est forcément le cas du CAFERUIS à moins d'une équivalence de diplôme à venir avec celui d'autres pays, mais qui n'est pas obligatoirement le cas du DEIS, car l'ingénierie sociale peut exister dans tous les pays).

Par ailleurs, si les EJE, et les AMP, ont leur lot de « travail relatif au rapport à l'altérité soustendant une démarche de décentration de soi » repéré comme pouvant être favorisé par la mobilité d'après nos recherches théoriques, la nécessité de prendre connaissance de pratiques étrangères, de prendre en compte la dimension culturelle de la personne, des groupes ou des organisations, celle de prendre également en compte la dimension pluriculturelle et/ou interculturelle des situations et des pratiques du travailleur social sont – à notre avis - trop insuffisamment exprimées de façon explicite dans l'ensemble des référentiels. Sans compter l'apprentissage d'une langue étrangère, totalement absente dans la majorité des référentiels, ou seulement optionnelle pour la filière des Assistants de Service Social ou les diplômés d'Ingénierie Sociale. Ainsi, si l'introduction de séjours à l'étranger dans la formation des travailleurs sociaux ne se révèle pas illégitime au regard des référentiels, ceux-ci posent des exigences qui nous paraissent un peu trop timides. Pour ce qui est des concepts étudiés au cours de la seconde partie, leur sélection s'est révélée tout à fait pertinente pour cette partie de l'enquête qui visait l'analyse des référentiels. En effet, ainsi que nous l'avons vu lors de l'élaboration de la grille d'analyse comprenant six catégories d'items, ces dernières avaient été définies à partir des atouts de la mobilité apprenante que nos recherches théoriques menées au cours du chapitre 2.2 « Mobilité internationale et apprentissages » nous avaient permis de repérer. Cette grille d.'analyse des référentiels ayant servi de base pour la construction de la grille d'analyse des questionnaires, nous ne pouvons qu'affirmer que les concepts choisis ont également été pertinents pour les deux hypothèses suivantes.

Concernant l'hypothèse n°2 « Des besoins de formation concernant l'internationalisation des parcours existent également au niveau « micro » et correspondent à ceux formulés par les premiers intéressés, les apprenants », notre enquête nous permet à nouveau de répondre de façon affirmative à sa validation, et cette fois de façon beaucoup plus prononcée que pour les référentiels. En effet, la majorité des répondants sont favorables à l'introduction de séjour à l'étranger dans leur parcours de formation et ne manquent pas d'arguments pour étayer leur point de vue sur les liens qu'ils font entre ces séjours et leur formation. La synthèse de leurs réponses a même révélé une démarche de formation en cinq étapes, partant de la découverte d'autres systèmes et pratiques à l'amélioration de leurs propres savoirs faire. De là à signifier que - d'après les apprenants - l'introduction de séjour à l'étranger pourrait faire partie d'une démarche de qualité de la formation, il n'y a qu'un pas, qui a d'ailleurs été presque franchi par certains répondants, par exemple, un AMP en dernière année de formation : « pour mieux se rendre compte sur le terrain des différences de chaque culture et donc mieux les connaître pour répondre avec efficacité et avec la connaissance nécessaire à un accompagnement de qualité ».

Au regard de l'enquête concernant les étudiants, nous pouvons donc déduire sans équivoque que ceux-ci ont bel et bien des *attentes* en matière de formation concernant les séjours à l'étranger, et nous suivons Thierry ARDOUIN quand il nous explique que les *attentes* peuvent « *être la traduction d'un besoin* », et témoignent de l'existence d' « *un désir de formation* » et de « *l'expression d'objectifs de formation* » <sup>201</sup>. Considérant le contenu des réponses que les étudiants nous ont apportées, nous pouvons affirmer que celles-ci sont en parfaite corrélation avec leurs besoins de formation dans le secteur professionnel qu'ils ont choisi, dans la mesure où leurs réponses se sont inscrite dans une grille d'analyse construite à partir de celle utilisée pour l'analyse des référentiels. Cette corrélation entre les attentes des répondants et celles des référentiels inscrit bien leurs réponses dans la lignée des besoins de formation qui sont les leurs.

Enfin, concernant l'hypothèse n°3 « Ces besoins de formation concernent l'acquisition de compétences, tant celles qui relèvent du champ professionnel que celles que Søren KRISTENSEN qualifie de « transversales », liées aux qualités personnelles de la personne<sup>202</sup> (utiles pour l'exercice de la professionnalité des travailleurs sociaux et favorisées par les séjours à l'étranger) », là encore notre enquête nous permet de répondre par l'affirmative à sa validation, dans la mesure où :

- l'analyse des contenus des référentiels a mis en lumière l'existence de besoins de formation en termes de compétences au sens large de savoirs, savoirs faire et savoirs être à acquérir par les étudiants, auxquels le séjour à l'étranger peut répondre d'après ce que nous en ont appris les experts en mobilité internationale étudiés dans la partie sur les éclairages théoriques, et à partir desquels nous avions élaboré la grille d'analyse des référentiels;
- l'analyse des réponses des étudiants nous a permis de relever le lien qui existe entre leurs attentes à l'égard d'un séjour à l'étranger et leur démarche d'apprentissage (en cinq étapes) dans le cadre de leur formation, tant en ce qui concerne leurs pratiques qu'en ce qui concerne leurs connaissances théoriques. Cette analyse nous a également permis d'établir une liste de qualités qui sont à la fois considérées par les répondants rappelons-le si nécessaire, en formation en alternance, donc connaissant le terrain comme nécessaires à l'exercice de leur futur métier ( et ce à juste titre au regard de ce que nous en connaissons) et comme pouvant être, d'après eux, développées à l'étranger. La réalité de cette possibilité est encouragée par les propos de Søren KRISTENSEN. Celui-ci ne nous a certes pas proposé une liste exhaustive des qualités « transversales » pouvant être développées à l'étranger à fortiori celles concernant tout spécialement les travailleurs sociaux mais il nous permet d'émettre un avis favorable dans le

<sup>201</sup> ARDOUIN Thierry (2010) « *Ingénierie de formation pour l'entreprise* », Paris, Dunod, 3<sup>ème</sup> édition, pp79-80, <sup>202</sup> Cf. Chapitre 2.2.1 « *Le développement de compétences lors d'un séjour à l'étranger* » de ce mémoire, p33

<sup>84</sup> 

sens du développement des qualités personnelles nécessaires aux travailleurs sociaux, si nous considérons que ces qualités peuvent toutes être considérées comme des qualités dites « transversales », c'est à dire transférables d'un environnement à un autre (le terme « transversales » a été traduit de la version danoise de KRISTENSEN, mais le traducteur aurait pu choisir aussi celui de « transférables ») . Par ailleurs, dans la mesure où cette enquête menée auprès des étudiants visait à repérer leurs besoins de formation au regard des séjours à l'étranger, nous pouvons incontestablement affirmer, par la validation de l'hypothèse n°3, que ces besoins existent sous forme d'attentes, et que ces dernières concernent tant leurs compétences pratiques, leur connaissances théoriques, que leurs qualités personnelles.

Ainsi, à la question centrale de notre problématique : « Dans ce contexte « macro » d'injonctions politiques incontournables visant le secteur social - émanant de l'Europe et relayées au niveau national par le Ministère de l'Education Nationale, celui des Affaires Sociales ET de la Santé, ainsi que par l'UNAFORIS - existe-t-il réellement des besoins de formation légitimant, du point de vue pédagogique, l'introduction et l'utilisation de séjours à l'étranger dans le parcours des apprenants ? » l'enquête faite au niveau des référentiels et celle menée auprès des étudiants nous permettent de répondre par l'affirmative : oui, il existe bien des besoins de formation légitimant du point de vue pédagogique l'introduction et l'utilisation de séjours à l'étranger dans le parcours des apprenants ; tant du côté des référentiels que du côté des étudiants, ces besoins puisent majoritairement leur origine dans le travail que ces derniers ont à mener dans leur rapport à l'altérité.

## 4.3.2 Limites de cette enquête

Si nos hypothèses sont validées et que nous pouvons aujourd'hui répondre de l'existence de besoins de formation tant au niveau des référentiels qu'au niveau des attentes exprimées par les étudiants, il nous faut néanmoins nuancer l'approche de ces résultats.

En effet, en ce qui concerne les référentiels, si la méthodologie s'est voulue minutieuse - vouant un principe d'équité dans le traitement de chaque item de chaque référentiel de chaque métier, tous "passés à la loupe" de notre grille d'analyse - rappelons tout d'abord que cette dernière fonctionnait avec le filtre de notre subjectivité, et que ce paramètre a incontestablement eu une influence sur les type et le nombre d'items relevés. Par ailleurs, retenons aussi que nous avons relevé au total 68 items témoignant de l'existence de besoins de formations dans les référentiels des huit métiers examinés, besoins qui, d'après nos recherches bibliographiques, peuvent trouver satisfaction dans la

réalisation d'un séjour à l'étranger. L'interprétation donnée à ce chiffre "68" relève lui aussi de notre subjectivité. En effet, trois alternatives s'ouvrent à nous le concernant :

- soit dans une attitude marquée par le positivisme nous choisissons de brandir ces 68 items à "cors et à cris", en décrétant que leur existence témoigne bel et bien de la corrélation qui existe indéniablement entre les besoins de formation des travailleurs sociaux et les séjours à l'étranger,
- soit dans une attitude au contraire marquée par le négativisme nous nous lançons dans des calculs fastidieux de comptage d'items existant au total dans chaque référentiel pour prouver que le chiffre de 68 items relevés en référence aux besoins de formation recherchés est en fait proportionnellement aussi minime que dérisoire ( précisons cependant que nous ne pensons pas vraiment que l'intérêt des items que nous avons recherchés et trouvés réside dans leur quantité ),
- soit dans une attitude intermédiaire qui se veut la plus objective possible nous choisissons de nous montrer à la fois positive mais nuancée, en exposant ces résultats prudemment, disant qu'ils sont en effet l'expression de besoins de formation pouvant trouver satisfaction dans la réalisation de séjour à l'étranger, tout en soulignant que certains de ces items gagneraient tout de même à être davantage mentionnés dans les référentiels. Nous reviendrons sur ce point lors de l'exposé de nos préconisations.

En ce qui concerne l'enquête menée auprès des étudiants, l'existence d'attentes en lien avec la formation est incontestable. Cependant, se pose la question de la représentativité de notre échantillon. Nous avons alors en mémoire, que, même si toutes les formations pouvant être concernées par la mobilité y sont assez équitablement représentées (c'est à dire les formations diplômantes, quel que soit leur niveau), la limite de cette représentativité se situe dans le fait qu'elle ne concerne que les étudiants de l'IESTS et que – à ce stade de l'enquête – nous ne pouvons pas vraiment nous permettre d'extrapoler au-delà. En revanche, une enquête plus ambitieuse pourrait être envisagée, nous y reviendrons dans la conclusion, en termes de perspectives.

#### 4.3.3 Préconisations d'actions émanant des conclusions

La première préconisation que nous ferons sera d'encourager les séjours des apprenants en travail social à l'étranger, tout niveau de formation confondu, puisque l'analyse des référentiels a révélé des besoins dans tous les métiers. Ceci, afin que les étudiants puissent *améliorer leurs pratiques* d'accompagnement des personnes, ainsi que l'analyse des questionnaires nous a permis de le cerner

en termes d'attente des répondants. Si l'on se réfère à la "démarche formative en 5 étapes" extraite des réponses au questionnaire et exposée dans le chapitre précédent, cette amélioration des pratiques d'accompagnement est le fruit d'un processus qui permettrait à l'apprenant :

- de faire la découverte de pratiques différentes ;
- *de comprendre comment et pourquoi* les personnes porteuses de culture différente agissent comme elles le font ;
- de comparer les pratiques observées dans les autres pays avec les leurs ;
- *d'évaluer* leurs propres pratiques.

Cette démarche formative pourrait être proposée aux étudiants partant séjourner à l'étranger, comme plan de travail, dans le cadre d'une consigne de rapport de séjour, construite de façon à ce que les apprenants bénéficient au maximum de leur expérience<sup>203</sup>.

D'autres préconisations à faire nous apparaissent à l'issue de notre enquête, dont certaines portent sur les constats que l'analyse des résultats d'enquête nous a révélés.

Un de ces constats porte – non pas sur la pauvreté – mais sur la richesse insuffisante des référentiels en termes d'items référant aux apprentissages favorisés par la mobilité, en lien avec l'étranger, en particulier l'Autre étranger, que ce soit au niveau de la connaissance des pratiques de ce dernier et/ou de sa façon d'être, de sa culture, de sa langue et de la posture à laquelle sa différence invite, dans un rapport à l'altérité pensé réellement en termes de décentration de soi et dans une véritable relation interculturelle. Davantage d'items référant aux apprentissages à réaliser au sujet de cet Autre étranger soutiendraient officiellement davantage la mobilité internationale des étudiants, sur le plan pédagogique. En d'autres termes, il serait sans doute mieux à propos d'avoir, dans les référentiels, des incitations pédagogiques à la hauteur des incitations politiques. Il s'agirait donc d'harmoniser les incitations à la mobilité du niveau « macro » avec celles du niveau « méso » afin d'avoir les mises en œuvre attendues au niveau « micro ». Relevons cependant avant d'aller plus loin dans nos préconisations, que ces référentiels - conçus par la Direction Générale des Actions Sociales du Ministère concerné par les Affaires Sociales - sont tous des produits de réformes des différentes formations qui ont eu lieu entre 2006 et 2008, alors que le "coup de pied" donné aux organismes de formation du secteur social – par les mêmes instances étatiques – afin que ces organismes s'inscrivent de gré ou de force dans l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur, ne date que de 2011 par les Arrêtés instaurant la mise en place des ECTS pour les formations de niveau III (EJE, EC, AS). Les référentiels de formation des métiers du social français ont donc un léger

\_

<sup>&</sup>lt;sup>203</sup> Annexe X « Consigne pour un rapport de séjour à l'étranger », p124

temps de retard sur les ambitions politiques européennes, soutenues pourtant par le Ministère concerné, l'UNAFORIS, ainsi que tout organisme de formation volontaire pour développer la mobilité de ses étudiants. Néanmoins, dans les années qui viennent, les métiers du social sont susceptibles d'être à nouveau soumis à des réformes qui vont faire que les diplômes vont être regroupés par niveau de formation. Il faut dire que la France est le seul pays européens à connaître autant de variétés de métiers dans le secteur social. L'UNAFORIS a anticipé cette réforme en élaborant un modèle d'architecture des diplômes en travail social 204, et en constituant des Commissions Permanentes par *niveau* de métiers, et non par filière. Des troncs communs devraient donc être créés entre les différents métiers de même niveau, même si une mention de spécialisation perdurera pour chacun d'eux. La construction de ces troncs communs nécessitera de faire bouger les contenus initiaux. Aussi, ne serait-ce pas là l'opportunité de modifier ces contenus dans le sens de davantage d'activités, de compétences et de connaissances, explicitement énoncées, favorisant une approche plus large des personnes et des pratiques, en s'intéressant davantage aux pratiques professionnelles étrangères, à la pratique également d'une autre langue, à une prise en compte plus importante de la dimension culturelle des personnes et des groupes, à une approche interculturelle? Et ce, pour l'ensemble des cursus. Membre d'une Commission Permanente de l'UNAFORIS - qui plus est, la Commission Permanente Internationale - ne serait-il pas possible de faire remonter nos analyses et nos conclusions afin qu'elles trouvent échos dans des instances qui ont pour rôle de faire entendre les points de vue et les intérêts du travail social et de ses formations ? Ainsi, notre démarche d'analyse des besoins de formation, telle que nous l'avons menée au regard des séjours à l'étranger, pourrait-elle véritablement s'inscrire dans une « démarche ascendante » 205 comme la qualifie Thierry ARDOUIN, où l'ingénieur de formation fait remonter aux niveaux supérieurs « méso » et « macro », les besoins qu'il a analysés au niveau « micro ».

Un autre constat que nous avons fait est celui qui s'est révélé lors de l'analyse des raisons évoquées par les répondants pour argumenter leur opinion favorable à l'introduction de séjours à l'étranger dans leur cursus de formation. En effet, si l'item « échanger, partager, faire des rencontres interculturelles » arrive en cinquième position sur 14, les items « (mieux) comprendre les autres cultures » et « apprendre ou améliorer une/des langue(s) étrangère(s) » n'arrivent respectivement qu'en neuvième et treizième position. Il nous semble ici que les répondants - qui paraissent pourtant, d'après leurs réponses, très enclin à l'idée de faire des découvertes, des nouveaux apprentissages et des nouvelles rencontres – passent au second plan « l'effort personnel » que

2

<sup>&</sup>lt;sup>204</sup> Annexe V « Modèle UNAFORIS d'architecture des diplômes en travail social », p115

<sup>&</sup>lt;sup>205</sup> ARDOUIN Thierry (2010) « Ingénierie de formation pour l'entreprise », Paris, Dunod, 3<sup>ème</sup> édition, p66

souligne Margalit COHEN-EMERIQUE<sup>206</sup>, nécessaire à la rencontre de l'Autre étranger. Nous avons aussi relevé des tendances, certes légitimes, « ethnocentrées » des étudiants, exprimées, par exemple, dans le fait qu'ils énoncent souhaiter « voir quelles sont les pratiques de l'ES, du ME, de l'AMP » à l'étranger, sans se dire que, peut-être, ce métier n'existe tout simplement pas ailleurs. De même ont-ils énoncé des thématiques qu'ils aimeraient étudier à l'étranger collant au plus près de celles proposées par leur centre de formation. Il nous paraît alors nécessaire, en amont du séjour, de préparer les candidats au départ à stimuler davantage le processus de décentration qui – d'après nos auteurs de référence - sera davantage favorisé par la mobilité, et ce par des modules de préparation au départ. Ces modules de préparation viseraient, d'une part, à renforcer la démarche de prise en compte de la dimension culturelle de l'individu, tant du point de vue des valeurs, des croyances, des représentations, que du point de vue des comportements et de la langue (étrangère, ou française pratiquée dans un autre pays avec ses risques de faux-amis), sur laquelle nous reviendrons. Ces modules de préparation viseraient, d'autre part, non pas la prise de conscience de la rencontre avec la différence – car la différence, ils s'y attendent et expriment haut et fort qu'ils la souhaitent mais la prise de conscience de là où cette différence, avec son cortège de difficultés, peut se loger et se révéler, c'est à dire, souvent, dans des lieux inattendus, et de façon tout aussi inattendue. Il s'agirait donc, dans ces modules de préparation au départ, de réduire les écarts entre les « scénarios attendus » et les « scénarios reçus », ainsi que le formulent Margalit COHEN EMERIQUE et Janine HOHL<sup>207</sup>.

Concernant l'apprentissage des langues, que les étudiants semblent négliger autant que les référentiels, le projet d'instauration, à l'IESTS, de cours d'anglais facultatif pour la filière des Assistants de Service Social pourrait faire des émules et on pourrait imaginer trouver d'autres systèmes d'incitation d'apprentissage des langues par les étudiants (plus autodidactes par exemple, au moyen de logiciels d'apprentissage et d'utilisation des médias). N'oublions pas cependant que certains parmi eux arrivent déjà en maîtrisant peu ou prou une autre langue, le plus souvent l'anglais ou l'italien, langue frontalière.

Toujours au sujet de l'apprentissage des langues, versus « barrière de la langue», continuons sur une autre remarque que nous nous sommes faite en cours d'analyse des données des questionnaires, au fur et à mesure que la question de l'apprentissage des langues se révélait très peu abordée dans les réponses. Nous nous sommes fait la réflexion que, en effet, avec certains publics, en particulier

\_

<sup>&</sup>lt;sup>206</sup> Cf. Chapitre 2.2.1 « Focus sur la compétence interculturelle » de ce mémoire, p34

<sup>&</sup>lt;sup>207</sup> COHEN-EMERIQUE Margalit & HOHL Janine (1999) « La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle : le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu » in Canadian Ethnic Studies, Etudes ethniques au Canada, Vol. 21, n°1, Journal, pp106-124

les très jeunes enfants, les personnes âgées atteintes de démence et les personnes lourdement handicapées mentalement, la communication avec l'usager se fait beaucoup sur un mode nonverbal, mettant alors très en avant l'intonation de la voix, son rythme, ainsi que la posture du corps et le rythme également de la gestuelle. Aussi, ces caractéristiques de ce public dépendant – quelle que soit l'origine de cette dépendance et son statut - pourraient se révéler facilitatrices en termes de communication, puisque que ce ne sont pas tant les mots en tant que vocables signifiants qui priment, que la façon dont ils sont prononcés et l'intention dont ils sont porteurs. La mobilité pour des stages vers des pays autres que les pays francophones nous paraît alors envisageable surtout pour exercer auprès de ces publics, même si la langue du pays d'accueil n'est pas maîtrisée, et même si, à part les usagers, il restera à communiquer avec le reste de l'entourage professionnel. Une expérience personnelle de stage à l'étranger, dans une langue que nous ne parlions alors pas parfaitement, nous rappelle qu'il n'est pas toujours nécessaire de « maîtriser » une langue pour se faire comprendre, et que les mises en situation sont toujours les meilleurs moyens d'apprendre.

Enfin, pour clore sur ce chapitre des préconisations, nous nous intéresserons au DE d'ingénierie sociale. Au vu des référentiels orientant tant les contenus que les modalités de la formation à ce diplôme (nécessité entre autre de mener un réel projet d'ingénierie sociale sur le terrain) - même si rien n'y oblige légalement - une approche comparative de l'application des politiques européennes dans différents pays, ou le montage de projet transrégionaux sur le plan international nous paraîtraient très pertinents. Et dans la mesure où le futur programme 2014-20 Erasmus pour Tous est de développer les « partenariats stratégiques »<sup>208</sup>, que ce soit avec d'autres centres de formation, des entreprises ou des collectivités, il nous semble que les étudiants au DEIS ont une vraie place à prendre dans la mise en œuvre de ces projets. Nous ne manquerons pas de faire remonter ces préconisations auprès de la direction de l'IESTS et de la personne chargée aujourd'hui du Laboratoire Recherche de l'institut et du DEIS. En effet, si comme le préconise l'UNAFORIS, la Recherche et l'International sont deux vecteurs indispensables qui permettront aux centres de formation en travail social de se hisser à la hauteur d'Hautes Ecoles Professionnelles en Action Sociale et de Santé, le croisement des deux ne pourra être que très productif, bénéfique, et avant tout, enrichissant pour tous les acteurs concernés.

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>208</sup> PowerPoint « *Erasmus pour tous* » de l'Agence 2<sup>E</sup> 2F http://penelope.2e2f.fr/erasmus\_pour\_tous.php consulté le 14/04/13

#### **CONCLUSION**

Ce travail de mémoire arrive à son terme. Il nous aura fait voyager au cours des recherches, nous menant de la question politique à la question pédagogique, en nous faisant passer par la dimension étymologique, socio-historique et conceptuelle de notre sujet : les séjours à l'étranger dans la formation des travailleurs sociaux. Nos recherches sur le contexte politique dans le cadre duquel se situe cette recherche nous ont permis de repérer les injonctions de la Commission Européenne et des instances qui les relaient, en France - dans le champ de la formation du secteur social - en matière de mobilité internationale. Elles nous ont permis de faire des constats à partir desquels a émergé notre problématique. En effet, au delà de ces injonctions politiques incitant tout établissement d'enseignement à organiser des actions de mobilité en direction des étudiants, quels arguments pédagogiques pourraient être mis en avant, en lien avec les besoins de formation des apprenants? Existerait-t-il réellement des besoins de formation pouvant trouver satisfaction dans la réalisation de ces séjours à l'étranger? Il nous a tout d'abord fallu faire un détour du côté conceptuel afin de cerner les atouts de ces séjours réalisés à l'étranger, d'après des auteurs de référence. Ces recherches nous ont amenée à retenir trois premiers concepts fondamentaux pour notre sujet : la mobilité apprenante, la compétence interculturelle et le rapport à l'altérité. Elles nous ont véritablement enrichie et ont été le lieu de découvertes parfois inattendues, tels ces voyages organisés à l'étranger pour parfaire les apprentissages conçus dès le Moyen-Age et poursuivis au siècle des Lumières, sous des modalités instituées à en faire frémir l'Europe de jalousie (tout au moins en ce qui concerne les élites). Ces recherches conceptuelles ont ensuite été d'un grand recours pour affiner nos hypothèses de recherche, lesquelles affirmaient que ces séjours à l'étranger pouvaient répondre à des besoins de formation, en termes de compétences et de qualités personnelles nécessaires à l'exercice du métier, exprimés d'une part dans les référentiels, d'autre part dans les attentes des étudiants. Elles nous ont aussi été d'une très grande utilité pour, ultérieurement, concevoir une grille d'analyse des référentiels des métiers du social, à partir de laquelle nous en avons ensuite élaboré une seconde pour analyser cette fois les questionnaires diffusés auprès de 82 étudiants présents sur notre terrain de mission. Entre temps, il nous avait fallu travailler un quatrième concept, celui du « besoin de formation », et construire des outils d'analyse de ces besoins spécifiques au secteur qui nous intéresse. Cette partie de la recherche nous a indubitablement permis de développer nos compétences en ingénierie de formation. La recherche de terrain nous a ensuite progressivement conduit à valider nos hypothèses permettant d'affirmer, et de prouver, au regard des référentiels, l'existence de besoins de formation chez les travailleurs sociaux

pouvant trouver réponse dans la réalisation de séjours à l'étranger. L'existence de ces besoins s'est également révélée dans les attentes exprimées par les étudiants, sondées au moyen d'un questionnaire, et témoignant d'une correspondance avec les nécessités exprimées dans les référentiels (bien que de façon qualitativement et quantitativement bien plus prononcée). Ces besoins nous sont apparus multidimensionnels, mais se rapportant, majoritairement, à celui d'aiguiser le rapport à l'altérité. Cette mise en exergue des besoins de formation des futurs travailleurs sociaux en matière de mobilité nous paraît venir en complément d'une recherche menée en 2010 par une autre étudiante de ce Master ICF<sup>209</sup>, qui avait produit un excellent travail sur la question des motivations des étudiants à la mobilité, en particulier les TISF. En effet, si la question du besoin de formation est nécessaire pour l'introduction de séjour à l'étranger dans le parcours des étudiants, celle de la motivation des premiers concernés l'est tout autant.

Enfin, au cours de l'enquête, nous avions cerné les limites de celle-ci, surtout pour la partie concernant les répondants : si l'échantillon pouvait être véritablement considéré comme représentatif des étudiants de l'IESTS, il ne nous permettait cependant pas d'extrapoler au-delà des limites de cet Institut. En revanche, il nous semble que notre recherche de terrain pourrait faire office de pré-enquête pour une recherche de plus ample envergure. En effet, notre enquête menée au moyen d'un questionnaire à visée exploratoire nous a livré une base de données et des résultats qui pourraient être utilisés pour construire un outil à recueil de données quantitatives, approprié à une enquête menée à plus grande échelle.

En attendant, ajoutons que cette enquête de terrain nous a fait traverser des espaces inconnus, où sur ce chemin d'apprentissages tant nouveau que chaotique pour nous - les repères se sont dessinés peu à peu, lentement, progressivement, avant de faire paraître à l'horizon, la lueur de l'entendement et l'émergence du sens de tous ces efforts qu'il nous aura fallu mobiliser pour la conduire, et la surmonter. Et nous avons appris. Malgré l'ombre des doutes et du découragement qui menaçaient parfois. Malgré les tasses bues et les craintes de noyade. Nous avons appris comme le fait tout étudiant au cours de son processus d'apprentissage, en nous décentrant de nos habitudes, de nos certitudes et de nos croyances, pour nous créer un espace accessible à d'autres façons de voir le monde, d'autres connaissances et d'autres savoirs faire. Ce processus de décentration, bien que ne faisant au départ pas partie de notre objet d'étude, a en définitive traversé cette recherche tout du long, tant au niveau de l'écrit du mémoire que du processus d'apprentissage qui a été le nôtre durant ce travail d'écriture. Nous lions cette observation au fait qu'il se trouve précisément au cœur de la question de la mobilité, de celles des apprentissages et du rapport à l'altérité.

<sup>&</sup>lt;sup>209</sup> RECAPET Christiane « *La motivation des étudiants en formation TISF pour un départ en stage à l'étranger* », Mémoire Master 2 ICF, 2010 http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires\_masterICF/textes/vignacq-recapet.pdf

Apprendre. Nous n'avons pas eu besoin de nous rendre à l'autre bout de la terre pour cela, certes, mais nous avons été portée durant tout le temps de cette traversée par un élément qui a soutenu notre démarche : l'espoir de ne pas faire fausse route dans cette quête du chaînon manquant qui caractérisait, au début de notre recherche, la relation entre les injonctions politiques européennes en matière de mobilité internationale et la légitimité pédagogique de leur mise en œuvre. Les réponses qui ont émergé durant l'enquête ont transformé cet espoir en de nouvelles convictions, qu'il serait d'ailleurs intéressant de mettre aussi à l'épreuve du doute. En effet, une fois l'analyse des besoins faite et les séjours réalisés, dans quelle mesure ces derniers répondent-ils réellement aux besoins de formation identifiés ? En d'autres termes — afin de poursuivre la démarche d'ingénierie de formation proposée par Thierry ARDOUIN - il nous paraîtrait pertinent, après l'Analyse des besoins de formation, la Conception des séjours à l'étranger et leur Réalisation, de faire l'Evaluation des atouts que ces séjours sont supposés apporter aux étudiants. Le travail de recherche sur la question des séjours à l'étranger serait ainsi complet.

Malgré l'intérêt que ces séjours représentent aujourd'hui à nos yeux sur le plan pédagogique, relevons que les centres de formation du secteur social n'avaient certes pas attendu les injonctions politiques de la Commission Européenne pour proposer des formations adaptées aux besoins des apprenants. Et le rapport à l'altérité - au cœur de l'accompagnement social et éducatif - a toujours été mis au centre des apprentissages, que l'Autre soit incarné par l'usager, par sa famille, par les partenaires institutionnels ou par les membres de l'équipe. Cependant, cet Autre se trouvait le plus souvent – et se trouvera toujours pour la plupart des étudiants – dans un périmètre géographique circonscrit au lieu de résidence de l'apprenant, témoignant du rapport que ce dernier entretient avec son environnement spatial. Aujourd'hui, à l'heure de la mondialisation et du développement croissant des moyens de transport et de communication, l'aire de déplacement du citoyen européen s'est élargie au-delà des frontières de son pays d'appartenance. Son rapport à l'environnement s'en trouve modifié, car ainsi que l'avait exprimé de son vivant Herbert MARSHAL McLUHAN philosophe et sociologue canadien<sup>210</sup>, auquel nous devons sans doute l'expression - « le monde est un village ». Celui-ci se réduit parfois à la taille d'un ordinateur, mais il s'étire également au-delà de l'espace du quotidien et du familier. Les étudiants en travail social s'inscrivent dans ce mondelà, élargi au-delà des frontières nationales, et même si les injonctions des politiques européennes n'étaient pas là pour les soutenir, certains d'entre eux auraient de toute façon trouvé le chemin menant vers l'étranger. Ce chemin vers l'étranger est loin d'être celui de la perte et du non-sens,

<sup>&</sup>lt;sup>210</sup> Herbert MARSHAL McLUHAN (1911-1980) a utilisé le terme de Global Village traduit en français par village planétaire en 1967, dans son ouvrage « The medium is in the message », le rendant ainsi populaire Katz Ruth, Katz Elihu ET Durand Pascal (1998/99) « *D'où venait-il, où a-t-il disparu ?* » In: Quaderni. N. 3,McLuhan, trente ans après. pp. 93-109.

bien au contraire, ainsi que nous l'ont confirmé les recherches théoriques et l'enquête de ce mémoire. Pourvu que ce projet de mobilité soit préparé et travaillé, au départ comme au retour. Ainsi, s'ils n'apportent rien de nouveau dans les objectifs à atteindre par les apprenants, la force de ces séjours est justement de correspondre à des besoins identifiés en termes de formation. Au regard de cette légitimité, le "challenge" pour les organismes de formation réside alors non pas dans la question «faut-il ou ne faut-il pas introduire les séjours à l'étranger dans les dispositifs de formation », mais comment le faire : en actionnant les dispositifs de mobilité proposés par la Commission européenne, tels Erasmus et Léonardo? En sollicitant les bourses régionales? En se tenant "au garde-à-vous" devant les injonctions politiques et se lancer, par exemple, dans des réformes pour présenter, à l'autorité qui le valide, un beau projet d'harmonisation des systèmes de formation? En montrant "patte blanche" au moyen d'engagements multiples pour obtenir la nouvelle Charte Erasmus ? Certes. Mais ces actes seuls réduiraient l'ingénierie de formation à une simple démarche administrative dénuée de sens sur le plan éthique et pédagogique. Le travail de ce mémoire ayant permis de valoriser l'intérêt de la démarche du point de vue des apprentissages, la question du comment se concentre alors sur la politique de mobilité des étudiants que l'organisme souhaite mettre en place, en termes de valeurs qui la portent. Ainsi, pour définir cette politique, il nous semble que les organismes de formation doivent se poser les questions suivantes : quels étudiants peuvent être candidats à la mobilité ? Puisque cette dernière se révèle souvent le privilège des classes sociales favorisées, un organisme de formation du secteur social a-t-il éthiquement le droit de laisser s'installer un processus d'exclusion en son sein, en laissant les étudiants les moins favorisés – pour ne pas dire parfois en situation précaire – au ban des projets de mobilité ? Comment ne pas "vendre son âme au diable" et parvenir, à la fois, à répondre aux exigences de l'Espace Européen d'Enseignement – qu'il s'agisse de son versant « études supérieures » ou de son versant « formation professionnelle », mettant tous deux l'apprenant au centre de son projet individualisé - sans que cette individualisation des parcours vire à l'individualisme des postures ? Et lorsque le projet de mobilité vise à se rendre dans un pays dit « en voie de développement », pour y partager des pratiques, comment prévenir le risque de tendances néocolonialistes qui consistent à penser qu'on va « aider les plus démunis en leur apportant nos pratiques » sous-entendu « leur montrer comment il faut faire »?

Autant de questions auxquelles les centres de formation doivent tenter de répondre afin de mettre en œuvre un projet de mobilité internationale des apprenants, qui, tout en épousant l'air du temps des politiques européennes, se construit en respect des valeurs sociales qu'ils estiment être les leurs, et ce, en évitant - autant que faire ce peut - les phénomènes de discordances entre les idées et les actes, qui hantent parfois les pratiques.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

#### **LIVRES & OUVRAGES**

**ARDOUIN Thierry** (2010) « *Ingénierie de formation pour l'entreprise* », Paris, Edition Dunod, 3<sup>ème</sup> édition, 2010, 282p

AUZANNEAU Bernard & AVRIL Yves (2000) Dictionnaire latin de poche

AUSLOO Guy (1995), « La compétence des familles », Saint-Agne, Editions ERES, 173p

**BARBIER Jean-Marie & LESNE Marcel** (1977) «L'analyse des besoins en formation», Champigny S/Marne, Edition Robert Jauze, 255p

**COHEN EMERIQUE Margalit** (1999) « L'approche interculturelle dans le processus d'aide », in « Guide de l'interculturel en formation », Paris, Edition Retz, Chapitre 15, pp.228-240

**COLIN Lucette & LE GRAND Jean-Louis** (2008) « *L'éducation tout au long de la vie* », Revue Anthropos, Paris, Edition Economica, 168p

**COLIN Lucette & MULLER Burkhard** (1996) « *La pédagogie des rencontres interculturelles* », Paris, Edition Anthropos, 297p

**CUCHE Denys** (2004) « *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, Edition la Découverte, 3<sup>ème</sup> édition, 123p

De CASTERA Bernard (2012) « Le Tour de France », Que sais-je, Paris, PUF, 128p

**DICTIONNAIRE** Petit Robert (1992)

**FAISANDIER Sylvie & SOYER Jacques** (2007) « Fonction formation », Paris, Edition d'Organisation, Eyrolles, 4<sup>ème</sup> Edition, 614p

**FUCHS Vincent** (2010) « Dictionnaire de l'emploi, de l'insertion et de la formation », Lyon, Edition Chroniques Sociales

GIORDAN André (1998) « Apprendre! », Paris, Edition Belin, 255p

**MEIGNANT** Alain (2009) « *Manager la formation* », Rueil-Malmaison, Edition Liaisons, 8<sup>ème</sup> édition, 370p

**MURPHY-LEJEUNE Elizabeth** (2003) «L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger», Collection CREDIF ESSAIS, Ecole Normale Supérieure Lettres & Sciences Humaines, Paris, Edition DIDIER, 231p

**REY Alain** (2010) « Dictionnaire historique de la langue française

SERRES Michel (1991) « Le Tiers instruit », Paris, Edition François Bourin, 250p

#### ARTICLES D'AUTEURS PUBLIES DANS DES REVUES

**ABDALLAH-PRETCEILLE Martine** (1997) « *Pour une éducation à l'altérité* » in Revue des Sciences de l'éducation, vol.23, N°1, pp123-132

ALBARELLO Luc (2006) « Chapitre 1 : Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formations » pp39-54, in Jean-Luc GUYOT et Christine MAINGUET, « La formation professionnelle continue », De Boeck Supérieur, Économie, Société, Région, pp39-54

**CECCHELLI Vincento** (2010) « Les legs du voyage de formation à la Bildung cosmopolite » Presses universitaires de Caen | Le Télémaque N°38, Février 2010, p57-70

**CRESSON André** (1993) « Communication Interculturelle, langues et langages, Introduction au colloque », in Intercultures n°20, SIETAR, janvier 1993, p17-22

**COHEN EMERIQUE Margalit** (2011) «L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants », Alterstice, vol.1, N°1, pp9-18

**COHEN-EMERIQUE Margalit & HOHL Janine** (1999) « La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle : le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu » in Canadian Ethnic Studies, Etudes ethniques au Canada, Vol. 21, n°1, Journal, pp106-124

**DEMORGON Jacques, LIPIANSKY Edmond-Marc, LUDEMANN Otto** (1996) « Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe ? Quelles formations ? Quelles sanctions qualifiantes ? », Centre de documentation de l'OFAJ, 218p

**ENDRIZZI Laure** (2010) *La mobilité étudiante, entre mythe et réalité,* Institut National de Recherche Pédagogique, Veille scientifique et technologique, Dossier d'actualité n° 51, février 2010, p.14 Consulté en ligne le 08/03/12 sur :

 $http://ressources.campus france.org/mobilite\_etudiante/etudes\_enquetes/fr/2010\_02\_inrp\_endrizzi\_mobilite\_etudiante\_fr.pdf$ 

**FERNANDEZ Bernard** (2001) « *L'Homme et le voyage, une connaissance éprouvée sous le signe de la rencontre* », S/S la d° de René BARBIER « *Education et sagesse* » Consulté en ligne le 06/04/13 sur : http://www.barbier rd.nom.fr/6%20ARTICLE.QUESTIONDE.PDF, 29p

**F.-LAOT Françoise** (2002) « Éducation permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée » in Actualité de la formation permanente, Centre INFFO, septembre-octobre 2002 Consulté en ligne le 14/02/13 sur http://www.gehfa.com/3 Publications/AFP180.pdf

**GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier & WOUTERS Pascale** (1992) « *Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre* », Formation et Technologies – Revue européenne des professionnels de la formation, 1992, Vol. I, n° 2-3, pp32-42.

**GUIGUE Michèle** (1997) « Vermesch (Pierre) – L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue », in Revue Française de pédagogie, Volume 118, n°1 p 178-180

**HUTMACHER Walo**, « Enjeux éducatifs de la mondialisation », in Dossier « Un phénomène majeur : la sociologie de l'éducation et de la formation face à la mondialisation », Education & Sociétés, n°16, 2005 Consulté en ligne le 07/03/12

http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE016-5.pdf

**KATZ Ruth, KATZ Elihu & DURAND Pascal** (1998/99) « *D'où venait-il, où a-t-il disparu?* » In: Quaderni. N. 3, McLuhan, trente ans après. pp. 93-109.

**KRISTENSEN Søren** (1999) « *La mobilité comme processus d'apprentissage* », Formation Professionnelle / Revue Européenne n°16, CEDEFOP, p27-32, Consulté en ligne le 08/03/12 www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/.../123/16 fr kristensen.pdf

**LE DOUARON Pierre** (2002/04) « *La formation tout au long de la vie* », Revue Française d'administration publique, n°104, p573-580

**LIPIANSKY Edmond-Marc** (1989) *Communication, codes culturels, et attitudes face à l'altérité*, in Intercultures n°7, *Approche conceptuelle*, p27-37, SIETAR, septembre 1989

**MURPHY-LEJEUNE Elizabeth** (2000) « *Mobilité internationale et adaptation interculturelle, les voyageurs étudiants européens*, Recherche et Formation n°33, pp11-26 Consulté en ligne le 08/03/12 sur *ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/...et.../RR033-02.pdf* 

**REAU Bertrand** (2009) « *Voyages et jeunesse* « favorisée » - *Usage éducatif de la mobilité* », Presses de Sciences Po | Agora débats/jeunesses N°53 Mars 2009, pp 73-84

**SOUZY Jean-Pierre** (1999) « *La mobilité, un bien nécessaire* »,SG Infos n°39, Consulté en ligne le 08/03/12 sur www.dgdr.cnrs.fr/dgdr/sginfo/no39.pdf

**VACHER Luc** (2005) « Du « grand tour » au tour du monde des backpackers : la dimension initiatique dans le voyage touristique », in « L'attrait d'ailleurs, images, usages et espaces du voyage à l'époque contemporaine », Paris, Edition du CTHS, pp113-122

**WAGNER Anne-Catherine** (2007) « La place du voyage dans la formation des élites », Edition Le Seuil - Actes de la recherche en sciences sociales, N°170, p58-65

#### ARTICLES DE REVUES SPECIALISEES

**Actualités Sociales Hebdomadaires** (2011) « Le CSTS approuve les orientations fixées pour les formations sociales », N° 2703 du 01/04/2011

**Actualités Sociales Hebdomadaires (**2013) « L'international, un défi pour les centres de formation », N° 2804, du 05/04/13, p.24-27

**CEREQ** (2011) « *La mobilité internationale des « jeunes avec moins d'opportunités » : retour d'expérience* », BREF N° 293, octobre 2011 Consulté en ligne le 03/03/13 sur http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/La-mobilite-internationale-des-jeunes-avec-moins-d-opportunites-retour-d-experience

**Directions .fr** (2013) « *Entretien avec Diane BOSSIERE (UNAFORIS) : Reconnaître la haute technicité des formations* » Consulté en ligne le 14/04/13 sur http://www.directions.fr/Piloter/organisation-reglementation-secteur/-Reconnaître-la-haute-technicite-des-formations-/

**Europolitique/ Social / Education & Formation de** PETITJEAN Sophie (2012) « *Erasmus pour Tous : le Conseil d'accord sur les grandes lignes* ». Consulté en ligne le 11/05/12 sur http://www.europolitique.info/social/erasmus-pour-tous-le-conseil-d-accord-sur-les-grandes-lignes-art333975-

**Travail Social Actualité** (2010) « Faut-il créer des Hautes Ecoles en Travail Social ?», Rubrique la Une du n° du 28/10/10

**Travail Social Actualité** (2012) « *Les richesses de l'ouverture à l'international* », novembre 2012, n°37, rubrique : Grand Angle, p.15-23

### **ARTICLES DE PRESSE**

**Huffington Post** « *Erasmus bientôt en cessation de paiement* ». Consulté en ligne le 04/10/12 sur http://www.huffingtonpost.fr/2012/10/03/erasmus-bientot-cessation-paiement-alain-lamassoure n 1934594.html 03/10/12

**L'avenir.net** « *Les bourses Erasmus sauvées des eaux* ». Consulté en ligne le 24/02/2013 sur http://www.lavenir.net/article/detail.aspx?articleid=DMF20121220 00247094

**La Dépêche** « *Hollande prolonge le Plan Alzheimer en 2013* ». Consulté en ligne le 24/02/13 sur http://www.ladepeche.fr/article/2012/09/22/1446361-hollande-prolonge-le-plan-alzheimer-en-2013.html

**Le Monde** « *Erasmus joue son avenir à Bruxelles* ». Consulté le 25/10/2012 sur http://www.lemonde.fr/education/article/2012/10/23/erasmus-joue-son-avenir-a-bruxelles\_1779596\_1473685.html -

#### MEMOIRES MASTER 2 ICF DE L'UNIVERSITE DE ROUEN

Consultés et référencés dans ce mémoire disponibles sur le Site Internet du Laboratoire CIVIIQ de l'Université de Rouen

GIRSZYN Christine, « Réforme de la formation professionnelle tout au long de la vie et professionnalisation des prestataires de conseil et de formation autonomes », Master 2 ICF, 2010. http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires masterICF/textes/troillet girszyn.pdf

**RECAPET Christiane** « La motivation des étudiants en formation TISF pour un départ en stage à l'étranger », Master 2 ICF, 2010 ;

http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires\_masterICF/textes/vignacq-recapet.pdf

**ROBINET Philippe** « Le recueil des besoins de formation, outil clé de l'hôpital de demain. Quelle approche en ingénierie? » Mémoire Master 2 ICF, 2008. http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/index.php?id=IS Robinet

## DOCUMENTS D'ORGANISATIONS NATIONALES OU INTERNATIONALES

**AGENCE 2<sup>E</sup>2F** « Note des experts de Bologne (...) » sur ERASMUS POUR TOUS consulté en ligne le 14/04/13 sur /www.2e2f.fr/docs/20121009\_note-erasmus-pour-tous.pdf

**COMMISSION EUROPEENNE** « *Livre blanc sur* l'Education et la Formation - *Enseigner et apprendre / Vers la société cognitive* », Luxembourg, 1995. Consulté en ligne le 07/03/12 http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409\_fr.pdf

**COMMISSION EUROPEENNE** « *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* », Bruxelles 2000. Consulté en ligne le 07/03/12 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\_fr.pdf

**COMMISSION EUROPEENNE** « *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*», Bruxelles 2001. Consulté en ligne le 07/03/12 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:FR:PDF

**COMMISSION EUROPEENNE** « *Guide pratique Instruments et bons exemples de pratiques pour l'organisation de la mobilité transnationale en FPI* », novembre 2006. Consulté en ligne le 07/03/12 sur http://ec.europa.eu/education/vocational-education/doc/mobilityguide\_fr.pdf

**EUROPA,** synthèse de la législation de l'UE « *Livret vert du 02/10/96 : les obstacles à la mobilité transnationales* » Consulté en ligne le 07/03/12 sur shttp://europa.eu/legislation summaries/education training youth/lifelong learning/c11033 fr.htm

**JOURNAL OFFICIEL de l'UE** « Résolutions du Conseil Agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes ». Consulté en ligne le 20.12.11 sur http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:FR:PDF

**MAISON DE L'EUROPE** « Synthèse du Livret vert de juillet 2009 : Promouvoir la mobilité des jeunes à des fins d'apprentissage » Consulté le 20/12/11 sur http://www.paris-europe.eu/IMG/pdf/Synthese final livre vert.pdf

MINISTERE DE LA SOLIDARITE ET DE LA COHESION SOCIALE « *Orientations pour les formations sociales 2011-2013* ». Consulté le 24/03/13 sur http://www.solidarite.gouv.fr/espaces,770/social,793/dossiers,794/le-travail social,1962/actualites,1970/orientations-pour-les-formations,13563.html

UNESCO « *Projet UNESCO de voyages d'étude pour les travailleurs en 1954* », daté du 19/04/53 consulté en ligne le 28/02/13 sur http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001792/179222fb.pdf

**UNESCO** « *Le voyage d'étude, instrument d'éducation des adultes* », daté du 22/11/54. Consulté en ligne le 28/02/13 sur http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001278/127850FB.pdf

## DOCUMENTS DE L'UNAFORIS disponibles sur son site Internet en date du 09/06/13 UNAFORIS : http://www.unaforis.eu

- « Quelques chiffres » www.unaforis.eu/index.php?option=com\_contentETview=articleETid=166ETItemid=96
- « *Un projet pour les formations sociales* » www.unaforis.eu/index.php?option=com\_contentETview=articleETid=66ETItemid=71
- « *Processus d'élaboration et de labellisation des Plates-formes UNAFORIS* », Conseil d'Administration du 9 septembre 2011 www.unaforis.eu/presentation/documents fondateurs/unaforis processus pf 9sept2011.pdf
- « *Biennale 2012 UNAFORIS* » www.unaforis.eu/index.php/biennale/biennale-2012

## **SITOGRAPHIE**

**Agence 2<sup>E</sup>2F**: http://www.europe-education-formation.fr/

Arteca, centre de ressources de la culture en Lorraine http://www.arteca.fr/

**Association France Alzheimer**, pour le Livre blanc d'août 2012, consulté en ligne le 14/04/13 www.plan alzheimer.gouv.fr/IMG/pdf/LIVRE BLANC V2.pdf

**C.I.F** The Council International Fellowship: http://www.cifinternational.com/

Commission Européenne, Education et Formation : http://ec.europa.eu/education/index fr.htm

**Dictionnaire Collins** en ligne (pour la traduction de Long life Learning » http://dictionnaire.reverso.net/francais-anglais/

Encyclopédie Universalis de l'ENT de l'Université de Rouen

**Europolitique,** le quotidien des affaires européennes : Rubrique Social / Education & Formation http://www.europolitique.info/social/education-a-formation.html?view=contenu

**Légifrance**: www.legifrance.gouv.fr (pour le code du travail)

Le Grand Robert de la langue française de l'ENT de l'Université de Rouen

Le site des Proverbes (pour « Les voyages forment la jeunesse » http://les-proverbes.fr/site/proverbes/les-voyages-forment-la-jeunesse/

Maison de l'Europe: http://www.pariseurope.eu/IMG/pdf/Synthese final livre vert.pdf

Ministère de l'Education Nationale, Jeunesse et vie associative : www.education.gouv.fr

Office Franco-allemand de la Jeunesse: http://www.ofaj.org/histoire

### Revue Skhole.fr Penser et repenser l'école

http://skhole.fr/condorcet-extraits-des-cing-m%C3%A9moires-sur-l-instruction-publique

#### Sites de Compagnons :

- Les Compagnons du devoir : comme les Compagnons du devoir http://www.compagnons-du-devoir.com/
- les Compagnons du Tour de France http://www.compagnons.org/

**UNAFORIS**: http://www.unaforis.eu

# SOMMAIRE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Tableau 1 : FREQUENCE DES ITEMS PAR CATEGORIE ET PAR METIER	p 69
Tableau 2 : PROFILS DES REPONDANTS	p 74
Graphique 1 : DEGRES D'ADHESION AUX SEJOURS A L'ETRANGER	p 75
Graphique 2 : TOTAUX DES REPONSES EXPRIMES EN POURCENTAGE	p 76
Tableau 3 : RAISONS EVOQUEES POUR UN SEJOUR A L'ETRANGER	p 77
Graphique 3 : OUALITES PERSONNELLES : COMPARATIF	n 81

## **TABLE DES MATIERES**

INTR	ODUCTIONp1					
	PREMIERE PARTIE					
	CONTEXTE POLITIQUE EUROPEEN ET NATIONAL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION					
	TEXTES FONDATEURS ET ENJEUX					
	CHAPITRE I					
	L'EDUCATION ET LA FORMATION EN EUROPE : UNE QUESTION POLITIQUE					
1.1.1	Construction des politiques européennes en matière d'éducation et de formation p 5					
1.1.2	Du « Lifelong Learning » tel que défini par la Commission Européenne à l'Education et la Formation Tout au Long de la Vie dans son acception française					
1.1.3	Education et Formation Tout au Long de la Vie et mobilité internationale : des incitations à la mobilité à la mise en place de programmes					
	CHAPITRE II					
	APPLICATION, EN FRANCE, DES POLITIQUES DE MOBILITE INTERNATIONALE DANS LES ORGANISMES DE FORMATION DU SECTEUR SOCIAL.					
1.2.2	La mobilité internationale dans le secteur de la formation en travail socialp 12					
1.2.3	Le projet politique de l'Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale (UNAFORIS) : un "nid" d'enjeux					
1.2.4	Incidences des directives politiques de l'Europe et de l'UNAFORIS au sein d'un organisme de formation, l'Institut d'Enseignement Supérieur de Travail Social (IESTS), Nice, terrain					

de mission.....p 20

## **DEUXIEME PARTIE**

## MOBILITE APPRENANTE ET BESOINS DE FORMATION

## **ECLAIRAGES THEORIQUES**

## **CHAPITRE I**

## **VOYAGER POUR APPRENDRE:**

## D'UNE PRATIQUE SECULAIREA LA CONSTRUCTION D'UN CONCEPT CONTEMPORAIN

2.1.1	Voyager et apprendre : étymologies et définitions
2.1.2	L'apprentissage par le voyage du Moyen-Age à aujourd'hui
2.1.3	Emergence à la fin du XXème siècle du concept contemporain de « mobilité apprenante »
	CHAPITRE II
	MOBILITE INTERNATIONALE ET APPRENTISSAGES
2.2.1	Le développement de compétences lors d'un séjour à l'étranger
2.2.2	Focus sur la compétence interculturelle
2.2.3	Mobilité vers l'étranger et rapport à l'altérité : un point central dans la formation des travailleurs sociaux
	CHAPITRE III
MO	OBILITE APPRENANTE ET BESOINS DES TRAVAILLEURS SOCIAUX EN FORMATION
2.3.1	Historique et définitions de la notion de « <i>besoin</i> » dans le champ de la formationp 41
2.3.2	L'analyse des besoins de formation : méthodes et outils
2.3.3	L'analyse des besoins appliquée à l'internationalisation de la formation en travail social : transfert des savoirs théoriques vers une proposition pour la pratiquep 47

#### TROISIEME PARTIE

# MOBILITE APPRENANTE ET ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION DANS LE SECTEUR DU TRAVAIL SOCIAL

#### PROJET DE RECHERCHE SUR LE TERRAIN

#### **CHAPITRE I**

## OBJET D'ETUDE : LE BESOIN DE SEJOURS A L'ETRANGER DANS LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

<b>3.1.1</b> Une démarche d'analyse des besoins possédant un caractère paradoxal	p 52
3.1.2 Du constat politique au questionnement pédagogique.	p 53
<b>3.1.3</b> Trois hypothèses pour conduire la recherche	p 54
CHAPITRE II	
PRESENTATION DU PROJET D'ENQUETE DE SA CONCEPTION A SA MISE EN OEUVRE	
<b>3.2.1</b> Choix des méthodes d'enquête : une enquête qualitative réalisée au niveau « méso » enquête quantitative à visée exploratoire réalisée au niveau « micro »	
<b>3.2.2</b> Création d'outils d'analyse des besoins de formation :	p 57
<b>3.2.2.1</b> Des outils pour analyser les référentiels : des « grilles d'analyse de c catégorielle » (enquête qualitative, niveau « méso »)	
<b>3.2.2.2</b> Un outil d'analyse des besoins exprimés par les apprenants : un <i>questio</i> (enquête quantitative à visée exploratoire, niveau « <i>micro</i> »)	

## **QUATRIEME PARTIE**

## DES SEJOURS A L'ETRANGER DANS LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

## ENQUETE DE TERRAIN

## **CHAPITRE I**

## PHASE D'ENQUETE

conditions de réalisation, recueil des données et difficultés rencontrées

<b>4.1.1</b> Concernant l'enquête qualitative menée au sein des référentiels	p 64
<b>4.1.2</b> Concernant l'enquête quantitative à visée exploratoire menée auprès des apprenants	o 67
CHAPITRE II	
TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES	
<b>4.2.1</b> Traitement et analyses des données extraites des référentiels	o 68
<b>4.2.2</b> Traitement et analyses des données extraites des questionnaires	72
CHAPITRE III	
CONCLUSIONS D'ENQUETE, LIMITES ET PRECONISATIONS	
<b>4.3.1</b> Conclusions d'enquête, au regard des hypothèses et du cadre théorique	82
<b>4.3.2</b> Limites de cette enquête.	85
<b>4.3.3</b> Préconisations d'actions émanant des conclusions	9 86 c
CONCLUSION	p 91
BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE	p 95
SOMMAIRE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES	р 102
ANNEVEC	- 107

## **ANNEXES**

- ANNEXE I « Article 126 du Traité de Maastricht »	p 108
- ANNEXE II « Article 127 du Traité de Maastricht »	p 109
- ANNEXE III « Sous-programmes de mobilité du Programme EFTLV »	p 110
- ANNEXE IV « Liste des associations internationales partenaires de l'UNAFORIS »	p 112
- ANNEXE V « Modèle UNAFORIS d'Architecture des Diplômes en Travail Social »	p 115
- ANNEXE VI « Les trois niveaux d'ingénierie » selon Thierry ARDOUIN	p 117
- ANNEXE VII « Exemple de grille d'analyse des référentiels par métiers »	p 118
- ANNEXE VIII « Exemple de grille d'analyse par type de référentiels »	p 119
- ANNEXE IX « Exemplaire du questionnaire diffusé pour l'enquête »	p 120
- ANNEXE X « Consigne pour un rapport de séjour à l'étranger »	p 124

#### ANNEXE I

#### « Article 126 du Traité de Maastricht »

7 février 1992, relatif aux directives de la CEE en matière d'éducation<sup>211</sup>.

- 1. La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.
- 2. L'action de la Communauté vise :
- à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres;
- à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études
- à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement; à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membre s:
- à favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs ;
- à encourager le développement de l'éducation à distance.
- 3. La Communauté et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière d'éducation, et en particulier avec le Conseil de l'Europe.

<sup>211</sup> Cité par Béatrice SAVARIEAU, Maître de Conférence à l'Université de Rouen, « *Approches internationales de la formation* », Master 2 ICF, 2011-12, p18

108

#### **ANNEXE II**

#### « Article 127 du Traité de Maastricht »

## 7 février 1992, relatif aux directives de la CEE en matière d'éducation<sup>212</sup>

- 1. La Communauté met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle.
- 2. L'action de la Communauté vise:
- à faciliter **l'adaptation aux mutations industrielles**, notamment **par la formation et la reconversion professionnelle**;
- à améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail ;
- à faciliter l'accès à la formation professionnelle et à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation, et notamment des jeunes;
- à stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises;
- à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des États-membre

109

<sup>&</sup>lt;sup>212</sup> Cité par Béatrice SAVARIEAU, Maître de Conférence à l'Université de Rouen, « *Approches internationales de la formation* », Master 2 ICF, 2011-12, p20

#### **ANNEXE III**

#### « Sous-programmes de mobilité du programme EFTLV»

COMENIUS n'intéresse que les scolaires de la classe maternelle au lycée, et permet des partenariats pour des échanges et de la coopération entre établissements scolaires européens (dont des visites d'études pour le personnel enseignant, et des accueils de stagiaires enseignants européens), et entre des collectivités locales porteuses de projets liés à l'enseignement scolaire. Ces partenariats peuvent prendre la forme d'échanges élaborés à distance au moyen de l'utilisation des TICE (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). COMENIUS permet également la mobilité individuelle des élèves du secondaire âgés au moins de 14 ans pour un séjour de trois à dix mois.

**ERASMUS**, qui a fêté ses 25 ans en 2012, est de loin le programme le plus célèbre, de part la fréquence de son utilisation par l'enseignement supérieur. « *Programme phare de la Commission Européenne* » ERASMUS permet la mobilité des étudiants (pour des périodes d'étude, et, plus récemment, de stage), du personnel enseignant, administratif et technique des établissements d'enseignement, et du personnel d'entreprise enseignant dans ces établissements. ERASMUS s'inscrit également dans des partenariats créés entre les différents établissements d'enseignement supérieur européens. Précisons que si un établissement de formation supérieure souhaite bénéficier des financements accordés par la CE dans le cadre d'ERASMUS, il lui est nécessaire d'être tout d'abord titulaire de la Charte Erasmus pour l'Enseignement Supérieur. Les financements s'obtiennent ensuite (ou pas) en répondant à des appels à propositions.

**LEONARDO**, lui, se définit comme étant le programme de mobilité intéressant la formation professionnelle, initiale ou continue, et permet l'acquisition d'une expérience professionnelle dans un autre pays européen au moyen d'un stage. Il intéresse plus particulièrement les formations infrabac. Il permet aussi les échanges et la coopération entre les différents organismes de formation. Il repose lui aussi sur des partenariats entre ces derniers, lesquels peuvent faire l'objet, grâce à Léonardo, de visites préparatoires, de séminaires de contact, de visites d'étude. Léonardo intéresse donc les lycéens de lycées techniques, les apprentis, les stagiaires de la formation professionnelle,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>213</sup> Site de l'Agence 2e2f, page Génération Erasmus http://www.2e2f.fr/generation-erasmus.php

les formateurs, les salariés d'entreprise intervenant dans un organisme de formation, ou tout autre organisme public ou privé impliqué dans la formation professionnelle.

GRUNDTVIG quant à lui intéresse plus particulièrement la formation des adultes sortis du système scolaire : salariés du champ de l'éducation (éducateurs, animateurs, conseillers, dans le cadre d'ateliers thématiques, ou un stage d'assistant), retraités (pour des missions de volontariat sénior dans des organismes à vocation sociale ou humanitaire d'un autre pays européen), personnel formateur (pour des échanges, des visites, des stages d'observation ou d'assistants, séminaires, des visites préparatoires à un partenariat, des actions de coopération et de la formation continue).

Les actions du programme **JEAN MONNET** recouvrent la spécificité d'œuvrer en faveur de l'intégration européenne, en stimulant l'enseignement, la recherche et la réflexion à ce sujet. Cela se traduit par le soutien financier attribué à des enseignements ou de la recherche portant sur l'intégration européenne, celui attribué à des institutions académiques spécifiques<sup>214</sup>, et, enfin, celui accordé à des associations européennes actives dans l'éducation et la formation.

Ainsi que mentionné plus haut, **ERASMUS MUNDUS** et **TEMPUS** permettent la mise en œuvre des coopérations internationales au niveau de l'enseignement supérieur dépassant les frontières de l'Europe. Ces deux programmes traduisent une volonté des politiques de promouvoir les cursus européens au sein des pays partenaires de l'Union Européenne. ERASMUS MUNDUS vise particulièrement à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et la compréhension interculturelle et promeut l'UE « *comme espace d'excellence académique à l'échelle mondiale* »<sup>215</sup>. TEMPUS, lui, soutien la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur de pays partenaires faisant partie uniquement des zones de la Méditerranée (Liban, Egypte, Algérie, Maroc, Tunisie, Syrie, etc.), de l'Asie centrale (Azerbaïdjan, Kirghizstan, etc.), de l'Europe orientale (Russie, Biélorussie, Ukraine, Arménie, etc.) et des Balkans occidentaux (Bosnie-Herzégovine, Albanie, Serbie, etc.).

<sup>-</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>214</sup> Le Collège d'Europe, l'Institut universitaire européen, l'Institut européen d'administration publique, l'Académie de droit européen, le Centre international de formation européenne, et l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

<sup>&</sup>lt;sup>215</sup> Site de l'agence 2e2f: http://www.2e2f.fr/erasmus-mundus.php

## **ANNEXE IV**

« Liste des associations internationales partenaires de l'UNAFORIS » telle que présentée sur son site Internet

#### AIEJI, International Organization of Workers for Troubled Children and Youth



The purpose of AIEJI is to emphasize and promote the philosophy of social education and its uniqueness in being actively involved in partnership with clients, working with them, not only individually but in groups, families, communities and the social environments towards the development of their strengths and in resolving personal, social. difficulties. and community

http://aieji.net

#### AIFRIS, Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale

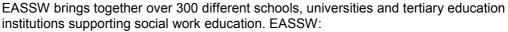


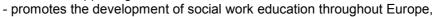
L'AIFRIS a pour but de promouvoir le développement scientifique, pédagogique, professionnel et le rayonnement international de l'intervention sociale. Elle vise, dans un esprit pluraliste, à développer les moyens d'échange entre formateurs, chercheurs et professionnels de l'intervention sociale.

et professionnels de l'intervention sociale.
Elle propose des espaces de rencontre pour faire le point d'une part sur les recherches scientifiques, les expériences pédagogiques et les pratiques professionnelles et d'autre part sur les transformations socio-économiques contemporaines.

http://aifris.eu

#### **EASSW**, European Association of Schools of Social Work





- develops standards to enhance quality of social work education,
- encourages international exchange,
- provides forums for sharing social work research and scholarship.

http://www.eassw.org



#### **ENSACT, European Network for Social Action**

ENSACT is a European network of professional associations, faculties of social work and social education and national councils of social welfare.

ENSACT stands for professional quality. It fosters social professionals, teachers, lecturers, trainers and social service providers in innovating and strengthening their practices, concepts and theories.

http://www.ensact.org

#### **FESET, European Social Educator Training**



FESET is a European association of training centres for socio-educational care work. The aims of FESET are, whilst respecting the complete autonomy of the affiliated training centres.

- to promote the education and training for socio-educational purposes,
- to participate in programmes of different European bodies,
- to ensure that the training centres be represented at the institutions of the European Union, the Council of Europe as well as other international organisations,
- to encourage exchanges and understanding between training centres in the Member States of the EU, in the Member States of the Council of Europe and in other European States,
- to promote terms of mutual recognition of diplomas.

#### http://www.feset.org/

#### IASSW, International Association of Schools of Social Work



The IASSW is the worldwide association of schools of social work, other tertiary level social work educational programmes, and social work educators. The IASSW promotes the development of social work education throughout the world, develops standards to enhance quality of social work education, encourages international exchange, provides forums for sharing social work research and scholarship, and promotes human rights and social development through policy and advocacy activities.

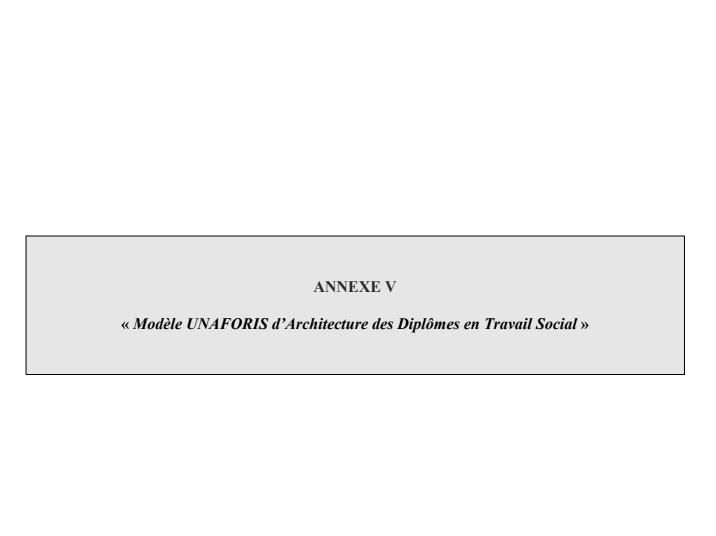
#### http://www.iassw-aiets.org

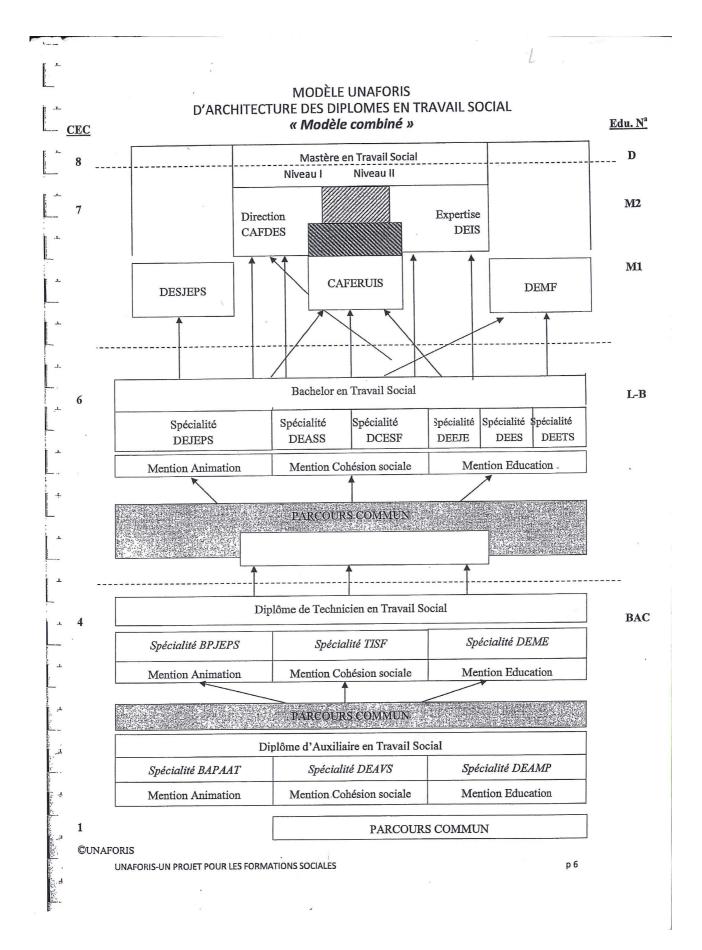
#### IFSW, International Federation of Social Workers



The IFSW is a global organisation striving for social justice, human rights and social development through the promotion of social work, best practice models and the facilitation of international cooperation. The IFWS represents 750,000 professional social workers in over 90 coutries.

http://ifsw.org





#### **ANNEXE VI**

#### « Les trois niveaux d'ingénierie » selon Thierry ARDOUIN

Dans son ouvrage « *Ingénierie de formation pour l'entreprise* » <sup>216</sup>, Thierry ARDOUIN nus explique que les trois niveaux d'ingénierie correspondent à :

- 1. L'ingénierie des politiques, laquelle « donne corps aux systèmes de formation et aux pratiques pédagogiques. Il s'agit de cadres généraux, qui renvoient à des décisions politiques et qui témoignent des choix fondamentaux faits dans le domaine social (et des ressources humaines pour le secteur des entreprises). C'est le niveau décisionnel, qui correspond à celui du maître d'ouvrage (...) »
- 2. L'ingénierie des systèmes de formation, c'est-à-dire « la construction et l'ossature du projet de formation traduit en dispositif et en action. Ce niveau désigne le système d'apprentissage tel qu'il existe dans le cadre contractuel et juridique, en prenant en compte les objectifs du maître d'ouvrage, les réalités du contexte et les contraintes de l'environnement. C'est le niveau organisationnel qui correspond au maître d'œuvre de la formation. »
- **3.** L'ingénierie des pratiques pédagogiques ou ingénierie pédagogique, c'est-à-dire « le choix des supports, des contenus, des formateurs ou intervenants, le choix des logiques de transmission et des méthodes d'apprentissages (...) »

\_

 $<sup>{\</sup>bf ^{216}~ARDOUIN~Thierry~(2010)} \\ «~Ingénierie~de~formation~pour~l'entreprise~ », p26-27~Dunod, \\ 3^{\rm ème}~\'edition, Paris, 282p.$ 

## ANNEXE VII

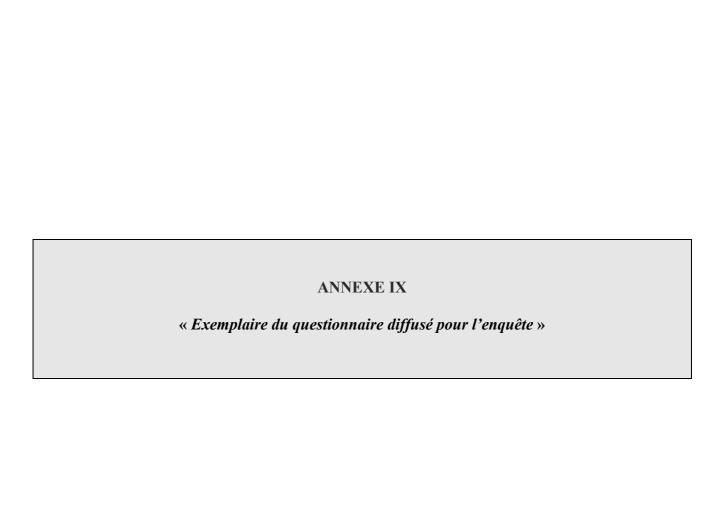
## « Exemple de grille d'analyse des référentiels par métier »

INITIALES DE LA FILIERE	REFERENTIEL METIER	REFERENTIEL ACTIVITES	REFERENTIEL COMPETENCES	REFERENTIEL FORMATION
Qualités personnelles identifiées comme « compétences transversales»				
Apprentissage d'une/de langue(s) étrangère(s)				
Connaissances de <b>pratiques</b> é <b>trangères</b>				
Prise en compte de la dimension culturelle de la personne et/ou des groupes ou les organisations				
Prise en compte de la dimension pluriculturelle et/ou interculturelle des situations et des pratiques du travailleur social				
Travail relatif au rapport à l'altérité, sous-tendu par une démarche de distanciation et/ou de décentration de soi				

## ANNEXE VIII

## « Exemple de grille d'analyse par type de référentiel »

TYPE DE REFERENTIEL	АМР	TISF	ME	ES	EJE	AS	Caféruis	DEIS
Qualités personnelles identifiées comme « compétences transversales»								
Apprentissage d'une/de langue(s) étrangère(s)								
Connaissances de <b>pratiques</b> <b>étrangères</b>								
Prise en compte de la dimension culturelle de la personne et/ou des groupes, ou des organisations								
Prise en compte de la dimension pluriculturelle et/ou interculturelle des situations et des pratiques du travailleur social								
Travail relatif au rapport à l'altérité, sous-tendu par une démarche de distanciation et/ou de décentration de soi								



**QUESTIONNAIRE** 

A L'ATTENTION DES ETUDIANTS DE L'IESTS

**CONCERNANT** 

LES STAGES ET LES SEJOURS A L'ETRANGER

La Direction de l'IESTS envisage d'organiser des stages et séjours à l'étranger pour ses étudiants,

toutes filières confondues.

Dans le cadre de la formation que je poursuis personnellement, un Master en Ingénierie et Conseil

en Formation, je rédige un mémoire qui porte sur ce thème et pour lequel je réalise une enquête de

terrain, afin de mieux connaître les attentes et les besoins des étudiants à ce sujet.

Cette enquête est anonyme et les résultats seront mis en ligne sur le site de l'IESTS d'ici fin juin

2013.

D'avance, je vous remercie de votre participation.

Elisabeth SULTAN,

Cadre Pédagogique, IESTS

Vous êtes en formation à l'IESTS. Entourez les précisions ci-dessous qui vous correspondent:

Q1 : Filière : AMP / ME / TISF / AS / ES / EJE / CAFERUIS / DEIS

Q2: Statut: en Voie Directe / en Cours d'emploi

**Q3 : Etape du parcours** : en 1<sup>ère</sup> année de formation / en dernière année de formation

Q4 Pensez-vous qu'un stage ou un séjour pour les études à l'étranger puisse avoir sa place dans un

parcours de formation tel que le vôtre ? Entourez la réponse qui vous correspond :

tout à fait / moyennement / pas du tout

121

Q4.1Si vous avez répondu « tout à fait » ou « moyennement », pouvez-vous donner les raisons
que vous mettez en lien avec votre formation :
_
-
-
Q4.2 : Quels sont les thèmes et les problématiques sociales et/ou éducatives que vous
souhaiteriez plus particulièrement étudier à l'étranger ?
-
<del>-</del>
<del>-</del>
• Q4.3 Si vous avez répondu « pas du tout » pouvez-vous citer la ou les raisons qui motivent
votre point de vue :
_
<del>-</del>
_

Q5 : D'après vous, quelles sont les principales qualités personnelles nécessaires à	l'exercice de
votre (futur) métier ?	
<del>-</del>	
<del>-</del>	
<del>-</del>	
Q5.1: Parmi ces qualités personnelles, quelles sont celles qui, d'après vous	, peuvent être
favorisées ou renforcées par un séjour à l'étranger ?	
<del>-</del>	
-	
Q6 Vous êtes :	
une femme / un homme	
O7. Votus â as situs autus	
Q7 Votre âge se situe entre :	
18-25ans / 25-35 ans / 35-45 ans / + de 45ans	
$1x_2/3ans + 2x_3/3ans + 3x_4/3ans + 4x_4/3ans$	



« Consigne pour un rapport de séjour à l'étranger»



## A DESTINATION DES ETUDIANTS PARTANT SEJOURNER A L'ETRANGER

## Consigne pour un Rapport de séjour à l'étranger

Vous êtes sur le point de partir séjourner dans un pays étranger dans le cadre de votre formation. A votre retour, il vous sera demandé de remettre à l'équipe pédagogique de votre filière, un rapport permettant de faire la synthèse et l'analyse de vos apprentissages réalisés durant ce séjour. Pour cela, il vous faut répondre aux points suivants :

- exposez le contexte de votre séjour :
  - filière, période de formation, DC concerné
  - présentation de la structure d'accueil (lieu de stage, et, le cas échéant, de l'organisme de formation)
  - ce qui a motivé votre décision de réaliser ce séjour
  - informations demandées dans la « fiche pays », en annexe jointe à cette consigne, et à réaliser en amont du départ ;
- exposez ce que vous avez découvert des systèmes et des pratiques mis en œuvre dans le pays d'accueil, ce qui vous a le plus intéressé(e), ce qui vous a peut-être choqué(e);
- concernant ces systèmes et les pratiques que vous avez observés, d'après vous, qu'est ce qui les motive/les anime, en termes de croyances, de représentations et de valeurs ?
- toujours concernant ces systèmes et ces pratiques observés au pays d'accueil, que pouvez-vous en dire, en termes de différences et de similitudes avec ceux de votre pays d'origine ?
- avant de partir à l'étranger, quels étaient vos points forts, et vos points faibles au niveau de vos savoirs, savoirs faire et savoirs être ? Que pensez-vous que vous aviez besoin de travailler ? En quoi pensiez-vous qu'un séjour à l'étranger puisse vous aider à atteindre ces objectifs ? (à travailler également en amont du départ).
- A votre retour, pensez –vous que votre séjour vous a permis d'améliorer vos savoirs, savoirs faire et savoirs être ? Argumentez votre réponse.



## A DESTINATION DES ETUDIANTS PARTANT SEJOURNER A L'ETRANGER

# ANNEXE « FICHE PAYS, à réaliser en amont du départ »

- Pays:
- Situation géographique / climat :
- Superficie:
- Nombres d'habitants :
- Capitale:
- Langue(s)
- Monnaie et taux de change :
- Religions:
- Situation politique actuelle :
- Type du régime politique en place :
- Nom du Chef de l'Etat:
- Situation économique actuelle :
- Monuments classés au patrimoine de l'Unesco :
- Principaux évènements historiques :
- Description et explication du drapeau :
- Différents groupes culturels, sur le plan ethnique ou religieux :
- Valeurs dominantes:
- Traditions / Fêtes célébrées (dates et motifs) :
- Nourriture (plats et boissons disponibles/traditionnels)
- Littérature (romans à lire avant/pendant la mission) :
- Décalage horaire avec la France :
- Télécommunications (poste, téléphone, internet) :
- Banque (où retirer de l'argent) :
- Moyens de transport :
- Pour conduire dans ce pays :
- Electricité (nécessité d'un adaptateur ?) :
- Réglementation par rapport au tabac :
- Réglementation du travail :
- Outils de recherche d'emploi propres à ce pays :
- Presse:

- Nombre d'expatriés français recensés dans ce pays :
- Coordonnées de l'ambassade de France :
- Coordonnées du Consulat français :
- Formalités d'entrée dans le pays :
- Précautions à prendre au niveau de la santé (vaccins obligatoires ?) :
- Précautions à prendre au niveau de la sécurité :
- Intérêt/ nécessité de se faire enregistrer au consulat pendant la mission ? :
- Conseils donnés par le MAEE au sujet de ce pays :
- Démarches en cas de difficultés rencontrées dans le pays :

## ➤ Sites à consulter pour élaborer cette « fiche pays » :

- Maison des Français de l'étranger : www.mfe.org
- Site du Ministère des Affaires Etrangères et Européennes :www.diplomatie.gouv.fr
- Guide du Routard en ligne : www.routard.com
- Studyrama : Vivre à l'étranger : http://vivrealetranger.studyrama.com/article.php3?id article=1916
- www.pvtistes.net
- Office Franco Québécois pour la jeunesse : http://www.ofqj.org/book/liens-utiles-pour-la-recherche-dun-stage-ou-dun-emploi