

CEDD

Rue de la Borne, 14 - boîte 9 - 1080 Bruxelles

Tél: 02/411 43 30 - Fax: 02/412 56 11

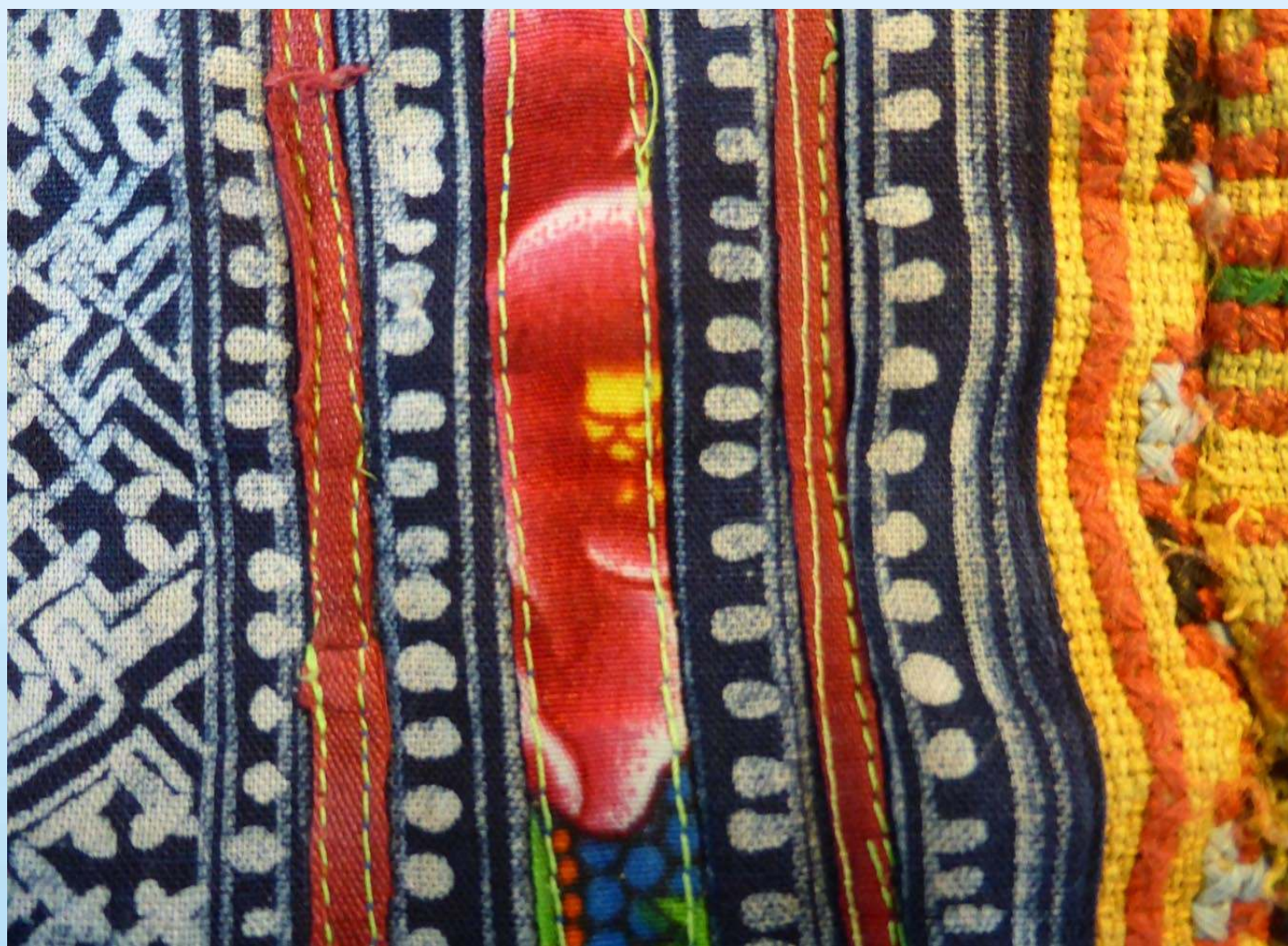
Courriel: [info@ceddbxl.be](mailto:info@ceddbxl.be)

Site: [www.ceddbxl.be](http://www.ceddbxl.be)

Bureau de dépôt Bruxelles 1

N° d'agrément: P705159

## *De la nécessité d'apprendre son métier en situation de travail*





# edito edito edito edito edito edito

---

Alors que quelques formations sont encore en cours ou doivent démarrer, entre évaluations et perspectives, constats posés, attentes et besoins exprimés et disponibilités des formateurs, nous voilà déjà dans la programmation des formations pour l'année 2016-2017 !

Deux éléments nouveaux nous invitent aujourd'hui à prendre un temps de réflexion sur les différentes formes que nous pourrions mettre en place pour accompagner au mieux les demandes de formation, de suivi et d'accompagnement des animateurs et des équipes d'écoles de devoirs. Une réflexion dont nous ne pourrions cependant déjà, parce que demandant du temps, tenir compte pour le programme 2016-2017.

Le premier élément concerne l'appel à projet 2016-2020 de la COCOF (Cohésion sociale) qui appréciera la formation de tous les animateurs et de l'équipe encadrante, ainsi que leurs qualifications, et attendra des opérateurs une définition d'un programme de formations en lien avec le domaine du soutien et de l'accompagnement à la scolarité, ainsi que des formations visant notamment l'interculturalité, la lutte contre le racisme, la pédagogie, la linguistique et les mixités. Autant de domaines qui disent la complexité du métier d'animateur au croisement de différents champs. Cette exigence pose d'emblée la question des différentes formes que pourraient prendre les formations. En effet, très généralement, la qualification se base sur la formation initiale des formateurs et/ou sur les formations continuées. Mais, force est de constater que si ces formations apportent des connaissances et compétences dans certains aspects du travail, très souvent, elles ne suffisent pas à apprendre le métier d'animateur. Les connaissances viennent en effet se confronter à la complexité du métier dans la « vraie vie » professionnelle. Les animateurs, dans leurs évaluations de formation continuée, ne disent pas le contraire lorsqu'ils nous précisent la difficulté de transférer leurs nouvelles compétences dans leurs pratiques professionnelles au jour le jour, que ce soit pour des raisons d'organisation et de cadre de travail, ou d'adhésion de l'ensemble de l'équipe dans un projet de changement. Une difficulté qui nous souligne l'importance du deuxième élément venu nous dire l'importance de la réflexion sur cette question de qualification des équipes.

Ce deuxième élément est la recherche menée par Mohamed Samadi dans le cadre de son mémoire de fin d'études en sciences de l'éducation, « *L'influence du style d'apprentissage sur la perception de certaines ressources favorisant l'apprentissage en situation de travail chez quatre animateurs d'une école de devoirs.* ». Son cheminement professionnel a mené Mohamed à s'intéresser davantage à la formation des adultes, et plus particulièrement à la manière dont les personnes pouvaient apprendre leur métier sur leur lieu de travail. La formation initiale est importante. Les formations continues sont importantes. Mais aucune d'elles n'est suffisante pour apprendre toutes les facettes du métier d'animateur. L'apprentissage du métier passe inévitablement par la pratique, l'expérimentation, les échanges entre collègues, etc. Lorsqu'un « novice » arrive dans un projet, il a tout à apprendre ! L'apprentissage progressif de son métier dans son nouveau contexte particulier de travail sera d'autant plus nourri et bénéfique qu'il aura l'opportunité de s'exprimer dans des espaces-temps institués, d'expérimenter, de faire des *va-et-vient* à son rythme et ce, tenant compte de ses démarches propres d'entrée dans les apprentissages.

C'est cela que Mohamed a voulu mettre en évidence dans le cadre de son travail de recherche de fin d'études en partant des principaux intéressés, des animateurs et des animatrices en fonction dans une école de devoirs. Sans anticiper sur ce qu'ils/elles avaient à dire, il les a rencontrés dans le cadre d'entretien pour les entendre sur ce qui les avait aidés et les aide aujourd'hui sur leur lieu de travail à intégrer progressivement leur métier.

Les résultats de sa recherche, quoique limités à quatre travailleurs d'une association particulière, apportent une matière excessivement intéressante sur les conditions d'apprentissage sur le lieu de travail. Des conditions liées aux temps, aux espaces offerts, aux compétences de la personne responsable de l'accompagnement pédagogique de l'équipe et, surtout, au cadre nécessaire à ce travail de réflexion et d'apprentissage de sa pratique professionnelle en évolution constante. Un cadre pensé, sécurisant, construit (tant au niveau organisationnel que méthodologique) et partagé en sorte que chacun puisse à son rythme, de là où il est, tenant compte de son style d'apprentissage, apprendre progressivement, en interaction avec les autres, son métier par la confiance en soi, la force des échanges, des réflexions et feed-back, et le droit à l'erreur reconnu comme inhérent à toute forme d'apprentissage. Mais un cadre qui, au-delà d'une forme d'organisation à faire respecter par tous (valeurs portées par l'association, différents temps de travail entre préparation, suivi, évaluation, etc.) peut aussi, par les responsabilités données à chacun des travailleurs, offrir une place aux propositions, initiatives, etc.

Il nous paraissait intéressant, tout en sachant l'aspect rébarbatif pour certains d'un discours plus scientifique, d'offrir l'espace d'un *A Feuille T* à Mohamed pour nous faire part de la démarche de sa recherche, de ses découvertes, de ses conclusions et des perspectives offertes aux différents acteurs du secteur des écoles de devoirs, opérateurs de terrain dans leur contexte spécifique, coordinations et fédération dans leur missions d'accompagnement.

Une recherche qui invite chacun à s'interroger sur ses différentes expériences professionnelles et à réfléchir à tout ce qui a pu le faire avancer ou freiner dans l'apprentissage de son(ses) métier(s).

Véronique Marissal





## Apprendre en situation de travail : *un complément indispensable à la formation initiale et continue*

Mohamed Samadi, par la recherche menée dans le cadre de son mémoire de fin d'études en sciences de l'éducation, finalité spécialisée (FOPA)<sup>1</sup> contribue à nous faire comprendre l'importance, à côté des formations initiales et continues, de consacrer à l'apprentissage du métier d'animateur d'école de devoirs en situation de travail.

Un apprentissage qui, comme ses lectures et sa recherche nous l'indiquent, se doit de tenir compte du style d'apprentissage de chacun d'une part, et d'offrir différents espaces-temps et ressources, d'autre part.

Si la recherche se porte sur un nombre limité d'animateurs d'une association particulière, elle ouvre largement la réflexion sur cet aspect particulier et indispensable pour apprendre au jour le jour ce métier complexe.

Une recherche que Mohamed nous présente dans le cadre de ce numéro tout en ouvrant des portes et perspectives pour l'ensemble du secteur.



### *Un choix né d'un cheminement*

Son investissement dans le projet de « *Couleurs Jeunes* », depuis près de vingt ans, a amené Mohamed à participer à l'élaboration du dispositif d'accompagnement des jeunes et enfants pris en charge. Un dispositif qui, d'évaluation en évaluation, va connaître des évolutions dans le temps. Un projet qui, aujourd'hui, n'est toujours pas figé, mais vivant, et donc susceptible d'être encore modifié.

Suite à sa formation, Mohamed s'est progressivement axé sur la formation des adultes. Son intérêt était de mieux comprendre comment les animateurs réalisent l'apprentissage de leur métier en situation de travail.

Un métier complexe aux multiples facettes, comme le suggère le profil d'animateurs d'écoles de devoirs sur lequel s'appuie l'offre du brevet. Afin de mieux saisir ce processus d'apprentissage, il a choisi de s'intéresser à ce public dans le cadre de sa recherche et de s'intéresser plus particulièrement aux dispositifs intentionnels élaborés par le lieu de travail pour faciliter l'apprentissage en situation de travail (comme les dispositifs d'accompagnement des personnes en situation de travail tels que le coaching, le mentoring, la communauté de pratiques, l'action Learning, l'analyse de pratiques, etc.).

Ce sont ces démarches et processus qu'il nous propose de découvrir par la présentation de sa recherche.

### Aspects théoriques

« Mon questionnaire issu du terrain et mon implication dans celui-ci poursuit un double intérêt. D'une part, mieux comprendre ce qui se joue en termes d'apprentissage sur le lieu de travail lorsque des travailleurs y exercent leur métier et d'autre part, comprendre quels leviers d'action pourraient être activés sur le lieu de travail pour faciliter l'apprentissage de leur métier par les travailleurs du secteur. Bien qu'il existe un brevet d'animateur en École de Devoirs qui apporte les connaissances et savoirs de base inhérents à la profession, ce métier complexe et en évolution constante depuis ces vingt dernières années semble s'apprendre principalement en situation de travail, sur le tas. En effet, comme le précise Bourgeois dans ses travaux<sup>2</sup>, les dispositifs de formation formelle (la formation initiale ou la formation en cours

d'emploi, intra et extra-entreprise) bien qu'indispensables pour favoriser l'apprentissage d'un métier, ne suffisent pas parce que ne tenant pas suffisamment compte, se déroulant hors du contexte réel de travail, de la complexité des problématiques rencontrées dans la pratique des animateurs au jour le jour.

Il était donc intéressant et important pour appréhender comment ce métier s'apprend, de mener un travail de recherche sur le lieu de travail, en contexte, afin de comprendre les facteurs qui facilitent l'apprentissage du métier et ceux qui peuvent faire obstacle à cet apprentissage.

### *Une problématique en quelques questions*

Cette recherche explore les situations qui poussent les animateurs d'école de devoirs à s'engager et à apprendre leur métier en situation de travail.

Comment ces animateurs perçoivent-ils les facteurs qui permettent d'apprendre leur métier ?

1. Mohamed SAMADI, *L'influence du style d'apprentissage sur la perception de certaines ressources favorisant l'apprentissage en situation de travail chez quatre animateurs d'une école de devoirs*, Mémoire, Master en Sciences de l'Éducation, finalité spécialisée, FOPA, UCL, Année académique 2014-2015
2. Bourgeois, E. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. (1ère éd.) Paris : PUF et Bourgeois E. & Mornata, C. (2012). *Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ?* In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail*. (1ère éd.) Paris : PUF.



Quelles conditions facilitatrices évoquent-ils dans l'apprentissage de ce métier ?

Qu'est-ce qu'ils se représentent apprendre difficilement ou plus facilement ?

De quoi sont composées les situations de travail au sein de l'école de devoirs de « Couleurs Jeunes » susceptibles d'être apprises par la pratique ?

En quoi l'environnement de travail de ces animateurs influence-t-il leurs apprentissages et leur engagement ou leur non engagement ?

Est-ce qu'il existe une sécurité psychologique sur leur lieu de travail ?

Celle-ci influence-t-elle leur engagement dans l'acte d'apprendre leur métier ou son absence constitue-t-elle un frein ?

Pour mieux comprendre les facteurs situationnels et individuels qui permettent aux travailleurs d'apprendre leur métier en situation de travail je me suis basé sur le cadre théorique de Billett, « *Workplace Learning Affordances* »<sup>3</sup>.

Cette approche théorique constitue un des deux cadres théoriques mobilisés dans ce travail sur « l'apprentissage en milieu de travail ». L'activité professionnelle peut être, en soi, une source d'apprentissage pour autant que certaines conditions soient réunies. Il était intéressant, dès lors, de découvrir comment les situations de travail décrites par les animateurs de « Couleurs Jeunes » offraient de réelles opportunités d'apprendre.

J'ai choisi, pour mener ce travail de recherche, une approche exploratoire afin de découvrir, et ensuite comprendre, quelles sont les ressources de l'environnement de travail des animateurs qui sont perçues par eux comme les plus favorables pour apprendre leur métier en situation de travail. Je me suis demandé, par ailleurs, s'il existait des liens entre la manière de percevoir certaines ressources favorables à l'apprentissage du métier d'animateur et les caractéristiques individuelles des animateurs (âge, sexe, expérience professionnelle antérieure, statut de travailleur expérimenté ou de travailleur novice, style cognitif ou style d'apprentissage, etc.). L'objectif de cette recherche était, en effet, de mieux comprendre comment interagissent les deux types de facteurs (individuels et situationnels) susceptibles de favoriser

l'apprentissage du métier d'animateur d'école de devoirs en situation de travail.

Les questions principales de ce mémoire peuvent être formulées ainsi :

- « *Quelles sont les ressources de l'environnement de travail au sein de l'école de devoirs de « Couleurs Jeunes », qui sont perçues comme les plus pertinentes, les plus saillantes pour apprendre en situation de travail par les quatre animateurs de cette association ?* ».

- « *Les différences de perception de ces ressources varient-elles selon certaines caractéristiques individuelles des animateurs ?* ».

- *Si oui, « en quoi l'engagement et l'apprentissage en situation de travail des animateurs sont-ils influencés par l'interaction de ces caractéristiques individuelles (facteurs individuels) avec ces ressources (facteurs situationnels) ? ».*

Cette dernière question ouvre le champ de recherche sur deux aspects importants : l'existence de facteurs individuels (les caractéristiques individuelles des sujets) et de facteurs situationnels inhérents à la situation de travail (les croyances et les usages de l'environnement social de travail tels que les caractéristiques liées aux interactions sociales et celles liées à l'organisation).

Pour Billett, ces deux types de facteurs, par une composition, une combinaison, une interaction singulière, « *une relation d'interdépendance entre l'individu et le social* » spécifique à chaque individu et à chaque situation de travail, amèneraient le sujet-apprenant à s'engager dans l'activité et à apprendre en situation de travail (ou pas).

### *Enjeu de la recherche et facteurs favorisant l'apprentissage en situation de travail*

Cette modeste contribution à la réflexion et à la recherche sur le Workplace Learning, poursuit un double objectif. Le premier vise à investiguer les caractéristiques individuelles qu'engagent les travailleurs pour apprendre en situation de travail et de pouvoir en tenir compte sur le lieu de travail. Le second, à susciter une réflexion au sein du secteur des écoles de devoirs en

Communauté Wallonie-Bruxelles afin de rendre plus optimal le dispositif d'accompagnement et de formation des animateurs en situation de travail.

Selon Bourgeois & Mornata<sup>4</sup>, trois niveaux de facteurs sont susceptibles de favoriser l'apprentissage en situation de travail.

1. le niveau des facteurs individuels
2. le niveau des facteurs interpersonnels
3. le niveau des facteurs organisationnels

#### Des facteurs individuels

Il s'agit ici de tout ce qui favorise l'engagement de l'individu à apprendre, à transformer sa pratique, à changer de routine. Parmi les facteurs individuels, ceux qui peuvent être envisagés pour la pratique du métier de l'animateur en EDD, il y a le sentiment d'efficacité personnel qui désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. Une des sources les plus actives de ce sentiment d'efficacité personnelle est l'expérience active de maîtrise. Plus un animateur aura la maîtrise des actes qu'il pose, plus il aura le sentiment qu'il est efficace dans l'exécution des tâches qu'il doit entreprendre pour réaliser son métier. Plus un individu vivra un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir le comportement demandé. Le succès, lorsqu'il n'est pas trop facile, renforce la croyance en l'efficacité personnelle alors que les échecs réduisent ce sentiment.

L'accès aux ressources d'apprentissage est aussi un facteur individuel pour apprendre son métier. Or, tous les travailleurs ne sont

3. Billet, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice.*

Australia: Allen & Unwin.

4. Bourgeois E. & Mornata, C. (2012). Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail.* (1ère éd.) Paris : PUF.

pas égaux face à cet accès puisqu'étant en lien avec leurs caractéristiques individuelles, tels que leur niveau d'expertise et leurs expériences antérieures, le niveau d'études et le niveau hiérarchique occupé dans l'organisation, l'ancienneté de travail, la capacité à résoudre des tâches difficiles autres que des routines, etc.

#### Des facteurs situationnels

Deux niveaux de facteurs situationnels sont relevés par les mêmes auteurs<sup>5</sup>

1. ceux liés aux caractéristiques des interactions sociales ;
2. ceux liés aux caractéristiques de l'organisation.

Les interactions avec les pairs, des collègues plus expérimentés, le supérieur hiérarchique, le tuteur ou l'accompagnateur constituent un moteur très puissant de l'apprentissage au travail. Ces interactions sont donc à favoriser dans le secteur des EDD. Néanmoins, pour qu'elles soient efficaces, elles doivent pouvoir être régulières, dans des espaces-temps dédiés, réfléchis comme faisant partie intégrante du travail et pas uniquement lors de moments informels (tels que les pauses café ou les repas en équipe), même si ces moments informels d'apprentissage restent très efficaces également. Ces moments représentent pour les travailleurs des occasions de parler de leur pratique, de leurs difficultés à mettre en place une méthode d'accompagnement et de suivi des enfants, de leur doute, etc.

#### Des facteurs organisationnels

L'élaboration d'un véritable programme d'apprentissage sur le lieu de travail dans la pratique organisationnelle constitue un moyen privilégié pour permettre aux novices d'apprendre. Billett<sup>6</sup> s'inspire des travaux de l'anthropologue Jean Lave<sup>7</sup> pour réfléchir à l'élaboration d'un curriculum d'apprentissage au lieu de travail.

L'engagement des travailleurs sera donc influencé selon que l'organisation permet de négocier le sens des actions collectives entreprises et de développer des pratiques communes par la création de temps et d'espaces qui les favorisent ou non. Les organisations dont les membres forment des groupes de personnes qui travaillent



ensemble et qui sont amenées à inventer constamment des solutions locales aux problèmes rencontrés dans leur pratiques professionnelles peuvent former ce que Wenger<sup>8</sup> appelle des *Communautés de Pratiques*. Après un certain temps et, au fur et à mesure que ces personnes partagent leurs connaissances, leurs expertises, ils apprennent ensemble.

#### Le sentiment de sécurité psychologique

Le sentiment de sécurité psychologique, enfin, (Edmonson<sup>9</sup>) joue un rôle très important dans le processus d'apprentissage collectif en situation de travail. « Cette croyance est un facteur majeur favorisant l'apprentissage, par la possibilité de partager ses erreurs et ses difficultés, auprès des collègues »<sup>10</sup>.

Il est primordial, par exemple, que lors de la réunion d'équipe des animateurs, un temps soit consacré à l'échange sur leur pratique. Durant ce temps, il est clair que les travailleurs pourront parler de leurs erreurs uniquement s'ils ont le sentiment qu'ils ne seront pas jugés par leurs pairs et

que ce qu'ils partageront sera reçu avec bienveillance. En retour, les novices pourront alors recevoir des conseils avisés des travailleurs les plus expérimentés. Ces conseils et soutiens agiront comme, ce que nomme le docteur en psychologie Albert Bandura<sup>11</sup>, un phénomène de persuasion verbale. Ce qui signifie qu'à travers des suggestions, des avertissements, des conseils et des interrogations, les participants peuvent être amenés vers la croyance qu'ils possèdent le potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autrefois, les embarrassait. Les croyances générées de cette façon sont d'ampleur plutôt faible lorsqu'elles sont utilisées seules, compte tenu du fait que les participants ne sont pas amenés à vivre une expérience. De plus, les résultats peuvent être influencés par des facteurs tels que l'expertise, la crédibilité et l'attrait exercé par la personne ressource. C'est pourquoi, il est impératif que cette forme de guidance indirecte<sup>12</sup> soit intégrée dans le processus de suivi des novices.

Si on veut, enfin, que la pratique du soutien scolaire soit liée à des compétences requises pour exercer un métier d'accompagnement professionnel des apprenants, il est intéressant de mettre en place au sein de chaque école de devoirs un curriculum d'apprentissage, réfléchi en équipe et expérimenté en situation de travail pour être affiné au fur et à mesure par un travail réflexif initié et poursuivi en équipe, notamment lors de journées de réflexions, de mise au vert ou lors des réunions d'évaluation en fin de période scolaire ou durant les congés scolaires.

5. Bourgeois E. & Mornata op cit

6. Op cit

7. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University press.

8. Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratiques. Apprentissage, sens et identité*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

9. Le sentiment de sécurité psychologique est une croyance qui consiste à considérer le collectif de travail comme non-sanctionnant (Bourgeois & Mornata, 2012) - Edmondson, A. C. (2002). *Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams*. Boston : Harvard Business School.

10. Op cit, Bourgeois & Mornata, 2012, p.65

11. Albert Bandura, O.C. (né le 4 décembre 1925) est un psychologue canadien connu pour sa théorie de l'apprentissage social et son concept d'auto-efficacité.  
Voir : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Albert\\_Bandura](https://fr.wikipedia.org/wiki/Albert_Bandura)

12. Contributions à l'apprentissage suite à des interactions indirectes avec l'environnement social et physique du travail (par ex : observation et écoute des autres collègues, capacité de percevoir les artéfacts et les outils)

### Vers l'élaboration d'un curriculum d'apprentissage

Pour Billett<sup>13</sup>, un curriculum d'apprentissage sur lieu de travail est un programme d'expériences, vécues dans le milieu de travail, exprimées par la personne, identifiées, organisées en vue d'augmenter son engagement et permettre l'apprentissage.

Les quatre éléments clés pour élaborer un curriculum d'apprentissage relevés par Billett<sup>14</sup> sont de :

1. pouvoir prendre part à des activités professionnelles nécessitant un niveau de responsabilité et de complexité progressif (*from peripheral participation to full participation*)
2. pouvoir accéder à des connaissances qui ne peuvent être apprises par soi-même, par sa seule pratique (*Guided Learning*<sup>15</sup>)
3. pouvoir bénéficier d'une « guidance directe<sup>16</sup> » par des collègues plus expérimentés et/ou des experts
4. pouvoir bénéficier d'une « guidance indirecte<sup>17</sup> » fournie par l'environnement social et physique

Billett explique encore que trois étapes clés sont nécessaires dans l'élaboration de ce curriculum d'apprentissage.

1. Structurer le parcours d'activité en identifiant les besoins du terrain et en les structurant de manière progressive, ce qui suppose de connaître les différentes tâches nécessaires à la réalisation de cette activité et les prérequis nécessaires pour l'accomplir (ce que nous pouvons appeler les incontournables d'une tâche en EDD).
2. Identifier les connaissances difficiles à apprendre (connaissances symboliques, conceptuelles, théoriques) qui ne s'acquièrent pas directement par la pratique du métier ou, pas uniquement par la pratique.
3. Identifier et utiliser des situations offrant un fort potentiel d'apprentissage (des activités ou des tâches qui favorisent les apprentissages, même si parfois elles peuvent être rebutantes).

Ces étapes sont importantes à comprendre si on veut savoir comment favoriser l'engagement des travailleurs à apprendre en situation de travail.

Un exemple de curriculum dans un salon de coiffure mixte, sans prise de rendez-vous.

Le novice est invité progressivement à effectuer les tâches suivantes :

1. « Tea and tidy work »
2. Laver les cheveux
3. Réaliser des colorations
4. Placer les rouleaux  
et faire les mises en plis
5. Couper les cheveux des hommes
6. Couper les cheveux des femmes.

Dans l'exemple du salon de coiffure, l'apprenti joue le rôle du novice. Le rôle du novice est périphérique, il se voit confier des tâches qui ont un faible niveau de responsabilité, ensuite des tâches d'importance progressive jusqu'à ce qu'il se considère ou soit considéré par les autres travailleurs comme membre à part entière capable d'effectuer des tâches plus complexes.

Les novices apprennent par l'engagement dans des activités collectives selon une trajectoire d'évolution progressive au sein de collectifs de travail.

Les travaux de Lave et Wenger<sup>18</sup> ont comme point commun de « *considérer la transmission de savoir et l'apprentissage comme des processus fondamentalement sociaux où les changements cognitifs et identitaires sont étroitement liés à*

*l'évolution de la position sociale d'un individu au sein d'un collectif professionnel* »<sup>19</sup>.

### Temps et espace favorables à l'apprentissage en situation de travail

D'après Wenger<sup>20</sup>, un lieu de travail ne nécessite pas d'infrastructures, ni un management très importants ; ce qui compte, c'est que les membres puissent bénéficier de temps et d'espace pour collaborer.

Le temps est un paramètre incluant les moments où les différentes situations qui surviennent en contexte de travail peuvent être négociées et où les pratiques peuvent être développées ; que ce soit durant les tâches (en situation de travail) ou durant des moments plus informels telles que les pauses (hors situation de travail).

L'espace constitue tous les lieux qui favorisent l'observation, l'écoute et les discussions entre collègues. L'espace offre l'opportunité de négocier le sens des expériences et pratiques réalisées en situation de travail par la confrontation d'idées et de points de vue (importance du conflit sociocognitif pour l'apprentissage).

Ainsi, penser à l'aménagement d'espaces et de temps pour favoriser les apprentissages en situation de travail devient une forme de stratégie à développer dans les EDD pour augmenter l'efficacité des collaborateurs en apprenant leur métier. D'autres facteurs organisationnels peuvent entrer en ligne de compte. Bourgeois & Mornata<sup>21</sup> soulignent

13. 2011, op cit

14. 2001, op cit

15. Processus d'apprentissage collaboratif par lequel les autres travailleurs plus expérimentés aident les apprenants, à travers la résolution de problèmes communs et les amènent à penser et à agir plutôt que de leur enseigner de manière didactique

16. Direct guidance : Interactions directes entre experts ou collègues plus expérimentés et novices axées sur le développement de connaissances (difficiles à apprendre par soi-même) par la résolution de problèmes communs

17. Indirect guidance : Contributions à l'apprentissage suite à des interactions indirectes avec l'environnement social et physique du travail (par ex : observation et écoute des autres collègues, capacité de percevoir les artéfacts et les outils)

18. Cf. op cit

19. Veillard, L. (2014). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail.

Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance? *Education et didactique*, 2012, 6 (1), 47-68.

En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00952255>, consulté le 29/01/2015.

20. Op cit

21. Op cit





ainsi que plusieurs écrits scientifiques font état de l'importance de la qualité du management, du soutien de l'organisation et du rôle de l'environnement matériel et technique sur les apprentissages informels en situation de travail. Sachant que la

gestion coopérative des conflits par les managers et leur contribution à l'instauration d'un climat propice à l'émergence d'un sentiment de sécurité psychologique favorisent l'engagement dans l'apprentissage en situation de

travail, il serait intéressant d'investiguer *le rôle perçu des cadres de l'organisation sur l'influence qu'ils exercent sur l'apprentissage en situation de travail* chez les animateurs en école de devoirs.

### Première synthèse

Le lieu de travail favorise l'apprentissage et l'engagement des travailleurs lorsqu'il offre des opportunités d'apprendre en permettant la réalisation d'activités riches sur le plan pédagogique, en favorisant l'indépendance et la participation des travailleurs, en suscitant la prise d'initiatives et l'autonomie, s'il offre à l'individu la possibilité de réaliser des tâches intéressantes, de les approfondir, de les préciser et de les associer à de nouvelles plus complexes ou différentes. Il y a alors apparition de nouvelles normes résultant de ces apprentissages qui vont contribuer à fixer de nouveaux objectifs à atteindre et favoriser la progression par la nécessité d'être plus productif et/ou plus performant. Les normes du milieu de travail, selon les différents auteurs cités, font aussi l'objet d'apprentissage par les expériences réalisées par les travailleurs et qui sont intentionnellement structurées par le lieu de travail par des procédés pédagogiques intentionnels (par exemple proposer des activités ayant un grand potentiel d'apprentissage).

Selon Billett<sup>22</sup>, les questions et éléments suivants sont importants à investiguer pour comprendre en quoi le lieu de travail favorise l'apprentissage :

- Le lieu de travail soutient-il ou inhibe-t-il l'engagement des individus dans les activités et les tâches liées au travail ?
- Le lieu de travail offre-t-il la possibilité de résoudre des problèmes routiniers et/ ou non routiniers (ces derniers offrent un plus grand potentiel d'apprentissage) ?  
La résolution de problèmes routiniers, les apprentissages et le transfert sont des processus similaires. Il convient dès lors d'identifier les situations permettant l'engagement des travailleurs dans la résolution de problèmes quotidiens.
- Les affordances qui réfèrent à trois apports ou aspects distincts :
  - le statut individuel du travailleur : la perception de ses compétences individuelles, le statut expérimenté ou novice, le genre, l'âge, son style d'apprentissage, etc...
  - l'environnement physique (l'aménagement des locaux, le fait de disposer de son propre bureau, l'accès aux outils, aux méthodes et démarches, etc.)
  - l'environnement social : les collègues sont des novices ou des expérimentés, les équipes travaillent ou non de manière collégiale, y a ou non de la concurrence entre les services ou les secteurs, etc.

L'apprentissage en situation de travail est donc possible grâce à la participation active aux activités professionnelles quotidiennes, grâce aux soutiens directs et indirects des collègues plus expérimentés ou grâce aux pratiques sociales («direct guidance» & «indirect guidance»<sup>23</sup>).

Néanmoins, tout ne peut s'apprendre par l'engagement dans des activités de travail individuelles ou collectives. Une part importante des connaissances qui permettent l'action ou la compréhension en contexte de travail peut être tacite voire implicite (Schön<sup>24</sup>) parce que les processus et démarches non visibles directement, les fonctionnements techniques ou les structures conceptuelles très complexes, les connaissances peu ou pas formalisées ou encore certaines ressources ou activités difficiles d'accès<sup>25</sup>. Pour rendre ce type de connaissances accessibles, des travailleurs plus expérimentés ou des experts doivent pouvoir les transmettre au moment opportun. C'est ce que Billett<sup>26</sup> appelle « direct guidance » tout en précisant que selon le niveau d'expérience des personnes engagées dans une activité, des divergences peuvent apparaître sur la difficulté des tâches à apprendre et sur la difficulté d'apprentissage de ces tâches. Dans ce cas, toujours selon ce chercheur, l'estimation la plus crédible vient de ceux qui ont appris la tâche récemment et que, par conséquent, il est primordial de prendre en compte l'avis des novices dans l'organisation.

Si on veut rendre le travail formatif, la création d'un programme d'apprentissage sur le lieu de travail est essentielle.

22. 2001, cf. op cit

23. Billett, 2001, op cit

24. Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.

25. Voir Veillard, op cit

26. Op cit

## Lien entre perception des ressources favorisant l'apprentissage et style d'apprentissage des travailleurs

A ce stade de la recherche, j'ai eu l'intuition que les travailleurs pouvaient ne pas avoir le même style cognitif ou style d'apprentissage et que ces styles influençaient probablement la manière de percevoir les ressources présentes dans leur environnement de travail (ressources qu'ils ont identifiées comme favorisant l'apprentissage de leur métier) et donc, que leurs préférences d'apprentissage conditionnaient probablement la manière dont ils apprenaient.

### L'apprentissage expérientiel

Pour illustrer les différents styles d'apprentissage qui pourraient différencier les animateurs d'une école de devoirs dans la façon dont ils apprennent leur métier, je me suis appuyé sur le paradigme de l'apprentissage expérientiel (Experiential Learning Theory ou ELT). Dans ce modèle (ELT), l'apprentissage est défini comme un processus à travers lequel toute connaissance est le résultat de la combinaison de l'appréhension et de la transformation de l'expérience<sup>27</sup>.

Le modèle présente deux modes dialectiques reliés dans la manière d'appréhender l'expérience (l'expérience concrète et la conceptualisation abstraite) et deux modes dialectiques reliés dans la manière de transformer cette expérience (l'observation réflexive et l'expérimentation active).

Pour Kolb et Fry (1975), l'apprentissage effectif implique de posséder ces quatre aptitudes.

La figure de Kolb décrit les quatre étapes du cycle de l'apprentissage. Les expériences immédiates ou concrètes (une personne effectue une action particulière et voit les effets de son action dans la situation) sont à la base des observations et des réflexions (pour comprendre les effets dans cette situation particulière).

Après avoir cerné le principe général à l'œuvre derrière les effets de l'action, à partir duquel de nouvelles implications peuvent être tirées de cette expérience particulière, ces réflexions sont assimilées et réorganisées en concepts abstraits.



Ces implications peuvent être activement testées dans une série de circonstances et servir de guide lorsque de nouvelles expériences se présentent. Deux aspects nous semblent particulièrement remarquables : l'utilisation du concret,

«l'ici et maintenant» de l'expérience pour tester l'idée, et l'utilisation du feed-back pour changer ses pratiques et ses représentations.<sup>28</sup>

Le modèle ELT suggère que l'apprentissage

27. Kolb, D. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

28. Kolb, 1984, pp.21-22 cité par Segers & Van de Haar, 2011

Segers, M., & Van der Haar, S. (2011). The Experiential Learning Theory : D. Kolb and D. Boud. In F. Dochy, D. Gijbels, M. Segers & P. Van den Bossche (Eds.), *Theories of learning for the workplace. Building blocks for training and professional development programs* New York: Routledge.



nécessite des aptitudes qui sont diamétralement opposées. Dans chaque situation d'apprentissage, l'apprenant est amené à choisir une des dispositions qu'il va mobiliser.

Dans le processus d'appréhension de l'expérience, les apprenants choisissent une des deux dispositions suivantes en fonction de leur préférence<sup>29</sup> :

- l'habilité de l'*expérience concrète* qui se rapporte aux apprenants qui assimilent l'expérience en percevant les nouvelles informations à partir de l'expérience pratique, lui donnent un sens et la colorent de sentiments. Cette méthode pourrait s'intituler la méthode des sensations. L'individu qui présente ce profil privilégie les informations concrètes, procéduriers, pratiques, il recherche les faits plutôt que le sens présent dans l'expérience.
- La *conceptualisation abstraite* qui

implique la perception et l'assimilation d'un ensemble de nouvelles informations à partir de la représentation symbolique et de la conceptualisation abstraite. Cela se réfère à la façon dont on pense, dont on analyse, dont on planifie systématiquement, plutôt que de faire confiance aux sensations et aux sentiments éprouvés. L'individu privilégie les informations conceptuelles, innovantes et théoriques, il y a une recherche du sens attribué à l'expérience.

De la même manière, dans le processus de transformation de l'expérience, certains apprenants choisissent soit<sup>30</sup> :

- L'*expérimentation active*. L'individu qui présente ce profil préfère l'action immédiate comme manipuler des objets, réaliser des expériences physiques, apprendre en essayant et il préférera travailler en groupe pour résoudre un problème plutôt que seul.

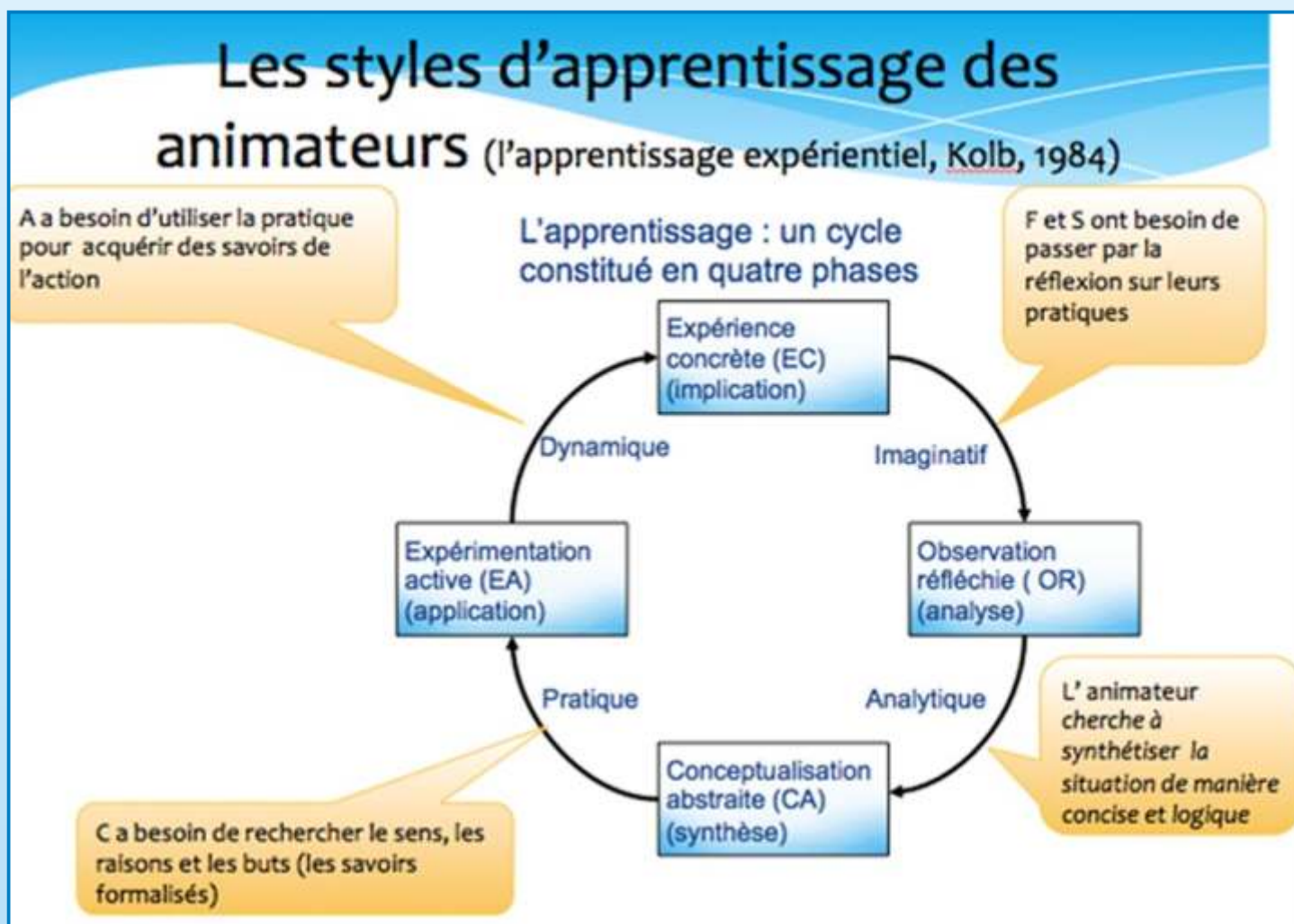
- L'*observation réflexive* où l'individu vit l'expérience en réfléchissant à ce qui se passe, il privilégie l'analyse, la pensée et préfère résoudre seul les problèmes qui se présentent à lui en évaluant les différentes options possibles.

Le schéma présenté dans cet article décrit les quatre phases de l'apprentissage expérientiel, chacun pouvant adopter un des quatre styles préférentiels.

Dans le cadre de cette recherche, par exemple, Sophie et Florence adoptent le style imaginaire, Ahmed le style dynamique, Claude le style pratique, le quatrième style (le style analytique) n'ayant été adopté par aucun des quatre animateurs interviewés.

29. Segers & Van der Haar, op cit

30. Segers & Van der Haar, op cit





## Présentations des résultats de la recherche

### Des ressources

Les quatre catégories de ressources de l'environnement de travail perçues comme favorables à l'apprentissage du métier par les animateurs de l'école de devoirs de «Couleurs Jeunes» sont:

1. *Les outils* : fiches de suivi individuel, planning mural, tableau blanc, contrat d'engagement individuel
2. *Les démarches et les méthodes* utilisées à « Couleurs jeunes » et inspirées de la Pédagogie institutionnelle (PI) de l'Approche Neurocognitive (ANC) et de la Gestion Mentale (GM).
3. *L'espace de parole individuel* avec la coordinatrice
4. *Le conseil d'équipe*

### Les outils

Les outils vont aider à gérer le cadre disciplinaire lors des séances de soutien scolaire (ex : les bonhommes, les barres). Ils aident les animateurs à mettre en place une méthodologie pour le suivi pédagogique des apprenants et donc à mieux cibler leurs besoins tout en augmentant l'efficacité de leur prise en charge (ex : les fiches de suivi).

### Les démarches et méthodes pédagogiques

Ces ressources ont un impact individuel (pour les travailleurs eux-mêmes) et contribuent à apprendre à davantage gérer son propre stress, ses émotions paralysantes et à se distancier du public cible. Elles permettent d'éviter les relations duelles pouvant amener une relation plutôt fusionnelle entre apprenant et novice, et enfin, à mieux gérer la discipline dans les groupes. Elles permettent d'interroger le sens et l'efficacité de celles-ci pour l'accompagnement des apprenants, un accompagnement plus efficace grâce à une meilleure compréhension du style d'apprentissage des enfants lorsqu'il diffère de celui de l'animateur.

Elles permettent aussi à mieux évaluer les apprenants et à gérer leur stress ou encore à gérer les enfants qui ont des personnalités « difficiles » (par ex : enfants qui ont un profil de comportement

dominant dans leur positionnement grégaire).

### L'espace de parole

L'espace de parole aide à aborder des situations difficiles et à préparer les demandes à formuler à l'équipe. (Le cas de F, novice). Il permet aussi de déposer des problèmes relationnels vécus avec un enfant, d'avoir des conseils méthodologiques de la coordinatrice, une démarche à expérimenter, une solution à mettre en œuvre. Ce type d'affordance (catégorie de ressources) s'apparente à de la guidance directe par un expert.

Avec l'expérience, l'espace de parole est investi de manière plus ciblée, au moment où il y a un besoin de certains conseils pour parler de certaines situations plus complexes (cas de Sophie, expérimentée). L'espace de parole est perçu comme une aide méthodologique, de conseils à mettre en œuvre au sein des groupes d'enfants pour mieux gérer certaines situations difficiles.

Le coaching de la coordinatrice prend la forme d'une guidance directe pouvant aider à prendre en compte ses besoins et à respecter son rythme.

### Le conseil d'équipe (CE)

Le conseil d'équipe permet des échanges et des partages d'expériences, de se sentir plus légitime et responsable. Il aide A. à se distancier du public « ados » et de son rôle de grand frère. Il permet de se distancier de ses émotions et à prendre conscience des conséquences des actes posés et innovations introduites (cas de la boîte à GSM, réflexivité).

L'espace est perçu comme bienveillant par les collègues, favorisant le partage d'expériences et la possibilité de parler de ses difficultés sans se sentir jugé (contribue à favoriser le sentiment de sécurité psychologique).

Le soutien perçu de l'équipe aide à sortir du doute pour agir, du blocage et de la peur de mal faire et aussi d'anticiper les conséquences de ses actes et d'avoir une vision plus globale d'une situation ou d'un problème en envisageant d'autres possibles, tenant compte des avis et conseils avisés des collègues (contribue à favoriser les interactions sociales).

Le CE est perçu comme un espace et un temps plus réflexif pour parler d'une méthode ou d'une approche pédagogique que les membres de l'équipe peuvent expérimenter dans leur groupe et permet de s'adapter aux différents styles d'apprentissage des enfants (conseil pédagogique = dispositif d'accompagnement et de formation formel en interne).

### Des perceptions des ressources selon le style d'apprentissage

Un premier constat qui semble distinguer les animateurs dans la manière d'appréhender les ressources de leur environnement de travail est la manière singulière dont ils transforment leur expérience selon leur style préférentiel d'apprentissage.

Deux modes d'appréhension de l'expérience diamétralement opposés sont adoptés selon leur style d'apprentissage.

1. soit ils appréhendent l'expérience en passant par une phase d'expérience concrète
2. soit ils passent d'abord par une phase de conceptualisation abstraite avant d'expérimenter

Ensuite, en ce qui concerne la transformation de l'expérience (deuxième phase de l'apprentissage expérientiel) nous retrouvons parmi les animateurs Florence et Sophie qui ont besoin de passer par une observation réfléchie en analysant les différentes situations de différents points de vue, Ahmed qui lui, a besoin de d'abord passer par une phase d'expérimentation active et de réfléchir ensuite sur le résultat de son action. Claude lui, appréhende l'expérience en situation de travail en passant d'abord par une phase de conceptualisation abstraite. C'est ensuite qu'il transforme son expérience par un besoin de mettre en application ce qu'il a perçu théoriquement.

### Discussion des résultats

Les styles d'apprentissage de Kolb indiquent une tendance générale pour appréhender une expérience pour ensuite la transformer. Ces styles n'éclairent cependant pas suffisamment les



mécanismes d'adaptation que les apprenants peuvent utiliser lorsqu'ils n'ont pas la possibilité d'exercer leur mode préférentiel d'apprentissage.

Face à un enfant qui a besoin de passer par l'explicitation des consignes et des mots (appréhension de l'expérience par la conceptualisation abstraite), une animatrice comme Sophie sera déstabilisée au départ, mais par la suite, elle arrive à basculer de son style préférentiel à celui de l'enfant.

Le *conseil d'équipe* est un facteur situationnel relatif aux interactions sociales. Or, comme nous l'avons vu, les interactions sociales peuvent contribuer à faire acquérir de nouvelles structures de connaissances et d'informations grâce aux interactions verbales et aux conflits sociocognitifs qu'elles peuvent susciter.

Deux conditions sont cependant nécessaires pour que le conseil puisse pleinement atteindre ses objectifs d'apprentissage du métier en situation de travail. L'ensemble des membres de l'équipe doivent, en premier, partager certaines valeurs et se sentir reliés à une Communauté de Pratique et en second, percevoir qu'il existe un sentiment de sécurité psychologique par le cadre posé et partagé.

*Les trois autres catégories de ressources* relèvent du niveau organisationnel et renvoient au dispositif d'accompagnement, au soutien des novices, aux méthodes et aux démarches pédagogiques et à leur niveau de maîtrise, aux outils et matériaux utilisés pour accomplir les différentes tâches, etc.

*L'espace de parole* s'apparente à de la guidance directe par un expert : cette pratique a une influence très importante sur l'apprentissage en situation de travail, particulièrement pour des apprentissages



difficiles, voire impossibles à acquérir seul par la simple participation aux activités quotidiennes du travail.

#### *Pistes pour la pratique en école de devoirs et conclusions*

Les savoir-faire et le savoir-être sont des compétences que les animateurs d'école de devoirs sont sensés acquérir par l'expérience de terrain et certaines «bonnes dispositions» inhérentes à un animateur où sa bonne volonté ne suffisent pas. Bien qu'il existe un profil de compétences de l'animateur qui décrit les compétences de base qu'un animateur doit acquérir pour pratiquer son métier, il semble que cela ne soit pas suffisant.

C'est pourquoi ce travail est une ébauche de réflexion sur ce qu'il conviendrait de prendre en compte au sein de l'environnement de travail pour favoriser l'apprentissage de ce métier.

Pour les animateurs en école de devoirs,

l'importance de l'activité réflexive en groupe peut poursuivre divers objectifs :

- Avoir l'occasion de réfléchir, de partager et de construire des stratégies générales et de communication et la possibilité de recevoir des feed-back pertinents adaptés à leur réalité et contexte de travail ;
- Avoir la possibilité de réfléchir et d'apprendre par soi et collectivement ;
- Bénéficier de l'opportunité de mieux se connaître soi-même, et de comprendre comment on résout des situations, on communique et on apprend en situation de travail

Cette recherche, bien que menée dans le contexte particulier de « Couleurs Jeunes » indique l'importance pour les écoles de devoirs de pouvoir alterner des conditions qui favorisent à la fois des échanges sur la pratique et des apprentissages plus théoriques. Elle dit également la force et donc, la nécessité, de l'accompagnement d'un expert, d'une guidance directe pour l'acquisition d'apprentissages plus complexes, difficiles à réaliser seuls, par la simple participation aux activités de travail, (tels que faciliter la compréhension des démarches, des méthodes et l'utilisation d'outils élaborés et complexes) et ce, particulièrement, pour les travailleurs novices.

Même si les quatre catégories de ressources identifiées sont spécifiques au terrain de recherche (ici l'asbl « Couleurs jeunes ») et donc non transposables tels quels dans un autre milieu de travail, il est intéressant de mener une réflexion afin de pouvoir identifier dans chaque école de devoirs quelles caractéristiques de l'environnement sont favorables ou défavorables à l'apprentissage en situation de travail. Identifier les obstacles à cet apprentissage permettra sans doute de mieux les lever et d'aller mobiliser d'autres





ressources qui facilitent l'apprentissage de ce métier difficile et complexe.

Elle invite, en effet, à prendre conscience de l'importance de mener une réflexion afin de pouvoir identifier et préciser les caractéristiques de l'environnement favorables ou défavorables à l'apprentissage en situation de travail en EDD et met en évidence la nécessité d'établir un cadre de travail rigoureux, bienveillant et sécurisant en sorte de construire une réelle communauté de pratiques (échanges, interactions sociales entre collègues et possibilité de recevoir des feed-back) permettant aux animateurs de réajuster leur expérience et de faire des allers-retours entre des temps d'appréhension et de transformation de l'expérience (conditions permettant de réaliser un apprentissage expérientiel).

Comprendre que certaines caractéristiques individuelles peuvent interagir sur la manière d'appréhender une expérience en situation de travail est donc important si l'on veut favoriser l'apprentissage en situation de travail (AST).

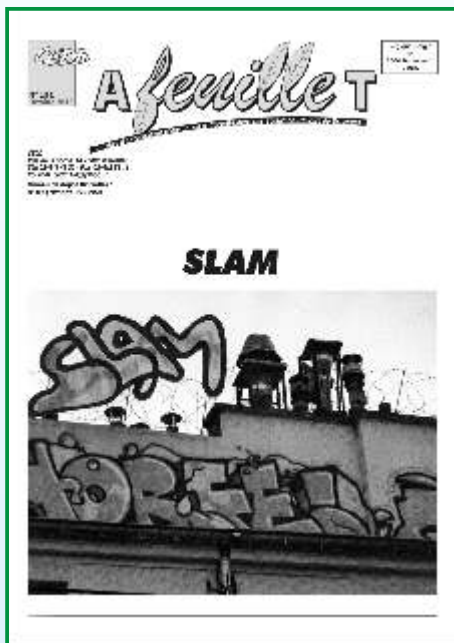
Le fait de pouvoir identifier les besoins spécifiques de chaque travailleur en matière d'apprentissage du métier est donc nécessaire pour un métier qui s'apprend sur le tas, en situation de travail, d'où l'importance de mettre en place un programme d'AST adapté à chaque travailleur et d'offrir des lieux formels et informels où les animateurs peuvent échanger leurs expériences entre pairs et recevoir des feed-back.

Ceci peut alors permettre à ceux qui transforment leur expérience en ayant besoin de passer par une observation réfléchie sur leur pratique, de pouvoir apprendre de leurs expériences en situation de travail.

Ménager de tels espaces et de tels moments formels en école de devoirs devient dès lors très important pour favoriser l'apprentissage du métier.

De même, ceux qui ont besoin, comme Claude, d'appréhender l'expérience par un éclairage conceptuel, doivent pouvoir bénéficier d'apports théoriques pour concevoir la manière dont ils vont pouvoir transformer leur expérience en situation de travail.

Ainsi, après une formation extérieure,



certain animateurs auront besoin de tester activement ce qu'ils ont appris pour évaluer les conséquences et les solutions liées à leur action et d'autres de comprendre les principes généraux à l'œuvre derrière les effets de leur action pour pouvoir l'assimiler et les réorganiser en concepts abstraits.

Au moment où les pouvoirs publics veulent imposer un plan de formation au secteur des écoles de devoirs, il s'avère indispensable de réfléchir à articuler les dispositifs de formations conventionnels (formations formelles internes ou externes) et des dispositifs d'accompagnement et de formation des travailleurs en situation d'apprentissage (*coaching, mentoring, action Learning, communauté de pratique, etc.*) afin de répondre au mieux à leurs besoins et faciliter leur apprentissage en situation de travail.

Parmi les ressources identifiées comme des facteurs d'apprentissage en situation de travail au sein de l'asbl «Couleurs Jeunes», celle qui semble la plus prégnante pour les quatre animateurs, est le conseil d'équipe. Cette ressource révèle l'importance des échanges et interactions sociales entre les collègues qui permet aux animateurs de réajuster leur expérience et de faire des aller-retours entre des temps d'appréhension et de transformation de

l'expérience, conditions permettant de réaliser un apprentissage expérientiel.

Ceci devant se faire dans un climat de sécurité psychologique où chacun se sent libre de parler de son expérience et faire part de ses difficultés et de ses erreurs.

Ainsi, réfléchir aux conditions liées à l'environnement de travail qui facilitent l'apprentissage du métier passe nécessairement par la mise en place de moments et de lieux favorisant les interactions sociales et les possibilités de recevoir des feed-back sur l'expérience vécue.

Véronique Marissal, responsable de la Coordination des écoles de devoirs de Bruxelles, insiste dans ce cadre sur l'importance de la formation et des compétences pédagogiques et relationnelles du coordinateur.

Le supérieur hiérarchique n'est pas nécessairement expert « en tout » et vice versa, mais il peut être le garant du bon fonctionnement du dispositif d'accompagnement sur le lieu de travail et faire appel, quand il le juge nécessaire, à des ressources internes (des travailleurs plus expérimentés qui peuvent accompagner les novices) ou externes (un superviseur, etc.). Il est alors utile de s'interroger, selon elle, aux conditions indispensables pour que ce travail puisse se faire entre coordinateur et animateurs, notamment en termes de réunion d'équipe et d'ordre du jour (toutes les écoles de devoirs en organisent, mais le plus souvent elles sont davantage centrées sur des questions de planification et d'organisation).

Si on veut que le secteur des écoles de devoirs devienne plus efficient, précise-t-elle, il serait intéressant de déterminer les compétences et modes d'actions d'un intervenant extérieur qui viendrait en appui et les rôles spécifiques à construire entre lui et le coordinateur.

De nombreuses autres pistes sont sans doute encore à explorer pour comprendre comment des animateurs apprennent leur métier en situation de travail et c'est en cela que le travail de recherche peut être fascinant. »

Mohamed Samadi



# Formation spécifique d'animateur en EDD.

---

## Module de base

### Pédagogie et méthodologie

La relation pédagogique : enjeux et outils d'analyse  
La pédagogie du projet  
La pédagogie par le jeu  
Les types d'activités  
Les réponses aux besoins de l'enfant et de l'adolescent en lien avec les missions en EDD  
L'observation des enfants en tant qu'outil de réflexion et d'adaptation des pratiques

### Déontologie et fonction d'animateur

Notions de déontologie de l'animateur  
Le rôle, les missions et les fonctions de l'animateur  
Responsabilités légales, morales, éducatives et éventuellement contractuelles de l'animateur  
Détermination, mise en œuvre et évaluation d'objectifs individuels  
Détermination d'un plan de formation personnel  
Connaissance de soi  
Détermination, mise en œuvre et évaluation d'objectifs collectifs

### Communication avec les partenaires

Éléments de communication avec les personnes qui confient l'enfant  
Éléments de communication avec les écoles

### Bien-être de l'enfant

Notions relatives au bien-être de l'enfant  
Notions relatives à la prévention de la maltraitance  
Sensibilisation aux droits de l'enfant

### Code qualité de l'accueil

Présentation du code qualité  
Présentation et mise en pratique des outils issus du code de qualité

### Evaluation

Type d'évaluation  
Méthodes et enjeux de l'évaluation formative

## Modules thématiques

- Dynamique des groupes
- Gestion des conflits
- Premiers secours
- Techniques d'animation
- Éléments de psychologie de l'enfant et de l'adolescent
- Analyse, construction, gestion d'un projet d'animation
- Prévention, sécurité, hygiène et santé
- Notion de communication
- Gestion et aménagement de l'espace-temps en lien avec la gestion des groupes et des activités

# FORMATI ONS

## Les 45èmes Rencontres Pédagogiques d'Eté 11 ateliers pour changer l'Ecole et la société

« Changer l'École, ce n'est pas facile.

Qu'on essaie du dedans ou du dehors, qui ne se heurte pas à toutes sortes de difficultés ?

Cela va du fameux « *Mais on a toujours fait comme ça !* » à la méfiance parfois hostile des collègues, en passant par les craintes de la direction ou des parents, sans compter bien sûr, les résistances des élèves eux-mêmes...

Nous avons tous, comme acteurs de terrain de l'éducation, fait un jour – ou plus souvent – l'expérience de ces amères déconvenues et du découragement.

Que faire alors ? Renoncer ?

Difficile aussi...

Alors, pourquoi pas essayer de changer l'École ensemble ?

Ensemble, et chacun de là où on est, de là où on peut.

À *ChanGements pour l'égalité*, nous sommes convaincus qu'il ne faut pas rester seul et que le changement doit passer par un travail et des dynamiques collectives.

C'est ce que nous faisons tout au long de l'année au travers des différentes activités du mouvement, et c'est ce que nous proposons d'approcher et d'expérimenter durant les *Rencontres Pédagogiques d'été*.

Nous sommes donc heureux de vous présenter le programme des 45<sup>èmes</sup> RPé, cocktail vitaminé d'ateliers de formation et d'activités diverses pour changer l'École ensemble. Nous espérons que vous y puiserez l'envie de nous rejoindre.

Les portes d'entrée pour le changement vers plus d'égalité sont multiples : travailler nos pratiques de classe pour œuvrer à plus d'égalité au quotidien, prendre du recul et réfléchir sur le fonctionnement et la mécanique d'un système scolaire qui perpétue les inégalités au lieu de les combattre ou encore s'ouvrir à se changer soi-même pour vivre et faire les choses autrement.

Tous ces moyens d'action s'articulent et se complètent, et chacun peut y trouver son compte tout en ne restant pas seul.

Et puis, ce qu'on aime aux RPé, c'est que le collectif ne s'y limite pas aux temps de formation, ce n'est pas pour rien qu'on les a appelées « Rencontres » !



Au travers des moments informels et de détente, des activités proposées en soirée et tout au long de la semaine, nous voulons aussi rendre possible les échanges entre acteurs de l'enseignement de différents horizons, de l'intérieur et de l'extérieur de l'École, de tous réseaux, tous niveaux, toutes régions...

Alors voilà, dans l'impatience de vous rencontrer ou de vous retrouver cet été, tournez maintenant la page, tournez les pages de ce nouveau programme et laissez-vous porter, pour changer l'École, ensemble. »<sup>1</sup>

Des ateliers de 6 jours  
Du 16 au 21 août

« Lire, écrire, créer. »

*S'engager dans les mots avec les mots*

Si nous pouvons parler de nos ancêtres aujourd'hui, c'est parce qu'ils nous ont laissé des traces. Le besoin de raconter, de faire récit du quotidien, de témoigner de l'histoire, d'inventer des espoirs pour demain, nous construit depuis la nuit des temps.

Aujourd'hui dans notre monde numérique, de l'image, comment se traduit ce besoin de récit ?

Qu'en faisons-nous ?

L'écriture pourrait-elle être une voie pour nous relier les uns aux autres ?

Pour entrer dans l'épaisseur des choses ?

Pour favoriser l'émergence du collectif ?

A double tranchant, l'écriture peut être outil d'écrasement ou de libération.

Quelles seraient les conditions à installer dans nos classes, nos groupes, nos ateliers

pour qu'elle puisse être ferment d'émancipation ?

Les formatrices vous proposeront, à travers une série d'ateliers de création, de mettre collectivement nos écritures au travail pour enrichir nos regards sur ce formidable « outil d'humanité ».

*Avec Pascale LASSABLIÈRE-HILLORST et Natalie RASSON (CGé), animatrices d'ateliers d'écriture et de création.*

« Un cerveau pour apprendre... »  
*Découvrir et explorer les chemins de la pensée !*

Beaucoup d'enfants, et particulièrement ceux des milieux populaires, parce que vivant dans une culture différente de celle de l'école, ne trouvent pas spontanément comment s'y prendre pour comprendre, apprendre et mémoriser.

Ils sont donc condamnés à « improviser » des outils qui fonctionnent mal ou pas du tout.

La médecine a fait des progrès à partir du moment où elle s'est basée sur les connaissances du fonctionnement du corps. Et elle continue toujours ses découvertes.

La pédagogie pourra faire des progrès quand elle pourra s'appuyer sur les connaissances du fonctionnement neuronal.

Les connaissances actuelles sur le fonctionnement du cerveau ouvrent des pistes intéressantes et efficaces pour apprendre à observer, à structurer, à mémoriser.

Ces différentes activités mentales ne peuvent s'apprendre qu'en situation de maîtrise des disciplines précises.

Il ne s'agit donc pas de parler de compétences transversales qui fonctionneraient pour tout.

Les connaissances de l'anatomie du cerveau en montrent bien l'impossibilité.

*Avec Joseph STORDEUR, orthopédagogue, formateur indépendant et Marylène BOLLE, institutrice maternelle.*

1. Hélène Lenoir, Présidente de CGé



## « Pratiquer la Pédagogie Institutionnelle (PI). »

### *Organiser la coopération et entretenir le désir d'apprendre.*

Le stage PI est l'occasion d'apprendre à mieux gérer un groupe et à y prendre une juste place ; l'occasion de s'essayer concrètement à la pratique de la PI, avec de vrais enjeux, pour changer de posture, sortir des relations duales, être aux côtés des apprenants et des plus fragiles d'entre eux ; pour mettre à distance et analyser le quotidien et pour construire collectivement des innovations.

Parce que les situations d'apprentissage sont conflictuelles et que chacun n'y trouve pas nécessairement une place qui favorise les apprentissages de tous.

L'objectif général se décline différemment selon le niveau d'avancement dans le cursus.

Trois possibilités d'inscription sont proposées, en tenant compte du nombre de stages PI déjà effectués :

- *Initiation* (1ère année) : s'initier à l'institutionnalisation et à l'organisation du travail coopératif ;
- *Perfectionnement* (2ème année) : par l'écriture et l'échange, retravailler les dispositifs expérimentés depuis le stage ;
- *Renforcement et passage à la*

*responsabilité* (3ème année) : après plusieurs stages et fort d'une pratique de la PI, approfondir son travail de l'écriture et son écoute, s'essayer à passer à d'autres techniques et l'éthique de la PI.

*Attention : les inscriptions en 2e année ne se font plus que sur liste d'attente !*

*Avec Françoise BUDO (CGé), Claudine KEFER (responsable de l'atelier CGé), Irène LABORDE, Geneviève NAERT (CGé) et Pierre WAAUB, (CGé) ; tous responsables de l'atelier.*

## « L'improvisation, une méthode pour construire un projet collectif »

### *D'une idée abstraite à sa forme théâtrale.*

L'objet de cet atelier sera de transmettre une méthode pédagogique de création ludique applicable dans le milieu scolaire. Avant toute réalisation de projet collectif, il est nécessaire de créer un groupe solide qui partagerait des codes communs.

La méthodologie s'appuie sur l'improvisation et permet d'assimiler ces codes. L'accent est mis sur la responsabilité collective d'entraide et d'écoute.

Cela permet d'autonomiser le groupe et de lui donner une force. Dans le cadre de cet atelier, vous apprendrez à développer la confiance en vous, à être à l'écoute des

autres dans l'objectif d'une création commune.

*Avec Marie CHASLES, metteuse en scène et formatrice à la compagnie Pierre de Lune.*

Des ateliers de 3 jours  
Du 16 au 18 août

## « Entraînement mental »

### *Développer sa culture méthodologique générale pour mieux penser et mieux agir*

L'entraînement mental est plus qu'une technique, et même plus qu'une méthode, c'est une culture méthodologique à développer collectivement en situation.

Elle se travaille à plusieurs, à partir de situations insatisfaisantes vécues par (au moins) un membre du groupe, dans un cadre professionnel ou dans un autre cadre (privé, associatif, citoyen...).

Elle part du concret, jamais à partir d'idées générales. Elle part de situations vécues, pas de situations fictives.

Face aux problèmes de la vie privée, professionnelle (situation de classe, par exemple, mais pas seulement), sociale et





politique, penser ensemble : utiliser la dynamique du groupe sans passer trop de temps à soigner les susceptibilités, partir de nos frustrations sans y patauger, envisager la complexité des choses pour y repérer l'essentiel, utiliser les connaissances scientifiques sans s'y noyer, imaginer des réponses sans croire qu'il «nyaka»...

*Avec Jacques CORNET, sociologue, formateur d'adultes (CGé)*

#### « Enseignants et parents, partenaires pour la réussite scolaire » *Rêve ou projet ?*

L'école est souvent un lieu où les personnes en situation d'exclusion ne sont pas reconnues comme des acteurs à part entière.

Pourtant, sans leur savoir de vie et d'expérience, les autres types de savoir sont « incomplets » et, à terme, génèrent des actions inefficaces, voire même génératrices d'effets contraires à ceux qui sont en principe recherchés.

Apprendre à travailler le plus possible ensemble, enseignants, formateurs, acteurs sociaux et personnes issues de la grande pauvreté, voilà le défi que nous voulons relever durant ces trois jours.

Développer nos compétences mutuelles à communiquer les uns avec les autres et à mieux agir en complémentarité pour la réussite des enfants, et développer des compétences pour solliciter et soutenir la participation des personnes en situation d'exclusion seront nos objectifs principaux.

*Avec Monique COUILLARD Monique (Volontaire ATD), Sandrine GROSJEAN (Formatrice CGé) et des personnes issues de la grande pauvreté, militants au sein d'ATD Quart-Monde.*

#### « À toute voix » *De la voix chantée à la voix parlée*

Comment ménager sa voix quand, dans la vie professionnelle, elle est l'outil principal de communication.

Apprendre à protéger sa « voix parlée » commence par l'exploration de celle-ci.

Le chant polyphonique permet d'aborder ces recherches de manière ludique.

Cela développe aussi la confiance en soi, un

bien-être individuel, tout en créant une cohésion de groupe.

Chanter individuellement peut être très intimidant, par contre, chanter en chœur, donne l'opportunité d'expérimenter l'émission vocale tout en étant soutenu par l'ensemble des autres voix.

Découvrir les liens des mouvements du corps avec l'engagement vocal donne les outils pour l'expression d'une voix plus libre.

*Avec cheffe de chœur, chanteuse*

*Des ateliers de 3 jours  
Du 18 au 21 août*

#### « Techniques et astuces de mémorisation »

*Et si la mémoire n'était pas un don, mais une technique...*

Mémoriser n'est pas un don réservé à certains. C'est un ensemble de méthodes et d'astuces qui doit permettre à tout élève de pouvoir non seulement mémoriser, mais également comprendre plus facilement ses cours.

C'est une des clés centrales des journées (et des soirées) de l'élève : elle lui permet d'assimiler la matière, de la restituer, et par après de la généraliser.

C'est pourtant une faiblesse récurrente : les élèves n'aiment pas mémoriser. Certains n'y parviennent pas.

La motivation et l'environnement familial ne sont pas les principaux facteurs de ces échecs : les élèves n'ont pas reçu de méthode. Ils ne savent pas comment mémoriser. Apprendre s'apprend.

Ces 3 journées sont axées sur un objectif : fournir aux participants un éventail de méthodes, de bonnes pratiques qu'ils pourront utiliser lors de leur cours.

*Avec Marie-Luce SCIEUR, formatrice en pédagogie appliquée*



#### « L'essence du calcul » *Identifier les stratégies nécessaires au calcul réfléchi*

En soi, les résultats de calculs ne sont pas intéressants et peuvent être obtenus par des calculatrices.

Par contre, les stratégies de pensée mobilisées par l'exercice du calcul sont essentielles pour entrer dans l'univers des mathématiques.

C'est pourquoi l'apprentissage du calcul continue à tenir une place importante dans les programmes de l'enseignement primaire.

Mais il reste une source de difficultés pour de nombreux élèves, en particulier pour ceux qui ont du mal à comprendre le sens des savoirs scolaires.

Au cours de l'atelier, nous travaillerons les questions suivantes :

Quels sont les stratégies de base et les outils mathématiques nécessaires au calcul réfléchi ?

Quels sont les différents sens cachés derrière les quatre opérations élémentaires ?

Comment l'apprentissage du calcul et la connaissance des nombres s'alimentent-ils mutuellement ?

Comment accompagner les apprenants par un choix et une utilisation judicieuse de matériels, de schémas ?

Quelle progression et quelle structuration proposer ?

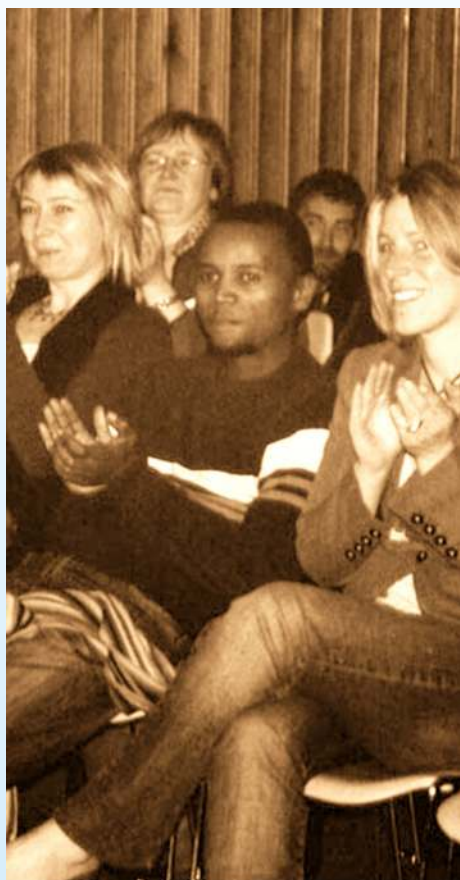
*Avec Anne CHEVALIER (Didacticienne en mathématique (CGé) et André WAUTERS (Instituteur, membre du Groupe d'Enseignement Mathématique)*

#### « Pour former des citoyens-acteurs » *Des outils socio-constructivistes*

Trop souvent, à l'école et ailleurs, l'injonction à devenir des « citoyens responsables » résonne comme un slogan creux aux oreilles des jeunes maintenus dans la position de consommateurs acritiques de savoirs.

Pour comprendre les sociétés humaines et pour pouvoir en devenir acteur, il faut que les jeunes soient acteurs de leurs apprentissages.

Cet atelier vise d'abord à entraîner les participants à construire des dispositifs didactiques mobilisateurs et formatifs



### « Entre l'école, la famille et la rue » *Croiser les regards sur les jeunes*

Décrochage, radicalisations, délinquance, violence, désaffiliation...

L'école n'est pas responsable de tout mais, en tant qu'acteurs éducatifs, nous pouvons nous demander :

Quels chemins mènent à ces impasses ?

À côté de quoi sommes-nous passés ?

Qu'aurions-nous pu faire ?

Nous partirons de l'observation des jeunes en classe, en famille, dans la rue.

De quels besoins parlent-ils ?

Qu'est-ce qu'ils révèlent de ce qui a manqué ?

Nous chercherons à comprendre leurs comportements et leurs passages à l'acte, leur vision du monde et comment fonctionnent les facteurs identitaires dans leurs choix.

Nous réfléchirons à ce qui permettrait dans et autour de l'école de (re)créer du dialogue, faire circuler la parole, s'inscrire dans des projets collectifs porteurs de sens, se connecter aux savoirs, réintégrer des règles communes et construire des identités ouvertes.

Avec **Annick BONNEFOND** (Formatrice CGé) et **Ricardo ROMERO** (Éducateur de rue)

destinés à développer les compétences nécessaires à l'exigeant « métier » de citoyen actif et critique.

On y réfléchira à la pertinence des démarches proposées en travaillant, entre autres, des questions telles que :

Quelles sont les compétences nécessaires au « métier » de citoyen ?

Comment évaluer l'appropriation de ces compétences ?

Quels rôles pour l'enseignant ou le formateur ?

Pourquoi cette approche est-elle particulièrement indiquée pour l'éducation à la citoyenneté active ?

Chemin faisant, on s'interrogera sur les enjeux des choix pédagogiques et didactiques proposés.

Car ces choix ne sont pas neutres : ils s'appuient sur la conception constructiviste de l'apprentissage (on apprend « à partir de » et « contre » ce que l'on sait déjà) et impliquent le pari.

Avec **Sandrine GROSJEAN** (Formatrice CGé) et **Michel STASZEWSKI** (Enseignant dans le secondaire, formateur d'enseignants - CGé)

#### Quand et où ?

Du 16 au 21 août 2016

Centre Culturel Marcel Hicter

La Marlagne - Wépion

Interne ou externe

Ateliers pour enfants

«Un détective au musée»

par Joël DRYGALSKI, Julie

TIMMERMANS et Anne-Sophie DEWEZ, enseignants.

Projection vidéos, midi-conférence, soirée spectacle, soirée PI, soirée-conférence et quelques surprises concoctées par l'équipe.

Renseignements, programme détaillé & inscriptions  
Cgé

Mouvement sociopédagogique

Chaussée de Haecht 66

1210 Bruxelles

Tél.: 02 218 34 50

Fax: 02 218 49 67

Courriel: rpe@changement-egalite.be

Site: <http://changement-egalite.be>

## SOUTENEZ-NOUS ! ABONNEZ-VOUS !



## à A FEUILLE T

**6,20 €  
pour 1 an**

Virement  
sur le compte  
**001-1917334-11**

**Renseignements:**  
**Véronique Marissal**  
**Tél. 02 411 43 30**



# <sup>45<sup>e</sup></sup> *Les* Rencontres Pédagogiques *d'été*

DU 16 AU 21 AOUT 2016

à la Marlagne

*11 ateliers*  
**POUR CHANGER  
L'ÉCOLE ET  
LA SOCIÉTÉ**

**CHANGEMENTS**  
pour l'*Égalité*

## PETITES ANNONCES

### Recherches volontaires

CTL LA BARRICADE asbl, association située à Saint-Josse est à la recherche de volontaires pour son école des devoirs, en sorte de pouvoir assurer un accompagnement de qualité et de respecter pleinement son projet éducatif. L'association accueille un groupe mixte et multiculturel d'enfants de la 3<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> primaire. Les personnes intéressées s'engageront à assurer une présence au minimum 1 jour par semaine (2h) et ce, de manière régulière.

Les horaires sont du lundi au vendredi de 15h30 à 17h30 (sauf le mercredi).

Etre volontaire suppose la signature d'une convention, et éventuellement, soit le remboursement des frais encourus, soit une petite indemnité.

#### Intéressé(e) ?

CTL La Barricade

Chaussée de Haecht 66

1210 Saint-Josse-Ten-Noode

Contacter :

Mamadou Zongo : 02 219 69 96

Camille : 0496 45 66 94



La Scientothèque mène divers projets de sciences avec les jeunes vivant en milieu populaire.

Ces projets se déclinent sous forme d'ateliers extrascolaires en mathématiques, sciences et technologies.

Ils se déroulent sur une période d'une année scolaire avec une approche de pédagogie active permettant aux jeunes de mieux s'investir dans leur scolarité en y ajoutant le plaisir de l'apprentissage, le développement de l'estime de soi et de l'autonomie.

« Nous sommes une bande de passionnés abrités au sein de l'Expérimentarium de Physique de l'ULB

([www.experimentarium.be](http://www.experimentarium.be)),

et recherchons plusieurs personnes pouvant nous aider. Nous avons des projets plein la tête et beaucoup de jeunes sur liste d'attente ! ».

L'association recherche des bénévoles francophones pour :

- son volet « école de devoirs » afin d'aider un groupe de jeunes en secondaire inférieur et supérieur en maths et en sciences.

Cette activité a lieu tous les mercredis après-midi de 16h à 18h dans les locaux de l'Expérimentarium de Physique de l'ULB ;

- une aide dans des tâches administratives (prise de notes et rédaction du PV de réunion, tenue du facturier pour la gestion financière de l'ASBL, tenue du fichier d'inscriptions, etc.).

#### Intéressé(e) ?

Contactez Patricia Corieri

GSM/0486/980 336

Courriel : [pcorieri@ulb.ac.be](mailto:pcorieri@ulb.ac.be)

Pour en savoir plus sur l'association : [www.lascientotheque.be](http://www.lascientotheque.be)

## PEL • RAPPEL • RAPPEL • RAPPEL • RAPPEL • RAPPEL • RAPPEL • RAP

*Vous pouvez insérer gratuitement vos différentes annonces de manifestations, activités sportives et/ou culturelles, formations diverses, offres d'emploi, etc...*

*dans le prochain numéro de "A Feuille T"*

*Ne tardez-pas: envoyez-nous votre courrier.*

*Un logo, une illustration, une photo de qualité correcte seront les bienvenus.*

*Avec le soutien du Service de la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de Actiris et de la COCOF .*





# **COULEURS JEUNES FETE SES 20 ANS !**

**LE SAMEDI 07 MAI 2016  
DE 14H A 17H**

**Bienvenue dans notre  
univers de couleurs !**

**Nous vous invitons à participer à l'évènement de notre association.**

**Nous aimerions partager tout ce que  
nous avons réalisé cette année, et aussi depuis 20 ans  
(théâtre, jeux, travaux artistiques, expo photos, lignes du temps du soutien  
scolaire, des ateliers des enfants, jeunes et parents,  
outils de travail, animations autour de diverses thématiques,...)**

**Nous espérons vous voir nombreux.**

**Adresse du jour :**

**Couleurs Jeunes Centre d'expression et de remédiation.**

**Tél : 02/527.87.78**

**Email : [couleurs.jeunes@skynet.be](mailto:couleurs.jeunes@skynet.be)**

**Adresse : Boulevard Maurice Herbette, 24, 1070 Bruxelles**

**Merci de nous annoncer votre visite si vous désirez venir avec un groupe (par mail ou téléphone)**

**Affiche réalisée par les adolescents en atelier (projet été 2015)**

*Avec le soutien de la Communauté Française, de l'ONE, de la Commission Communautaire Française,  
de la Commune d'Anderlecht, d'Actiris, de la Région de Bruxelles Capitale, de Be.Face, des enfants,  
des jeunes, des anciens, des parents et de l'équipe.*