



HAL
open science

Voyages et Rencontres : Des bonnes pratiques à la compétence à vivre

Dominique Efros, Edouard Orban

► **To cite this version:**

Dominique Efros, Edouard Orban. Voyages et Rencontres : Des bonnes pratiques à la compétence à vivre : Communautés thérapeutiques et formation continue des intervenants en toxicomanie.. [Rapport de recherche] Centre d'épistémologie et d'ergologie comparatives UMR/CNRS 6059, Université de Provence, France. 2011, 80 p. hal-00726582

HAL Id: hal-00726582

<https://hal.science/hal-00726582>

Submitted on 23 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dominique EFROS et Edouard ORBAN
Centre d'épistémologie et d'ergologie comparatives
UMR/CNRS 6059, Université de Provence, France

VOYAGES ET RENCONTRES :

DES BONNES PRATIQUES A LA COMPETENCE A VIVRE

*Communautés Thérapeutiques et
Formation Continue des Intervenants en Toxicomanie*

Contribution au projet ECEtt – TOI (2009-2001)
Promoteur et coordinateur : ASBL Trempline (Belgique)
Subventionné par le programme Leonardo da Vinci de l'Union Européenne

Rapport final, Septembre 2011

PREAMBULE	4
1. SPECIFICITES ET DIVERSITE DES COMMUNAUTES THERAPEUTIQUES	5
1.1. UNE MANIERE DE FAIRE « LABELLISEE »	5
1.2. UNE HISTOIRE MOUVEMENTEE	6
1.2.1. Liberté des toxicomanes et (r)évolutions dans l'hôpital psychiatrique.....	6
1.2.2. Soutien à son prochain et création de micro - sociétés de semblables.....	7
1.3. SEJOURS ET TRAVAIL EN COMMUNAUTE THERAPEUTIQUE	10
1.3.1. Reconstruire une vie « saine »	10
1.3.2. L'équilibre entre vie collective et développement de soi	11
1.3.3. Connaissances, savoir clinique et expérience	14
2. L'ANALYSE D'ACTIVITES DE FORMATION CONTINUE	16
2.1. UN DISPOSITIF D'ECHANGES DE SAVOIRS PROFESSIONNELS	16
2.1.1. Changements socio - culturels et politiques de soins.....	16
2.1.2. Un compagnonnage professionnalisant	18
2.1.3. Spécificités du compagnonnage en éducation	19
2.2. UNE DEMARCHE D'ANALYSE DES ACTIVITES DE TRAVAIL.....	20
2.2.1. Le partenariat de recherche	20
2.2.2. Des situations de travail à part entière	21
2.2.3. Démarche et résultats de l'analyse.....	22
3 – AUTO - FORMATION ET PREPARATION AU VOYAGE.....	24
3.1. UN DOUBLE APPRENTISSAGE.....	24
3.2. OUTILS ET APPUIS A LA DEMARCHE D'AUTO – FORMATION.....	26
3.2.1. Les étapes d'un voyage	26
3.2.2. Le dossier de voyage.....	27
3.3. QUESTIONS ET REMARQUES	29
3.3.1. L'apport des stages à la connaissance du métier.....	29
3.3.2. Standardisation et administration des cursus	30
3.3.3. La définition des objectifs de stage.....	30
3.3.4. Le choix des hôtes à visiter	31
3.3.5. Partir seul ou à plusieurs ?	32

4. RENCONTRES ET ECHANGES DE SAVOIRS	33
4.1. LA RECHERCHE DES BONNES PRATIQUES	33
4.1.1. Echanges bilatéraux et conceptualisation des pratiques	33
4.1.2. Définition et rédaction d'une bonne pratique	35
4.1.3. Les activités d'un stagiaire en « immersion »	36
4.1.4. Contenus des échanges avec les hôtes	37
4.2. CONDITIONS DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE	38
4.2.1. La situation de voyageur	38
4.2.2. La « solution langue »	40
4.2.3. Les appuis méthodologiques	40
4.3. SAVOIR ET CONNAISSANCE DES PRATIQUES « EXPERTES »	42
4.3.1. « Savoir y faire » : une synthèse de savoir, savoir-faire et savoir vivre	42
4.3.2. Une lecture plurielle de la réalité	44
4.3.3. Mise en mots et appropriation	46
5. PRATIQUES ET COMPETENCE PROFESSIONNELLE	51
5.1. UNE SYNTHÈSE DU COMPAGNONNAGE ET DU BENCHMARKING	51
5.1.1. Sens du travail et élaboration collective de pratiques	52
5.1.2. Comparaisons, bases de données et informations sur les pratiques	55
5.1.3. Nature des implémentations et conditions de possibilités	57
5.2. META – COMPETENCES ET COMPETENCE PROFESSIONNELLE	61
5.2.1. Profil de métier des éducateurs – thérapeutes et savoir – être	61
5.2.2. De la compétence en situation de travail	63
5.2.3. Du savoir – être à la « compétence à vivre »	66
REMARQUES CONCLUSIVES	68
BIBLIOGRAPHIE	69

PREAMBULE

Le dispositif de formation professionnelle, objet de notre investigation, se dénomme ECett, « European Companionship in Education : Training by Travel », que l'on peut traduire littéralement par « compagnonnage européen en éducation : la formation par le voyage ». Ce réseau européen de formation se conçoit et se développe depuis 2003. Il s'adresse aux intervenants en toxicomanie travaillant dans des « communautés thérapeutiques » (CT). Actuellement, il est question de concevoir des dispositifs de formation continue, sur les mêmes principes que ceux d'ECett, pour d'autres secteurs d'activités professionnelles.

Georges van der Straten, directeur de l'ASBL Trempline en Belgique, promoteur du projet, assure « l'interface » avec les responsables européens du programme Leonardo da Vinci, dans le cadre duquel deux conventions ont été signées (2006 – 2008 ; 2009 – 2011). Par ailleurs, il est vice-président de la fédération européenne des CT. Un certain nombre de fédérations nationales de CT (Espagne, Italie, Grèce, Pologne) ainsi que des CT d'autres pays (Irlande, Bulgarie, Belgique, France) participent au développement du dispositif ECett, chacun en fonction de ses moyens. Des universités (Gand en Belgique, Bologne en Italie) et des écoles de formation de travailleurs sociaux (Charleroi en Belgique) s'y sont également associés.

La composante « Ergologie » du Centre d'Epistémologie et d'Ergologie Comparatives (Université de Provence) a accepté d'y apporter une contribution en 2010. Ce rapport en rend compte.

Nous avons trouvé un intérêt et un plaisir certains à cette coopération de recherche en ce qu'elle nous a projeté dans « l'interculturel », « l'étranger » et « l'acculturation » à différents niveaux. D'abord de façon concrète, à travers la nécessité de pratiquer des langues étrangères (anglais pour le comité de pilotage), espagnol (pour le suivi des stagiaires à l'étranger) et de voyager. Puis de façon théorique, par la découverte d'un champ particulier d'intervention sociale dans le domaine de la santé publique, dont les origines « multiculturelles » et le développement mondial marquent d'autant les différences, notamment par rapport au système de soins français. Et enfin, du point de vue de l'analyse des activités de travail, par la spécificité de ce champ professionnel, par la nature essentiellement « relationnelle » du travail réalisé, par la particularité de ces lieux de travail où règles et normes cadrent la vie individuelle et collective pour développer un « vivre ensemble avec soi-même ».

Que tous en soient remerciés, particulièrement les stagiaires qui nous ont accepté notre regard, alors qu'ils vivaient l'épreuve du « voyage - stage », ainsi que les bureaux d'assistance aux stagiaires d'Espagne (Madrid) et de Belgique (Châtelet) qui nous ont parlé de leur rôle dans le processus et nous ont apporté leur aide pour réunir les conditions matérielles de ce travail.

Le plan adopté pour rendre compte de ce travail part du principe que les communautés thérapeutiques (CT) sont méconnues et qu'il était nécessaire de décrire ce milieu professionnel afin que tout lecteur puisse comprendre le contexte et les difficultés de ce domaine d'activité particulier (1). Cela fait, nous donnerons un aperçu rapide du système de formation ECEt et de notre démarche d'analyse (2). Les résultats de notre analyse, nos questions et remarques, sont exposés dans les trois parties suivantes traitant du processus de formation tel qu'il est formalisé et de sa mise en place par les stagiaires (3), de la réalisation d'un voyage et des « échanges de savoir » avec les hôtes (4). Et enfin, nous proposerons une réflexion sur les « bonnes pratiques », leur utilisation, la définition des compétences qui y sont attachées, ce qui nous conduira à interroger de façon plus générale sur l'efficacité au travail (5).

1. SPECIFICITES ET DIVERSITE DES COMMUNAUTES THERAPEUTIQUES

Que sont les communautés thérapeutiques ? Quelle est leur histoire ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Quelles sont leurs « tendances actuelles ? Autant de questions dont les réponses, même rapides, sont nécessaires pour apprécier les « déterminants » qui influent d'une façon ou d'une autre sur le travail réalisé dans les CT, sur les enjeux auxquels ce secteur d'activité est confronté. Cette première partie a donc pour objet de présenter le milieu professionnel dans lequel le processus de formation ECEt a vu le jour et d'apporter quelques éléments sur l'activité de travail en CT.

1.1. UNE MANIERE DE FAIRE « LABELLISEE »

Les CT sont « *des lieux transitoires où les adultes vivent en groupe et apprennent à gérer leurs pulsions, à construire des relations saines avec les autres, à résoudre les problèmes de la vie quotidienne et à assurer leurs équilibres psychiques et physiques afin de pouvoir ensuite s'intégrer à l'extérieur, dans les meilleures conditions* »¹. Ce sont des lieux conçus pour que la « communauté » soit en elle-même le « professeur » qui enseigne comment « s'aider soi-même et s'entraider »². L'« approche communautaire » est une sorte de « label » du mode de « prise en charge » de la toxicodépendance en CT, soit « *l'apprentissage de l'autonomie par l'auto – aide et la vie de groupe* »³.

Ces communautés se sont développées à partir des années 1950 aux Etats-Unis et à partir des années 1970 en Europe, tout d'abord en Allemagne, Angleterre, Suède, Italie, Belgique et Pays-Bas ; puis dans un second temps, en Suisse, Espagne, Norvège, Irlande et Grèce. Des fédérations européennes ont été créées au début des années 1980, sur le modèle de la fédération mondiale qui existait déjà. Il y

¹ G. Van der Straten, 2002, *Eduquer face aux drogues et aux dépendances*, Couleurs Livres / Chronique sociale ; définition citée par J-P. Jacques, 2005, « Le recours aux Communautés thérapeutiques », dans *Education Santé*, n° 202, juin.

² G. de Leon, 2003, *La communauté thérapeutique : théorie, modèle et méthode*. Cet ouvrage est une référence majeure en matière de formalisation de l'approche thérapeutique des CT. Nous y ferons indirectement référence, à travers ce qu'en retiennent les spécialistes.

³ Du moins pour ce qui concerne les CT regroupées dans les deux fédérations européennes. Voir G. Van der Straten, « Réflexions sur le développement des CT en Europe », dans Van der Straten G. et E. Broeckaert, (coor.), 1997, *La nouvelle communauté thérapeutique*, Louvain : Editions Bruylant-Academia, p. 35.

a actuellement des CT dans le monde entier (Canada, Australie, Afrique du Sud, Russie, Israël, Egypte, Nouvelle-Guinée, Brésil, Colombie, Argentine, Philippines, Malaisie, Thaïlande, Sri Lanka etc.).

Cependant, sous l'apparente homogénéité d'un « label », leurs origines et influences sont de divers ordres : médicales et psychiatriques, religieuses, philosophiques et politiques, sociologiques, psychologiques et psychanalytiques. Il est important d'en donner un aperçu pour comprendre leur positionnement actuel.

1.2. UNE HISTOIRE MOUVEMENTEE

Les origines des CT mêlent les apports de deux « mouvements » qui se sont développés de façon plutôt parallèle que coordonnée, à partir d'objectifs différents, qui se sont parfois influencés réciproquement mais qui ont été aussi souvent en opposition. Les institutions qui en résultent sont mises en concurrence dans les systèmes d' « offre de soins » actuels. Ce sont des « mouvements » en ce que ceux qui ont contribué à leur émergence étaient des « militants », certes animés de préoccupations diverses, mais tous critiques envers « l'existant » (enfermement et traitement pharmacologique dans les institutions psychiatres et/ou matérialisme des sociétés industrielles).

En fait, depuis le XIX^{ème} siècle, divers mouvements sociaux, religieux, politiques, scientifiques, en Europe et aux Etats-Unis ont contribué plus ou moins directement à l'émergence des CT. Mais on peut les ramener à deux grands types de mouvements par une distinction binaire entre professionnels et non professionnels du corps médical. Les professionnels sont des psychiatres spécialistes des maladies nerveuses et/ou de la dépendance à des substances chimiques ; les non – professionnels sont soit des organisations religieuses et/ou caritatives, soit des individus ayant eux-mêmes vécu la dépendance.

1.2.1. Liberté des toxicomanes et (r)évolutions dans l'hôpital psychiatrique

Pour ce qui concerne les mouvements de professionnels, des « établissements spéciaux » existent en Angleterre, en Amérique et en Allemagne dès la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Vers 1880, des psychiatres français prendront modèle sur ces établissements pour résoudre leur cas de conscience : « *les morphinomanes non délirants, lucides* » ne sont pas des « aliénés mentaux », c'est un abus d'autorité de les interner en asile, le passage par l'asile peut être néfaste à leur réinsertion car trop stigmatisant. Les établissements allemands allient accès libre, rigueur du règlement, importance du temps consacré à la convalescence. Des principes sont posés : éloignement du milieu habituel, durée du séjour, protection du patient contre l'extérieur et contre lui-même, activités dérivatives, appui sur le groupe, signature d'un engagement à respecter les règlements de la maison etc. Cela dit, les malades déléguaient la responsabilité intégrale de leur traitement au médecin et « *gageons que cette exigence d'allégeance (...) puisse produire selon la personne du médecin, le meilleur ... comme le pire* »⁴.

⁴ F. Hervé, 2003, « L'hébergement thérapeutique : évolution d'une idée », Intervention d'ouverture, Colloque de l'A.N.I.T. (Association Nationale des Intervenants en Toxicomanie), Amiens.

Ce sera le début de divers mouvements de remise en cause de l'institution psychiatrique, jusqu'à l'apogée du mouvement de « l'antipsychiatrie » des années 1960 – 70. Mais il est un épisode qui a particulièrement marqué l'histoire des CT, ce sont les expériences « communautaires » conduites à l'intérieur d'hôpitaux psychiatriques à la fin des années 1940 avec des soldats dépressifs.

Pour expérimenter une « thérapie démocratique », Maxwell Jones a conçu et dirigé un service spécialisé de l'hôpital Belmont (Ecosse) de 1947 à 1959, à partir de principes d'organisation totalement différents de ceux prévalents dans le reste de l'hôpital. Jones considérait que l'environnement social dans lequel vivent les individus était plus important que le travail analytique sur l'intrapsychique individuel, donc il n'a pas accordé la prédominance à des apprentissages mentaux, mais à des apprentissages sociaux. Il a transformé formellement les relations entre l'équipe soignante et les patients, leur donnant à tous des droits égaux pour que les patients soient encouragés à prendre une part active dans leur traitement⁵. L'organisation de la vie quotidienne était rythmée par des ateliers et par différentes réunions (de la communauté, du personnel, de discussion libres, de groupes de famille, de groupes thérapeutiques divers, etc.) ; le « comité des patients » coopérait avec le personnel dans la réalisation des tâches thérapeutiques⁶.

A la même époque, François Tosquelles, catalan ayant fui le franquisme, développait une thématique identique à l'hôpital de Saint Alban (France). Pour lui, comme pour Jones, la psychiatrie ne pouvait faire l'économie d'une réflexion sur l'engagement du malade mental dans son rapport au monde. Un des ressorts essentiels pour Tosquelles est la nécessaire articulation « corporo-psychique » pour reprendre pied dans la vie. L'activité de travail lui apparaîtra comme l'élément déterminant permettant cette articulation. Cette activité n'est pas une activité occupationnelle, comme pourrait l'être l'ergothérapie, elle est conçue à partir d'une conception anthropologique du travail⁷. On retrouvera un autre développement autour de l'idée de « démocratie » puisque le projet de l'hôpital Marmottan, créé en 1971 par Claude Olievenstein, sera de susciter le développement d'une « démocratie psychique » chez chaque patient, soit « *la faculté de faire des choix libres* », pour choisir sa vie et non de la subir.

1.2.2. Soutien à son prochain et création de micro - sociétés de semblables

Les premiers mouvements non professionnels qui ont marqué la mémoire des CT étaient relatifs au combat contre l'alcoolisme. Les « mouvements de tempérance » sont apparus aux Etats-Unis au début du XIX^{ème} siècle, à l'initiative d'une « élite aristocratique en déclin » empreinte de ferveur religieuse, catholique ou protestante. Des organisations militantes sont créées, comme « l'anti-saloon league » ou « l'association anti-alcoolique féminine et chrétienne » ; leur impact sera culminant aux Etats-Unis

⁵ Les principes de pédagogie active développés par le mouvement de « l'école nouvelle » dans les années 1920 ont probablement contribué indirectement à cette redéfinition de la relation entre patients et médecins ; cf Bronkaert, 1997.

⁶ Y. Le Comte et C. Tourigny, 1983, « La communauté thérapeutique. Définition, caractéristique, évolution », dans *Santé mentale au Québec*, Vol. 8, n° 1, pp. 107-121.

⁷ F. Tosquelles, 2009, *Le travail thérapeutique en psychiatrie*, préface de P. Delion, postface d'Y. Clot, Editions Erès, Toulouse. Pour Clot « *ce livre mérite d'être considéré comme une référence dans le domaine de l'analyse du travail* » (4^{ème} de couverture).

vers 1910, avec les lois sur la prohibition⁸. C'est sur ce terreau qu'à l'initiative d'un pasteur luthérien, le « groupe d'Oxford » à New York formalisera dans les années 1920 des principes de traitement : l'éthique du travail, l'attention mutuelle, les valeurs de l'évangélisme (honnêteté, pureté, altruisme, amour), l'auto-analyse, la reconnaissance des « défauts de caractère » et la réparation des préjudices causés. Les bases d'une modalité thérapeutique non médicale étaient posées.

Le premier groupe des « Alcooliques Anonymes », fondé en 1935, reprendra ces principes, la différence notable résidant dans la nature de « la force spirituelle » nécessaire à la guérison. Ce sera le début de l'expérimentation des « groupes d'entraide » entre personnes également concernées car confrontées aux problèmes associés à la dépendance. Dans les réunions, en général hebdomadaires, chacun pouvait prendre la parole pour exprimer ses difficultés aux autres afin que le groupe l'aide à réfléchir à sa vie et le soutienne dans sa démarche de sortie de la dépendance.

Le mouvement des Alcooliques Anonymes aura un fort impact. En 1949, des psychiatres américains du Minnesota expérimenteront la création de centres « aux portes ouvertes » aux personnes dépendantes de l'alcool ou de substances chimiques. Ces deux « populations » seront réunies en un même lieu, dans les mêmes groupes de parole à partir d'une seule approche clinique déclinée en douze étapes. En référence explicite à l'expérience du mouvement des Alcooliques Anonymes, des « anciens » seront formés pour devenir des thérapeutes spécialisés en matière de dépendance⁹.

C'est aussi un « ancien » du mouvement des Alcooliques Anonymes qui fondera la première expérimentation d'envergure de communauté thérapeutique, en 1958 aux Etats-Unis (Syanon). L'apprentissage du contrôle des émotions et de la discipline du groupe sera au centre du traitement. Avec le temps, « le mouvement Syanon » est devenu sectaire, possédant ses propres écoles et hôpitaux, « clamant la bonté fondamentale de l'homme mais aussi l'autodiscipline et l'adaptation aux vœux de la communauté », enrôlant à vie les résidents uniformisés par des cheveux courts et des vêtements de travail¹⁰. Le mouvement a pris fin en 1978 par la mise à l'écart de son fondateur suite à une décision des autorités publiques. Certaines branches du mouvement ont perduré car ayant pris leurs distances avec la maison –mère, comme la CT Syanon de Berlin. Il en restera l'idée que l'apprentissage de l'autorité et de la responsabilité est fondamental pour l'acquisition de l'autonomie.

En 1963, une autre expérimentation d'envergure débutera. Le projet Daytop prendra corps au département de probation de la cour suprême de New-York, à l'initiative d'un chef assistant de probation qui s'associera avec un criminologue, un psychologue - thérapeute et un psychiatre (qui était par ailleurs président de l'association américaine des médecins psychanalystes et président d'un institut de dynamique de groupe). A ses débuts, l'expérience sera donc subventionnée par l'Etat. De 1964 à 1969, l'influence de Syanon deviendra prégnante dans la mesure où des anciens ont été

⁸ M. Sommer, *Vie en communauté et développement personnel : modèle de traitement en régime résidentiel des dépendances chimiques au Cap-Vert*, p. 37.

⁹ B. Didier, 2004, « Le centre APTE : vers une prise en charge globale des addictions », *Revue Psychotropes*, n° 1, Vol. 10, pp. 113-123. Il semble que la majorité des prises en charge actuelles en Amérique du Nord utilisent le « modèle Minnesota ». C'est devenu une « entreprise », avec une « gamme de services étendus ». B. Didier précise que si le centre APTE a aussi adopté ce modèle, ses aspects chrétiens et lucratifs en ont été écartés.

¹⁰ E. Broeckaert, « Histoire et fondements de la communauté thérapeutique », dans Van der Straten et Boeckaert, 1997, op. cit., pp. 15-21.

embauchés ; l'ambition de susciter « un mouvement social » porteur des « valeurs fondamentales » de la CT dans l'ensemble de la société réapparaîtra. En 1969, le conseil d'administration de l'association changera l'équipe dirigeante et réaffirmera la finalité de son action : la réhabilitation des résidents et leur intégration dans la société. Cette seconde « vague » d'expérimentations essaiera également en Europe, notamment en Italie avec l'aide du Vatican (Centre Italien de Solidarité, 1978).

Des mouvements européens plus axés sur la création de « micro-société », au nom de différentes causes, ont aussi fait cheminer l'idée de vie communautaire. De la communauté des « Libres enfants de Summerville » conçue par A. S. Neil, à la communauté de l'Arche conçue en 1848 par Lanza Del Vasto pour promouvoir la non-violence, l'idée que d'autres manières de vivre, d'apprendre, d'agir, d'entrer en interrelation sont possibles a été démontrée à petite échelle. Cette idée de vie communautaire « alternative » a connu un regain d'intérêt à la fin des années 1960 et au début des années 1970, avec la contestation de la « société de consommation ».

Dans la foulée, la première expérimentation d'envergure de communautés pour personnes toxicomanes démarrera en 1974 en France, à l'initiative de Lucien Engelmajer. Là aussi, le personnel d'encadrement sera composé d'anciens. L'association bénéficiera de fonds publics pendant plus de dix ans avant d'être finalement reconnue comme secte et interdite¹¹. Cette dérive mettra une fois de plus en valeur le principe du volontariat et de la possibilité d'arrêter le séjour à n'importe quel moment.

Au regard de ce foisonnement d'expériences, ayant eues des issues plus ou moins « heureuses », et au-delà de différences fondamentales en termes de projet politique de « santé publique », les CT ont conservé et travaillé des principes communs aux deux types de mouvements dont nous venons de parler. Tout d'abord, l'éloignement du milieu de vie habituel pour garantir l'abstinence de consommation et la longue durée du séjour thérapeutique afin d'ancrer de nouvelles habitudes de vie ; puis le travail sur soi et sur sa relation aux autres, ainsi que l'appui sur le groupe, pour transformer la perception de soi et de son rapport au monde. Cela dit, les tiraillements entre tendances font partie de leur héritage, entre comportementalisme et adaptation sociale d'une part, psychanalyse et « démocratie psychique » d'autre part, même si la première tendance est plus directement présente dans les discours et dans les méthodes. Elles ont aussi conservé selon les cas, le caractère militant des débuts, voire religieux, tout en engageant un mouvement de professionnalisation de leur domaine d'activité à partir des années 1980 et 1990. Que sont-elles aujourd'hui ?

¹¹ Comme dans le cas de Syanon, « l'entreprise » a perduré au-delà de son fondateur, moyennant des changements majeurs de pratiques. L'association internationale « Dianova » en est le prolongement actuel.

1.3. SEJOURS ET TRAVAIL EN COMMUNAUTE THERAPEUTIQUE

En tendance, les CT européennes actuelles synthétisent les « valeurs humanistes » des axiomes du psychiatre anglais Maxwell Jones (communication et prise de décision à tous les niveaux, partage du « leadership » et apprentissage social par l'interaction) sans rejeter l'héritage structurant de la « communauté hiérarchique » telle qu'elle a été conçue aux Etats-Unis (Syanon, Dayton etc.)¹². Que sont plus précisément leurs objectifs, leurs méthodes, leurs savoirs ?

1.3.1. Reconstruire une vie « saine »

L'abus de multiples drogues témoigne d'un trouble de la personnalité envisagée dans sa globalité, trouble lié à une déviance sociale, une désaffiliation et des dysfonctionnements personnels. « *Un nombre croissant (de résidents) sont inadaptés dans le sens où ils n'ont jamais acquis les aptitudes comportementales, les attitudes et les valeurs associées à la vie sociale* »¹³. L'objectif n'est donc pas seulement la stabilisation de l'abstinence de consommation de tout produit, mais la « réhabilitation », le « rétablissement » de la personne, par la production de changements dans son « style de vie » et dans son « identité sociale et personnelle », par l'acquisition de son « autonomie »

Ce rétablissement suppose un « apprentissage multidimensionnel » : comportemental (éliminer comportements asociaux), cognitif (nouvelles façons de penser, prendre des décisions et résoudre les problèmes), et émotionnel (aptitudes à gérer et communiquer les émotions). Et ces apprentissages se feront dans « *la communauté de pairs qui offre un support, qui instruit et joue le rôle de modèle* ». Les communautés partagent au moins quatre principes : la confiance dans les « capacités de croissance » de tout homme ; l'apprentissage par les groupes d'entraide et par l'expérience de la vie en commun ; l'implication de l'entourage (familles, volontaires, société) dans le processus de rétablissement engagé par la personne ; la référence aux « valeurs humaines fondamentales » que sont l'honnêteté, la solidarité et la responsabilité¹⁴.

La « pédagogie des valeurs » est centrale dans la panoplie des méthodes utilisées. Les « valeurs essentielles » sont des « *choses bien en soi* » qui n'ont pas besoin d'un principe supérieur pour être justifiées. On y retrouve l'attention aux autres, la bienveillance, l'engagement de soi, l'éthique du travail, la sincérité, le courage, la générosité, la justice, la beauté etc. « *En CT, le respect est, comme ailleurs, la Valeur minimale que chacun peut exiger de chacun* ». Les nouveaux résidents démarrent leur séjour « *au degré zéro de la confiance, de l'espoir et du respect de soi et d'autrui* ». Et ce ne sont

¹² G. Van der Straten, 1997, « Réflexions sur le développement des CT en Europe », op. cit., p. 40.

¹³ Note de G. Van der Straten sur le modèle de rétablissement en dix étapes analysé par G. de Leon.

¹⁴ Cette description concerne les CT italiennes qui se sont développées en adaptant la méthode du CEIS (centre italien de solidarité) de Rome appelée « Progetto Uomo », dont le modèle sera repris en Espagne et en Amérique du Sud. L'aspect « implication de l'entourage » est le seul qui peut varier fortement selon les pays (pratique courante du bénévolat, structures familiales plus ou moins influentes sur les vies individuelles).

pas les discours ou les maximes affichées dans les locaux¹⁵ qui suffiront à transformer les individus. « *L'essentiel des valeurs "se glisse" parmi les "petits" comportements de la vie quotidienne (...) Le but des règles, de la confrontation et de la pédagogie des valeurs est d'éveiller en chaque résident une attention constante envers son "intuition éthique" (...) en se référant davantage à sa "boussole intérieure" qu'à des règles ou aux opinions de son entourage* »¹⁶. Dans cette optique, la question des valeurs est donc directement liée à une réflexion « existentielle » individuelle sur les objectifs qui valent la peine d'être poursuivis et sur l'émergence d'un projet de vie.

Dans une formulation plus « classique » de la théorisation de ce qu'on peut appeler la socio-pédagogie des CT, les valeurs sont directement rattachées aux obligations sociales ; il s'agit « *d'intégrer les valeurs de la communauté* », valeurs morales nécessaires à une vie saine, c'est-à-dire à une vie dans laquelle chacun assume ses responsabilités et ses obligations et dans laquelle chacun sait se contrôler, respecter ses engagements et se comporter de façon « civilisée ». Le rôle de la communauté à ce niveau est particulièrement décisif par une pédagogie de l'exemple : « *un groupe de pairs qui se comporte moralement arrive à enseigner ce que les écoles, les religions ou les familles n'ont pas pu ou n'ont pas voulu leur enseigner* »¹⁷. On retrouve ici une critique typique des débuts des CT. Cela dit, toute CT aura des objectifs sociaux (préparer un « engagement positif » futur dans la société) et des objectifs psychologiques (se connaître, contrôler ses émotions, (re)trouver l'estime de soi). Les interactions sociales sont donc au centre des apprentissages nécessaires au traitement de la toxicomanie ; l'intimité, la promiscuité, l'intensité de la vie en CT multiplie les occasions de faire l'expérience de ces apprentissages.

1.3.2. L'équilibre entre vie collective et développement de soi

Si l'objectif des CT, autrement formulé, est « *la réhabilitation dans un rôle de vie effectif et tolérable* », d'un point de vue méthodologique elles partent d'un « postulat psycho – dynamique » selon lequel l'individu est influencé par ses relations avec ses pairs ; la compréhension et l'analyse de ces relations peut l'aider à « se développer »¹⁸. La notion de développement personnel, psychologique et social est centrale dans la conception du processus thérapeutique, de même que « la culture du changement » est centrale dans « l'ambiance sociale » et le « climat de vie » d'une communauté. Reprenons quelques témoignages et analyses décrivant la vie quotidienne et de l'organisation du travail dans beaucoup de CT européennes actuelles¹⁹.

La difficulté majeure consiste à concilier intérêt des individus et intérêt de la communauté et à dépasser les conflits d'intérêt par des décisions « *prises en concertation et en équité* ». Deux conditions préalables sont nécessaires : le sentiment de sécurité (être à l'abri des dangers de

¹⁵ « Un pas à la fois », « Tu récoltes ce que tu as semé », « Souviens-toi de qui tu es, souviens-toi d'où tu viens pour savoir où tu vas », « Il n'y a pas de pension gratuite, on n'a rien sans rien », « Transmets ce que tu as appris ou tu reculeras », « Il vaut mieux comprendre qu'être compris », « Etre confiant, c'est être vivant » etc.

¹⁶ A. Cogo, « En CT, les valeurs s'expriment par des actes », dans Van der Straten et Broeckaert, op. cit., p. 82.

¹⁷ Chapitre cinq (conception du rétablissement et de la vie saine) du livre de De Leon, 2003 (Trad. de G. Van der Straten).

¹⁸ Y. Le Comte et C. Tourigny, 1983, Op.Cit.

¹⁹ R. Bracke, 1997, « L'organisation des CT », dans Van der Straten et Broeckaert, op. cit., pp. 43-62.

l'extérieur) et le sentiment d'être accepté par ses « compagnons » et par « l'équipe de travailleurs », quelque soit son passé. Partant de là, la notion de « responsabilité » devient un outil de travail majeur. Le résident²⁰ est responsable de ses problèmes et des solutions qu'il doit trouver en lui-même, « *aucun membre de l'équipe ne pourra lui retirer cette responsabilité* ». Pour son développement personnel, il expérimentera « la confrontation » aux autres, et pour son développement social, le travail quotidien lui fournira un apprentissage permanent de responsabilités différentes dans un cadre collectif.

Dans la plupart des CT, les mêmes règles de base sont observées : interdiction de consommer des substances psychotropes, interdiction de la violence ou de la menace de violence, interdiction de relations sexuelles entre résidents²¹. L'interdiction de commettre des délits (vols, effractions) à l'intérieur et à l'extérieur de la CT a été ajoutée aux règles de base dans la CT dont il est question, mais ce n'est pas toujours le cas, les délits commis dans la communauté peuvent être tolérés, c'est-à-dire ne pas entraîner une exclusion, mais une des sanctions les plus dures. Les règles de base ont pour objectif de favoriser le sentiment de sécurité de chacun dans le groupe, elles ne sont pas modifiables en fonction des cas particuliers, elles déterminent « ce qui ne peut pas être fait » et fixent les limites du cadre de la vie communautaire. Mais elles ne suffisent pas à garantir un « climat d'évolution idéal » ; elles sont donc complétées par des règles de la vie quotidienne.

Les règles de la vie quotidienne déterminent « ce qui doit être fait » à partir d'« *un code de comportement vers lequel tout le monde devra tendre et auquel tout le monde sera confronté* ». Ce code de comportement englobe aussi bien des signes extérieurs de socialisation (ponctualité aux réunions, « bonne présentation » extérieure de soi, hygiène de vie etc.) que des capacités relationnelles (écoute, bienveillance, sincérité des propos etc.). Ces règles quotidiennes sont spécifiques à chaque CT, leur élaboration résulte de « *conventions internes entre les résidents et l'équipe éducative* ». Les sanctions relatives à l'infraction de ces règles sont informelles ou formelles, modulables dans leurs conséquences sur la vie du résident, mises en discussion et négociables selon les cas.

Plus concrètement, la vie et le travail dans la communauté sont organisés par une sorte de « structure des résidents », une chaîne de responsabilités qui résulte d'une distribution de rôles et de missions, mais qui n'est pas une donnée fixe. Il n'y a pas de position permanente pour un résident, il ne peut y avoir que des positions évoluant au fur et à mesure de l'avancée du résident dans les phases de son traitement et dans son « *apprentissage de l'autorité* ». Le travail à distribuer entre sous-groupes de résidents porte sur les tâches nécessaires à la vie collective quotidienne (nettoyage et rangement des chambres et des lieux communs, cuisine, jardinage) et sur des rôles précis attachés aux différentes phases des traitements (« leader » d'un groupe, « tuteur » d'un nouvel arrivant, responsable de cuisine etc.). Les résidents les plus anciens de la CT ont une fonction de coordination et d'organisation.

²⁰ Les CT sont des centres « résidentiels », par opposition aux centres « ambulatoires » de jour. Nous utiliserons donc le terme de « résident » ; il existe cependant d'autres appellations, chacune charriant diverses significations : publics, bénéficiaires, patients, pensionnaires, clients ...

²¹ Cette interdiction est justifiée par le fait que beaucoup de résidents ont eu « un vécu négatif de la sexualité (viol, inceste, prostitution) ; la possibilité d'un contact sexuel peut représenter une menace pour certains et certaines.

La temporalité des activités quotidiennes est précise intercalant travail pour des tâches fonctionnelles, réunions de groupe, moments de repos et de loisirs collectifs²². Des modalités de communication orale et écrite entre résidents, et entre les résidents et l'équipe, sont formalisées. Les « billets d'humeur » représentent un outil pédagogique majeur. Ils donnent le moyen aux résidents d'exprimer les sentiments de frustration, d'angoisse ou de joie ressentis à propos d'un aspect de la vie quotidienne collective. Ils sont révélateurs des conflits et des tensions. Ils sont examinés collectivement dans des « *groupes de rencontre* » qui permettent aux auteurs des billets de mettre en mots leurs sentiments, de les confronter aux autres et de recueillir leur avis. Ces groupes sont animés par d'anciens résidents, l'équipe éducative peut aider à la préparation de la réunion, mais il est important que les résidents portent, autant que possible, la responsabilité de la rencontre.

Le groupe de rencontre et la « structure communautaire » sont les deux piliers de la CT. Une série de techniques de thérapies de groupe enrichissent le programme thérapeutique et portent directement sur la confiance en soi, la gestion des émotions, l'amélioration des relations interpersonnelles. Il peut s'agir de groupes d'apprentissage, de groupes émotionnels, de groupes à thèmes etc. Le choix des méthodes est déterminé par l'équipe éducative et basé sur l'expérience acquise. Le cadre des références théoriques sera « *régulièrement adapté en fonction des nouveaux apprentissages* ». La différenciation du « format » de chaque type de groupe (agenda, horaires, durée, participants) s'accompagne de directives et de normes de conduite spécifiques qui s'articulent à des règles communes à toutes les écoles de psychothérapie, soit le maintien de la sécurité physique et psychologique pour tous les participants et la confidentialité absolue de ce qui a été partagé. Cela dit, ces thérapies doivent être « *intégrées et subordonnées au travail communautaire* » car si les problèmes de la vie quotidienne ne sont pas suffisamment réfléchis et discutés, « *la thérapie sans le test de réalité n'a pas ou peu de force* ».

La référence à la « réalité » est omniprésente : le résident doit connaître et reconnaître ses problèmes, « *ici et maintenant* », connaître sa propre réalité et celle du monde pour élaborer « *un compromis avec le réel* » ; la CT quant à elle, doit traduire ses principes thérapeutiques et ses valeurs dans la réalité de la vie quotidienne pour qu'ils soient crédibles.

Au-delà des activités collectives, des prises en charge plus individualisées sont nécessaires, selon les moments et en fonction des besoins et choix du résident. Chaque résident a un « référent », un membre précis de l'équipe, qu'il aura de préférence choisi lui-même et avec qui il aura des « conversations individuelles ». La réalisation d'un « projet extérieur » est également individualisée (visites en famille, activités sportives, sociales et culturelles) et fonction de la « maturité » acquise par le résident qui doit présenter son projet au groupe de résidents pour le mettre en discussion. Enfin, la toxicomanie étant en relation directe avec le contexte familial et la « *dynamique intergénérationnelle* », un travail avec les familles sera réalisé, dont les formes sont variables d'une CT à l'autre. Le principe est la confrontation des différents points de vue sur l'histoire familiale pour qu'une nouvelle forme de dialogue puisse exister entre eux. La mise en œuvre de ce « travail familial » dépendra également du choix du résident.

²² Il semble que le temps libre individuel soit trop peu important relativement aux temps collectifs, sachant que savoir faire quelque chose de sa vie privée sera essentiel dans la vie quotidienne hors CT, lors de la réinsertion sociale. De même, c'est récemment que les programmes arrivent à insérer la formation professionnelle dans les plannings hebdomadaires.

Les programmes de traitement en CT sont donc un mélange de travail individuel et de travail collectif, la pression du groupe agissant sur les comportements individuels et la personnalité de chacun. En résumé « l'approche communautaire » actuelle utilise quatre types d'outils : l'organisation interne de la communauté, le groupe de rencontre, la collaboration avec les familles et le système de valeurs. Cela dit, les CT se veulent le reflet de la vie ordinaire, mais le séjour en CT ne propose pas une vie ordinaire, les pairs et l'équipe sont là. Le paradoxe est là : « *exclure d'abord pour insérer ensuite* »²³. Plus un résident se sera « adapté » au milieu de vie et de travail communautaire, plus sa réinsertion sociale risque d'être difficile. C'est pourquoi les CT encouragent les « sortants » à participer à des groupes d'entraide pour trouver des appuis et consolider leur démarche.

1.3.3. Connaissances, savoir clinique et expérience

Le travail réalisé en CT est en résumé un travail de (re)socialisation des individus, d'où l'importance centrale des « *expériences d'apprentissage* » qui seront faites par chaque résident et dont certaines seront discutées collectivement. En termes de tendances actuelles, certaines CT sont « orientées pédagogie » alors que d'autres sont orientées « psy ». Cependant, l'expérience démontre que les « *dimensions psychopédagogiques des traitements* » sont essentielles et premières, relativement aux « *techniques psychothérapeutiques* » qui les complètent pour faire un travail « *d'« introspection non-directive* »²⁴. La priorité accordée aux apprentissages sociaux rappelle les origines des CT.

Les résidents vivent et construisent la CT au quotidien, mais l'élaboration d'un « *vivre ensemble avec soi-même* » est aussi l'affaire des membres de l'équipe. Le personnel encadrant d'une CT est composé de professionnels de différents métiers ; le diplôme n'étant pas automatiquement requis au moment de l'embauche, les différences de « niveaux de qualification » sont plus ou moins grandes. Pour ce qui concerne les équipes « cliniques » directement responsables des résidents (équipe éducative ou équipe thérapeutique), le terme d'« intervenant en toxicomanie » permet de pointer la prévalence du « savoir clinique » sur les « savoirs théoriques », la prévalence de l'« engagement professionnel » dans un problème humain et social sur le simple exercice d'un métier. Il marque aussi le rôle central du principal concerné dans le processus, les intervenants ne fournissant qu'un support.

Les CT partent du constat que la dépendance affecte la personne à différents niveaux : psychologique, social, médical, familial et spirituel. Les multiples difficultés qui en résultent nécessitent des équipes pluridisciplinaires et pluri – professionnelles. Diverses disciplines et théories sont mises à contribution selon l'orientation de la CT et les connaissances des intervenants (psychologie du développement, psychologie cognitive comportementale, psychosociologie, interactionnisme, biologie, toxicologie, pédagogie, ergothérapie, théorie systémique, psychanalyse, gestalt, etc.). Quant aux professions, médecins, infirmiers, psychologues, éducateurs, assistants sociaux, thérapeutes, conseillers et

²³ J-P. Jacques et C. Figiel, 2006, *Drogues et substitution : traitement et prise en charge du sujet*, Editions De Boeck, Bruxelles.

²⁴ Van der Straten, 1997, p. 95.

moniteurs composent de façon variable le personnel du domaine « clinique et technique », auxquels s'ajoutent des équipes de support administratif, de maintenance, de cuisine, de nettoyage, de jardinage et de sécurité. Tous contribuent à l'élaboration d'un savoir clinique, à la connaissance de chaque résident et de son cheminement. L'équipe clinique expérimente avec le résident la mise en œuvre quotidienne du traitement et pourra proposer divers réajustements dans la temporalité et la successivité des objectifs thérapeutiques fixés dans la phase de prise de contact préalable à l'admission. Les équipes de support sont conviées à des réunions pour donner leur avis sur le comportement et le moral des résidents. Tous sont interdépendants dans l'exécution des tâches et concernés par la cohérence du fonctionnement collectif. L'ensemble des personnes travaillant dans la communauté a une fonction clinique, chacun doit être un « modèle de comportement » et être attentif à chaque résident²⁵.

Les savoirs utiles à l'activité de travail sont donc un mélange de savoirs académiques divers, fonction de la formation et de la qualification de chacun, et de savoirs issus de l'expérience du travail thérapeutique et/ou de l'expérience de la dépendance et du cheminement vers l'abstinence²⁶. Mais l'expérience est première sur les savoirs. C'est la vie en CT qui enseigne, c'est d'ailleurs cette caractéristique qui justifie l'embauche d'« anciens » comme membres du personnel à part entière. « *L'approche CT est essentiellement pragmatique* », et cela par référence explicite à l'approche philosophique nord américaine²⁷.

Ce « tour d'horizon » nous a permis d'approcher la spécificité du milieu professionnel des CT. Cependant d'une CT à l'autre, les différences sont considérables à différents niveaux. Le statut légal et juridique de la CT déterminera en partie ses modalités de financement ; une CT peut être à but lucratif ou non, recevoir des dons privés et/ou des subventions publiques. Leur taille est variable, des petites structures pour une quinzaine de résidents à celles qui en accueillent des centaines. Leurs références théoriques et philosophiques renvoient à différents systèmes de pensée et de valeur²⁸. Leur modèle de traitement et leurs programmes thérapeutiques résultent d'un choix du « modèle » parmi ceux qui sont connus (Minnesota, Portage, par phases, etc.). La composition, la qualification et le statut des employés varient d'une CT à l'autre et d'un pays à l'autre, de même que l'intégration de bénévoles ou de stagiaires dans le travail collectif. Leurs pratiques sont imprégnées des caractéristiques de la région ou du pays dans lequel elles sont insérées.

C'est dans ce milieu professionnel que le réseau et la formation ECÉtt ont été développés. En termes d'analyse du travail, on peut déjà faire l'hypothèse que cette grande diversité caractéristique du milieu

²⁵ Sommer, op. cit., p. 54.

²⁶ Nous reviendrons sur la nature de ces savoirs dans la quatrième partie de ce rapport.

²⁷ G. van der Straten, 2008, *Echanger du savoir, c'est créer du savoir. Le transfert du compagnonnage vers les métiers de l'éducation*, rapport ECÉtt-Pilot, p. 6. Rappelons quelques postulats du « pragmatisme social » : la nature humaine se forme dans ses interactions avec l'environnement naturel et social ; il y a un mouvement continu d'adaptation et de contrôle réciproques entre l'individu, ses fonctions biologiques et l'environnement ; le sentiment qu'un individu a de sa propre identité se forge au croisement d'une connaissance de soi par soi-même et par autrui.

²⁸ Le concept de CT nous semble particulièrement « marqué » par une culture nord-américaine. Mais la réalité des CT européennes intègre nécessairement, d'une façon ou d'une autre, la « tradition de pensée » et la culture du pays d'implantation. Diverses influences doivent donc particulariser la mise en œuvre des principes psychopédagogiques (principes généraux des CT, caractéristiques de la société locale, histoire de la communauté et des individus qui y travaillent).

professionnel des CT, voire plus largement du milieu des intervenants en toxicomanie, sera à prendre en compte dans le choix de la destination que les stagiaires feront pour effectuer leur voyage de formation. On peut également penser que leur expérience du travail en CT et des valeurs et règles déontologiques de la profession vont faciliter leur perception d'autres manières de faire que les leurs et les échanges avec ceux qui les accueilleront. Venons-en au dispositif de formation en lui-même.

2. L'ANALYSE D'ACTIVITES DE FORMATION CONTINUE

Dans cette deuxième partie, nous allons présenter le dispositif de formation ECETT dans ses grandes lignes. A quels besoins et questions doit-il répondre ? Quelles sont les modalités de stage proposées ? Quels en sont les attendus ? Nous apporterons aussi des précisions sur le cadre de notre analyse par l'exposé rapide de présupposés partagés dans notre équipe de recherche. Nous préciserons également la démarche que nous avons adoptée dans ce cas précis.

2.1. UN DISPOSITIF D'ECHANGES DE SAVOIRS PROFESSIONNELS

Le dispositif de formation ECETT a démarré officiellement en 2003, mais il résulte probablement des multiples questions qui traversent les CT depuis les années 1980-1990 et qui sont régulièrement discutées dans les congrès des fédérations. Le réseau d'échanges ECETT a lui-même bénéficié des coopérations établies antérieurement entre divers partenaires européens ; il fédère des « bonnes volontés » pour proposer un système de formation continue ancré dans les situations de travail concrètes, au profit des stagiaires et plus largement du milieu professionnel.

2.1.1. Changements socio - culturels et politiques de soins

Les intervenants dans le champ de la toxicomanie ont ceci de commun qu'ils ont affaire à un phénomène qui est « *autant une maladie qu'une pratique sociale* ». La toxicomanie est tendanciellement plus fréquente dans certains milieux sociaux ou dans certaines générations que dans d'autres, plus tolérée à certaines époques qu'à d'autres. « *C'est le dosage, l'usage et la « socialisation » (des drogues) au sein d'une culture qui vont déterminer leur légitimité, voire leur légalité, comme leurs effets, nocifs ou bénéfiques, pour le corps et l'âme* »²⁹. A la fin du XIX^{ème} siècle, le mot « toxicomanie » apparaît pour désigner la « poly-dépendance » ; ce qui était « *plaisir exotique réservé à une élite politique, intellectuelle ou artistique* » va devenir un « *fléau sanitaire et social* » appréhendé en termes épidémiologiques. Au cours des années 1960-1970, le nombre d'usagers de substances chimiques a considérablement augmenté. Disons rapidement que les guerres (notamment au Vietnam) et les mouvements de contestation sociale ont alimenté cette tendance. Aujourd'hui, la

²⁹ J-P. Couteron, 2006, Discours d'ouverture des XXVII^{èmes} journées nationales de l'ANITeA, *Toxicomanies, addictions, quelle(s) modes de sortie ?*, Pau, 15-16 Juin.

banalisation du cannabis chez les adolescents démontre une fois de plus le caractère « culturel » de la drogue ; le cannabis étant aux jeunes ce que l'alcool a pu être chez les moins jeunes.

Il y a donc une augmentation du nombre de personnes toxicomanes, mais aussi une diversification qualitative des populations concernées. « *Aux utopies de la route succède la dureté du chômage* »³⁰, des « marginaux » des années 1970 aux « exclus » « délinquants » et « laissés pour compte » actuels. Depuis les années 1990, les types de drogues se sont également diversifiés, ainsi que les publics accueillis (femmes, adolescents) ; certains résidents font l'objet d'un « double diagnostic » (alcoolisme et/ou toxicomanie avec troubles de la santé mentale). Les « problématiques » individuelles des résidents sont plus difficiles à appréhender et leur réhabilitation plus incertaine vues leur « plus grande détresse » et pour certains, leurs « *troubles pathogènes majeurs* ».

La première raison d'être du dispositif ECEtt renvoie directement à ces difficultés. La « tâche des équipes » se complique, beaucoup manquent de références efficaces et sont confrontés à des échecs éducatifs répétés. Les « éducateurs » se sentent isolés, découragés, et parfois leur propre santé est menacée (burn – out). Au niveau de leurs possibilités de formation continue, il y a un « manque de cours académiques » pour répondre à leurs besoins et de façon plus générale, il y a méconnaissance du « métier des CT » alors que l'amélioration de la qualité des services passe par cette connaissance.

Cette méconnaissance est aussi une difficulté en termes de positionnement des CT dans les systèmes de soins actuels pour personnes dépendantes. Le début de l'épidémie de SIDA de la fin des années 1980 a déclenché la mise en place de politiques publiques de « réduction des risques » : bus d'approvisionnement en « méthadone », comptoirs d'échanges de seringues, autorisation pour les médecins de ville de prescrire des traitements substitutifs, éducateurs de rue pour aller à la rencontre des personnes dépendantes dans leur milieu etc. Ces politiques publiques sont dites de « bas seuil » par rapport aux institutions comme les CT qui ont une politique de « haut seuil », c'est-à-dire que l'admission en séjour thérapeutique se fait uniquement si le candidat prouve qu'il est décidé à fournir un effort continu et soutenu ; le respect du contrat thérapeutique portant sur l'abstinence est la condition de l'effectuation du traitement dans sa globalité.

Derrière cette opposition, on devine des enjeux fondamentaux. Du point de vue des CT, les traitements de substitution sont un « *renoncement à la perspective de rétablissement* », une « *gestion de la maladie* » considérée comme incurable, or la toxicomanie résulte principalement de troubles de la socialisation. Il y a donc un enjeu autour de la conception de la toxicomanie et de la santé publique. De plus, la mise en œuvre de politiques de réduction des risques tend à renforcer les approches purement médicales de la toxicomanie. Pour les CT, il y a également des enjeux financiers. Les gouvernements cherchent à « rationaliser » leurs politiques de soin et les comparaisons en termes de « coût et bénéfices » entre d'une part, traitements médicaux, approches sécuritaire ou pénitentiaire, et d'autre part traitements psychosociaux en CT, jouent en défaveur de ces dernières, notamment au niveau de la durée du traitement. La tendance est à la réduction des temps de prise en charge alors que

³⁰ F. Hervé, 2003, op. cit.

le passage des différentes phases d'un traitement en CT nécessite au total près de deux ans³¹. Les CT ont des difficultés à entrer dans des critères et des procédures standardisées d'évaluation ; elles doivent arriver à démontrer que leur approche est moins coûteuse à long terme. L'enjeu est de taille puisque certaines d'entre elles risquent la disparition ou l'intégration dans le monde médical et psychiatrique.

2.1.2. Un compagnonnage professionnalisant

Le dispositif de formation continue ECEtt a donc été conçu en 2003 pour contribuer à cette problématique de professionnalisation de l'activité des CT. Professionnaliser une activité c'est notamment définir des règles déontologiques d'exercice ; c'est fixer des normes pour la réaliser (« règles de métier »), ces règles garantissant une certaine « qualité » du travail ; c'est fixer des critères d'entrée dans la profession et élaborer des possibilités de formation continue professionnelle et des circuits de formation initiale spécialisée. Le contrôle par les pairs est constitutif de la profession constituée en réseaux professionnels.

La professionnalisation du secteur d'activité des CT a commencé dans les années 1980-1990, le dispositif a pu s'appuyer sur certains acquis. Depuis le début des années 1980, deux fédérations regroupent les CT européennes : la fédération européenne des CT (EFTC), dans la mouvance de la fédération mondiale et du modèle Daytop, et la fédération des centres thérapeutiques visant l'abstinence (FDTCE). Ces fédérations ont formulé des critères de définition d'une CT et des recommandations déontologiques. Le réseau ECEtt s'est donc construit à partir de relations préexistantes ; depuis 2003, le nombre de partenaires européens (fédérations nationales ou institutions) augmente. Actuellement huit pays y participent (Belgique, Espagne, Italie, Grèce, Pologne, Bulgarie, Irlande, France) et des contacts s'établissent au-delà des CT, avec des secteurs connexes où oeuvrent des « professionnels de la relation d'aide » (éducateurs, infirmiers, psychologues etc.).

Le « modèle » des Compagnons du Devoir de l'association ouvrière française a fortement influencé la conception du système de formation continue ECEtt³². Les métiers de la « relation d'aide » sont par nature sans commune mesure avec les métiers de compagnons du devoir ; l'activité de l'éducateur et du thérapeute s'inscrivent dans les « domaines sanitaire, pédagogique et psychosocial » et sont centrés sur un travail « relationnel ». Mais l'inscription durable d'une forme d'apprentissage par l'expérience dans le devenir du métier et la conception de « l'Homme » en société sous-jacente à des valeurs considérées comme essentielles, convenaient particulièrement au mouvement des CT.

Le compagnonnage développe « *le sens de l'engagement, du partage, de la transmission* » ; il ne forme pas seulement de « bons professionnels » ayant des qualités techniques, il forme « l'Homme tout entier » avec ses qualités humaines. « *L'échange, le partage et le respect des autres sont des*

³¹ Pour ce qui concerne la France, le prix de journée en CT est trois fois moindre qu'en « lit d'hôpital », ce qui fait des CT une « *solution alternative à la prise en charge des toxicomanes pour des raisons d'efficacité et des raisons d'économie* » ; Les CT sont moins médicalisées et moins intriquées dans le dispositif sanitaire, ce qui explique cet état de fait (Fargès et Patel). Leur coût reste cependant plus élevé que celui d'un traitement pharmacologique prescrit par un médecin de ville.

³² G. van der Straten, 2008, Rapport ECEtt-Pilot, op. cit., pp. 11-20. Les citations suivantes ont été sélectionnées par Van der Straten dans l'ouvrage : *Tout savoir sur les Compagnons du Devoir*, Maison de l'outil et de la pensée ouvrière, Paris, 2006.

valeurs fondamentales que chaque compagnon s'efforce de vivre ». Un compagnon est quelqu'un qui cherche à se perfectionner dans son métier, qui a envie de « *s'ouvrir aux autres et à leur culture* », et qui sait respecter « *quelques règles pleines de bon sens* ». L'obtention d'un diplôme n'est pas une fin en soi, l'important est la recherche du perfectionnement et l'ouverture aux autres. L'apprentissage du métier par le voyage prépare à la « *mobilité d'emploi* », « *à se former tout au long de la vie* », et en même temps « *voyager, c'est aller à la rencontre des autres* ». Voyage signifie aussi accueil par un hôte et partage du savoir. Le compagnon devenu sédentaire a le devoir de « *soutenir les plus jeunes ou les plus anciens, de soutenir les projets de l'Association et de participer aux projets de son métier* ». L'encyclopédie des Métiers permet de « *rassembler les savoirs et savoir-faire d'un métier* ». Autant d'éléments que la conception du dispositif de formation ECETT a intégrés.

Le développement du « savoir être » du stagiaire va donc être une priorité dans les projets de formation ECETT, d'autant plus que le « savoir vivre » est fondamental dans l'activité des éducateurs et thérapeutes travaillant avec des personnes dépendantes ; leur développement professionnel va de pair avec leur développement personnel. Ce compagnonnage en éducation va permettre de faire progresser la formalisation des savoirs professionnels par la création de « référentiels de métiers » à partir des rapports de stage. Les institutions partenaires du réseau ont défini quatre domaines prioritaires de formation en fonction de leurs besoins : les techniques de travail en CT ; les techniques de réinsertion sociale et professionnelle ; le traitement des double - diagnostic ; la formation des éducateurs en CT. Chaque partenaire s'engage recevoir des stagiaires et à proposer à ses salariés cette modalité de formation continue ; certains partenaires se sont également engagés dans des activités liées au fonctionnement du dispositif de formation, par exemple la mise en place de bureaux d'assistance aux stagiaires, d'autres se sont investis dans des activités liées à la « capitalisation » des savoirs professionnels et à leur diffusion.

2.1.3. Spécificités du compagnonnage en éducation

La mobilité est un principe constitutif du compagnonnage, mais la nature et la durée du processus de formation par le voyage et la rencontre de professionnels d'autres CT et d'autres pays tiennent compte des caractéristiques des stagiaires. Ce sont des salariés engagés dans une vie professionnelle et familiale, leurs moyens, leur disponibilité personnelle sont variables ; chacun doit pouvoir envisager un stage à la mesure de ses possibilités et en fonction des questions professionnelles qu'il se pose.

La décomposition du processus de formation en différents types de stages permet cette souplesse. Dans tous les cas, le stagiaire peut se déplacer seul ou en équipe. Il peut faire un voyage soit de deux jours (stage A), soit de cinq jours (stage B). S'il souhaite s'engager dans le cycle de formation complet, il devra réaliser trois stages B puis présenter son « projet d'implémentation » devant un jury. Il sera ainsi arrivé à la phase C du processus, point de départ du développement de son projet dans sa propre institution. Il obtiendra le titre de « Compagnon ECETT », en phase D, lorsque son projet aura abouti et aura été validé par un jury.

Comme pour les compagnons du devoir, c'est un temps long d'apprentissage, l'ensemble du processus peut prendre de trois à cinq ans, voire plus selon l'ampleur du « chantier » entrepris dans le projet d'implémentation. Mais aucun stagiaire n'est obligé de suivre l'ensemble du processus, il peut se limiter à un voyage de deux jours ou à un voyage de cinq jours. Le processus ECETT ne vise pas l'apprentissage d'un métier mais l'augmentation des capacités professionnelles par la recherche de solutions à des « situations - problèmes » pour « améliorer de façon continue la qualité du travail des équipes » et donc, du travail relationnel avec les résidents. Les objectifs du processus de formation sont focalisés sur la résolution de problèmes. Selon la façon dont un problème est posé, deux ou cinq jours peuvent suffire pour connaître les réponses apportées par d'autres et lancer une réflexion sur les solutions envisageables.

Il s'agit donc de traiter des problèmes rencontrés dans les situations de travail, d'ailleurs la profession n'est pas un critère déterminant pour qu'une demande de stage soit acceptée, ce qui compte c'est le fait de « faire partie d'une équipe qui intervient sur un certain type de situation – problème ». Potentiellement, tout travailleur intervenant en CT (psychologues, médecins, infirmières, veilleurs de nuit, moniteurs sportifs, assistants sociaux, éducateurs et thérapeutes, etc.) peut s'y engager. Ce sont les questions que pose le travail en CT qui sont au centre du dispositif de formation.

Le centre de gravité des moments de formation n'est pas le temps de séjour chez un hôte, c'est le lieu de travail quotidien du stagiaire. Le futur stagiaire doit déterminer avec son équipe les « situations » qui posent problème et qui seront au centre de son stage et de sa réflexion ; au retour il doit décrire ce qu'il a vu et compris à son équipe pour élaborer de nouvelles pratiques. La tâche est d'autant moins aisée que dans le milieu professionnel des CT, beaucoup reste à élaborer. Les techniques de travail, les références professionnelles, les « besoins en compétences » ne sont pas encore suffisamment formalisés pour s'enseigner « dans le cadre de formations classiques, avec des formateurs identifiés et certifiés, avec des programmes de formation structurés » ; la capitalisation des connaissances et des expériences sur le métier n'en est qu'à ses débuts. Les stages de formation sont donc au cœur du dispositif pour développer la compétence des stagiaires, alimenter un référentiel de « bonnes pratiques » et étendre le réseau de partenaires en multipliant les échanges entre eux.

2.2. UNE DEMARCHE D'ANALYSE DES ACTIVITES DE TRAVAIL

Abordons très brièvement l'histoire de ce rapport, la « demande », la spécificité de notre approche et la façon dont nous nous y sommes pris dans ce cas particulier.

2.2.1. Le partenariat de recherche

Le programme d'actions 2009-2011 est structuré autour de trois axes de développement. Il s'agit tout d'abord de continuer à faire vivre et à développer le réseau d'échange de stagiaires dans de nouveaux pays, mais aussi dans d'autres secteurs où oeuvrent des professionnels de la relation d'aide (éducateurs, infirmiers, psychologues etc.). Le deuxième axe concerne la capitalisation et la diffusion

des savoirs ainsi produits, soit la mise au point d'un cours d'enseignement à distance basé sur les ressources du réseau et son intégration dans des cursus existants, ainsi que la conception d'un système de stages pour les étudiants de formation initiale. Enfin, dans l'objectif d'arriver à un autofinancement partiel de la formation continue des salariés des CT par le réseau ECEtt, le troisième axe porte sur l'expérimentation de la méthode dans des secteurs d'activités autres, organisations marchandes ou non-marchandes, de secteur de la santé ou non.

En 2009, le département d'Ergologie (enseignement et de recherche) de l'Université de Provence a été sollicité pour travailler avec les responsables de ces trois axes, pour réfléchir à la cohérence entre ces différentes modalités de déclinaison de la méthode, pour proposer des critères d'évaluation communs à tous et pour analyser les conditions de transfert de la méthode à d'autres secteurs que le secteur d'origine (économie sociale). La proposition de coopération a été acceptée tant la « philosophie » qui anime ECEtt, soit « apprendre par ses semblables » et « échanger des savoirs », est à la base des principes pédagogiques et de recherche du département depuis sa création au début des années 1980.

Cependant, une reformulation de la demande s'est avérée nécessaire, eu égard aux moyens et au temps disponibles pour y répondre. Nous avons donc convenu de centrer l'analyse sur la méthode telle qu'elle est mise en œuvre dans le secteur d'activité d'origine, soit les CT. L'objectif de cette analyse est de réfléchir aux conditions de possibilité pour que le processus de formation atteigne plus sûrement ses objectifs, à partir de ce qui en est dit dans différents documents et à partir de ce que les stagiaires en disent en situation. Ces conditions de possibilité seront autant d'éléments de réflexion pour qui veut étendre le processus de formation ECEtt à d'autres secteurs d'activités professionnelles.

L'approche ergologique est utile à la connaissance et à la transformation des situations de travail et des activités humaines. Nous utiliserons ses concepts et « outils » au fur et à mesure des besoins de la présente analyse et de la rédaction de ce rapport. Mais précisons dès à présent notre postulat de départ et notre angle d'analyse.

2.2.2. Des situations de travail à part entière

Notre postulat de départ a été le suivant : une situation de formation est un cas particulier de situation de travail. Se former est aussi un travail. Lorsque des professionnels partent en stage chez d'autres professionnels, ils font un certain travail dans des conditions singulières. Pour connaître tout travail, quatre « propositions de base » sont à prendre en compte dès lorsqu'on tire les conséquences du fait que le travail est lui-même une forme de l'activité humaine³³ :

1- Il y a toujours un écart entre le travail prescrit, ce qui a été prévu, et le travail réel, ce qui se produit, quelle que soit l'activité considérée.

³³ Yves Schwartz et Louis Durrive (dir.), 2003, *Travail et Ergologie, Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse : Editions Octarès, pp. 26-29. Cet ouvrage est issu de cassettes audiovisuelles réalisées dans le cadre du programme Léonard de Vinci, entre 1998 et 2002. Louis Durrive, directeur l'association d'insertion « L'atelier » (Strasbourg) en était le maître d'œuvre.

- 2- Le contenu de cet écart est toujours singulier car il dépend des caractéristiques de la situation à un moment donné et du sujet qui agit.
- 3- Rendre consciente et formalisable l'activité déployée par le sujet ne peut que partiellement se faire, non sans difficultés, dans la mesure où travailler est fait de gestes et de savoirs plus ou moins incorporés dans le sujet.
- 4- Toute activité met en jeu des « débats de normes », débat de soi à soi et de soi par rapport aux autres.

Concrètement cela implique d'aller « voir », dans chaque cas, de quoi est fait cet écart entre diverses prescriptions qui encadrent l'activité et réalités de l'activité, d'observer comment se réalise l'activité en situation réelle, d'y aller voir « à la loupe ». Mais l'observation seule ne suffit pas à l'observateur extérieur pour comprendre de quoi est faite une activité ; elle ne peut prendre sens que dans les échanges avec ceux qui réalisent cette activité, par croisement de l'observation et des questions et réponses qu'elle suscite, sachant que la verbalisation et la formalisation sont des exercices particuliers.

Nous ne sommes pas spécialistes de sciences de l'éducation mais généralistes de sciences du travail, habitués à travailler de façon pluridisciplinaire³⁴. Les questions de formation professionnelle et de qualification du travail nous sont doublement familières, car nous les avons rencontrées dans diverses recherches antérieures et parce que nous oeuvrons collectivement à la formation continue de salariés à l'université depuis le début des années 1980.

2.2.3. Démarche et résultats de l'analyse

Après avoir étudié le processus de formation « prescrit », formalisé dans divers documents et matérialisé dans certains outils³⁵, nous avons donc accompagné des stagiaires dans leur voyage de formation. Nous avons suivi quatre stages réalisés par des stagiaires belges³⁶, soit au total un travail réalisé avec une dizaine de personnes (deux personnes en stage en Suisse, une en France, un groupe de quatre et un groupe de trois en Espagne ; ainsi qu'une personne hors situation de voyage mais ayant déjà réalisé des stages dans différents pays). C'est peu au regard du nombre de stages réalisés dans le réseau ECETT³⁷, mais cela n'est pas un inconvénient pour une approche ergologique, cette dernière privilégiant l'aspect qualitatif et significatif sur les analyses statistiques et représentatives.

Au cours des voyages réalisés avec des stagiaires, nous avons pu d'une part, observer et entendre les échanges entre stagiaires et hôtes, saisir ces échanges dans leur forme et dans leur contenu, et d'autre

³⁴ D. Efos (ingénieur d'étude, docteur en sociologie) et E. Orban (maître de conférence associé, docteur en philosophie) travaillent au département d'Ergologie. Le terme d'Ergologie a permis d'élargir l'horizon de ce qui s'appelait « Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail » (depuis 1983) à l'analyse de toute activité humaine (en 1998).

³⁵ Principalement : G. Van der Straten, 2008, Rapport ECETT-Pilot, op. cit. ; Le carnet du compagnon ; Le dossier de voyage ou « Travel File » ; La base de données existante sur « les bonnes pratiques ».

³⁶ Le fait qu'il s'agit exclusivement de stagiaires belges s'explique par l'aide privilégiée que le Bureau d'aide aux stagiaires (Help Desk) de Belgique nous apporté pour contacter des stagiaires en partance, leur expliquer notre objectif de travail et s'assurer de leur accord quant à notre présence avec eux pendant tout le temps du stage.

³⁷ En mai 2011, lors du Comité de Pilotage qui s'est tenu à Madrid, plus de 120 « voyages - stages » étaient bouclés tandis que d'autres étaient en cours de validation ou encore en projet.

part, nous avons nous-mêmes échangé avec les stagiaires dès que le moment était propice (moments de creux entre deux activités, pendant certains repas, dans les transports, ou parfois même le soir après avoir quitté l'institution hôte). Concernant les activités réalisées pendant un stage, nous avons créé une typologie dès le premier stage pour différencier et caractériser les modalités d'échanges et leurs contenus. Dans tous les cas, nous avons pris des notes en temps réel, même si cela s'est avéré plus délicat dans certains cas, comme pendant les repas. L'accompagnement de personnes en situation d'« immersion » dans d'autres milieux de travail que le leur nécessite un « savant dosage » entre observation silencieuse, travail d'analyse avec eux, respect des moments de « décompression » et, dans ce cas particulier, respect de leur plaisir de découvrir un autre pays.

Chacun des quatre stages a fait l'objet d'un écrit formalisant ce que le travail en commun avait permis de comprendre à propos de la méthode ECETt, des questions que cela posait, des conditions pour que l'objectif du stage soit atteint etc. Chaque écrit a fait l'objet d'une restitution aux stagiaires concernés, au moins quinze jours après leur retour de stage. L'objectif de ces restitutions a été de vérifier notre compréhension de ce qu'il s'était produit pendant le stage et de mettre en discussion des hypothèses de travail. Deux restitutions sur quatre ont pu se faire verbalement, les deux autres se sont faites par écrit. Ces deux déplacements pour les restitutions verbales ont été l'occasion de s'entretenir avec d'autres professionnels ayant effectué un stage dans les mois ou années précédentes, dont une stagiaire ayant atteint la phase C du processus.

L'ensemble de lectures, de nos observations et discussions sont donc à la base de ce rapport. Nous avons choisi de privilégier une rédaction sous forme de « questionnement » pour lancer des hypothèses de travail et aider chacun à réfléchir à l'amélioration de l'ensemble. Nous n'avons pas la prétention de proposer des constats valables pour tout stage, il aurait fallu pouvoir travailler avec plus de stagiaires, varier les origines linguistiques et les pays d'accueil, donc avoir aussi plus de temps à consacrer à cette recherche. Pour autant, chaque situation de travail révèle des savoirs, des problèmes à résoudre, des contradictions à dépasser qui concernent toujours pour une part d'autres situations de travail « analogues », voire les situations de travail en général. La forme adoptée pour la suite de ce rapport mêle description du processus de formation et analyse de la forme et du contenu des stages. Cela nous conduira à mettre en débat les notions qui structurent l'ensemble, soit les notions de « bonnes pratiques », « transferts du savoir » et de « compétence professionnelle ».

3 – AUTO - FORMATION ET PREPARATION AU VOYAGE

Le processus de formation ECEtt est une succession de « cycles de formation », d'expériences de mobilité de professionnels expérimentés qui vont à la rencontre de leurs homologues pour approfondir des questions que pose leur métier. Le candidat à une formation doit suivre certaines étapes et dispose d'un certain nombre d'outils pour le guider dans sa démarche. Examinons plus en détail l'aspect formel du processus de formation. Comment les objectifs sont-ils décrits et comment le futur stagiaire peut-il préparer et mettre en œuvre son cursus de formation ?

3.1. UN DOUBLE APPRENTISSAGE

Nous avons déjà expliqué les enjeux de la formalisation du « métier des CT » et de sa connaissance et reconnaissance. La conception du système de formation est étroitement articulée à ce mouvement de professionnalisation : l'action de formation doit avoir un objectif qualifiant pour l'individu tout en étant utile au collectif restreint dans lequel il travaille et au collectif plus large que représentent les intervenants en toxicomanie travaillant en CT.

Le processus de formation a été conçu pour développer les compétences professionnelles individuelles et collectives et améliorer ainsi la qualité du travail réalisé avec les résidents. L'objectif majeur est de mettre en place une dynamique collective de réflexion sur le métier et une dynamique individuelle de « formation tout au long de la vie ». Le stagiaire doit donc « *apprendre à apprendre* », c'est-à-dire mettre en œuvre des « *méta – compétences* » qui lui permettront de « *faire aboutir son processus de découverte de bonnes pratiques et d'implémentation dans son lieu d'origine* »³⁸. Ces compétences particulières sont des « *compétences pour organiser des échanges de savoirs dont le résultat sera la production de bonnes pratiques et de référentiels de métier* ». L'objectif premier est donc l'apprentissage de l'organisation d'« échanges de savoirs », échanges qui feront la « matière première » de l'élaboration de savoirs professionnels.

L'élaboration de ces savoirs est envisagée selon une démarche « ascendante » (mode *bottom up*) : ce sont des professionnels qui mettent en mots leurs savoirs forgés et expérimentés dans les pratiques professionnelles quotidiennes ; les connaissances ainsi produites pourront ensuite être intégrées dans des formations opérationnelles sur des techniques particulières, à partir d'une démarche « descendante » (mode *top down*), dans une relation d'expert enseignant à apprenti novice.

Le cycle complet de formation a été conçu pour qu'un stagiaire acquiert progressivement cette capacité à organiser des échanges de savoirs. Un premier déplacement pour un stage A (deux jours) permet aux stagiaires de découvrir le processus de formation ECEtt, les outils mis à leur disposition pour organiser leur « stage – voyage » ; ce voyage les sensibilisera à la « recherche de bonnes pratiques », à l'existence et l'intérêt de certaines « techniques de travail ». Le premier stage B (cinq

³⁸ G. Van der Straten, 2008, op. cit., pp. 43-44.

jours) est une initiation aux « *échanges de savoirs par le compagnonnage* », une découverte de la mise en œuvre de la méthode de recherche d'une bonne pratique dans un cycle complet, soit dans la mise en œuvre de quatre phases : identifier des difficultés à résoudre, organiser un « stage – voyage », échanger avec des collègues étrangers et enfin évaluer les acquis de ce déplacement et les restituer au retour à son équipe et son employeur. Dans un stage B, contrairement à un stage A, le stagiaire doit non seulement identifier une technique particulière mais aussi la décrire et préciser les compétences nécessaires pour la mettre en œuvre.

C'est à partir d'une première expérience de stage que le stagiaire choisira de poursuivre, ou non, l'expérience pour devenir « expert » d'une question. Un stage C n'est pas à proprement un stage puisqu'il s'agit de réaliser au moins trois stages B dans trois institutions différentes pour prétendre à la certification d'un cursus C. Dans le principe, ces expériences d'échanges de savoirs permettent une « *recherche comparative* » de bonnes pratiques ; elles développent des « *capacités à identifier, décrire et appliquer une bonne pratique* ». Pour valider un cursus C, un stagiaire doit avoir « *rédigé des bonnes pratiques* ». Cette validation est octroyée par un jury qui évaluera les acquis des différents stages à travers les traces écrites issues de chaque stage et à travers la façon dont le candidat présente et met en débat une bonne pratique et un projet « d'implémentation », exercice auxquels il se livre dans deux « ateliers » regroupant différents candidats à la certification C. Cette certification leur reconnaît le statut d'expert sur une question précise et leur donne accès à la phase D du cursus.

On peut parler de double apprentissage dans la mesure où la certification de formation apporte la reconnaissance de cette expertise et la reconnaissance de « méta – compétences » nécessaires pour organiser des échanges de savoirs. Nous reviendrons ultérieurement sur la définition de ces compétences spécifiques et la question de leur articulation à la compétence professionnelle.

Entre la certification du niveau C et la fin d'un cursus D, bouclant le cycle complet de formation et donnant au stagiaire le titre de « compagnon ECeTt », il peut se passer plusieurs années dans la mesure où l'objectif est d'introduire un changement de pratique dans son équipe de travail. Cette dernière étape est une synthèse du compagnonnage organisant la formation des personnes et du « *benchmarking* » visant l'amélioration d'une organisation de travail. Le résultat attendu est « *l'implémentation d'une bonne pratique* » dans son équipe de travail. L'obligation de résultat se concrétise par l'implantation de cette pratique, implantation considérée comme « chef d'œuvre » de fin de parcours que le jury D évaluera. La distinction des obligations est notable : en phase D il y a obligation de résultat, alors qu'en stage B ou en cursus C, on ne peut garantir le résultat de la démarche, il y a donc seulement « *obligation de moyens et de processus* » pour ne pas « *surcharger inutilement* » les stagiaires.

On le voit, le cursus D est très différent du cursus C ; dans le premier cas, le stagiaire doit endosser un rôle de « leadership » dans son équipe et avoir une action « motrice » pour contribuer à l'amélioration de la qualité du service aux résidents, alors que dans le second cas, lors des stages B il travaille principalement avec des collègues étrangers pour connaître leurs pratiques. Actuellement il existe peu de stagiaires engagés dans un cursus D ; les axes de développement du réseau ECeTt en 2009-2011 portaient d'ailleurs sur la multiplication des échanges de savoirs par les stages B effectués chez des

« hôtes experts » et l'augmentation du nombre de stagiaires en cursus C. Nous avons nous-mêmes analysé des stages A et B, nous pouvons donc discuter du cursus C à partir de notre connaissance des stages d'échanges à l'étranger ; par contre nous ne pourrions discuter que de façon théorique du cursus D, puisque de nombreux autres éléments entrent en ligne de compte.

3.2. OUTILS ET APPUIS A LA DEMARCHE D'AUTO – FORMATION

Chaque stagiaire doit construire son propre cursus de formation en fonction de sa disponibilité et des moyens financiers mis à sa disposition, mais aussi en fonction de son équipe de travail et de son employeur. Il est le principal acteur de sa formation pour l'organisation de stages B ; le volontariat et l'engagement de soi en sont les moteurs, d'où la métaphore : « *ECEtt n'est pas un taxi, c'est vous qui conduisez !* ». Le processus est « *extrêmement individualisé et requiert un haut niveau d'autonomie du stagiaire* » ; il doit « *s'auto - former* » et « *aider son équipe à être plus performante* ». Pour ce faire, le réseau de formation met à sa disposition des outils, soit des documents expliquant les actions à réaliser à chaque étape et des documents consignants l'avancée de leur démarche. Dès la déclaration d'intention de faire un stage – voyage, bureaux d'assistance et tuteurs pourront leur apporter un appui.

3.2.1. Les étapes d'un voyage

Le questionnement d'un professionnel sur sa pratique professionnelle, individuelle et collective, est le point de départ du processus et de la mise au point d'un projet de voyage. Cela suppose qu'il prenne tout d'abord contact avec « *la communauté d'apprentissage en ligne* » pour s'informer sur le système de compagnonnage en éducation et pour accéder à la base de données de bonnes pratiques. Puis il prendra contact avec le bureau d'assistance correspondant à sa région auprès de qui il déposera une candidature et qui lui fournira le « carnet du compagnon ».

Ce « carnet du Compagnon ECEtt » décrit l'ensemble du processus de formation, la procédure à suivre par le candidat à la formation, les ressources dont il dispose et les différentes règles déontologiques à respecter concernant les relations entre institution d'accueil et stagiaire. La conception et l'organisation d'un voyage passe par quatre étapes ; à chaque étape, il y a des « tâches à accomplir par les stagiaires ». Ces quatre étapes sont la mise au point d'un dossier de candidature et la définition des objectifs du voyage ; l'organisation et la réalisation du stage ; l'étude d'une « bonne pratique » et l'évaluation au retour ; les nouvelles perspectives.

La mise en place du projet de voyage suppose de définir les objectifs du stage, c'est-à-dire, d'identifier une « *problématique* », « *des objectifs d'amélioration souhaitables pour les clients et l'équipe* », de « *décrire l'écart entre les résultats observés et l'objectif visé* ». Il faut donc analyser et définir un « *besoin personnel et/ou d'équipe* », en avoir discuté avec son équipe et son employeur, « *être mandaté* » pour aller à la rencontre d'un expert étranger, « *trouver deux ou trois partenaires proches qui adhèrent au projet* ». Le stagiaire s'engage à fournir une contrepartie à son équipe, qui assumera les inconvénients de son absence temporaire, en leur restituant à son retour ce qu'il a vu et compris de

la pratique professionnelle de l'expert, « *dans une perspective de progrès collectif de l'équipe* ». Ayant obtenu l'aval de son équipe et de son employeur, il pourra poser sa candidature. Un accompagnateur pédagogique l'aidera à formuler ses questions initiales et à les transposer en termes d'objectifs, il l'accompagnera dans son questionnement, y compris au retour³⁹. Puis à partir de la base de données des partenaires du réseau et avec l'aide du bureau d'assistance, il sélectionnera des hôtes potentiels qui ont déjà traité des questions qu'il se pose. Le bureau contactera ces hôtes et verra avec lequel le stage est envisageable.

La mise en place du stage se poursuit par son organisation matérielle. Le stagiaire prend contact avec l'hôte que lui désigne le bureau d'assistance de son pays. Le stagiaire doit conclure un accord de stage avec l'hôte, puis il se met à la recherche de la formule financière de déplacement et d'hébergement la plus économique possible et établit un budget prévisionnel de voyage qu'il présentera à son employeur. Dans le cas où il ne connaît pas la langue du pays dans lequel il va se rendre, il cherchera une « solution langue » ; ce sera par exemple d'envisager de partir avec quelqu'un qui connaît la langue. L'ensemble de cette préparation se déroule théoriquement sur les trois mois précédant la date du voyage. Puis le stagiaire réalise son stage dont nous parlerons dans la partie suivante.

La troisième étape indiquée dans le carnet du compagnon porte sur l'évaluation du stage au retour et sur le « rapport de stage » à rendre un mois après le retour. Vis-à-vis de son équipe de travail, le stagiaire devra organiser la restitution des réponses que les hôtes ont apportées aux questions qu'ils se posaient. Il consignera enfin la bonne pratique qu'il a étudiée ; elle sera soumise par le bureau d'assistance à deux tuteurs pour qu'ils donnent leur accord afin qu'elle soit publiée dans le référentiel ECÉtt. La quatrième étape mentionnée dans le carnet concerne la poursuite d'un cursus C ou D.

La procédure à suivre a donc été minutieusement détaillée, certaines actions concrètes font d'ailleurs partie de la liste d'indicateurs de « méta – compétences » développées par un stagiaire et validées par un jury C, comme « consulter des sources d'informations », « sélectionner des hôtes potentiels », « remplir les documents 1a et 1b du dossier de voyage ». Dans le principe même, la mise en place du voyage fait partie de l'apprentissage. Etablir un budget n'est pas seulement une démarche administrative, c'est une activité qui suppose de l'anticipation, la recherche d'une solution financière satisfaisante et la présentation argumentée à l'employeur. Et si les apprentissages sont différents selon le type de voyage (A, B ou cursus C), les objectifs de base sont identiques : utiliser la plate-forme d'enseignement à distance, construire un budget, rendre des comptes et rédiger un rapport de bonne pratique. L'outil central qui « balise » le processus et permet le suivi de stage est le dossier de voyage.

3.2.2. Le dossier de voyage

Le « dossier de voyage » que le stagiaire devra remplir au fur et à mesure des étapes guide ses pas. Il consigne des formulaires, encadre la démarche à ses différentes étapes et intègre les documents personnels de chaque stagiaire. Là aussi, ce dossier est « *bien plus qu'un simple outil de mobilité* », il

³⁹ Pour ce qui concerne la Belgique, José Pinilla, enseignant à la Haute Ecole de Louvain en Hainaut (école de formation de travailleurs sociaux) s'en charge, mais il ne peut consacrer que très peu de temps à chaque stagiaire.

fait partie intégrante de l'apprentissage. Le stagiaire y ajoute progressivement les documents utiles au voyage (CV, objectifs de stage, budget, accord de stage, planning du stage, évaluations, échanges de courriers avec l'hôte, billets d'avion ou d'hôtel). Il permet aux bureaux d'assistance d' « *estimer le degré de responsabilité et de sérieux du stagiaire dans l'organisation de sa formation* ». La constitution de ce dossier met en œuvre des savoir-faire et des savoir-être nécessaires pour s'engager dans un processus de formation continue et pour « *implémenter* » de nouveaux projets : « *responsabilité, résolution de problèmes pratiques, approche multi-factorielle, pro-activité, anticipation, travail par objectifs, négociation, ajustements, etc.* ». L'apprentissage nécessaire pour élaborer ce dossier est progressif. Lors d'un premier voyage, le bureau d'assistance fera le dossier pour le stagiaire ; pour le second voyage, ils le feront ensemble ; pour le troisième voyage, le stagiaire s'en occupera seul.

Concrètement, le document standard comprend cinq parties, examinons les trois premières qui comprennent des informations d'ordre qualitatif. La première concerne le stagiaire et son projet. Dans la partie « profil » (1a) il précise le type et les années d'expériences professionnelles qu'il a développées, les activités et fonctions qu'il occupe dans son institution, ainsi que son niveau de diplôme et son niveau de langue. Dans la partie « objectifs » (1b), il doit dire s'il est à la recherche d'une bonne pratique qui n'existe pas encore dans la base de données ECETT ou s'il souhaite faire l'apprentissage d'une bonne pratique déjà identifiée et décrite. La rubrique « sujet de la visite » propose six options (méthode communautaire, travail en réseau, prévention, recherche, gestion d'équipe, groupes - cibles), mais il est possible de faire un autre choix (rubrique « autre »). Enfin, il doit formuler deux ou trois objectifs par ordre de priorité. Cette formulation tient en quelques mots (articulation résidentiel / ambulatoire ; doubles diagnostics ; méthodes de travail de groupes etc.). La deuxième partie porte sur la préparation matérielle du stage : accord de stage, mode de transport et hébergement, budget prévisionnel, « solution langue », assurance (2a) et programme de stage établi par l'hôte (2b).

La partie trois établie au retour est le cœur du document. Elle comprend l'évaluation du stage par le stagiaire (3a) déclinée en neuf items concernant l'atteinte des objectifs, la qualité de l'accueil, les conditions de transport, logement et repas, le respect du planning, l'efficacité de la « solution langue », le rapport coût - bénéfice, les suites du stage, des suggestions d'amélioration. Chaque item est coté, avec cinq possibilités (mauvais, faible, acceptable, bon, très bon) ce qui permet de les additionner pour donner une « évaluation globale totale ».

Le formulaire concernant le rapport de stage (3b) doit être rempli un mois après le retour. Le stagiaire doit y consigner quatre « idées fortes » qu'il retire de son voyage. Cela dit, il peut développer dans une même idée force différents aspects. Ces quatre idées ne sont pas automatiquement en rapport avec les objectifs formulés précédemment car d'autres points peuvent « marquer » les stagiaires lors de leur « immersion » dans un autre lieu de travail que le leur. Il peut s'agir de constats qui ont surpris comme par exemple la polyvalence dans l'organisation du travail de l'équipe, les différences de formation au sein de l'équipe, l'importance de la formation continue etc. Cela peut aussi être des remarques portant sur le rôle de l'éducateur vis-à-vis des résidents et de leurs relations sociales et familiales, comme l'importance du dialogue pour « *inciter des changements de mentalités* » (on

retrouve ici des éléments exposés dans notre première partie). Il peut s'agir encore plus « simplement » d'un outil de travail mis au point par l'hôte, par exemple un certain type de séminaire ou un module de formation. Le formulaire de description de l'institution hôte (3c) consigne quelques informations générales sur l'institution et sur les services visités ; la description générale de l'institution doit tenir en 500 mots maximum. Enfin, le formulaire 3d porte sur la description d'une bonne pratique. Nous examinerons en détail ce « formulaire » dans notre prochaine partie.

3.3. QUESTIONS ET REMARQUES

Au regard de cette description formelle du processus et de notre compréhension résultant de nos échanges et de notre travail avec les stagiaires, un certain nombre de questions peuvent se poser sur le processus de formation en lui-même et à propos de la conception et de la mise en place par les stagiaires de ce qui est à la fois un stage et un voyage.

3.3.1. L'apport des stages à la connaissance du métier

La modulation des possibilités de formation, introduite par le schéma adopté (stage A et B puis cursus C et D), est un principe incitant à être curieux vis-à-vis du dispositif de formation, sachant qu'après la réalisation d'un stage A, si un stagiaire ne souhaite pas renouveler l'expérience il peut s'en tenir là. Cela peut tenir à des raisons personnelles tout comme à des raisons plus collectives : l'équipe de travail peut estimer qu'un départ en formation n'est pas souhaitable, l'employeur peut mandater un salarié pour faire une approche générale d'une question qui se pose pour l'institution (organiser par exemple un service ambulatoire alors que l'institution s'est construite sur l'activité résidentielle). Cette facilité peut s'avérer utile, mais elle signifie aussi que si un nombre important de stagiaires ne font qu'un stage A, c'est l'ensemble du réseau et de l'élaboration d'un référentiel qui peut être en péril.

Se limiter à un stage A est une sorte d'« instrumentation élémentaire » du processus de formation dans la mesure où l'apport au métier est inexistant puisque la réflexion sur une bonne pratique n'est pas requise. Et de la même façon, la question se pose si un stagiaire effectue un ou deux stages de type B sans pour autant souhaiter s'engager dans la phase C. Dans ce cas, il aura peut-être contribué à améliorer la qualité du travail dans son institution, mais sa contribution à la connaissance du métier des CT restera mineure puisqu'il ne deviendra pas « compagnon ECETT ». Car dans le principe, plus il y aura de compagnons ECETT, plus le processus de professionnalisation deviendra une dynamique permanente de réflexion et de mise en visibilité du métier.

Cette question fondamentale renvoie concrètement à la circulation des informations sur la formation ECETT dans les CT adhérentes aux fédérations, mais également aux conditions de mise en place d'un voyage, dont les conditions de financement que nous ne traiterons pas dans ce rapport⁴⁰.

⁴⁰ Le projet MECETT porte sur l'usage de la méthode ECETT dans d'autres secteurs d'activité professionnelle que celui des CT. Il devrait contribuer financièrement à la poursuite et au développement des stages dans les CT.

3.3.2. Standardisation et administration des cursus

Le processus de formation et les procédures à suivre ont été définis par le détail, les documents rendus par les stagiaires ont été standardisés. L'ensemble de ces procédures et documents facilite la gestion des stages, les bilans ponctuels, leur suivi et leur évaluation par les bureaux d'assistance, par les tuteurs et jurys. Cela facilite également la mise en informatique des bonnes pratiques dans la base de données commune aux partenaires. On peut cependant remarquer que ces « facilités » de gestion ont leur logique propre et sont parfois ressenties comme une « lourdeur administrative » par les stagiaires. C'est l'objectif pédagogique inscrit dans la mise en place du voyage qui est ainsi remis en cause.

Si l'objectif majeur est bien d'acquérir les compétences nécessaires à l'organisation d'échanges de savoir pour produire des connaissances sur les bonnes pratiques dans le métier, le constat de lourdeur administrative montre que pour les stagiaires, l'organisation de la rencontre avec les hôtes compte moins que son résultat, soit identifier et connaître une bonne pratique. La dimension « double apprentissage » de la formation n'est peut-être pas si évidente à leurs yeux.

Sur ce point, remarquons également que le formatage des formulaires correspondant au rapport de stage et à la bonne pratique limite l'expression puisque dans le premier cas, il s'agit de quatre « idées force » et dans le second cas, la description de la bonne pratique doit se faire en 500 mots maximum. Il est vrai que ces documents s'adressent à des salariés en activité et que l'exigence de formalisation ne doit pas constituer une épreuve trop importante qui deviendrait un obstacle à la démarche. Pointons cependant le fait que la rédaction d'un document n'est jamais simplement écriture mais qu'elle oblige à préciser la pensée et qu'en cela c'est une ressource pédagogique non négligeable.

3.3.3. La définition des objectifs de stage

C'est là une question centrale dont dépendra en partie la qualité des échanges avec les hôtes. La définition précise d'un objectif nécessite un diagnostic des besoins, un inventaire des difficultés. L'implication des membres de l'équipe de travail du futur stagiaire est nécessaire dès ce moment. Une stagiaire ayant effectué plusieurs voyages ECEtt explique :

« Alors que les résidents allaient bien dans la CT, il y avait beaucoup de rechute lors de la période de réinsertion. Cela venait d'un passage trop brutal d'une atmosphère familiale sécurisante à une atmosphère de confrontation à la société auquel se surajoutaient des problèmes d'illettrisme et d'écriture. Et on avait une absence de temps pour introduire des formations dans les périodes d'accueil ou de CT. Etablir ce diagnostic a nécessité plusieurs rencontres sur plusieurs semaines, quatre jours entiers en dehors du lieu de travail pour discuter d'éventuels changements. Après on a été voir comment ils faisaient dans d'autres CT ».

Dans ce cas, le temps pris par le collectif pour établir ce diagnostic a permis de préciser clairement les objectifs du stage. En cas contraire, le stage en situation risque de s'avérer difficile : « L'an passé le

stage était beaucoup plus difficile, il nous a moins aidé dans le travail, on n'a pas ramené des choses utiles ici, parce que les objectifs étaient moins clairs, la vision était trop large ».

Toute situation de travail est complexe car elle s'insère dans une pluralité de déterminants (résultats attendus, gestion de la main d'œuvre, organisation du travail, gestion financière, conditions législatives et réglementaires, mais aussi histoire de l'institution, etc.). Or la brièveté des séjours rend extrêmement difficile, voire impossible une compréhension d'une situation de travail dans toutes ses dimensions. En absence d'objectif, la richesse, la diversité, la multitude des situations débordent les capacités du stagiaire à différencier le principal du secondaire, voire même à analyser les différentes situations. Certes il peut garder une bonne impression de ce qu'il aura vu mais ceci relèvera plus d'une « promenade touristique » que d'une appropriation de bonne pratique.

De plus, il est certain que l'implication de l'équipe de travail dans la définition des objectifs du stage a des effets sur la réalisation du stage en situation mais aussi sur les possibilités ultérieures d'introduire des changements de pratiques professionnelles dans l'équipe. Devenir expert d'une question sans pouvoir discuter collectivement et partager l'intérêt d'y apporter des réponses n'aurait aucun sens relativement à la conception du système ECEtt, si ce n'est celui de satisfaire un intérêt individuel.

Notons que les porteurs du projet ont pris la mesure de l'importance d'un travail préalable sur les objectifs puisque l'accompagnement du questionnement des stagiaires, dont nous avons déjà parlé, a été mis en place depuis. Savoir ce que l'on vient chercher est la première condition pour qu'un voyage soit fructueux.

3.3.4. Le choix des hôtes à visiter

L'adéquation entre l'attente définie par le stagiaire et le choix de l'institution qui peut lui apporter des réponses dépend grandement de l'aide du bureau d'assistance. Parmi les stages observés, l'un d'entre eux portait sur des questions d'insertion socioprofessionnelle. Il a été effectué dans un pays où il n'y a pas de bureau d'assistance, la candidate au stage a donc recherché par elle-même un lieu correspondant à ses attentes. Elle a consulté le site informatique d'une institution, a eu des contacts (épistolaire et téléphonique) avec l'hôte, ils se sont accordés sur un programme de rencontres et de visite des lieux. Et pourtant, le bilan du stage montre qu'il n'a pas répondu aux attentes de la stagiaire.

Si les professionnels en situation d'échange appartenaient bien au même secteur d'activité, soit l'insertion, et avaient des formations similaires, leur conception des objectifs du travail d'insertion était totalement différente. Pour la stagiaire, il s'agit d'arriver à accroître l'autonomie des personnes en voie d'insertion, en traitant simultanément l'ensemble de leurs problèmes (santé, logement, formation, emploi...) et en s'appuyant sur des formes de travail de groupe (entre pairs). Pour les hôtes, il s'agissait de répondre au mieux au cahier de charge des financeurs, ces derniers contraignant à « découper » les divers aspects de la réinsertion, à traiter séparément les problèmes à résoudre (programme santé, question du logement, etc.). De plus le suivi individuel des « bénéficiaires » était privilégié, dans une relation directe entre bénéficiaire et professionnel. Certes de nombreux gestes, des

questionnements ont été reconnus comme communs, mais ils n'ont pas permis d'échanger sur les politiques d'activation des demandeurs d'emploi, le public féminin et le partenariat avec les entreprises, alors que c'étaient là les objectifs de la stagiaire.

Nous reviendrons sur cet « échec » relatif, remarquons seulement pour le moment que cela montre l'importance du rôle du bureau d'assistance dans le choix de l'institution d'accueil, d'autant plus que le stagiaire poursuit son travail quotidien lors de la préparation de son voyage et qu'il peut lui être difficile de faire une recherche approfondie sur les institutions potentiellement adaptées à sa recherche.

3.3.5. Partir seul ou à plusieurs ?

Les contraintes de fonctionnement d'une institution peuvent apporter une réponse indépendante de la volonté des stagiaires, la question d'un voyage à plusieurs ne se posant même pas, « à l'évidence », surtout pour une toute petite structure où le remplacement des absences est plus difficile. Cependant, si la question peut être posée, partir en groupe présente de nombreux avantages.

Dans le cadre d'un cursus de formation allant jusqu'à la mise au point d'un changement de pratiques (cursus D), partir à plusieurs donnera une meilleure garantie de cohérence lorsqu'il s'agira d'envisager un « projet d'implémentation ». Cela suppose un questionnement préalable qui nous renvoie à la question de la définition des objectifs. Comment choisir a priori « *les interlocuteurs importants* » de l'institution, c'est-à-dire ceux qui vont être concernés par la mise en place d'une bonne pratique. Cela peut concerner des personnes travaillant dans une autre équipe de travail que la sienne. Trouver ces interlocuteurs agit sur la décision initiale de préparer un voyage, mais aussi sur le déroulement des échanges avec les hôtes, comme le montre cette remarque : « *Chacun voyait ça avec ses paires de jumelles mais il n'y avait pas de jumelles communes. Lors de ce stage, chacun a pu poser ses questions, exprimer ses craintes* ».

La relation personnelle avec les hôtes peut être plus intense en cas de déplacement solitaire, mais un voyage à plusieurs, ne serait-ce qu'à deux, multiplie les interactions et les questionnements, et démultiplie d'autant la réflexion sur ce que l'on comprend de l'activité des hôtes, nous en reparlerons dans notre quatrième partie. Du point de vue des hôtes, accueillir plusieurs stagiaires à la fois produit une économie d'échelle dans l'organisation de l'accueil de stagiaires ; sur une année, il est préférable d'accueillir deux groupes de stagiaires plutôt que d'accueillir cinq stagiaires séparément.

Ainsi, une part importante de la réussite du stage dépendra de cette étape de définition des objectifs, de choix des hôtes à visiter et de la détermination de qui partira. Deux écueils sont donc à éviter : définir les uns et les autres en dehors du ou des stagiaires ; laisser le stagiaire le faire seul. Nous ne pouvons en dire plus sur les relations entre stagiaires et bureaux d'assistance, ou encore entre stagiaires et équipe de travail, dans la mesure où nous avons concentré notre analyse de l'activité des stagiaires au moment précis du voyage et du contact avec les hôtes, c'est-à-dire au moment où des « échanges de savoirs » se produisent pour saisir une bonne pratique.

4. RENCONTRES ET ECHANGES DE SAVOIRS

Nous avons pointé l'importance accordée à l'organisation des échanges de savoir dans le processus de formation ECEtt ; voyons à présent plus concrètement ce que sont ces échanges. Avec qui se produisent-ils et sous quelle forme ? Quels sont leurs contenus et que sont ces « bonnes pratiques », objet de la quête des stagiaires ? Dans quelles conditions s'opère cette recherche ? De quelle nature sont les « savoirs échangés » ? Comment peuvent-ils être « capitalisés » ?

4.1. LA RECHERCHE DES BONNES PRATIQUES

De quelle façon les « échanges de savoir » en situation de stage chez un hôte ont-ils été conçus ? Comment sont-ils caractérisés ? Comment le travail que doivent faire les stagiaires, soit étudier, « restituer » et « rédiger une bonne pratique », a-t-il envisagé ? Et parallèlement à ces éléments généraux et ces objectifs prescrits, que font les stagiaires en situation ? Quels sont les contenus de leurs échanges avec leurs hôtes ?

4.1.1. Echanges bilatéraux et conceptualisation des pratiques

Pour explorer de nouvelles pratiques et en construire l'expertise, les échanges se produisent entre professionnels de façon « bilatérale ». Ces échanges sont dits « bilatéraux » en ce que les deux parties prenantes peuvent progresser dans le questionnement et la connaissance de leur métier⁴¹. Les échanges peuvent se faire « verticalement », entre professionnels dont les « niveaux de compétence » sont différents, ou « horizontalement » entre personnes ayant le même niveau de maîtrise du métier.

S'il s'agit d'identifier une « bonne pratique » non répertoriée dans la base de données, le stagiaire et l'hôte partagent « *la quête de la connaissance* » ; les questions et remarques inattendues du stagiaire peuvent amener l'hôte à affiner l'analyse de ses pratiques. La connaissance naît de leurs échanges sur leurs pratiques (processus « *bottom up* »). S'il s'agit d'une « bonne pratique », pour laquelle une connaissance « experte » a déjà été élaborée, les échanges seront plus asymétriques entre le stagiaire et l'hôte, « *et bien que la transmission de savoirs aille surtout de l'expert vers les stagiaires* », plus conforme à un « *modèle de transmission classique (top-down)* », il y aura toujours un échange bilatéral. Les stagiaires sont des travailleurs ayant déjà plusieurs années d'expérience professionnelle et ils peuvent eux aussi informer leur hôte de « techniques » qu'ils utilisent dans leur équipe et dont ils ont déjà une bonne maîtrise.

En ce qui concerne la caractérisation de l'apprentissage que font les stagiaires, ces échanges de savoirs sont qualifiés d'apprentissage de type « *expérientiel* » : les stagiaires sont invités à chaque étape du

⁴¹ Rapport ECEtt-Pilot, pp. 49-50.

processus à observer, réfléchir, décrire ce qu'ils ont fait, vu et entendu, ainsi qu'à « *faire des liens avec leur expérience antérieure* ». Lorsque les stagiaires rencontrent des experts, leur apprentissage se fera « *par observation, identification et communication* ». On retrouve ici l'idée de « modèle d'identification » et de « *contamination des savoir-être par le contact direct* » déjà rencontrée à propos des aspects thérapeutiques de la vie en CT, les « anciens » et le personnel constituant des « modèles » pour les résidents.

Cela dit, il faut noter que tout l'apprentissage s'articule autour de l'analyse de l'expérience du travail. La réflexion sur sa propre expérience, et la prise de recul qu'elle entraîne, sont nécessaires pour qu'un stagiaire puisse intégrer ce qu'il a appris dans sa rencontre avec d'autres professionnels et qu'il puisse le restituer à son équipe. Dans le principe, plus stagiaire s'engagera dans le processus (cursus C et D) et plus il sera « *invité à conceptualiser, à faire des hypothèses, à dégager des principes généraux, à expliquer et à partager ses conclusions* ». Il s'agit donc finalement d'un apprentissage de la conceptualisation de pratiques professionnelles, et non d'un apprentissage de mise en œuvre d'une pratique, comme dans le système de compagnonnage français ; il n'est question de mise en œuvre que pour le stagiaire engagé dans un cursus D, et cela se fera dans le contexte de son institution.

La « pyramide de mémorisation » proposée par deux spécialistes de la formation pour adultes différencie des degrés de mémorisation dans un processus d'apprentissage en fonction de l'activité réalisée par « l'apprenant ». S'il ne fait qu'entendre, il mémorisera 20 % ; s'il entend et voit, ce sera à 50 % ; si en plus il peut s'exprimer, il retiendra 70 % ; et enfin, il retiendra 90 % s'il entend, voit, s'exprime et agit⁴². Au-delà de cette quantification dont on pourrait débattre, l'intérêt de cette typologie est de mettre en valeur l'importance de l'expression et de l'action dans tout apprentissage. Et dans le cas du « séjour – stage » chez des confrères, il s'agira donc d'expression sur des pratiques professionnelles et d'activité de conceptualisation de savoirs issus de l'expérience du travail.

Concrètement pendant un stage B, le stagiaire doit « *être acteur de l'échange des savoirs* », il doit poser des questions, partager son expérience, faire des propositions d'aménagement du programme de stage, s'adapter aux imprévus, prendre des notes en prévision du rapport de stage, récolter toute documentation utile, faire un bilan du stage avec l'hôte avant de partir. Il lui est aussi conseillé de tenir un journal quotidiennement pour y noter ses impressions et ses réflexions. Il doit arriver « *à identifier une bonne pratique et interroger l'hôte pour rédiger ensuite une fiche de bonne pratique* ». A ceci s'ajoutent des consignes relatives aux conduites à tenir vis-à-vis des hôtes : faire honneur à l'accueil, respecter la charte éthique de ECEtt et les règles propres au centre qui accueille, mais aussi respecter la culture du centre et les règles de politesse du pays. La charte éthique figure dans le carnet du compagnon dont nous avons déjà parlé, elle précise notamment que pendant son stage, le stagiaire est considéré comme membre de l'équipe qui l'accueille, et qu'à ce titre, il exerce les responsabilités déontologiques de son métier relativement à ses relations avec les résidents du centre.

⁴² Il s'agit de Jean-Paul Martin et Emile Savary. Voir Rapport ECEtt-Pilot, Op. Cit., page 27.

4.1.2. Définition et rédaction d'une bonne pratique

Dans un voyage de cinq jours, l'objectif est donc explicitement formulé en termes de connaissance et d'appropriation d'une bonne pratique. Il faut se centrer sur une bonne pratique, l'observer, la discuter, la connaître pour pouvoir exposer aux membres de son équipe et à son employeur les solutions spécifiques adoptées par l'hôte – expert qui a été visité.

Le terme de « bonne pratique » est un terme générique pour désigner tout « ce qui marche bien » ; il peut s'agir d'une procédure, d'une action, d'une recette, d'une technique, d'un « outil », d'une manière de faire etc. Lorsque l'on consulte la base de données concernant les bonnes pratiques (BP) déjà formalisées, sous la rubrique « nom de la bonne pratique » on trouve des énoncés de thèmes de stage : le travail avec des couples de résidents, le travail avec les familles, les programmes en soirée pour gens qui travaillent, les communautés pour les mères avec enfants, l'articulation entre résidentiel et ambulatoire, le rôle du psychiatre dans une CT, ou encore les CT en prison.

On le voit, les quatre domaines prioritaires déterminés par les partenaires du réseau (2.1.2) laissent une grande latitude de choix aux stagiaires. L'énoncé a priori de la bonne pratique se fait donc sous forme de thématique générale. Certaines BP pourront être restituées oralement à l'équipe au retour sans pour autant faire l'objet de la rédaction d'une fiche, comme la présence d'un tableau dans un lieu collectif indiquant les noms et fonctions de chaque membre de la communauté, personnel et résidents, afin que les nouveaux arrivés aient plus rapidement des points de repères.

Comme nous l'avons déjà précisé, « l'unité de référence » pour organiser la formation n'est pas une profession ou une BP mais la résolution de problèmes communs à certains résidents dans un objectif d'amélioration de leur qualité de vie. Néanmoins à la fin de chaque stage B, le stagiaire doit rédiger une fiche de BP (document 3c du dossier de voyage). Cette fiche comporte 30 items à renseigner. Sans entrer dans le détail, disons qu'il s'agit de nommer la BP, définir son objectif général, préciser à quel type de situations et d'environnement social et culturel elle convient et pour quel type de bénéficiaires. Puis il s'agit de la décrire en 500 mots, de préciser les compétences professionnelles nécessaires à sa mise en œuvre, les ressources humaines et techniques nécessaires pour la « mettre en application ». Et enfin, le rédacteur de la fiche doit préciser les avantages et les limites de cette BP, la façon dont elle peut être « mesurée », il doit estimer en quoi elle peut lui permettre d'agir autrement, en quoi elle est « *transférable, adaptable, innovante* ».

Cette fiche sera « révisée » par l'hôte chez lequel le stagiaire a « récolté » la BP, puis elle sera envoyée par « e-learning » au bureau central d'ECETT qui gère le processus de capitalisation des BP. Le bureau soumettra la fiche à deux tuteurs compétents dans le thème traité. Ils l'évalueront en fonction de cinq critères : questionnaire entièrement complété, compréhensible en anglais, détaillé et informatif pour d'autres, pertinent et compatible avec les standards déontologiques, réflexion critique.

La fiche de BP matérialise les résultats du stage et finalement la BP retenue peut porter sur une thématique qui n'avait pas été définie dans les objectifs du stage avant le départ. Cela montre que malgré le « balisage » initial du stage, les possibilités restent ouvertes au moment de « l'immersion »

dans une autre institution. Car finalement comme le dit une stagiaire : « *comment avoir l'idée d'aller chercher un outil si tu ne sais pas déjà comment ils travaillent ?* ». Cela pose la question des connaissances préalables nécessaires avant l'effectuation du voyage sur laquelle nous reviendrons ultérieurement. Auparavant examinons plus en détail les activités réalisées et le contenu des échanges en situation, à partir desquels la BP sera décrite.

4.1.3. Les activités d'un stagiaire en « immersion »

Le programme d'activités des stagiaires a été établi par l'hôte, cependant il peut être modifié au cours du stage, en fonction des souhaits des stagiaires, mais aussi en fonction de la disponibilité des uns et des autres. Pour faciliter notre analyse des activités réalisées lors d'un stage, nous distingué trois grands types d'activités, selon que les stagiaires sont en situation de s'exprimer, ou seulement d'observer, ou bien encore, lorsqu'il s'agit d'un mélange de ces deux modes de perception du réel.

Les activités liées à l'accueil sont des moments où des responsables d'institutions, ou de secteurs, expliquent aux stagiaires différentes choses, leur transmettent des informations sur leur institution, son histoire, ses valeurs, son financement, le public résidentiel, l'organisation de la vie collective, les normes à respecter, l'organisation du travail thérapeutique. Les stagiaires sont principalement en position d'écoute, ils entendent diverses informations qui leur permettront de « situer », de se figurer le travail du professionnel qu'ils ont en face d'eux. Ils posent des questions, soit pour demander des précisions, soit pour lancer une nouvelle question. Les moments de bilan et/ou « évaluation » faits en fin de journée ou fin de stage sont aussi centrés sur des échanges verbaux, les stagiaires sont alors expressément invités à s'exprimer, mais là encore en profitent pour poser d'autres questions.

Les activités au cours desquelles ils assistent à des réunions de travail leur permettent d'observer des professionnels en action auprès de « leurs » publics. Cela consiste à assister à des réunions de groupes composés de résidents, avec ou sans présence de famille. Il y a différents types de réunions en fonction de l'objectif du moment : faire un bilan de week-end en début de semaine, discuter d'un problème qui s'est posé dans la journée, donner une information générale, écouter un témoignage etc. L'assistance à des réunions d'équipe de professionnels entre aussi dans cette catégorie d'activité, même si ce cas de figure a été plus rare. Dans tous les cas, ou presque, la règle est que les stagiaires n'interviennent pas, qu'ils écoutent et regardent en silence.

Les activités de visites se caractérisent aussi par l'observation, mais il s'agit d'observation de lieux de travail et de vie. Ces visites sont guidées et commentées soit par un résident, soit par deux résidents, voire encore par plusieurs à la fois, avec ou sans la présence d'un professionnel. Il s'agit de comprendre l'organisation de la vie quotidienne des résidents. Ces moments sont faits d'un mélange d'écoute, d'observation et de questions de la part des stagiaires. Il y a aussi des moments de contact informel, avec ou sans interaction verbale, entre stagiaires et résidents, qui correspondent à des moments d'attente et qui contribuent aussi à l'« imprégnation » générale (exemple la cour d'un centre ambulatoire ou d'une CT).

A ces trois types d'activités réalisées avec les hôtes s'ajoutent, en cas de départ groupé, des moments d'échanges entre stagiaires permis par la forme « voyage » du stage, pendant les temps de déplacement et pendant le déjeuner ou les repas pris entre eux. Les déplacements sur place se font soit à l'aide des moyens de transports locaux, soit les hôtes viennent chercher les stagiaires et ce sont de nouvelles occasions d'échanger. Le temps disponible pour les échanges entre stagiaires est assez considérable, relativement aux moments passés avec les hôtes. Pour terminer sur ce point, remarquons que le rythme des activités est assez soutenu et n'est pas sans incidence sur la qualité des échanges⁴³.

4.1.4. Contenus des échanges avec les hôtes

Lorsqu'on consigne le contenu des échanges entre stagiaires et hôtes, on constate qu'ils abordent une multitude de sujets. Les échanges resteront plus ou moins centrés sur la thématique générale prédéfinie. La question de la durée du stage influe sur ces contenus, puisqu'il est certain que dans un stage de cinq jours, il est possible d'approfondir la thématique choisie, une fois les échanges d'informations générales faits, alors que sur deux jours, il est plus difficile de se centrer sur la thématique sans avoir saisi auparavant les éléments de contexte issus des informations générales.

Prenons l'exemple du stage A dans lequel deux thèmes de réflexion avaient été prédéfinis, soit l'articulation entre ambulatoire et résidentiel et le traitement des double – diagnostics.

En fait les échanges ont porté sur huit grands points :

- Les pensionnaires : type de malades, mélange des addictions, nombre de double diagnostics, durée traitement, médicalisation, troubles alimentaires, aides financières, règles de sortie.
- Le budget du centre et les moyens mis à disposition du personnel : coût journalier, subventions, capacité d'accueil, taux d'occupation pour garantir la viabilité, véhicules, bureaux pour chacun.
- Les résultats obtenus : taux de rechute, réinsertion.
- Les procédures : l'admission et la fixation de la durée du séjour, la formulation initiale et la reformulation du traitement en cours, les contrôles au retour d'une sortie.
- Le fonctionnement de la maison : division du travail entre résidents pour le nettoyage, règles concernant les repas, activités proposées aux résidents.
- L'organisation du travail : division du travail entre professionnels, rapports entre diplômés ou formations en cours et travail réalisé, articulation équipe de jour et veilleurs de nuit, venue d'un médecin, cahier des charges, cahiers de bord, les colloques hebdomadaires et mensuels (réunions), le fonctionnement matriciel, les relations hiérarchiques, les chartes, le management par autocontrôle, le rôle des résidents.
- La gestion du personnel : nombre d'emplois à temps plein, horaires de travail hebdomadaire et de travail de nuit, formation interne, modalités d'évaluation.

⁴³ Pour un stage B réalisé par quatre stagiaires, nous avons détaillé la répartition horaire des différentes activités. Ils ont passé en moyenne 13 à 14 heures par jour ensemble pendant ces 5 jours sur place. En comptant le temps de transport de leur pays au pays où ils ont réalisé le stage, les stagiaires ont passé près de 80 heures ensemble en moins de 6 jours. En ce qui concerne les déplacements sur place, ils y ont consacré près de 11 heures. Quant aux activités au contact de leurs hôtes, environ 10 heures ont été consacrées à observer les professionnels travailler avec des groupes de résidents ou de familles, 7 heures ont été consacrées à des échanges verbaux entre hôtes et stagiaires ; quant aux visites de lieux, elles ont pris environ 4h 30.

- Le résidentiel et l'ambulatoire : autres centres ambulatoires dans la région, combinaison des deux, relations entre ces deux types de publics et leurs différences, séparation des espaces.

Les « idées force » consignées au retour dans le dossier de voyage (3b) portent principalement sur le travail d'équipe : partage des références théoriques ; recouvrement des rôles pour certaines tâches (polyvalence relative) ; importance des moyens alloués pour la formation continue de l'équipe ; mise en place d'un travail de groupe permettant aux membres de l'équipe d'exprimer leurs émotions et leur vécu professionnel. On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure cette fiche 3b ne devient pas, dans certains cas, un moyen d'exprimer à son employeur des « revendications » masquées relativement à un besoin ressenti et non satisfait.

Dans ce cas précis, les stagiaires ont finalement « rapporté » autre chose que ce qu'ils avaient prévu, même si ils ont aussi posé des questions relatives aux deux thèmes de réflexion inscrits sur leur dossier de voyage avant le départ. Cela montre qu'une approche orientée par un objectif précis de connaissance n'est pas incompatible avec l'ouverture à l'inattendu, cette intégration de l'imprévisible étant une des caractéristiques majeures de toute activité de travail. Dans toute situation de travail, connaître une activité suppose de se laisser surprendre par ce à quoi l'on n'avait pas pensé ou par ce qu'on ignorait totalement. Comme l'expliquait Jacques Duraffourg aux « apprentis ergonomes », toute situation de travail est complexe, on peut la voir comme « une pelote de laine » dont il faut saisir un fil et le suivre pour arriver à la démêler⁴⁴. En tant que situations de travail, ces situations de formation posent des questions spécifiques en termes de « conditions de travail », c'est-à-dire de conditions de réalisation du séjour (4.2) ; elles nous invitent à nous interroger sur le « dialogue des savoirs » qui peut se produire dans ces situations (4.3).

4.2. CONDITIONS DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Deux ou trois points méritent d'être pointés afin de mieux caractériser la situation que vivent les stagiaires lorsqu'ils font leur « stage – voyage », aussi bien en termes de conditions matérielles qu'en termes d'appuis méthodologiques.

4.2.1. La situation de voyageur

Le voyage oblige le « déplacement » au sens propre comme au sens figuré. Les récits de voyage des stagiaires montrent ce qu'induit ce déplacement du point de vue intellectuel. Il signifie dépouillement de ses certitudes, acceptation d'une mise en question de sa pratique. En tendance, il pousse vers l'ouverture d'esprit et l'affût des sens. Il peut conduire à « *accomplir un travail sur soi-même* », il permet d'« *apprendre, mûrir, évoluer (..) On change son regard, et ce changement d'attitude donne une autre dimension dans ce que l'on explique* ». Ce travail sur le « soi professionnel » est largement constitutif de cette phase d'immersion dans une autre réalité que la sienne.

⁴⁴ Jacques Duraffourg a été enseignant d'ergonomie au département d'ergologie. L'ouvrage qu'il a rédigé avec d'autres ergonomes en 1991, *Comprendre le travail pour le transformer*, reste une référence majeure pour l'analyse d'une activité.

Le voyage incite à être disponible pour rencontrer « d'autres semblables » : « *On fait des rencontres riches. On garde des relations et quand on a des questions, on peut s'appeler. Le réseau, c'est important !* ». Le voyage a aussi pour effet de « donner du tonus » : « *Au retour on a le sentiment qu'on va abattre des montagnes, qu'on va changer plein de choses. On a la preuve que "c'est possible", ça confirme ce que l'on pensait avant* ». Le voyage est par définition enrichissant aussi bien pour soi que pour le regard des autres sur soi : « *Ce que j'apprends des stages est un bagage qui fait partie de moi, un sac dans lequel je vais puiser des choses. Cela permet aussi d'être reconnue par le reste des collègues. Le fait d'être consultée lors de la préparation des voyages, le fait aussi de connaître tous les partenaires, c'est appréciable !* » (propos d'une stagiaire en cursus D).

Cela dit, en tant que déplacement physique dans un ailleurs, le stage est une mise à l'épreuve de l'individu, de ses capacités de résistance physique et de ses capacités à faire face à un cadre de vie inconnu pour pouvoir se déplacer, manger, se reposer. Le rythme soutenu favorise « l'imprégnation », la perception d'une autre réalité du travail, mais il est également source de fatigue. Le stagiaire peut demander un allègement ou un changement de programme, mais vis-à-vis de son hôte qui a inséré le programme dans le déroulement des activités quotidiennes de son institution, cela peut s'avérer délicat. Trouver un juste milieu entre respect du programme établi par l'hôte et adaptation du programme en temps réel fait partie de l'exercice, de même que savoir gérer sa résistance physique.

A ceci pourra s'ajouter l'épreuve de l'intensité de la vie commune si le voyage se fait à plusieurs. Les relations aux collègues sont sorties de leur cadre habituel et se produisent dans un contexte éprouvant, elles supposent donc d'autres « arrangements » entre individus et peuvent révéler des tensions à certains moments et/ou renforcer des solidarités déjà établies.

La question du « confort », si elle n'est pas déterminante dans la mesure où le voyage est toujours acceptation d'un certain inconfort, ne doit pas non plus être sous-estimée car elle influe directement sur la fatigue, donc la disponibilité. La fatigue pèsera d'ailleurs particulièrement dans le deuxième type d'activités que nous avons distingué, soit l'assistance à des réunions de groupe : écouter, regarder sans pouvoir parler. Les expressions émotionnelles des participants peuvent se saisir dans l'immédiateté, mais essayer de comprendre des paroles est un exercice qui demande d'autant plus de concentration qu'on ne maîtrise pas correctement la langue de l'hôte. La question de la « récupération » et de la gestion de la fatigue peut influencer plus largement sur l'engagement dans le processus de formation ECET : « *On ne demande pas un quatre étoiles mais un minimum de confort ; cela peut être un frein pour certains. Lors du dernier voyage, je suis revenu en disant : plus jamais je pars !* ». A ceci peut s'ajouter le « coût » de la séparation familiale ; il peut peser sur la disponibilité mentale et psychologique du stagiaire ; c'est aussi une dimension constitutive de la situation du stagiaire voyageur qu'on ne peut sous-estimer.

Les conditions d'un « séjour – stage » sont donc variables mais on peut dire que le voyage est toujours une double épreuve : épreuve personnelle pour faire face à la situation et épreuve professionnelle par la mise à l'épreuve de ses capacités d'observation et de réflexion pour saisir une bonne pratique, la décrire et l'analyser. L'évolution de la représentation que les professionnels ont des « stages ECET »

confirme ce constat : « *Ces voyages, ce ne sont pas des vacances, on fait un nombre d'heures important. Il y a une évolution des mentalités, avant ceux qui restaient vous souhaitaient de bonnes vacances. Aujourd'hui ce n'est plus ça !* ». Cela permet probablement à ceux qui restent de mieux accepter l'absence des stagiaires et à ceux qui partent, de mieux se préparer à l'épreuve. Les conditions de la situation d'apprentissage dans cette phase sont donc exceptionnelles, le stage sera toujours une « aventure », une expérience originale qui se vit avant même de pouvoir être réfléchie.

4.2.2. La « solution langue »

Le problème de la compréhension de la langue pèse fortement sur la qualité des échanges que les stagiaires auront avec leurs hôtes. Il pèse différemment selon le type d'activité proposé aux stagiaires et selon la « solution – langue » choisie. Soit le stagiaire connaît la langue et effectue son stage de façon individuelle ; les difficultés qu'il pourra rencontrer seront donc moins liées à « la barrière linguistique » qu'à son manque de connaissance de la culture spécifique du pays et du lieu. Soit le stagiaire ne connaît pas du tout (ou pas assez) la langue et peut programmer le voyage avec un de ses collègues qui parle la langue. Ce deuxième cas pose des questions spécifiques. Reprenons par activité.

Dans les activités liées aux échanges verbaux entre les hôtes et les stagiaires, le traducteur peut traduire directement les paroles de l'hôte. Mais il ne peut l'interrompre sans cesse, aussi bien souvent, il résume ce qui a été dit. Il fera ces résumés en fonction de ce qui lui semble important, donc en fonction de son propre vécu et de sa propre expérience du travail. Dans le deuxième type d'activités, dans lesquelles les stagiaires observent en silence la façon dont les professionnels conduisent des réunions avec les résidents, ce résumé ne pourra être fait qu'en fin de réunion. Cela pose une question de méthode : le traducteur doit-il prendre des notes pour pouvoir faire un résumé le plus fidèle possible du contenu des propos entendus ? Et pour ceux qui ne connaissent pas la langue, doivent-ils noter des questions pendant la réunion pour en discuter ultérieurement ?

Lorsque le traducteur est un stagiaire, cette fonction devient déterminante dans le déroulement de son stage : « *Être en même temps traducteur et stagiaire c'est trop lourd ! Il faut un traducteur issu de l'institution recevante parce qu'il est plus dans l'informel, il connaît. Ou alors être deux traducteurs, parce que la traduction c'est tout le temps durant le stage* ». Si le traducteur est quelqu'un de l'institution d'accueil, cela aurait des avantages et des inconvénients. La présence d'un traducteur « local » augmenterait probablement la spontanéité et l'intensité des relations entre stagiaires et hôtes mais est-il possible de demander cette charge de travail supplémentaire à une équipe déjà mobilisée pour recevoir les stagiaires ? Quelle que soit la solution, la nécessité de traduire demande la prise en compte d'un temps plus long, pour pouvoir revenir sur la compréhension des échanges.

4.2.3. Les appuis méthodologiques

Nous avons évoqué la possibilité d'un accompagnement pédagogique pour mettre en forme et faire évoluer le questionnement initial des stagiaires. Cet accompagnement est fondamental cependant, il

semble qu'en termes d'appuis méthodologiques pour comprendre et analyser le travail des hôtes et leurs propres pratiques, les stagiaires n'aient que très peu de ressources. Ils sont particulièrement démunis au moment de cette « immersion » dans une autre situation de travail que la leur.

Tout d'abord, on peut penser qu'une meilleure connaissance de l'institution hôte avant le départ pourrait permettre de gagner de précieux moments sur place. Quelle connaissance préalable de l'institution d'accueil est souhaitable ? Outre la base de données sur les institutions partenaires du réseau ECETT, quels moyens les stagiaires ont-ils pour se forger une connaissance préalable plus fine de cette institution ? Les fiches descriptives répondent à des critères de faisabilité et de maniabilité informatique, mais un stage ne peut pas répondre à ces mêmes critères. De plus elles sont rédigées en langue anglaise. Un travail préalable d'information ne peut que faciliter l'étape ultérieure dans la mesure où le stagiaire aurait déjà quelques informations, générales mais précises, sur l'institution (date de création, nombre de résidents, rapport d'activité ...) et sur les valeurs et normes de l'institution (projet pédagogique). Reste à imaginer des modalités réalistes pour effectuer ce travail préparatoire.

On ne peut pas distinguer formellement deux phases dans l'apprentissage de l'échange des savoirs : le temps d'immersion dans l'institution d'accueil où le stagiaire écoute, observe, questionne et prend des notes et le temps du retour chez soi où le stagiaire s'emploie à analyser et comprendre ce qu'il a vu. Voir et percevoir en situation supposent déjà une « grille de lecture » informelle, une « analyse en direct » pour essayer de comprendre ce qu'on voit et qu'on entend. Cette « grille » dépendra de l'expérience professionnelle du stagiaire. Peut-être serait-il souhaitable cependant que les stagiaires disposent d'outils pour les aider à diriger leur regard et leur écoute, pour ne pas se perdre dans la découverte de nouvelles situations d'exercice de leur métier. Une grille d'observation peut les aider, mais auparavant, il serait nécessaire de définir le type d'observation qu'ils peuvent faire. Observer ce qui les entoure, mais jusqu'à quel degré de détail et de systématisme ?

Comment établir des relations entre ce qu'on voit et entend et le questionnement qui fait l'objet de son stage ? Comment questionner l'hôte, le « recentrer » si besoin est sur son propre questionnement, tout en restant à l'écoute et ouvert à ce qu'on voit, car comme le remarquait une stagiaire, « *c'est en voyant les choses que les questions émergent* ». Autant de questions sur des techniques d'observation et d'entretiens collectifs qui mériteraient d'être réfléchies pour convenir aux besoins particuliers de ces stagiaires, non spécialistes d'analyse du travail, et pourtant à la recherche de bonnes pratiques professionnelles et devant acquérir des compétences en matière d'organisation d'échanges de savoirs.

La question de la formalisation des bonnes pratiques pourrait également faire l'objet d'une réflexion méthodologique, au-delà du cadrage qu'opère le formulaire 3c du dossier de voyage. La formalisation est un moyen privilégié de mise à distance du vécu et d'analyse de l'activité de travail. Et cependant, tout savoir n'est pas formalisable. Cette question centrale dans le processus de formation ECETT se doit d'être discutée plus en détail. Examinons à présent plus en détail ce que sont ces « échanges de savoir ».

4.3. SAVOIR ET CONNAISSANCE DES PRATIQUES « EXPERTES »

Echanger du savoir, c'est créer du savoir, comme le rappelle le titre du rapport ECEtt – Pilot. On peut interroger par le détail cette formule pour analyser ce qui se produit dans le processus de formation. On peut questionner la notion de « savoir » pour mieux saisir ce qui est « échangé » et caractériser autrement le type d'apprentissage que font les stagiaires. Cela soulève la question de la mise en mots de « pratiques » ; dès lors que ces pratiques sont issues de l'expérience d'un travail, cela s'avère particulièrement compliqué. La discussion de ces points permettra l'énoncé de conditions nécessaires pour « créer du savoir » à partir de ces « échanges ».

4.3.1. « Savoir y faire » : une synthèse de savoir, savoir-faire et savoir vivre

On oppose traditionnellement le savoir à la connaissance ; le savoir est diffus dans l'action alors que la connaissance est le résultat d'une investigation intellectuelle approfondie. Et pourtant l'usage de ces deux mots reste incertain lorsqu'il s'agit de l'activité humaine, « *on ne départage pas aisément le physique du mental, les sagesses du corps et les savoirs intellectuels enfouis* »⁴⁵. D'un côté le savoir n'existe pas en dehors de quelqu'un qui le fait vivre, qui développe son propre « rapport au savoir », et de l'autre, le savoir apparaît comme un objet neutre, existant en soi, distinct des perceptions et des émotions. En fait, « *c'est l'activité opérant dans le jugement qui est déterminante pour caractériser l'acte d'intelligence et non la formulation dans le langage* »⁴⁶.

On peut dépasser cette incertitude terminologique en distinguant différentes sortes de savoirs caractérisant la pensée dans le travail et sur le travail. Les savoirs formalisés relèvent d'un savoir énonçable, organisable, rationalisable, séparé de la production, sorti de tout contexte, « désimbriqué » des situations, ayant pris une forme d'existence autonome et spécifique grâce au langage⁴⁷. Ils sont donc enseignables, « académiques », par opposition aux « savoirs investis ». Ces savoirs investis dans des situations historiques résultent de la compétence acquise dans l'expérience du travail ; ils sont en « adhérence » avec les situations concrètes et les problèmes du travail, à l'intérieur de trajectoires individuelles et collectives singulières ; certains « savoirs investis » peuvent être plus ou moins en voie de conceptualisation et de mise en mots, tandis que d'autres sont enfouis dans le corps et sont provisoirement, voire définitivement inconscients. Dans l'expérience même du travail, il y a une continuité entre ce qui ne sera jamais entièrement mis en langage et ce qui est déjà formalisé⁴⁸.

Examinons à présent ce que cela signifie pour l'apprentissage d'un métier. Un métier n'est pas qu'une somme de savoirs formalisés, en tant que réalité vécue il contient aussi une part significative de savoirs investis, informulés. L'apprentissage « sur le tas », en situation de travail, peut permettre de connaître ces savoirs. L'histoire de l'apprentissage en situation de travail montre que « *le Tour de*

⁴⁵ L. Durrive, 2005, *L'expérience des normes. Formation, éducation et activité humaine*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Strasbourg : Université Louis Pasteur, pp. 189-190.

⁴⁶ Y. Schwartz, 1992, *Travail et philosophie : convocations mutuelles*, Toulouse : Editions Octarès, p. 73.

⁴⁷ L. Durrive, page 216, référence à un article de B. Charlot, 1995, « Une forme de métissage culturel », *Educations*, n° 5.

⁴⁸ L. Durrive, pp. 255-256, référence à un article de Y. Schwartz, 2004, « L'expérience est-elle formatrice ? », *Education Permanente*, n° 158.

France du compagnon est une forme intermédiaire entre l'apprentissage codifié et l'apprentissage informel »⁴⁹. L'apprentissage codifié implique une certaine durée, il suppose un certain nombre de connaissances requises, il organise un accès sélectif au métier. Par opposition, l'apprentissage informel donne accès à des « règles coutumières », à d'autres types de connaissances, il peut s'organiser sur la durée mais par la mobilité (apprendre son métier en changeant régulièrement de patron). Le tour de France du compagnon commence après qu'il ait effectué son apprentissage de base afin de se perfectionner.

S'il est bien aussi question de « perfectionnement » dans les voyages ECEtt, la posture est fondamentalement différente relativement au « faire ». Mais ce qui nous importe ici, c'est de pointer le fait qu'un « apprentissage » en situation de travail, dans lequel la « transmission » porte sur des pratiques, va devoir intégrer la complexité des situations de travail concrètes et se confronter à la difficulté à connaître les savoirs investis. Cette difficulté est exprimée dans les propos que nous avons rapportés sur la présence d'un traducteur local : « *il est plus dans l'informel* », nous a-t-on dit.

La notion de « bonne pratique » signifie « tout ce qui marche bien » comme nous l'avons vu, cela suppose donc de saisir aussi bien ce qui décrit formellement la pratique, ce qu'on en sait, que de comprendre comment les professionnels s'y prennent pour la mettre en œuvre, à quelles difficultés ils ont été confrontés et comment ils les ont résolues. Cette question de l'efficacité et de « l'intelligence en actes » renvoie à ce qu'on peut appeler : « savoir – y – faire », c'est-à-dire, « savoir s'y prendre » face aux problèmes imprévus que pose la réalisation d'un travail.

L'histoire montre que l'encyclopédie des métiers de Diderot et d'Alembert a largement contribué à distinguer un savoir transmissible par voie d'enseignement et un « savoir – faire » qui ne peut être acquis que sur les lieux du travail. La notion de « savoir – y – faire » rompt les barrières entre savoir, savoir – faire et savoir – vivre. Elle permet de dire différemment ce que nous avons évoqué ci-dessus. Les savoirs investis et le savoir – y – faire sont une synthèse, toujours originale, de savoir, de savoir – faire et de savoir – vivre. C'est une synthèse car dans les activités de travail, on ne peut séparer le savoir – faire d'un savoir – vivre ; les activités se réalisent dans des collectifs de travail qui développent un ensemble de codes ou de « régulations » dans le cadre de rapports sociaux particuliers. Le savoir – vivre est requis par la dimension collective de l'exercice du métier, ce qui est d'autant plus vrai pour l'activité de travail en CT, pour laquelle un certain « savoir – être » est requis, chacun devant être « un modèle de comportement » comme nous l'avons vu. De plus, on peut aussi remarquer que le savoir mobilisé dans le savoir – y – faire est aussi en relation avec le savoir – vivre dans la mesure ce savoir, issu de la pratique et de l'expérience d'un métier, de l'ordre de la « connaissance inductive », a été constitué collectivement⁵⁰.

⁴⁹ R. Cornu, 2001, *Education, savoir et production*, Editions de l'Université de Bruxelles, p. 36.

⁵⁰ R. Cornu, 2001, pp. 124-130. La connaissance inductive qui émerge de l'expérience de la maîtrise d'une activité, et qui ne se limite pas aux dimensions matérielles du travail, est traditionnellement définie par opposition à la connaissance déductive, enseignée dans le système scolaire. La première est souvent dévalorisée au profit de la seconde, mais ces deux types de connaissance sont complémentaires, on ne peut les hiérarchiser. C'est une autre façon de dire que les savoirs formels et les savoirs investis sont sur un pied d'égalité en ce qui concerne la connaissance des activités de travail.

Le savoir – y – faire relatif à une « bonne pratique » est donc un ensemble de savoirs de différentes natures, la forme, le contenu et les rapports entre ces différents savoirs étant variables, tout comme les lieux et les modalités de leur acquisition. Comment les stagiaires ECEtt peuvent-ils donc saisir une bonne pratique au moment de leur « immersion » dans la situation de travail de leur hôte ?

4.3.2. Une lecture plurielle de la réalité

Les échanges entre stagiaires et hôtes passent principalement par le langage verbal. Le langage est essentiel dans cette « transmission » de pratique qui ne se fait pas par expérimentation mais par explication. Les explications et informations générales données aux stagiaires sont par définition dépendantes de la connaissance que l'hôte a développée de cette pratique. Nous avons vu que dans le cas d'une pratique déjà répertoriée dans la base, cela signifie que l'hôte a été en situation d'expliquer sa pratique, au moins une fois puisqu'il est désigné dans la base de données en tant qu'expert de la question. En cas contraire, hôte et stagiaires partent à la recherche de la bonne pratique. Cela dit, dans les deux cas, il ne s'agit pas transmettre un savoir académique, il s'agit d'un savoir investi, en cours de formalisation ou pas encore repéré comme bonne pratique. Il faut donc trouver les moyens de connaître ce savoir. Le langage, nécessaire à la « capitalisation » des savoirs acquis, est un de ces moyens, mais il ne suffit pas car : « *le langage n'est pas le seul vecteur du savoir (...) le langage ne suffit pas à enseigner l'expertise dans des pratiques* »⁵¹. On ne peut confondre « la lettre et l'acte » ; « *le rapport entre le dire et le faire n'est pas direct* ».

Le fait que les stagiaires ECEtt soient dans un processus de perfectionnement de leurs pratiques, et non d'apprentissage de base, leste leur perception de la réalité d'un certain poids. Ils en font une lecture intellectuelle, par la définition de leur objectif pédagogique et par ce qu'en disent les hôtes, mais ils en ont aussi une « lecture sensorielle ». La vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher sont des capacités qui leur permettent de « *sentir une CT* ». Ils entendent les propos des uns et des autres tandis que leurs sens leur apportent d'autres types d'« informations » lorsqu'ils voient leurs hôtes travailler, ou qu'ils visitent les lieux ou voient les résidents travailler. Le « voir » est « *une opération intellectuelle à mi-chemin entre le raisonnement par analyse et l'habileté à déchiffrer des signes qui relie le visible à l'invisible* »⁵². Cette complémentarité entre réflexion sur une pratique et perception d'une réalité que permet l'observation est loin d'être minoré dans les propos des stagiaires :

« *Dans les stages, on sent les choses, les atmosphères. Il y a les écrits, mais avec les visites on a le vécu des résidents. On voit si ça marche ou pas, on sent si c'est concluant, on sent s'ils sont en difficulté ou pas, s'il y a des questions qui restent ouvertes* ». Sentir une CT, cela signifie qu'on perçoit des choses qui ne sont pas visibles. On peut voir qu'un bâtiment est laid mais on peut aussi percevoir que ses occupants s'y sentent bien. L'agencement des lieux porte en elle-même une organisation du travail collectif : le professionnel est-il en relation exclusive avec le « demandeur » au moment du premier accueil, à l'abri d'oreilles « indiscrètes » dans son bureau ou bien au contraire s'entretient-il

⁵¹ D. Faïta, 2003, « Le langage comme activité », dans Y. Schwartz et L. Durrive (dir), *Travail et ergologie, entretiens sur l'activité humaine* (I), Toulouse : Editions Octarès, p. 176.

⁵² R. Cornu, 2001, p. 165.

avec lui dans un bureau collectif où les collègues présents peuvent écouter l'échange ? De même, la façon de se comporter parle en elle-même : « *Je suis revenu avec tout ce que j'avais observé à savoir l'importance de cette pièce centrale où tout se passe. On voit aussi les gestes, la manière dont sont accueillies les familles. Le pilier de l'institution, un monsieur avec beaucoup de prestance, les accueille en les enlaçant, le bureau toujours ouvert...* ».

Remarquons que le fait de ne pas tout comprendre en raison de la langue peut être partiellement compensé par la richesse des observations qu'il est possible de faire dès lors qu'on partage un même métier : « *On sent les choses. On travaille énormément avec ça* ». Ce que cette stagiaire évoque derrière le démonstratif « ça » renvoie à ce que nous disions précédemment des savoirs investis en partie enfouis dans l'inconscient, ainsi qu'à la notion de « corps – soi ». Fondamentalement, une personne en activité de travail utilise de multiples ressources, intellectuelles, corporelles, sociales, techniques etc., c'est une personne « entière » qu'on ne peut réduire à sa seule subjectivité ou à un comportement objectivé et standardisé. La notion de « corps – soi » traduit cette complexité de la mise en jeu d'un « soi » dans le travail, elle dépasse tout cloisonnement entre le biologique, le psychique et le culturel. La personne en activité est « *un centre d'arbitrage qui incorpore le social, le psychique, l'institutionnel, les normes, les valeurs (ambiantes et retraitées), le rapport au temps, le rapport aux niveaux de rationalité etc. Chacun fonctionne avec un certain nombre de "normes endogènes" qui sont celles de son corps – soi* »⁵³. Concrètement, cela signifie que les échanges entre hôtes et stagiaires ne sont pas que verbaux et que cette sensibilité aux signes non verbaux et aux gestes professionnels est possible parce qu'ils partagent un même métier.

Lecture intellectuelle, lecture sensorielle, mais aussi lecture « en valeurs » sont donc possibles par cette proximité de métier. Les stagiaires sont confrontés à des situations de travail qui leur sont à la fois familières et étrangères. Si cela comporte un risque d'interprétation hâtive, cela apporte aussi une sensibilité à l'univers des valeurs qui traverse toute activité et participe à son efficacité. Cette lecture en valeurs mérite quelques précisions. Tout milieu de vie comporte des exigences ou « normes antécédentes » ; elles rendent possible la vie collective, elles préexistent aux individus qui devront « faire avec », c'est-à-dire précisément, les « renormaliser ». Ces normes ne prennent pas en compte la singularité des personnes, elles sont générales, anonymes, le plus souvent de l'ordre de savoirs formalisés. Elles devront être renormalisées pour être adaptées aux conditions de « l'activité ici et maintenant » et aux « normes endogènes » de celui ou celle qui travaille. On ne peut vivre sans une appropriation de son milieu de vie, on ne peut agir sans « débat de normes ».

Autrement dit, chacun doit toujours faire des « choix d'activité ». Ces choix sont liés à des savoirs de divers ordres sur notre univers culturel et social et ces savoirs jouent sur notre façon de construire notre monde des valeurs ; et en même temps, ces savoirs sont transformés par les choix d'activité qu'on a faits. De façon générale, on peut dire que « *la disponibilité à l'échange des savoirs (...) est impossible sans une sensibilité à cet univers de valeurs qui détermine, qui joue, qui pèse sur les renormalisations des partenaires (...) Or cette sensibilité ne s'apprend pas (...) cela "s'imprend". Cela ne passe pas par des informations et des concepts bien formés. Parce que ce jeu de valeurs est*

⁵³ Vocabulaire dans Y. Schwartz et L. Durrive, (dir), 2009, *L'activité en Dialogues, entretiens sur l'activité humaine* (II), Toulouse : Editions Octarès, p. 254.

compliqué, il se dit ou ne se dit pas (...) Cela se sent dans la manière dont les partenaires s'expriment, agissent, dans leur manière d'être »⁵⁴. Cela passe par des signes. Là encore, l'importance que les CT accordent à « la pédagogie des valeurs » (1.3.1) peut faciliter la perception du travail des hôtes, la saisie de ces signes, sans pour autant que les renormalisations que chacun opère ne soient dites. On peut même se demander si l'importance des valeurs dans les projets éducatifs, en tant que normes antérieures, ne peut pas être un obstacle à une verbalisation sur les façons de les « renormaliser ».

Si donc on parle de « transmission » et d'« échange du savoir » entre les hôtes et les stagiaires, il s'agit de savoirs investis dans des activités et dans des situations singulières qui font l'objet d'un effort collectif de verbalisation. L'hôte fournit cet effort quand il explique et donne à voir sa pratique, le stagiaire fournit cet effort quand il cherche à voir comment cette pratique est mise en œuvre et quand il la traduit et la restitue à son retour. Par une lecture plurielle de ce qu'il voit et entend pendant le stage, le stagiaire peut « s'en faire une idée ». Cependant, nous nous sommes employés à montrer en quoi une « pratique » est difficile à connaître dès lors qu'elle s'insère dans le déroulement d'une activité de travail. Cela nous renforce dans l'idée que des appuis méthodologiques seraient d'autant plus utiles pour que ce temps court d'« immersion » contribue de façon plus systématisée à l'élaboration des bonnes pratiques du métier. Reste la question centrale de la mise en mots d'une pratique, aussi bien en ce qui concerne l'hôte qui parle de sa pratique, qu'en ce qui concerne le stagiaire qui écrit ce qu'il en a compris et ce qu'il en pense.

4.3.3. Mise en mots et appropriation

Une pratique n'est pas un savoir en soi, elle suppose l'exercice de capacités relatives à différents savoirs mais elle ne dit pas directement ce que sont ces savoirs. Nous avons vu que l'évaluation d'une fiche de bonne pratique (document 3c du dossier de voyage) porte sur cinq critères. Deux sont relatifs à la forme du compte-rendu (questionnaire complètement rempli et compréhensible en anglais), les trois autres dépendent plus directement de la façon dont le stagiaire aura perçu et compris la nature de la BP et de ce qu'il peut en dire. Il doit montrer en quoi la BP est pertinente et conforme aux « standards déontologiques ». Il doit la décrire dans l'optique d'en faire un compte-rendu « détaillé et informatif pour d'autres ». Et enfin le jury évaluera sa « réflexion critique » (en quoi la BP est-elle « transférable, adaptable et innovante », quelles sont les compétences nécessaires pour la mettre en œuvre). On peut penser que plus le stagiaire « connaîtra » la BP plus la rédaction de la fiche en sera facilitée, mais la question de la mise en mots est plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord.

La question de la mise en mots d'une BP est double. Elle dépendra de ce que l'hôte a pu « transmettre » au regard de son activité (explications et documentation) ; elle dépendra aussi de ce que le stagiaire en a compris et de ce qu'il est capable d'en dire aussi bien par écrit qu'oralement (restitution à son équipe et son employeur au retour). Dans les deux cas, l'hôte s'exprimant sur sa pratique ou des stagiaires s'exprimant sur leur stage, le langage joue un rôle central. C'est le langage qui « est lieu et élément de fabrication des concepts qui encadrent les activités de travail dans toutes leurs

⁵⁴ Y. Schwartz, 2009, page 32.

dimensions : techniques, scientifiques, organisationnelles, gestionnaires, hiérarchiques, de puissance, de propriétés juridiques et autres, ou politiques »⁵⁵. Mais l'activité de travail, en tant qu'activité d'une personne qui y engage son corps – soi, déborde toujours de toutes parts ce que les mots peuvent dire d'elle. « *Il y a une sorte de limite à la prise du langage sur ce rapport du faire et du corps, sans que l'on puisse fixer précisément cette limite* ». Ce constat explique ce que nous avons dit précédemment sur les savoirs investis et laisse pressentir la complexité des rapports entre langage et activité dès lors qu'on admet que ce qui n'est pas dit est pourtant aussi un savoir.

La « capitalisation » de savoirs acquis nécessite le langage, et malgré sa « rusticité » au regard de la finesse de ce qui se produit dans l'activité, il faut s'interroger sur ce qu'il permet, soit la verbalisation, la formalisation, la connaissance et au bout du compte, la transformation des pratiques. Du point de vue de celui qui cherche à mettre en mots son expérience (l'hôte), la coopération entre universitaires et professionnels de divers secteurs a largement montré et confirmé que « *dire son expérience, c'est bien davantage que la raconter, c'est la découvrir soi-même, la redécouvrir* ». C'est aussi dans un premier temps découvrir que c'est compliqué de dire ce qu'on fait, puis par la suite, grâce à un travail de réflexion et de formalisation, cela « *permet à la personne de prendre conscience de son potentiel, de la façon dont elle l'investit dans une activité, mais également de découvrir et éventuellement de modifier la relation qu'elle a à l'objet de sa propre activité et à ses modes opératoires* »⁵⁶. La formalisation enclenche toujours un processus de conscientisation, plus ou moins développé⁵⁷.

Pour décrire une activité effective, et non seulement une activité telle qu'elle est prescrite et devrait se faire, la difficulté vient de ce qu'il faut maîtriser conjointement les deux dimensions de la « matière à verbaliser ». Sa dimension historique permet de connaître l'histoire des individus et des collectifs ainsi que l'histoire de la façon dont ils travaillent dans des conditions données et évolutives, c'est le domaine de ce qui est particulier, de l'ordre de l'expérience développée dans une situation particulière. Sa dimension conceptuelle permet de connaître les processus, les modes opératoires, les organisations du travail, le cadre tout aussi mouvant qui « structure » et qui anticipe les activités, c'est le domaine de ce qui est déjà connu et formalisé, général et en partie commun à tous les professionnels du secteur d'activité. Pour décrire et connaître une activité, il faut donc mettre en œuvre « *un va-et-vient difficile entre le conceptuel et l'historique, les moyens institués de penser le pensable et les singularités parfois incongrues de l'expérience* »⁵⁸. Et c'est à ce difficile exercice que sont conviés les stagiaires.

Au regard de ce qui précède, on peut réinterroger les échanges entre les stagiaires et les hôtes. Si l'activité déborde toujours ce que peuvent en dire les mots, avec quels mots les « experts » décrivent-ils leurs pratiques ? S'en tiennent-ils à la dimension conceptuelle de leur activité, soit à des

⁵⁵ Y. Schwartz, 2003, « Le langage en travail », dans Schwartz Y. et Durrive L., (dir.), *Travail et Ergologie, Entretiens sur l'activité humaine (I)*, Toulouse : Editions Octarès., page 131.

⁵⁶ D. Faïta, 2003, « Le langage comme activité », dans Schwartz Y. et Durrive L., op.cit, page 173.

⁵⁷ On retrouve là une différence essentielle entre les deux démarches de connaissance évoquées ci-dessus. Dans l'enseignement de savoirs formalisés, il s'agit d'apprendre pour comprendre, mémoriser et être capable d'appliquer ou de commenter une connaissance ; autrement dit on comprend avant d'agir. Dans le cas de la production de savoir à partir des situations de travail, on est sur un autre modèle, on agit, puis on comprend sa place et son action dans le monde, ce qui conduit à agir différemment ; autrement dit on n'apprend pas pour comprendre, on apprend pour agir et transformer. Cf R. Cornu, 2001, pp. 279-280. Nous reviendrons sur ce point dans notre prochaine et dernière partie.

⁵⁸ Y. Schwartz, 1992, op. cit., page 77.

informations générales sur leur pratique, sur ses objectifs et la manière dont elle doit être mise en œuvre ? Ou bien au contraire expliquent-ils les difficultés qu'ils ont du affronter pour mettre en place cette pratique et ce qui est problématique encore aujourd'hui ? Ils sont « experts » en ce qu'ils mettent en œuvre une pratique particulière depuis un certain temps et en ont une certaine expérience, mais pour ce qui concerne leur rôle « formateur » envers des collègues étrangers, ils n'en sont aussi qu'à leurs débuts. La question des appuis méthodologiques pourrait aussi se poser pour eux. Nous avons vu que l'usage de présentations visuelles des institutions et de leurs actions était assez fréquent. Il nous semble que de façon assez générale, les hôtes ont parlé de leur expérience dans sa dimension historique uniquement en réponse à des questions plus précises des stagiaires. Par exemple, est-ce toujours recommandé de solliciter une famille pour qu'elle prenne part à la thérapie d'un de ses membres si on sait que des rapports familiaux particulièrement conflictuels ont contribué au problème de toxicomanie ? La réponse à cette question a été très nuancée, insistante sur la sollicitation des familles et le nombre de tentatives d'implication à faire avant d'accepter d'y renoncer.

Quant aux stagiaires, on a vu qu'ils perçoivent partiellement la dimension historique de l'activité de leurs hôtes par une lecture plurielle ; ce qu'ils en perçoivent déborde là aussi ce qu'ils pourront en dire. La confrontation à d'autres situations de travail que la leur, à la fois étrangères et familières, déclenche dès les premiers instants un processus de comparaison entre leur propre situation et activité de travail et celles de leur hôte. On retrouve ce procédé cognitif dans tous les stages analysés, à tel point qu'on pourrait le dire « naturel ». La comparaison leur permet de verbaliser des différences dans l'exercice de leur métier, dans les savoirs qu'ils utilisent, et donc de s'interroger sur leur propre pratique et leurs valeurs. La condition est, bien sûr, que les univers de travail et les pratiques ne soient pas trop éloignés les uns des autres ; la comparaison des similitudes et des différences n'a de sens que si tout n'est pas complètement différent. Dans le cadre du « séjour – stage » sur les politiques et pratiques d'insertion professionnelle, dont nous avons déjà parlé, les écarts étaient trop importants pour que la stagiaire puisse faire quelque comparaison que ce soit. Précisons d'ailleurs que dans ce cas particulier, l'institution d'accueil ne faisait pas partie du réseau des CT.

Si l'on a une connaissance intime de cette activité et que la manière de faire des hôtes « résonne », connaître l'activité d'autres personnes n'est pas simple pour autant. Toute situation de travail est une sorte de « puit sans fond », on peut s'y perdre car a priori tout est intéressant à entendre et à comprendre. C'est la situation dans toutes ses dimensions qui devient « objet de curiosité » et contribue à expliquer le besoin, le choix et la mise en œuvre de la bonne pratique. C'est le sens même du métier qui est mis en questions. Cette « confrontation » peut tout autant conduire à l'inconfort qu'au réconfort. Inconfort en ce que cela peut remettre en cause les pratiques individuelles et collectives expérimentées dans sa propre situation de travail. Cela pourra être par exemple relatif aux relations entre membres d'une équipe, et aux relations entre équipes, relations qui seront plus ou moins hiérarchisées et /ou « égalitaires, plus ou moins coopératives et / ou conflictuelles ; la réalité peut « sauter aux yeux » par comparaison et si le résultat de cette comparaison n'est pas à l'avantage de sa propre situation de travail, il faudra s'en accommoder au retour. Cela peut aussi réconforter ; *« Les stages confortent aussi ce que l'on fait, on peut vérifier que l'on est dans le bon. On découvre que les autres ont aussi des problèmes qu'on n'est pas seul (...) Il permet de prendre du recul par rapport à nos problèmes »*. En fait le processus de « prise de recul » commence dès la confrontation

avec les hôtes (« *chez nous, c'est pareil* » ou « *c'est différent* ») ; le travail d'analyse débute, avec les premiers essais de verbalisation de ce qu'on voit et ce qu'on en déduit.

Nous avons déjà parlé d'une « grille d'analyse » personnelle et informelle pour comprendre ce qu'on voit et qu'on entend. Elle dépend de l'expérience professionnelle du stagiaire ; cela explique en grande partie les différences qui semblent notables en matière de « vécu » du stage selon le statut qu'on a dans sa propre institution. Le fait de réaliser ce stage en groupe facilite la mise à l'épreuve de cette grille personnelle avec celle de chacun des autres membres du groupe : « *Seul, je n'aime pas. Seul, on ne crée pas une dynamique, on reste à la périphérie, c'est plus difficile et plus lent. Au moment de l'implémentation, il faudra à cette personne une personnalité forte pour être entendu* ». Le processus de prise de recul en est facilité à la source, au moment du séjour chez l'hôte, même si cela pose par ailleurs la question de la composition du groupe ; la présence d'un supérieur hiérarchique influera sur l'apprentissage qui se poursuit y compris quand les stagiaires ne sont pas en présence de leurs hôtes.

Le processus de « prise de recul » est donc progressif et il est certain qu'au moment du bilan de fin stage effectué avec l'hôte avant le départ, « *c'est difficile d'exprimer ce qu'on a ressenti, ce qu'on pense de ce qu'on a vu* ». Parler de son travail, verbaliser et formuler une analyse sera aussi plus ou moins facilité par l'expérience que le stagiaire a déjà de ce type d'exercice au sein de sa propre institution. Si parler de son activité fait partie du travail quotidien, la dynamique de réflexion sur les pratiques et les problèmes rencontrés facilitera son apprentissage, comme le montrent ces propos : « *la manière dont on apprend ici est la même que celle que l'on apprend à l'étranger* » (précisons qu'il s'agit de propos d'une personne travaillant dans l'institution pilote du réseau ECETT). C'est ici que la question du soutien institutionnel apparaît, nous en reparlerons dans notre dernière partie.

La verbalisation et la formulation orales au cours d'échanges portant sur l'activité de travail sont toujours plus riches que ce qu'il en ressortira en termes de formulation écrite. Parler de son travail autrement que par le rappel des prescriptions est d'autant plus compliqué que l'écrit engage l'auteur envers sa collectivité professionnelle, qu'il doit être utile pour tous. Dans leur rencontre avec des « experts », les stagiaires font une approche globale de la situation et de l'activité de leurs hôtes, leur recherche de compréhension ne peut rester centrée sur une bonne pratique. Cela signifie que pour mettre en mots ultérieurement ce qu'ils ont compris d'une « bonne pratique », il faudra qu'ils choisissent de passer sous silence certaines choses pour en mettre d'autres en valeur (« *on n'utilisera pas systématiquement tout ce qu'on voit* »). De plus, la description écrite devra évacuer le récit des impressions vécues qu'il est possible de faire lors d'une restitution orale ; c'est peut-être cette nécessaire prise de recul qui justifie le délai imparti pour la rédaction de la fiche de bonne pratique, soit un mois après le retour. Il faudra donc opérer une réduction drastique de la richesse du « séjour – stage » pour aller à l'essentiel, mais cela ne pourra pas être à proprement parler une synthèse. Cette réduction est orientée par le formulaire de rédaction. Que trouve-t-on dans la base de données ?

Lorsqu'on regarde quelques fiches de bonnes pratiques, on peut voir que la description de la BP se fait à partir d'éléments déjà formalisés qui forment le cadre de la prescription du travail (type d'utilisateurs concernés, objectifs, durée et forme des activités thérapeutiques, outils utilisés etc.). Cependant certains éléments descriptifs peuvent mentionner des « cas particuliers », mais cela semble beaucoup

plus rare. Cette tendance forte des stagiaires à utiliser des éléments entendus, déjà formalisés par d'autres, pour mettre en mots l'expérience des hôtes se retrouve en ce qui concerne les compétences requises pour mettre en œuvre la BP. Ce sont des qualités générales requises pour exercer le métier qui y sont inscrites (bienveillance, fermeté, respect, capacité à prendre de la distance, empathie, connaissance de la toxicomanie, capacités d'observation, d'organisation etc.). Nous reviendrons sur la question des compétences. La rubrique « risques liés à la mise en œuvre de la BP » renvoie à des questions professionnelles de dynamique de groupe, de maintien de l'abstinence, etc. Une réponse pour le moins surprenante et révélatrice mérite d'être rapportée. L'énoncé de deux risques ne porte pas sur la mise en œuvre de la BP mais sur l'apprentissage de BP par des stagiaires ; « *investissement important dans les préparatifs et évaluation du stage* » sont aussi des exercices risqués.

L'accompagnement de ces stagiaires confirme que « la transmission de savoirs » va surtout de l'expert vers les stagiaires et que ces échanges sont d'une certaine manière plus conformes à « un modèle de transmission classique ». Cela tend à réduire d'autant les échanges d'expérience et incite à restituer des savoirs formels comme nous venons de le voir. Et pourtant ce n'est pas un cas de figure classique puisque les experts ne sont pas formateurs de métier et que les stagiaires ne sont pas en salle de cours mais immergés dans des lieux de travail. Il y a donc une forme d'appropriation « hybride » plutôt qu'une transmission de savoir selon la terminologie utilisée, et cette appropriation n'en est encore qu'à ses débuts au moment du « voyage – stage ». Car pour en revenir à la question générale du « savoir », le savoir n'est pas un liquide qu'on peut transvaser, l'apprentissage d'une pratique n'est pas basé sur la transmission de pensée : « *chacun doit apprendre, construire, reconstruire dans sa propre tête ce qui deviendra son savoir* ». De ce point de vue, « *transmettre un savoir, c'est placer quelqu'un dans les conditions les meilleures pour qu'il puisse acquérir lui-même ce savoir, à l'aide de ses propres ressources sensorielles et mentales* »⁵⁹.

Autrement dit, le procédé comparatif qu'utilisent les stagiaires tend à développer des « échanges d'expérience », et même s'ils se produisent « en sourdine », en marge du discours expert, avec toutes les difficultés liées à la formalisation de l'expérience, ces échanges contribuent à une certaine appropriation. Il nous semble qu'il y a là matière à réflexion si l'on veut saisir des bonnes pratiques à partir de l'expérience de ceux qui la mettent en œuvre. Au-delà de la définition d'une bonne pratique comme « quelque chose qui marche », peut-être faudrait-il s'interroger sur cette notion d'expertise. Est-elle appropriée à des échanges « bilatéraux » entre professionnels ? Faut-il normaliser la formalisation de cette pratique au risque d'en perdre l'intelligence créatrice ?

Il y a donc différentes formes d'appropriation. La visite et le contact avec d'autres professionnels en est la première forme, essentiellement de l'ordre de la réflexion et de l'analyse. Les stagiaires se sont « forgé » une représentation de la situation qu'ils ont vue et de la bonne pratique qu'ils souhaitent étudier. Ils se sont fait une idée de cette pratique, de ses modalités, mais ils ne l'ont pas expérimentée. La richesse de ce qui a été saisi fera peut-être l'objet de discussions informelles entre collègues et cela prolongera le processus de « prise de conscience ». Reste que le faire soi-même doit s'éprouver pour qu'il y ait véritablement appropriation, ce qui pose la question de « l'implémentation ».

⁵⁹ F. Sigaut, 1991, « L'apprentissage vu par les ethnologues : un stéréotype ? », dans Chevallier D., (éd.), *Savoir – faire et pouvoir transmettre*, Paris, Editions de la MMSH, collection « Ethnologie de la France ».

Pour conclure sur ce qui s'échange entre stagiaires et hôtes, il ne s'agit donc pas de « transmission » d'un savoir déjà élaboré qui irait d'un professionnel vers un novice, ni véritablement un « échange ». C'est un processus d'élaboration de savoir, à travers des rencontres qui permettent de formaliser des solutions institutionnelles mises en place pour répondre à certaines difficultés auxquelles le métier est confronté et d'investiguer ce que cela nécessite en termes d'activité de travail. Et de la même façon, nous allons voir que le processus d'implémentation n'est pas une « *application de ce qu'on a ramené du stage* », c'est une étape supplémentaire dans l'appropriation de nouvelles pratiques ; c'est une élaboration qui suppose un autre processus d'apprentissage. Que signifie concrètement « implémenter une bonne pratique » ?

5. PRATIQUES ET COMPETENCE PROFESSIONNELLE

Pour terminer ce parcours, nous nous sommes interrogés sur les processus d' « implémentation de bonnes pratiques » puisque c'est l'aboutissement de la réalisation d'un cycle de formation ECETT. Nous n'avons pas étudié la mise en œuvre de cursus D, mais nous en avons parlé avec des stagiaires, nous avons assisté à une réunion de bilan de trois groupes de stagiaires, et nous avons fait une rapide recherche bibliographique sur la notion de « bonnes pratiques ». Cet ensemble nous a permis de mieux saisir et caractériser les spécificités du système de formation continue et du réseau ECETT, ainsi que la nature des « implémentations » (5.1). Puis nous examinerons les compétences validées en fin de cycles de formation, les compétences répertoriées dans le profil de métier de l'éducateur – thérapeute pour finalement proposer une analyse de la production de la compétence en situation, et une ouverture vers le concept de « compétence à vivre » (5.2).

5.1. UNE SYNTHÈSE DU COMPAGNONNAGE ET DU BENCHMARKING

Lorsqu'un stagiaire est considéré comme apte à entamer un cursus D, il se produit « *un déplacement du centre de gravité* ». L'activité du stagiaire n'est plus centrée sur la rencontre avec des professionnels d'autres institutions, elle doit se recentrer sur une activité de conduite de projet pour améliorer les pratiques professionnelles dans sa propre institution. « *Le stagiaire devra se référer à de nouveaux principes* », il entre dans une nouvelle phase de son processus de formation.

La conception de la phase d'implémentation fait explicitement référence à une « *synthèse du compagnonnage et du « benchmarking* ». Du compagnonnage, elle retient le « développement des personnes », donc le principe d'apprentissage individuel et l'idée « d'auto – formation » ; du second, elle utilise la notion de « développement organisationnel » et l'idée de « bonnes pratiques » pour améliorer la performance collective⁶⁰. Que peut-on en dire au regard de notre analyse ?

⁶⁰ Rapport ECETT-Pilot, p. 46.

5.1.1. Sens du travail et élaboration collective de pratiques

Les emprunts au compagnonnage contribuant à spécifier la phase d'implémentation nous semblent ailleurs que dans le « développement des personnes ». Les voyages, et les rencontres occasionnées, sont indéniablement des invitations « à grandir », pour reprendre un terme déjà entendu. Nous avons d'ailleurs déjà évoqué ce que la situation de voyageur implique pour les individus. Mais pour ce qui concerne la problématique d'introduction de nouvelles pratiques dans la phase d'implémentation, il nous semble que ce qui s'apparente au compagnonnage, c'est plutôt l'aspect « réflexion collective sur le métier et son apprentissage » qui est signifiant dans cette phase de la formation.

La notion de « communauté de pratiques » caractérise un mode d'élaboration et d'apprentissage de savoirs professionnels développé dans certaines grandes entreprises ; ce mode de travail des savoirs est du même ordre que celui des guildes de métier du Moyen – Age⁶¹. Une « communauté de pratiques » rassemble des individus autour d'un métier, d'un produit, d'une technologie, sur la base du volontariat. Divers moyens sont utilisés (journal interne, espace dédié sur l'intranet du groupe, manifestations, séminaires et conférences etc.) pour que les participants puissent « *partager leurs expériences, indiquer les meilleures pratiques qu'ils ont pu observer, faire connaître les démarches et outils qu'ils ont développés* »⁶². C'est ainsi que la « communauté » des techniciens en charge de la réparation de photocopieurs a pu faire part de son « expertise pratique » aux ingénieurs ayant conçu les machines et les manuels de réparation. Dans ce cas précis, les réparateurs ont décrit leurs « trucs et astuces » à partir de ce qu'ils avaient consigné dans de petits carnets qu'ils portent toujours sur eux, ou à partir de récits et d'histoires les mettant en scène.

Mais ce qui nous intéresse plus encore, c'est que la notion de « communauté de pratiques » véhicule une certaine conception de ce que sont les pratiques. La pratique est ce qui relie la connaissance à l'action, elle ne peut donc pas être réduite à un objet de connaissance, elle ne peut que s'expérimenter. Les « pratiques organisationnelles » sont alors conçues comme « *processus dynamique intégrés dans des réseaux* », elles se font et se défont en fonction du « *contexte social de la communauté* ». Car fondamentalement, « *la connaissance n'est pas quelque chose que les individus possèdent mais, plutôt, quelque chose que les individus font ensemble* ». La transformation des pratiques passera par un apprentissage mutualisé : « *la réalisation d'une pratique passe nécessairement par un processus d'apprentissage cumulatif : la première entité apprend pour la seconde qui apprend pour la troisième, etc. les expériences s'enchaînent et s'enrichissent pour transformer la pratique et l'améliorer ... jusqu'à devenir une bonne pratique* ». Ces communautés de pratiques sont donc des « *lieux d'échange et de co – création des pratiques organisationnelles* » à condition qu'elles répondent à trois critères : engagement mutuel, entreprise commune, répertoire partagé. Ces critères sont aussi ceux qui fédèrent les différents partenaires du réseau ECETT pour mettre en visibilité le métier des CT, les bonnes pratiques et organiser cet apprentissage collectif et cumulatif à travers les voyages et rencontres des

⁶¹ A. Perrin, Le transfert organisationnel des bonnes pratiques : quand l'entreprise joue au domino, 29 pages .

⁶² L'auteur cite à titre d'exemples le groupe Capgemini (architecture de systèmes d'informations) et le groupe Xerox (fabriquant, entre autres des photocopieurs).

stagiaires. Quant à l'idée que les pratiques se font et se défont en fonction du contexte et des individus, notre première partie donnait une idée de cette mouvance des pratiques en fonction des références thérapeutiques, des qualifications et de l'expérience des personnes en présence, des publics etc.

La notion d'« organisation apprenante », telle qu'elle est utilisée par l'ANESM, rappelle la notion de « communautés de pratiques » et peut apporter de nouveaux éléments de compréhension relatifs à la définition de « bonnes pratiques »⁶³. Cette agence propose de devenir « *l'animatrice d'une organisation apprenante à l'échelle du secteur* », entraînant les établissements et services « *dans une boucle de progrès continu où vont alterner séquences d'évaluation et phases d'amélioration* ». Pour cela, elle doit offrir les conditions de possibilités pour que se produise un « *échange sur des thèmes essentiels dont tous les professionnels s'entendent a priori pour dire qu'ils constituent un enjeu réel en termes de bientraitance* ». Dans ce cadre, identifier une « bonne pratique » sera notamment « *mettre en évidence des passages obligés par rapport à des valeurs communes qui donnent du sens aux actes professionnels et éclairent sur les perspectives de l'action* ». La bonne pratique renvoie donc au sens du travail, à la raison d'être du métier, « *elle s'impose à tous en raison des valeurs qui la soutendent* », mais sa définition formelle doit résulter d'un consensus entre professionnels, « *consensus éclairé et large, ne se limitant pas à un accord local à quelques uns, mais ouvert au contraire sur l'extérieur et intégrant largement les points de vue autorisés sur le sujet* ».

Les partenaires du réseau ECETT jouent le rôle d'animation dont parle cette agence pour transformer l'ensemble d'un secteur d'activité en « organisation apprenante ». Il s'agit bien, par le moyen de la formation continue, d'augmenter le nombre de participants à l'élaboration d'un référentiel de bonnes pratiques, donc à la réflexion – action sur les pratiques professionnelles. A la différence près, et qui est de taille, que l'activité des professionnels avec les résidents ne sera pas évaluée à l'aune de la mise en œuvre de bonnes pratiques répertoriées. Par contre, c'est un aussi enjeu de taille pour le secteur dans la mesure où cela contribue à faire connaître la spécificité du travail des CT dans les systèmes de soins pour personnes dépendantes. Mais ce que nous retenons plus particulièrement dans le discours de cette agence, c'est l'idée que les définitions de bonnes pratiques en santé publique doivent s'élaborer de façon consensuelle et traduire des « incontournables » du métier, en fonction des valeurs du métier.

Cela dit, une bonne pratique « *n'existe pas dans l'absolu* », elle est toujours liée à un « contexte », elle est « bonne » ici et maintenant, mais elle n'est jamais définitivement établie. Elle n'est pas « *immuable et semblable pour toutes les structures même si un socle commun doit exister* ». C'est pourquoi l'agence distingue trois types de « recommandation de bonnes pratiques professionnelles » selon leur degré de généralité et le nombre d'établissements concernés. Les premières concernent l'ensemble des établissements (la bientraitance ou la prévention des risques). Les secondes sont « transversales » à l'ensemble (comme l'adaptation de l'emploi des personnels au regard de la population accompagnée ou l'ouverture de l'établissement à son environnement). Et enfin les troisièmes sont encore plus

⁶³ L'agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et des services sociaux et médico – sociaux (ANESM) en France. Le législateur a déterminé que ces évaluations devaient se faire « *au regard notamment de procédures, de références et de recommandations de bonnes pratiques professionnelles validées, ou en cas de carence, élaborées par l'agence* ». Voir le document : « Les bonnes pratiques professionnelles entre conformité et innovation », dans les *Cahiers de l'Actif*, n° 398-401, 2009, 10 pages.

« ciblées » concernant des établissements, des publics ou des problèmes particuliers (expression des usagers dans le secteur de l'inclusion sociale, ou conduites violentes dans les établissements accueillants des adolescents). Nous reviendrons sur cette « modulation » des bonnes pratiques.

Pour ce qui concerne la mise en œuvre des recommandations par les établissements et les services, il faut distinguer d'une part « *l'esprit du texte* » et « *les orientations qui donnent le sens* » et d'autre part, les modalités de mise en œuvre spécifiques aux besoins et au contexte de l'établissement ou du service. Car « *une recommandation a toujours un caractère de généralité et exige pour être opérationnelle un travail d'appropriation, un effort d'adaptation au contexte* ». On retrouve la nécessité de ce « travail d'appropriation » dans les préoccupations du BIE dont l'argumentation repose sur une perspective internationale⁶⁴. L'analyse de diverses expériences de systématisation de « bonnes pratiques » a conduit à certaines conclusions qui méritent d'être rapportées ici.

Il existe une grande diversité d'approches de ce que peut être une bonne pratique dans un système éducatif. L'analyse montre que la définition, le niveau de mise en œuvre et les objectifs visés par ces pratiques « *sont très fortement tributaires de l'aspect ou de la dimension à mettre en évidence dans les projets et des divers centres d'intérêt de ceux qui les développent* ». Les critères de détermination et de sélection des pratiques révèlent souvent une forte attente en matière d'innovation, « *ce qui ne se vérifie pas toujours dans les faits* » ; la bonne pratique n'est donc pas automatiquement une innovation. La diversité des publics et des partenariats implique et nécessite « *de multiples ajustements* ». L'impact de la mise en œuvre d'une bonne pratique est rarement tangible, il peut changer durant le projet ; son appréciation est relative. On ne peut pas non plus « *juger le potentiel de duplication* » d'une pratique uniquement en termes financiers ou techniques sans prendre le risque de ne généraliser que des « *expériences au rabais* » qui iraient à l'encontre de l'objectif d'amélioration de la qualité.

En résumé, une bonne pratique « *est juste une réponse apportée à une situation particulière et qui s'est révélée satisfaisante dans des conditions données. Dans une autre situation jugée similaire, elle pourrait être non opérante* ». Il n'y a pas de référence standard, il faut repenser « le transfert des modèles » en tenant plus compte des spécificités des contextes, des milieux et des « savoirs locaux ». On ne peut « *copier et coller des projets ou des systèmes éducatifs* ». De plus, améliorer la qualité de l'éducation n'est pas du seul ressort des professionnels de l'éducation. La « *dissémination de bonnes pratiques* » nécessite d'impliquer la société dans les changements qu'elles apportent ; cela exige « *le renforcement de véritables partenariats avec l'ensemble de la société : enseignants, collectivités publiques, familles, secteurs de l'économie, médias, ONG, autorités intellectuelles et spirituelles* ». Cela signifie aussi que l'analyse de la réussite ou de l'échec de l'expérimentation d'une bonne pratique ne tient pas seulement à l'action des professionnels, même si la part de « *la culture, l'économie et le social* » est difficile à préciser. Cette incitation à la prudence, dans un domaine où les

⁶⁴ Le Bureau International d'Éducation à Genève étudie notamment « *la culture de présentation des bonnes pratiques* » qui se développe depuis que l'une des missions de l'UNESCO est de « *promouvoir l'expérimentation, l'innovation et le partage de l'information et des meilleures pratiques, de même que le dialogue sur les principes d'action dans le domaine de l'éducation* » (stratégie à moyen terme pour 2001-2007). Voir le texte de A. Abdoulaye, 2003, *Conceptualisation et dissémination des « bonnes pratiques » en éducation : essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*, Document du Bureau International d'Éducation, Genève, 11 pages.

particularismes nationaux influent sur les contenus et les modes d'apprentissage, nous semble particulièrement signifiante pour les implémentations en CT⁶⁵.

Dans ces différentes façons de présenter des dispositifs de gestion de bonnes pratiques, le concept de « pratique » garde une certaine épaisseur. Le savoir – faire de métier émerge des collectifs de travail qui sont les protagonistes de la « réflexion – action » sur les pratiques professionnelles. Il n'y a pas de « mode d'emploi » qui puisse être universel. Il y a par contre des principes et des valeurs inhérents à la nature du domaine d'activité considéré, à sa raison d'être. Ce sont donc plutôt ces aspects que nous retenons pour ce qui concerne le premier terme de la synthèse. Examinons le second terme.

5.1.2. Comparaisons, bases de données et informations sur les pratiques

Le mot « benchmarking » signifie « étalonnage » ou « parangonnage » ; c'est une action qui consiste à établir des modèles, des références, des comparaisons. Une méthode a été formalisée à partir de diverses expériences conduites au début des années 1980 ; elle fait à présent partie intégrante des techniques de « management » des grandes entreprises marchandes⁶⁶. Pour une entreprise qui s'interroge sur un processus ou une tâche, il s'agira de repérer au niveau mondial l'entreprise qui le (ou la) réalise de la façon la plus performante, d'étudier comment cela est possible puis d'adapter les résultats et conclusions de cette étude à sa propre entreprise afin d'améliorer les pratiques professionnelles « en interne ».

La différence entre « bonnes » et « meilleures » pratiques est basée sur cette méthode d'étalonnage. Les « meilleures pratiques » sont celles dont « *la valeur a été prouvée par analyse comparative* », par différenciation avec les « bonnes pratiques », soit les pratiques dont « *la valeur a été prouvée par des données empiriques* »⁶⁷. Cette distinction ne semble guère signifiante pour le système ECETT, dans la mesure où il s'agit de connaître par comparaison des expériences (« données empiriques »).

Les cinq phases de la méthodologie de la technique d'étalonnage⁶⁸ sont celles que doit suivre le stagiaire ECETT pour concevoir les contenus de sa formation.

- « *Analyser forces et faiblesses de son processus et de sa structure et suggérer des améliorations* ». C'est ce que fait en partie le stagiaire lorsqu'il doit identifier un problème ou une question pertinente pour l'amélioration de la qualité du travail réalisé avec les résidents dans sa propre institution.

⁶⁵ Nous avons également relevé une certaine proximité entre les quatre objectifs de l'UNESCO et les objectifs du réseau ECETT : 1. Faire que de bonnes expériences relativement isolées soient vulgarisées et transposées dans des contextes différents ; 2. Démontrer la possibilité de réaliser des expériences et des projets intéressants avec peu de moyens ; 3. Pousser les personnes à prendre des initiatives et à dégager des alternatives aux pratiques anciennes ; 4. Favoriser des échanges d'expériences entre professionnels pour améliorer la qualité des services et des prestations qu'ils offrent.

⁶⁶ Nombre d'entreprises ont transformé cet outil en « outil de performance », les comparaisons ne s'établissant pas sur des pratiques mais sur des résultats à atteindre.

⁶⁷ A. Perrin, op. cit.

⁶⁸ Le Benchmarking, 2005, fiche du guide méthodologique de l'IAAT.

- « *Identifier les concurrents qui maîtrisent le mieux le processus à analyser* ». Si dans ce cas précis, il ne s'agit pas de concurrents, le stagiaire doit tout de même identifier, avec l'aide du bureau d'assistance, les hôtes potentiels à visiter.
- « *Collecter des informations en leur rendant visite ou par recherche documentaire* ». C'est la phase que nous avons qualifiée « d'immersion ».
- « *Adapter dans sa propre structure les bonnes pratiques analysées et retenues, ainsi que capitaliser les connaissances récoltées dans une base de données* ». Cela renvoie directement à la « capitalisation » des bonnes pratiques dans la base de données ECEtt, et à la phase d'implémentation.
- « *Observer et estimer les progrès réalisés, ajuster les plans d'actions* ». Ce sera là le travail du stagiaire pendant tout son cursus D ; ce sera aussi la base de l'évaluation du jury D.

Dans le processus de formation, l'activité qui consiste à « étalonner une pratique » ne commence donc pas seulement dans la phase d'implémentation. Tout le parcours du stagiaire est conçu selon une logique de « benchmarking ». Et face à ce constat nous ne pouvons que relativiser ce que nous avons dit précédemment ; les stagiaires s'approprient ce qu'ils entendent et voient par comparaison, mais cette comparaison n'est peut-être pas si « naturelle » qu'il n'y paraît au premier abord.

Les mots « collecte » et « récolte » utilisés dans les formules « collecter des informations » et « capitaliser les connaissances récoltées » laissent à penser que les bonnes pratiques peuvent être des objets de connaissance et que cette connaissance peut elle-même être « convertie en message » pour être manipulée comme une « information » dans une base de données, ce qui la rendra théoriquement plus facilement mobilisable par tous. La « codification » d'une bonne pratique prend souvent la forme d'un « retour d'expérience » individuel : l'employé doit « *saisir ce qu'il a appris au cours de son action dans un formulaire structuré* » en trois parties : description du problème, renseignements sur la solution apportée, résultats obtenus prouvant son efficacité, donc l'intérêt de sa « réutilisation ».

Dans cette perspective une bonne pratique est moins quelque chose qui émane et vit par les collectifs de travail, qu'une « bonne recette », « quelque chose qui marche », que les individus peuvent décrire afin qu'elle devienne une « routine organisationnelle », une « *règle ou procédure qui doit être utilisée pour améliorer la performance de l'organisation* », un nouvel ensemble de prescriptions encadrant l'activité de travail. La sous-estimation chronique de la nature même d'une pratique, à la fois connaissance et expérimentation, incite ceux qui collectent et filtrent les bonnes pratiques « *à analyser le "haut de l'iceberg", c'est-à-dire les connaissances procédurales formalisées* »⁶⁹. Autrement dit, on présuppose que les savoirs investis sont facilement convertibles en savoirs formels.

Le système ECEtt standardise également la procédure de « recueil » des bonnes pratiques. Nous convenons bien volontiers que les bases de données sont un moyen efficace de systématiser le partage d'informations entre différents partenaires d'un même milieu professionnel. Cependant on peut tout de même s'interroger sur la conciliation, la « synthèse » de tous ces apports. Ces différentes façons de penser la pratique répondent à des logiques différentes. Elles peuvent coexister dès lors qu'on considère que les fiches de bonnes pratiques ne sont que des repères généraux sur certains aspects du

⁶⁹ A. Perrin, op. cit.

« métier des CT », que ce sont des bases de discussion entre professionnels. Fondamentalement, une pratique n'est pas une « donnée », elle s'expérimente et se transforme par l'activité collective.

Cela dit, la restitution écrite est nécessaire pour constituer une mémoire commune, mais si l'objectif est bien de comprendre comment sa mise en œuvre est possible, alors garder des « traces » de l'activité d'implémentation pourrait s'avérer également utile pour les autres membres du réseau. Et là aussi, il ne s'agit pas de « collecte » de savoirs formalisés, il s'agit d'élaborer de nouveaux savoirs. Cela pourrait se faire par un compte-rendu nourri des implémentations telles qu'elles sont présentées, discutées, mises en place ; ce compte-rendu pouvant intégrer des échanges enregistrés ou filmés.

5.1.3. Nature des implémentations et conditions de possibilités

Reprenons à présent ce que nous savons de l'implémentation de bonnes pratiques et de la conduite de projets d'implémentation dans le cadre des stages ECETT. Remarquons tout d'abord que la nature des implémentations évoquées par les professionnels avec qui nous avons été en contact recouvre un vaste éventail de possibilités.

Ce que les stagiaires « ramènent » de leurs visites « *n'est pas toujours un grand chambardement, cela peut être un petit quelque chose qui décoince quelque part* ». A l'appui de cette affirmation l'exemple d'un miroir accroché en bas d'un escalier dans une CT visitée : « *ce miroir oblige à se retrouver face à soi-même* », ce « soi-même » et cette image de soi que les résidents doivent arriver à reconstruire. Cela peut être « *un tout simple outil* », comme un organigramme affiché dans les locaux de la CT pour que les nouveaux résidents repèrent plus facilement qui fait quoi.

Cela peut être une « *implémentation spontanée* » comme l'a montré une réunion de bilan de trois stages effectués en groupe. Ce type d'implémentation ne demande aucun budget supplémentaire ni même une autorisation, il peut se faire de façon autonome. Cela peut consister à prendre contact avec des représentants la ville dans laquelle la CT est implantée afin de nouer des partenariats en rapport avec la phase de réinsertion et la préparation au travail dans les six mois précédant la sortie de CT. Cela peut aussi être, comme nous l'avons vu, un « état d'esprit », une conviction, quelque chose qu'il sera difficile à partager mais qui n'en sera pas moins « un acquis » de stage. D'autres types d'implémentations ne pourront se réaliser sans une appropriation collective élargie car débordant les limites d'une équipe ; par exemple apprendre à travailler avec les familles des résidents tout au long des trois phases de vie en CT (accueil, résidentiel, réinsertion).

En fait la nature des « implémentations » est très variable en termes de moyens et de temps nécessaire pour une appropriation collective ; certaines sont directement intégrées à l'activité de travail sans faire l'objet d'un projet présenté à un jury. Cela pose la question de la marge de changement envisageable, « réaliste » car il ne s'agit pas de « *faire la révolution* ». L'évaluation de cette marge est une question éminemment collective et institutionnelle, et elle l'est d'autant plus que le changement projeté est conséquent, ce qui nous ramène à la définition des « situations - problèmes » pour fixer les objectifs

des voyages et rencontres que fera un stagiaire. Approfondissons cet aspect que nous avons déjà évoqué, il est essentiel car le processus d'appropriation collective en dépendra en grande partie.

Pour que l'appropriation collective démarre dès ce moment, le débat sur les besoins auxquels va répondre l'expertise visée doit s'organiser. Un « diagnostic » collectif sur des difficultés rencontrées dans le travail avec les résidents doit en émerger. Etablir un diagnostic n'est pas faire un simple constat, c'est déjà « *prendre position par rapport à des représentations antérieures de la situation de travail, qui ne permettraient pas d'expliquer les problèmes rencontrés* »⁷⁰. Cela est d'autant plus vrai dans le contexte expérimental du travail en CT et dans la démarche actuelle de mise en visibilité de pratiques qui ne sont pas encore bien connues. Discuter d'une difficulté, en rechercher les causes, imaginer qu'il peut y avoir d'autres façons de faire, tout en tenant compte de contraintes particulières à prendre compte dans l'activité de travail, doit se faire collectivement afin de confronter les représentations que chacun peut avoir de la question. C'est là une condition pour qu'une appropriation collective progressive, « une création originale », soit possible.

A partir de ces débats, il faudra arriver à définir précisément un objectif, vu la brièveté du séjour chez l'hôte et la nécessité de diriger son intérêt, son attention, son regard, même si on se laisse toujours surprendre par l'inattendu et qu'on se réserve la possibilité de « ramener autre chose ». Il y a donc là une première difficulté non négligeable puisque le stagiaire doit commencer son apprentissage de l'organisation d'échanges sur l'activité de travail, avant même d'être familiarisé avec le processus de formation et ce qu'il implique en termes de travail collectif. Sauf dans le cas d'un cursus C, bien sûr, mais nous avons vu que des implémentations sont possibles à partir d'un seul stage B.

Cette appropriation collective d'un projet individuel, le plus tôt possible dans la mise en place du processus de formation, demande déjà un investissement de la part de chacun, dès lors que cela s'ajoute aux obligations du travail quotidien. La fixation d'objectifs en dehors de ceux qui sont intéressés par le problème, que ce soit par le stagiaire ou par l'employeur, risque de contrarier cet investissement. Le volontariat semble donc être une condition incontournable. C'est aussi plus largement un engagement institutionnel qui est requis pour mettre en place les conditions de cet apprentissage en termes de durée et de disponibilité.

Le « porteur de projet » doit pouvoir compter sur l'appui de sa direction en termes de financement et de disponibilité : « *Le projet d'implémentation s'étalait sur 5 ans, il n'a avancé qu'en partie et n'a pas été finalisé par absence de financement. Pour moi il est en attente, il n'est pas abandonné mais pour qu'il avance il faudrait être détaché du travail actuel et ne travailler que sur ce projet* ». Outre une certaine disponibilité temporelle, cela suppose aussi une continuité au niveau de l'activité de travail, un changement d'équipe et de service pouvant entraîner l'abandon d'un projet.

La notion de durée est fondamentale pour des projets d'implémentation tels que conçus dans la phase D, « *il faut laisser le temps au temps* », du temps pour qu'une maturation collective puisse se produire. Dans les cas où la direction a avalisé la mise en place de l'étude et plus tard de l'expérimentation éventuelle qui en découlera, les discussions en équipe peuvent être longues et le mûrissement du projet

⁷⁰ Duraffourg J., et alii, 1991, Op. Cit., (note 45), dans réédition de 1997, p. 250.

lent afin que toutes les personnes concernées donnent leur avis, que les objections soient levées et que chacun soit convaincu qu'il s'agit d'une bonne pratique. *« Au retour on discute en équipe de ce qui transposable. Il faut prendre le temps de la mise en place, plusieurs mois »*. Ou bien encore, selon un responsable : *« il faut laisser reposer les choses, ne pas se presser, canaliser les énergies, prendre le temps de réfléchir. Puis introduire la discussion de petits trucs, en dose homéopathique, "si on fait ça, ça change quoi ?" Ce qu'on apporte c'est de l'ordre du culturel, c'est une manière d'être »*.

Engagement de la direction et appropriation collective sont donc nécessaires, d'autant plus que la position d'un porteur de projet, telle qu'elle est dessinée à travers les « méta – compétences » qu'il doit maîtriser, peut s'avérer compliquée au regard de ses collègues et de sa hiérarchie. Nous reparlerons ci-après de ces méta – compétences, liées au fait d'être responsable de la conduite de sa formation et du projet. Mais ce point méritait d'être mentionné car partir seul et parvenir à conduire un projet d'implémentation dépendra *« de qui part, de sa capacité de persuasion et évidemment de la place qu'elle occupe dans la hiérarchie »*. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'un voyage effectué en équipe donne plus de garantie. La reconnaissance de ce rôle se pose en termes de relations aux autres, de reconnaissance d'une certaine légitimité par les autres, la question d'une reconnaissance en termes de statut peut également se poser.

Nous souhaitons revenir sur l'aspect interculturel de l'activité de « chercheur de bonne pratique » et de l'activité collective d'implémentation. Nous avons évoqué cette question à travers le cas d'une visite qui s'est avérée décevante (3.3.4), ainsi qu'à propos de la lecture plurielle de la réalité que les stagiaires développent pendant leur « immersion » chez l'hôte (4.3.2). Pour que les stagiaires en situation d'observateur et de « chercheur de bonne pratique » ne soient pas face à des réalités si étrangères à la leur qu'ils ne puissent rien en retirer, pour qu'ils puissent construire leur propre représentation de ce qu'ils voient, qu'ils puissent comparer leur expérience à celle de leur hôte, il faut que ces réalités ne soient pas trop éloignées. La difficulté du « benchmarking » n'est-elle pas justement de « comparer ce qui est comparable » ? Cette relative proximité est également une condition nécessaire pour que l'appropriation puisse s'approfondir.

Reste à préciser le contenu de cette « proximité ». Le secteur d'activité est un premier aspect, il faut déjà que l'objet du travail soit de même nature, par exemple travailler dans le domaine de l'insertion professionnelle. Mais cette première condition n'est pas suffisante comme l'a montré l'expérience décevante que nous avons évoquée. Les contextes dans lesquels se réalisaient ces activités (dispositifs légaux, modes de financement, conception des politiques sociales etc .) étaient trop différents pour que le stagiaire puisse établir des relations entre ce qu'il voyait et entendait et sa propre expérience du travail. De même, pour les buts poursuivis par les deux institutions et les modes de prise en charge des personnes (relations individualisées en tête à tête avec les professionnels d'un côté, relations entre pairs avant tout de l'autre). Plus largement, on peut dire que les débats de valeurs inhérents à l'activité ne mettaient pas en jeu les mêmes valeurs et le même « sens » du travail. On peut d'ailleurs remarquer que ce stage n'a pas été effectué dans une CT, ce qui explique en grande partie l'importance du décalage ressenti et l'impossibilité d'apporter des réponses aux questions posées avant le départ.

Quant à l'expérience de l'activité d'implémentation, elle fait prendre conscience que tout « copier – coller » est impossible : « *on peut transférer un esprit, une attitude et construire un outil adapté à notre réalité personnelle* ». Car fondamentalement, il n'y a pas d' « outil miracle » : « *On a pu faire avec nos touches personnelles, avec les problèmes, on n'a pas pris exactement comme ils faisaient, on a vu les problèmes que l'on avait ici en Belgique avec la scolarité et on a adapté* ».

La prise en compte de l'environnement social, culturel et légal de la bonne pratique est incontournable comme nous l'ont expliqué ceux qui s'interrogent sur les implémentations. Prenons un exemple. La prise en charge de toxicomanes mineurs en prison existe en Espagne. Une telle mise en place serait possible en Belgique sans que cela ne nécessite beaucoup de moyens dans la mesure où les éducateurs sont déjà en place. Mais cela demanderait de modifier la législation de la prison, et surtout, cela demanderait une évolution des mentalités pour passer d'une conception punitive et occupationnelle à des « valeurs éducationnelles, pédagogiques et thérapeutiques ». Et de la même façon, concevoir des modalités de travail avec les familles comme cela se fait en Espagne est impensable pour la Belgique ; les traditions et liens familiaux n'ont pas la même force en Europe du Sud qu'en Europe du Nord.

On le voit, la comparaison n'est pas que comparaison de pratiques, elle ouvre à la connaissance des spécificités culturelles, condition de possibilité de l'implémentation, condition pour ne pas aboutir à l'effet contraire de celui qui était recherché. Ainsi, des stagiaires avaient ramené de Norvège, la « pratique du petit banc isolé », sas d'apaisement pour un résident, lors d'une crise. « *Tu t'assieds là, là on ne te dérange pas, tu te calmes. Mais ici en Wallonie cet isolement est mal perçu, il y a une vision sociale différente. On a donc retiré le petit banc* ». Comparaison des « visions sociales » mais aussi comparaison des publics, des résidents ; ainsi en Norvège, ils « *sont soumis à important contrôle social de la population dès qu'ils sortent de la CT (interventions directes, informations adressées aux responsables de la C.T.). D'autre part ils reçoivent des prestations sociales (financières) conséquentes, au point qu'un des apprentissages est celui d'une gestion de leur argent* ». On remarquera au passage que si le formulaire de bonnes pratiques peut être ressenti comme une obligation administrative, il a au moins le mérite de poser des questionnements incontournables.

Concrètement, ce que nous appelons « renormalisation » des normes antécédentes, constitutive de toute activité de travail, jouera pleinement dans l'activité d'implémentation, d'autant plus que la présentation d'une pratique par l'hôte ne sera qu'une « source d'inspiration ». Il faudra inventer des modalités d'appropriation et d'expérimentation collective. Cela dit, même si la mise au point d'une implémentation s'avère impensable, le stagiaire en retirera toujours une connaissance, ne serait-ce que celle des particularités de son propre environnement par rapport aux réalités d'autres pays. « *On garde mémoire des voyages et cela sert par la suite* ».

Arrivés à ce point de notre réflexion, nous ne pouvons que remarquer qu'il est paradoxal d'évaluer individuellement le résultat d'un projet d'implémentation alors que c'est une affaire éminemment collective dont le résultat ne dépend pas du seul stagiaire. Remarquons également que la question de l'impact d'une « bonne pratique », de la « mesure » des apports d'une implémentation est un « item » du questionnaire ou formulaire, mais peut-être faudrait-il prendre en compte que dans le domaine de l'éducation, le résultat de l'activité est rarement tangible, son appréciation ne peut qu'être relative.

Pour conclure ce point, revenons un instant sur la question des appuis méthodologiques. D'une manière générale, les questions de verbalisation et de formalisation de savoirs enfouis dans les activités de travail ne sont jamais simples, de même que l'énonciation de compétences mises en œuvre ou nécessaires pour donner corps à une « bonne pratique ». En termes d'analyse de l'activité des stagiaires, l'exercice proposé consiste à partir de la connaissance de leur propre situation, donc de quelque chose de singulier, pour approcher la réalité des hôtes et en tirer des principes plus généraux, de « bons outils », des « astuces » généralisables, pour finalement, à travers l'implémentation, revenir aux particularités de leur situation. Ce n'est pas un exercice facile.

Ce double mouvement du singulier au général puis du général au singulier permet la formalisation, il est constitutif d'une prise de recul vis-à-vis de ses propres pratiques, mais aussi vis-à-vis de son métier, de ses collègues, de sa direction, des résidents. Cette analyse, même partielle, de leur propre activité mériterait un développement aussi important des appuis méthodologiques que des appuis administratifs et organisationnels. Une réflexion pourrait s'engager pour mettre au point des repères pédagogiques en matière d'analyse et de compréhension d'une activité de travail, au fur et à mesure de la progression dans l'appropriation d'une pratique. La notion de « retour d'expérience » pourrait permettre de penser d'autres modalités pour garder des « traces » des activités réalisées pour mener à bien et à son terme le processus de formation.

La conception du système ECEtt est finalement un étonnant mélange de tendances contradictoires, entre d'une part la standardisation des cursus et des outils proposés aux stagiaires et aux partenaires du réseau, la tendance à sous-estimer la centralité de la dimension collective de l'apprentissage et d'autre part, la liberté de choix et d'action des stagiaires, l'encouragement à réfléchir et à contribuer à la transformation du travail et du métier. Reste la question du rapport entre processus de formation, « acquisition de savoir » et compétence professionnelle.

5.2. META – COMPETENCES ET COMPETENCE PROFESSIONNELLE

Le processus de formation ECEtt nécessite un double apprentissage comme nous l'avons expliqué. La dimension collective de l'apprentissage est centrée sur la connaissance et l'expérimentation d'une bonne pratique, la dimension plus proprement individuelle porte sur la capacité d'« apprendre à apprendre » et la capacité à organiser des « échanges de savoirs ». Que sont ces « compétences » qui feront l'objet d'une évaluation ? Quels rapports ont-elles avec le « profil de métier » de l'éducateur en CT ? Et plus largement, que signifie « être compétent » en situation de travail ?

5.2.1. Profil de métier des éducateurs – thérapeutes et savoir – être

L'évaluation des compétences effectuée par un jury C est basée sur un rapport portant sur la réalisation des stages, rapport issu des différents documents établis en cours de route, ainsi que sur la présentation

d'une bonne pratique et du projet d'implémentation lors des ateliers. « *Toutes les phases du voyage impliquent des compétences psychosociales et des capacités relationnelles ainsi que des savoir – être : pro-activité, communication, rigueur, initiative, etc.* »⁷¹. Ces compétences nécessaires pour faire aboutir le processus de formation, et donc d'implémentation, sont appelées « méta - compétences ». Ce concept est défini comme « *ce qui permet à quelqu'un d'intégrer une compétence particulière dans un cadre de compréhension plus large* ».

Huit méta - compétences ont été identifiées et font l'objet d'une évaluation : 1. Indépendance, prise d'initiative et intérêt à apprendre ; 2. Sens des responsabilités ; 3. Communication efficace ; 4. Attitude professionnelle mature ; 5. Rigueur et méthode ; 6. Motive son équipe pour améliorer la qualité ; 7. Discernement et jugement ; 8. Compréhension et application des connaissances. Les six premières sont communes aux stages B et C, les deux dernières sont requises des stagiaires D uniquement, ce qui nous paraît relativement aléatoire dans la mesure où lors d'un stage B, ces capacités sont mises en œuvre dans le choix de la bonne pratique à étudier.

Les indicateurs témoignant de la mise en œuvre des méta – compétences dans les stages sont au nombre de cinquante-trois. A l'examen, on constate une grande disparité entre ces « indicateurs ». Prenons quelques exemples. « *Contacter le coordinateur – hôte désigné par le bureau d'assistance et lui envoyer un projet de contrat de stage* » témoigne du sens des responsabilités ; « *compléter le formulaire d'évaluation du stage* » ou « *rédiger une note de frais correcte avec les justificatifs nécessaires* » témoigne de la rigueur et de la méthode. Et parallèlement, on trouve des indicateurs plus complexes comme « *créer un climat d'ouverture à la discussion (écoute, réponse constructive, remise en question ...)* » qui est associé au sens des responsabilités, ou encore « *identifier les facteurs favorables et défavorables à l'implémentation* » pour ce qui concerne le discernement et le jugement. Ces cinquante - trois indicateurs sont qualifiés de « savoir et savoir – faire » ; en fait ce sont autant des actes que des capacités, non directement des savoirs. Quant aux méta – compétences, « *ce sont essentiellement des savoir - être qui caractérisent des travailleurs pro-actifs, ayant un esprit analytique et synthétique, efficaces en communication et travaillant par objectifs* ». Ces savoir – être seraient donc repérables à partir de la mise en œuvre de savoirs et de savoir – faire. Il nous semble qu'il y a là une certaine confusion terminologique qui n'est guère étonnante dès lors qu'on admet que « savoir-y-faire » est une combinaison de savoirs, savoir – faire et savoir – être. On retrouve ces mêmes ambiguïtés dans le profil professionnel de l'éducateur thérapeute.

Ce profil fait apparaître « *la primauté des savoir – être face aux savoirs et savoir – faire* ». Les compétences liées au savoir – être sont énoncées à travers quinze items : empathie, authenticité, capacité d'analyse, maturité émotionnelle, assertivité, capacité d'organisation, capacité d'apprentissage, capacité à travailler en équipe, disposition à aider, acceptation inconditionnelle de la personne, aisance dans les relations sociales, capacité d'adaptation, capacité de connaissance de soi, capacité à maintenir la distance thérapeutique. Les compétences liées aux savoirs et savoir – faire sont qualifiées de compétences techniques et sont au nombre de quatre : connaissances de base sur la toxicomanie, connaissance de la dynamique de groupe, connaissance de la philosophie et de la

⁷¹ Rapport ECEtt-Pilot, op. cit., p. 69 ; compétences évaluées par le jury C : p. 59 ; profil de métier de « l'éducateur-thérapeute » : p. 41 ; tableau de synthèse des indicateurs de méta-compétences : pp. 79-81.

méthodologie de la CT, connaissances informatiques en tant qu'utilisateur. On remarquera que les savoirs, donc les savoirs formalisés sont classés sous l'étiquette « compétences techniques », au même titre que le savoir – faire. Là encore si on admet que le savoir – faire est un mélange variable de savoir formels et de savoirs investis dans l'activité, il y a une certaine confusion.

Cette question de définition de compétences liées au processus de formation et au profil professionnel se pose également pour les stagiaires qui doivent déterminer les « *compétences liées à la mise en œuvre de la bonne pratique* » qu'ils ont étudiée. Au regard des compétences énoncées par les stagiaires dans les fiches de bonnes pratiques, on retrouve des qualités générales énoncées dans le profil de métier comme l'empathie, le respect de l'utilisateur, la compréhension de la toxicomanie, la capacité à prendre de la distance etc. Ce constat n'est guère étonnant puisqu'une « bonne pratique » n'est pas autre chose qu'une façon de traiter de manière professionnelle un problème, un besoin des usagers. Les compétences attachées aux bonnes pratiques sont celles que tout éducateur - thérapeute doit mettre en œuvre dans l'exercice de son métier. On y retrouve l'idée que le développement professionnel d'un éducateur - thérapeute est lié à son développement personnel à travers des critères tels que la maturité émotionnelle ou la connaissance de soi. Cela dit, les compétences du « chercheur » et du « développeur » de bonnes pratiques formulées en termes de savoir convaincre, organiser, dynamiser, motiver l'équipe, être responsable de la conduite d'un projet etc. sont généralement attribuées aux fonctions d'encadrement d'équipe. Cela renvoie à l'existence d'une difficulté potentielle, relative au statut du stagiaire, au poids des relations hiérarchiques dans les relations de travail, à la possibilité d'être entendu de son équipe et de son employeur.

Reste une question centrale, élaborer des listes de capacités et en vérifier la mise en œuvre peut-il garantir l'efficacité en situation de travail ? Quel que soit le secteur d'activité, on ne peut que défendre le paradoxe suivant. « *C'est un exercice nécessaire (...) et tout en même temps une question insoluble* » car « *La compétence industrielle est une combinatoire problématique d'ingrédients hétérogènes qui ne sauraient être évalués tous de la même manière d'autant, si elle inclut une dimension de valeur, que personne ne dispose d'une échelle absolue d'évaluation des valeurs* »⁷². De même qu'une bonne pratique peut être efficace dans certaines situations et inopérantes dans d'autres situations, la compétence professionnelle n'est pas une « donnée » intangible, un acquis définitif. Approfondissons.

5.2.2. De la compétence en situation de travail

L'efficacité au travail, l'agir efficace en situation ne peut se comprendre par le découpage analytique puis l'assemblage de capacités génériques, valables en toutes situations, si l'objectif est bien de comprendre ce qui a joué dans l'efficacité d'une action. La compétence professionnelle est une sorte d'alchimie de différents « ingrédients » dont la nature et le « poids » varient différemment selon les situations et les moments, de façon individuelle et collective. Examinons ce que sont ces « ingrédients », cela nous conduira à discuter du principe de « transfert de compétence ».

⁷² Y. Schwartz, 2000, « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », dans Schwartz Y., *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse : éditions Octarès, pp. 479 – 503.

Le premier ingrédient de la compétence est celui qui permet la connaissance et la maîtrise des savoirs génériques, des protocoles, des normes et des procédures, des protocoles qui cadrent, qui anticipent et servent à prescrire et programmer les modalités d'un travail. Ces savoirs sont identifiés et stockables, capitalisés. Dans le profil de métier de l'éducateur – thérapeute, ces savoirs concernent la toxicomanie, la philosophie et les méthodes de la CT, ainsi que des connaissances de sciences sociales et humaines, des savoirs académiques et des savoirs cliniques dont nous avons parlé dans notre première partie. Ces savoirs sont aussi ceux des collectifs de travail, à travers les règles qu'ils se donnent et qui « prescrivent » les conduites individuelles. Nous avons vu que la formalisation de ces savoirs collectifs était un exercice difficile, aussi bien pour les hôtes que pour l'appropriation que peuvent en faire les stagiaires. La langue et l'habitude de formaliser ses activités dans une dynamique d'« organisation apprenante » sont essentiels dans la composition de ce premier ingrédient.

Le deuxième ingrédient de la compétence réside dans la connaissance et la maîtrise de l'historique d'une situation, d'un milieu particulier, de ses valeurs et de ses choix, de l'implicite que contient toute situation. Il s'agit de la dimension expérimentale du travail et les savoirs qui en découlent ne sont souvent pas formalisés, stabilisés, codifiés. Ces savoirs issus de l'expérience du travail portent sur le « fonctionnement en général » des CT, mais aussi sur le geste professionnel dont nous avons parlé, sur la petite nuance qui fera la différence pour dédramatiser une situation critique. Cette connaissance vécue est une des conditions fondamentales pour que les stagiaires puissent s'approprier une bonne pratique : *« On ne rentre pas dans un terrain que l'on ne connaît pas, on ne rentre pas sans connaissance, il y a des choses communes. La culture est différente mais les bases sont les mêmes »*. Cette connaissance du travail en CT dont nous avons déjà parlé permet une certaine compréhension au-delà de la méconnaissance des particularismes culturels, sociologiques, politiques et légaux : *« Il y a une atmosphère particulière dans les CT. Où que l'on aille ... il y a une atmosphère chaleureuse, quelque chose de particulier aux CT qui fait que même à l'étranger on a l'impression d'être chez soi ; c'est quelque chose auquel on est habitué »*. C'est aussi ce qui contribuera au contenu de la grille de lecture informelle et personnelle pour analyser ce qui sera entendu et vu pendant la visite chez l'hôte.

Le troisième ingrédient de la compétence est la capacité de synthèse, de mise en relation de ce qui relève des savoirs généraux et de ce qui relève de la connaissance d'une situation à un moment donné ; c'est « savoir quoi faire » et « savoir – y – faire » au bon moment, savoir trouver un « compromis » entre ce qui doit être fait et ce qu'il est possible de faire. C'est « l'intelligence en acte ». C'est justement ce qui pose problème lorsqu'il s'agit d'expliquer pourquoi on s'y prend de cette manière pour réaliser un travail. Comme nous l'avons expliqué dans la partie précédente, outre les questions de mise en langage, cela repose la question de la délimitation de l'objectif d'étude, nécessaire pour éviter de « se perdre » dans la complexité des situations de travail, ainsi que la question des appuis méthodologiques pour tenter d'approcher ce troisième ingrédient de la pratique efficace des hôtes. Cette capacité de mise en relation se fait autant dans l'activité liée à la bonne pratique que dans l'activité de professionnels en stage. Nous avons vu que la comparaison est le moyen privilégié pour faire le lien entre le savoir investi des stagiaires et la compréhension d'une pratique développée dans la situation singulière de l'hôte qui leur est par définition étrangère.

Le quatrième ingrédient est relatif aux débats de normes et de valeurs que nous avons évoqués à propos de la lecture plurielle de la réalité que les stagiaires développent en situation d' « immersion ». Ces débats de valeurs sont inhérents à toute activité de travail ; ils se produisent entre valeurs et normes véhiculées par le milieu, les prescriptions, les règlements et valeurs propres à celui ou celle qui travaille qui devra faire des choix, même si ce sont « micro – choix », pas toujours conscients. Ces valeurs sont de divers ordres, des plus abstraites aux plus concrètes, de l'idée du « travail bien fait » à la préservation de sa santé, de l'idée d'apprentissage de l'« autonomie » aux façons de la faire vivre. L'engagement des éducateurs – thérapeutes pour améliorer le sort des résidents par exemple est un objectif institutionnel mais aussi le sens même du métier, un objectif commun et un moyen de bien vivre son métier (« *Quand on travaille ici, il faut s'engager sinon on ne tient pas le coup* »). C'est cet engagement qui fait que « *tout le monde s'implique, c'est le résultat, savoir combien s'en sont sorti cette année* ». Cela dit, dans le quotidien, les manières de « s'engager » dans l'activité de travail et dans son métier seront toujours personnelles, donc singulières, relatives aux choix de la personne, à son histoire, son expérience professionnelle, sa relation aux autres, ses projets de vie.

Le cinquième ingrédient renvoie de la mobilisation du potentiel personnel à la possibilité de mettre en correspondance intention du sujet et environnement de travail. Cette mobilisation est toujours relative et ne dépend pas uniquement du sujet, d'autant plus dans une activité dont l'essence porte sur des relations humaines dédiées à la santé comprise au sens large de santé physiologique, psychologique et sociale. Tous les ingrédients sont liés ; la manière de « s'engager » dans l'activité de travail dépendra des débats de normes internes au sujet mais aussi de cette possibilité de mobiliser son propre potentiel. Les questions de satisfaction au travail apparaissent en filigrane derrière ce cinquième ingrédient : « *ce que l'on met en place est une satisfaction car on constate que cela améliore la satisfaction de tous, qu'il y a une augmentation de la participation des familles. Aujourd'hui on y croit* ». Autrement, cette remarque signifie qu'il devient possible de développer un travail avec les familles. Cette possibilité, ou impossibilité, de mobilisation est aussi en rapport direct avec la « stratégie managériale », l'autonomie et la marge de décision octroyée à chacun et de façon globale aux équipes. La conduite réussie d'un projet d'implémentation dépendra beaucoup de ce qu'on peut appeler « une culture du changement » : « *Ici on est tout le temps en train de changer. L'implémentation est permanente, on est tout le temps en train de faire des feed back, l'information circule sans arrêt. On est tout le temps en train de s'interroger. Il n'y a pas d'outils miraculeux, ça se construit. Quand quelqu'un avance quelque chose, ce n'est pas rejeté immédiatement, parce qu'on est dans la collaboration et non pas dans la compétition. On peut avoir des divergences, mais il n'y a pas lieu à avoir des coups de tête, d'énervement parce qu'on arrive à discuter en équipe, à trouver des solutions* ». Nous retrouvons ici la question de l'organisation apprenante évoquée précédemment.

La capacité à utiliser des synergies collectives, à travailler dans un collectif, à coopérer, y compris au-delà des relations prescrites dans l'organigramme est donc le dernier ingrédient nécessaire pour agir en compétence. C'est en quelque sorte la capacité à travailler « en bonne intelligence » avec les autres, capacité particulièrement mise en valeur dans le processus de formation puisqu'il s'agit d'apprendre à « organiser des échanges de savoir » et à transformer quelque chose des pratiques existantes. Donc là aussi cela ne dépend pas uniquement du sujet mais de la nature des relations possibles dans une équipe et entre équipes : « *Il peut y avoir des frictions avec d'autres équipes par la mise en place d'outils qui*

relève de leur compétence. Mais petit à petit on discute, on trouve des solutions. Par exemple, on organise des réunions familiales, le staff n'est pas d'accord pour des raisons de sécurité. OK, on voit ensemble comment on peut faire pour assurer la sécurité ». Ce sixième ingrédient est également fondamental avant même la phase d'implémentation, en cas de visite groupée chez les hôtes.

Pour terminer ce point, revenons sur le terme « ingrédient ». Nous avons dit que la compétence professionnelle était une sorte d'alchimie et la métaphore de l'art culinaire est particulièrement signifiante. Ces six ingrédients sont certes nécessaires pour l'agir en compétence, comme pour réussir la cuisine d'un plat, mais ils sont à apprécier et à « doser » différemment suivant la situation. Ils se saisissent ensemble et non de façon isolée, c'est l'ensemble qui donne la saveur au plat. C'est pourquoi le principe de « transfert de compétences », tout comme le « transfert de bonnes pratiques », ne peut s'entendre simplement comme « application » de quelque chose qui est efficace ou qui permet d'être efficace quelle que soit la situation considérée. Il s'agit d'un processus complexe d'appropriation individuel et collectif, d'autant plus complexe qu'on le conçoit à l'échelle d'un réseau international.

Au-delà de la compréhension de la compétence permise par la métaphore des ingrédients, on peut élargir la réflexion à la notion de « compétence à vivre », particulièrement appropriée au milieu des CT où développement personnel et professionnel vont de paire et où il s'agit de redonner envie de vivre à des « accidentés de la vie ».

5.2.3. Du savoir – être à la « compétence à vivre »

Nous savons que quel que soit le secteur d'activité considéré, les catalogues et listes de capacités « désincarnées », si générales qu'elles deviennent communes à la plupart des métiers ne suffisent pas à décrire et comprendre les compétences utilisées dans une action. Cette difficulté vient de la nature même de la compétence qui ne préexiste pas à la situation dans laquelle elle va se produire. La notion de « compétence à vivre » donne une dimension anthropologique à la compétence.

La compétence à vivre est « *une capacité déployée par un individu de mobiliser les ressources diversifiées dont il dispose, dans une situation, pour obtenir la reconnaissance de sa personne, à travers l'obtention d'un résultat dans le monde objectif* »⁷³. Dans cette optique, la compétence professionnelle est un cas particulier d'une compétence à vivre plus générale, qui lui donne sens. Aussi, plutôt que de s'épuiser à définir un principe explicatif général de la performance alors que celle-ci ne peut qu'être contingente et toujours à réinventer, plutôt que croire que la compétence, tout comme la motivation, peuvent être des « objets de gestion », il est plus utile de réfléchir aux conditions favorables à l'apparition et au développement de la compétence en situation, aux moyens de créer et maintenir ces conditions. Et de la même façon, lorsqu'on parle de « transfert de

⁷³ G. Jobert, 1998, *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*, Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Université François Rabelais, Tours, p. 254. Précisons que Guy Jobert a emprunté la notion de « compétence à vivre » à Yves Schwartz pour la développer dans son mémoire, à partir de l'analyse de l'activité de salariés du nucléaire, et à partir de divers apports de la psychologie dynamique, de l'anthropologie et de la sociologie. Son usage de la notion de « clinique de l'engagement » fait aussi écho au nécessaire engagement dont il a été question pour le travail de l'éducateur – thérapeute en CT.

technologie », plutôt que de chercher des principes généraux, valables en toute situation, il est préférable de réfléchir aux conditions nécessaires pour qu'une technique conçue dans un contexte spécifique puisse être adaptée au milieu de vie des acteurs du travail qui vont l'utiliser⁷⁴. Et nous pouvons dire la même chose du processus de formation ECEtt et de son « transfert » à d'autres secteurs d'activité que celui des CT. Relativement à l'expérience de sa mise en œuvre dans le réseau des CT européennes, quelles sont les conditions nécessaires pour que ce processus puisse aboutir ?

⁷⁴ A.Nouroudine, 2004, « Anthropotechnologie et ergologie : des convergences aux bifurcations », dans Duraffourg J. et Vuillon B., Alain Wisner et les tâches du présent. La bataille du travail réel, Toulouse : Editions Octarès, pp. 69-74.

REMARQUES CONCLUSIVES

La question des conditions d'apprentissage individuel et collectif est essentielle à toutes les étapes du processus de formation et d'implémentation. Les éléments de réponse que nous avons apportés tout au long de ce rapport sont autant de contributions à la réflexion développée pour le projet « MECeTt », à la réflexion sur les conditions nécessaires pour que des dispositifs de formation similaires puissent se développer dans d'autres milieux de vie et de travail. Le processus de formation ECEtT offre une opportunité pour réfléchir sur le sens du travail, sur les pratiques professionnelles et sur les possibilités d'amélioration. Et si l'on prend au sérieux l'idée que toute activité « renormalise » les normes antécédentes, toute utilisation de la « méthode ECEtT » ne pourra qu'être « renormalisée », sans pouvoir pour autant occulter ce qui en fait l'essence même : la remise en chantier permanente des pratiques collectives à l'initiative des professionnels eux-mêmes.

Cette remise en chantier permanente est autorisée par « l'esprit communautaire » et le partage de l'expérience. Cela nécessite l'acceptation d'un certain « inconfort intellectuel », inconfort de « celui qui sait qu'il ne sait pas grand chose », qui accepte de remettre en cause ses certitudes et de changer ses façons de faire, qui accepte d'apprendre de ses semblables.

Terminons en donnant la parole à une stagiaire : « *Ce que je déteste, c'est quand les professionnels se mettent là, que c'est eux les professionnels qui accueillent les familles et que les familles doivent écouter. Ils sont en position haute, toute puissante. Qui je suis pour dire à quelqu'un ce qu'il doit faire ? Les familles sont les ressources, c'est donc en position basse que je dois me mettre. Dans chaque famille, il y a des valeurs différentes. Quelles sont les valeurs à respecter et quelles limites vous allez imposer pour faire respecter ces valeurs ?* ».

BIBLIOGRAPHIE

- ABDOULAYE A., 2003, *Conceptualisation et dissémination des « bonnes pratiques » en éducation : essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*, Document du Bureau International d'Education, Genève, 11 pages.
- BRACKE R., 1997, « L'organisation des communautés thérapeutiques », dans Van der Straten G. et Broeckaert E., (coord.), *La nouvelle communauté thérapeutique*, Louvain, Editions Bruylant-Academia, pp. 43 - 62.
- BROECKAERT E., 1997, « Histoire et fondements de la communauté thérapeutique », dans Van der Straten G. et Broeckaert E., (coord.), *La nouvelle communauté thérapeutique*, Louvain, Editions Bruylant-Academia, pp. 7-31.
- CHARLOT B., 1995, « Une forme de métissage culturel », *Educations*, n° 5.
- COGO A., « En communauté thérapeutique, les valeurs s'expriment par des actes », dans Van der Straten G. et Broeckaert E., (coord.), *La nouvelle communauté thérapeutique*, Louvain, Editions Bruylant-Academia, pp. 77-82.
- CORNU R., 2001, *Education, savoir et production*, Editions de l'Université de Bruxelles.
- COUTERON J-P., 2006, Discours d'ouverture des XXVII^{èmes} journées nationales de l'ANITeA, *Toxicomanies, addictions, quelle(s) modes de sortie ?*, Pau, 15-16 Juin.
- DIDIER B., 2004, « Le centre APTE : vers une prise en charge globale des addictions », *Revue Psychotropes*, n° 1, Vol. 10, pp. 113-123.
- DURRIVE L., 2005, *L'expérience des normes. Formation, éducation et activité humaine*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Strasbourg : Université Louis Pasteur.
- FAÏTA D., 2003, « Le langage comme activité », dans Schwartz Y. et Durrive L. (dir), *Travail et ergologie, entretiens sur l'activité humaine (I)*, Toulouse : Editions Octarès, pp. 159 -181.
- FARGES F. ET PATEL P., *Les communautés thérapeutiques pour toxicomanes*, 22 pages, sur le site de l'hôpital Marmottan (dossier-commun-pdf).
- GUERIN F., LAVILLE A., DANIELLOU F., DURAFFOURG J., KERGUELEN A., 1997, *Comprendre le travail pour le transformer*, Editions de l'ANACT.
- HERVE F., 2003, « L'hébergement thérapeutique : évolution d'une idée », Intervention d'ouverture, Colloque de l'A.N.I.T. (Association Nationale des Intervenants en Toxicomanie), Amiens.
- JACQUES J-P., 2005, « Le recours aux Communautés thérapeutiques », dans *Education Santé*, n° 202, juin.
- JACQUES J-P. ET FIGIEL C., 2006, *Drogues et substitution : traitement et prise en charge du sujet*, Editions De Boeck, Bruxelles.
- JOBERT G., 1998, *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*, Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Université François Rabelais, Tours.
- LE COMTE Y. ET TOURIGNY C., 1983, « La communauté thérapeutique. Définition, caractéristique, évolution », dans *Santé mentale au Québec*, Vol. 8, n° 1, pp. 107-121.

- NOUROUDINE A., 2004, « Anthropotechnologie et ergologie : des convergences aux bifurcations », dans Duraffourg J. et Vuillon B., (dir.), *Alain Wisner et les tâches du présent. La bataille du travail réel*, Toulouse : Editions Octarès, pp. 69-74.
- PERRIN A., « Le transfert organisationnel des bonnes pratiques : quand l'entreprise joue au domino », 29 pages.
- SCHWARTZ Y., 1992, *Travail et philosophie : convocations mutuelles*, Toulouse : Editions Octarès.
- SCHWARTZ Y., 2000, « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », dans Schwartz Y., *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse : Editions Octarès, pp. 479 – 503.
- SCHWARTZ Y., ET DURRIVE L., (dir.), 2003, *Travail et Ergologie, Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse : Editions Octarès.
- SCHWARTZ Y., 2004, « L'expérience est-elle formatrice ? », *Education Permanente*, n° 158.
- SCHWARTZ Y. ET DURRIVE L., (dir), 2009, *L'activité en Dialogues, entretiens sur l'activité humaine (II)*, Toulouse : Editions Octarès.
- SIGAUT F., 1991, « L'apprentissage vu par les ethnologues : un stéréotype ? », dans Chevallier D., (éd.), *Savoir – faire et pouvoir transmettre*, Paris, Editions de la MMSH, collection « Ethnologie de la France ».
- SOMMER M., *Vie en communauté et développement personnel : modèle de traitement en régime résidentiel des dépendances chimiques au Cap-Vert*.
- TOSQUELLES F., 2009, *Le travail thérapeutique en psychiatrie*, Editions Erès, Toulouse.
- VALLEUR M., 1999, « Le concept d'addiction », Journée d'étude de la Société d'enseignement et de recherche en toxicomanie, hôpital Marmottan, janvier.
- VAN DER STRATEN G., 1997, « Réflexions sur le développement des CT en Europe » dans *La nouvelle communauté thérapeutique*, Louvain, Editions Bruylant-Academia, pp. 33-41.
- VAN DER STRATEN G., 2008, *Echanger du savoir, c'est créer du savoir. Le transfert du compagnonnage vers les métiers de l'éducation*, rapport ECÉtt-Pilot.
- 2006, *Tout savoir sur les Compagnons du Devoir*, Maison de l'outil et de la pensée ouvrière, Paris.
- 2009, « Les bonnes pratiques professionnelles entre conformité et innovation », dans les *Cahiers de l'Actif*, n° 398-401, 10 pages.