1141 - PRAISE Book pages French 26/1/07 09:54 Page 1

PRAISE

pour la pratique : Études de cas de travail social pour l'elearning

PRAISE pour la pratique :
Études de cas de travail social pour l'elearning

La Rédaction

Sean Mehan
UHI, Ecosse

Elizabeth Fern
Université d'Akureyri

Traduction

Sasha Mann

Ce livre est le produit final du projet PRAISE, qui a été financé par la Commission Européenne de l'Initiative du elearning:
PRAISE Project (2003 - 4724/001 - 001 EDU - ELEARN)

UHI Press

© 2005, UHI et les auteurs inclus dans l'index des auteurs.

Tous droits réservés. Toute reproduction ou sauvegarde, même partielle, du contenu, par quelque procédé que ce soit (électronique, photocopie, bande magnétique ou autre) est interdite sans l'autorisation écrite préalable de l'éditeur.

Rédaction
Sean Mehan
Elizabeth Fern
Véronique Lelièvre

Traduction
Sasha Mann

Administration
Antony Corfield
Fulvio Corno
Giuseppe Di Blasi
Begona Gros

Co-ordinateurs
Cesare Bernardini
Maurizio Lorenzatto

Conception par Canan, Ecosse.
IMPRIME AU ROYAUME UNI.

ISBN : 1-905675-00-3
978-1-905675-00-5

Editeur
UHI Press
Learning and Information Services
UHI Executive Office
Ness Walk
Inverness
Scotland
UK
Fax : **+44 1463 279 001**
Email : **helpdesk@uhi.ac.uk**

Toutes les précautions ayant été prises dans la préparation de cet ouvrage, l'éditeur et les auteurs ne sauraient être tenus responsables des erreurs et des omissions, ou des préjudices qui résulteraient de l'utilisation de ces informations.

Table des matières

Préface iv

Introduction et Résumé du Projet 1
Presentation des partenaires
- *SFEP* 11
- *Highland Council : HC* 12
- *Berufskolleg Bethel* 13
- *INFOP- CEMEA* 14
- *University of Akureyri : UA* 16
- *University of Pitesţi : UP* 17
- *University of Barcelona : UB* 18
- *University of the Highlands and Islands : UHI* 19
- *Sydväst Poytechnic* 21
- *Politecnico di Torino : PdT* 22

Les Cercles Vertueux 24
La transmission sous la forme du récit 29
Les bonnes pratiques 33
Les études de cas 38
PRAISE Les expériences locales 44
- *SFEP* 45
- *Highland Council* 60
- *Berufskolleg Bethel* 72
- *INFOP- CEMEA* 85
- *University of Akureyri* 101
- *University of Pitesţi* 119
- *University of Barcelona* 131

Le domaine de la connaissance partagée 143
Les ontologies 149
Les modules de formation 157
La perspective européenne 163
Les aspects techniques 172
Conclusions 186
Références 193
Index des auteurs 197

Préface

Les méthodologies d'apprentissage et de formation dans le domaine du travail social sont en train de changer, et l'utilisation de la technologie, le partage des bonnes pratiques et la pratique réflective augmentent. Le projet PRAISE a étudié et évalué de nouvelles méthodologies passionnantes et puissantes, cela sur une période de 22 mois et à travers 22 pays partenaires. Il en a fourni une analyse approfondie sur huit programmes de formation au travail social. L'expérience et les connaissances acquises durant le projet sont présentées dans cet ouvrage qui tente de rendre compte et de transmettre une partie des connaissances, des progrès accomplis, ainsi que des marqueurs de ce qu'il faut éviter.

La première partie de l'ouvrage est une introduction qui resitue les méthodologies du projet PRAISE dans le contexte de la formation moderne au travail social et évalue son importance dans les projets similaires qui ont un contexte européen. Cette partie comprend l'examen des considérations stratégiques, opérationnelles et pédagogiques, et contextualise ainsi les résultats expérimentaux du projet PRAISE. Elle présente, par ailleurs, chacun des partenaires, y compris les opérateurs ayant des besoins en formation, les institutions de formation pour spécialistes ainsi que les partenaires pédagogiques et ceux d'elearning ayant une expérience dans le développement et le déploiement acquise sur une longue période et dans un secteur concurrentiel.

La deuxième partie de cet ouvrage est consacrée aux concepts théoriques et au cadre dans lequel les implémentations locales étaient inscrites. Chaque section de cette partie essaie d'introduire le lecteur aux concepts concernant les aspects clés de la méthodologie PRAISE et de lui présenter d’autres sources de littérature et d'analyse de ces différents composants. La première section aborde la question de la bonne praxis et de sa contrepartie, la bonne pratique. Beaucoup de personnes utilisent ces termes sans prendre en considération leurs définitions et ce qui est requis pour les mettre à effet. Par la suite, le concept de cercle vertueux est présenté. Il s’agit en effet du terme utilisé pour la méthodologie de pratique réflective au sein du groupe PRAISE. A partir du moment où il est établi que les bonnes pratiques doivent être développées et transmises au travers d’une méthodologie de communication de pratique réflective, on se doit de définir le véhicule capable d'assurer cette transmission; la section suivante décrit le véhicule PRAISE : la transmission sous forme de récits. Enfin, la partie théorique se termine avec une section sur les études de cas et comment elles ont été soutenues par les composants précédents.

Vient ensuite la description détaillée de l'implémentation expérimentale de la méthodologie PRAISE de chaque partenaire des pays impliqués dans le projet. Chacun d'eux décrit son programme d'implémentation, la procédure de structuration des cercles vertueux pour transmettre et développer les études de cas, les résultats de la méthodologie expérimentale dans les programmes actuels de formation au travail social, et l'impact aussi bien pratique et opérationnel qu'organisationnel qui a été mis en évidence suite à cette expérimentation.

La dernière partie de cet ouvrage fait une analyse comparative du projet PRAISE et décrit certaines des conclusions tirées du projet par certains partenaires. On y trouve aussi des chapitres décrivant l'administration pédagogique, technologique et celle des connaissances de la méthodologie du projet PRAISE à destination des lecteurs qui voudraient étayer leur compréhension de ces éléments. Cette section commence avec la définition des domaines de connaissance qui ont été utilisés dans le projet PRAISE ; y compris une description du processus de partage des expériences et les négociations associées pour s'accorder sur le domaine. La section suivante concerne les aspects ontologiques du projet PRAISE, abordant la procédure de création de l'ontologie, la négociation des sens inter et intra partenaire, et l'importance d'obtenir de chaque participant une définition rigoureuse des termes usités dans leur travail. Dans cette section, sont présentés les aspects pédagogiques des ontologies et les considérations multilingues et pluriculturelles. Cette section inclut la définition formelle et informelle de l'ontologie. La section suivante décrit les détails de la procédure d'analyse qui, à partir des récits rédigés d'un groupe, en déduit ses besoins formatifs, c'est dire de formation et d'apprentissage. Cette procédure prend en compte les besoins éducatifs ainsi identifiés et les intègre aux modules de curriculum qui peuvent ensuite, par une approche centrée sur l'étudiant, répondre aux besoins du groupe. La dimension européenne de l'interaction entre les cercles vertueux locaux est présentée dans la section qui suit. Cette section analyse les liens hiérarchiques entre les études de cas produites par des individus et celles produites dans le cercle vertueux. Comme il a été décrit dans la section précédente, ces études de cas aident à identifier les besoins éducatifs, qui sont alors intégrés aux modules, et ainsi partagés par les partenaires. En ce sens, il existe une relation entre tous les cercles vertueux ; cette relation produit des connaissances qui peuvent être partagées, comme le sont les problèmes de formation et d'aide par les travailleurs sociaux. La section suivante, présente une description claire des composants de la plateforme technique,

des interfaces informatiques humaines et de quelques éléments concernant la représentation des connaissances encodée par la machine. La section finale présente les conclusions du projet dans son intégralité. Elle démontre les résultats de la méthodologie du projet et analyse son impact sur les systèmes d'apprentissage dans l'environnement du travail social. Elle s'achève par quelques idées pour faire évoluer la praxis et les systèmes européens actuels de formation au travail social, d'une manière qui inclut une partie des principes décrits dans cet ouvrage.

Les éditeurs voudraient remercier tous les auteurs qui ont contribué assidûment en apportant leur savoir et leur expérience à cet ouvrage. Nous remercions les organisations qui ont participé au projet PRAISE et dont les résultats ont permis les développements présentés ici. Pour terminer, le projet PRAISE n'aurait pas pu exister sans l'apport conséquent de l'initiative elearning de la Commission Européenne et des fonds qui ont permis le financement du projet PRAISE.

Le projet PRAISE représente une aventure importante et passionnante. Depuis trop longtemps le développement de logiciels ciblant des domaines tels que le travail social, a tardé dans le festin du elearning. Beaucoup soutiendront que c'est parce que le domaine est trop complexe, vu son caractère imprécis, néanmoins, cet ouvrage montre qu'il y a de réels bénéfices à l'introduction de techniques modernes d'éducation et d'administration des connaissances dans ce domaine important.

Introduction

Le projet PRAISE s'attache à transmettre efficacement les meilleures pratiques aux travailleurs sociaux par le biais de l'apprentissage et de la formation professionnelle continue (FPC). Cela s'est fait en adaptant les cadres de formation d'organisations établies et des FPC à des méthodologies d'apprentissage modernes et efficaces et en intégrant quelques puissants éléments des technologies d'elearning. Cependant, comme dans beaucoup de domaines de pratique professionnelle, il y a eu jusqu'à présent un niveau tellement bas d'impact de ce qu'on appelle couramment 'elearning' sur ces méthodologies traditionnelles, qu'il nous faut d'abord standardiser certains concepts et donner un aperçu nécessairement succinct de certaines théories.

De quoi parle-t-on en faisant référence à « l'elearning » ? En remontant à la racine de ce mot, on constate qu'il est composé de *electronic* et de *learning* (l'apprentissage électronique) ; c'est donc une forme d'apprentissage moderne, influencé par la technologie. L'apprentissage est un processus par lequel une expérience nouvelle modifie de façon quantifiable et évaluable le comportement ou la connaissance. Ce comportement ou cette connaissance peut être physique, intellectuel, ou une d'attitude, etc. Il est important d'introduire des technologies d'information et de communication dans ce processus, car, bien que la plupart des gens imaginent que le fait d'apprendre des expériences ou du savoir des autres se fait naturellement, ces expériences doivent, malgré tout, être communiquées d'une façon ou d'une autre. Ici, avec l'avènement de systèmes de communication en réseau et l'accès facilité à des données structurées par le biais de ces systèmes, cette forme de communication devrait devenir plus aisée et plus efficace pour les personnes fortement sollicitées par le monde du travail actuel. « elearning » ferait donc référence à l'amélioration ou à la facilitation du processus d'apprentissage, en adaptant ce dernier, la formation ou toute autre expérience éducative, grâce à des moyens électroniques, comprenant des scenarii formels et informels. Cela recouvre une gamme étendue d'applications et de services, y compris ceux basés sur l'apprentissage par l'informatique, les espaces virtuels, la collaboration digitale et l'apprentissage par le biais du Web.

Il existe un terme utilisé dans les cercles éducatifs contemporains, celui de *blended learning* (apprentissage mélangé). Il renvoie à l'application de méthodologies et de scenarii éducatifs classiques

associés à celles et ceux développés sous l'appellation d'elearning. Cette approche mélangée donne une image plus réaliste des scenarii quotidiens des gens, et fournit un contexte puissant dans lequel ces nouvelles techniques peuvent être appliquées. L'apprentissage mélangé montre que l'elearning a tout simplement été, depuis son implémentation controversée dans les années soixante-dix sous la forme du CBL (*computer based learning* – l'apprentissage par ordinateur), une amélioration du processus d'apprentissage et non pas une réduction des coûts rendue possible grâce aux ordinateurs.

Puisque cet ouvrage concerne la transmission à d'autres de connaissances expérimentales, de bonnes pratiques, etc., et l'apprentissage au travers de leurs expériences propres, l'essentiel de ce travail repose sur le constructivisme. Pour ceux qui ignorent les différences entre les principales écoles de psychologies, il en existe principalement trois concernant l'utilisation pédagogique[1]. Le behaviorisme affirme que la connaissance est complètement passive, et qu'elle est une réponse pratiquement automatique aux facteurs environnementaux, extérieurs à l'apprenti. En revanche, le cognitivisme estime que la connaissance est l'ensemble des représentations symboliques abstraites d'un individu qui peut être rassemblé et transmis à un autre individu. Le constructivisme diffère des cadres absolutistes et soutien que la connaissance est une entité construite, assemblée par l'apprenti pendant le processus d'apprentissage, c'est à dire, lors de la phase de transmission.

Le constructivisme, en tant qu'école établie, a émergé grâce aux travaux de Piaget, Dewey, Vygosky et Bruner. Une définition de base du constructivisme a été donnée de façon succincte par von Glaserfeld (1987) :

1. Le savoir est activement construit par l'apprenti, plutôt que passivement transmis par l'environnement ;
2. Il existe un processus d'adaptation, constamment modifié, qui repose sur les expériences de vie de l'apprenti, et qui représente l'accession au savoir (coming to know).

Ce point, parfois présenté en tant que constructivisme radical[2], diverge des autres théories épistémologiques qui ne voient la communication que comme une transmission simple de

[1] J'ai intentionnellement exclu les écoles biologistes et humanistes car leur application au domaine présent ne ferait que compliquer les choses pour ceux qui n'y sont pas familiers.

[2] Le constructivisme trivial, qui semble plus proche de celui développé à l'origine par Piaget, n'offrirait que le premier élément de la définition.

représentations symboliques entre des détenteurs. Le constructivisme développe l'idée que toute nouvelle connaissance vient se greffer au sein des cadres préexistants de l'apprenti. Ainsi, chaque apprenti a une perspective personnelle au travers de laquelle il voit le monde et s'adapte à chaque nouvelle expérience. Dès lors, toute l'attention s'est portée sur l'individu, l'apprenti en tant que constructeur. Vygotsky, dans son *Zone of Proximal Development and Activity Theory* (1978) (Zone de développement proximale et théorie d'activité), a mis l'accent sur l'aspect social de l'apprentissage. Ce point souligne le fait que l'apprenti n'est pas isolé, et que, parce qu'il évolue dans un environnement plus vaste, à savoir le monde social qui inclut les professeurs, les amis, les clients, les collègues de travail, etc. cela va influencer profondément son assemblage de nouvelles connaissances. Se basant sur cela, Cobb (1994) se demande si l'esprit se trouve dans la tête ou dans l'action sociale, et il affirme que ces deux hypothèses sont nécessaires et doivent être utilisées conjointement. Ce qui, d'un côté, est considéré comme un groupe d'individus, chacun réfléchissant individuellement et chacun s'adaptant aux actions et aux expériences des autres, peut être considéré, d'un autre côté, comme la pratique normative de la communauté qu'est une salle de classe (Cobb, 1998).

Les stratégies d'enseignement qui reposent sur le constructivisme social intègrent l'apprentissage contextualisé, contextes qui sont personnellement signifiants et donc motivants pour les étudiants. Sont aussi inclus, des discussions de groupes, des collaborations en petits groupes et des évaluations des activités importantes par rapport aux réponses exactes (Wood et coll. 1995).

Les différentes approches des théories constructivistes[3] peuvent être divisés en deux groupes. Celles ayant une orientation cognitive, qui pose que la connaissance est construite lors de l'exploration et de la découverte, et qu'ensuite elle forme une représentation mentale, symbolique, uniquement située dans l'esprit de l'apprenti. Et celles qui, au contraire, ont une orientation sociale qui insistent sur la collaboration, la communication entre les apprentis lors du processus d'apprentissage. Cela forme une partie du socle du CSCL [*Computer Supported Collaborative Learning* apprentissage collaboratif assisté par ordinateur]. Toute cette école constructiviste a des implications dans la méthodologie PRAISE lorsqu'elle est considérée par des travailleurs et des organisations du savoir, du point de vue de l'intégration spécifique de l'intelligence distribué d'un domaine. Comme Roy D. Pea proclame :

[3] Ici encore, pour faire plus court, j'ai exclu les aspects culturels et critiques des théories constructivistes.

> … l'important, lorsqu'on pense à l'intelligence distribuée, est de ne pas considérer l'intelligence comme une propriété ou une quantité abstraite présente dans l'esprit, les organisations ou les objets. Ici, dans son sens premier, l'intelligence se manifeste au travers d'une activité qui relie les moyens et les buts à travers des réussites (Pea, 1993).

Cette intelligence distribuée révèle le bénéfice d'une connaissance critique des opérateurs et des formateurs sociaux au sein des organismes de services sociaux, et elle peut s'appliquer à toute organisation basée sur la connaissance expérimentale.

L'espace expérimental crée par le projet PRAISE au sein des organisations participantes avait deux pôles. Le premier pôle consistait à motiver et à tester chez des étudiants l'utilisation de nouvelles technologies d'aide qui se trouvaient sous l'influence de l'elearning, et dont cet ouvrage fait la description. L'autre pôle consistait à encourager et à tester chez des étudiants l'utilisation de méthodologies pédagogiques innovatrices décrites elles aussi dans cet ouvrage. Une approche intégrée, exploitant ces deux pôles de façon efficace, était nécessaire de la part de toutes les institutions participantes. Cependant, certains choix faits par ces différentes organisations reflétaient leurs propres contextes locaux. L'ouvrage présente ces différences avec beaucoup de détails, d'analyses et de réflexions, il est donc profitable à une large variété d'organisations travaillant sur la connaissance et qui cherchent à améliorer, dans les contextes locaux qui leur sont propres, les systèmes d'apprentissage basés sur l'expérience.

Le projet PRAISE s'enracinait fondamentalement dans deux secteurs différents : celui des organismes impliqués dans la formation de travailleurs sociaux, et celui de ceux concernés par les services opérationnels. Cela a garanti une plus grande applicabilité des résultats du projet PRAISE à des professionnels impliqués dans les services sociaux modernes, ceux reposant sur l'utilisation des meilleures pratiques. Le projet PRAISE fut un défi important, et les participants s'y consacrèrent en essayant de tester et d'améliorer ces processus. Ce qui suit est un résumé du projet, expérience dont cet ouvrage est une distillation.

RESUME DU PROJET

Le projet PRAISE, financé grâce à l'initiative elearning de la Commission Européenne, avait pour objectif la création d'un groupement de bonnes pratiques liées à l'innovation des méthodes pédagogiques pour des travailleurs sociaux dans sept états membres de l'Europe. Le partenariat était composé de neuf institutions, dont les compétences allaient des sciences sociales à la pédagogie en passant par les outils d'enseignement. Le projet a duré 22 mois, de janvier 2004 à octobre 2005. Par ailleurs, le partenariat a travaillé en étroite collaboration avec un autre projet européen financé par l'action de Socrates Minerva, le CABLE ; cet effort mutuel a uni neuf états membres et impliqué douze institutions.

Les professionnels impliqués dans l'aide et le support personnels font appel à un domaine de compétences étendu, dont : des capacités en relations humaines, l'analyse introspective, le contrôle de soi, la capacité à travailler en équipe, etc. Les tâches quotidiennes réalisées par ces professionnels prennent beaucoup de temps et cet engagement limite souvent considérablement le temps qui peut être alloué au développement et à la formation d'un individu, comparé à d'autres professionnels qui ne sont pas directement impliqués dans les interventions de cas.

Le projet PRAISE aborde ces aspects, car l'apprentissage d'un individu au cours de sa vie, même s'il est fréquemment mis de côté, est d'une importance cruciale pour améliorer la qualité et l'efficacité des interventions en vigueur. L'ajustement des actions pédagogiques à une réalité toujours changeante, telle que la société, nécessite un investissement de temps et des ressources dans l'enseignement, la recherche et la communication. L'expérience et les connaissances acquises dans ce secteur résident principalement chez les travailleurs sociaux qui, pendant leur travail, découvrent de nouvelles ressources, élaborent de "petites théories" adaptées des méthodologies classiques aux situations auxquelles ils sont confrontées. Le partage des connaissances, la confrontation, et un esprit ouvert à des apports extérieurs, implique donc une importante base commune et souligne le besoin de méthodologies dévouées à l'intervention pratique. Tout ceci aide à maintenir la motivation et des liens concrets, sans lesquels l'action pédagogique pourrait devenir stérile (voire même contreproductive), en raison d'un manque de soutien quotidien au travail. Le projet PRAISE ne voulait pas nier

l'importance du travail de recherche théorique et épistémologique existant, au contraire, le projet essayait de renforcer le fait que ce travail devrait se rapporter, notamment lors de sa dissémination, à une méthodologie pédagogique adaptée aux objectifs établis.

Tous les partenaires participant au projet remplissaient régulièrement des fonctions institutionnelles et ont développé une expérience considérable dans leur domaine de compétence. A travers le temps, ils ont élaboré leurs propres méthodologies pour faire face à leurs problèmes spécifiques. Donc, l'objectif du projet PRAISE n'était pas de produire du matériel pédagogique (des cours, des logiciels, etc.) pour se substituer, modifier ou rehausser les curricula éducatifs qui sont actuellement implémentés par chaque partenaire, mais d'analyser en profondeur l'étude des méthodologies pédagogiques capables de relever les défis que la dimension européenne et mondiale présentent aujourd'hui, et continueront sans doute de présenter à moyen terme.

La plupart des partenaires avaient déjà appris, souvent à leurs dépens, combien il était important de considérer l'état actuel quand on adapte des curricula pédagogiques, pour avoir un résultat prêt exactement au moment voulu. Ils s'accordaient sur l'importance d'investir du temps et des moyens dans la recherche, d'utiliser des outils adaptés dans le domaine des nouvelles techniques d'information et de communication, d'expérimenter des approches innovantes, de relier les actions de conception et d'expérimentation à travers un réseau suffisamment étendu pour favoriser la compréhension des phénomènes sous analyse, de partager les théories et les expériences parmi des territoires qui pourraient présenter des situations analogues, et de confronter leurs expériences individuelles avec des situations extrêmement diverses.

Par ailleurs, la majorité des travailleurs sociaux et éducateurs sont plutôt peu disposés à utiliser des outils informatiques et les technologies avancées dans leur travail quotidien. Une des causes principales de ce comportement est la difficulté qu'ils éprouvent à identifier les bénéfices directs concrets par rapport aux coûts de la maîtrise de cet outil. C'est pour cette raison qu'une autre action du projet était de combler cette lacune, persuadé que la communication entre pays lointains et différents peut être améliorée et rehaussée à l'aide d'outils informatiques et de réseaux, et que l'éducation ouverte et à distance est possible, voire souhaitable, dans le domaine socio pédagogique.

Le premier objectif du projet PRAISE était d'encourager spécifiquement le partage de bonnes pratiques dans le domaine des services aux personnes, aussi bien localement avec la création de cercles vertueux, coordonnés par les partenaires locaux, qu'au niveau européen, reliant ces cercles dans un réseau européen de communication. Plusieurs points étaient particulièrement importants pour cet objectif :

- mise en place et administration des cercles vertueux ;
- implication de profils professionnels, avec des besoins pédagogiques et des curricula en rapport ;
- réseau de communication et d'interaction, et stratégies de travail partagé ;
- vérification et durabilité ;
- transmission et reproductibilité de l'expérience acquise.

Un deuxième objectif était l'étude attentive des sujets principaux qui sont enseignés dans les curricula du travailleur social, à travers une série de séminaires sur la théorie et la pratique. Ces sujets ont été discutés parmi les partenaires à la lumière des résultats des points décrits précédemment. Trois sujets ont été ciblés principalement : le récit comme méthodologie de travail partagé, l'impact des technologies de connaissance de la société, des méthodologies de service aux personnes, des formations des travailleurs sociaux, et la révision par les pairs des méthodologies et processus nouveaux ou établis dans le domaine des services sociaux.

Le troisième et dernier objectif était de créer un réseau de travailleurs sociaux experts, qui comprennent en détail la réalité ainsi que les problèmes liés aux méthodes utilisées actuellement, et qui pourraient intervenir dans des situations critiques émergeantes. Pour atteindre cet objectif, le projet a travaillé à promouvoir le travail en équipe, à expérimenter des méthodologies pédagogiques situées dans des contextes réels variés, à analyser l'impact pédagogique afin d'extraire toute information utile qui servirait à concevoir des modèles d'éducation à distance et ouverts, et à vérifier l'efficacité des curricula de formation implémentés.

Etant donnés ces objectifs, les groupes cibles susceptibles de bénéficier directement du projet PRAISE sont les travailleurs et les administrateurs des services ciblés, les étudiants des institutions pédagogiques partenaires du projet, et les enseignants qui créent des cours en ligne orientés vers la formation du travailleur social. De plus, le projet est censé avoir un impact indirect sur les usagers des

services ciblés, leurs familles et les organisations, et sur toute personne qui peut utiliser gratuitement les matériaux pédagogiques en ligne.

Le modèle pédagogique repose sur des exemples de bonnes pratiques, collectés par les opérateurs ou les étudiants dans des contextes locaux, et ensuite partagés dans les cercles vertueux, afin d'en extraire la théorie et les commentaires. En coopération avec le projet CABLE, une banque de donnée commune d'exemples de bonnes pratiques est accessible à tous les partenaires impliqués, qui contribuent et ont accès à la collection des cas d'études, créant alors un réseau européen de communication pour promouvoir un cercle vertueux circulant parmi les travailleurs sociaux.

Les exemples de bonnes pratiques sont traduits sous forme de récit et les rapports sont collectés et analysés par un logiciel. Les expériences venant des différents pays sont comparées pour déterminer leur réutilisation possible, et des modules d'enseignement en face-à-face ou à distance sont conçus pour favoriser les priorités identifiées, en collaboration avec les institutions qui abordent la politique sociale et pédagogique.

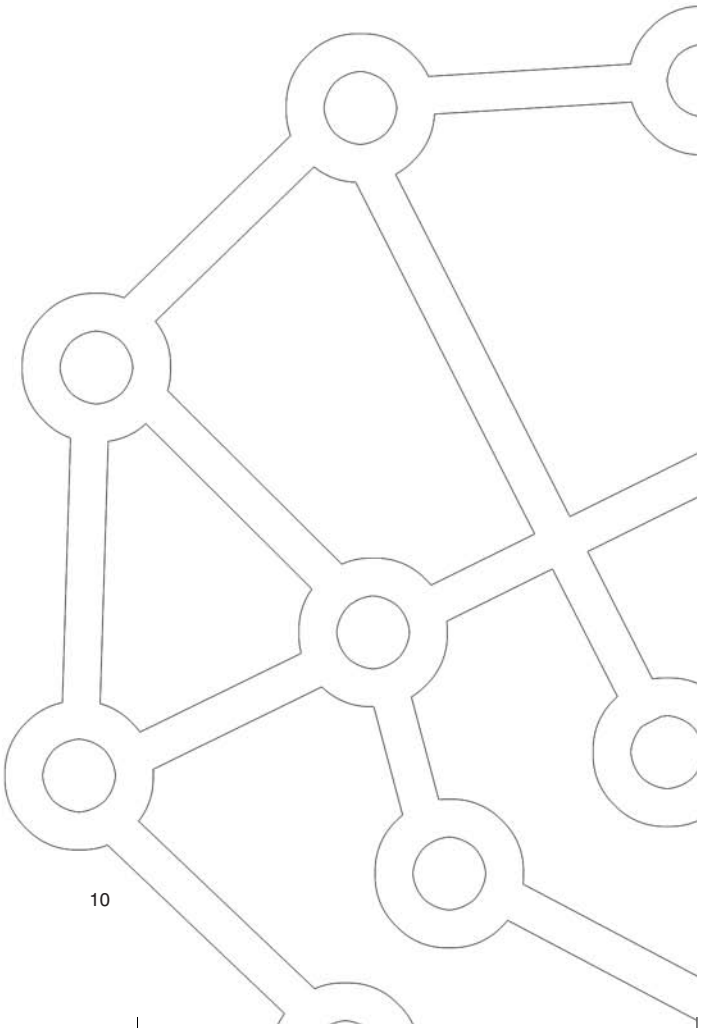
En bref, les principaux accomplissements visés par le projet PRAISE sont :

- fournir aux partenaires un espace de recherche et d'étude neutre, c'est à dire un espace qui n'est pas conditionné par les contingences opérationnelles d'un site donné, mais qui est capable de rassembler et rehausser la valeur de chaque expérience ;
- promouvoir les cercles vertueux locaux, donc influencer indirectement la qualité des services pour l'usager ;
- impliquer toutes les réalités sociales du terrain à travers les cercles vertueux (les secteurs privés et publics, les associations, etc.) ;
- relier la théorie et la pratique dans le travail social, selon les critères et les méthodologies qui associent les séances face-à-face avec les cheminements spécifiques de l'enseignement ouvert et à distance ;
- identifier les réseaux d'aide locaux en lien avec des réseaux européens ouverts, et soigneusement étudier leurs limites et leurs potentialités ;
- associer l'enseignement face-à-face, la communication et la formation grâce à de nouvelles technologies.

Une série de résultats tangibles a été observée, notamment une amélioration de la qualité des formations pédagogiques produites par les partenaires, la création de groupes pour l'aide pédagogique et opérationnelle commune, et la conception de matériel pédagogique gratuit. De plus, le projet PRAISE a impliqué des structures et des institutions en dehors du partenariat, a créé des réseaux de communication, de circulation et d'entraide qui perdureront au delà de la durée du projet.

Enfin, cet ouvrage représente les conclusions et les fournitures accessibles du projet PRAISE. Il partage avec les lecteurs les expériences et les résultats d'un groupe d'institutions et de personnes qui ont travaillé ensemble pendant 22 mois, avec un objectif commun et un enthousiasme pour le changement.

Partner Descriptions



Partenaire : SFEP, Comune di Torino
www.comune.torino.it/sfep

ORGANIZATION : La municipalité de Turin gère l'assistance sociale directement à travers son unité de services sociaux ou en accord avec des organismes sociaux privés, pour les citoyens dans le besoin : les mineurs, les familles et les adultes en difficultés, les vieillards et les handicapés. Le système d'assistance sociale couvre toute la région avec divers services et corps de professionnels, dont, des coordinateurs, des travailleurs sociaux, des éducateurs professionnels, des assistants sanitaires, du personnel administratif, etc.

En outre, l'unité d'assistance sociale doit contrôler, coordonner et superviser la formation des travailleurs sociaux, car c'est un organisme public qui est chargé de l'assistance sociale. Un département de formation continue, financé par la région du Piedmont, la SFEP (autrefois Ecole d'Educateurs Professionnels) a été créée dans ce but. Cette formation est gérée par un directeur et est constituée de quatre unités, trois unités de projet et une unité administrative. Chaque unité de projet est coordonnée par un directeur, assisté de professionnels faisant office de formateurs, et par des consultants externes.

Objectifs : La SFEP est responsable de la programmation de formations professionnelles de base et de formations continues dans le cadre du développement des travailleurs sociaux. Elle répond aux besoins du marché du travail qui ne sont pas satisfaits par le cursus universitaire, elle favorise la recherche avec par exemple, l'expérimentation de thèmes en rapport avec le profil professionnel des travailleurs sociaux, etc. Les autres objectifs sont le suivi et le contrôle de l'enseignement du travailleur social par d'autres organismes de formation de la ville (la municipalité de Turin peut demander la collaboration de l'université, de l'assurance maladie et d'autres organismes de service social).

Activités d'enseignement / **de formation :** Par le biais d'une plateforme on-line contenant des ressources pédagogiques et de l'hypertexte nécessaires à la qualification et à la formation continue, la SFEP gère et dispense une formation professionnelle continue et des cours à distance pour les assistants sociaux. L'objectif des cours est une remise à niveau, y compris de la qualification des autorités régionales, ou de la formation continue. En 2004-2005, la SFEP a qualifié 430 travailleurs sociaux. Impliquant quelques 1200 opérateurs, la SFEP a programmé et met en place des parcours de

formation pour améliorer radicalement les systèmes d'assistance sociale. Dans le projet PRAISE, le rôle de la SFEP a été celui de partenaire pédagogique.

Activités de soutènement : la SFEP recueille du matériel informatif pour soutenir la recherche sur les services apportés aux clients. Elle favorise aussi la recherche sur les thèmes en rapport avec les métiers sociaux et tout ce qui s'y réfère.

Son rôle dans le projet : Au sein du projet PRAISE, la SFEP a joué un rôle de coordination et d'administration, élaborant et présentant la programmation, définissant le projet final qui a été soumis à la Commission Européenne pour accord et financement. La SFEP a signé un contrat, au nom de tous les partenaires, avec la Communauté Européenne. Elle a rempli toutes ses missions, implémenté les projets exposés, et a rédigé les rapports intermédiaires et définitifs.

Partenaire : The Highland Council (La municipalité des Highlands)
www.highland.gov.uk

Organization : La municipalité des Highlands [MH] offre une gamme étendue de services gouvernementaux essentiels, et cela à une population d'environ 210,000 personnes. La municipalité s'étend sur une surface d'environ 16,000 kilomètres carrés – la plus grande de toutes les municipalités d'Ecosse, et est l'une des régions les plus rurales et dépeuplées d'Europe. L'assistance sociale de la municipalité des Highlands offre de l'aide et du conseil dans de nombreuses situations, incluant les enfants ayant besoin d'aide et/ou d'une protection particulière, les adultes handicapés ou en mauvaise santé, les personnes ayant des difficultés d'apprentissage, des problèmes psychiques, étant sans domicile fixe, alcooliques ou toxicomanes. Elle offre un soutien aux assistants sociaux et un service pour les tribunaux et ceux qui sont en contact avec le système pénal. L'assistance sociale des Highlands travaille en étroite collaboration avec des partenaires des secteurs de la santé, du logement, de l'éducation, de la police et du bénévolat, pour fournir à nos clients le meilleur service possible.

Objectifs : Les services d'assistance sociale des Highlands ont cinq objectifs principaux : premièrement, répondre aux besoins statutaires du travail social pour le compte de la MH, deuxièmement, fournir un service fonctionnel et efficace, au rapport économique

optimal, troisièmement, impliquer et consulter les usagers des services et les différentes communautés lors de la programmation et de l'offre de services, quatrièmement, développer et pérenniser des partenariats efficaces, et enfin, lutter contre les inégalités et favoriser l'insertion locale.

Activités d'enseignement / **de formation :** L'équipe d'enseignement et de développement du personnel d'assistance sociale compte quatre employés à temps plein, qui sont tous des travailleurs sociaux expérimentés dans l'enseignement de la pratique. Ceci inclue l'enseignement de la pratique de l'assistance sociale aux stagiaires, et le développement professionnel continu.

Activités de soutènement : L'équipe souhaite promouvoir une culture d'apprentissage au sein de l'organisation, tout en reconnaissant que c'est une responsabilité qui incombe à tout le personnel.

Son rôle dans le projet : Bien que les accords du projet reconnaissaient que le temps imparti à la MH pour s'impliquer pleinement dans toutes les tâches du projet était court, plusieurs CV ont été mis en place, des études de cas ont été générées, ainsi que des chapitres pour le livre PRAISE. Des représentants ont participé aux cinq réunions et ont organisé une séance à Inverness en juin 2005.

Partenaire : Friedrich-von-Bodelschwingh-Schulen, Berufskolleg Bethel

Organization : Le Berufskolleg Bethel fait partie de l'institution Von-Bodelschwinghsche-Anstalten-Bethel. Le Von-Bodelschwingsche-Anstalten a été fondé au dix-neuvième siècle en 1867. Aujourd'hui, plus de 14,000 personnes sont prises en charge dans diverses institutions telles que les cliniques, les foyers, les écoles et les jardins d'enfants. Les départements de l'institution sont : le département pour l'aide aux handicapés ; le département de psychiatrie ; le département de formation professionnelle des personnes souffrant d'épilepsie. Un certains nombre d'écoles appartiennent aussi à l'institution : des cours de rattrapage, des écoles secondaires et l'école Bethel.

Au Bethel il y a 38 enseignants et 550 étudiants. L'école elle-même est divisée en trois départements : un département d'assistance sociale, un département d'éducation sociale et un

département de rattrapage scolaire.

Objectifs : l'école Bethel cherche à former les étudiants dans différents domaines d'assistance sociale : institutions pour la prise en charge journalière des enfants, travail avec les enfants et les jeunes ; prise en charge résidentielle ; institutions pour les personnes ayant des besoins particuliers. Le Bethel coopère avec des institutions publiques et privées d'assistance sociale dans les alentours de Von-Bodelschwingschen-Anstalten et la région.

Activités d'enseignement / **de formation :** le Bethel offre une formation professionnelle et un enseignement général et forme les élèves aux professions suivantes : SozialhelferInnen (assistants sociaux) HeilerziehungshelferInnen und Heilerziehungspflegerinnen (travailleurs sociaux spécialisés), Erzieherinnen (éducateurs, professionnels de la prise en charge des enfants et des jeunes), et des Heilpädagoginnen (enseignants pour le rattrapage).

L'enseignement est dispensé sur des sujets tels que la pédagogie, la psychologie, la méthodologie didactique, l'allemand et l'anglais, les mathématiques et la politique. En outre, il fournit un suivi des étudiants dans leur orientation pratique.

Activités de soutènement : le Bethel organise des occasions d'échange professionnel et des discussions entre les travailleurs sociaux et les étudiants au moyen de réunions et de conférences.

Son rôle dans le projet : dans le cadre du projet PRAISE, le Bethel a travaillé avec d'autres partenaires pour définir le concept des cercles vertueux (CV), pour les activer et les expérimenter. Berufskolleg Bethel était responsable des programmes de formation dans le cadre du projet.

Partenaire : INFOP-CEMEA Institut de formation professionnelle d'animateurs
infop@cemea-infop.org

Organisation : l'INFOP est un établissement qui fait partie du réseau CEMEA, association reconnue d'utilité publique, mouvement pédagogique complémentaire de l'école et organisme de formation engagé dans tous les champs de l'éducation et du travail social depuis plus de soixante ans. Fondé sur les valeurs de l'Education Populaire et de l'Education Nouvelle, l'Institut met en œuvre, seul ou en partenariat, des formations diplômantes sur l'ensemble des

niveaux de qualification de la filière du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative (de l'assistant animateur au directeur de projet d'équipement).

Objectifs : les Ceméa se réclament de l'Education Nouvelle, éducation qui s'appuie sur une approche de l'enfant en tant qu'être déjà porteur d'expérience, de parole, plus concrètement les Ceméa définissent l'Education Nouvelle comme « *une éducation qui crée des situations où l'enfant, le jeune, l'adulte prend conscience du monde qui l'entoure et de sa capacité de le transformer dans un but de progrès individuel et collectif* » La mission de l'INFOP est d'intervenir dans le champ de la Formation Professionnelle auprès des professionnels de l'animation dans les champs socioculturel, éducatif et social.

Activités de formations : des formations professionnelles qualifiantes sont organisées dans le cadre de la Formation Professionnelle Continue, en direction des institutions ou des professionnels de l'animation et du travail social dans le cadre du développement de leurs compétences. La formation en alternance et l'appui sur un réseau militant de professionnels sont des principes privilégiés pour conduire des formations en contact étroit avec la réalité, en s'appuyant sur la pédagogie institutionnelle. La promotion sociale est recherchée par la valorisation des expériences personnelles, l'expérimentation et l'activité comme processus d'acquisition et de formation. Un des principes fondamentaux de l'Infop est d'être vecteur de transformations sociales par la formation des acteurs qui agissent sur les territoires auprès des groupes et des individus. L'approche éducative s'appuie sur l'accompagnement culturel, la pédagogie du projet et la citoyenneté active. L'INFOP est implanté à Gennevilliers, commune de la proche banlieue parisienne, dans une cité populaire au cœur des problématiques urbaines. Il accueille en formation longue (de 19 à 24 mois) 250 stagiaires par an dans des promotions d'une vingtaine de personnes. L'encadrement des formations est assuré par une équipe salariée permanente de 11 formateurs qui ont tous eu au préalable un parcours professionnel dans les métiers de l'animation et du travail social.

Activités complémentaires : l'institut de formation dispose de 1000 m2 de locaux comportant des salles de formation, un centre de ressources documentaires et un espace dédié aux Technologies de l'Information et de la Communication. L'Institut développe des actions internationales en partenariat avec de nombreuses

organisations en Europe.

Rôle dans le projet : dans le projet PRAISE l'Infop a participé à la définition des Cercles Vertueux, a coordonné l'activation et expérimentation des CV, a élaboré des plans de formation a distance et donné sa contribution pour la constitution du « tableau sémantique » prévue.

Partenaire : University of Akureyri, Faculty of Law and Social Sciences
www.unak.is

Organization : l'Université de Akureyri, fondée en 1987, est une institution publique d'éducation secondaire, qui comprend aujourd'hui six universités académiques : droit et sciences sociales, technologies de l'information, sciences des ressources naturelles, sciences de la santé, enseignement et management. Des licences peuvent être obtenues dans toutes les facultés, et un certain nombre de programmes de niveau Master sont proposés. Il y a environ 1500 étudiants actuellement. L'université de Akureyri offre un enseignement de qualité et est leader dans l'enseignement à distance. La faculté de Droit et de Sciences Sociales a été établie en 2003. Cette faculté est sous les ordres du recteur, du conseil d'administration et dirigée par le doyen de la faculté, qui préside la séance de la faculté, et représentant la plus haute autorité au sein de la faculté. Elle propose des licences et des diplômes professionnels en Droit, Psychologie, Journalisme, Développement Socio-économique et en études modernes. La faculté envisage le développement d'un programme d'assistance sociale.

Objectifs : L'objectif de la Faculté de Droit et de Sciences Sociales de l'université d'Akureyri est d'offrir une éducation universitaire pré- ou post-licence en droit et dans certains domaines de sciences sociales, et d'être un centre de recherche dans ces domaines.

Activités : d'enseignement / **de formation :** La faculté de Droit et de Sciences Sociales offre un enseignement novateur en droit, sciences sociales (psychologie, développement socio-économique, journalisme et média), et d'études modernes et stimule et assiste la recherche dans ces domaines.

Activités de soutènement : Le profile de recherche de cette faculté est varié, étant donné la multiplicité des domaines académiques

qu'il comporte. Des projets de recherche majeurs, en psychologie de la santé et dans l'abus de drogues et d'alcool chez les jeunes, sont en cours. Des projets moindres incluent des études sur la psychologie de la vision, les droits de l'homme, la parité, les ONG islandais, la psychologie de la cruauté, l'anti-sémitisme et l'holocauste, la presse et les média en milieu rural et l'organisation des services sociaux.

Son rôle dans le projet : dans le projet PRAISE, l'université de Akureyri a travaillé avec d'autres partenaires dans l'expérimentation des cercles vertueux. L'université a aussi travaillé au développement d'un cadre pour l'analyse des cas d'étude.

Partenaire : University of Pitesţi
www.upit.ro

Organization : L'université de Pitesţi [UP] est une Institution de formation continue de taille moyenne de Roumanie. La plus haute autorité de l'université est le Sénat Universitaire. L'UP est administrée par le Recteur avec 4 Vice-recteurs et un Chancelier qui coordonnent 6 comités et conseils : le conseil d'administration, le collège administratif, le collège d'éthique, le conseil scientifique, le conseil des problèmes sociaux des étudiants et de la protection du travail, le conseil des activités didactiques, l'évaluation et le contrôle, la Certification. L'UP est composé de 10 facultés, coordonnées par 10 doyens, de 53 départements au sein des facultés et de départements centralisés, tels que les relations internationales et l'intégration européenne, le marketing de cursus, etc. L'UP offre 50 spécialisations universitaires et 24 programmes de Master. L'université accueille quelques 17,153 étudiants et un personnel d'environ 800 administrateurs et enseignants.

Objectifs : Développer et promouvoir l'enseignement, l'apprentissage et la recherche scientifique de haut niveau afin de former des spécialistes dans différents secteurs, capables de trouver un emploi sur le marché du travail en Roumanie et en Europe.

Activités d'enseignement / **de formation :** L'UP offre une large gamme de diplômes, fournissant un enseignement de haut niveau dans différents secteurs et domaines. Ainsi, dans les facultés de l'université, nous mettons à disposition un apprentissage et un enseignement pour le personnel enseignant d'éducation secondaire

et post-secondaire, ainsi que des chercheurs et des spécialistes dans les secteurs scientifiques, linguistiques, d'ingénierie, d'assistance sociale, et des spécialistes en finance et en management. Nous proposons des programmes de recherche financés par des laboratoires et des centres d'études, ainsi qu'une bibliothèque moderne, entièrement équipée.

Activités de soutènement : L'UP s'intègre dans un vaste réseau régional de collaborateurs qui participent activement à la vie économique et sociale de la ville, du comté et de la région. Elle collabore étroitement avec l'industrie locale et les institutions de recherche scientifique, ainsi qu'avec les organisations d'assistance sociale et d'enseignement, y compris l'inspectorat des écoles, le département de la protection infantile et les hôpitaux du comté. L'UP participe activement à de nombreux projets de l'UE ciblés sur la formation continue, l'elearning, le développement international, etc.

Son rôle dans le projet : Dans le projet PRAISE, l'UP a collaboré en tant que partenaire pédagogique, établissant le concept de cercle vertueux et travaillant sur l'étude des caractéristiques des modules pédagogiques proposés dans le projet PRAISE.

Partenaire : Institute of Sciences of Education, (Institut de sciences pédagogiques), Université de Barcelone
www.ub.edu/ice

Organization : l'Institute of Sciences of Education [ICE] de l'université de Barcelone [UB] a été fondé en 1969 et, tout en étant une entité avec sa propre personnalité, l'ICE a l'habitude de collaborer avec les facultés et d'autres départements de l'UB, notamment les départements de Pédagogie et d'Enseignement. Jusqu'en 2003, l'ICE faisait partie du secteur des Sciences de l'Education, elle est par la suite devenue une entité propre, dont le directeur est proposé au recteur de l'UB par les administrateurs, parmi lesquels se trouvent des représentants des différentes facultés de l'UB. Le personnel de l'ICE travaille dans les secteurs suivants, chacun ayant des programmes et des projets différents : l'éducation infantile, primaire et secondaire, l'éducation universitaire, la formation continue pour des enseignants de cours pour adultes et pour les personnes impliquées dans les actions sociales locales, l'innovation pédagogique et la recherche. Vingt professionnels travaillent en permanence dans cet institut ainsi que des intervenants et des formateurs externes, selon les besoins des

projets. Tous les usagers ciblés sont des enseignants à l'UB, ou des formateurs d'autres niveaux travaillant dans les centres associés à l'institut. Il faut remarquer que toutes les écoles de Catalogne sont affiliées à une université spécifique, et que chacune est responsable des besoins en formation de ses écoles affiliées.

Objectifs : L'ICE a été créée pour aider à la formation intellectuelle et culturelle de toutes les personnes travaillant dans le domaine éducatif. L'ICE considère que sa raison d'être est de concevoir, implémenter, conseiller et valider certaines activités pédagogiques pour des actions éducatives dans chacun des domaines ciblés.

Les activités d'enseignement / **de formation :** l'ICE propose une gamme d'activités pédagogiques étendue dans chacun de ses secteurs. Bien que traditionnellement dédiée à la formation uniquement dans le domaine de l'éducation formelle, ces dernières années l'ICE a ouvert de nouveaux horizons et a créée des sections consacrées à l'éducation informelle et à l'éducation sociale.

Activités de soutènement : au fil du temps, l'ICE a activement constitué un stock de documents orienté vers l'éducation formelle. Ce stock s'est récemment étendu à l'aide dans les domaines de l'éducation sociale et informelle. L'ICE publie occasionnellement des articles, parfois en partenariat avec des maisons d'édition appropriées, spécialisées en sciences pédagogiques.

Son rôle dans le projet : dans le projet PRAISE, l'ICE a collaboré avec d'autres partenaires afin de définir le concept des cercles vertueux. Par ailleurs, l'ICE a travaillé sur l'étude des caractéristiques des modules pédagogiques du projet PRAISE.

Partenaire : University of the Highlands and Islands (L'université des Highlands et des Iles)
www.uhi.ac.uk

Organization : L'université des Highlands et des Iles [UHI] est un partenariat fédéré composé de 13 partenaires académiques du nord de l'Ecosse. Avec ses partenaires, l'UHI est responsable de toute la gamme de provisions tertiaires, de la FE au HE, soutenant l'étudiant en formation continue tout au long de sa carrière professionnelle d'adulte. Il y a quelques 25,000 étudiants au sein de ce partenariat, à tous les niveaux d'études, du HNC au Ph.D. La provision consiste en un enseignement diversifié, comprenant des méthodologies

d'ODL et d'elearning. Tous les complexes universitaires sont reliés en un seul WAN, et des conférences audio et vidéo se déroulent au sein de tous les sites, et dans 150 centres d'apprentissage communautaires supplémentaires, y compris dans 90 îles inhabitées. Il y a quatre facultés, Santé, Science et Technologie, Art et Sciences Humaines, et Affaires. Il y a un puissant élément de la formation professionnelle continue dans la provision du cursus. Les Services d'Enseignement et d'Information représentent le soutien en technologie et en information pour tout l'UHI. Ils possèdent une unité de recherche et développement qui soutient la technologie novatrice d'elearning.

Objectifs : Les Services d'Enseignement et d'Information représentent le soutien en technologie et en information pour tout l'UHI. Ils possèdent une unité de recherche et développement qui soutient la technologie novatrice d'elearning.

Activités d'enseignement / **de formation :** l'UHI offre, dans toutes ses facultés, un enseignement novateur, utilisant des technologies modernes, à tous les niveaux d'approvisionnement. L'UHI favorise et soutient la recherche dans toutes les facultés, et offre une formation professionnelle continue dans un large panel de secteurs, y compris à son propre personnel.

Activités de soutènement : L'unité de recherche et développement au sein des services d'enseignement et d'information couvrent tous les secteurs d'elearning et d'informatique moderne. Les sujets abordent les réseaux, l'intelligence artificielle, l'informatique en réseau, l'HCI, les systèmes d'apprentissage intelligents, la gestion des connaissances, les technologies sémantiques Web , l'AAAS et la sécurité des systèmes, l'automation des tâches, le système d'intégration N-tier, les PDP, la NLP, l'évaluation automatisée, etc. Le département participe à un grand nombre de programmes de recherche avec d'autres universités, d'organismes de standardisation du Web et de l'elearning, et d'organisations technologiques, nationales et internationales.

Son rôle dans le projet : Dans le projet PRAISE, l'UHI est un des partenaires technologiques. Son rôle est de fournir de l'aide dans les technologies d'elearning, les méthodologies dans la gestion des connaissances et dans l'ingénierie ontologique.

Partenaire : Department of Information Technology, Sydväst Polytechnic, (Département des technologies de l'information),
www.sydvast.fi

Organization : Le Sydväst Polytechnic a été crée en 1996 à partir de plusieurs instituts indépendants. La langue d'enseignement est le suédois, la deuxième langue officielle en Finlande, parlé par 6 % de la population, soit 300,000 personnes. Sydväst pourvoit à l'éducation dans le sud-ouest de la Finlande, d'où son nom Sydväst, qui veut dire sud-ouest en suédois. La licence en technologies de l'information est proposée dans la ville de Tammisaari et fait partie de l'école d'ingénierie et de gestion commerciale. Les autres secteurs d'éducation offerts sont : Artisanat et conception, Gestion du tourisme, Production culturelle, Sport, Assistance Sociale, Santé, Travail communautaire de l'église, Etudes maritimes, Sylviculture, Agriculture, Horticulture, Paysagisme et Développement durable.

Objectifs : les objectifs principaux du Sydväst Polytechnic et du Département des technologies de l'information sont de soutenir le développement durable de la région des côtes et de l'archipel et de fournir un enseignement en langue maternelle à la minorité suèdophone de Finlande.

Activités d'enseignement / **de formation :** le Sydväst Polytechnic pratique l'enseignement en petits groupes d'étudiants. C'est est une force et un atout qui respecte la nature singulière de chaque étudiant et qui fournit des conseils et un soutien individuel pendant la période des études. L'apprentissage centré sur les projets est fréquemment utilisé comme méthode d'enseignement, elle-même associée aux outils d'apprentissage par Internet.

Activités de soutènement : hormis la recherche qui est effectuée lors des études de licence, le Sydväst Polytechnic a son propre département de recherche, appelé Aronia, en collaboration avec l'université Åbo Akademi. L'objectif principal d'Aronia, crée en l'an 2000 est la coordination des intérêts de la recherche et de l'enseignement, et l'administration des activités de recherche au Sydväst Polytechnic.

Son rôle dans le projet : bien que ne participant pas directement au projet PRAISE, nous sommes impliqués dans le projet similaire qu'est le CABLE. Nous représentons un des trois partenaires techniques du projet CABLE et, avec les autres partenaires

techniques, nous avons développé l'infrastructure technique pour les projets PRAISE et CABLE. Nous sommes responsables dans le projet CABLE de la réalisation d'une application Web pour la sauvegarde, la recherche des traductions et la recherche des cas d'étude dans la banque de données. L'application Web est aujourd'hui proposée en plusieurs langues : allemand, espagnol, français, italien, roumain, anglais, suédois et catalan.

Partenaire : Politecnico di Torino
www.polito.it

Organization : Le département d'ingénierie informatique fait partie du Politecnico di Torino [PdT], une des principales universités techniques d'Italie. Le PdT comporte environ 860 membres de faculté et un personnel de quelques 800 techniciens et administrateurs, qui se consacrent à la fois à des activités d'enseignement et de recherche. Les activités d'enseignement sont réparties en 6 facultés (4 facultés d'ingénierie et 2 d'architecture) et ont lieu dans 7 endroits différents, tous situés dans la région nord-ouest de l'Italie. Il y a environ 25,000 étudiants, et le PdT offre 115 diplômes dans des secteurs d'ingénierie et d'architecture des niveaux Bachelor of Sciences, Master of Sciences et Ph.D. Les activités de recherche dans les secteurs d'ingénierie et d'architecture sont organisées en 18 départements.

Le département d'Ingénierie Informatique inclue 58 facultés, plus de 50 personnes supplémentaires assignées à la recherche, et 15 à la technique et à l'administration. Chaque année, le PdT propose environ 300 modules pédagogiques pour un total de plus de 5,000 étudiants. Le département gère un laboratoire de Recherche et de Formation avancée, un laboratoire de Robotique et un laboratoire d'ICT. Avec le département d'Electronique, il gère la bibliothèque Mario Boella, constituée de 13,000 documents spécialisés et de plus de 700 journaux spécialisés dans le domaine. En ce qui concerne l'apprentissage par Internet, le département est en étroite collaboration avec le Centre d'enseignement à distance et de Multimedia du Politecnico di Torino, qui enregistre actuellement plus de 1,500 étudiants venant de toute l'Italie, et propose les diplômes de Bachelor of Sciences à travers des cours dispensés par satellite et par Internet et à travers l'enseignement à distance.

Objectifs : Le département d'Ingénierie Informatique organise les activités de recherche et d'enseignement pour tout ce qui concerne les sciences informatiques. Il coordonne un grand nombre de

projets nationaux et internationaux et maintient une collaboration avec des institutions publiques et des entreprises privées.

Les activités d'enseignement / **de formation :** Le département d'Ingénierie Informatique est dédié au développement de l'enseignement d'une éducation universitaire à tous les niveaux, et de la formation continue du personnel de recherche et d'enseignement. Selon ces objectifs, le département organise des cours en Ingénierie Informatique dans tous les centres d'enseignement du PdT, ainsi que des programmes de cours à distance pour différents examens diplômants, diplômes spécialisés et programmes de Master. De plus, le département organise les cursus Ph.D. d'Ingénierie des systèmes et de l'information qui comprend plus de 50 étudiants sur 3 ans.

Les activités de soutènement : La recherche au sein du département d'Ingénierie Informatique couvre une gamme étendue de secteurs, dont : les réseaux informatiques, les graphiques informatiques, les systèmes de reconnaissance vocale, les bases de données, l'ingénierie des logiciels, des systèmes de réseaux ICT, les systèmes de sécurité, la conception des circuits, la CAO, l'interaction humain/ordinateur et l'apprentissage par Internet. Plusieurs programmes de recherches internationales sont en cours avec différentes universités aussi bien en Italie qu'à l'étranger. De plus, le département organise des séminaires et des conférences internationaux, reçoit la visite de professeurs d'universités prestigieuses, envoie son personnel de recherche dans des centres à l'étranger et participe à des projets européens axés sur la mobilité du personnel universitaire enseignant.

Son rôle dans le projet : Dans le projet PRAISE, le PdT fait partie des partenaires technologiques. Son rôle est d'enseigner la technologie et la méthodologie de l'apprentissage par Internet, et d'assister ce qui concerne l'utilisation de l'information et la technologie de communication dans l'enseignement.

Les cercles vertueux :

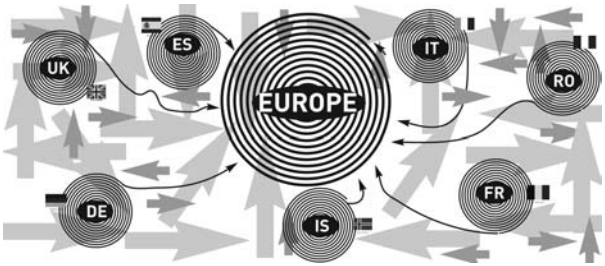
Définitions et Méthodologie :

Le projet PRAISE a été conçu pour créer une communauté pédagogique basée sur l'expérience des praticiens, composé de huit partenaires à travers huit états membres de la communauté européenne et consacré à l'innovation dans la formation pour les travailleurs sociaux. Ce projet est jumelé avec le projet CABLE. Six des partenaires PRAISE participent également au projet CABLE, qui compte deux partenaires supplémentaires à ceux qui se trouvent impliqués dans le projet PRAISE. L'objectif du projet PRAISE est de favoriser l'établissement et le partage des bonnes pratiques dans le domaine des services rendus aux personnes où la référence aux cercles vertueux est coordonnée par chacun des partenaires locaux, et est reliée à un réseau de communication européen.

Afin d'atteindre les objectifs principaux du projet PRAISE, un réseau de professionnels a été créé. Ces derniers comprennent les détails de la réalité et les problèmes associés, comme celui des méthodes de formation appliquées actuellement, et sont capables d'intervenir dans les situations critiques au fur et à mesure de leur apparition. La création de cercles vertueux a été organisée pour répondre à chaque situation spécifique de chacun des partenaires. Lors du projet, des ajustements ont été réalisés afin de coordonner la structure de travail et de faciliter le processus de chaque cercle vertueux.

Ce chapitre décrit la méthodologie du projet PRAISE qui a pour objectif le développement professionnel et l'amélioration des services sociaux en continu.

Les cercles vertueux [CV] sont des structures locales au sein desquelles les acteurs, les travailleurs sociaux, sont activement impliqués dans un processus complexe d'actions et d'idées stimulées par le projet lui-même. Les cercles vertueux sont composés de praticiens professionnels qui partagent un processus



de formation commun, et des besoins formatifs similaires.
Chaque CV est basé sur l'interaction des membres collaborateurs, utilisant leurs expériences et leurs connaissances, afin d'améliorer le processus pédagogique. La figure 1 illustre les boucles de feedback positif qui s'opèrent non seulement au niveau local mais aussi au niveau d'une action commune européenne

Les actions communes, aussi bien locales qu'européennes, ont été développées par le projet et ciblent l'amélioration de la qualité ainsi que la quantité d'éducation formative pour les travailleurs sociaux. Un impact positif sur l'ensemble des services rendus était prévu. En somme, cet impact justifie qu'on qualifie ces cercles de 'vertueux'.

Le but des CV est d'améliorer les performances en utilisant les boucles de feedback comme on voit dans la Fig. 1. Ce réseau permet aux participants d'agir localement dans chaque cercle et de partager des résultats avec tous les autres partenaires, processus facilité par les cas étudiés enregistrés dans la banque de données.

Le modèle des CV a été conçu pour concilier les aspects théoriques et pratiques retrouvés dans l'évolution continuelle des travailleurs sociaux. A travers l'Europe le domaine de l'éducation sociale s'avère hétérogène, car les professionnels sont formés par des organismes divers : à l'université, par les administrations locales ou encore dans des institutions privées. Différents professionnels se

	SFEP	**Bethel**	**UdB**	**INFOP**	**UoA**
Composition (professionnels)	1) Travailleurs sociaux d'accueil 2) Responsable des services	1) Travailleurs sociaux et éducateurs sociaux de Bielefeld et des environs 2) Travailleurs sociaux à Bethel 3) Etudiants	- Travailleurs sociaux - conférencier et chercheur universitaire - Assistant social - Educateur social - Pédagogues	- Formateurs - Experts	1)- Directeur social de la provision des services communs : assistance sociale, éducation sociale et psychologie, consultant indépendant de l'assistance sociale ; travailleur social hospitalier ; travailleur social de Lettonie - conférencier et chercheur universitaire 2) Travailleurs sociaux et conférencier universitaire
Nombre d'adhérents	1) 30 adhérents 2) 10 adhérents	1) 5-10 adhérents 2) environ 8 adhérents 3) 15 adhérents	8 adhérents	5 adhérents	1) 4 adhérents 2) 8 adhérents
Fréquence des réunions	Entre deux à quatre par mois (débutant décembre 2004)	1) Une par mois 2) Deux par mois (débutant novembre 2004) 3) Deux par mois (débutant Janvier 2004)	Une par mois	Une par mois	Une par mois

Table 1.: Composition du CV local

trouvent dans ce domaine, y compris des travailleurs sociaux, des éducateurs sociaux, des praticiens médicaux, des enseignants spécialisés, des psychologues, des conseillers d'orientation et des pédagogues. Tous ces éléments ont produit une différence dans la composition des CV locaux, comme on peut le constater dans le tableau ci haut.

Il n'a pas été possible d'imposer un modèle spécifique et un processus homogène pour les cercles vertueux dans chaque pays. Au contraire, chaque partenaire a besoin de développer un modèle et une procédure qui correspondent à la réalité de son pays. De plus, le développement local des cercles vertueux est directement lié à l'évolution globale du projet PRAISE.

Les CV ont été crées au début du projet PRAISE puisqu'ils constituent un élément majeur dans la production de cas d'études. Le processus de création des CV était adapté aux caractéristiques principales de chaque institution participant, mais en abordant des thèmes communs :

- Chaque institution impliquée dans le projet agit comme directeur de CV en organisant les réunions, en programmant les agendas, en favorisant les discussions et en enregistrant les activités ;
- dans chaque CV, différents praticiens d'assistance sociale et d'éducation sont impliqués ;
- l'élaboration des cas d'étude, résultant de l'expérience des praticiens impliqués dans l’expérience des CV, eux-mêmes basés sur l’étude de cas, sont préparés et écrits par les praticiens dans chaque CV ;
- tous les participants des CV analysent conjointement les cas d'études.

La difficulté majeure était de parvenir à impliquer tous les partenaires dans cette approche ouverte, et de discuter des différentes méthodologies des organismes institutionnels participants. Le projet PRAISE se rendait compte des besoins de résoudre des problèmes, tels que les exigences du temps, le multilinguisme et les questions de terminologie technique, les expériences disparates et les cadres législatifs variés. Le processus a été mené comme une recherche (K. Lewin, 1946) et non pas comme une procédure linéaire prédéterminée.

L'objectif principal des participants des CV est de créer leur propre processus d'éducation comme une formation continue basée sur des cas réels vécus par les praticiens d'éducation sociale. Cette méthodologie est établie à partir de la méthode reconnue de l’approche pratique réflective de Schön (1983), de la théorie des

représentations sociales de Moscovici (1984), des études de l'éducations par l'expérience de Knowles (1989) et des systèmes non linéaires d'analyse (Botkin, 1990, Berkes, Colding et Folke, 2002). C'est à travers la pratique réflective, appliquée aux travailleurs sociaux et à l'éducation sociale, que les étudiants ou les professionnels font des progrès et comblent ainsi la différence entre la pratique théorique et la pratique impliquée.

Dans les CV, la participation était volontaire et aucun problème n'a été rencontré lors du recrutement, c'est à dire, trouver des personnes voulant participer. Des difficultés d'ordre pratiques sont apparues, comme l'organisation des heures des réunions, leur fréquence et l'impossibilité de réunir tous les participants à toutes les sessions. Dans certains cas, des solutions sont venues d'elles-mêmes, la publication d'une liste de sujets par exemple, les cas dont il a fallu s'occuper, ainsi que les calendriers de coordination. Par ailleurs, l'occasion était donnée aux participants de choisir le créneau qui leur convenait le mieux pour participer aux sessions plutôt que d'être obligés de participer à toutes les sessions.

Le rôle principal des participants était l'apport d'études de cas basés sur leur propre expérience et leur pratique courante. Il a été demandé à chaque praticien de sélectionner un ou plusieurs cas, selon le sujet principal du projet.

Les cas sont basés sur les expériences antérieures des participants, et ils doivent être authentiques, être de vrais épisodes de leur pratique professionnelle. Il était nécessaire de décrire non seulement le cas lui-même, c'est à dire, le problème principal, mais aussi l'intervention et les résultats obtenus lors du processus. Les cas étaient décrits de façon narrative et selon les items principaux élaborés dans le projet PRAISE : narration, scène, acteurs, réactions, espace et temps, objectif, contexte et mots clés.

La fréquence des CV variait localement d'un centre à un autre, mais dans la plupart des cas une séance avait lieu au moins une fois par mois durant trois heures. Lors de ces CV, chaque partenaire était responsable de l'organisation et de la préparation du sujet de la réunion et de son contenu.

La première partie de la séance abordait les questions spécifiques et d'ordre général concernant le projet PRAISE, y compris le vocabulaire, les concepts du projet, les accords et développements qui résulteraient des réunions transnationales, l'identification des besoins pour la création d'un module pilote de formation, et les propositions de sujets pour le stage pilote...

Il était important que tous les participants se sentent impliqués dans le projet européen et qu'ils aient les pleins pouvoirs pour fournir au CV le feedback évolutif et les développements à venir du

projet.

La deuxième partie de la séance était centrée sur l'étude d'un cas particulier, choisi par les participants lors de la séance de travail. Les membres du cercle étaient informés du cas traité avant la réunion.

L'analyse du cas était développée pendant la réunion selon les étapes suivantes :

1. La présentation orale succincte du cas, comme support complémentaire à la présentation écrite envoyée au préalable à tous les participants. Il était nécessaire de présenter le cas et de clarifier les questions de terminologie, les actions et les réactions ;
2. Les interventions des participants, qui permettaient une meilleure connaissance collective du cas ;
3. Le travail en petits groupes axé sur l'analyse des cas, qui suivait un script élaboré et qui servait de guide des recommandations.
   i. La présentation formelle du cas ;
   ii. Les éléments et recommandations pour l'analyse ;
   iii. Les mots clés.
4. Les idées en commun étaient recueillies, et il s'est avéré important que le modérateur participe aux discussions des différents groupes afin d'arriver à la compréhension mutuelle du cas. Cet aspect est essentiel car il nuance les contrastes de perspective ;
5. Le travail en petits groupes dédié à la synthèse des cas clés apportant les idées pour le développement de la formation ;
6. Les idées de chacun étaient recueillies et les conclusions finales étaient tirées.

Par ailleurs, il était nécessaire de terminer la séance par un résumé de celle-ci et d’établir les projets immédiats pour la prochaine séance. Le CV évoluait parallèlement au développement et au travail du projet PRAISE.

L’un des éléments positifs est la participation des membres du CV, toujours très active, aussi bien dans l'étude des cas qu'au regard de l'intérêt manifesté pour les aspects généraux des projets.

Les principaux problèmes et difficultés associées comportaient les aspects suivants : le domaine de la terminologie liée aux contextes professionnels différents, la définition de la structure des cas et le rapport entre les cas et les modules de formation.

La transmission sous forme de récit

Un récit est le produit de la capacité à organiser le langage de façon complexe ; il est le résultat délibéré d'une activité laborieuse omniprésente dans la trame anonyme de la vie quotidienne. Cependant, il constitue aussi une réflexion soigneuse, la quête et la construction d'un ordre. W. Benjamin a écrit « l'homme qui voyage a beaucoup à raconter, comme dit l'adage, et conçoit le narrateur comme quelqu'un qui revient de loin. Néanmoins, c'est avec un plaisir évident qu'on écoute quelqu'un qui, vivant honnêtement, est resté dans son pays d'origine et connaît ses histoires et ses traditions » (W. Benjamin , 1966). L'aptitude à raconter est une constante humaine aussi bien lors des événements d'une vie "extraordinaire" que dans les événements évidents, considérés chaque jour comme allant de soi.

Selon E. M. Forster, l'art du récit remonte à "l'ère néolithique, peut-être même paléolithique. L'homme néandertalien, à en juger par la forme de son crâne, écoutait déjà des histoires", et il ajoute que « l'audience primitive était constituée d'auditeurs aux têtes échevelées, réunis les yeux écarquillés autour d'un feu, épuisés par la lutte contre les mammouths ou les rhinocéros et qui n'étaient tenus en éveil que par le suspense » (E. M. Forster, 1990).

Cette deuxième idée nous rappelle que la narration est une activité transitive, dans les deux sens. Premièrement, on raconte quelque chose à quelqu'un et cela vise à distraire. Ensuite, la fonction plus élevée du récit doit cependant être ramenée à son aspect pragmatique : il est essentiel de transmettre à l'audience la connaissance de certains événements afin d'élargir les possibilités d'action des auditeurs. Le récit est donc un outil lié au besoin de s'adapter à son environnement et de rendre l'action plus efficace et mieux coordonnée.

Dans les sociétés primitives, le récit avait des fonctions sacrées, il était élaboré comme les rites au centre de la vie religieuse. Avec l'avènement de sociétés de formes plus complexes, les récits se sont développés dans d'autres domaines de la vie. Ceux-ci incluaient les histoires en rapport avec la transmission de métiers, de moralité, de droits et de justice. Dans tous ces cas, la mémoire est apparue par le biais de la répétition. Dans des cultures sans support intermédiaires, c'est à dire l'écriture, il fallait faire confiance au souvenir de ces récits, non seulement pour leur transmission quotidienne mais aussi pour leurs fonctions plus ritualisées. Donc, les histoires étaient basées sur la répétition, utilisant le rythme et des règles établies. Les récits étaient plus un assemblage d'épisodes qu'une intrigue se développant dans le temps. Ces

caractéristiques persistent dans la forme narrative utilisée habituellement aujourd'hui. Le narrateur n'est pas toujours capable de se rappeler les intrigues surdéveloppées. Dans ce type de narration, le corps et la voix s'intègrent à l'histoire et la gestuelle est un genre de performance. Le narrateur oral doit connaître les lois qui gouvernent la résistance de l'audience et avoir une certaine aptitude pour séduire ses auditeurs (P. Jeddlowski , 2000).

L'avènement de l'écriture a profondément changé les méthodes de communication, et a donc aussi modifié la narration. Le récit oral est lié à la situation dans laquelle il a lieu ; il est adressé uniquement à l'audience et peut subir des interruptions, des blancs, des désaveux. Le récit écrit est libéré du contexte de transmission et d'une situation de transmission trop rigide. De plus, l'audience est indéfinie, le récit est programmé et peut être relu ; il ne peut compter ni sur l'aide de la voix ou des gestes, ni sur les réactions immédiates du receveur. Les récits écrits perdurent longtemps après le moment de leur conception. L'écriture sépare le narrateur du receveur, en effet, nous avons tendance à considérer le récit écrit comme étant indépendant de la relation entre le narrateur et le receveur. Il peut être perçu comme l'objet d'un récit ajourné ou, plus précisément comme l'objet d'un récit servant d'intermédiaire, à savoir entre le narrateur et le receveur, le texte s'interposant comme medium. Néanmoins, l'utilisation d'un texte narratif nécessite aussi l'implication active du receveur ; son sens n'est compris que grâce à l'interprétation du receveur. En effet, d'après sa propre expérience et sa connaissance antérieure, le receveur insère le texte dans le cadre de ses attentes, il lui attribue des traits qui lui sont propres et il sélectionne les éléments les plus pertinents. Ainsi, un processus de négociation est activé, qui ne s'épuise pas dans l'acte de transmission immédiat, mais qui se prolonge dans l'expérience du receveur, par des réflexions s'entrecroisant avec des expériences de vie.

Jusqu'ici, les récits ont été analysés en fonction de leurs caractéristiques écrites. Mais il existe une fonction bien plus importante, celle de médiation symbolique. Selon la définition de Crespi, la médiation symbolique est formée "par le travail constant de la culture qui transforme l'univers naturel en univers de sens" (F. Crespi , 1996). Il est vrai que la fonction pragmatique et la fonction distrayante des récits sont évidentes, mais le rôle principal du récit est de permettre la classification et l'interprétation de nos vies. Au niveau social, c'est le développement d'une pseudo intégration, au sens de partager entre les membres d'une société, des modèles de connaissances générales, c'est à dire, des types de caractères, de raisons et d'actions, de formes de sentiments, de modèles

d'intrigues et de situations (voir J. Bruner, sur M. Ammaniti, D.N. Stern, 1991). Ces différentes interprétations sont importantes car elles aident le receveur, en se conformant à certaines bases de connaissances, notamment la connaissance sémantique et conceptuelle, la connaissance du monde, c'est à dire, la connaissance de comment est le monde ; la connaissance catégorique, c'est à dire, comment le monde est organisé dans la tête du receveur ; et la connaissance sociale, qui représente la compréhension des attitudes des gens vis à vis du monde du discours.

Les histoires que nous écoutons constituent un exercice d'exploration et une tentative de régir le monde. Les mondes narrés sont des simulations qui constituent une exploration imaginaire. Pour ceux qui écoutent ou qui lisent, ceci leur permet de s'identifier aux personnages et de ressentir les émotions qui sont associés à l'événement, de les comprendre, sans être directement impliqués. Ce qui est considéré pendant cette exploration peut s'avérer tellement important qu'il peut s'avérer nécessaire de réorienter les convictions et de renégocier les arrangements, ou le receveur, avec le monde extérieur.

Les motivations du narrateur sont multiples, la première étant que le receveur reconnaisse sa propre existence ; la difficulté à l'obtenir peut être modelée comme un espace. En effet, à travers le récit on peut partager son environnement, ressentir sa propre voix, reconnaître son existence et sa sensibilité. Le narrateur prête certaines actions à quelqu'un, c'est-à-dire qu'il veut que l'interlocuteur accepte le récit afin d'obtenir la version de la réalité qu'il propose, ou qu'il interprète. Un récit n'est pas un simple assemblage de phrases déconnectées, mais plutôt une construction qui ordonne son matériau, sélectionnant ce qui est signifiant, établissant des rapports entre des événements singuliers, entre l'action et le personnage, entre le personnage et le cas. (P. Jeddlowski , 2000). Chaque récit a une intrigue, grâce à laquelle les événements prennent sens selon la forme que la narration leur donne pour le receveur. En ce sens, nous pouvons affirmer que la narration est une opération cognitive.

La transmission de récits est évidemment une forme de communication, et les récits peuvent être inclus dans la théorie linguistique et l'analyse du discours car, par leurs aspects fonctionnels ils peuvent être d'une plus grande utilité lorsqu'on cherche un résultat concret. Une des premières théories fonctionnelles dans le domaine de la communication a été proposé par un psychologue allemand, Karl Bühler (1934). Bühler a créé trois catégories fonctionnelles principales avec lesquelles le langage

peut être caractérisé : *émotif, cognitif, et référentiel*. Celles-ci correspondent à la première, la deuxième et la troisième personne à qui on s'adresse ; quelqu'un ou quelque chose à qui ou auquel on se réfère . Plus tard, M. A. K. Halliday, peut-être l'un des plus grands linguistes fonctionnels contemporains, a reformulé les trois fonctions de Bühler en utilisations interactives du langage : –le type émotif et cognitif de Bühler, et les utilisations informatives, le type référentiel de Bühler. Halliday a proposé que le langage soit classé en deux fonctions principales : interpersonnelle ou performante, et comme moyen de représentation symbolique. En d'autres termes, cela veut dire que l'utilisation du langage est d'abord localisée et performative, et, par la suite, se transforme en représentation decontextualisée (Halliday, 1973; 1974; 1976). Comme on l'a vu dans le développement pédagogique du projet PRAISE, c'est cet aspect qui est très intéressant dans la théorie du récit. Les récits sont d'abord interprétés dans leur contexte, ils sont ensuite transposés afin de pouvoir les appliquer à une gamme plus étendue de situations, non recherchées par le narrateur.

En conclusion, chaque histoire peut être racontée avec différents types de langage, oral ou écrit, ou sous forme de symboles abstraits incluant des images, des gestes, des mimes, etc. Ces récits peuvent concerner des situations et des personnages réels ou imaginaires ; seul le temps devient une constante. S. Chatman a écrit que la structure élémentaire de la narration est exprimée par la formule xRy où x et y sont les événements et R est la relation temporaire entre eux (Chatman, 1978). La présence du temps est donc la caractéristique fondamentale de tous les récits, aussi bien oraux qu'écrits. Le temps dont on parle est celui dans lequel les événements ont lieu, c'est à dire, l'idée de transformation d'une situation en une autre. Cependant, dans le récit ce n'est pas seulement le temps qui représente le mouvement, mais aussi d'autres formes d'action, les personnages bougent, par exemple, des événements arrivent, la situation change.

Les premières expériences

Le concept de bonne pratique a suscité l'intérêt de la communauté scientifique dans les années quarante, principalement à l'initiative de chercheurs américains qui menaient une série d'études sur la façon dont les idées novatrices et les pratiques se propagent dans les communautés rurales. Ces études formèrent la base d'une tradition de recherche sur la propagation, suivies depuis d'une multitude d'études à travers le monde.

La connaissance de ces études a été répandue au travers des travaux de Everett Rogers (Rogers, 1962; Rogers & Shoemaker, 1971), qui avait résumé ces dernières et établi un modèle de diffusion ; celui-ci a été appliqué à la fois dans des pays industrialisés et dans ceux en voie de développement. Le modèle de diffusion explique le processus par lequel les idées innovatrices et les pratiques se propagent. En même temps, il identifie les catégories de ceux qui les adoptent, c'est à dire, de ceux qui implémentent une pratique innovante lorsqu'elle est proposée. De plus, le modèle décrit le processus mental à suivre, identifie le processus d'adoption, et explique en quoi le processus de diffusion dépend des caractéristiques de ces innovations. En se basant sur ces généralités, Rogers explique comment le médiateur de ce processus innovant identifie le groupe d'usagers, détermine le contenu approprié du message et décide, en accord avec les usagers, des méthodes de consultation, du contenu et le stade du processus d'adoption.

Le *Training and Visit System* [T&V System] (système de formation et de consultation) est un bon exemple de l'application du modèle de diffusion dans le travail des médiateurs en milieu rural. Ce système a été développé avec l'aide de la Banque Mondiale dans les années soixante-dix et a été largement appliqué, notamment dans les pays en voie de développement (Baxter et Pickering, 1988). Les principaux éléments du système T&V sont composés d'un programme de travail précis et détaillé pour la formation de médiateurs, incluant des visites sur site, d'un apprentissage et d'une mise à jour. L'implication des communautés locales à travers la formation de groupes d'étude adaptés aux expériences innovantes proposées représente le point central de ce travail. Les membres des groupes d'étude sont sélectionnés, reçoivent un enseignement et sont supervisés par des éducateurs, dont le rôle en tant que médiateurs est régulièrement contrôlé.

Le modèle du système T&V a été immédiatement critiqué comme étant une approche exclusivement directive, basée uniquement sur l'imposition verticale de l'information incluse dans le travail de

consultation et de formation (Howell, 1982-1983; Oakley, 1986). Néanmoins, le modèle possède un potentiel de ligne directrice raisonnable pour des méthodes de formation innovantes. Il a le mérite d'introduire un système de feedback organisé, une procédure pour assister la supervision et une formation systématique pour les éducateurs. La critique la plus sérieuse tient à ce qu'il n'attache pas assez d'importance aux facteurs contextuels, à la connaissance locale, et à la façon dont la participation est encouragée. Le développement pour les gens, comme l'a souligné Paolo Freire (1971), signifie le développement sans les gens.

La communauté pratique

Le fait de favoriser une communauté de pratique comme point de départ à l'accès, l'élaboration et le lancement de connaissances partagées est de plus en plus préféré aux modèles traditionnels basés sur la transmission de données directives, notamment dans les domaines de l'éducation et l'assistance sociale.

On a beaucoup écrit sur les caractéristiques importantes d'une communauté de pratique, qui peuvent être résumées par ce qui suit :

> « Une unité d'individus mutuellement impliqués, reliés par un engagement commun, et ayant un répertoire partagé ». Par ailleurs, Wenger suggère « qu'il existe en fait une trans-nationalité, téléologique, théorique et opérative/méthodologique, qui relie de multiples expériences de communautés virtuelles, soit professionnelles (COP) soit pédagogiques ; dans ces dernières communautés, l'estocade métacognitive de l'expérience est plus pertinente, parce qu'elle devient explicite et parce qu'elle est conforme à l'objectif pédagogique de la communauté elle-même (E. Wenger 1998).

Le *National Institute of Pedagogical Research* (Institut National de Recherche Pédagogique) présente l'expérience de chercheurs portugais comme étant un bon exemple d'une communauté de pratique. Le projet discuté concerne la création d'un site Web pour aider une communauté virtuelle pédagogique, avec

> l'intention de flexibiliser spatio-temporellement les classes présentielles, créant une ambiance virtuelle fondée sur les 'bonnes pratiques' …. qui se traduisent dans la notion de communauté, groupe, sens d'appartenance, partage et la construction

collaborative du savoir…. (Oliveira e Blanco - Université du Minho Braga).

Les aspects importants de l'apprentissage sont reconnus par la communauté de pratique impliquée dans ce projet : l'apprentissage comme développement de la signification de connaissances partagées, l'apprentissage comme développement de l'identité à savoir, *l'approche de quelqu'un plutôt que la connaissance de quelque chose*, mais aussi l'apprentissage comme appartenance à une communauté ; et enfin, mais tout aussi important, l'apprentissage comme création d'une théorie sur les bonnes pratiques visant à une juxtaposition idéale de compétences théoriques et d'expériences pratiques (Wenger 1998 , Midoro 1998).

Les directives européennes

Le département d'assistance sociale italienne a publié sur son site Web une distinction importante entre les concepts de *pratiques optimales et de pratiques prometteuses,* ce qui est en accord avec l'orientation actuelle de l'UE. Les pratiques prometteuses sont considérées comme une manière de développer l'expérience pédagogique, qui garantit son efficacité générale en termes de résultats positifs, de qualité intrinsèque et de capacité à résoudre des problèmes spécifiques. On demande aux agences de formations et aux formateurs de faire particulièrement attention aux aspects du contenu et de la qualité qui suivent:

- l'efficacité des actions dans la réalisation d'objectifs spécifiques ;
- la pertinence politique ;
- le potentiel d'innovation ;
- la viabilité, économique, organisationnelle, environnementale ;
- la reproductibilité de l'action, y compris son adaptabilité à d'autres situations, c'est à dire, la capacité à résoudre des problèmes dans des situations similaires, la conformité aux différentes conditions normatives, financières, organisationnelles ;
- la possibilité d'une transposition, c'est à dire, la capacité à résoudre les problèmes de nature analogues, mais dans des situations et conditions variées ;
- la capacité d'association, c'est à dire, combiner des actions ensemble et, simultanément, l'efficacité de ces actions, leur qualité et la transposabilité de la pratique ;
- le potentiel d'intégration.

L'intégration

Le concept d'intégration se réfère au processus par lequel les innovations développées dans le cadre de situations pilotes ou expérimentales sont intégrées à la structure principale de n'importe quel système (social, économique ou institutionnel). De cette façon, les bonnes pratiques qui ont démontré leur efficacité et leur utilité dans un projet pilote peuvent être acquises pour le compte de la communauté nationale ou locale.

L'intégration peut être horizontale ou verticale. L'intégration horizontale est le transfert de données d'un projet d'un organisme à un autre qui possède un environnement similaire ; par exemple, le transfert d'un modèle pédagogique innovant d'une agence de formation à une autre, avec l'intention de créer et de développer un réseau local à travers des groupes circonscrits, une technologie nouvelle et des groupes de travail permanents. L'intégration verticale est le transfert de données à travers des niveaux hiérarchiques différents, par exemple, le transfert des pratiques d'une organisation locale vers des entités plus élevées comme des groupes politiques, réglementaires ou administratifs.

L'intégration est un concept dynamique important : il indique non seulement ce qui a été accompli, c'est à dire les résultats, mais aussi *comment*, c'est à dire la manière dont certaines données intégrées au système atteignent un objectif défini et génèrent des effets particuliers. Ce processus crée une osmose entre les données émanant du bas (information ascendante) et les effets de l'élaboration réalisée en haut (directifs) dans un mouvement circulaire de rétro-information, typique des systèmes complexes.

Le projet PRAISE

Au vu du résumé précédant, il est maintenant possible d'aborder les choix faits dans le projet PRAISE en tant que synthèse originale et innovante des concepts tels que ceux de *bonnes pratiques* et de *communauté de pratique*, concepts compatibles avec les standards de la communauté scientifique internationale.

Les *cercles vertueux* locaux sont, de tout point de vue, des communautés d'apprentissage basées sur la théorie pédagogique de pratique partagée. Les membres se sont engagés dans l'échange et la diffusion de pratiques considérées comme significatives par les opérateurs eux-mêmes. L'activité des cercles vertueux a rendu possible le développement de l'intégration horizontale des innovations pédagogiques du projet, ce qui mène à

la définition de représentations localement partagées.

Le partenariat international a permis l'intégration verticale, cela par le développement d'outils de communication et d'apprentissage, et par leur diffusion lors des réunions des partenaires et des réunions publiques de chaque pays.

Les concepts de signification et de représentation de la réalité sont au centre du modèle méthodologique proposé. Ces concepts ne comprennent pas seulement l'acquisition de données quantitatives, c'est à dire, statistiques, mais aussi l'enrichissement par des annotations et du sens, qu'une analyse qualitative peut fournir. Pour supporter ces concepts pleinement, un protocole d'enquête narrative a été proposé comme étant un aspect clé de la méthodologie, peaufinée lors du processus d'expérimentation, de discussion et de redéfinition. Utilisant ce protocole, des études de cas de pratique de grande ampleur au sein de chaque localité ont été collectées et partagées au sein d'une plateforme d'apprentissage à distance par Internet, dotée d'un système d'analyse sémantique. Le répertoire des connaissances contenues dans les récits a été testé, et intégré à une ontologie multilingue, dont le but est de faciliter l'échange d'expériences.

Conformément à la méthodologie du projet, l'application du dit protocole a permis le partage et l'expérimentation des pratiques considérées, au fur et à mesure qu'elles devenaient reproductibles et transposables. Cela est possible parce que les pratiques coïncident alors avec un domaine de connaissance qui est partagé et discuté par les auteurs du processus eux-mêmes.

Enfin, il est important de souligner que la méthodologie privilégie la connaissance personnelle et les "petites théories" des professionnels, travaillant dans un contexte qui repose plutôt sur des "grandes théories" appliquées déductivement. Cela même quand ces dernières ne correspondent pas aux faits qu'elles tentent d'expliquer. De ce point de vue, le projet PRAISE amène les professionnels à s'impliquer eux-mêmes dans ce grand laboratoire en progression, formé de l'ensemble des événements qu'ils rencontrent dans leur pratique quotidienne.

Etudes de cas

En sciences sociales, l'étude de cas est reconnue comme méthode de recherche et comme moyen utile et intéressant pour améliorer l'apprentissage. Ces deux applications font partie intégrale de la méthodologie du projet PRAISE. Dans chaque pays partenaire, la description et l'évaluation des activités des cercles vertueux produisent recherches et études de cas au sein du project. Chacune de ces études correspond à une enquête sur la question : comment une approche inclusive peut-elle être obtenue dans le développement des connaissances et l'apprentissage du travail social ? Les cercles vertueux produisent des cas d'étude sur la pratique du travail social. Ils jouent un rôle essentiel à la fois dans la conceptualisation des besoins en formation du groupe et dans le développement de l'environnement éducatif. En reliant ces cas d'études à des modules formatifs, chaque partenaire peut enrichir son enseignement et ses propres connaissances.

Les sections qui suivent définissent et décrivent en termes généraux aussi bien des cas d'études pratiques que la méthode de recherche de ces derniers.

3.1 : L'étude de cas comme méthode d'investigation et de recherche

La recherche d'études de cas excelle à nous amener à la compréhension des questions et sujets complexes. Elle peut enrichir une expérience ou venir étayer ce qui était déjà connu lors de recherches antérieures. L'étude des cas souligne l'analyse contextuelle détaillée d'un nombre limité d'évènements ou conditions ainsi que leurs relations. Les chercheurs ont utilisé cette méthode d'étude depuis de nombreuses années, dans une multitude de disciplines. Les scientifiques sociaux, en particulier, ont largement employé cette méthode pour examiner des situations réelles de la vie courante et ont fourni les bases de l'application des idées et du développement des méthodes. Le chercheur, Robert K. Yin (1994), *a défini la méthode de recherche d'étude de cas comme une enquête empirique qui explore un phénomène contemporain dans son contexte réel ; lorsque les frontières entre le phénomène et son contexte ne sont pas clairement établies ; et dans laquelle des sources multiples de preuves sont utilisés.*

En outre, l'étude de cas a été présentée comme la stratégie essentielle pour le développement d'une théorie éducative qui renseigne sur la politique pédagogique et améliore la pratique

éducative (Bassey, 1999). Les études de cas représentent le meilleur choix dans la stratégie de recherche lorsque les questions comment, quoi et pourquoi sont posées, lorsque le chercheur a peu de contrôle sur l'événement, ou quand la recherche est menée dans un contexte de vie réelle (Burns, 1990; Yin, 1988).

La recherche d'étude de cas a de multiples facettes. L'objectif de l'étude, la taille de l'unité étudiée, l'étendu de l'approche du recueil de données utilisée et le paradigme méthodologique sus tendu, apportent des contributions différentes. Ces études de cas peuvent intégrer des descriptions, des explications, des évaluations, des prédictions (Thomas, 1998). Bassey (1999) a défini une gamme d'objectifs d'études de cas pédagogiques qui inclue la recherche de théories ou leur confirmation dans l'étude de cas, ainsi que des transcriptions de récits et des images décrivant l'étude de cas et les études de cas évaluatives. Typiquement, une étude de cas peut comporter l'observation d'un système ou d'une *unité* délimité et peut ainsi être développée autour d'un individu, ou bien être élargie pour inclure une communauté ou une culture (Mavis Haigh, 2000).

3.2 : L'utilisation et l'importance de l'étude de cas dans l'approche de recherches pédagogiques

Burns a énuméré six raisons pour réaliser des études de cas. Il considère qu'elles représentent un préambule de valeur à des investigations majeures car elles fournissent des données qui peuvent orienter vers des thèmes pouvant intensifier la recherche. De plus, puisque les études de cas *ont pour objectif d'étudier en profondeur et d'analyser extensivement* les phénomènes qui constituent les activités de l'unité concernée, la transposition à une population plus élargie pourrait être envisagée. Pour des raisons similaires, elles peuvent aussi être utilisées pour infirmer des généralisations et pour générer des preuves anecdotiques servant à illustrer des données générales. L'étude de cas comme approche est appropriée lorsque des comportements pertinents ne peuvent être pris en charge et, enfin, elle pourrait représenter la description optimale d'un événement historique unique (Burns, 1990).

La valeur des études de cas comme outil de recherche fiable a été re-envisagée : nous voulions avoir accès à une technique pertinente afin de fixer un instantané des caractéristique et performances d'un individu ou d'un ensemble qui pourrait alors être considéré comme une unité ou une collectivité. Les études de cas sont attrayantes car elles peuvent revêtir ce qu'on pourrait appeler une *évidente crédibilité*. Elles peuvent être conçues comme des preuves ou illustrations avec lesquelles nous pouvons facilement

nous identifier (Dan Bachor, 2000).

Les études de cas sont complexes et en règle générale elles engagent de multiples sources de données, de nombreux cas au sein même d'une étude, et produisent de grandes quantités de données à analyser. Les chercheurs utilisent cette méthode pour étayer une théorie, la contester ou la révoquer, en produire une nouvelle, expliquer une situation, fournir des bases pour appliquer des solutions, et pour explorer ou décrire un objet ou un phénomène. Les avantages de cette méthode résident dans la possibilité de les transposer à des situations réelles, contemporaines, humaines, et dans leur accessibilité publique à travers des rapports écrits. Les résultats de ces études sont directement reliés à l'expérience quotidienne des lecteurs et facilitent la compréhension des situations complexes de la vie réelle.

3.3 : Définition de l'étude de cas utilisée pour l'enseignement

Une étude de cas utilisée pour l'enseignement, ou lors des formations, peut se décrire comme un récit qui nous guident à travers les complexités de la vie (Estes). Le sujet peut être un individu, un groupe d'individus, une communauté, une organisation. Cette étude se différencie d'une part d'une « revue de cas », qui souligne une révision critique d'un cas, et d'autre part d'un « rapport de cas » qui généralement fait référence à un résumé de cas ou au document rapportant un cas.

Les études de cas ont été utilisées depuis un certain temps pour améliorer l'apprentissage des étudiants dans diverses disciplines. Il y a maintes définitions et conceptions, mais il est utile de d'en distinguer deux types dans le spectre. D'un coté du spectre, les études de cas facilitent l'analyse objective d'un problème réel pour en déterminer la réponse exacte. En utilisant ce type d'étude de cas comme outil pédagogique, l'enseignant amène les étudiants à raisonner de façon déductive, à partir de principes généraux, afin d'obtenir la solution à un problème donné. Ce type d'étude de cas est utilisé dans l'enseignement du droit et de la médicine. Les cas sont des histoires réelles concernant des personnes ayant des problèmes, cependant, ils sont soigneusement structurés pour illustrer les principes généraux et les bonnes pratiques. Dans ces études de cas, les réponses et les faits exacts sont prioritaires. A l'autre bout du spectre, se trouvent les études de cas utilisées dans les écoles de commerce, par exemple. Ces études de cas sont également basées sur des situations réelles du monde. Elles sont données aux étudiants incomplètes, leur finalité n'est pas connue et il manque souvent des informations importantes. Le but n'est pas

d'arriver par déduction à une réponse exacte prédéterminée, mais de prendre en considération une situation complexe, et non résolue, et de déterminer la meilleure façon de la prendre en charge (Kelley et Kelley, 1998).

L'autre caractéristique importante dans la distinction des différents types d'étude de cas est la connaissance de base de la discipline. En droit et en médicine, par exemple, la connaissance de base est clairement définie et l'approche technico-rationnelle des disciplines rend l'individu ou le contexte spécifique du cas de moindre importance. Dans le commerce, la connaissance de base est moins clairement définie. L'enseignement du commerce se base sur diverses sources pour constituer la connaissance de base et souligne le fait qu'il y a de multiples façons de voir et d'apporter une réponse à un problème donné. Le contexte spécifique du cas et les différences subtiles dans les opinions subjectives d'un individu sont considérés comme des éléments importants.

Le domaine de l'assistance sociale ressemble plus au commerce qu'au droit. La pratique d'assistance sociale est complexe, non seulement en termes de contexte externe mais aussi dans les besoins des individus, familles, communautés, qu'elle cherche à combler. La connaissance de base est vaste et mal définie ; les travailleurs sociaux utilisent diverses approches, telle que la thérapie familiale, l'assistance sociale radicale, le travail communautaire. Ces approches sont basées sur des théories tirées d'autres disciplines comme la psychologie et la sociologie. La pratique d'assistance sociale ne peut être comprise que comme une manière d'appréhender ce qui est impliqué et participatif, engagé dans ses valeurs et réflectif, et autocritique dans sa position cognitive (Trevillion, 2000). La méthode de l'étude de cas représente un outil formidable pour aider les praticiens et les étudiants à améliorer leur compréhension de la manière avec laquelle ils doivent intervenir dans des situations sociales complexes.

3.4 : Structure et description de l'étude de cas dans les approches pédagogiques

Une étude de cas est une histoire avec un message qui nous guide à travers les complexités d'un événement ou d'une série d'événements associés. Pour raconter cette histoire, les événements doivent être en quelque sorte organisés. Celui qui raconte l'histoire doit choisir par où il commence et quand il faut arrêter, et il doit sélectionner l'information et le degré de détails à fournir. La façon dont cela se fait dépend de celui qui raconte l'histoire, de l'objectif de la construction de l'étude de cas, et de la discipline de la matière

concernée.

Leung a identifié quatre items contextuels considérés importants dans la construction d'enseignements par ordinateur : la sélection du sujet, l'authenticité, la complexité, et les multiples perspectives. Ces items sont aussi pertinents dans la construction des études de cas pédagogiques.

La sélection du thème consiste en l'évaluation et du choix d'une série particulière d'événements ou d'un problème comme objet de l'étude de cas. Le thème doit stimuler l'intérêt et être pertinent pour le lecteur. Se baser sur la connaissance du praticien en tant qu'expert est une excellente manière de garantir que l'étude de cas représente un vrai défi et qu'est tirée d'une expérience réellement vécue. Dans ce cas, il est fort probable que les étudiants trouveront le sujet vraiment intéressant, pertinent, engageant. Le sujet permettra aux enseignants d'expliquer un problème réellement vécu dans l'environnement pédagogique. L'information contextuelle permet à l'étudiant de comprendre le problème et de s'engager. Les experts, en décrivant leurs propres expériences dans un domaine, donnent tous les détails pertinents, y compris le contexte physique, les acteurs et le climat organisationnel et culturel. Cette information contextuelle joue un rôle important en aidant l'étudiant à interagir avec le problème.

L'authenticité s'agit de fournir des contextes et activités authentiques alignés à la pratique de la discipline. Un programme pédagogique doit être aussi proche que possible de ce que les étudiants vont rencontrer dans des situations réelles. L'approche utilisant l'étude de cas réelle répond parfaitement à ce besoin d'authenticité, notamment dans des domaines peu structurés comme l'assistance sociale. Quand les étudiants savent que le cas comporte des situations auxquelles ils vont être confrontés, ils seront d'autant plus motivés pour l'étudier.

Les études de cas réelles sont complexes et requièrent la cognition accrue des étudiants car beaucoup d'aspects de la connaissance et de l'expérience, et de multiples sources d'information sont inter connectés et scellés dans l'histoire. Cette intégration de l'apprentissage dans un problème complexe est importante pour favoriser un niveau approfondi de réflexion et de résolution du problème.

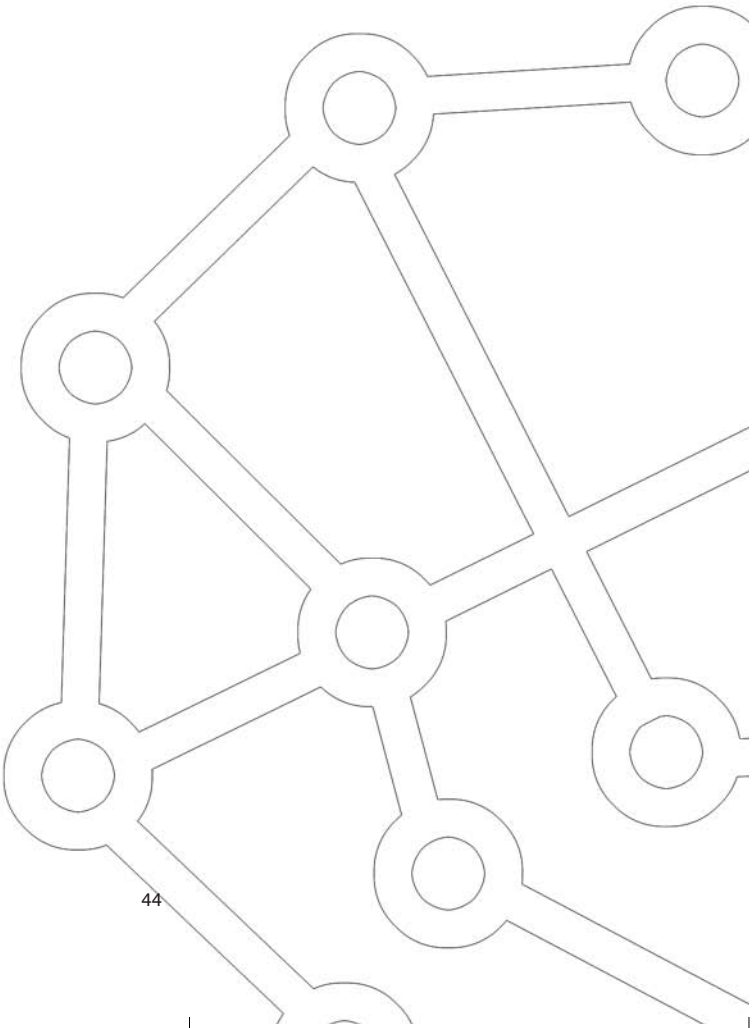
De multiples perspectives concernent la capacité de l'étudiant à résoudre un problème à travers diverses situations critiques, car dans des domaines complexes tel que l'assistance sociale, il est inconcevable qu'il n'y ait qu'une seule solution au problème. Une bonne étude de cas encourage l'étudiant à se rendre compte que l'histoire peut être vue sous plusieurs angles, que des constructions

variées peuvent être tirées de l'information, et que différentes décisions peuvent être prises à des moments différents de l'histoire (Leung, 2003).

La structure d'une étude de cas peut être adaptée pour correspondre à la théorie pédagogique et étayant ainsi le cours et la (les) méthode(s) d'apprentissage utilisée(s). Une revue de la recherche pédagogique (et les modèles utilisés pour l'apprentissage par ordinateur, en particulier la formation à distance par Internet) a montré un changement de tendance de la concentration comportementaliste de l'enseignant vers une concentration sur la connaissance plus active des étudiants, et centrée sur le constructivisme. Hodgson, en se basant sur les modèles d'apprentissage à distance de Rumble et les modèles de formation par Internet de Mason, a remarqué que certaines formations par Internet suivent le modèle 'transmission' qui est essentiellement comportementaliste, et dont le contenu a été conçu par des pédagogues experts dans ce domaine (Hodgson, 2003). Les études de cas peuvent être intégrées à ce modèle, mais ceci nécessite par fois des cas construits pour mener à la réponse exacte basée sur le contenu factuel du cas.

L'apprentissage à orientation cognitive se construit sur la connaissance déclarative et amène à se concentrer sur la résolution des problèmes. L'étudiant est actif et on veille à apprendre aux étudiants comment penser. Le constructivisme centré sur l'étudiant amène l'étudiant plus loin par l'accent mis sur l'apprentissage expérimental lors duquel les étudiants apprennent en découvrant par eux-mêmes (Leung, 2003). Ceci correspond au modèle socioculturel de formation à distance de Rumble, et au modèle ‘enveloppé' de formation par Internet de Mason. Avec ces modèles, l'apprentissage devient interactif et constructif ; impliquant l'évaluation et la formation de valeurs partagées (Hodgson, 2002). Les autres caractéristiques sont que les réponses multiples sont encouragées, que le matériel et la théorie de la formation sont étroitement rapportés à des situations pratiques, et que les études de cas sont réalistes et flexibles. Cette approche pédagogique est particulièrement adaptée au domaine de l'assistance sociale, dont le but est de produire des praticiens possédant de bonnes bases théoriques, mais qui peuvent appliquer la connaissance théorique à des situations réelles de la vie courante.

Une expérience locale de PRAISE



Une expérience locale – SFEP, City of Turin

L'objectif de ce chapitre est de décrire les différents aspects de la constitution, de la programmation et des résultats obtenus par l'implémentation et le développement de la méthodologie des cercles vertueux (CV). Le travail accompli au sein des CV a été mené par la FEP [Services d'éducation et de formation permanente], un composant des services sociaux de la ville de Turin. Ce chapitre commence par une description générale du travail social dans le contexte de la ville. Ensuite il décrit le besoin de changement du point de vue des services sociaux, se concentrant sur les services de la FEP qui sont directement liés aux méthodologies du projet PRAISE. Ce dernier a représenté le support à partir duquel la FEP a pu réagir face à ce besoin et initier des mesures de formation aux bonnes pratiques durant la production.

L'expérimentation de la méthodologie a débuté en décembre 2004, et a impliqué 32 travailleurs sociaux de l'équipe du Welcoming Services (services d'accueil) des services sociaux de Turin. Ce travail s'est développé en trois étapes : en premier lieu, la communauté de pratique a été constitué et des études de cas initiales ont été produites sous la forme de récits conçus en collaboration avec les partenaires de l'Université de Barcelone. Grâce au travail des groupes d'experts, la deuxième phase a consistée en l'analyse et la validation des documents, avec une attention particulière portée aux facteurs critiques et à l'identification des besoins en formation. Enfin, l'activation du cercle vertueux, destiné à fournir un forum au personnel du service d'accueil, y compris aux travailleurs sociaux, aux formateurs, aux travailleurs socio sanitaires et au personnel administratif, a constitué la phase finale du projet.

Pour comprendre l'expérimentation du projet PRAISE au sein du territoire de Turin, il est nécessaire de comprendre l'état actuel de la restructuration des services sociaux, et de comprendre notamment le rôle des services d'accueil.

Le contexte de Turin

Turin, capitale de la région du Piedmont, est une ville importante du nord de l'Italie, et compte une population de 898,891 habitants. Turin est divisé en dix régions administratives. Historiquement, elle a subi une industrialisation importante, ce qui a eu pour résultat une migration massive de personnes venant du sud de l'Italie au début des années soixante. Cette immigration de masse a généré de

nombreux problèmes : chômage, misère, pauvreté et exclusion sociale. L'immigration récente s'est étendue aux pays du tiers monde, intensifiant les problèmes sociaux, et multipliant ainsi les facteurs de complexité que les services sociaux doivent gérer. Ces nouvelles données ont créé des situations d'urgence qui ont généré un besoin de réaménagement du rôle et de la fonction des services sociaux.

Turin maintient des services d'assistance sociale dans chacune des dix régions administratives ; ces services sont dédiés à l'accueil des clients et à l'évaluation de leurs besoins. Ils proposent une structure d'aide à tout utilisateur potentiel, mineur, adulte, handicapé, personne âgée. L'objectif de cet organisme est d'augmenter et d'améliorer la qualité et la capacité opérationnelle des services sociaux, via un dialogue avec les secteurs sanitaires, et à travers une programmation et financement partagé.

Afin de répondre à ces besoins, le *Social Relief District Service* (service régional d'assistance sociale) est divisé en deux secteurs principaux :

1. Un secteur consacré à l'accueil des citoyens au sein des services sociaux et à l'évaluation de leurs besoins en termes de fonctions des services sociaux ;
2. Un secteur qui assiste chaque catégorie d'utilisateur, c'est à dire, les mineurs, les personnes âgées, etc.

Cette composition permet au service d'accueil d'adapter la forme et la fonction en rapport avec les autres organisations pertinentes. Elle cherche à minimiser les points critiques, conséquences de cultures organisationnelles différentes, dont certaines peuvent dépendre de différences sociogéographiques. De plus, elle permet au service d'accueil de mettre en place des caractéristiques organisationnelles, procédurales et professionnelles pour soutenir l'intégration du personnel et des fonctions.

Le but général des services sociaux de Turin est d'homogénéiser les normes de services pour chaque citoyen du territoire. Le résultat devrait en être l'égalité de services aux citoyens, indépendamment de la région dans laquelle ils recherchent de l'aide. A cette fin, la ville a initié une procédure d'aide à l'expansion des services d'accueil ; c'est cette procédure qui habilite l'expérimentation du projet PRAISE. Pour comprendre l'impact du projet, une description du service d'accueil est présentée ci-dessous, ainsi qu'un résumé de la méthodologie des services du FEP.

Les fonctions de la zone d'accueil

L'accès aux services sociaux est garanti à tous les habitants de Turin ; cet accès se fait est au travers du service d'accueil qui prend en charge la réception, l'évaluation et l'assistance. Faisant suite à une demande initiale, ce service a les fonctions suivantes :

- Renseigner sur la gamme de services sociaux et socio sanitaire disponibles ;
- Développer les activités d'information, réagir aux demandes d'aide sociale à partir de l'évaluation des besoins, conseiller immédiatement et orienter l'usager vers les autres services disponibles ;
- Engager des procédures de conseil pour tous les types de problèmes sociaux ;
- Ecouter et évaluer les demandes des citoyens, des organisations et des institutions, en collaboration avec les services socio sanitaires selon des protocoles établis. Cette procédure d'accueil et d'évaluation peut intégrer un ou plusieurs entretiens, une visite à domicile, une analyse de la documentation, une évaluation des besoins et des accords à prévoir pour la prise en charge, une procédure de tri afin d'établir l'ordre de priorité des actions, et la mise en place, selon des protocoles standardisés, d'une allocation appropriée.
- L'accueil et l'évaluation des urgences sociales ;
- Le recueil d'information sur demande expresse (directement ou via un tiers) afin d'évaluer l'accès des citoyens aux services.

L'organisation de la zone d'accueil

Une garantie, faite à tous les usagers des services, de réponse sous cinq jours et faisant suite à un entretien d'accueil a été mise en place. L'accès peut se faire soit par libre accès du citoyen au service, en fonction du temps imparti à une fonction spécifique, soit par rendez-vous établi avec les citoyens qui sont dans l'impossibilité d'attendre à l'accueil. D'une manière générale, l'accueil se fait au siège des services sociaux, cependant d'autres antennes d'accueil peuvent être mises en place selon les besoins exprimés par la population.

Trois outils d'accueil ont été identifiés : les ressources électroniques, à la fois pour recueillir des données et accéder à la documentation concernant l'entretien initial, et le site Web du département d'assistance sociale, qui fournit les informations nécessaires à l'identification et pour répondre aux demandes d'aide sociale.

Le personnel de la zone d'accueil

A cause de la pression qui accompagne les fonctions du personnel d'accueil, y compris l'évaluation des besoins qui y est attachée, un haut niveau de talent est requis ainsi qu'une connaissance approfondie du territoire. Les travailleurs sociaux qui se consacrent exclusivement à ce rôle doivent être en nombre suffisant pour garantir, toute l'année, la provision des services aux usagers, dans l'intervalle spécifié de cinq jours faisant suite à la demande.

Le restant du personnel qui n'est pas exclusivement assigné à cette tâche, c'est à dire les éducateurs, les conseillers, les assistants à domicile, et les services de tutelle, sont considérés comme des collaborateurs techniques de l'accueil. Ces derniers apportent une valeur ajoutée aux expériences et à la formation acquise par les précédents premier. En plus de ces derniers, un autre poste a été crée, celui de conseiller, qui diffère des autres rôles fonctionnant comme des médiateurs culturels.

Pour mieux comprendre le contexte expérimental du projet PRAISE à Turin, on doit détailler le cadre théorique dans lequel les services du FEP ont commencé leur travail. Les choix méthodologiques et épistémologiques sont caractéristiques des travailleurs sociaux de Turin. En effet, les services du FEP représentent l'arène dans laquelle les techniques des services sociaux sont colligés et analysés. Une partie des principaux composants de ce cadre sont présentés ci-après.

a) Maintenir une relation constante entre praxis – théorie – praxis par le biais d'un modèle basé sur l'apprentissage par l'expérience :
b) Le travail social est un domaine qui épuise rapidement les praticiens. Cet épuisement peut être supporté si le travail est perçu à travers le filtre de la recherche, une recherche considérée comme un processus d'approfondissement et d'élargissement de l'expérience professionnelle. Nos actions professionnelles deviennent alors une source de connaissance réflective et l'expérience vécue apporte la conscience qui nous permet d'obtenir et de vivre d'autres expériences, produisant alors un cycle de feedback positif.
c) Le récit écrit permet à ce feedback de s'opérer. En effet, la rédaction et l'expression permettent une importante mise à distance objective, nécessaire afin de faciliter une réflexion approfondie sur sa propre pratique professionnelle. De cette manière, la rédaction peut devenir l'outil qui permet la sédimentation de l'expérience, qui subit alors un processus d'élaboration, la transformant en un savoir, c'est à dire en

connaissance expérimentale dont on a pris conscience. De plus, la rédaction introduit un élément tiers, à savoir, la personne qui lit et interprète le récit. Cet élément permet une comparaison, la mise à distance en dans le temps et l'espace, qui rend plus dynamique le processus d'apprentissage.

La connaissance expérientielle

La connaissance expérientielle est celle qui s'accumule et qui s'aiguise à travers la pratique (professionnelle). Elle peut se distinguer du savoir scientifique et du bon sens, puisqu'elle se concentre sur le sens de la pratique. En général, la connotation intentionnelle de la pratique d'un professionnel social se trouve à la limite du savoir scientifique. Par rapport au bon sens, elle constitue une synthèse réflective, qui amplifie et ajoute un sens à ce qui est vécu dans une acceptation passive. Ce type de connaissance ne fait pas de distinction entre l'objectif et les moyens, ce que nous faisons de pourquoi nous le faisons.

La formation permet l'auto construction du cursus

L'environnement qui facilite l'analyse et la réflexion de l'expérience professionnelle est le plus approprié pour les travailleurs sociaux. Il mène à établir des conditions dans lesquelles le travailleur social peut laisser toute connaissance remonter à la surface de sa conscience. Cela implique que l'opérateur soit capable de décrire et de formuler ce qui est fait par les services sociaux. L'opérateur est alors capable de créer un espace dans lequel il peut déterminer les liens entre les actions et les situations, dans lequel il peut choisir, conseiller et aider à travers des expériences analysées. Le cursus de formation doit être capable de relier la révision et la mobilisation des ressources cognitives déjà identifiées par l'opérateur à ses aptitudes, les mettant ainsi en évidence et permettant ensuite de satisfaire les besoins en formation identifiés par le travailleur social lui-même. Il est donc essentiel de se pencher sur le cursus de formation qui se concentre sur les besoins identifiés à travers la réflexion, car les opérateurs sont les acteurs de la nouvelle élaboration et de la reconstruction de leur propre pratique professionnelle.

L'outil narratif

Le travailleur social n'a d'autre option que d'élaborer et contempler, émotionnellement et intellectuellement, ce qui est vécu lors de son travail ordinaire. Ce processus nécessite l'acquisition d'une connaissance et d'une vérité contextuelle, afin de produire et développer une connaissance expérientielle. Puisque écouter, observer, dire et écrire sont les actions d'un travailleur social, le récit comme outil apparaît particulièrement bien adapté pour communiquer le travail quotidien de l'opérateur. L'activation de cet outil comme moyen de raconter son expérience aux autres, de la partager, de la communiquer, crée la possibilité de développer des cercles vertueux qui peuvent apporter une valeur ajoutée à la pratique de l'expérience.

Le projet

Nous nous tournons maintenant vers la description du projet de formation lui-même, centré sur la culture de l'accueil. L'expérimentation ciblait les personnes impliquées dans le service d'accueil, et notamment les travailleurs sociaux. Le projet a été promu et co-ordonné par les services du SFEP, puisque ce département est habituellement impliqué dans les programmes de formation des membres de ce personnel. La section suivante souligne donc quelques prémisses théoriques qui sous tendent le projet, et qui aideront ainsi à comprendre les choix méthodologiques et épistémologiques faits par les services de formation à travers leur expérience dans les services sociaux.

Le projet : la culture de l'accueil

Le projet PRAISE a impliqué les travailleurs sociaux de Turin ayant pour fonction l'accueil, cela avec l'hypothèse que ces méthodologies leur permettraient, de différentes façons, de mieux interpréter leurs expériences professionnelles. Pendant une période de grande mutation pour l'institution, cela réduirait la distance entre la réflexion et l'action, tout en restant cohérent avec la philosophie organisationnelle. Le projet de formation visait tout particulièrement à :

- Développer de nouveaux supports pour le groupe en opération, en repensant et restructurant la provision de services aux clients, pour que ces derniers soient plus en accord avec les valeurs

organisationnelles et soient fournis par les opérateurs ;
- Développer un processus visant à obtenir des attitudes constructives.

Ainsi, la méthode utilisée s'oriente vers le partage des représentations des situations de travail et des problèmes caractéristiques associés.

Il fallait un outil qui permette à la reconstruction du récit de faciliter la narration, et donc de réélaborer le passé de l'organisation. Cela évite la dénégation, le déni ou l'exclusion qui apparaissent normalement lors de changements et de réflexions organisationnelles. En outre cela a évité le nombrilisme et le sentiment d'avoir à tout recommencer.

Plus spécifiquement, la méthode utilisée était celle du training-research (recherche sur la formation) qui essaie de détecter les résultats intermédiaires mais qui restent pertinents pour la réflexion et la restructuration. Ces résultats doivent démontrer que les opérateurs sont à la fois des sujets actifs dans leur propre processus de changement et dans celui de leur d'organisation, et à la fois actifs dans leur propre processus d'apprentissage. Le cursus d'apprentissage a offert à l'administration, aux opérateurs et à tous ceux impliqués, l'opportunité d'acquérir une série d'observations, uniformément organisée et accessible, concernant la pratique et le développement des services.

Ce type de recherche sur la formation prend ses racines dans les méthodologies de la recherche sur l'action, dont l'objectif est le développement de la connaissance réalisé en partenariat avec les sujets de la recherche. Ceci permet de situer l'action de recherche en parallèle de celle de l'apprentissage, et plus spécifiquement, de permettre ici à un groupe de travailleurs sociaux d'opérer dans une situation sociale avec l'objectif d'y apporter un changement. Le groupe est placé en mode recherche, leur permettant ainsi de développer une nouvelle conscience de leur propre parcours professionnel et, par transposition, de leur futur. Une hypothèse décisive, dont l'objectif est de favoriser l'expression et la comparaison de leur expérience professionnelle, émerge de cette méthodologie. Cela offre à chaque opérateur la possibilité de se définir en tant qu'individu par rapport à d'autres individus.

Donc, pour résumer, les objectifs de cette méthode sont :

- Apprendre des activités d'accueil actuelles, pour permettre un projet formatif qui les fortifiera lors d'un processus de restructuration ;

- Produire une documentation sur les bonnes praxis à partir d'études de cas. Documentation proposée et élaborée au sein des cercles de formation pour discussion, analyse et mise à jour des connaissances. En ce sens, le 'bon' des bonnes praxis n'est pas un jugement, mais signifie plutôt une tentative d'amélioration en analysant les facteurs critiques, les problèmes, les limites et potentiels de ceux impliqués dans la situation. Cela renvoie aussi aux besoins en formation de ces derniers, à leur épanouissement, à leur suivi, leur évaluation et au processus de restructuration dans son entier.

  Nous allons maintenant aborder les trois phases du projet.

Description des différentes phase

Phase I : La sélection, la production et la distribution des études de cas.

Lors du travail préparatif du projet, l'importance du rôle du travailleur social et leur besoin d'aide à la formation se sont révélés être des point capitaux. La proposition a donc été développée autour de ce rôle, impliquant des représentants dès le commencement, lors des débats et au cours de la programmation du plan de travail. Des réunions pour développer la connaissance du modèle de formation ont été organisées avec les travailleurs sociaux. Ces réunions se sont toujours accompagnées d'initiations à l'équipement informatique, au Web et aux logiciels spécifiques. Simultanément, la documentation Web a été préparée pour soutenir le recueil et la diffusion d'informations concernant le récit des études de cas. Cela a permis la circulation de ces dernières au sein du groupe et le recueil de commentaires, non seulement en face-à-face mais aussi en ligne. Les études de cas furent classées selon le type de client, c'est à dire mineurs, handicapés, adultes en difficulté, etc. Les travailleurs sociaux définirent certains paramètres du récit : acteurs, actions, scène, etc. et établirent quelques mots clés.

Objectif
Le premier module avait pour objectif de promouvoir la méthodologie du récit écrit auprès des travailleurs sociaux engagés dans le service d'accueil. Cela leur permettait de créer une espace de réflexion et de codifier, de façon basique, leur propre pratique professionnelle qui, par la suite, serait partagée avec d'autres professionnels.

Contenu
Ce module a été développé pour favoriser l'apprentissage de contenus associés aux éléments de base de la science informatique en tant que cadre technologique. Par ailleurs, le module était censé fournir les éléments pour construire le récit d'une expérience professionnelle personnelle, et en faire une méthode pédagogique pour devenir pleinement conscient. Il confrontait le récit à son auteur, dans le but de le faire participer.

Méthode
Pour ne pas laisser les bureaux sans personnel, les travailleurs sociaux du service d'accueil étaient divisés en deux groupes. Dans la première phase, le cursus de formation était constitué d'une partie en rapport avec les récits et d'une autre consacrée à l'*utilisation de l'informatique.*
De janvier 2005 à mars 2005

L'utilisation de l'informatique

Objectif
Dissémination des récits.

Contenu
Connaissance de la technologie informatique, y compris de l'administration des fichiers, des réseaux, de l'Internet, et des bases de données.

Méthodes
Une presentation introductive, deux réunions aux sièges de l'assistance sociale centrées sur la simulation de transmission de conseils en direct, une réunion au FEP pour résumer et pour vérifier le module.

Le récit

Pendant leur travail, les travailleurs sociaux doivent rédiger des observations, des rapports, des programmes, etc. La rédaction demande beaucoup de temps et d'efforts ; de plus elle représente des aller-retour entre l'expérience et son illustration et, la plupart du temps, une perte de sens et de contexte en résulte. Il apparaît, particulièrement au cours des multiples tentatives de récit, qu'une perte du sens de la réalité mène à un sentiment de privation pour

l'auteur et pour le lecteur, le premier n'arrivant pas à s'exprimer de façon adéquate. L'expérience originelle, attrayante, une fois rédigée sur papier, devient banale et le lecteur ne perçoit pas son intérêt, alors qu'il l'aurait perçut au travers d'une simple conversation. De ce fait, l'idée d'organiser un module de rédation de récit a germé.

Objectif :
Identifier les éléments qui caractérisent le récit ; capacité d'élaborer le travail associé aux récits sous forme écrite ; aptitude à s'exprimer, grâce à la définition de concepts en rapport avec les connaissances professionnelles personnelles.

Contenu :
La fonction de la narration et ses éléments théoriques ; le récit en tant qu'opportunité de "se détacher sans se perdre " (re-évocation de souvenirs d'événements) ; la définition des éléments qui caractérisent le récit des études de cas concernant les mineurs, les handicapés et les personnes âgées.

Méthodes :
Cinq réunions ont été organisées à ce sujet. Les éléments théoriques caractérisant un récit et la justification de l'utilisation de ce dernier pour la transmission de connaissances professionnelles, incluant la transmission des aspects émotionnels et permettant une réflexion ont été fourni aux travailleurs sociaux. Les réunions se centraient autour des éléments pertinents des fonctions du service d'accueil. La rédaction des documents était plus particulièrement conçue et définie en tant que action cognitive, produisant deux perspectives documentaires : 1) l'écriture comme opportunité d'élaborer l'expérience et, à travers l'écriture en groupe, de trouver un équilibre entre l'événement et sa communication aux autres, et 2) l'écriture professionnelle, comme moyen d'unir le sens de l'expérience des travailleurs et la satisfaction des besoins de communication institutionnels. Les récits étaient produits par les opérateurs et téléchargés dans l'EEV.

Phase II : l'analyse et la validation des cas, intégrant les facteurs critiques et la définition des besoins formatifs.

Les études de cas étaient sélectionnées selon leur pertinence et les mots clés et définitions étaient partagés. L'apprentissage mélangé a aussi été utilisé dans cette phase. Les études de cas ainsi validées constituaient une archive centrale structurée en thèmes et mots

clés. A partir du partage des études de cas et de la sélection des points critiques, s'en suivaient, du point de vue de l'opérateur, une analyse des facteurs critiques et l'identification des problèmes les plus importants et les plus récurrents. Ce processus a aussi permis de souligner les besoins formatifs exprimés par les opérateurs eux-mêmes.

Objectif :

1) la création d'un système de sélection et d'analyse de la documentation produite par les groupes d'opérateurs pendant le module 1 (voir ci haut).
2) la construction d'un outil méthodologique permettant la structuration et la transmission d'un corpus professionnel élaboré de connaissance sur l'accueil, afin de commencer un nouveau processus, conduit par l'expérience passée, d'élaboration des routines opératives.

Méthodes :

Le travail a commencé par une théorie herméneutique et deux objectifs parallèles ont été définis. Le premier était d'instaurer une recherche qualitative qui identifierait les modèles potentiels d'organisation et d'administration des services d'accueil. Il s'agissait aussi de clarifier l'interaction entre les perspectives personnelles et les perspectives professionnelles. Le deuxième objectif était de développer un cursus spécifique de formation, basé sur le partage, sur un sujet précis, des expériences personnelles de bonnes pratiques des travailleurs sociaux. Le point clé du programme était l'utilisation de la méthode du récit pour réaliser le processus de partage des expériences professionnelles. Cette méthode caractérise toutes les phases opératives du travail et inclut l'identification du processus d'apprentissage au sein du groupe opératif.

Le programme peut analytiquement s'articuler autour de deux sous-programmes. Le premier consistait en un processus de recherche réalisé par une équipe de sociologues. Le but en était de commencer un processus d'interprétation empirique de la documentation qualitative, produite par les récits d'expériences professionnelles et concernant la fonction d'accueil aux services sociaux, et transmise par ceux ayant participé à la formation. Le but de l'analyse était d'identifier les termes qui se réfèrent aux modèles de prise en charges urgentes et qui sont utilisés dans les récits. De plus, lors de l'analyse qualitative, les chercheurs ont tenté de décrire les représentations sociales des phénomènes découverts lors de l'utilisation de systèmes d'élaboration spécifiques.

Le but du deuxième sous-programme était de réaliser un processus herméneutique qui impliquerait tous les participants, de construire une expérience collective d'analyse des récits. Ce processus s'articulait en trois phases opérationnelles:

1) La première débuta par la création de quatre groupes, tous constitués de participants au programme. La formation était destiné à maximiser la diversité selon les critères suivants : a) années de service et b) contextes professionnels, c'est à dire l'emplacement géographique dans la ville, le domaine de travail, etc. Tous les types de groupe avaient une tâche lors de ce processus, et durant cette première phase le groupe de sélection était chargé de créer une classification empirique des récits produits précédemment. Cela était réalisé par le biais de groupes focalisés, permettant ainsi des séries de débats sur des thèmes précis. Lors de ces débats, une définition des critères de classification a été établie. Elle a ensuite été utilisée pour noter les récits.

2) La deuxième phase était menée par les groupes d'interprétation chargés de l'analyse des études de cas sélectionnées lors de la première phase. Tout comme dans la phase précédente, la technique d'élaboration des données utilisée prenait la forme d'un groupe de réflexion. Dans cette phase, les entretiens de ce groupe permettaient d'observer le processus de partage des expériences professionnelles et donc l'identification des besoins pratiques spécifiques nécessaires aux services d'accueil. La première et la deuxième phase comptaient deux groupes de réflexion pour chaque groupe opératif.

3) La troisième et dernière phase était caractérisée par un changement total de la composition des groupes opérants lors de la phase précédente. Les deux nouveaux groupes, de taille identique, étaient composés de sélecteurs et d'interprètes. S'appuyant de nouveau sur la méthodologie des groupes de réflexion, chaque groupe organisait un débat sur la comparaison des critères de sélection et d'analyse. Cette phase finale permettait à tous les participants de partager leurs conceptions sur les bonnes pratiques au sein des services d'accueil. Ces représentations étaient influencées par le processus collectif d'interprétation herméneutique. Au terme des activités de ces deux groupes, les résultats analytiques obtenus par l'équipe de recherche et les études de cas produites par l'interprétation herméneutique étaient présentés au cours d'une réunion finale.

Cette réunion était l'occasion de réflexions sur les observations critiques émises par tous les participants.

D'un point de vue méthodologique, ce projet représentait une tentative de création d'un processus herméneutique avec la coopération de ses participants. L'observation du mécanisme par lequel les croyances partagées et les cultures professionnelles se construisent représente un intérêt scientifique majeur. Et puisque tous les débats des groupes de réflexion étaient enregistrés, l'équipe de recherche pouvait utiliser les données qualitatives pour élaborer et identifier les aspects intéressants de la construction de modèles culturels professionnels partagés.

L'identification des critères de sélection et d'interprétation choisies, lors de ce processus, par les différents acteurs sociaux représentait un autre intérêt scientifique. La comparaison réalisée durant la troisième phase peut être considérée comme l'interprétation du processus même d'interprétation, les participants collaborant ainsi afin de réaliser un double processus herméneutique.Ils commencent par analyser leurs récits, rechercher des similarités parmi leurs expériences et identifier les critères opérationnels pour les activités de sélection et d'interprétation. Ils participent, ensuite, à d'autres comparaisons qui permettent de programmer une réflexion de groupe sur leur propre culture de travail.

En ce qui concerne les aspects psychologiques et sociologiques, ce programme offrait la possibilité de mettre en place une analyse des tâches et du travail avec la participation directe des opérateurs. Cette analyse est plus utile à la description de la culture professionnelle qu'une participation indirecte. Cette expérience a servi de point de départ à l'élaboration une théorie pédagogique professionnelle ou encore à la conceptualisation sociologique et psychologique d'une culture professionnelle.

Durée: avril 2005 à juin 2005.

Titre de l'étude de cas	Concepts clés	Thèmes pratiques, Pouvant inclure la connaissance pratique ou le manque de connaissance ; les informations sur la pratique ; la réforme de la pratique ; le contexte d'organisation	Thèmes pédagogiques, L'application du travail de recherche/théorique. La pertinence pédagogique ; le module de développement
Le rebel	Attitude provocante; désintérêt ; émotions contrastées.	Valoriser la disponibilité de l'éducateur. Favoriser le dépassement du désintérêt des parents. Valoriser la disponibilité de la fille.	Le réseau social, intégrant le travail des institutions éducatives. Gestion des conflits.
Du travail illégal d'un enfant mineur au travailleur légal.	Enfant étranger et mineur, sans suivi. Equipe multi professionnelle. Travail de rue.	Entretien avec tous les acteurs, c'est à dire, les membres de la famille, les assistants sociaux, les éducateurs. Dépasser la méfiance de l'enfant. Trouver avec l'enfant mineur une entente sur les objectifs.	Techniques de conseil. Enfants mineurs dans d'autres cultures.
Un grand enfant appelé Saladine.	Des mondes différents, c'est à dire, Turin versus un village arabe. Evaluation par un assistant social, un principal de collège, un adolescent.	être attentif à la diversité culturelle. Prendre en considération l'étonnement provoqué par les habitudes de notre environnement. Informer sur nos traditions.	Le travail avec le pluriculturalisme.
Le but justifie les moyens.	Foyer. Enfants mineurs, revenus insuffisants, ressources, institutions, bénévolat.	Revenus insuffisants. Dépasser l'attitude de la mère vis-à-vis de la délégation aux services sociaux de la résolution des problèmes. Soutenir, tout en soulignant la responsabilité individuelle.	Soutien à la parentalité. La parentalité décrite par les travailleurs sociaux.
Mon fils est né avec le syndrome de Down…et maintenant ?	Trauma provoqué par la naissance d'un enfant handicapé. L'écoute.	Accueil et reconnaissance de la douleur des parents. Gestion du sentiment d'impuissance du travailleur social. Proposition d'aide, en fonction des besoins et des ressources des services sociaux.	Normalité et altérité. Les enfants handicapés ; gestion la représentation mentale. Le travail social en conjonction avec la famille de la personne handicapé.
L'abus familial	La communauté mère-enfant et l'abus	Ecouter la situation d'abus. Proposition de soutien. Quitter le domicile.	L'abus et la maltraitance : aspects sociaux et psychologiques.

Phase III : Le projet de formation, comprenant la formalisation du cursus et des experts.

Ce module permettait pleinement l'utilisation du matériel on-line et des sessions d'exposition. L'observation et l'analyse, ainsi que le recueil et l'analyse des données, ont permis une observation et une vérification.

Objectif :
Redessiner la formation.

Méthode :
Redessiner le cursus de la formation sur la base des nouveaux éléments émergeant du groupe de réflexion : la définition de scenarii futurs ; la personnalisation des outils et des méthodes pédagogiques.
Durée: depuis juillet 2005.

Conclusions

L'expérimentation de la formation PRAISE a impliqué 32 travailleurs sociaux des services d'accueil de Turin. Pendant cette expérimentation, tous avaient la possibilité de se réunir et de réfléchir sur leurs professions. Ces professionnels appréciaient la possibilité de considérer la pratique d'accueil encapsulée dans les études de cas, car cela leur permettait d'identifier concrètement les actions professionnelles. La production elle-même, la rédaction des études de cas, a présenté quelques difficultés. Néanmoins, les participants ont trouvé qu'il était plus convivial, moins formel et moins difficile de produire des récits oraux. Le processus de rédaction des études de cas au sein de la formation permettait la socialisation des difficultés des participants ; cela leur permettait d'aborder la tâche de manière plus détendue. L'expérimentation du projet PRAISE est toujours en cours à Turin et ses développements complémentaires, notamment en ce qui concerne les besoins en formation, seront mis en place par la municipalité, en fonction des ressources disponibles et en accord avec le plan officiel de viabilité.

Expérience locale - Le contexte des Highlands

La Région des Highlands est l'une des trente-deux autorités administratives locale et gouvernementale d'Ecosse, composée de huit secteurs politiques de types économiques et sociaux différents. L'économie repose principalement sur l'agriculture, la pêche, la distillation et les industries connexes. Les mesures de régénération ont abouti à un développement industriel progressif dans certains de ces secteurs.

Unique sous beaucoup d'aspects, la région des Highlands occupe un tiers de la superficie de l'Ecosse, et se trouve au septième rang des régions les plus peuplées. Cependant que les zones les plus peuplées se trouvent autour d'Inverness et de Easter Ross, il existe des communautés discrètes et significatives dans bien des secteurs du pays. Les Highlands ont une population rurale d'environ 210,000 personnes disséminées à travers la plus vaste région de toutes les municipalités du Royaume Uni. En dehors d' Inverness et mis à part quelques communautés insulaires, la population compte relativement peu de grandes communautés.

Le taux de chômage est légèrement plus élevé que la moyenne nationale mais le taux de chômage saisonnier est considérable. Durant les mois d'hiver, ce taux est encore plus élevé dans la quasi-totalité des Highlands. La région connaît une importante pauvreté rurale et urbaine, souvent parmi des communautés particulièrement désavantagées. Cependant le taux de criminalité reste bas.

Au cours des dix dernières années, la population a vieilli progressivement, un peu plus que dans le reste de l'Ecosse. Cela devrait continuer pendant les 16 années à venir, conséquence d'un déclin, plus marqué que la moyenne, du nombre d'enfants et de jeunes, et d'une augmentation, au-dessus de la moyenne (39%), du nombre de foyers ayant des adultes de plus de 65 ans.

Le dépeuplement a réduit le groupe classique des actifs. C'est le problème spécifique des populations vieillissantes : les nouveaux venus sont souvent retraités, et cela se remarque surtout dans les régions les plus reculées. Dans les Highlands, le pourcentage de personnes âgées constituant déjà des foyers comprenant une seule personne est plus élevé que la moyenne. Ces facteurs créent une pression énorme sur les services d'aide de la communauté.

L'accès aux services est un problème majeur, dû aux grandes distances et au manque de réseaux de transports adaptés. Un problème crucial et récurant se pose pour fournir un service de qualité de façon économique, efficace et équitable à l'ensemble des communes. Des résidences et des maisons de retraites

médicalisées sont déjà disponibles, mais ne sont pas toujours localisées dans les régions adéquates. Le recrutement et le maintien du personnel sont rendus difficiles à cause de la situation géographique et des emplois saisonniers de l'industrie touristique.

La situation géographique génère une pression similaire sur les services aux enfants et aux familles. En dehors des régions urbaines les plus peuplées, il est difficile de garantir un accès égalitaire aux services, notamment en ce qui concerne l'aide aux enfants dont les besoins se font sentir de façon aiguë aux époques de l'année particulièrement affectées par les pics d'emploi, et quand le maintien des services devient difficile lors des mois d'hiver.

La municipalité des Highlands – partenaire du projet

La municipalité des Highlands (MH) est responsable de la provision d'une gamme étendue de services à travers la région, comprenant l'éducation, le logement, la protection des consommateurs, les routes, les bâtiments, etc.

Les services d'assistance sociale sont fournis par un département consciencieux, géré par le directeur de travail social, qui est aussi le représentant en chef du travail social.

Le personnel des travailleurs sociaux est employé principalement par les autorités locales et par des organisations bénévoles ; très peu sont employés par le secteur privé. Les services sont fournis aux communautés, aux hôpitaux, aux écoles, aux résidences, aux centres de jour, aux prisons et à un nombre croissant de centres spécialisés. Le département de travail social de la municipalité des Highlands est responsable de la provision de multiples services.

Ceux-ci incluent – l'assistance sociale – l'aide aux adultes de la communauté :

- les personnes âgées ;
- celles ayant des difficultés d'apprentissage ;
- celles ayant des handicaps physiques ;
- celles ayant des problèmes sensoriels ;
- celles ayant des problèmes psychiques ;
- prendre en charge les abus de substances illicites.

Et cela inclus aussi le Service de Justice Pénale.

Cette gamme étendue de services est fournie grâce au partenariat d'autorités gouvernementales du nord et de l'est de l'Ecosse.

Enfin, il y a les services aux enfants et aux familles. Une information plus détaillée est fournie car c'est ce secteur de services

qui apporte aux CV le contexte de la pratique. Tout comme les services à la communauté, la gamme de services pour les enfants et les familles est étendue et variée, elle inclut :

- un service qui s'occupe des enfants : enfants dont les parents sont incapables de s'occuper et dont la MH prend la responsabilité ;
- un service de placement et d'adoption : actuellement des enfants attendent d'être placés. Les âges sont très variables et quelques uns attendent depuis très longtemps. Les fratries sont particulièrement difficiles à placer. Le recrutement des familles d'accueil est un casse-tête pour la municipalité. Il existe, par ailleurs, un service d'adoption ;
- un service d'aide et de suivi : de nouvelles directives et initiatives pratiques sont progressivement introduites en Ecosse pour suivre les besoins particuliers des jeunes, qui ont été pris en charge par les autorités locales, dans leur progression vers l'âge adulte et l'indépendance. La MH a des responsabilités à ce sujet dans cette région.
- un service de santé mentale : un audit sur la santé mentale (comprenant des enfants vulnérables et ceux à l'âge de l'école primaire qui sont pris en charge) a identifié un nombre élevé d'enfants présentant des problèmes psychiques. En réponse à cela, des initiatives ont été introduites pour identifier et suivre les besoins psychiques des enfants et des jeunes qui sont pris en charge. Cela inclut le travail d'un infirmier spécialisé consacré au cas, une aide spécialisée de psychiatres pour jeunes et enfants fournie aux praticiens du travail social, et des postes de travailleurs en santé mentale implantés dans les régions.
- un service de protection de l'enfant : suite à une révision massive de la pratique de la protection de l'enfant, et un certain nombre d'enquêtes sur la mort d'enfants, le gouvernement écossais a établi un programme d'amélioration à travers le pays. La MH reflète les problèmes que rencontre le reste du pays, y compris le nombre croissant d'enfants vivant dans des familles affectées par l'abus de substances illicites, par l'abus d'alcool et par la violence domestique. L'impact de maltraitances morales et de négligences continue d'être identifié. Le travail inter agence et le travail en réel partenariat avec les assistants et les familles sont actuellement des thèmes importants de discussions. Tout comme notre capacité à écouter et à entendre les histoires racontées par les enfants et les jeunes. La question de l'efficacité du système de protection infantile par rapport à la protection des enfants vulnérables est régulièrement contrôlée.

- un service pour les enfants handicapés : environ 300 enfants ayant un handicap reçoivent de l'aide. Les projets des assistants sociaux locaux aident entre 70 et 80 jeunes. Ceux de l'équipe d'action pour la jeunesse au sein de celle pour l'assistance aux familles aident les jeunes dont les parents abusent de l'alcool et de drogues.
- un service de justice pour les jeunes : la MH lutte contre la criminalité juvénile en créant un service regroupant plusieurs agences d'action pour les jeunes. Ce service est géré par l'assistance sociale et implique d'autres services gouvernementaux locaux, ainsi que le service carcéral et plusieurs agences bénévoles.

La complexité de la tâche

Dans la provision de services contemporains et efficaces, la MH comme d'autres autorités locales en Ecosse, est confrontée à de multiples défis en termes de :

- changement démographique, plus particulièrement l'augmentation du nombre de personnes âgées ;
- de foyers de pauvreté extrême et persistante : le chômage et la précarité dans beaucoup de zones urbaines et, bien que de façon plus réduite, dans les zones rurales ;
- d'augmentation des problèmes – souvent associés à la précarité – que les individus, les familles et des communautés entières rencontrent, et qui résultent de l'abus d'alcool et de drogues ;
- d'attentes croissantes quant à l'étendue et à la qualité des services d'aide, et de questions importantes sur la viabilité de certaines stratégies politiques, et notamment jusqu'où on peut mener à bien l'aide croissante au domicile par rapport à un environnement résidentiel.

Certains de ces défis découlent étroitement de la situation sociale, économique et géographique particulière de la MH.

La formation en travail social et l'éducation

Ces dernières années, la formation en travail social dans le cadre d'études supérieures a été transformée par le développement de nouvelles normes d'éducation. Suite à une révision très importante de l'enseignement du travail social, reconnaissant la complexité de

sa tâche, les travailleurs sociaux doivent dorénavant suivre un cursus de quatre ans, les amenant au niveau du reste de l'Europe. Avant cela, il existait plusieurs voies pour accéder à une qualification professionnelle, la plus courte étant un programme non diplômant de deux ans.

Un *Institute for Excellence in Social Work Education* (institut d'excellence en enseignement du travail social) a été créé, qui, nous l'espérons, sera un partenaire majeur durant les dix années à venir et au-delà. Cela grâce au financement de ses projets, c'est à dire, l'elearning, grâce au développement de l'enseignement d'une pratique éthique et efficace, etc. ; et, au fur et à mesure, grâce à son association aux initiatives de formation professionnelle pour les enseignants, les médecins, les infirmiers et autres.

Le but de ces mesures est d'attirer de nouvelles recrues et d'augmenter l'estime de la profession aux yeux du public. De plus, des investissements financiers ont été apportés pour une éducation de haute qualité pour les leaders du travail social de demain.

Le recrutement et maintien du personnel

Au sein du MH, le recrutement et le maintien d'un personnel qualifié approprié restent problématiques. C'est aussi un problème national, et comme tel, des initiatives ont été lancées pour rendre les métiers de l'assistance sociale attractifs. La région des Highlands n'a pas d'établissement de formation pour fournir de nouveaux travailleurs, et il est très difficile d'attirer et de maintenir le personnel dans les zones rurales. De plus, la MH a des problèmes particuliers à recruter et à maintenir le personnel dans des équipes d'assistance et d'évaluation surmenées travaillant avec des enfants très vulnérables et leurs familles. Cette difficulté révèle le stress perçu et ressenti par ceux qui travaillent dans les secteurs complexes et risqués que sont la négligence et la maltraitance des enfants.

La stratégie centrale de la MH est de former, développer et soutenir son propre personnel, appliquant une politique "autarcique". Plusieurs initiatives ont donc été mises en place :

- le parrainage des étudiants en dernière année ;
- les bourses pour les étudiants qui s'auto financent ;
- un poste supplémentaire d'enseignant en pratique pour permettre à plus d'étudiants d'accéder à des places de pratique/travail sur le terrain dans la municipalité, car cela mène souvent à des emplois permanents ;
- des opportunités d'emploi pour le personnel non qualifié, comme

chemin vers un métier dans le travail social, notamment pour les groupes classiquement sous représentés dans le personnel du travail social : les hommes, par exemple ;
- une procédure rapide qui permet à ceux ayant obtenus un diplôme en rapport de compléter leur formation par une qualification d'assistance sociale en 18 mois lorsqu'ils sont soutenus par un employeur.

Le projet

La MH a rejoint le projet plus tardivement que les autres partenaires, ce qui explique partiellement qu'au moment d'écrire ce chapitre, le processus n'ait pas encore été complété et les résultats du projet évalués. De plus, il a fallu plus de temps que prévu pour que le projet soit adopté par une grande organisation bureaucratique, dans laquelle les projets gérés et financés de l'extérieur représentent des défis inhabituels.

L'enthousiasme exprimé pour le projet par certains secteurs de l'organisation ainsi que le fait que les opportunités de développement de l'enseignement et de la pratique soient très appréciées sont des aspects positifs.

Le récit dans l'enseignement et la pratique du travail social

Le récit a joué un rôle important dans l'histoire sociale de cette région du nord de l'Ecosse ; c'est une façon de représenter et de comprendre la nature des expériences humaines depuis des millénaires. Toutes les cultures ont un héritage d'histoires et de contes ; le récit a donc une place centrale en termes de biographie, d'histoire, de littérature. Mais il aide aussi les gens à commenter les expériences, à réfléchir au sens et à donner un sentiment de continuité en reliant le passé avec le présent et le futur. La culture des Highlands, c'est à dire à la fois les zones nordiques et gaéliques, est riche en histoires et cette tradition a été utilisée de manière efficace pour créer du sens. Il est vrai qu'une grande partie du développement social passe à travers l'écoute et la compréhension de récits – les histoires que les gens racontent sur leurs propres vies et sur celles des autres. Par exemple, la réminiscence, qui est une manière de travailler avec les personnes âgées et d'attribuer ainsi un sens à leur vie, a été reconnue comme un outil important dans la pratique de l'assistance sociale.

Les histoires constituent une structure de base, que nous

pouvons utiliser pour donner un sens à notre vie. La compréhension du récit peut donc être considérée comme essentielle à la pratique de l'assistance sociale, et l'étude des histoires est d'une grande ressource.

L'assistance sociale, une discipline pratique, a lutté pour trouver sa place dans le monde hautement théorique des sciences sociales. Une des réponse a été de suivre un modèle d'enseignement et d'apprentissage axé sur l'aide aux étudiants en travail social, afin d'améliorer les liens entre la théorie et la pratique (Fook, 1996). L'époque post-moderne a changé la donne, et l'éducation en assistance sociale a du trouver une méthodologie pédagogique qui permette l'apprentissage dans un environnement pratique de plus en plus complexe et sans cesse changeant. Beaucoup de programmes professionnels ont été influencés par les travaux d'Argyris (1974) et de Schön (1983; 1987). Ces derniers ont lutté pour une nouvelle épistémologie, et ont adopté une approche réflective du développement de l'apprentissage et de la pratique.

Il se peut que les éducateurs en travail social puissent aider les étudiants à développer leur compréhension de thèmes et de questions importantes soulevés dans leur pratique, par l'étude réflective des récits que font les gens de leur propre vie et de celle des autres. L'analyse du récit est basée sur la théorie du constructivisme social et fournit un cadre pour comprendre les types de significations que l'on rencontre dans les récits de vie, les autobiographies, les études de cas, etc.

Les histoires invitent les enseignants, les praticiens et les étudiants à voir comment les gens arrivent à se comprendre eux-mêmes et comment cela influence leur comportement, c'est à dire, qui sommes-nous, où étions nous, où allons-nous, et qu'avons-nous recueilli pour donner un sens à l'expérience humaine ?

En préparant les travailleurs sociaux à cette tâche aujourd'hui si complexe et variée, cette approche est particulièrement adaptée à la pratique, culturellement sensible, du travail social, parce que le sens est donné par le contexte, c'est à dire, l'expérience personnelle au sein de l'environnement social et culturel. Cela accroît notre compréhension et notre respect pour la culture et les valeurs du client.

La méthodologie PRAISE, même si elle n'est pas familière de sa terminologie, s'adapte bien au domaine de la pratique réflective, laquelle, l'on peut dire, représente la pierre d'angle de tout l'enseignement d'assistance sociale et de son apprentissage en Ecosse. L'augmentation d'opportunités, pour les travailleurs à différentes étapes de leur formation professionnelle continue vient à point, et aujourd'hui on envisage l'utilisation des procédés du récit et

des CV pour soutenir le développement de l'enseignement et de la pratique des petits groupes de personnel.

Le groupe 1

En référence à ce qui précède, le travail social en Ecosse paraît traverser une crise puisque le nombre de candidats aux programmes de formation à l'assistance sociale a nettement diminué et que des postes à pouvoir parmi l'ensemble des services restent vacants, particulièrement dans le secteur des services aux enfants dans lequel la roulement du personnel est important. Ce phénomène se propage à travers le pays ; les données indiquent que l'emploi dans d'autres métiers s'avère bien plus attrayant. Malheureusement, la MH a ressenti ces problèmes plus fortement que le reste du pays.

En réponse à cette situation critique, le gouvernement écossais a soutenu quelques initiatives pour rendre la profession plus attrayante. Parmi celles-ci une procédure rapide pour les étudiants permet aux municipalités d'employer des bacheliers en formation, qui pourront compléter leur formation en travail social en 18 mois.

Suivant sa stratégie "*autarcique*", la MH a nommé neuf diplômés qui suivront cette procédure rapide et qui formeront un CV. Le CV sera utilisé pour développer la connaissance, la maîtrise et les valeurs qui permettront à ce groupe de témoigner de son efficacité à répondre aux compétences fondamentales requises pour obtenir la qualification professionnelle dans l'assistance sociale, notamment :

- communiquer et s'impliquer ;
- promouvoir et permettre ;
- évaluer et programmer ;
- intervenir et proposer des services ;
- travailler dans des organisations ;
- développer la compétence professionnelle.

Dans les années à venir, ce travail pourrait aider à établir le cadre fondamental et le cursus d'un programme de formation interne pour ce groupe de travailleurs, dans la tentative générale d'offrir un enseignement basé sur la pratique de façon plus systématique et plus cohérente, et en rapport direct avec les compétences finales requises pour obtenir la qualification professionnelle de travailleur social.

Le groupe 2

Bien que le titre de travailleur social soit protégé par la Loi en Ecosse, ce n'est qu'aujourd'hui qu'un registre officiel de travail social et d'assistance sociale est obligatoire ; ceci répond au besoin impératif de professionnaliser le statut des travailleurs sociaux, et à la demande de plus grande fiabilité du service public. Tous les travailleurs sociaux qui souhaitent pratiquer en tant que tels, doivent être enregistrés auprès des services sociaux municipaux d'Ecosse.

Pour s'inscrire, les assistants et travailleurs sociaux doivent prouver leurs aptitudes, en permanence actualisée, à pratiquer et apporter la preuve des activités qui auront développé leur pratique. Chacun doit tenir un registre de ces activités pour étayer sa demande, et les employeurs ont le devoir d'aider les travailleurs dans leur choix d'une formation complémentaire appropriée.

A nouveau, le recrutement a requis une réponse du gouvernement au niveau national. Le maintien du personnel, en particulier dans le secteur des services aux enfants, est aussi en situation critique. La provision de services professionnels aux enfants vulnérables et à leurs familles est un secteur de travail de plus en plus complexe et d'un aspect public important, impliquant les professionnels dans l'évaluation et la prise en charge des risques. La responsabilité qui pèse sur ces travailleurs est particulièrement lourde. L'aide au personnel le plus exposé a aussi été au centre des débats et des actions du gouvernement. Il est clairement établi que la supervision professionnelle, qui couvrait historiquement quatre fonctions clés, l'administration, l'enseignement, l'aide et la médiation, est devenue de plus en plus administrative, s'est centrée sur la réalisation de tâches, sur la prise de décision, et la libération de l'espace prévu pour les cas pour entamer une nouvelle tâche.

Les opportunités de réflexion sur et d'analyse de la pratique, l'identification de l'enseignement, etc., ont été réduites. L'apprentissage par le biais des travailleurs expérimentés qui partagent le même espace de travail n'est plus assuré ; en conséquence, le roulement élevée du personnel fait parfois d'un travailleur qualifié depuis moins d'un an, le travailleur le plus expérimenté de l'équipe.

Dans ce groupe, le cadre sera le "Post-Qualifying Award in Social Work" (un prix post-licence de travail social) au sein duquel les travailleurs peuvent être évalués et primés pour le développement des compétences au-delà de la qualification initiale.

Ce prix requiert :

- la démonstration du développement des compétences de la qualification initiale ;
- le travail dans un environnement complexe ;
- la prise en charge des risques ;
- le travail avec les autres ;
- la prise de décision ;
- la responsabilité de l'apprentissage des autres.

Pour répondre à ces conditions, les travailleurs doivent démontrer leur aptitude à apprendre de différentes façons, mais doivent surtout fournir la preuve de leur propre capacité à analyser et critiquer leur propre pratique. Les CV aideront le processus. Le groupe 2 se concentre donc sur la réponse aux besoins de ce groupe particulier de personnel.

Le groupe 3

Les groupes basés sur leur localisation, fourniront une troisième occasion d'utiliser la méthodologie. La nature principalement rurale de la région des Highlands, fait qu'il est important de considérer l'utilisation des CV à travers les disciplines augmentant potentiellement la compréhension et l'aide au sein d'un groupe inter agences, impliqué dans la provision de services à une famille donnée dans une zone géographique précise. Le besoin de développer un travail inter agence de proximité plus efficace a été souligné par les enquêtes récentes sur la mort d'enfants ; enquêtes de Caleb Ness et Kennedy McFarlane, et de l'audit du gouvernement écossais des services de protection infantile « *C'est le travail de tout le monde de s'assurer que je vais bien* ». Ceci renforcera la compréhension inter agence, réduira le sentiment d'isolement et augmentera le sens des responsabilités partagées dans le travail avec les enfants vulnérables au sein les communautés isolées et retirées. Un groupe a été établi à Inverness, capitale de la région, et un autre à Golspie, centre plus rural.

Les récits

Titre de l'étude de cas	Concepts clés	Thèmes pratiques, Pouvant inclure la connaissance pratique ou le manque de connaissance ; les informations sur la pratique ; la réforme de la pratique ; le contexte d'organisation	Thèmes pédagogiques, L'application du travail de recherche/théorique. La pertinence pédagogique ; le module de développement
'S'y retrouver dans la paperasse'	Les différences de langage et de culture ; les milieux culturels et ethniques mixtes ; les logements insalubres ; la pauvreté ; l'abus et la négligence.	La maltraitance physique d'enfants ; le travail selon les procédures de protection infantile ; le système d'Audition des enfants en Ecosse ; la prise en charge de la bureaucratie de l'Etat Providence malgré les différences culturelles linguistiques et; gérer les milieux ethniques et culturels mixtes.	La valeur des enfants ; les besoins des enfants ; les responsabilités parentales ; le conflit d'intérêts ; la protection infantile et l'aide aux familles ; la compréhension des relations adultes dans les milieux culturels différents ; la législation ; les bénéfices financièrs de l'Etat.
'Personne ne répond quand on sonne à la porte'	Les parents toxicomanes ; les parents précoces ; l'aide à la famille ; la prise en charge du risque.	Gérer la négligence provoqué par les drogues ; les risques physiques pour l'enfant dans les foyers des toxicomanes ; aider les jeunes à se libérer de leur addiction ; gérer les relations dans les familles recomposées ; les procédures de protection infantile ; le système d'Audition des enfants ; le rôle du tribunal d'autorité.	La théorie de l'attachement ; l'impact d'attachement problématique ; les effets de la toxicomanie sur la capacité d'être parent ; le comportement d'addiction ; les cadres d'évaluation ; le travail inter agence ; la négligence ; les seuils d'intervention.
'Je l'ai rencontré à travers mon téléphone mobile'	Problème affectifs ; négligence, crise d'adolescence ; adolescents à risque.	Gérer les familles dysfonctionnelles avec des antécédents de problèmes affectifs ; s'occuper des parents très jeunes ; préparer les rapports pour le tribunal à travers les frontières géographiques ; les problèmes de garde et de visite.	La théorie de l'attachement; comprendre le comportement de l'enfant ; connaître les procédures juridiques à travers les frontières de l'état ; les cadres d'évaluation des risques, la législation.
'Ils ont transformé ma fille en zombie'	Traitement ADHD ; les familles d'adoption ; les enfants hyperactifs.	La procédure d'adoption par les beaux-parents ; gérer les familles dont un des enfants a un comportement qui perturbe la vie de famille et qui provoque une dépression parentale ; le travail inter agence pour garantir la meilleure solution ; l'utilisation de médicaments pour traiter les problèmes de comportement chez les enfants.	Le travail en partenariat avec les familles ; l' ADHD – la recherche concernant les traitements et les résultats ; la théorie de l'attachement; la législation ; la santé mentale.
'Le sexe c'est mauvais, alors ?'	Comportement sexuel inadapté de l'enfant ; l'utilisation de la contrainte ; les paramètres du développement du comportement sexuel normal	Les techniques professionnelles pour interroger les enfants ; les procédures de questionnement conjointes au sein du gouvernement local ; l'intervention thérapeutique pour les enfants présentant un comportement sexuel inadapté et le développement de programmes spécifiques à cela.	Le travail inter agence ; les valeurs ; le développement de l'enfant ; le développement sexuel ; la maîtrise de la communication ; gérer les comportements ; les attitudes et les valeurs.
'Elle pointe son couteau vers moi!'	L'abus physique ; les difficultés d'apprentissage des parents ; gérer la colère ; l'aide à l'enfant aîné d'une fratrie.	Les procédures de protection infantile sur la durée ; le comportement menaçant, dangereux d'un parent, malgré la relation bienveillante ; gérer les difficultés dans le cas de triplets ; la monoparentalité ; l'impact de la violence domestique sur la famille ; le travail avec des clients malentendants.	La théorie de l'attachement ; élever les enfants de façon "adéquate" ; la recherche concernant les métiers des jeunes ; la recherche sur le comportement de jumeaux/de triplets ; l'impact de la violence domestique ; les thérapies pour gérer la colère ; les déficits sensoriels ; la communication.
'Elle a mis le feu au bureau'	Les adolescents à risque ; les ados à comportement provocateur.	Le travail avec les ados dont le comportement les met en danger ainsi que les autres ; la pression 'dangereuse' des pairs familiaux ; les questions de ressources.	La théorie d'attachement ; les jeunes qui s'auto mutilent ; le comportement provocateur ; l'aide résidentielle ; l'accommodation sécurisée et son impact sur les jeunes ; l'évaluation des risques.

L'utilisation du récit

Les groupes I et 2 utilisent des études de cas sélectionnées (voir le tableau récapitulatif ci haut) et des cas venant de leur propre pratique. Les praticiens expérimentés racontent leurs propres histoires. Les études de cas ont été choisies pour permettre une réflexion, un débat et un avis sur différents sujets considérés comme hautement significatifs et souvent abordés. Ces groupes se réuniront régulièrement avec un planning d'étude.

Le programme du groupe 3 n'est pas aussi ajusté et est constitué de rencontres occasionnelles mais à intervalles réguliers, pour que les équipes/groupes de la municipalité se réunissent et discutent des cas.

L'évaluation du projet

Il est prévu que l'évaluation inclue les commentaires oraux aussi bien qu'écrits des participants de chacun des 3 groupes. Les commentaires verbaux seront regroupés après chaque événement et les commentaires finaux seront produits par le biais d'un questionnaire qui fera ressortir les opinions de chaque travailleur quant aux résultats par rapport à :

- l'apprentissage ;
- les liens vers le curriculum principal – les besoins pour la qualification ou post-qualification ;
- le processus.

Conclusion

Ce projet est bien accueilli par la MH, et sa méthodologie a suscité l'enthousiasme. Bien que présentant des concepts peu connus, cette méthodologie est bien adaptée au langage actuel de la pratique réflective et critique, dans l'apprentissage du travail social et le développement de la pratique en Ecosse.

Expérience locale - Berufskolleg Bethel

Ce chapitre décrit la mise en place, le développement et l'impact des expériences du Berufskolleg Bethel dans l'expérimentation de la méthodologie PRAISE. Il débute par une courte introduction sur la création de cercles vertueux dans l'école. Une description du contexte est faite pour aider le lecteur à mieux comprendre comment le projet PRAISE doit s'intégrer au travail de l'école. Ensuite, nous décrivons la préparation et l'évolution des cercles vertueux au sein de l'école. En conclusion, nous présentons les résultats et les impacts ainsi que les besoins de formation identifiés lors de la procédure.

Introduction

Dans la mise en place des cercles vertueux au Berufskolleg Bethel, nous avons pris comme point de départ l'opportunité, mais aussi la nécessité de prendre en compte et d'incorporer la structure d'éducation préexistante de l'école. Cela impliquait de bâtir sur la coopération actuelle des partenaires et d'adhérer aux principes de l'enseignement, ainsi que de réaliser l'intégration d'éléments spécifiques régionaux et organisationnels. Nous partions du principe que l'implémentation du concept de cercles vertueux ne pouvait aboutir qu'en utilisant les relations existantes et en intégrant le travail des cercles vertueux à nos engagements courants, et ainsi obtenir une synergie entre les objectifs du projet et ceux des institutions von Bodelschwinghshe de Bethel.

Nous avons mis en place trois cercles vertueux différents avec trois groupes distincts de participants : des travailleurs sociaux ; des experts dans l'aide aux handicapés ; et des étudiants de l'université. L'université supervise et aide les étudiants impliqués dans des situations pratiques dans les domaines de l'enseignement social et spécialisé. Ce travail nous met en contact étroit avec des collègues de ces secteurs et offre l'opportunité de créer le premier cercle vertueux. Le Berufskolleg Bethel est soutenu par la plus grande institution religieuse d'assistance sociale en Europe : les institutions von Bodelschwinghsche de Bethel. La formation d'un personnel qualifié avec, en outre, un profil socioreligieux est une raison essentielle pour laquelle cette corporation s'investit dans l'enseignement et la formation. Cette corporation emploie un personnel hautement qualifié dans les domaines de la médecine, de la thérapie, et de l'éducation. Cela a fournit la deuxième occasion de

créer un cercle vertueux avec des experts dans le secteur de l'aide aux handicapés, se fondant ainsi sur la coopération entre des institutions à Bethel et des départements de l'école au bénéfice des deux. Le troisième cercle a été créé par des étudiants du Berufskolleg qui participaient aux cours de formation sur « l'enseignement spécialisé ». Le contenu spécifique des ces cours était délivré au sein du cercle vertueux, et le travail accompli dans le cercle était intégré au programme pédagogique.

Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons la procédure générale utilisée par les trois cercles, et ensuite nous présenteront individuellement le travail détaillé de chaque cercle.

La procédure

Le 'récit' a été utilisé dans les trois cercles comme méthode de base pour la recherche et l'analyse. Dans le récit, le concept de travail social professionnel est présenté du point de vue subjectif d'une personne, permettant ainsi la reconstruction et l'analyse de milieux complexes et différenciés, et de situations problématiques. Dans une structure narrative donnée, les sujets principaux peuvent être reconstruits et analysés par questionnement. Les concepts et les problèmes, les procédures et les solutions pédagogiques peuvent être expliqués à partir d'une expérience non filtrée.

Dans chaque cercle vertueux, des exemples de bonnes pratiques ont été présentées selon la procédure présentée ci-dessous. On mettait toujours l'accent sur le récit, étayé par une analyse selon des catégories données.

La procédure du récit

1. Récit d'un exemple pratique
2. Questions pour clarifier et comprendre
3. Réactions (associations, commentaires critiques, qu'y a-il de nouveau pour moi dans ce domaine, etc.)
4. Evaluation (quelle est la particularité de cet exemple ?)
5. Analyse et transfert
6. Identification des mots clés

Les cercles vertueux avec les travailleurs sociaux

Ce premier cercle a été formé de collègues, de travailleurs sociaux

de différents secteurs y compris : le travail avec les jeunes, le travail sur le terrain, la pédagogie de l'enseignement spécialisé. Les opportunités et difficultés rencontrées lors de la constitution des adhérents et du travail de ce groupe sont décrites, ainsi que les résultats et l'impact du travail.

Programmation et processus

Les cours au Berufskolleg se distinguent par leur relation étroite avec les domaines pratiques : tous les étudiants ont des périodes de formation pratique dans les domaines de la pédagogie de l'enseignement spécialisé, de l'enseignement d'activités de loisirs, de la pédagogie élémentaire et de l'enseignement à domicile. Ils travaillent avec des enfants, des adolescents, des jeunes adultes et des personnes âgées, avec des personnes présentant des troubles du comportement, avec celles ayant des difficultés d'apprentissage et avec des personnes handicapées. Un cursus de deux ans au sein de l'école, suivi d'une année de formation pratique est nécessaire pour obtenir une qualification professionnelle. La formation pratique est étroitement intégrée à l'enseignement : toutes les mises en situations pratiques sont supervisées par les enseignants du Berufskolleg, et les exercices pédagogiques ont directement lieu au sein des institutions de travail social et d'éducation spécialisée. Le collège et les institutions de travaux pratiques travaillent côte à côte aux objectifs, au contenu et à l'évaluation des placements. Cela a formé une bonne base pour l'implémentation du premier cercle vertueux avec les éducateurs de ces domaines.

Il a été difficile de recruter des adhérents pour le groupe. Il a fallu établir un contact personnel avec les praticiens pour les encourager à participer. Souvent, nous devions obtenir la permission du directeur responsable et il était difficile de trouver du temps commun pour un rendez-vous, ceci dû en partie à la diversité des professionnels impliqués et des attentes de leurs départements respectifs. Néanmoins, une fois le processus amorcé, la majorité des éducateurs participaient à au moins une des réunions et il s'est constitué un petit noyau de participants réguliers. L'aspect européen du projet a suscité beaucoup d'intérêt et le feedback de tous ceux qui participaient était positif. Cependant, nous n'avons pas pu construire un cercle stable et uni, dans lequel chaque membre participerait à chaque séance. Il s'est avéré qu'une partie du plus grand groupe des éducateurs intéressés participait à quelques séances – selon leur propre intérêt et selon les sujets choisis. Nous avions dressé une liste des adresses email des éducateurs

intéressés et nous les avons informés des réunions à venir et des sujets/cas correspondants. Les participants étant différents à chaque réunion, nous devions répéter l'information sur le projet à chaque séance. Il n'a pas été possible à tous les membres du cercle de rédiger leur récit dans le format requis pour le projet PRAISE, alors nous les avons aidé au moyen d'interviews enregistrées.

Résultats et impact

Pour résumer, nous pouvons dire que ce cercle a été caractérisé par des conditions d'organisation difficiles et une participation fluctuante. Malgré le grand intérêt pour les échanges de concepts professionnels, l'énorme pression de travail sur les participants rendait difficile un processus d'analyse et de discussion constant. Un autre problème était que l'intégration du projet PRAISE à la routine quotidienne restait une activité volontaire, supplémentaire et guidée, plutôt qu'une partie obligatoire du travail scolaire global.

Le processus adopté (récit et analyse) a été un succès. Les interprétations des études de cas dépendaient du point de vue subjectif du narrateur et de ceux participant à la discussion. A travers les questions soulevées par le groupe, avec à l'esprit le concept subjectif d'action de l'individu, les conditions générales du travail social ont été explicitées, notamment les questions de financement, de structures de réseau, d'arrangements et d'encadrement pour les enfants, etc. La qualité de l'interaction au sein du groupe était très positive; l'atmosphère était bonne et les participants n'avaient pas peur de présenter leur travail pratique. Les collègues qui présentaient leurs projets étaient fortement appréciés. La communication lors des séances du cercle offrait un forum pour leur propre travail. Les idées et les concepts présentés étaient utiles aux autres participants et étaient appliqués dans d'autres secteurs de travail.

Le cercle vertueux avec les partenaires des institutions de Bethel

En tant qu'école administrée par une institution bien connue pour son aide aux handicapés, il nous a paru important d'inclure dans un cercle vertueux des collègues travaillant sur le terrain avec des handicapés. Nous y avons vu l'opportunité d'un échange d'expériences et d'exemples de cas.

Mise en place et développement

Nous avons pris contact avec des cadres des services d'assistance aux enfants et aux jeunes handicapés pour diffuser l'information et promouvoir le projet. Le projet PRAISE et l'opportunité de mettre en pratique un cercle vertueux ont suscité beaucoup d'intérêt. L'assistance aux enfants et aux jeunes comporte plusieurs groupes de ces derniers partageant des appartements situés à Bethel ou dans la ville voisine de Bielefeld. Les enfants ont des difficultés d'apprentissage et des difficultés émotionnelles et quelques uns sont aussi handicapés physiquement ou autistes. Les enfants reçoivent un travail de spécialisé et des soins intensifs.

Lors de notre première réunion constituante, au cours de laquelle le projet a été présenté une fois de plus à tous les collègues présents sous forme d'un diaporama Power Point, et en réponse à la demande de la direction du département d'assistance aux enfants handicapés de Bethel, nous avons conclu ce qui suit :

- Le cercle vertueux devait comporter cinq cadres du département, qui se réuniraient tous les quinze jours ;
- à chaque réunion, un collègue travaillant en contact direct avec des enfants handicapés serait invité à présenter un récit tiré de son travail pratique ;
- le récit pourrait concerner des enfants individuels ou des projets de groupe intéressants ;
- les réunions devraient avoir lieu pendant les heures de travail ;
- le collègue présentant le cas d'étude ne participerait au cercle vertueux qu'une seule fois.

Au début, cette procédure nous parut douteuse, parce que les narrateurs étaient face à leurs supérieurs. L'équipe du projet PRAISE se demandait si les membres accepteraient de présenter avec franchise leur travail devant leurs supérieurs, et ensuite de participer à la discussion du cas amenant à décider de sa qualité d'exemple de bonnes pratiques. Le cadre supérieur nous a confirmé que cette méthode était la seule manière pratique d'impliquer les praticiens pendant leurs heures de travail, sans perte considérable de temps dans le travail direct avec les enfants.

Le réunions ont suivi la procédure générale, décrite ci dessus. Un membre du cercle présidait la séance, un autre enregistrait le récit et donnait un brouillon au groupe après la réunion. Ce brouillon était présenté au narrateur pour être corrigé. Le récit révisé était ensuite remis au traducteur prêt pour son insertion dans la banque de

données. A travers la discussion, on visait d'abord les tâches d'organisation et d'administration. Ensuite, elle s'orientait vers le travail pédagogique. Cela menait à des discussions professionnelles animées. En général le feedback au narrateur révélait un grand intérêt pour le travail, et son appréciation en générale. Souvent se développaient des discussions axées sur les solutions et sur la meilleure procédure à appliquer pour résoudre les problèmes pédagogiques. Le travail pédagogique quotidien devint le centre d'intérêt. Des discussions concernaient régulièrement les mots clés, car les aspects principaux et secondaires d'un sujet, et les concepts théoriques étaient définis à ce moment-là, et enregistrés en tant que synthèse de la discussion.

Résultats et Impact

Les craintes concernant l'adhésion et le format de ce cercle ne se sont pas confirmés. Les cinq personnes qui, jusqu'à présent, ont présenté des études de cas étaient d'accord pour commenter leur travail. A partir de leurs commentaires, il est apparu que leur travail quotidien reçoit peu d'attention de la part du public, ni même de leurs supérieurs directs. Ils ont souvent l'impression que leurs supérieurs ne remarquent leur travail que quand il est bien organisé et que ça marche. A travers le projet PRAISE, le travail en direct avec les enfants/les jeunes a été considéré et apprécié. Ceci a été perçu très positivement par tous ceux qui présentaient des cas aux réunions du cercle.

Par ailleurs, les principaux adhérents du cercle se montraient très intéressés ; le président du cercle appréciait des détails importants du travail qui révélaient une bonne réflexion professionnelle. Le récit était suivi d'une discussion professionnelle sur la procédure "appropriée" à adopter. Le narrateur était perçu et reconnu comme un "spécialiste".

Jusqu'à présent, les exemples de cas d'étude suivants ont été rassemblés :

- l'intervention lors d'une crise au sein d'une institution de soins de courte durée ;
- la prise en charge d'une jeune personne agressive dans une résidence pour handicapés ;
- les loisirs pédagogiques sous forme d'un groupe de natation ;
- l'éducation à la cuisine et à l'indépendance dans une maison pour enfants/jeunes handicapés ;
- une équipe de football organisée comme activité de loisir pour les personnes handicapées.

La promotion de l'autodétermination s'est révélée un thème central dans toutes les études de cas. Ce sujet a été identifié comme adapté à un module supplémentaire dans le cursus scolaire. Les questions suivantes ont été reconnues comme des domaines d'apprentissage importants :

- Comment peut vivre un enfant/un jeune dans un appartement de groupe/ une maison avec autant d'autonomie que possible ?
- Dans quelles mesures les règles des groupes et des institutions peuvent-elles empêcher une vie autonome ?
- Que doit-on changer dans l'attitude du personnel pour favoriser l'autonomie des enfants vivant en groupe ?
- De quelle assistance les enfants handicapés ont-ils besoin pour qu'ils puissent satisfaire leurs besoins et pour qu'ils puissent les exprimer ?
- Quelle prise en charge faut-il pour qu'ils puissent défendre leurs intérêts avec confiance en eux-mêmes ?
- Que signifie l'autonomie pour des enfants/jeunes qui ne peuvent communiquer verbalement ?

Le travail du cercle vertueux n'est pas terminé et continuera au Berufskolleg de Bethel.

Le cercle vertueux avec des étudiants du collège

Le troisième cercle vertueux a été formé par les étudiants du Berufskolleg qui suivaient la formation en "pédagogie de l'enseignement spécialisé". Le contenu spécifique de la formation a été délivré au sein du cercle et le travail réalisé par celui-ci intégré au programme de la formation.

Programmation et Processus

Le Berufskolleg délivre une formation d'éducateur spécialisé comme qualification supplémentaire. Au cours des deux ans de leur formation, les étudiants travaillent sur un projet pratique une fois par semaine pendant un an ; dans ce cadre, ils travaillent avec un enfant ayant un handicap ou avec des problèmes de comportement évidents, ou avec un petit groupe d'enfants. Ce projet pratique est soigneusement abordé et préparé lors des cours au collège. La classe est composée de 24 étudiants qui réfléchissent régulièrement à leurs projets pratiques par petits groupes de quatre. Chaque petit

groupe est présidé par un enseignant. Cette forme d'enseignement par petits groupes est une méthode de supervision intensive. Cette méthode a été intégrée au projet PRAISE et a fourni une technique complémentaire à la méthodologie du projet.

Au début, l'intégration des séances du cercle vertueux dans les cours à l'école s'est avérée plus difficile que prévue. L'approche-objet des cercles n'était pas toujours compatible avec l'approche-processus de l'enseignement, avec ses besoins de tests et de suivi du programme. Les étudiants durent résister à une énorme pression pour réussir. Beaucoup de collègues craignaient que les résultats demandés aux étudiants fussent excessifs, d'autant plus que l'objectif premier de la méthode de supervision est de proposer de l'aide et de l'assistance. Le problème majeur était que les recommandations du cercle vertueux visaient un résultat tangible ; Ce ne sont pas les étudiants avec leurs exemple de cas (et peut être même avec leurs problèmes) qui sont le centre d'intérêt, mais le résultat – l'exemple de l'étude de cas. On craignait que ces demandes supplémentaires ne nuisent à l'ouverture et aux opportunités de discussion des problèmes et de recherche de solutions, nécessaires à la méthode de supervision. Nous avons exprimé notre crainte que la liberté et que l'ouverture dues aux expériences pédagogiques antérieures précédentes soient menacées.

Nous sommes soucieux de produire des études de cas en anglais. Les possibilités de traduction disponibles lors des cours étaient limitées, et la barrière de la langue fut un obstacle important.

L'équipement technique disponible au collège était restreint : trop peu d'ordinateurs destinés aux étudiants, un accès limité à Internet, et trop peu d'expérience avec l'outil informatique comme medium, a rendu difficile le travail avec la plateforme d'elearning.

Au niveau de l'étude de cas et du contenu de la formation, l'approche du projet s'est confrontée au scepticisme de manière répétée. Les étudiants se demandaient si d'autres pays européens avec des conditions de travail social différentes pourraient apprendre quelque chose de leurs exemples, et inversement. De plus, ils craignaient que les modules d'enseignement développés à partir d'exemples de cas soient trop enracinés dans les conditions locales pour être transposables.

Pour le faire accepter, nous nous sommes engagés dans une promotion intensive du cercle. Au final, et malgré nos réticences, la curiosité et l'intérêt des étudiants, et leurs propositions constructives pour l'intégration du cercle dans le cursus nous ont décidé à oser l'implantation du cercle. Une présentation Power Point a servi d'introduction. Le premier récit a été présenté par l'enseignante elle-

même, qui, hormis ses activités pédagogiques, travaille en libéral comme éducatrice spécialisée. L'exemple a servi de modèle aux étudiants. La séance s'est poursuivie selon la procédure générale décrite précédemment, mais avec deux modifications : les items 'Définition du problème' et 'Stratégies pour une solution', ont été rajoutés à la structure du récit. Ceci pour s'assurer que les objectifs principaux de la méthode de supervision ne fussent pas négligés dans la formation des étudiants.

Le but des réunions du cercle de reconstruire des exemples de bonnes pratiques a donc été élargi pour inclure l'aide et les recommandations aux étudiants pour résoudre les problèmes. La réunion était présidée par l'enseignante elle-même ; un étudiant membre a pris note du récit et a ensuite rédigé un texte préliminaire. Celui-ci a été présenté au narrateur pour les nécessaires corrections et révisions. Le texte n'a pas été traduit pendant les cours, mais par un traducteur professionnel.

Pour leur récit, les étudiants utilisaient la documentation écrite de leurs projets : le rapport d'observation (écrit lors des 4 premières semaines de travail pratique) ; le rapport de l'exercice thérapeutique hebdomadaire avec l'enfant ; et des rapports de réflexions sur les heures d'exercices avec l'enfant. Cette documentation servait d'ébauche au récit. Il s'est avéré important que le narrateur prenne ses distances par rapport aux textes, pour être capable de raconter le récit de mémoire. Cette narration libre couplée aux réponses aux questions des participants, formait une image des conditions dans lesquelles les projets avaient été réalisés ; image plus complète que celle fournie par la documentation écrite. Dans la plupart des cas, le résultat offrait une vision bien plus complexe de la situation de l'enfant et des autres personnes concernées (par exemple, le rôle de l'enseignant et du physiothérapeute dans l'éducation à la mobilité d'un enfant handicapé).

La narratrice et ses étudiants impliqués dans le cercle définissaient le problème tel qu'ils l'avaient perçu dans sa réalité et lors du récit. Ensuite, les participants proposaient à la narratrice des stratégies de résolution qui étaient acceptées, modifiées ou rejetées ; parfois des stratégies totalement nouvelles émergeaient. Le processus complet de narration et d'interprétation a été mené de façon constructive et appréciable.

L'accent de ces réunions du cercle était mis sur le travail avec les personnes handicapées. Dans ce contexte, ont été fournis des exemples de travail avec des enfants sourds, autistes, retardés ainsi que des handicapés physiques. Des exemples de thérapie dans les domaines de la psychomotricité, de la thérapie par le jeu, et de l'enseignement spécialisé, etc. ont été explicités.

Résultats et Impact

Le récit et la discussion du problème ont offert à la narratrice l'opportunité de réfléchir sur son projet pratique. Elle a permis aux autres membres du groupe de commenter les réussites et les échecs de son projet. Ceci s'est fait avec une grande franchise et un respect mutuel. Les notes du récit ont permis de compléter certains aspects importants et elles ont servi de brouillon à une synthèse de l'évaluation du projet pratique. Cet effet synergique a été fondamental pour les étudiants, car leur engagement a été reconnu et a contribué à leur évaluation.

Dans l'exemple de cas intitulé "L'apprentissage de la mobilité par une fillette présentant un handicap physique sévère", il est apparu que le narrateur ne s'était pas rendu compte, avant l'évaluation qui a été réalisée sous forme de feedback des autres participants, quel progrès évidents elle avait obtenu avec l'enfant. Son approche antérieure a été confortée et elle a reçu d'autres suggestions pour la poursuite de son projet pratique.

Contrairement aux deux autres cercles, les cas étudiés dans ce cercle contenaient des exemples de processus thérapeutiques avec des enfants qui s'étendaient sur plus d'un an. Ceci amenait les étudiants à poser des questions très concrètes sur les limitations fonctionnelles et les restrictions sociales pour l'enfant, ainsi que sur les possibles méthodes de prise en charge des conditions pénibles de l'éducation qui en découlent. Voici quelques exemples des questions posées :

- Comment les enfant apprennent-ils une langue ? Comment se développe le langage ?
- De quoi a besoin un enfant sourd ou malentendant pour acquérir la capacité de parler ?
- Quelles possibilités existent pour promouvoir le langage gestuel ?
- La langue des signes peut-elle remplacer la parole ?
- Comment peut-on communiquer avec un enfant malentendant sans connaître le langage des signes ?
- Quelles autres diminutions de la perception présente cet enfant ?
- Quelles approches soigneusement programmées pourraient aider cet enfant ?

Le travail lors des réunions du cercle révéla quelques lacunes dans la connaissance experte des types de limitations fonctionnelles des individus et des restrictions sociales qui y sont associées, par exemple : la perte d'audition totale ou partielle ; les limitations physiques ; des problèmes affectifs et les problèmes d'acuité

visuelle. Les étudiants ont aussi identifié le besoin de développer des modules traitants de l'éducation, de l'accompagnement, de l'enseignement et de l'assistance aux enfants handicapés. Les modules pédagogiques et les futurs cours incluront de l'information sur les méthodes de :

- communication non verbale ;
- d'amélioration programmée du langage (parlé) ;
- de la psychomotricité pour les enfants déficients visuels ;
- la thérapie par le jeu.

Les études de cas

Le tableau qui suit présente une sélection d'études de cas produits dans les cercles, et montre comment les concepts clés, la pratique et les thèmes pédagogiques se sont développés à partir des discussions.

Titre de l'étude de cas	Concepts clés	Thèmes pratiques Pouvant inclure la connaissance pratique ou lacune ; les informations sur la pratique ; la réforme de la pratique ; le contexte d'organisation	Thèmes pédagogiques L'application du travail de recherche/théorique. La pertinence pédagogique ; le module de développement
Le projet théâtre : en quoi avez vous foi ?	Réseau, théâtre, travail communautaire, tolérance, dialogue entre groupes religieux	La prise de conscience de l'existence d'une communauté pluriculturelle dans une ville près de Bielefeld, le personnel du centre social de jour a mis en place un réseau pour mener à bien un projet de théâtre interculturel. Les écoles, les clubs et des représentant de 3 religions y participent.	Le travail communautaire. Le réseau. Le travail interculturel. La coopération de différentes religions. L'intérêt indirect du développement du module pédagogique, comme un modèle positif de coopération, d'un point de vue interculturel.
www.bielewelt.de	La compétence des média, la démocratie, le travail communautaire, le travail mobile, la participation des enfants.	Le travail mobile avec les enfants à Bielefeld, l'analyse des possibilités d'une ville pour les enfants, utilisant Internet et des réunions publiques pour sensibiliser le public aux besoins des enfants.	La participation. L'engagement pour les droits des enfants. Des enfants de cultures différentes. La compétence des média à propos des enfants. Pas de pertinence pour le développement d'un module pédagogique.
La participation des jeunes dans un centre de jeunesse	La participation, l'intégration des environnements de jeunesse variés, la démocratie, le transfert de l'autorité, l'engagement.	Le travail ouvert dans un centre avec des enfants et des adolescents de milieux culturels divers, avec des environnements de jeunesse différents. Tentative pour encourager les jeunes à être responsables de leur espace.	La participation. Encourager les jeunes à se respecter mutuellement et prendre leurs responsabilités. Le processus pour former une identité. L'adolescence. Pas de pertinence pour le développement d'un module pédagogique.
La mode à partir de détritus.	Le travail avec les filles, le travail ouvert avec les jeunes, la mode, l'écologie.	La coopération de travailleurs sociaux dans un centre de jeunesse et l'organisation du travail avec les filles. Sponsorisé par l'UE comme un projet de modèle écologique. Utiliser l'intérêt des filles pour la mode et proposer des méthodes pour intéresser les filles à l'écologie /la technologie.	Ecologie. La parité. la socialisation. Les méthodes pour intéresser les filles aux domaines technologiques. Pas de pertinence pour le développement d'un module pédagogique.
Langage. Projet Trésor	Education bilingue précoce, les parents venant de milieux migrants, la pluri-culturalité, les centres sociaux de jour.	Les éducateurs dans un centre social de jour à Bielefeld confrontés à un grand nombre d'enfants d'immigrés turques, et les difficultés avec la langue allemande. Projet financé par des sponsors. Discussion sur la possibilité de servir de modèle pour des situations similaires.	L'acquisition de la langue. Le travail avec les parents. L'immigration. La nécessité d'inclure l'acquisition de la langue dans la formation des éducateurs. Point de départ de la formation.

Résumé et conclusions

Les cercles vertueux décrits ici ont pris en compte les différentes conditions de l'organisation. Le cercle impliquant des collègues du domaine de l'enseignement social et spécialisé était basé sur la participation volontaire, avec pour conséquence qu'une continuité d'adhérents n'était possible que jusqu'à un certain point. Nous avons ainsi perdu certains des bénéfices d'une participation soutenue, mais nous y avons gagné un échange d'expériences bien plus varié. Le cercle composé d'étudiants du collège dépendait principalement de l'organisation de la formation et des examens, et ne pouvait donc être qu'une partie facultative de leur enseignement. L'avantage de ce cercle reposait sur des liens étroits entre

l'enseignement et la pratique. Pour quatre étudiants le résultat fut particulièrement positif car ils développèrent leurs compétences grâce à la rédaction de leurs récits et purent ainsi produire une étude de cas. Il a fallu plus de temps aux autres étudiants pour rédiger leurs récits, car ils étaient exigeants sur la qualité de leur travail. Nous en avons conclu qu'il fallait approfondir notre processus et nos méthodes si nous voulions remplir notre devoir d'enseignement et répondre aux besoins de développement personnel de tous les étudiants.

Le cercle composé de partenaires des institutions de Bethel fut le seul à être caractérisé par un haut niveau d'engagement. Cela coûtait cher aux membres permanents en termes de temps, mais cela a donné lieu à de précieux échanges d'opinions et au développement de la connaissance des experts.

Nous souhaitons souligner deux résultats : tous les participants des trois cercles ont ressenti une grande appréciation de leur travail ; et l'école et les environnements de travaux pratiques se sont avérés être des "organismes d'apprentissage". L'opportunité de présenter son travail publiquement, d'avoir une réflexion critique sur son travail, a motivé beaucoup de participants à continuer les échanges dans les cercles vertueux.

Des échanges intensifs parmi les experts, les professionnels et l'école eurent lieu au sein de chaque cercle. A travers l'organisation et le développement des réseaux des cercles, l'école a gagné un nouveau renom dans certains domaines de travail et, pour quelques praticiens du domaine, a intensifié les échanges entre l'enseignement et la pratique. De plus, l'école a bénéficié d'une mise à jour de l'enseignement grâce à la communication dans les cercles vertueux. Pour l'instant, cet échange a lieu à travers des dialogues face-à-face. Nous apercevons le potentiel de l'environnement d'apprentissage par Internet, mais nous ne pensons pas que la communication via Internet remplacera l'échange face-à-face.

A notre avis, la question de la possibilité d'étendre des réseaux régionaux à des réseaux internationaux ne peut être résolue de façon définitive aujourd'hui. Si l'on se base sur les expériences décrites ici, il apparaît que, pour les partenaires européens de l'enseignement par Internet, d'avantage de ressources sont nécessaires (du temps, de l'argent et du personnel). Nous présumons que l'apprentissage et le travail en commun est réalisable en Europe. Nous devons, ici, garder en tête que les concepts avec une « note » culturelle régionale, peuvent être transposés à d'autres contextes européens, tant que les différences culturelles, au sens de 'droit à la différence' sont maintenues.

Expérience locale – L'Infop-Cemea

Le mouvement Ceméa (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Actives) est issu de la rencontre de militants de l'éducation nationale consacrant leur temps libre à l'encadrement d'enfants en « colonie de vacances »et de membres de la branche laïque du scoutisme. Cette création est liée au contexte social et politique de la France de 1936 qui a donné une impulsion très forte aux vacances (accès aux congés payés et valorisation des vacances comme espace-temps de découverte, d'enrichissement culturel et citoyen).

Les Ceméa ont choisi dès leur création la formation comme levier d'intervention et de développement qualitatif de l'éducation. Les acteurs se réfèrent aux valeurs de l'éducation populaire, mouvement né avec la révolution de 1789, lié à l'abolition des privilèges et visant à développer « l'éducation du peuple, par le peuple, pour le peuple ».

Les Ceméa illustrent dans leur choix d'exister et leur choix d'intervention ce que G. Poujol (spécialiste française de l'éducation populaire en France) dit de l'éducation populaire : *« l'éducation populaire peut se définir comme un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former les citoyens »*

En 1971, les Ceméa créent leur institut de formation professionnelle d'animateurs socio-culturels. Ce métier, construit à partir l'expérience d'encadrement d'enfants et de jeunes hors du champ scolaire va connaître un développement qualitatif et quantitatif important dans le dernier quart du vingtième siècle. En effet, les besoins de mode de garde, d'encadrement et de soutien de l'enfance, de la jeunesse mais aussi des adultes touchés par la crise, et des personnes âgées, vont exploser en regard de l'effondrement des modes traditionnels de régulation sociaux et sociétaux. Les animateurs vont investir de plus en plus de champs et leur mode d'intervention articulant l'individu, le groupe et le projet va devenir un outil apprécié des structure en complémentarité des professionnels que sont les éducateurs spécialisés, les assistant sociaux, les éducateurs de jeunes enfants.

Ce développement des postes d'animateurs amène le ministère de tutelle, le ministère de la jeunesse et des sports -lui-même construit singulièrement au cours de l'histoire en lien avec l'éducation populaire- à élaborer une filière de formation à quatre niveaux de diplômes. Ceux-ci sont liés aux niveaux de responsabilité ou de technicité. On distingue une formation menant à un diplôme d'assistant animateur technicien , une autre menant à un diplôme

de technicien, une autre à celui de responsable d'animation et une autre à celui de directeur. Aujourd'hui, le ministère modifie cette filière en visant à mieux articuler les formations liées à la jeunesse avec celles liées aux sports. Mais la filière à quatre niveaux devrait perdurer.

Aujourd'hui encore, la grande majorité des animateurs professionnels de terrain ne possèdent pas de formation initiale. Leur formation est généralement acquise par la confrontation à l'expérience pratique et un certain « compagnonnage » avec leurs collègues formés ou plus expérimentés.

La grande majorité des stagiaires de l'Infop sont des professionnels qui ont une expérience de terrain, souvent de plusieurs années.

L'alternance « intégrative »

Les stagiaires en formation à l'infop, sont dans leur grande majorité en situation professionnelle au sein d'une institution pour laquelle ils travaillent. L'alternance entre le centre de formation (l'infop) et le lieu de leur pratique quotidienne est qualifiée d'intégrative dans la mesure où leur statut de salarié leur confère une responsabilité d'acteur permettant de réinvestir les acquis « en situation ». Cette forme d'alternance leur permet de confronter et d'expérimenter directement ces acquis et de les élever au rang de véritables savoirs professionnels.

La formation-action

La situation d'alternance décrite ci-dessus permet à chaque professionnel de faire fonctionner le processus de formation comme un processus de formation –action définie comme la possibilité pour un stagiaire de trouver au centre de formation l'occasion de travailler –seul ou en groupe- une problématique de son terrain professionnel, d'identifier des stratégies et

de trouver des ressources nécessaires à la construction de solutions s'appuyant sur des compétences nouvelles.

Le groupe « promotion » et la formation longue

Nous appelons « promotion » : le groupe de stagiaire qui participe ensemble à un parcours de formation longue. Le groupe « promotion » est un élément de la formation. Les stagiaires sont porteurs d'une pratique professionnelle. A ce titre, ils nourrissent les échanges. Par ailleurs, le passage par le groupe renforce le

processus même de construction des savoirs, comme l'ont si bien exprimé les gens du Groupe Français d'Education Nouvelle à travers leur concept d'auto-socio-construction du savoir. Le groupe est aussi acteur dans le développement des capacités et des savoir-faire relationnels de chacun des participants. L'inscription du meme groupe sur au moins une année (à raison d'une semaine de regroupement par mois) est essentiel pour favoriser une réelle transformation des personnes.

Les trois logiques à l'œuvre dans les formations menées à l'Infop

Former des professionnels issus du terrain, c'est articuler (nous disons « tricoter ») trois logiques différentes :

- La première est la logique d'enseignement dont le concept clé est le savoir et dont nous avons vu plus haut que nous considérons qu'il se construit plus qu'il ne se transmet (cf l'auto-socio-construction du savoir).
- La deuxième est la logique de formation dont le concept clé est celui de capacité.
- La troisième est la logique de professionnalisation dont le concept clé est la compétence, que nous pouvons définir comme la capacité, en situation, de combiner des ressources internes et externes.

L'activité et la dimension culturelle

Un des principes des ceméa est : « l'éducation doit se fonder sur l'activité, essentielle dans la formation personnelle et dans l'acquisition de la culture ».

L'activité (l'agir) est systématiquement présent dans les formations. Des travaux, individuels, en petits groupes et en grand groupe sont proposés. Des mises en situations, l'écriture, la lecture, la parole, sont sollicitées avec recherche de l'implication , de l'analyse et de la distanciation.

Nous considérons que la formation est un espace de développement culturel. Chaque promotion bénéficie d'un travail d'accompagnement culturel qui se traduit aussi par un programme de sorties culturelles (musées, spectacles vivants, cinéma, manifestation sportives).

Une référence à la pédagogie institutionnelle

La pédagogie institutionnelle fait partie des références de l'éducation nouvelle. Certains principes et outils sont utilisés à l'Infop. Si la formation est un espace de développement culturel, elle est aussi un espace culturel intermédiaire, c'est-à-dire un espace d'élaboration d'un trajet trans-formatif. Cette dimension est traitée à chaque session lors d'instances ou régulièrement lors de sessions centrées sur l'évaluation individuelle et collective de la formation. L'autre référence à la pédagogie institutionnelle se traduit par la dimension systématisée de la référence à la notion de « tiers » et de « cadre » dans la relation formative. Tout ce qui fait « tiers » et tout ce qui fait « cadre » est valorisé. Cela peut s'agir de règles, d'instances, de protocoles, de rôles spécifiques, de rituels …

Un travail d'équipe impliquant les militants du réseau

Chaque promotion est sous la responsabilité d'un ou deux formateurs de l'institut. Mais chaque session fait l'objet d'un travail en équipe soit de formateurs référés au niveau de la formation, soit à des pôles de compétences spécifiques et transversales auxquels il faut rajouter sur certaines sessions l'apport de formateurs occasionnels militants des cemea et pour la plupart professionnels de l'animation. La venue de ces personnes renforce la dimension du rapport à la réalité des problématiques abordées durant la formation

C'est dans ce contexte d'un institut de formation professionnelle qui accueille des stagiaires majoritairement en situation professionnelle que l'expérimentation présentée ci après s'est réalisée.

Constitution du groupe cible pour le projet PRAISE

L'équipe de l'INFOP a choisi de faire expérimenter le travail effectué sur le projet PRAISE par un groupe de stagiaires en formation professionnelle sur le niveau DEFA (Diplôme d'Etat relatif aux Fonctions d'Animation).

Présentation succincte de la formation :

Objectifs généraux de la formation :

Former des responsables de projets, d'associations, d'équipes, de structures capables de mener des actions de développement

social, éducatives et culturelles, prenant en compte les différentes dimensions (pédagogique, technique, politique, sociale, financière et administrative) des territoires et des publics.

- **Volume horaire :**
  Il s'agit d'un cycle de formation en alternance et en cours d'emploi. La formation d'une durée de 920 heures (131 jours) s'échelonne sur 24 mois.

  Le stagiaire est dans cette durée sur son terrain d'application, donc en alternance quelque soit son statut et ce au minimum l'équivalent d'un mi-temps. (80 heures/mois).

  Les 920 heures se décomposent en :
  800 heures, soit 5 UF (unité de formation) de 160 heures[1]

- **Rythme de la formation :**
  Le rythme de la formation est calqué sur le principe d'une semaine et d'un jour par mois à l'exception des périodes de vacances scolaires (très chargées sur les terrains professionnels).

Les emplois ciblés à l'issue de la formation générale sont les suivants :

- Responsable de service Enfance, Jeunesse, Petite Enfance, Vacances Adultes,
- vacances, Loisirs, Sports, Loisirs Culture... dans des collectivités territoriales de moins de 20 000 habitants,
- Adjoint de ces mêmes services dans des collectivités territoriales de plus de 20 000 habitants,
- Responsable de structures de petite taille (de 800 à 1 000 adhérents ou usagers pour un centre d'accueil permanent d'une centaine de lits, un centre social, une MJC),
- Adjoint dans les grosses structures du même type,
- Responsable d'animation dans les hôpitaux généraux, psychiatriques, dans des structures d'accueil du 3e et 4e âge,
- Permanent associatif,
- Animateur en équipe ou club de prévention,
- Formateur, responsable de stage dans les dispositifs d'insertion,
- Coordinateur de conseil municipal d'enfants et de jeunes.

La mise en place de la démarche de travail préconisé par le projet

[1] Cela recouvrait l'environnement social de l'animation ; La pédaogie et les relations humaines ; L'organisation de la gestion de l'administration, la technique d'animation, l'approfondissement.

PRAISE a été abordée lors de l'unité de formation intitulé PRH(Pédagogie Relation Humaine).Les objectifs de cette unité de formation correspondent au attendus du travail mis en place pour le projet PRAISE.
Objectifs de la formation PRH :

- Développer les capacités d'action professionnelle de l'animateur par l'acquisition de méthodes d'observation et d'analyse des situations relationnelles ;
- Permettre à l'animateur de se connaître et de se repérer dans l'exercice de sa fonction ;
- Favoriser l'acquisition de références théoriques en pédagogie, en psychologie et psychosociologie ;
- Mesurer les apports et les limites des sciences humaines dans l'exercice de ses fonctions d'animation.

Le cercle vertueux

Trois formateurs permanents de l'Infop ont constitué le cercle vertueux. Il s'agit de l'équipe des formateurs qui ont en maîtrise l'unité de formation PRH.
Le groupe constitué a mis en place 4 étapes de travail :

1. élaboration par le groupe vertueux d'une méthodologie pour les études de situations-problèmes
2. mise au travail du groupe stagiaire
3. traitement du matériel recueilli
4. construction et élaboration d'un cour à partir des études de situations-problèmes.

Mise en œuvre de la démarche

La première étape de travail effectuée par le cercle vertueux a été de mettre en place une méthodologie de travail pour recueillir auprès du groupe stagiaire des études de cas.

La démarche de travail s'est appuyée sur une méthode que l'équipe de formateurs utilise habituellement dans le cadre des formations sur l'analyse de pratique professionnelle inspirée des travaux de M. Balint et de M. de Peretti, dont le fondement repose sur l'articulation de la théorie et de la pratique .Il s'est agit alors pour le cercle vertueux de proposer un protocole de travail qui permette l'articulation de cette démarche à celle préconisée dans le projet

PRAISE.

Le principe retenu par le cercle vertueux a été de proposer un modèle centré sur les acquisitions qui implique un rapport théorie/pratique qui fait de la pratique une application de la théorie. En effet, le travail d'analyse de la pratique permet aux stagiaires de comprendre la complexité des interactions entre les différents acteurs et paramètres impliqués dans une situation.

Cela permet de se situer dans une triple dimension, temporelle, sociale et professionnelle.

- Dimension temporelle : cela permet à court terme de résoudre des problèmes ponctuels et sur du long terme d'être en capacité de distancier et donc apte à analyser.
- Dimension sociale : se confronter à d'autres que soi même
- Dimension professionnelle : former des professionnels capables de réfléchir, d'interroger leurs pratiques professionnelles, d'élaborer des stratégies de réponses.

Les fondements de ce type de travail reposent sur trois axes :

- multiréférentialité des champs théoriques utilisés
- le rapport à l'autre
- l'éthique de la menée (garantir un cadre sécurisant pour l'exposant, ne pas être intrusif et
- rappeler la confidentialité des propos).

Explicitation de la démarche utilisée

1. mise en place d'un guide d'écriture d'une situation problème

Le cercle vertueux a élaboré un guide d'écriture permettant aux stagiaires de présenter une situation professionnelle problématique. Il s'agit de narrer la situation en s'inspirant de l'écriture journalistique des faits divers.

Eléments du contexte	**Où et quand cela se passe t-il ? Climat et autres données du contexte.**
Présentation des protagonistes	**Description des différentes personnes impliquées dans la situation, en précisant les différentes caractéristiques (genre-statut-origine-âge)**
Situation problème	**Déroulement des faits décrits le plus précisément possible jusqu'à la rédaction de la résolution du problème si il y en a eu une.**

2. présentation du cadre et du protocole de traitement de la situation

Cadre de travail

Le choix fait par le cercle vertueux qui par ailleurs est le groupe de formateurs qui intervient dans la formation de l'UF PRH a été de mettre en place un cadre de travail qui permette à l'ensemble des stagiaires de traiter leur situation. Des groupes de cinq à six personnes ont été constitués à partir de critères qui prennent en compte la diversité des situations, la mixité des personnes, qui composent le groupe, le fait de ne pas mettre dans le même groupe des personnes issues d'un même terrain professionnel. Ces critères sont essentiels pour garantir un cadre de travail le plus sécurisant possible.

Protocole de travail des « Études de Situations Professionnelles »

Travail en petits groupes de 5-6 personnes. Ces groupes resteront les mêmes pour les 5-6 séances de travail de l'E.S.P.

Au préalable, il aura été demandé à chacun des membres du groupe de rédiger sur une feuille de papier A4, une situation professionnelle vécue sur son terrain professionnel dans laquelle il est impliqué. Il s'agit d'une situation qui a posé problème et dont le vécu et l'issue demeurent insatisfaisants à ses yeux. Une situation dont chacun aura été invité à présenter brièvement la trame au formateur avant d'en assurer la rédaction. Et ce, afin de prévenir des présentations de situations inexploitables par le groupe de travail.

Temps de travail d'1h15 environ

En **introduction** du temps de travail, le formateur précise et rappelle le cadre dans lequel vont s'inscrire les échanges. Il attire l'attention sur le caractère confidentiel de ces échanges. Il invite chacun à une écoute et une attitude respectueuses et bienveillantes à l'égard de l'autre et de sa parole. Il est lui-même soucieux de développer son empathie autant vis à vis de la personne qui (s')expose que vis à vis des autres membres du groupe.

1ère phase (10mn) : La personne concernée **lit à haute voix la situation professionnelle** qu'elle a choisie et rédigée. Les autres participants sont en situation d'écoute. Ils n'interviennent pas. Ils peuvent ou non prendre des notes.

Une fois la lecture achevée, les autres participants du petit groupe sont invités à poser des **questions de compréhension,** à demander des précisions afin de se construire une représentation la plus précise et « suffisante » pour eux.

2ème phase (40mn) : La personne qui vient d'exposer sa situation professionnelle et d'apporter des éléments de compréhension, écoute les **réactions, les réflexions, les hypothèses** d'analysedes autres membres du petit groupe. Elle n'est pas autorisée à intervenir.
Le formateur est garant du bon déroulement de l'échange. Il accompagne la réflexion, la parole, propose d'autres formulations si nécessaire. Il aborde les lignes d'analyse qui n'ont pas été envisagées.

A la fin de ce temps d'échange, le formateur fait la synthèse de ce qui s'est dit.

3ème phase (10mn) : A la personne impliquée, le formateur pose la question : « Peux-tu nous dire **en quoi les réflexions des autres participants ont éclairé la situation ?** »
De nouveau, les autres membres du groupe écoutent et n'interviennent plus.

4ème phase (15mn) : Le formateur invite tous les membres du groupe à faire la **synthèse** de ce qui ressort de ces échanges. Il peut également aider à faire des **liens avec des notions théoriques**.

Traitement du matériel par le cercle vertueux

Le cercle vertueux à partir de situations-problèmes proposées par les stagiaires a sélectionné celles qui abordent des problématiques différentes afin de les retravailler dans le cadre proposés par le projet PRAISE. Le cercle vertueux a effectué un travail de réécriture des situations en prenant en compte le cadre contraint des « études de cas » défini dans le projet. PRAISE, comme le montre les quatre exemples qui suivent:

Titre de l'étude de cas	Concepts clés	Thèmes pratiques, Pouvant inclure la connaissance pratique ou le manque de connaissance ; les informations sur la pratique ; la réforme de la pratique ; le contexte d'organisation	Thèmes pédagogiques, L'application du travail de recherche/théorique. La pertinence pédagogique ; le module de développement
Violence des jeunes	Autorité, violence	Conflits et rôles	Gestion du pouvoir, relations institutionnelles et éducatives
Relations avec les adolescents	Adolescence, projet d'activité, équipe	Relations éducatives	Processus d'indentification des adolescents, déontologie, rapport homme-femme
Le groupe et la règle	Stéréotype et représentations sociales	Travailler dans un Maison de Quartier	Gestion du groupe et participation des jeunes
Incivilité des jeunes	Culture, intergénérationnelle	Gestion de l'agressivité	L'éducateur entre institution et relation intergénérationnelle
Les contraints des l'Institution	Pouvoir, limites, projet social	Les conflits dans les espaces publiques de participation	Gestion du pouvoir et dimension éthique du travail social
Un jeune se venge	Vengeance, mal-être, transgression	Paradoxes de la relation ; vie privé et vie publique des éducateurs	Comprendre les comportements de passage à l'acte d'ados en difficulté
Croyance religieuse et pratique professionnelle	Laïcité, croyance, domination homme-femme	Interférence entre conviction religieuse et position professionnelle	Déontologie de l'éducateur et gestion des différences culturelles
Enfants de migrant dans la cité	Acculturation, intégration	Insertion des enfants dans la communauté	Interculture et projet éducatif municipal

Relations avec les adolescents

G.M., 15 ans, fréquente depuis 4 ans le Centre Social.

Il est persuadé qu'un week-end de ski sera organisé pendant les vacances de février, comme d'habitude. Mais, C.B., une jeune stagiaire animatrice technicienne, dans le cadre de son projet de stage pratique axé sur la découverte de l'environnement, a mis en place, cette année, des sorties de découverte du patrimoine de proximité. GM est très déçu. Il insulte CB.

Le lendemain, devant le gymnase, il rencontre A.D. 35 ans, animateur sportif au centre social. Après une longue discussion, A.D. obtient qu'il présente ses excuses à l'animatrice, le jour même.

G.M. se rend immédiatement au Centre pour la rencontrer. A son arrivée, il est aussitôt appelé chez le directeur, S.C. qui lui annonce : « nous avons décidé de te renvoyer pendant une semaine, suite à ton manque de respect envers l'animatrice, conformément au règlement intérieur. »

G.M. sort alors raconter à tout le monde que A.D. est un traître.

AD est mis au courant, se précipite chez le directeur et lui demande des explications.

Le garçon fréquente le centre depuis 4 ans. L'animatrice stagiaire, propose un projet axé sur la découverte du patrimoine de proximité au lieu du week-end voile.

Le garçon vient s'inscrire au week-end. La stagiaire lui présente son projet qui le déçoit profondément. Furieux, il l'insulte. Il voit l'animateur sportif qui obtient que le garçon s'excuse auprès de l'animatrice.

En allant s'excuser, il est appelé par le directeur qui lui annonce son renvoi, suite à son manque de respect de l'animatrice, conformément au règlement intérieur.

Le garçon raconte à tous que l'animateur sportif est un traître. Celui-ci se précipite dans le bureau du directeur pour lui demander des explications sur le renvoi du jeune.

Violence des jeunes

M.G. est responsable du SMJ d'une ville de la banlieue parisienne de 24 000 habitants.

Lundi à 17 h, 8 jeunes de 14 à 17 ans, habitant le même quartier, viennent pour préparer leur séjour de ski.

La mairie ferme à 17 h 30. Les animateurs chargés d'accompagner les projets des jeunes sont en congé le lundi. M.G. (seule au 1er étage) les écoute : ils veulent trouver un hébergement. Elle leur propose de téléphoner. Après 20 minutes d'appels infructueux, ils haussent le ton et refusent de partir sans d'hébergement.

17 h 30 : les 2 secrétaires partent. L'hôtesse d'accueil propose de rester.

MG passe un dernier appel, en vain, ils refusent de partir et deviennent injurieux.

M.G. leur rappelle qu'ils se trouvent dans un lieu public, avec des horaires. A bout d'argument, elle les avertit qu'elle va devoir faire intervenir la force publique.

Elle leur réitère la proposition de revenir le lendemain.

Ils s'en vont en injuriant et en renversant les présentoirs du hall d'accueil.

Le mardi, à 17 h, ils reviennent, accompagnés d'une dizaine d'autres jeunes.

Dans le cadre de ses missions, le SMJ propose un accompagnement à la réalisation des projets de loisirs des jeunes. Des animateurs ont en charge cet accompagnement.

La responsable reçoit le groupe pour trouver un hébergement. Appels infructueux, ils haussent le ton. 17h30, elle leur propose de revenir. Ils deviennent injurieux.

Elle les avertit que s'ils continuent à refuser de quitter les lieux elle va devoir faire intervenir la force publique.

Ils s'en vont en l'injuriant et en renversant les présentoirs du hall d'accueil. Ils reviennent accompagnés d'une dizaine d'autres jeunes le lendemain à 17 H.

Le groupe et la règle

C.S. est directeur d'une MJC qui accueille en majorité des enfants scolarisés en primaire et au collège, issus de classe moyenne.

Depuis un mois, une dizaine de jeunes de 16 à 20 ans (en voie de déscolarisation ou au chômage) viennent régulièrement au foyer de la MJC. Ils tiennent des propos très critiques sur les animateurs. Ils restent dans le foyer, le soir en particulier, sans participer aux activités, car trop « ringardes » pour « casser le temps » disent-ils. Bruyants, ils crient, chahutent. Leur présence dérange les autres adhérents, surtout les adultes.

Ils ignorent les animateurs sauf M.N., qui habitent leur pâté d'immeubles.

Le président du conseil d'administration rencontre C.S. On parle de rackets et de trafics illicites dans la M.J.C.

Le même jour, le groupe s'inscrit à la prochaine sortie de week-end organisée par M.N.

Des animateurs proposent dans une MJ (avec un foyer, baby-foot, table de ping-pong) ouverte en soirée des activités pour les enfants, jeunes et adultes.

Ces jeunes critiquent les animateurs et les activités, ne communiquent pas avec les autres publics. Bruyants, ils chahutent, sauf un qui habite la même cité qu'eux. Leur présence dérange les adultes adhérents de la MJC.

Des rumeurs circulent (le groupe de jeunes organise du trafic illicite dans la MJC) et parviennent aux oreilles du directeur.

Le directeur demande à l'animateur proche des jeunes d'interdire l'accès du foyer au groupe de jeunes.

Un jeune se venge

Au cœur d'une banlieue de la région parisienne, Georges, 37 ans, célibataire, est responsable du Centre Social. Depuis plusieurs mois, il entretient une relation avec Danielle, éducatrice du Club de Prévention voisin,34 ans, divorcée et mère d'une fille de 12 ans, Laurence.

Leur relation est sincère, connue dans le quartier et on ne s'en offusque pas.

Alain, 17 ans, est un garçon désoeuvré et instable. Il fréquente le Centre et participe à des activités. Il semble se servir du Centre comme refuge contre ses parents, l'école, les flics : il fauche un peu, fume un peu, se bagarre souvent, frime, crâne avec les filles.

Un soir, son père, excédé, le met à la porte. Alain se dirige vers le Centre Social, qui est fermé. Il casse une vitre et ouvre la porte. Il n'avait pas vu que Georges était dans son bureau. G, qui s'était enfermé pour ne pas être dérangé, aperçoit Alain et comprend : il commence à lui passer un savon. Alain, vexé et furieux, répond. Alain se jette sur Georges qui l'envoie par terre. Alain jure de se venger.

Le lendemain, Laurence n'est pas à l'école, on finit par la retrouver attachée à une mobylette, dans un local affecté aux « deux roues ». A ses pieds, un billet : « Vengeance » ! Laurence n'a aucun mal, elle a eu très peur. Elle s'en est tirée en injuriant Alain. Le père d'A dépose une plainte contre G, pour coups portés à un mineur.

Le directeur et l'éducatrice ont une relation amoureuse connue de tous. Le jeune est en conflit avec ses parents et a été auteurs de délits mineurs.

Le jeune entre par effraction au centre, surpris par le directeur, une altercation se produit. Il menace de se venger. Le lendemain la fille de l'éducatrice est retrouvée ligotée. Le père du jeune porte plainte contre le directeur.

Un jeune exclu par son père du foyer familial et enchaînement d'actes transgressifs

Elaboration d'un cours par le cercle vertueux

La dernière étape du travail du cercle vertueux a été à partir des récits des stagiaires d'identifier des besoins de formations.

Le cercle vertueux a élaboré un cours sur la notion de projet. Ce choix est justifié par un nombre important de situations qui font appel à cette notion. Le cours proposé a été construit dans la perspective d'un apprentissage d'enseignement à distance.

Le travail effectué avec le groupe stagiaire s'est appuyé sur le cours mais a été abordé différemment en présence des stagiaires.

Description du cours (public d'animateurs responsables ou directeurs)

<u>Première leçon :</u> le sens du mot projet

- approche étymologique : et le lien projet / problème
- approche historique : du « pourjet » au « projet » ;
- approche linguistique : appuyée sur l'analyse des paronymes des mots « projet » et « problème » ;
- liens entre l'imaginaire du projet (le « pro »)et la réalisation (le « jet »).

Deuxième leçon : la dimension conceptuelle du mot projet

- dimension historique : le passage de la dimension essentiellement spatiale à la dimension temporelle du projet et ses conséquences : le projet échappe à son initiateur ;
- projet en architecture : maîtriser la complexité liée aux trois contraintes :solidité, fonctionnalité et esthétique ;
- projet en philosophie : le triangle socratique, la philosophie « des lumières » et le projet social, JP Sartre et l'existentialisme ;
- regard anthropologique sur le projet à partir des travaux de JP Boutinet,
- le projet en action sociale : les différents niveaux: niveau de la personne, du professionnel, de l'institution et sociétal ;
- posture et éthique dans le projet : pilote ou accompagnateur, place des usagers et des habitants, aspects spécifiques des projets de développement.

Troisième leçon : La naissance du projet

- comment naît un projet : analyse des différents inducteurs de projet (constat de manques, désirs d'amélioration…) ;
- élaborer un projet :
    - analyse de la « demande » et de la « commande » sociales ;
    - identification du / des acteur(s) institutionnel(s) du projet (valeurs, modes et modalités d'intervention) ;
    - élaboration des problématiques rencontrées et des hypothèses théoriques guidant le choix des actions.

Quatrième leçon : conduite du projet

Le projet : une activité humaine complexe :

- passion et conflits dans les conduites à et de projet ;
- légitimité et légitimation du pilotage de projet ;

- motivations et interactions des acteurs dans un projet ;
- piloter un projet et animer un groupe: facilitation et régulation.

Cinquième leçon : méthodologie du projet

- concevoir : méthodologie de diagnostic interne et externe ; notion de diagnostic dynamique et de diagnostic partagé ;
- outils méthodologiques d'investigation des milieux: observation, entretiens, questionnaires, analyse documentaire ;
- outils de formalisation d'un projet : définition des finalités, des objectifs généraux, opérationnels ou spécifiques, pédagogiques. Effets attendus, inattendus, « pervers » ;
- outils de maîtrise du temps : notion de phases et d'objectifs de phases, notion d'étape et de stade ;
- identification des moyens (financiers, humains, matériels et de communication) ;
- traduction programmatique.

Sixième leçon : évaluation du projet

- définition de l'évaluation et de ses caractéristiques :
- construction d'une démarche d'évaluation :
    - évaluer quoi, quand par qui et comment ? ;
    - notion d'indicateurs et de critères d'évaluation.
- évaluer une action, évaluer un projet.

Evaluation/perspective

Le travail réalisé pour le projet PRAISE a principalement permis à l'équipe de l'Infopd'affiner une démarche pédagogique sur les études de situations professionnelles.

Le cercle vertueux a eu le souci de socialiser ces travaux à l'ensemble des formateurs et de ce fait, la méthodologie de travail sur le recueil de situations, à partir du protocole élaboré par le cercle vertueux, a pu être expérimentée par les formateurs dans les différents niveaux de formation.

Aujourd'hui, cette méthodologie de travail sur les études de cas, permet à l'équipe de se constituer un matériel pédagogique à proposer dans différents types de formation. Ce matériel constitue un support intéressant d'intervention, notamment dans le cadre de formations sur site.

Conclusion

La démarche initiée à l'occasion du projet européen PRAISE visant le développement d'une logique d'apprentissage s'appuyant sur le elearning a permis à l'équipe de notre institut et particulièrement au groupe appelé « cercle vertueux » de mesurer ce que signifie une logique d'auto-formation. En effet, la dimension de la médiation groupale de la formation défendue depuis son origine par notre institut a certainement contribué à faire passer au second plan les processus d'auto-formation.

Aujourd'hui et plus encore demain, la dimension « de formation tout au long de la vie » liée aux dispositifs de validation des acquis de l'expérience et aux économies de la formation va multiplier et renforcer un processus de rapport plus individuel au processus formatif.

La prise en compte de la question de l'auto-formation en adjacence à la logique présentielle est un incontournable. La démarche PRAISE contribue à articuler cette dimension individuelle de l'auto-formation à un partage d'une expérience plurielle médiatisée par un outil technologique de plus en plus accessible.

L'expérience locale – Akureyri

Ce chapitre décrit l'élaboration, le processus et l'impact de l'expérience testant la méthodologie PRAISE à l'université d'Akureyri. On procèdera d'abord à un résumé du contexte social et culturel en Islande avant de décrire le processus d'initiation du projet à Akureyri et à Reykjavík. L'expérience du projet était essentiellement axée sur un travail narratif dans les cercles vertueux et sur la production d'études de cas pour la banque de données. Dans ce chapitre, on décrit les narratives en détail, et on y présente une analyse de la qualité et de l'utilisation potentielle des études de cas dans le cadre d'une formation professionnelle. Bien que la période d'étude a été courte, le travail sur le projet a eu un impact considérable sur ceux qui y travaillaient et nous avons l'intention de poursuivre avec la méthodologie PRAISE, car nous travaillons à l'élaboration d'un cursus d'assistance sociale à l'université d'Akureyri.

Le contexte en Islande

L'Islande est un Etat Providence moderne selon le modèle nordique de la politique sociale et de la provision d'une assistance publique. Concordant avec les pays nordiques, l'état d'Islande fournit des services préventifs tels que : le paiement de congés parentaux, des crèches publiques de qualité, une éducation et des soins médicaux gratuits ou à bas coût, et la sécurité des revenus sous forme d'allocations logement, d'allocations enfants et d'allocations parentales (Kristinsdóttir, 1991 ; Freysteinsdóttir, 2005).

Comme la plupart de l'Europe, l'Islande traverse une période de grands changements sociaux et de demandes croissantes, théoriquement issues de la globalisation, des puissances commerciales et des enjeux (Trevillion, 1997 ; Midgley, 2004). Ces changements sociaux peuvent être rapidement énumérés : une différenciation progressive dans les circonstances de la vie des enfants , une hétérogénéité accrue des origines ethniques , le poids grandissant de la technologie de l'information , la peur engendrée par les risques encourus par les enfants, et le déclin global des réseaux communautaires et familiaux et donc ceux des systèmes d'assistance informels pour répondre aux inquiétudes grandissantes (Parton, 1994 ; Giddens, 1990 ; Beck, 1992). Ces changements placent sous tension les travailleurs sociaux qui s'efforcent d'atteindre les objectifs du système avec des ressources restreintes. Ceci est une expérience partagée à travers l'Europe, au fur et à mesure que les services d'assistance sont de plus en plus dirigés

par les puissances commerciales. L'aspect intéressant de ces changements en Islande sont les circonstances assez particulières de cette très petite société.

La modernisation de l'Islande est arrivée très rapidement. En quelques décennies, au milieu du dix-neuvième siècle, l'Islande est passée d'une économie pauvre basée sur l'agriculture de subsistance et la pêche locale, à une société de consommation riche, moderne et technologiquement avancée. Ces changements ont été si rapides qu'il y a eu peu d'occasions de faire un ajustement social et culturel. Les expériences de la vie de famille des enfants ont changé et ont affecté leur développement social et personnel (Bjornsson et coll. 1977 cités chez Kristinsdóttir, 1991 ; Kristinsdóttir et MacDonald, 2003). Les schémas traditionnels pour élever ses enfants ont été perturbés, mais les parents n'ont pas compris que c'était ainsi. Ces changements sociaux conséquents ont pris les gens par surprise, au niveau familial, communautaire, public et politique (Kristinsdóttir, 1991). Aujourd'hui les problèmes sont évidents et les demandes de solutions augmentent. Ainsi que l'un des participants au projet a dit :

> « J'ai l'impression que le paysage change. Avec la globalisation, les enfants sont confrontés à de nouveaux types de problèmes, l'augmentation de l'abus de drogues et d'alcool par exemple ; plus d'enfants sont signalés avec des problèmes de développement et de comportement. La demande de la société pour que ces enfants soient aidés par les autorités s'accroît. Des groupes composés de parents et de familles sont en cours de formation, afin d'insister sur des solutions pour ces enfants. L'écart entre les riches et les pauvres semble s'étendre en Islande et beaucoup de problèmes sont associés à cela. »

La disparité croissante des conditions dans un petit pays, très uni et habitué à une société égalitaire est blessante, sur tout pour ceux qui observent et qui travaillent sur ces conséquences pour ceux qui sont exclus.

La démographie

L'Islande a une population de seulement 200,000 personnes (Statistics Iceland 2000). Si la population était répartie également à travers l'île, il y aurait 2,6 habitants par kilomètre carré. En fait la majorité des Islandais vit dans une région relativement restreinte, et 62,4 % de la nation vit dans la capitale (Statistics Iceland 2003). La

répartition de la population d'Islande a une influence importante sur la provision de services sociaux aux familles. En dehors de la ville de Reykjavík et sa conurbation environnante, la population est très dispersée, la deuxième grande ville étant Akureyri, dans le nord, qui a une population d'environ 15,000 habitants. Une proportion conséquente du travail d'assistance sociale est donc administrée par Reykjavik et les régions environnantes (80%) et il y a une concentration de ressources et de services dans le sud ouest. Il est difficile pour les régions plus petites et éloignées d'attirer du personnel compétant, et il y a un manque de travailleurs sociaux qualifiés. La provision de services spécialisés est un problème pour les régions éloignées, et les familles à problème spécifique doivent voyager, voir déménager, afin d'accéder aux services dont ils ont besoin. Un autre impact de ce profil démographique particulier est que la confidentialité, les sources d'information et la communication peuvent devenir très problématiques. Ce problème est étayé ci-dessous, car sa compréhension et sa prise en charge sont un aspect de compétence professionnel dans les études de cas.

L'homogénéité ethnique et culturelle a été une caractéristique de l'Islande, mais cela change assez rapidement. La population totale des résidents non Islandais a augmenté de 1,8 % en 1995 à 3,5 % en 2003. L'Islande a aussi considérablement augmenté le nombre de réfugiés et ceux qui demandent l'asile politique qu'elle accepte au pays, du au changement de politique gouvernementale dans les années quatre-vingts. Il y a des inquiétudes à propos de la situation d'enfants de groupes ethniques minoritaires. L'absence de progrès de certains enfants à l'école soulève la question de la disponibilité de la prise en charge et de l'accès aux services adaptés. Le besoin de campagnes pour promouvoir la compréhension raciale et la tolérance commencent à se faire sentir (Save the Children Iceland 2003). Nous avons discuté d'une narrative de travail auprès des réfugiés, basée sur une expérience en Lettonie. Nous aurions aimé explorer cette histoire plus profondément, mais cela n'a pas été possible dans le temps imparti, et cela reste un travail pour le futur.

La profession et la formation du travailleur social

Le terme "travailleur social" est un titre protégé légalement en Islande. Il y a environ 300 membres dans l'Association de Travailleurs Sociaux Islandais. La plupart sont impliqués dans le domaine de services sociaux, l'autre domaine majoritaire étant les services sanitaires. Beaucoup travaillent côte à côte avec d'autres professionnels : infirmiers, praticiens médicaux, psychologues,

éducateurs spécialisés, conseillers éducatifs, pédagogues sociaux. Depuis 1978, l'université d'Islande a développé un cursus d'assistance sociale en quatre ans, et a récemment un Masteur (Júlíusdóttir, 2000)

L'initiation du projet en Islande

Le projet a été lancé lors d'une réunion ouverte à l'université de 'Akureyri, le 20 septembre 2004. Cette réunion a eu lieu le troisième jour d'un séminaire en Islande sur le projet. Des invitations avaient été envoyées à tous les chefs des Services Sociaux et à tous les assistants sociaux, les encourageant à participer au projet et les invitant à venir à la réunion. Des liens de coopération étaient déjà en place dans le département d'Assistance Sociale à l'université d'Islande, et avec le personnel du département, et les étudiants suivant le cursus Master avaient été invité.

En préparant cette réunion, il était important de s'assurer que nous pouvions expliquer la méthodologie du projet de façon à ce que elle soit facilement comprise par les auditeurs. Nous avons utilisé deux concepts interconnectés : 'l'espace réflectif' et 'la recherche d'action' pour nous aider à commencer le travail et pour encourager la participation.

Influencés par les travaux de Donald Shön (Shön, 1983 ; Shön, 1987), plusieurs textes soulignent l'apprentissage à travers la réflexion comme une nécessité essentielle pour tous les professionnels, et à toutes les étapes de l'apprentissage et de la pratique. "La réflexion aide les professionnels à générer des hypothèses compétitives sur la nature du problème et ce qu'il faut en faire, et à définir une base de preuve à partir de la théorie et d'une recherche pertinentes" (Jones et Gallop, 2003: 103).

La recherche d'action implique l'enquête collective et autoréflexive des participants dans une situation donnée, pour développer la compréhension de que les gens font, pourquoi et comment. L'approche de la recherche d'action est particulièrement utile pour comprendre l'environnement de l'assistance sociale, souvent confus, ambigu et imprévisible. Ce processus est étroitement lié à son contexte, et la connaissance des gens en place et de leurs initiatives est essentielle pour trouver des solutions pratiques et de nouvelles connaissances (Alston et Bowles, 1998). Les aspects participatifs, qualitatifs et pratiques de cette approche paraissent assortis à la philosophie et aux objectifs du projet PRAISE, et nous confortaient dans le sentiment que nous pouvions le 'mener à bien'.

La réaction au projet

La réunion publique a provoqué une discussion animée avec les partenaires du projet dialoguant avec les participants locaux pour expliquer et explorer l'impact potentiel du projet en Islande. A la fin de la réunion, des plans initiaux avaient été dressés pour deux éventuels cercles vertueux, l'un à Akureyri et l'autre à Reykjavík. Il paraissait important et nécessaire d'avoir deux cercles séparés, vu la nature du contexte national décrit ci-dessus.

Le concept de cercle vertueux était inconnu des participants potentiels et ce terme lui-même n'était pas attrayant. Néanmoins, un des participants d'Akureyri y a réfléchi , et dans ses recherches pour une traduction en Islandais, a su capter l'interprétation du concept en termes de : 'concernant un groupe/cercle de personnes honnêtes/fiables/compétents décidées à faire confiance aux autres et à discuter ensemble de sujets sensibles (pour l'un, ou l'ensemble des participants), y compris une intention de 'définir quelque chose à laquelle il faut réfléchir ou protester contre, ou inventer un nouveau sujet.

Le développement des cercles

Comme nous l'avons déjà dit, il a été décidé de constituer deux cercles et celui d'Akureyri a été le premier à se rencontrer. Les sections suivantes présentent l'adhésion au cercle et la procédure générale des réunions.

L'adhésion au cercle d'Akureyri

Les réunions du cercle d'Akureyri ont été facilitées par deux travailleurs sociaux expérimentés, l'un du Royaume Uni et l'autre de Lettonie. Il y a trois participants islandais des trois régions du nord, Akureyri, Dalvík et Husavík. Le rapport homme/femme est de quatre femmes et un homme. Tous les participants sont blancs. Quatre des membres sont formés en assistance sociale, un en Grande Bretagne et trois en Norvège. Le cinquième est formé en pédagogie sociale en Islande. Le langage commun étant l'anglais, tous les débats sont menés en anglais. La composition de ce groupe est intéressante, chacun apportant au débat une perspective nationale, une éducation et des expériences pratiques différentes. C'est tout naturellement que nous avons comparé et discuté les contextes nationaux d'organisation, de valeurs, et d'environnements théoriques.

La procédure

Les réunions avaient lieu pendant deux heures chaque mois entre octobre 2004 et mars 2005. Chaque séance se tenait à l'université d'Akureyri et durait deux heures. Un membre avait la responsabilité d'écrire une narrative avant la réunion. Cette narrative était discutée de manière informelle et le tout était enregistré au magnétophone et ensuite transcrit par un des médiateurs. La transcription était analysée thématiquement et un rapport écrit à faire circuler lors de la prochaine réunion du cercle. Une fois le rapport discuté et, si nécessaire, des amendements apportés à l'histoire, l'étude de cas était formatée au projet et rentrée dans la banque de données du CABLE.

Le but

Notre objectif principal était de produire autant d'études de cas possibles en respectant le peu de temps restant au projet, tout en restant fidèle à la méthodologie du projet. Nous avons considéré le projet comme l'opportunité de créer un espace de réflexion pour pouvoir accéder à notre expérience pratique, améliorant ainsi la connaissance en matière d'assistance sociale. Par ailleurs, nous voulions utiliser cette opportunité pour construire une relation de travail entre l'université et les travailleurs sociaux ; une relation qui ensuite deviendrait un partenariat dynamique dans le développement et la provision d'un cursus d'assistance sociale et de formation pratique.

Nous avons défini les narratives comme étant des histoires courtes, rédigées à propos d'événements critiques ou problématiques en pratique. Nous avons pensé que ceci était une façon utile de raconter et d'expliquer le 'comment et le pourquoi' des événements et que " à travers la délibération et le raisonnement narratif, il serait possible d'explorer des questions soulevées en pratique professionnelle pour ainsi continuellement informer et réformer cette pratique,avec l'objectif d'augmenter la sagesse professionnelle” (Noble, 2001).

L'adhésion à Reykjavík

Le cercle à Reykjavik a été formé en décembre 2004 et s'est réuni dès lors chaque mois jusqu'en mars 2005. Nous avons utilisé le même modèle de travail et nous nous sommes mis d'accord sur les

mêmes objectifs que ceux du cercle d'Akureyri. Néanmoins, la composition du groupe était différente. Le modérateur était un travailleur social britannique et les membres étaient toutes des femmes, sept travailleurs sociaux islandais qui travaillaient toutes dans des équipes d'assistance sociale locales dans la ville de Reykjavík. Tous les membres du groupe étaient blancs. Un étudiant en assistance sociale en alternance nous a rejoint à chaque séance. Les réunions, qui duraient deux heures, avaient lieu au bureau principal de l'assistance sociale à Reykjavík.

La progression

Les professionnels participaient aux réunions car ils avaient un intérêt personnel à y assister. Il n'y avait aucune obligation de la part de leurs organismes d'y assister et ils n'ont obtenu aucun bénéfice, hormis leur développement personnel. La participation était très active et les réunions ont été décrites comme étant très intéressantes et agréables. L'auteur était libre quant au choix d'un cas ou d'un événement pour chaque narrative Certains ont choisi des cas courants et d'autres des cas d'expérience antérieures, qu'ils considéraient comme étant encore critiques et pertinents.

La description des narratives

La tache du projet PRAISE était de fournir des histoires de pratique courante dans le domaine du travail avec les enfants et les familles. Les zones particulières d'inquiétude identifiées dans le projet étaient l'invalidité, la rencontre initiale des familles, et des problèmes critiques associés à la désaffection émotionnelle.

Un abus de confiance ?

Cette narrative décrit les problèmes avec une famille, commençant par un travail thérapeutique avec un jeune enfant découvert en train de suivre d'autres enfants plus jeunes et les incitant à des jeux sexuels. Les parents travaillent en coopération avec le travailleur social.

Le travailleur social sent que la famille a beaucoup de 'secrets' et qu'on lui cache volontairement certaines choses. Après une période de travail thérapeutique avec la famille, la mère de l'enfant raconte l'histoire d'abus sexuel au sein de la famille. Les procédures de

protection infantile sont entamées, la police est notifiée et un membre de la famille est immédiatement arrêté et emprisonné. Le travail thérapeutique continue avec la mère et ses enfants, mais il y a peu de résultats.

Ceci est un excellent exemple pratique illustrant comment obtenir la confiance de la mère, afin qu'elle raconte cette histoire d'abus sexuel, pour aider l'enfant le plus jeune. Un suivi d'aide intensif a été apporté mais les problèmes étaient trop complexes et les ressources pour les enfants insuffisantes pour garantir à la famille un résultat positif sur le long terme. Le travailleur social demeure avec un sentiment d'abus de confiance.

La participation des enfants

Deux garçons âgés de 11 et 13 ans ont participé à une conférence de cas, organisée pour décider quelles actions devraient être entreprises afin de les protéger de l'abandon. Ils ont honte de leur mère, qui participe avec eux, car elle a un problème sérieux avec l'alcool. Ils ont bien été préparés à la conférence par leur assistant social.

Le président de conférence raconte l'évolution des négociations avec les garçons pour qu'ils aient droit à la parole en ce qui concerne les décisions et qu'ils puissent influencer les plans établis même s'ils ne veulent pas participer à la réunion. Les désirs des enfants sont pris en compte et leur envie de vivre avec leur père est éventuellement satisfaite. Les garçons participent activement au travail avec la famille et quand les parents ne coopèrent pas ils aident le travailleur social et le coordinateur de la protection infantile à bien faire leur travail.

Le réfugié comme ressource

L'action de cette narrative a lieu dans un camp de détention pour réfugiés. Après 3 mois de détention, un des réfugiés développe un comportement dépressif et entame une grève de la faim pour protester contre les conditions de détention. Le travailleur social, tout juste diplômé et récemment engagé dans une situation qui n'a pas d'autres service d'aide que celui de la Croix Rouge, aborde le problème par un système de perspective écologique et basé sur la force. Par l'approvisionnement d'un réseau d'aide et d'une psychothérapie, et la prise de conscience de son propre pouvoir et de ses ressources, le réfugié est aidé non seulement dans

l'amélioration de sa propre situation, mais il devient aussi un modèle pour les autres.

Les enfants d'abord

Ce cas décrit une situation de circonstances malaisées, suite à la séparation des parents et la bagarre pour la garde d'un des enfants qui en résulte. La difficulté majeure est quand et comment agir dans des circonstances dans lesquelles :

- le père menace de se suicider ou devient violent – des menaces qui doivent être prises au sérieux au regard des circonstances et de l'histoire ;
- les désirs de l'enfant sont en désaccord avec l'évaluation professionnelle de ce qui est le mieux pour lui.

Planning pour la famille

Un travailleur social au sein d'une équipe d'aide de voisinage s'occupe d'une jeune mère célibataire afin de compléter son éducation. L'aide est surtout financière, mais dès que la jeune femme réalise que le nouveau travailleur social est fiable et consistent, elle commence à parler de ses difficultés dans la relation et l'éducation qu'elle donne à son enfant qui a maintenant deux ans. Elle lui explique qu'elle a maltraité son enfant dans sa tentative de se faire obéir. Elle veut que l'enfant soit placé temporairement dans une famille d'accueil, pour qu'elle puisse souffler un moment.

Le travailleur social est très surpris car cette information contredit son évaluation de la jeune femme comme étant une mère compétente et aimante. Il voudrait procurer une aide supplémentaire à cette jeune mère et protéger l'enfant de la maltraitance. La question posée est : comment peut-on évaluer les risques pour l'enfant dans de telles circonstances et comment peut-on garantir que l'enfant soit protégé ? La structure d'organisation et la procédure de prise en charge de la protection de l'enfant nécessitent que les actes de maltraitance d'enfant soient déclarés au comité de protection infantile, et soient, ensuite, pris en charge par un travailleur de leur équipe. Dès lors, le travailleur social présent n'a plus de contact avec l'enfant, jusqu'à ce que le travail du comité de protection infantile soit terminé.

Le récit est axé sur l'évaluation des risques, le travail en partenariat avec les parents, et les discussions sur l'organisation de

la prise en charge de la protection de l'enfant et de l'aide pour la famille.

Le travail vers l'intégration sociale

Une famille, en particulier, est « bien connue » des services d'éducation, de l'assistance sociale, de la justice, du système pénitencier et de la communauté de la ville. Un garçon a passé les dix premières années de sa vie éloigné de son pays et de sa culture d'origine. Lorsqu'il est revenu, il a rapidement été « identifié », non pas pour ses qualités personnelles mais parce qu'il était « hors de contrôle ». Pendant les trente années qui suivirent il vécut en marge et resta exclu de la société, souvent en prison. Comment donner une opportunité à cet homme et comment s'orienter vers son intégration sociale constitue la question centrale de ce récit. Ce dernier souligne l'échec du système et les mécanismes de la société qui entretiennent l'exclusion de ceux qui y vivent en marge.

L'analyse des études de cas

Comme nous l'avons déjà signalé, chaque récit a été discuté, de façon non structurée, lors d'une réunion du cercle. Cette discussion a été enregistré, puis retranscrite et cette transcription a été analysée de façon thématique. A cette occasion des liens pertinents entre la théorie et la pratique furent ajoutés à ceux déjà réalisés lors de la réunion. Le rapport écrit de l'analyse fût distribué à tous les participants, facilitant ainsi une discussion plus approfondie lors de la réunion suivante. Des ajouts et des amendements au récit ont été apportés afin d'établir l'étude de cas pour la banque de données.

Les besoins de formation et les modules pédagogiques

Chaque étude de cas a été analysée selon une grille simple, conçue pour le projet. Ce dernier était centré sur la création de liens entre les concepts clés de chaque étude de cas et les thèmes pratiques et pédagogiques émergeant du cas. Les thèmes pratiques incluaient l'application d'un savoir formé à partir d'une théorie préexistante et une connaissance tirée de l'expérience. L'analyse des thèmes pédagogiques rendait les liens théoriques explicits. Les concepts clés, la pratique et les thèmes pédagogiques sont résumés dans le tableau 1.

Titre de l'étude de cas	Concepts clés	Thèmes pratiques, Pouvant inclure la connaissance pratique ou le manque de connaissance ; les informations sur la pratique ; la réforme de la pratique ; le contexte d'organisation	Thèmes pédagogiques, L'application du travail de recherche/théorique. La pertinence pédagogique ; le module de développement
Abus de confiance ?	Confiance, secrets, abus sexuel	Suivre son intuition ; les fausses idées de la pratique en milieu rural ; l'intervention dans la "transmission de la violence familiale" (Erooga et Print dans Horwath, 2001) provoque des dilemmes moraux importants ; le travailleur social se sent coupable de trahir la confiance mais continue à « témoigner » du traumatisme familiale et la confiance est maintenue.	Le modèle cognitif comportemental – les enfants apprennent la maltraitance et cet apprentissage peut être "désappris" ; des modèles pour comprendre les abus sexuel – les interventions pour promouvoir la protection, évaluant la capacité des parents à répondre aux besoins des enfants maltraités ; les types d'intervention thérapeutique. Pertinence du module Master ou de la formation continue post-diplôme.
Participation des enfants	Implication, participation, procédures de protection infantile	Connaissance des procédures et de leur application ; Implication des familles dans les réunions officielles ; Participation des enfants dans la prise de décisions. Reconnaissance de la compétence des enfants. Encouragement des enfants à participer. Création d'un espace protégé. Création d'un contrat.	Cadre théorique : de nouvelles études sociales sur l'enfance reconnaissent des compétences à l'enfant et le statut d'acteur. Les principes appliqués : la convention des Nations Unis sur les droits de l'enfant. Les données de recherche appliquées : les variables de participation de Shemming (Shemmings, 1996). Le rapport à tout les module et à tous les niveaux dans le travail avec les enfants et les familles. Développement des compétences : dans l'évaluation et la programmation ; la communication et l'implication.
Le réfugié comme ressource de la société plutôt que comme menace.	Evaluation de la crise, intervention en cas de crise ; le réfugié ; le survivant ; approche basée sur la force ; perspective écologique	Entrer en contact ; développement de la confiance ; négociation de la position et tensions avec les détenus, la police et les autorités ; travail sur plusieurs niveaux : personnel, professionnel, local, communautaire, national, international ; intervenir à partir d'une position respectueuse qui reconnaisse nos propres biais, expériences, cultures et respecte ceux des autres.	Perspectives des systèmes écologiques ; approche basée sur la force ; intervention lors des crises. Développement des compétences : en communication et intervention ; évaluation et la potentialité. Module de formation universitaire de travail/assistance social sur les modèles et méthodes d'une intervention professionnelle.
Les enfants d'abord	La garde, les droits des enfants, les menaces, les risques	La prise en charge des menaces de violence ou de suicide ; l'action dans les situations à risques ; l'évaluation des intérêts de l'enfant ; la gestion du conflit entre les désirs exprimés par l'enfant et l'évaluation professionnelle des intérêts de l'enfant.	La compréhension du vécu de l'enfant lors d'une séparation ; l'évaluation du risque d'une garde/résidence contestée après la séparation ; l'aide aux parents pour mettre l'enfant d'abord, et la participation des enfants dans les arrangements à organiser.
L'organisation pour la famille	L'attachement, la maltraitance, les risques, l'aide.	Nature du travail social : l'incertitude, la confusion et les doutes. Le travail d'organisation et de procédure dans le contexte d'aide familiale et de protection de l'enfant ; le travail en partenariat avec les parents.	L'évaluation des risques pour l'enfant (Horwath, 2001; Département de la Santé, 2000) ; la compréhension de la théorie d'attachement (Howe 1995). La compétence : évaluer et organiser ; promouvoir, permettre, intervenir et fournir des services. La pertinence pour un module d'assistance aux enfants.

Tableau 1.
Résumé des études de cas : la pratique et les thèmes pédagogiques

Titre de l'étude de cas	Concepts clés	Thèmes pratiques, Pouvant inclure la connaissance pratique ou le manque de connaissance ; les informations sur la pratique ; la réforme de la pratique ; le contexte d'organisation	Thèmes pédagogiques, L'application du travail de recherche/théorique. La pertinence pédagogique ; le module de développement
Le travail vers l'intégration sociale	L'intégration sociale ; l'exclusion sociale ; l'abus du système	L'importance d'un regard nouveau, critique, sur les familles qui sont 'bien connues' des systèmes d'assistance sociale. Donner une nouvelle occasion d'anéantir les 'histoires destructrices' et avancer vers une 'nouvelle histoire'. La persévérance d'une une bonne stratégie malgré les difficultés.	L'apprentissage théorique nous aide à donner un sens à la situation (Bandura, 1986). La perspective écologique et les approches basées sur la force nous aident à créer des attentes plus positives et fournissent un réseau d'assistance pour ceux qui 'vivent en marge' (Saleeby, 1996). Les idées pour un travail social constructif nous aident à réfléchir sur comment se baser sur le passé (Parton, et O'Byrne, 2000).

Les thèmes généraux dans leur contexte

Cette section relie les thèmes pratiques et pédagogiques les plus détaillés aux études des cas et au contexte social et culturel décrit au début de ce chapitre. Ceci illustre comment les études des cas peuvent être utilisées dans une situation pédagogique, aussi bien pour se concentrer sur la compétence dans l'action que pour relier l'action au contexte plus général.

Un aspect précis de la complexité, qui a tendance à prédominer dans le travail social statuaire et qui est évident dans toutes ces études des cas, est l'interaction entre la complexité organisationnelle et la complexité des besoins de l'utilisateur des services sociaux. Les praticiens de l'assistance sociale doivent pouvoir opérer dans un environnement extrêmement complexe, non seulement au sein de leur propre organisation mais aussi dans la relation entre les organisations. Les stratégies et les systèmes évoluent rapidement et les demandes de performance des individus augmentent continuellement. Le principal objectif du travailleur social est de pouvoir répondre aux besoins des individus, des familles, des communautés, qui sont encore plus complexes que les règles et les rapports organisationnels. Mais pour répondre de manière efficace à ces besoins, les travailleurs sociaux doivent constamment régler les problèmes d'interdépendance dans le système, dans les rôles, et dans les structures sociales. Alors, dans le monde de la pratique quotidienne, il y a une tension permanente générée par la motivation professionnelle à reconnaître et à répondre aux besoins des individus, et la nécessité d'opérer dans, et à travers, un système d'assistance de plus en plus complexe et toujours imparfait. D'une façon ou d'une autre, toutes les études des cas sont centrées sur cette tension et contribuent ainsi à notre compréhension des rapports entre les individus et les structures sociales, qui peuvent

être appliquées au processus de réflexion sur la façon d'apporter des changements.

La compétence du travail social dans les petites communautés est particulièrement problématique dans le contexte Islandais. Bien que les études de cas ne focalisent pas directement sur cet aspect de la pratique, le contexte est cité comme aspect de complexité dans plusieurs de cas et a été un thème dans la plupart de nos débats. Ceci n'est pas simplement le plus apparent dans le contexte de travail social en milieu rural, mais est aussi pertinent dans les milieux urbains. Ceci n'est pas dû au fait que la population d'Islande est petite et que les islandais prêtent attention aux rapports familiaux plus étendus ; et les gens et les circonstances sont souvent facile à identifier même dans les milieux urbains plus grands. Le sentiment de connexion, d'appartenance et de compréhension est un avantage pour ceux qui vivent dans des communautés réduites. Le témoignage quotidien de la vie de chacun, les opportunités de contact, la disponibilité d'une aide informelle, tout contribue à prévenir ou à alléger les problèmes individuels et sociaux (Kristinsdottir, 1991). C'est aussi une source de force et peut représenter une base importante pour trouver des solutions aux problèmes spécifiques au sein de la communauté. L'expérience du travailleur social en matière de politique sociale locale, et la hiérarchie du pouvoir dans des municipalités réduites, aident à orienter l'action (Bergström et Fog, 1996). Néanmoins, des problèmes existent. Comme Kristinsdottir nous le montre à travers sa recherche dans deux petites communautés islandaises, la proximité peut freiner les gens à proposer de l'aide, et l'assistance informelle peut empêcher les solutions durables. Quelques personnes, en particulier des nouveaux arrivants, sont isolées socialement même dans des petites communautés en apparence de grand soutien. En effet, des jugements hâtifs et rigides quant à un comportement désapprouvé peuvent être émis et maintenus, malgré des changements évidents. Si ils ne font pas attention, les praticiens peuvent être induits dans l'illusion d'un sentiment de compréhension. Cette question a été soulevé dans les discussion du cercle et nous avons trouvé que, comme le souligne Kristindóttir, les questions essentielles sont « en réalité combien sait-on et que sait-on des autres ? Peut-être ceci est-il l'expérience, mais erronée, d'un sentiment de transparence et de perspicacité ? » (Kristinsdottir, 1991:205).

L'évaluation de l'expérience locale

L'expérience locale du projet a été évaluée lors des réunions stratégiques de groupe dans les deux cercles. On a demandé aux participants des cercles de se concentrer sur leurs expérimentations courtes avec la méthodologie du projet, et d'évaluer leur expérience à la fois de leurs propres points de vue de praticiens expérimentés, et en tant que méthode pour contribuer à la création de modules pédagogiques pour les étudiants en travail social.

L'utilisation de la méthode narrative

Nous voyons un grand nombre d'utilisations potentielles de la méthode narrative en pratique courante et en pratique pédagogique. Nous avons imaginé qu'elle serait utile pour donner une vue globale, structurée, des études de cas familiale complexes, lors d'une crise. C'est une manière utile de freiner l'action. C'est une bonne méthode pour faire le bilan, l'analyse méthodique et remettre le travail dans son contexte. Cette méthode pourrait donc être utilisée au coeur de la supervision individuelle ou du groupe, pour faciliter et structurer les débats. Elle pourrait servir pour faire des liens et pour donner un sens aux situations complexes qui se développent rapidement dans le travail de groupe. Elle pourrait servir comme méthode de révision, quand un cas ou une étape particulière d'un cas vient de se terminer.

Du point de vue de l'auteur, nous avons trouvé que la forme du récit encourageait l'auteur à rendre explicite la base théorique du travail. Ceci nous aide à comprendre 'qu'est ce qui se passe ici ? Qu'est-ce qui a été fait ou pas fait ?' Cela stimule une réflexion plus approfondie de la situation, y compris du point de vue de l'utilisateur du service, et concentre sur les solutions. Cela est particulièrement important car les travailleurs sociaux sont sous pression permanente, et il est difficile d'avoir le temps de réfléchir.

La discussion autour des récits dans les cercles a amené une analyse plus en profondeur des situations individuelles, y compris, par exemple, les questions d'organisation, d'abus du système, et la remise en questions des suppositions quant à l'importance de maintenir la famille en sphère confinée rendant ainsi les enfants plus vulnérables. Cette méthode a favorisé le point de vue historique des cas, tant en vécu de l'utilisateur du service qu'en l'histoire elle-même, et les changements dans la pratique de l'aide aux enfants.

Nous pensions que la création d'un lien entre l'université et le terrain serait souhaitable. Cette méthode amènerait l'éducation plus

proche du terrain et la rendrait plus pertinente pour les étudiants. L'université serait tenu au courant des réalités de la pratique et informerait ceux qui sont sur le terrain de l'avancement de la recherche et des théories.

Aucune faiblesse de la méthodologie n'a été identifiée par les participants du projet. Cependant, la référence à d'autres recherches suggèrent que les récits comportent un risque inhérent de 'sur interprétation'. Il s'agit de récits construits, dont certains construits bien après l'action. Ils sont des points de vue 'travaillés' et en tant que tels sont des récits subjectifs et biaisés. La réflexion peut être restreinte au moment de la rédaction, soit parce que les sentiments sont difficiles à exprimer ou doivent être abandonnés afin de respecter la longueur du texte. Cette méthode implique que l'auteur est un adepte de l'écriture (Nygren et Blom, 2001). Toutes ces faiblesses sont partiellement mitigées par les débats sur les récits au sein du cercle. C'est une occasion pour les autres participants d'aider l'auteur à parler des choses qui n'ont pas été incluses dans sa version écrite. La méthode pourrait poser problème car, comme l'un des participants a dit, "il est nécessaire d'avoir un modérateur de groupe habile, ouvert, analytique, charismatique et expérimenté, pour sortir le meilleur de ces récits."

L'évaluation de l'étude de cas

Comme il est mentionné chapitre 3, Leung a identifié quatre items contextuels importants pour l'apprentissage par ordinateur : la sélection du sujet, l'authenticité, la complexité et les points de vues multiples. Il serait intéressant ici de se référer à ces items lors de l'évaluation des études des cas fournies par les cercles vertueux en Islande (Leung, 2003).

Chaque étude de cas est une histoire intéressante et pertinente pour les professionnels de l'assistance sociale. Chaque cas est une histoire authentique, non fabriquée, donc même si certaines circonstances peuvent apparaître exceptionnelles, elles sont crédibles. Même si certains cas sont très éloignés dans le temps, ils sont toujours d'actualité et apportent la réponse aux problèmes que les travailleurs sociaux sont susceptibles de rencontrer. Les cas sont non seulement authentiques, mais ils sont aussi complexes. Les participants aux cercles trouvaient qu'il était particulièrement utile que les cas fournissent un aperçu du travail social sur la durée. Ceci aide les étudiants qui débutent dans la profession, et qui ont tendance à croire que l'on peut modifier quelque chose plus rapidement qu'il n’est souvent possible en réalité. Les études de cas

montrent que la mise au point de solutions avec les gens est un processus de longue haleine et souvent complexe. Alors que certains cas trouvent une solution et sont finalisés, aucun ne suggère une réponse unique aux problèmes complexes évoqués. Ceci stimule une analyse plus approfondie, plus adaptée à la réflexion que doit faire le travailleur social en pratique.

Les études de cas sont issues du contexte islandais, et quatre de ces cas sont basés sur la pratique de l'assistance sociale en Islande. Le contexte physique, les actions et les réactions, les structures d'organisation et le contexte national sont cités spontanément quand les praticiens expérimentés décrivent leur propre expérience pratique. En même temps, chaque étude de cas était discutée par un groupe composé de participants d'au moins deux pays différents. Nous savons qu'elles sont intéressantes et pertinentes au delà des frontières nationales. Les cas ont un caractère général au delà des circonstances spécifiques, de la structure organisationnelle et du contexte national du cas. La lecture et le débat autour des cas créent une empathie avec les personnages principaux, ce qui nous permet de considérer la situation de différents points de vue. En somme, tous ces cas fournissent l'occasion aux étudiants en la matière de réfléchir, comme le veut la discipline, et d'apprendre à résoudre les problèmes, comme le feront les experts de la profession.

L'expérience dans son ensemble est parfaitement résumée avec les mots d'un des participants :

> « Ce type d'évaluation facilite la compréhension des événements et des sentiments humains compliqués ceci avant, pendant et après... C'est une bonne façon de comprendre, un excellent outil d'évaluation pour la suite, et une méthode pour freiner la réflexion lors d'un travail dangereux ou d'une interaction compliquée. C'est très gratifiant de discuter de cas qui ont eu un impact sur soi-même en tant que professionnel parmi d'autres professionnels ayant la même façon de penser, et voulant apprendre quelque chose de nouveau de notre expérience. »

Comment associer théorie, pratique et recherche?

On peut débattre sur le fait que pour créer et enseigner un savoir pratique, on doit se concentrer non seulement sur la connaissance préexistante, mais aussi sur les talents qui sont utilisés pour la rendre pertinente d'une situation à une autre. Cela implique que l'on

doit donner une place plus importante à l'expérience pratique dans la création de connaissances. De plus, cela nécessite des infrastructures et processus variés qui permettent une meilleure collaboration entre les chercheurs et les praticiens, et leurs institutions respectives (Fook, 2002).

Lors de débats internationaux, la difficulté à s'accorder sur la forme de connaissance utilisée par les travailleurs sociaux sur le terrain a été démontrée. S'agit-il d'une application rationnelle de la théorie ou de la 'sagesse pratique' ? (Nygren et Blom, 2001). Les preuves montrent que la sagesse pratique est une forme importante de connaissance utilisée par les praticiens (Fook, 2001). Cette connaissance est emmagasinée, développée et adaptée à partir de sources multiples, souvent implicites. Il s'agit de l'association de connaissances théoriques et d'expériences pratiques qu'il est difficile de décrire et d'enseigner. Notre seul accès à cette connaissance se fera probablement à travers les praticiens eux-mêmes. Lors des discussions sur la valeur de la méthode narrative dans l'élaboration de l'enseignement, certains praticiens dans un des cercles ont parlé de leur expérience d'enseignement dans le programme du travail social à l'université d'Islande. Ils ont constaté que “les étudiants demandaient comment ils pouvaient appliquer toute cette théorie en pratique courante et parfois la seule réponse est – 'vous le saurez – cela vient avec une certaine expérience dans le métier.” Les participants du cercle partagent ensuite leurs expériences personnelles, comment ils ont pu résoudre les problèmes au début de leur pratique, et comment la supervision et les conseils ont aidés. Il est difficile d'en parler puisque nous n'avons pas de cadre pour en discuter. Bien que chaque participant avait des difficultés à exprimer ces idées, ils en avaient l'expérience et la compréhension. Nous avons eu l'impression que le travail que nous faisons au sein du cercle était une façon utile d'obtenir la compréhension tacite de ce qui constitue un travail social compétent.

Fook a revu les différentes façons d'accéder à l'expérience de la pratique et a résumé les principes importants pour une approche inclusive de la pratique de première ligne. Ceux-ci sont : le maintien minimal de l'influence d'une théorie préexistante ; le recueil d'autant de points de vue variés que possible ; l'utilisation d'une méthode adaptée aux méthodes habituelles des praticiens. Notre expérience de la méthodologie PRAISE nous a montré que ces principes sont bien suivis. Les théories préexistantes n'ont pas été utilisées, mais sont apparues par le biais des auteurs, lors des débats ou lors de l'analyse thématique. L'analyse des récits par les groupes trans-nationaux a augmenté le nombre de points de vue à propos du

matériel, et la méthode réflective des débats est adaptée à l'expérience des praticiens de la supervision individuelle ou de groupe, et de l'apprentissage de la pratique (Fook, 2002).

Conclusion

Nous avons acquis beaucoup en peu de temps, mais nous étions limités par l'échéance impartie au projet. Le recueil des récits et la création d'études de cas sont un processus lent, et la tentation de les utiliser et de passer rapidement à la conception d'un module afin de réaliser les attentes du projet se faisait sentir. Cela n'aurait pas été compatible avec la méthodologie, alors nous avons terminé notre travail à ce moment et nous avons cherché à savoir si on pouvait le faire progresser localement, et comment, une fois le projet terminé. Au début, les participants ont exprimé leur crainte que tout ce travail "ne mène à rien", comme dans beaucoup d'autres projets. Etant donnée la valeur du travail réalisé, nous proposons un nouveau projet local, dont le but sera de développer un module de formation par Internet, afin de répondre aux besoins identifiés des praticiens dans leur travail avec les enfants et les familles dans trois municipalités. Le projet utilisera la méthodologie PRAISE pour établir des outils pédagogiques et l'approche pédagogique fusionnée, développée dans le projet PRAISE.

Lors de cette courte période d'expérimentation, nous avons constaté le potentiel considérable de la méthodologie PRAISE, pour une approche globale dans le développement de la connaissance et de l'apprentissage du travail social. La formation du travailleur social comporte l'apprentissage d'une certaine forme de connaissance et la maîtrise d'une approche particulière de réflexion et d'analyse de données. Notre expérience avec la méthodologie a été une approche caractéristique du travail social par l'étude des besoins d'un individu, d'une famille, d'une communauté, et la façon d'intervenir dans des situations sociales complexes.

L'Expérience Locale - Pitesţi

Introduction

Ce chapitre décrit les différents aspects du développement, du processus et des résultats obtenus par le cercle vertueux de l'université de Pitesţi [UP]. Le chapitre commence par un aperçu du contexte social et économique de la Roumanie et le rôle de l'université dans le développement régional.

L'expérience de l'équipe du projet dans la création du cercle vertueux est décrite en détails : en développant la méthodologie pour la production de cas d'études et la création d'un module pour un grand groupe de professionnels de la région. Le projet a eu un impact considérable au sein de l'université et à travers la région. La participation de multiples agences au cercle, la conception et la dispense d'enseignements multidisciplinaires dans ce domaine important et stimulant qu'est le travail social en Roumanie a été une remarquable réussite.

Le contexte local

Dans le contexte du projet, l'UP est un des partenaires pédagogues.

Depuis 1989, des efforts ont été faits en Roumanie afin d'établir une économie de marché. Bien qu'au départ la restructuration économique évoluait lentement, aujourd'hui le gouvernement actuel s'est entièrement consacré à cette restructuration et à sa stabilisation, tout en luttant contre la pauvreté et l'augmentation des dépenses publiques, y compris celles pour l'éducation et la formation.

Le projet de réforme PHARE VET [Vocational Education and Training], terminé en 1998, a préparé le cadre au sein duquel l'économie et le système éducatif du pays s'alignent mieux sur les normes de l'union européenne.

L' UP est une institution d'éducation supérieure qui a été fondée en 1962. C'est une université d'Etat, située dans la région fortement industrialisée de la Roumanie, dans la ville de Piteflti, à 114 kilomètres au nord-est de Bucarest. Initialement, cette université était le Pedagogical Institute of Higher Education, mais suite à son fort développement et à sa croissance, elle est aujourd'hui une des universités majeures en Roumanie, avec une gamme quasi complète de facultés au sein de sa structure organisationnelle.

L'UP fait partie d'un grand réseau régional de collaborateurs qui

participent activement à la vie sociale et économique de la ville, de la région et du pays. Ainsi, l'université travaille en étroite collaboration avec l'industrie locale et les instituts de recherche scientifique, tout comme avec les organismes de travail social et d'éducation, y compris l'inspectorat des écoles, le département de protection infantile et les hôpitaux régionaux.

L'université comprend 10 facultés offrant des cursus diplômant de 4 et 5 ans. Elle compte un personnel enseignant et administratif de plus de 1200 personnes, et d'environ 17,000 étudiants. Plusieurs départements spécialisés offrent des cours utilisant l'ICT (Integrated Circuit Technology) et l'ODL (Open and Distance Learning), des cours pour la mise à jour des connaissances pour le personnel enseignant pré universitaire, de la formation continue, et d'autres services spécialisés, tels que le développement des relations internationales et l'intégration à l'Europe.

Parmi ceux-ci, le Département d'Intégration Européenne [DIE] a joué un rôle important dans ce projet, car il assurait tous les liens nécessaires, au sein et à l'extérieur de l'UP, pour atteindre tous les objectifs du projet.

Le personnel de l'UP représente une équipe de personnes hautement qualifiées, bien entraînées dans leurs domaines d'expertise, mais aussi dans la coopération et la recherche internationale, menant ou impliquées dans un grand nombre de projets et contrats internationaux.

Le rôle de l'UP dans le Projet PRAISE

Notre motivation pour participer au projet venait du fait que la Roumanie est un pays en développement et qu'il est important pour nous d'être à jour dans le développement actuel des formations ICT et ODL. Nous sommes en train d'adapter nos systèmes éducatifs aux standards européens et il est essentiel pour nous d'incorporer les recommandations de l'Union Européenne (UE) en ce qui concerne les qualifications des travailleurs sociaux. Nous nous consacrons au développement des outils d'apprentissage par Internet (elearning) pour aider les opérateurs pédagogiques à fournir un enseignement souple et accessible pour les cours pré et post-qualification.

Le système éducatif en Roumanie traverse une période de changement, d'innovation et d'adaptation impressionnante. Des informations et des exemples sur les bonnes pratiques sont bienvenus, notamment si ils ont été testés et validés au niveau européen. La collaboration avec des experts et professionnels

européens apporte un bénéfice à la pratique, à la méthodologie et à la technique dans le domaine du travail social en Roumanie.

Par ailleurs, l'université était bien placée pour contribuer au projet car elle avait réussi à développer des espaces d'enseignement virtuel, fournissant des services dans le domaine de l'éducation et de la formation.

L'UP offre une aide pédagogique performante aux PME dans la région de Pitesţi pour résoudre les problèmes d'ordre économiques, technologiques et administratifs. En collaboration avec le Ministère de l'Education et de la Recherche, l'UP représente un facteur considérable de dissémination des données du projet en Roumanie, au niveau local, régional et national.

En effet, l'UP est une université bien située dans une zone économique importante et est donc bien placée pour appliquer et promouvoir le projet et garantir que les objectifs sont atteints. Par ailleurs, avec son environnement institutionnel et la qualité de son personnel, elle fonctionne comme un micro laboratoire dans lequel les buts du projet peuvent être testés.

Les différentes coopérations externes pendant la durée des programmes tels que TEMPUS, SOCRATES et d'autres programmes bilatéraux, ont aidé les enseignants de l'UP à mieux comprendre les réalités des systèmes de l'UE. Dans le contexte du développement national, cette base de connaissance locale a permis à l'université d'apporter une contribution conséquente au projet PRAISE.

Le développement du cercle vertueux

L'UP a mise en place une équipe locale pour l'application et l'administration des activités dans le cadre du projet PRAISE. Pour ce faire, le DIE a fait circuler l'information à propos du projet à toutes les facultés et départements de l'UP, par l'envoi de lettres, la distribution d'affiches et par l'annonce du projet sur la page Web départementale. Le DIE a donc annoncé la date d'une réunion préliminaire et a invité le personnel enseignant à se joindre à l'équipe du projet local. Ils furent sélectionnés en fonction de leurs spécialisations et de leur domaine d'expertise, ainsi que de leurs intérêts professionnels potentiels pour la philosophie, les objectifs et les cibles du projet.

A l'occasion de cette réunion, le projet a été présenté, et les buts, les objectifs, les plans de travail, les résultats et les agendas ont été discutés. Une équipe de 10 membres a été formée, avec des professionnels de milieux d'éducation différents : des psychologues, des pédagogues, des experts en ITC, avec des langues étrangères

et des administration variées. La diversité d'expérience et d'expertise de ces adhérents était garante du succès de l'application du projet au sein de l'UP et de sa région.

Lors de la première réunion de l'équipe, dans le contexte de la présentation du projet, il a été souligné qu'il était essentiel pour la base de données programmée dans le EEV de contribuer aux études de cas dans des domaines spécifiques. Nous avons expliqué que ces études de cas devraient être conçues pour des travailleurs sociaux ayant des niveaux et des spécialisations différents (des assistants sociaux, des formateurs, des sociologues, des psychologues et du personnel d'accompagnement) et qu'elles seraient intégrées au sein de modules d'apprentissage qui seraient développés pendant la durée du projet. Nous avons discuté des moyens de construire le cercle vertueux (CV) roumain, ainsi que de la stratégie pour produire les études de cas. Nous décidâmes que le CV serait composé d'un panel d'experts qui coordonnerait la production des études de cas et contrôlerait la qualité de ces études.

L'adhésion au cercle

Après cette première réunion de l'équipe, plusieurs institutions et organismes ont été contactés comme membres potentiels du CV. Les institutions et organismes qui semblaient avoir un vrai potentiel en tant que membre du cercle on été sélectionnés selon leur domaine d'activité (la protection infantile et l'aide aux enfants avaient la priorité), leur personnel et son expertise, leur volonté de se consacrer au projet et la rapidité avec laquelle ils ont répondu à notre requête. Ils furent invités à une première réunion au cours de laquelle le CV leur a été expliqué. Le cercle créé comportait 35 adhérents représentant les institutions suivantes :

1. UP[1] ;
2. Argeş County Agency for Labour Force Occupancy (l'agence pour la main d'oeuvre du conté Argeş ;
3. Group for Action against Drugs (le groupe de lutte contre les drogues) ;
4. General Direction for the Protection of Child Rights, Argeş County Branch (la direction générale de la protection des droits de l'enfant) ;
5. School Inspectorate of the Argeş County (l'inspectorat des

[1] Les départements de l'UP représentés étaient : le département de formation du personnel enseignant, le bureau de conseils en pédo-psychologie, le cabinet de physiothérapie et kinésithérapie, le département d'assistance sociale, le bureau des relations internationales, le département de l'intégration européenne, le département de journalisme, le département de la formation continue.

écoles);
6. Junimea Association[2] (l'association Junimea) ;
7. Orphanage no. 8, Trivale (L'orphelinat n° 8 à Trivale)
8. Ion C. Brătianu High School, Piteşti; (l'école secondaire Ion C. Brătianu à Piteşti) ;
9. Industrial High School no. 8, Piteşti; (l'école secondaire industrielle n° 8 à Piteşti) ;
10. School no. 3, Piteşti; (l'école n° 3 à Piteşti) ;
11. Romanian Association of Children with physical handicaps, Argeş Branch; (la branche Argeş de l'association roumaine des enfants ayant un handicap physique) ;
12. Pro-Amiciţia Association, Piteşti[3]. (l'association Pro-Amici?ia à Piteşti)

Les membres du CV étaient motivés par des raisons variées ; beaucoup avaient déjà collaboré avec l'université ; ils étaient tous intéressés par le thème et les objectifs du projet et tous travaillaient dans le domaine de l'aide aux enfants. L'opportunité de travailler sur un projet de l'UE avec une équipe transnationale était très attrayante, et les participants voulaient bénéficier des résultats d'un tel projet afin d'améliorer la situation du groupe cible dans la ville dans laquelle ils vivent et travaillent.

Après la deuxième réunion du cercle, il a été décidé quels organismes produiraient les études de cas et la méthodologie pour les recueillir a été développée. Nous avons identifié ceux qui seraient responsables pour aider à la production de ces études et nous les avons formé pour expliquer clairement comment les opérateurs sociaux devraient utiliser la méthode du récit et comment structurer l'étude de cas.

Une fois les trois premiers cas collectés par le CV, ils ont été discutés en son sein et une autre réunion a été programmée pour présenter les résultats. Ceci était une étape importante dans la compréhension du projet car, pendant cette période et lors du débat sur les cas dans le CV, il s'est avéré que les études de cas produites étaient en fait une présentation générale de l'état actuel de l'assistance sociale. Ceci n'était pas en phase avec les objectifs du projet, qui spécifiait que les cas devraient être des cas réels, identifiés au niveau local et décrivant non seulement les problèmes critiques ou événements lors de la pratique, mais aussi des solutions et des remèdes.

Donc, nous avons commencé à travailler sur de nouveaux cas et

[2] Une association de jeunes qui développent des activités culturelles et d'autres actions pour le développement de la communauté.

[3] Une association collaborative de jeunes étudiants et d'enseignants ayant des activités communes et en coopération avec des associations similaires en France ou en d'autres pays, dans des domaines variés, avec pour objectif de faciliter l'intégration de la Roumanie dans l'UE.

nous avons programmé une quatrième réunion du CV afin d'analyser et de discuter du format final des études de cas. Après élimination des trois cas initiaux, les quatre nouveaux cas ont été intégrés à la base de données du projet. Après cette expérience préliminaire, une méthode efficace a été établie pour le développement du CV, et un total de 22 études de cas a été produit.

Le processus

Les réunions régulières du CV avaient lieu dans une grande salle, habituellement la salle du conseil de l'université, autour d'une grande table ovale et avec suffisamment de chaises. La salle était équipée d'un PC, avec un projecteur vidéo, ainsi que d'un paper-board et des feutres pour faciliter les débats. En général, une vingtaine de personnes assistait à la réunion.

Les réunions commençaient par l'annonce de l'agenda et les responsables des rapports expliquaient leurs études de cas et comment ils souhaitaient les présenter au CV. Chaque travailleur social qui avait accepté de présenter une étude avait de 10 à 15 minutes pour le faire. Ensuite, le CV acceptait ou rejetait chaque étude de cas. La décision s'appuyait sur le niveau de représentativité du récit par rapport aux besoins formatifs et aux domaines identifiés pour le CV, par rapport à l'impact du cas d'étude sur le groupe cible et sur la cohérence interne du cas d'étude.

Néanmoins, cela ne représentait que la phase de sélection préliminaire. Après avoir choisi plusieurs récits (un total de 3 à 4 par séance), tout les participants du CV peaufinaient et ajustaient les études choisies. Lors de ces débats, les forces et les faiblesses des études de cas par rapport au CV étaient soulignées, et la pertinence de l'étude comme exemple de bonne pratique dans le domaine social étaient discutée. Les récits étaient aussi sélectionnés selon qu'ils favorisaient l'enseignement à travers l'expérience de situations qui avaient mal tourné.

Ensuite, les membres du CV réécrivaient le contenu et la syntaxe du récit, prenant garde de rendre les aspects importants plus clairs. L'étape suivante consistait à garantir la clarté du rapport sur les conditions initiales, sur la survenue du problème et sur sa résolution. Pendant ces étapes, des débats et discussions avaient lieu et tous les membres du CV pouvaient exprimer leurs opinions et fournir une expertise sur la conception du format final des études de cas. Enfin, la totalité du récit était structuré synthétiquement selon un format incluant une scène, des acteurs, des réactions, de l'espace et du temps, un but, un contexte et des mots clés en

anglais, avant d'inclure le cas dans la base de données. Une synthèse de trois études de cas est présentée dans le tableau qui suit, illustrant le développement des thèmes pratiques et pédagogiques.

Titre de l'étude de cas	**Concepts clés**	**Thèmes pratiques, Pouvant inclure la connaissance pratique ou le manque de connaissance ; les informations sur la pratique ; la réforme de la pratique ; le contexte d'organisation**	**Thèmes pédagogiques, L'application du travail de recherche/théorique. La pertinence pédagogique ; le module de développement**
Elèves et problèmes : que faut-il faire ?	L'absentéisme, les comportements inappropriés, l'administration de l'école, les enseignants, les l'élève, les parents.	La discussion/analyse avec l'enfant de la situation ou de la crise, sans détours, sans tricherie ou report ; associant la famille dans les mesures à prendre ; expliquant à l'enfant les effets et l'impact d'une vie affective et sexuelle désordonnée ; impliquant l'école dans la guérison de l'enfant de tous points de vue.	L'apprentissage de la communication (verbale et non verbale) ; l'identification du problème/crise basée sur les signes extérieurs (signes comportementaux) ; l'acquisition de stratégies théoriques pour la pris en charges des crises.
Les drogues détruisent des vies	La toxicomanie, la seringue, l'héroïne, les injections, la souffrance et les perturbations psychologiques	L'évaluation des intérêts de l'enfant ; la mise en confiance de l'enfant ; l'écoute des désirs de l'enfant ; la prise de mesures pour le bénéfice de l'enfant ; la garantie d'un climat psychologique sain au domicile l'enfant.	L'évaluation des risques dans un contexte de crise complexe ; la compréhension de l'impact d'un traumatisme chez l'enfant jeune ; la connaissance des mesures d'intervention pour la protection, la résolution et le traitement avec l'objectif de réhabilitation.
Des vérités douloureuses	La toxicomanie, la psychothérapie, la désintoxication	L'application de schémas et de stratégies de réintégration sociale ; la modération entre les parents adoptifs et l'adolescent en difficulté lors des crises ; l'association d'une psychothérapie et d'un travail affectif dans le dépassement de la crise et l'acceptation de la réalité/vérité telle qu'elle est.	La compréhension du traumatisme de l'enfant lors d'un abandon puis d'une adoption ; la connaissance et la maîtrise de la psychologie de l'adolescent ; la prise en charge des situations de crises combinées, générées par l'association du traumatisme psychologique et de l'abus de drogues.

Tableau 1.
Synthèse de trois cas d'études : thèmes pratiques et pédagogiques

Le CV a rencontré quelques problèmes. La communication au sein du CV a été perturbée par le délai dans la réponse aux questions, c'est à dire le besoin de remonter au niveau européen de PRAISE pour avoir plus d'information sur la méthodologie du projet. Il existait un temps d'apprentissage initial pour que la terminologie et les concepts du projet soient compris par les membres du CV. Il était difficile de gérer les données de réaction des adhérents, car elles étaient nombreuses et avaient besoin d'être organisées afin que cela profite au CV. Enfin, il était difficile d'établir des réunions régulières à cause des agendas bien remplis des membres du CV.

Les débats initiaux autour du concept d'étude de cas lui-même étaient intéressants et ont abouti d'un commun accord, à un processus d'étude de cas en huit étapes:

1. La reconstitution des événements ;
2. Le recueil des données ;
3. Le traitement et l'interprétation des données ;
4. La diagnose des faits ;
5. L'établissement des causes, des interdépendances et des effets des conflits aux multiples niveaux représentés dans le cas d'étude ;
6. La prévision de l'évolution future des scenarii ;
7. Le formatage des conclusions ;
8. La majoration de la valeur des cas d'étude pour généraliser la bonne pratique à un domaine socio pédagogique plus large.

En conclusion, on a estimé que le CV avait bien fonctionné puisque :

- Le cercle se réunissait chaque mois pendant la durée du projet ;
- Le cercle était constitué de 12 organismes différents et de 35 membres ;
- Bien que l'adhésion fluctuait, les institutions étaient toujours bien représentées et les participants bien informés et bien préparés ;
- Les représentants des institutions constituant le cercle se comportaient comme des vecteurs dans leur organisation et faisaient circuler l'information pertinente.

Les besoins formatifs et le module pédagogique

En se basant sur les résultats obtenus dans le recueil et l'affinage des études de cas, l'UP a conçu un module pédagogique piloté par un groupe cible de 20 étudiants de l'université. Après évaluation et modification du projet, nous avons l'intention de tester ce module à nouveau sur un groupe plus grand, d'environ 50 professionnels des différents organismes de travail social.

Le module pédagogique se concentre sur le sujet des drogues et est provisoirement intitulé Modern society facing the drug problem (La société moderne face au problème de la drogue). Ce sujet a été choisi car toutes les agences impliquées sont concernées par les risques que les jeunes encourent et le risque, ultérieur, d'effets secondaires dû à l'usage et à l'abus de produits illicites. Beaucoup de professionnels impliqués sentaient qu'ils avaient besoin d'améliorer leurs connaissances et leur savoir faire dans la prévention, le traitement et la réhabilitation. Le nombre d'enfants et de jeunes qui expérimentent les drogues en Roumanie ne cesse de croître. Des rapports nationaux et régionaux des écoles secondaires roumaines font état des dangers de l'abus de drogues

chez les jeunes. Les enfants et les adolescents auront plus tendance à essayer les drogues s'ils manquent d'une information exacte et s'ils ne sont pas correctement éduqués au sujet des dangers de la prise de produits illicites. Pour ces raisons, les écoles doivent prendre des mesures pour informer les élèves et les parents correctement, et le personnel des agences doit avoir une formation plus approfondie afin de développer des actions qui aideront à réduire l'abus des drogues.

Dans la ville de Pitesţi, la police, la magistrature (prosécutive), le corps médical dans les hôpitaux, les inspectorats des écoles et bien d'autres organismes luttant contre l'abus de drogues, ont signalé une augmentation dans la prise de substances hallucinogènes dans le conté d'Argeş, en s'appuyant sur des investigations et des enquêtes principalement réalisées dans des écoles. L' UP a un Cabinet for Counseling and Psychological Testing (Cabinet de conseil et de contrôle psychologique) qui fournit des registres et des statistiques sur la situation actuelle dans le conté d' Argeş dans le domaine du travail avec les toxicomanes. Ceci inclut des informations sur les opportunités existantes de formation spécialisée ciblant les éducateurs, les parents, les travailleurs sociaux et les spécialistes, c'est à dire, les médecins, les psychologues, etc. Les données collectées ont révélé un besoin de formation continue, car les cas d'abus augmentent, et le besoin de formation continue a été identifié chez les professionnels.

Par le biais de ce cabinet, les organismes suivants ont reçu un questionnaire ciblant les employés concernés et leurs besoins de formation :

- L'inspectorat des écoles du conté d'Argeş[4] ;
- Les travailleurs sociaux du conté travaillant à l'hôpital régional et à l'hôpital pédiatrique ;
- Le département de la préfecture d'Argeş pour la protection des enfants ;
- La commission municipale de la protection des enfants du conté d'Argeş ;
- L'association de lutte contre les drogues ;
- L'inspectorat de la police du conté d'Argeş.

Les réponses obtenues révélaient le besoin évident d'éducation et de formation, ainsi que la nécessaire mise à jour des informations concernant la psychologie infantile, la prévention des drogues et comment répondre aux usagers de drogues.

Le module pilote développé en réponse à ces besoins de

[4] Cette agence s'occupe de toutes les écoles maternelles, les écoles primaires, les écoles secondaires et les écoles pour les enfants ayant des besoins particuliers.

formation comportait plusieurs éléments. Il comprenait une présentation du projet PRAISE, axée sur la méthodologie pédagogique choisie et sur le EEV, et une introduction concernant les activités du travail social en général. La psychologie de l'enfant et de l'adolescent était abordée ainsi que les méthodes de prévention de l'usage des drogues parmi les mineurs. Un autre élément traitait des méthodologies de travail avec les mineurs usagers de drogues, y compris des aspects du traitement médical, de l'aide à la réinsertion sociale à différents nivaux (école, famille, amis, société civique) et de la prévention des rechutes. Enfin, une présentation des études de cas associées à ces besoins formatifs a été donnée, présentant les analyses, les discussions, les débats et les solutions possibles/alternatives.

En plus de fournir, comme il a été décrit, le module aux groupes cibles, l'information concernant ces modules a été disséminée à l'ensemble du corps de travail social dans la ville et dans la région, afin d'attirer d'autres personnes qui seraient susceptibles de s'y intéresser et de glaner leurs commentaires et leurs idées. Ainsi, nous pourrions étendre et améliorer le contenu du module et faire circuler plus largement les bonnes pratiques dans le domaine.

Les méthodes utilisées dans la provision du module comprenaient une combinaison classique de lecture en face-à-face et d'enseignement en petits groupes, des jeux de rôle, des questionnaires et un travail en équipe. En outre, l'accès au matériel en ligne était possible lors des face-à-face, et, pour les étudiants, à leur propre rythme d'auto apprentissage. La durée du module était de 30 heures intensives au cours de quatre week-ends durant un mois. Une équipe de six conférenciers était responsable de la provision du module.

Les étudiants dans chaque phase de la provision et du contrôle du module étaient :

1. les étudiants de l'UP, lors de la phase initiale de contrôle,
2. les travailleurs sociaux travaillant avec les mineurs, les enseignants, les médecins, les membres d'organismes publics et des ONG impliquées dans la prévention de l'abus de drogues, lors de la phase finale de contrôle.

Résultats, impact et bénéfices de l'implémentation de la méthodologie PRAISE

Au niveau local :

- amélioration des connaissances, de la compétence des étudiants et du personnel enseignant de l'Université de Piteşti ;
- implication du personnel dans la coopération transnationale d'une façon directe et efficace ;
- aboutissant à un travail d'équipe multiculturel et pluridisciplinaire;
- et permettant aux adhérents de connaître les bonnes pratiques d'autres pays européens.
- participation des membres du CV à l'échange d'informations, de connaissances et d'expériences positives ;
- aboutissant à l'identification des besoins de formation, des problèmes aigus et des solutions, dans les systèmes d'assistance sociale, de santé et d'éducation ;
- aboutissant à une meilleure compréhension collective des réalités du terrain dans le domaine de la santé et de l'assistance sociale.
- développement d'outils pédagogiques conçus pour améliorer le secteur de l'enseignement ;
- possibilité de contrôle et d'évaluation chez les usagers des outils pédagogiques ICT/ODL conçus pour le domaine social ;
- accession à l'entretien et à l'amélioration du profil de l'UP dans la région.

Au niveau régional:

- amélioration de la qualité de l'enseignement de l'assistance sociale régionale ;
- augmentation du nombre de formations offertes par l'université à travers l'ICT et l'ODL ;
- création d'une collaboration régionale plus efficace parmi les pourvoyeurs sociaux et pédagogiques impliqués ;
- aboutissant à une meilleure préparation et formation des travailleurs sociaux et des autres personnels concernés dans la région du conté d'Argeş.
- amélioration de la qualité du service à travers le partage de bonnes pratiques et le développement professionnel des travailleurs sociaux adhérents ;
- Augmentation de l'efficacité des ressources humaines chez des travailleurs sociaux de la région d'Argeş en leur allouant des formations spécifiques.
- réduction des coûts d'une formation efficace par l'utilisation des

techniques ODL ;
- création de l'opportunité d'un développement viable, d'initiatives pédagogiques similaires ;
- établissement d'un précédant dans la conception et le développement de futurs systèmes pédagogiques dans l'assistance sociale et la santé, utilisant les méthodologies d' ICT et d'ODL ;
- apports de fonds de l'UE pour le développement régional viable.

Enfin, au niveau national:

- intégration d'outils et de méthodologies pédagogiques modernes dans le domaine de la protection sociale, basés sur les principes robustes d' ICT et d'ODL ;
- généralisation des bonnes pratiques et des résultats pédagogiques en assistance sociale au niveau national aboutissant à des changements positifs ;
- augmentation de l'attention du public et des professionnels sur les développements de la pratique, et des initiatives pédagogiques dans le domaine de l'assistance sociale et de l'éducation ;
- offre de solutions aux besoins et aux problèmes identifiés ;
- apport d'une comparaison des réalités roumaines par rapport à celles des autres pays en développement d'accession, et donc d'une image plus juste de la position de la Roumaine dans la démarche de son intégration à l'UE ;
- aide à la Roumanie pour mieux préparer son entrée dans l'UE en 2007, en s'alignant sur les pratiques et les standards des pays membres.

L'Expérience Locale - Barcelona

Introduction

Le but de ce chapitre est de décrire les aspects variés associés à la constitution, la programmation, la procédure et les résultats obtenus dans l'implémentation du cercle vertueux de l'université de Barcelone (UB).

Le chapitre commence avec la description générale du domaine de travail social dans le contexte de Barcelone. Ensuite le développement de l'expérience sera présenté et comportera les éléments suivants : la méthodologie mis en oeuvre pour la production d'études de cas, les étapes suivis lors des réunions et la procédure d'analyse d'un cas. Puis nous donnerons la description du concept du module de formation. Ce module a été utilisé par l'équipe de chercheurs afin d'appliquer la base de données des cas d'étude comme ressource pédagogique. Enfin, nous présentons l'évaluation de l'expérience.

Contexte local

Barcelone est une ville, ouverte, méditerranéenne et le capital de la Catalogne, une communauté située au nord-est de l'Espagne. La situation de Barcelone permet l'entrée à une vaste population d'immigrants du monde entier.

La ville de Barcelone a une population de 1,582,738 habitants (janvier 2003) et la région étendu du métropole (composé de 33 municipalités) a une population d'environ 3,056,505. La structure urbaine de la ville comporte dix banlieues. Ceux-ci sont autonome par rapport à multiples services, y compris : la planification urbaine, les routes publiques, le maintenance des infrastructures et les services aux personnes.

Il existe beaucoup de différences entre les secteurs de la ville. La classe supérieure vit dans le nord, dans la zone résidentielle. La classe moyenne vit dans les banlieues classiques de Barcelone, les zones commerciales. Les problèmes de marginalité, misère et exclusion sociale se concentrent principalement dans le secteur historique de la ville et dans quelques régions environnantes.

La ville de Barcelone a été fondée il y a 2000 ans pendant l'ère de l'occupation de la péninsule ibérique par les romans. Barcelone se considère comme une ville ouverte à toutes formes d'innovation et accueillante, diversifiée. La population étrangère a augmentée

considérablement ces dernières années. En 1999, de nouveaux immigrants représentaient 2,7% de la population, et en 2003 ils représentaient 12,8%. Ce qui veut dire aussi une augmentation dans la diversité culturelle ainsi que dans les problèmes sociaux, par rapport à l'intégration. Une partie de la population d'immigrés est distribuée dans des ghettos, par nationalité. Ils arrivent dans la ville sans aide social et entrent rapidement dans un circuit de marginalité. Cependant, il est important de constater que certains groupes d'immigrants sont parfaitement intégrés à la ville et à la culture locale.

L'autre situation c'est la présence de la culture gitane. Il y a une population considérable de gitans vivant dans différents banlieues aux alentours de Barcelone. Pour la première génération de gitans nés dans la ville, il existe des problèmes sociaux spécifiques par rapport à leur intégration à la culture locale, bien qu'il y ait d'autres qui vivent en harmonie avec la population générale.

En 1979, l'Assistance Sociale à Barcelone a été consolidée afin de former un réseau public. Selon la loi espagnole, c'est essentiellement le conseil municipal qui est responsable des services d'assistance primaire, y compris l'assistance sociale et le travail social général : l'assistance sociale individuelle et familiale, l'aide judiciaire, la détection et prévention de la délinquance, et l'assistance aux enfants et adolescents à risque. L'assistance primaire comporte aussi des programmes d'intégration des indigènes et des sans abris, et des programmes d'urgence sociale. L'intégration des sans abris reste un point faible de l'assistance sociale telle qu'elle est conçue aujourd'hui.

Les services sociales sont axées sur une gamme d'interventions et de ressources et leur but est de résoudre les problèmes associés à la précarité et l'exclusion et l'aide à l'intégration d'individus ou des familles qui, avec leurs problèmes financiers, n'ont pas d'autonomie et sont handicapés ou marginalisés et donc ont besoin d'aide et de protection sociaux. En outre, à Barcelone il existe un grand nombre de services sociales indépendantes et d'associations de bénévolat qui fournissent des services sociales, ce qui contribue significativement à la cohésion sociale de la ville.

En résumé, l'on peut constater que les problèmes sociaux principaux qui occupent les services sociaux sont :

- les sans abris ;
- les mineurs ayant des problèmes sociaux et sanitaires ;
- les problèmes sanitaires et ceux associés à l'immigration.

Le développement de l'expérience des participants

Le cercle vertueux [CV], instauré par l'équipe de recherche de l'université de Barcelone, est composé de professionnels qui ont été initialement approchés par l'équipe. Un rapport avec l'équipe avait déjà été établi avec ces adhérents lors d'une expérience antérieure dans le cadre d'un diplôme d'Education Sociale (diplôme technique)

A l'instar, le groupe était composé de douze professionnels de secteurs sociaux différents. La composition du groupe a été modifié lors de la procédure de création du cercle pour différentes raisons, mais, cela dit, on a toujours cherché à intégrer des professionnels de secteurs différents, mais en même temps travaillant ensemble. Finalement un groupe stable de huit membres a été établi, venant des secteurs suivants : des unités d'éducation externes, des éducateurs de rue, de la formation universitaire en éducation sociale, de la formation universitaire en animation socioculturelle, de la justice pour mineurs, de la santé mentale, de la recherche sur l'enfance dans la vie urbaine, de la formation d'éducation secondaire et de santé communautaire.

Pour démarrer le processus correctement, une version abrégée du projet a été traduite en catalan afin de présenter aux membres du cercle l'idée générale et les objectifs principaux du projet. Lors de la première séance du CV nous avons présenté aux participants le vocabulaire et les idées qui allaient être utilisés dans le projet. Le groupe était très intéressé et souhaitait participer au projet, mais il y a eu des problèmes à coordonner le groupe de travail.

La difficulté majeure était de trouver un temps qui convenait à tous pour les réunions. Ce problème résultait des programmes de travail de chacun et la difficulté à se mettre à disposition pour les séances. Lors de la première séance, nous avons proposé différentes options au groupe pour qu'ils se mettent d'accord sur le jour de la semaine qui convenait le mieux pour se réunir. Pendant la période de l'étude, quelques participants ne pouvaient être présent à certaines séances. Dans ce cas, le participant tacherait de trouver quelqu'un d'autre du même institut qui pouvait participer à cette séance là. L'expansion de la vision globale du projet a amené quelques participants à transférer leur participation à leur organisme. Cela a facilité la possibilité dans certains cas d'un substitut organisationnel étant fait pour le participant qui ne pouvait assister à la séance.

Au début, le cercle a été établi pour analyser l'intervention dans des cas socio-éducatifs, avec l'intention d'utiliser l'analyse résultant comme ressource de formation. Cependant, dans le développement pratique le nombre de taches a augmenté et les objectifs du cercle

se sont amplifiés. Initialement, le but du cercle était d'établir des recommandations pour l'analyse des cas et les concepts clés associés. Par la suite deux autres éléments d'intérêt ont été soulevés :

- La compréhension des objectifs et la raison d'être des cas dans le cadre du projet ;
- un consensus sur les éléments à utiliser pour décrire les cas dans l'environnement d'enseignement virtuel (EEV).

Au fur et à mesure que l'idée du projet se clarifiait, lors des réunions, elle devenait plus compréhensible et a incité les participants à souligner deux objectifs explicites supplémentaires :

- La formation des participants de la séance du cercle en un processus de réflexion et d'analyse pratiques ;
- la participation à la création et l'évaluation du module pilote pédagogique à travers l'analyse des cas qui seraient décrits.

La méthodologie utilisée dans le cercle a été modifiée lors de certaines réunions. La procédure de modification a été répétée jusqu'à l'obtention d'un processus viable. Cette méthodologie était alors retenue pendant le restant du projet, altérant le degré de souplesse, selon les circonstances.

La méthodologie utilisée pour accomplir les objectifs est composée principalement de quatre parties.

1. La sélection et la distribution des cas

Pour choisir un cas, un des membres du cercle proposait de décrire le cas qui serait analysé lors de la prochaine réunion. Ce geste était totalement bénévole et dépendait de la disponibilité des membres du cercle. Les cas présentés étaient tirés des situations réelles de la vie courante.

Quelques jours avant la réunion, la personne chargée de décrire le cas envoyait une copie de son projet par courrier électronique à l'équipe de recherche qui l'envoyait ensuite aux autres membres du cercle par courrier électronique. Cette méthode a été utilisée afin de familiariser les autres membres du groupe avec le cas, avant d'arriver à la prochaine réunion.

Le cas était présenté en forme narrative. Lorsque l'expérience et la confiance des praticiens se sont établies à travers leur participation aux séances du cercle, ils devenaient plus actifs et apportaient des

suggestions par rapport à comment mieux étayer et décrire le cas, avant de l'inclure dans le contenu du EEV.

2. Le déroulement des réunions

Les réunions étaient divisées en quatre étapes.

La présentation du cas

Cette étape de la séance était constituée d'une présentation explicite du cas par le membre chargé de le décrire. L'auteur lisait le cas proposé et les autres membres du groupe discutaient les aspects considérés importants dans la compréhension des différentes dimensions du cas, mais qui n'étaient pas inclus dans le narratif.

Les questions par rapport à la clarification du contenu du cas

A la fin de la présentation du cas, une session de questions et réponses était entamée lors de laquelle les autres membres du cercle exprimaient à l'auteur leurs doutes et inquiétude. L'objectif de cette session étaient de comprendre aussi bien le contexte que le contenu du cas, et les aspects importants. Ceci nous permettait d'établir une base commune pour tout le groupe de la pertinence des différents éléments démontrés dans le cas.

Cette étape souligne l'importance de la diversité des professions et domaines de travail. Chaque professionnel a ses propres inquiétudes, selon leur environnement professionnel.

La présentation du cas et les questions et réponses ont été enregistrées sur magnétoscope, afin de recueillir de la matière complémentaire pour l'évaluation finale.

L'analyse du cas en petits groupes

Selon le nombre de participants à une réunion, de petits groupes étaient formés pour débattre le narratif, chaque groupe analysant le cas qui avait été présenté, séparément. Le but de cette analyse en petits groupes était de fournir la possibilité à chaque groupe de faire une étude approfondie, avec l'intention ensuite de partager leurs conclusions avec les autres membres du cercle. Chaque petit groupe étudiait les aspects de:

- la narration ;
- l'information par rapport aux éléments décrits dans le narratif du cas ;
- les recommandations pour l'analyse du cas.

De ce débat sont ressortis les points suivants : la pertinence du titre par rapport au contenu du cas, les éléments les plus importants pour l'analyse et une première version du contenu des éléments qui décriraient le cas dans le EEV.

Discussion générale du cas

A la fin des débats des petits groupes, tous les participants du cercle se mettaient ensemble pour parler des idées projetées par chaque groupe. Cette partie de la séance était enregistrée également pour servir de support à l'évaluation finale.

Lors de cette discussion générale, les items standardisés suivants étaient abordés :

- la présentation explicite du cas ;
- les éléments et recommandations pour l'analyse ;
- les mots clés et les éléments descriptifs pour l'environnement d'enseignement virtuel (EEV).

Pendant cette étape, un groupe commençait par expliquer les conclusions tirées de leur débat interne, présentant les aspects considérés comme importants. Des notes ont été prises et, avec les aspects pertinents relevés, formaient la base de la discussion générale avec les autres membres du cercle. De cette façon les éléments pertinents du cas étaient établis et les modifications éventuelles intégrées. Dès que le premier groupe avait terminé leur présentation et discussion, les autres groupes, les uns après les autres, se succédaient, répétant ainsi la même procédure.

Ensuite tous les groupes présentaient leurs conclusions par rapport aux éléments pertinents du cas. Puis les éléments d'analyse que chaque groupe avait sélectionné étaient partagés. Ce processus suivait le précédent, c'est à dire chaque groupe contribuant à la liste éléments à partir de leur analyse, qui étaient ensuite discutés par le cercle jusqu'à obtenir une liste consensuelle d'éléments. A partir de là, certains aspects en rapport avec l'utilisation du cas comme support pédagogique dans un module éducatif étaient établis.

Enfin, un débat à propos des éléments descriptifs du cas pour le EEV était lancé. Il est important de souligner que, dans cette partie

du processus, les investigateurs participaient activement, apportant des suggestions basées sur les notes prises lors des discussions antérieures.

Aussi bien les débats en petits groupes que cette discussion générale représentaient des espaces appropriées pour une réflexion commune entre professionnels variés, donnant la possibilité de combiner différentes points de vues se rapportant à leurs environnements professionnels.

A noter que la participation du groupe d'investigateurs pendant la plus grande partie de la séance (lors de la deuxième étape) jouait un rôle secondaire. Ce rôle était de présider les débats et de prendre des notes. De plus, de temps en temps les modérateurs posaient des questions en cas de besoin, afin de garantir un enregistrement correct des conclusions du CV.

Quelques cas discutés dans le CV sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Titre du cas d'étude	**Concepts clés**	**Thèmes pratiques, Pouvant inclure la connaissance pratique ou le manque de connaissance ; les informations sur la pratique ; la réforme de la pratique ; le contexte d'organisation**	**Thèmes pédagogiques, L'application du travail de recherche/théorique. La pertinence pédagogique ; le module de développement**
Diagnostique : de la demande jusqu'au travail d'assistance/insertion du travail	La demande, l'insertion sociale/au travail, diagnostique, autonomie.	Demande d'un service social, processus d'insertion au travail, coordination avec d'autres services sociaux, la confrontation à l'échec, le rapport interculturel (cultures gitans et autochtones).	Modèles d'intervention socio pédagogiques pour l'insertion au travail, les modèles de compréhension des situations pluriculturelles, les éducateurs de rue.
Les problèmes dans les rapports parmi les adolescents dans un centre résidentiel.	Adolescents, rapports sociaux, centre résidentiel, sexualité, tutelle, immigration.	Les conflits d'adolescents, les mauvais traitements institutionnels, l'abus sexuel parmi les adolescents, l'impact d'un changement de référant, la protection et sécurité des mineurs dans un centre résidentiel	L'internement des mineurs.
Les conflits culturels dans la résolution des problèmes associés à la protection d'un enfant dans le cadre des services sociaux	Conflits interculturels, absentéisme, tutelle, services sociaux, culture gitane.	Conflits interculturels (culture gitane et autochtone), procédure de tutelle, coordination des services sociaux dans le processus d'une intervention sociale	Centres de services sociaux, rôles professionnels, coordination. Intervention par nécessité judiciaire.
Intervention pédagogique et justice des mineurs	Comportement délinquante, mesures judiciaires, tribunaux pour enfants, internement.	Perspective de l'implémentation d'une amélioration, protection des mineurs, l'importance du diagnostique psychiatrique dans la prise de décisions, rapports entre le cadre judiciaire et l'intervention socio pédagogique, relation entre l'itinéraire institutionnel d'un mineur et l'histoire de sa vie.	La théorie résidentielle. L'internement des mineurs
Contexte familial et problèmes scolaires	L'échec scolaire, la famille, l'adolescence, l'aide externe aux écoles.	Procédure d'intervention d'une unité scolaire partagée, l'influence des rapports avec les parents dans le comportement d'un jeune adolescent.	L'intervention pour prévenir l'échec scolaire.

Résumé de la séance

A la fin des discussions, le groupe d'investigateurs faisait un résumé de la séance et de ses conclusions. De plus, des informations concernant les développements éventuels du projet qui pourraient avoir lieu avant la prochaine séance étaient fournis.

Enfin, la confirmation de ceux pouvant participer à la prochaine séance était relevée et une personne était désignée comme responsable de la présentation du prochain cas.

3. L'élaboration du document avant téléchargement au EEV.

Pendant la réunion, le groupe d'investigateurs ont pris des notes sur le processus et ont documenté les conclusions. De plus, les points communs soulevés lors de la séance ont été enregistrés au magnétophone.

A partir des notes et les enregistrements, le groupe d'investigateurs a crée un document, comprenant le contenu des éléments trouvés dans le EEV et les recommandations pour l'analyse du cas. A cette fin, la première séance a été transcrite mais, par la suite, il a été décidé que la consultation des enregistrements audio apporterait probablement assez d'éléments pour la revoir le contenu de la séance.

Au début, les séances ont été également enregistrées en vidéo, néanmoins il a été rapidement évident que cela n'était pas nécessaire. Dès lors, seulement des enregistrements analogues audio ont été faits.

En parallèle, le membre du cercle chargé de présenter le cas présidait, apportant les modifications au narratifs convenus par le groupe, modifications soulevées dans le rapport qui doit exister entre les aspects du narratif et les recommandations pour l'analyse du cas.

4. La présentation des documents pour la dernière mise au point

Les documents élaborés par l'équipe de recherche et l'auteur du cas ont été présentés pour les dernières réflexions dans la première partie de la séance suivante et approuvés par les membres du CV, avant introduction dans le EEV.

La clarification du projet a permis la restructuration de la tache du CV dans le contexte d'un module pédagogique. Cela a mis en route

un processus qui va au delà du simple étude des cas, bien que beaucoup de temps a été investi dans cette dernière. Les réunions du CV s'est occupé de ce sujet et de l'approche générale d'un module pédagogique pilote. Dans la section qui suit, la conception d'un module pédagogique à implémenter sera décrite.

Les besoins de formation

Pour l'implémentation du module pilote, l'équipe de recherche à l'UB a conçu une formation non obligatoire intitulé : Enseignement des actions socio pédagogiques soulevées par l'étude de cas réels, orienté vers les étudiants des programmes pédagogiques et socio pédagogiques. Cette formation est d'une durée de quinze heures.

Le thème principal de cette formation est l'accompagnement social dans des situations de précarité sociale. Ceci est l'activité centrale des éducateurs sociaux et les personnes qui travaillent dans le domaine de conflits et des situations de précarité et exclusion sociales.

Les objectifs de cette formation sont :

1. Apprendre comment les modules pédagogiques doivent être conçus pour des actions sociales et socio pédagogiques à partir d'études de cas mondiaux, professionnels, authentiques ;
2. Connaître les projets européens pour l'enseignement de l'action sociale basée sur l'étude de cas ;
3. Acquisition de concepts et de réflexions par rapport à l'accompagnement socio pédagogique dans les situations de précarité sociale en utilisant l'analyse de cas authentiques ;
4. L'évaluation d'un module pédagogique basée sur l'étude des cas, créant de nouvelles propositions de conception de ce type de modules.

La méthodologie stratégique appliquée pour atteindre les objectifs 1 et 2 ci haut, était de consulter la documentation concernant les questions posées lors d'une séance face-à-face.

L'acquisition de concepts et de réflexions sur le sujet a été atteinte par ordinateur à travers le module pédagogique. Ce travail a été séparé en quatre activités :

1. La première demandait aux étudiants de répondre aux questions d'une autoévaluation pour tester leurs connaissances du sujet.

Une fois le questionnaire rempli, chaque réponse renvoyait à différents documents. Ces documents étaient crées pour aider l'étudiant re-affirmer ses connaissances et pour clarifier les doutes. Les enseignants n'évaluaient pas cette questionnaire, puisque le but était que l'étudiant se fasse lui même une évaluation de ses connaissances et réfléchisse sur les questions posées.

2. Le questionnaire rempli, les étudiants travaillaient en petits groupes afin de choisir un cas. Les groupes étaient constitués lors de la dernière séance face-à-face. L'objectif était de réviser les différents cas dans la banque de données et en choisir un à analyser plus profondément. A la fin de cette activité, les étudiants devraient concocter un document pour expliquer les raisons de leur choix.
3. L'activité suivante était l'analyse du cas choisi. Dans un module, une série de recommandations pour une analyse générale a été présenté aux étudiants, mais chacun avait le droit de réaliser l'analyse selon ses propres critères.
4. Enfin, une fois l'analyse du cas terminée, les étudiants révisaient leurs connaissances, en consultant le questionnaire initial et en évaluant leur progrès. Cette activité était faite individuellement.

Les étudiants ont travaillé avec le module Internet de façon autonome. Pendant cette période, l'équipe de recherche qui faisait office aussi d'enseignant, avait une participation limitée dans le suivi des activités des étudiants et dans l'offre d'une orientation le cas échéant. A la fin de chaque activité, les étudiants faisaient une évaluation courte de la conception du module dans leurs cahiers, pour être utilisée dans la séance finale pour analyser le concept du module pédagogique.

Au terme de la formation, il y avait une séance de face-à-face destinée à débattre des conclusions en rapport avec les aspects liés à la précarité sociale et à la conception des modules pédagogiques.

L'évaluation de l'expérience

L'UB n'a créé qu'un seul CV, dont les membres ont travaillé étroitement sur le sujet avec l'équipe de recherche, avec l'intention d'encourager la pleine coopération de tous les participants. Il fut très difficile de trouver des professionnels disposant d'assez de temps pour s'engager pleinement dans le projet.

La participation des membres du CV a toujours été très active, non seulement dans l'étude des cas mais aussi dans les aspects généraux du projet. La présence aux réunions était assez régulière

bien que quelques personnes aient eu du mal à rester la totalité des trois heures à cause de leurs responsabilités au travail. Ceci malgré le fait que ces réunions aient été programmées pour convenir à la majorité. Les participants ont jugé que ces réunions étaient très intéressantes.

Ceux qui ont le plus participé au projet montraient une plus grande maîtrise de la méthodologie narrative et une capacité considérable à détecter les éléments d'analyse.

Lors des réunions du cercle vertueux, quelques problèmes sont apparus freinant l'élan de progression du projet, c'est-à-dire qu'il fallait attendre que les questions soient posées clairement avant de programmer une nouvelle réunion. L'équipe de recherche a consacré un tiers du temps d'une réunion à la description de l'état d'avancement du projet et aux taches associées aux besoins du projet. Cependant, la majeure partie de la réunion était dédiée aux discussions sur les aspects de la sélection et de l'analyse des cas.

D'un autre côté, certains problèmes ou dilemmes qui sont apparus lors du débat paraissaient intéressants. Par exemple :

1. les problèmes concernant la terminologie: même dans un contexte culturel similaire, une partie de la terminologie peut être utilisée de différentes façons, selon les antécédents du professionnel ;
2. les problèmes associés à la structure du cas, la description, la narration, la construction, par exemple ;
3. et, comment identifier une intervention? Certains suggèrent qu'il serait utile d'ajouter un plan des interventions.

Pour les membres du CV, le rapport entre les cas et la formation n'était pas clair. Il y avait principalement deux aspects à prendre en considération : comment utiliser les cas dans les formations appliquées dans d'autres pays, et comment ajouter des informations qui aident à comprendre l'intervention des professionnels, qui diffèrent inévitablement quel que soit le contexte. Pour les membres du CV il était important d'établir cette relation afin qu'ils puissent bénéficier pleinement du travail fait sur différents cas.

La fonction formative a été réalisée implicitement et explicitement par les participants à travers la sélection de la méthodologie pédagogique, par l'élaboration collective des modules formatifs et l'échange entre les professionnels. La fonction formative des cercles vertueux dans l'apprentissage et la formation des professionnels résultent de l'échange et de la réflexion sur la pratique.

La méthodologie du CV est un processus dynamique qui a été modifié et amélioré au cours du projet. Les nouveaux adhérents au

CV doivent apprendre la méthodologie et comprendre les décisions qui ont été prises par les autres participants. Donc, dans certains cas, le niveau de compréhension de l'analyse (la méthodologie, quelques paramètres et leurs implications pris en compte par les membres plus anciens) n'était pas le même pour tous les participants du CV. Dans ces situations, les membres plus anciens aidaient les nouveaux dans le processus d'apprentissage.

Les raisons données pour participer au CV sont présentées ci-dessous :

1. Le besoin de participer à la discussion européenne sur le travail social ;
2. L'envie de travailler sur un projet pratique ;
3. La forme 'libre' des modules formatifs ;
4. L'inter échange avec les autres professionnels ;
5. L'autoformation ;
6. Le besoin de partager différentes perspectives sur la pratique, et de réfléchir sur l'échange d'idées.

L'implication des participants a été une évolution progressive et tous les membres étaient très concernés par le projet.

Le domaine de la connaissance partagée du projet PRAISE

Parmi les innovations significatives du projet PRAISE on trouve la focalisation sur les études de cas dans la pratique professionnelle, la méthodologie de leur sélection et de leur conception, et, dans certains cas, la mise en place de lignes de conduite pour les analyser. L'utilisation de la méthodologie de l'étude de cas pour l'enseignement favorise le processus d'apprentissage visant à consolider des compétences professionnelles. La méthode du récit dans les cercles vertueux (CV) permet une approche nouvelle pour établir un lien entre la pratique professionnelle et la formation.

Il est évident que tout projet de recherche favorisant les innovations pédagogiques doit se concentrer sur un nombre limité de domaines. On ne peut concevoir une innovation méthodologique isolée de son contenu, il est donc vital de situer le processus de recherche dans quelques domaines bien spécifiques.

Les partenaires avaient initialement décidé de situer le projet dans le domaine du travail social/de l'éducation sociale. Plus tard, ils ont encore restreint le domaine, pour faciliter le processus d'échange : il fut décidé que les cas devraient être en rapport avec le sous domaine de l'enfance au sein du cadre du travail social et de l'éducation.

La négociation du domaine sur la base d'expériences compilées

Dans sa première partie, le projet PRAISE s'orientait vers le domaine du travail social / de l'éducation sociale. Les partenaires étaient tous intéressés par la formation professionnelle. Dans certains cas, cet intérêt se tournait à la fois sur les domaines officiels (écoles maternelles et primaires, lycées, universités) et dans les domaines de travail et d'éducation sociaux. D'autres partenaires s'orientaient plus spécifiquement vers la formation de travailleurs sociaux et d'éducateurs, bien que, en vérité, dans la majorité des pays participants la frontière entre l'éducation officielle et non officielle a tendance à disparaître. De plus, l'action socio-éducative nous oblige à voir la réalité comme un phénomène complexe et à rechercher une vision globale et contextuelle dans laquelle il faut identifier les situations problématiques et les besoins de la société.

Il fut donc facile de définir le domaine du projet au sein du travail social et de l'éducation, même si lors des réunions internationales, les partenaires exprimaient des conceptions différentes sur ce domaine et sur les caractéristiques spécifiques de l'action sociale et

socio-éducative. De même, les modèles de formation professionnelle dans l'intervention sociale et socio-éducative variaient d'un pays à l'autre.

Le premier accord obtenu était que le projet devait s'attacher à la constitution de cercles vertueux (CV) dans lesquels les professionnels et les enseignants pourraient développer leur activité dans le domaine du travail ou de l'éducation sociale.

Ceci était le point de départ du projet, mais lors d'une réunion ultérieure, certains partenaires ont proposé que le domaine soit encore plus restreint. Après débats et discussions sur les expériences des différents partenaires, il parut évident que le domaine choisi était trop vaste pour un projet ayant comme objectif de rassembler les réalités variées des pays participants et d'introduire une nouvelle méthode de travail dans un domaine où les besoins des professionnels sont très divers (l'assistance sociale, l'enseignement aux adultes, la recherche d'emploi, les activités culturelles et sociales, les centres pour enfants, l'aide aux handicapés, etc.).

Etant donnée l'étendue du domaine, il était impossible de garantir un cadre commun qui encourage l'échange efficace des expériences et des réalités des différents pays. La présence évidente de difficultés terminologiques et conceptuelles freinait une compréhension mutuelle aisée, et il devenait ardu de parvenir à un consensus sur les objectifs et l'implémentation des tâches à accomplir par chaque partenaire.

En conséquence, il a été décidé de limiter le domaine et de se concentrer sur une série plus réduite de paramètres, commune à tous les partenaires. Pour ce faire, les cas sélectionnés pour l'analyse en ligne traitaient uniquement de l'enfance, c'est à dire, les 18 premières années de vie. L'accord sur ce sous domaine a rendu la réduction du champ d'activité possible ; néanmoins, même avec cette restriction, le projet a continué à traiter un domaine vaste, avec une gamme de situations suffisamment diverses.

Les séances ultérieures ont montré que cette réduction du champ d'action était plus que nécessaire, car les problèmes de terminologie et les points de vue quant à l'action sociale et socio-éducative continuaient à diverger, même si, à ce moment-là, l'étude se concentrait plus étroitement sur l'enfance. Ce domaine offrait plus de possibilités aux partenaires de se mettre d'accord sur les significations et leur a permis de se concentrer sur des questions plus spécifiques, dont : *jusqu'où les cas doivent-ils être considérés comme des exemples de bonnes pratiques ou comme événements importants à analyser, ou bien, ces cas doivent-ils répondre à un conflit précis, ou seuls les cas fermés peuvent être analysés ou bien*

cela est-il possible avec les cas ouverts et non résolus ; en détaillant les caractéristiques de la composition et du travail dynamique des cercles vertueux.

Le travail social / l'éducation sociale

Comme il a été mentionné ci dessus, bien que les contextes des différents pays participants au projet ont leurs caractéristiques propres, il a été nécessaire d'établir des idées communes sur le domaine.

Le travail social est entendu comme une intervention sociale conçue pour changer des situations sociales, comblant les besoins de ceux qui ont besoin d'aide ou de ceux en situation précaire. Cette aide n'est pas nécessairement fournie par des travailleurs sociaux, mais peut être apportée par des personnes extérieures au travail social (Smale, Tuson et Statham, 2003: 19).

Le concept de travail social inclus dans le projet PRAISE avait un sens large et n'était pas restreint à un aspect professionnel spécifique. Un des avantages majeurs des CV était la grande diversité des professionnels ayant participé aux interventions sociales et socio-éducatives, échangeant leurs opinions et leurs points de vue dans la sélection et la conception d'études de cas. Naturellement, les professionnels ont apporté au projet leur propre expertise.

Le concept d'éducation sociale peut et doit être compris au sens large, et dans ce projet il n'était pas limité aux actions ou aux responsabilités d'un professionnel spécifique. En tout état de cause, le terme "éducation sociale" n'est pas facile à définir. Quel est l'objectif d'un processus pédagogique qui se décrit comme *social* ?

Pour partager un cadre commun, le domaine de l'éducation sociale au sens large, peut être conceptualisé comme un domaine qui se réfère (mais pas exclusivement) à des processus d'action pédagogique qui :

a) contribuent au processus de socialisation d'un individu ;
b) considèrent les problèmes et les besoins de chacun comme un élément essentiel dans les situations de conflit et de risque sociaux ;
c) sont localisés en dehors du strict contexte de l'école ou de l'éducation officielle, bien que comme nous l'avons évoqué plus haut, il devient de plus en plus difficile de faire une distinction nette entres les types pédagogiques qui se développent avec une éducation officielle et non officielle.

Le champ d'action dans l'éducation sociale est très vaste (Parcerisa, 1999: 33-34) :

- Les activités sociales et culturelles en dehors de l'école et en complément des cours, incluant l'éducation environnementale ;
- l'éducation des adultes (élémentaire, professionnelle et en rapport avec le travail, etc.) ;
- l'éducation dans des secteurs aux problèmes spécifiques, dont la justice pénale, la justice juvénile, la marginalisation sociale et la prévention de la criminalité juvénile, l'éducation sanitaire, l'immigration et les minorités, les femmes, la vieillesse, et les services d'aide sociale primaires ;
- l'intervention informelle éducative, c'est à dire, les média de masse, l'industrie des loisirs et de la culture, la ville.

Vu cette diversité, au sein et en dehors du champ de l'éducation, il a été difficile de trouver un accord sur le sens et les lignes directrices de l'action dans le projet PRAISE. En revanche, elle a facilité la compilation d'une base de données des études de cas qui reflétait les problèmes et les besoins de divers types d'individus rencontrés dans les expériences des travailleurs sociaux.

Deux aspects dans la diversité des cas et des thèmes discutés se sont avérés bénéfiques pour les participants du projet PRAISE. Il y a d'abord les besoins présentés dans le contexte du cas, c'est à dire, la réalité selon laquelle chacun des partenaires opérait dans le domaine du travail social. Ensuite, il y a les avantages représentés par les études de cas dont la possibilité supplémentaire d'une utilisation plus diversifiée et, par conséquent, d'une meilleure réponse aux besoins éducatifs au sein du projet.

Indépendamment des besoins de chaque contexte, c'est à dire, de la réalité selon laquelle chaque partenaire opère dans le domaine du travail social du projet et au sein du projet lui-même, la variété des cas et des thèmes abordés représente un avantage évident puisqu'ils ouvrent la possibilité d'une utilisation plus diversifiée et donc d'une meilleure réponse aux besoins éducatifs dans le vaste domaine choisi pour le projet.

Le domaine de l'enfance

Exprimée ci dessus, il a été décidé de limiter l'étendue du projet et de nous concentrer sur l'enfance (0-18 ans). La nécessité d'établir ce sous domaine a déjà été expliquée, et est renforcée par la variété inhérente au domaine du travail social / éducation sociale cité dans

le paragraphe qui précède. Alors que d'autres sous domaines tels que la vieillesse ou la justice auraient pu être choisi, le secteur de l'enfance était celui qui intéressait tous les partenaires du projet.

Pour définir le concept de l'enfance, il faut se référer à la Convention des Droits de l'Enfant [CDE] du 2 septembre 1990 (United Nations 1989), approuvée par l'ONU et ratifiée par une grande majorité des pays, qui déclare que les enfants sont mineurs en dessous de dix-huit ans et qu'ils ont des droits qui doivent être respectés.

L'intérêt que portait les partenaires à l'enfance reflète le fait que c'est dans ce secteur qu'ils accomplissent leur action éducative, et il témoigne aussi d'un accord général sur la pertinence de ce sous domaine et sur la nécessité, et l'obligation des états membres, déclarée dans le CDE, de garantir les droits des enfants pour qu'ils puissent développer au mieux leur potentiel. D'autres obligations incluent /impliquent que les enfants soient capables de s'occuper de leur santé, d'exprimer leurs opinions et de recevoir une information appropriée. De même, les enfants ont droit à un enregistrement officiel de leur naissance, à un nom et à une nationalité, et de bénéficier de la protection des gouvernements. Toutes les formes d'abus et d'exploitation sont expressément interdits.

Ces droits des mineurs ont un impact majeur sur l'action sociale et socio-éducative. C'est la tâche des éducateurs sociaux d'assurer que ces droits spécifiques, durement gagnés, soient protégés. Cette situation introduit un élément spécifiquement important du travail social et éducatif avec les enfants, ce que témoignent de nombreux cas d'étude que le projet a développé dans la base de données.

Donc, bien que les cas présentaient une grande diversité en termes d'âge, de notion d'enfance, de situations, de problèmes et de besoins, et étant donné la spécificité du contexte social, culturel, économique et historique de chaque partenaire, la focalisation sur le domaine de l'enfance a permis aux partenaires de partager des éléments et des caractéristiques transversales de l'intervention, ce qui a grandement facilité la coopération.

Le projet en relation aux autres domaines

Dans les paragraphes précédents, les auteurs ont souligné la nécessité de situer le projet PRAISE dans un nombre de domaines restreint. Le processus suivi par les partenaires a été décrit et les décisions qui ont été prises en fonction du domaine et des sous domaines ont été explicitées.

Il est évident que le projet PRAISE aurait pu se focaliser sur

d'autres domaines, et il est très probable que les conclusions auraient été aussi intéressantes. Les contributions pédagogiques, méthodologiques et technologiques auraient pu s'appliquer à d'autres types de professionnels et dans d'autres secteurs et d'autres disciplines.

Le projet PRAISE propose une méthode de formation professionnelle – ou pour de futurs professionnels, le cas échéant ; et même pour des bénévoles – basée sur la sélection et la conception de cas dans le cadre narratif d'expériences pratiques professionnelles accomplies par des enseignants (dans le cas présent) qui partagent leur expérience afin de construire ensemble le cadre de ce que nous appelons un cercle vertueux.

Bien sûr, on aurait pu proposer cette même procédure aux professionnels et formateurs d'autres disciplines. En ce sens, il serait intéressant de confronter le fonctionnement des CV à d'autres domaines compte tenu de l'expérience acquise du projet PRAISE, et de voir jusqu'où cette expérience pourrait être étendue, et quels ajustements seraient nécessaires pour aborder d'autres domaines.

Quoi qu'il en soit, l'expérience du projet a permis aux divers pays de l'UE de partager et d'établir une méthodologie conçue pour améliorer simultanément la formation et les différentes réalités, la conceptualisation et les terminologies dans le domaine du travail social / éducation sociale, et plus spécifiquement dans le sous domaine de l'enfance.

Ontologie

Le projet PRAISE fut un projet ambitieux destiné à porter l'apprentissage moderne par Internet et les technologies d'analyse sémantique dans un domaine jusqu'à présent souvent délaissé en termes de recherche et de développement. La procédure qui consiste à compiler les pratiques de sciences humaines se révéla être un défi. Harmoniser, au sein de plusieurs langues européennes et de leurs cultures associées, des termes conceptuels couvrant une grande variété de cadres, de dimensions du travail social, de formation et de développement professionnel, ajouta à la complexité de la chose. L'objectif final consistait à enraciner l'ontologie ainsi développée et les études de cas représentant l'émergence des éléments ontologiques au sein d'un outil novateur avec lequel les utilisateurs pourraient interagir grâce à la plateforme d'apprentissage. Ainsi, le processus visant à regrouper les différents concepts de pratique et de culture, offrant la possibilité et la motivation aux utilisateurs de différents pays européens de se comprendre, et de mieux analyser, représente un des bénéfices essentiels du projet PRAISE. Cela a permis au projet d'acquérir une dimension trans-européenne, fondamentale pour la progression des aspects du travail social d'un point de vue paneuropéenne.

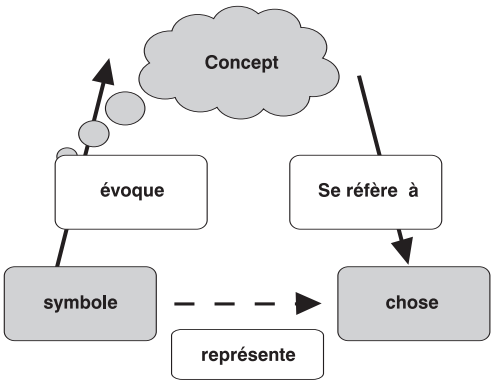
Ce chapitre présentera d'abord une vue générale des définitions des ontologies et des bases de connaissances; comment celles-ci représentent le savoir et permettent le raisonnement entre concepts apparentés. Suivra un résumé sur la procédure de compilation telle qu'elle a été utilisée dans le projet PRAISE, avec quelques analyses des défis rencontrés. Un rapport sur la dimension multilingue sera donné. Enfin, il sera présenté une brève analyse des prochaines étapes pour la progression du support ontologique et de la base des connaissances du système développé.

Ontologie : La conception et l'objectif

L'ontologie trouve ses origines dans la philosophie, discipline s'occupant de la nature et de l'organisation de l'être ; la première reconnaissance formelle de son existence et de son application fut attribué à Aristote qui, s'écartant de l'intérêt de Platon pour l'existence de la connaissance[1] et de sa capacité à nommer les choses, s'était intéressé à la catégorisation de la connaissance et à

[1] C'est une intéressante ligne évolutionnaire à suivre. Socrate a commencé en prouvant que nous ne connaissons pas grand-chose, son étudiant, Platon, a continué par prouver ce que nous savions, et son étudiant, Aristote, a continué en essayant de relier tout ce qui est justifiable.

la définition des choses. Pour Aristote, le nom d'une chose devrait expliquer à la fois ce qu'elle est et pourquoi elle est; ainsi l'émergence de la taxonomie qui relie les choses à d'autres.
Les aspects philosophiques de l'ontologie continuèrent, à travers les siècles, à être étudiés par de nombreux de philosophes importants, y compris par Kant, Hegel, Peirce, et Whitehead. Une étape importante dans l'évolution des ontologies a été franchie par Gottlob Frege (1848-1925) qui a introduit un concept (Frege, 1922) aujourd'hui connu sous le nom de "meaning-triangle" (le triangle des sens), qui intègre les ambiguïtés de langage dans la communication implicite (Ogden et Richards, 1923). En utilisant un symbole pour une chose, un mot par exemple, qui représente une chose, cela évoque dans l'esprit de l'interprète un concept, qui ne sera pas nécessairement une relation unique et exclusive entre chaque paire du dit triangle. Ces complexités référentielles amènent à des difficultés dans la communication, d'autant plus quand les termes sont ambigus ou ont des définitions interculturelles imparfaites.



Toutes ces tentatives pour déterminer la relation entre concepts, signes, définition et interprétation ont abouti naturellement à leur inclusion dans l'étude de la représentation des concepts humains et de la connaissance inscrite au sein des machines. Ainsi, l'ontologie évolue d'une abstraction philosophique vers un rapport systématique d'existence, représentant un domaine de discours et permettant le partage par la communauté des définitions formelles des classes, des relations, des attributs, des rôles, des types, etc. (Gruber, 1993). Les ontologies peuvent couvrir des zones de discours très spécifiques, appelées "domain ontologies" (ontologies de domaine), ou peuvent essayer de dessiner toute une connaissance : "upper level ontologies" (ontologies de niveau

supérieur). L'ontologie PRAISE et la base de connaissance qui y est liée sont spécifiques au domaine du travail social et à la formation associée. La base de connaissance [knowledge base - KB] est une série d'instances spécifiques de concepts contenus dans l'ontologie. Par exemple, prenons les concepts : chien, chat, animale de compagnie, enfant. Ils peuvent être reliés car les chiens et chats peuvent être des animaux de compagnie et les enfants peuvent posséder des animaux de compagnie. Un KB peut être créée et contenir les faits suivants : Billy, un enfant, possède deux animaux de compagnie : Rover, un chien, et Whiskers, un chat. Etant donnée la KB et l'ontologie, nous pouvons commencer simplement avec Rover et découvrir que c'est un animal de compagnie, qu'il a un propriétaire (la relation inversée du fait que les enfants ont des animaux de compagnie est que ces animaux ont des propriétaires), que le nom du propriétaire est Billy, qui a un autre animal de compagnie, un chat, appelé Whiskers.

Une définition formelle mathématique est présentée afin d'apporter des précisions à ceux qui en auraient besoin. Nous pouvons considérer l'ontologie, et la structure qui en dépend, à savoir la base de connaissance, comme des structures avec des objets modulaires. L'ontologie est un 5-tuple comprenant des séries disjointes d'éléments appelés concepts C et relations R, une hiérarchie conceptuelle, HC, qui est une relation dirigée à travers le produit cartésien de la série conceptuelle, donnant des sur et des sous concepts, une fonction relationnelle f(R), qui relie les concepts de façon non taxonomique, avec un domaine apparenté dom(R), et une portée range(R).

Ontologie 5-tuple	**Base de connaissance 4-tuple**
$O := \{C, R, H^C, f(R), A^O\}$	$KB := \{O, I, \kappa, p\}$
$H^C : H^C \subseteq C \times C$	$O := \{C, R, H^C, f(R), A^O\}$
$f(R): R \rightarrow C \times C$	$\kappa : C \rightarrow 2^I$
$dom(R) := \Pi_1(f(R))$	$p : R \rightarrow 2^{Ix1}$
$range(R) := \Pi_2(f(R))$	

La base de connaissance dépendante prend la structure ontologique définie par C et R et fournit une série d'instances additionnelle I qui représentent des entités réelles des éléments ontologiques. Ces instances sont alors apparentées aux différents C et R via deux fonctions Î et Ú qui fournissent une série de relations entre les concepts abstraits et les instances plus immédiates.

PRAISE Compilation des connaissances et représentation ontologique

Les experts du domaine ont été assistés par des experts en ingénierie des connaissances (Knowledge engineers [KE] pendant la durée du projet, néanmoins ils ont eu trois étapes à développer pendant la durée de vie du projet. La première fut celle durant laquelle chaque membre de l'équipe a été amené à réfléchir sur ce qu'ils pensaient être les concepts clés et les relations de leurs propres pratiques. Cela peut être un exercice difficile mais bénéfique pour tout expert du domaine, car il en résultera une réflexion rationalisée sur la manière dont ces derniers décrivent de l'intérieur ce qu'ils font.

Le processus par lequel les experts ont été amenés à se focaliser et à déterminer ce qui était important dans leur propre pratique a commencé par des ateliers au niveau international, durant lesquels les experts de chaque région étaient réunis autour d'un KE pour initier une réflexion de groupe. A la fin de ces exercices, qui aboutissaient toujours à un sentiment de frustration de la part des experts du domaine du travail social, considérant la difficulté d'engendrer une représentation rationalisée de ce qu'est *la connaissance du bon sens*, la matrice des listes de termes et des relations étaient préparée par un KE et le résultat envoyé à chaque partenaire. A chaque étape des exemples sous la forme de courtes anecdotes ont été recherchés pour fournir une instanciation aux éléments abstraits en cours de discussion.

A cette étape, le partenaire répétait l'exercice avec les représentants locaux afin d'obtenir une opinion plus généralisée, représentative de la pratique et de la terminologie conceptuelle collective locale. Un seul représentant (généralement la même personne qui avait participé au premier exercice) réinjectait les résultats de ces séances à la procédure du groupe qui elle-même était incluse dans un processus supérieur par un KE.

Une fois une importante série de termes compilée, représentant les nœuds et les relations, le KE guidait les représentants partenaires, au cours de séances de groupe pendant les réunions transnationales, dans l'exploration des séries de termes de chacun pour aboutir à un sens négocié de ce que chaque terme voulait dire et pour mesurer l'ampleur des divergences d'interprétation d'un terme commun. Cela représentât une étape éclairante pour les participants, au cours de laquelle à travers la confrontation des

différentes interprétations, et ayant besoin d'étendre et d'augmenter leurs propres représentations de concepts particuliers, ils ont acquis une compréhension plus riche et approfondie de leur propre pratique. Il faut noter que tous les membres s'accordaient à dire, à la fin de cette étape, qu'il y avait un intérêt pédagogique important à cette procédure, aussi bien dans un domaine linguistique particulier que lorsqu'ils étaient confrontés à des représentations et des interprétations culturelles différentes.

Au cours de l'étape suivante, les experts KE, qui guidaient et organisaient le processus dans son ensemble, travaillaient avec un sous groupe d'experts du domaine issus des différents partenariats afin de compiler tous les termes approuvés et de réitérer les définitions et de résoudre toute collision sémantique ou chevauchement. A cette étape finale, les termes étant extraits d'un formulaire et entrés dans un réseau sémantique sous forme graphique, ils se prêtaient directement à une représentation ontologique par le biais d'un graphique global. Ceci était ensuite respectivement codé en RDF et OWL, chaque représentation ayant ses avantages.

L'ontologie résultante a été de nouveau présenté au groupe et associée à l'application de formation sous forme de termes clés avec lesquels les études de cas générées par les partenaires pouvaient être balisées et permettre ainsi l'exploration et l'analyse sémantique ultérieure par des utilisateurs et former la base sur laquelle modeler les domaines dans le futur. C'est ce balisage des études de cas par les experts du domaine qui a créé la base de connaissances, les instances des études de cas devenant des instances de plusieurs concepts colligés et permettant la recherche d'une instance par des instances apparentées via l'analyse ontologique.

PRAISE La dimension multilingue

Les besoins multilingues du projet PRAISE étaient considérables, il y avait en effet des travailleurs du domaine visé par la méthodologie et l'application qui pratiquaient huit langues[2] différentes. L'évaluation des travailleurs du domaine a révélé une grande expertise dans une seconde langue en termes techniques, mais aucune deuxième langue commune pratiquée par tous, ou du moins avec un niveau de maîtrise suffisant. Donc l'application d'elearning devait accueillir un contenu dans la langue cible tout en permettant au raisonnement

[2] Catalan, anglais, français, islandais, italien, allemand, roumain, espagnol

ontologique de se réaliser dans cette même langue.

La méthode choisie pour encoder la nature multilingue de l'ontologie pour le projet PRAISE consistait à avoir une ouverture à chaque noeud faisant référence au terme dans les autres langues. Cette méthode fournissait les appuis pour que l'utilisateur dans son raisonnement puisse faire sa recherche à travers plusieurs langues. Une autre méthode aurait consisté à construire plusieurs ontologies dans des différentes langues et de relier les noeuds similaires entre eux. A la différence de l'approche avec plusieurs arbres cette dernière aurait permis un degré plus étendu de dissonance sémantique entre les termes linguistiques, alors que l'approche PRAISE forçait une sélection plus consciente et un alignement des termes.

L'exercice en lui-même fut pédagogique. Par exemple, il y avait des termes utilisés dans un contexte culturel particulier qui ne recouvrait pas complètement le champ d'un autre terme dans d'autres langues. Le mot italien "*disagio*" a été utilisé par les travailleurs Italiens pour transmettre la notion d'une maladie globale, non seulement physique ou mentale, mais s'étendant aussi aux aspects émotionnels et sociaux. Cela représentait un concept que beaucoup d'autres personnes venant de cultures différentes trouvaient éclairant et stimulant. Le processus qui confrontait les travailleurs aux traductions et aux termes originaux s'est avéré un exercice bénéfique au sein des discussions des cercles vertueux.

PRAISE Le raisonnement ontologique : les étapes suivantes

Désormais, il y a plusieurs voies de développement qui peuvent être poursuivies par le biais de l'ontologie et de la base de connaissances construite pendant le projet PRAISE. Il faut en premier lieu continuer d'agrandir la base de connaissance elle-même en étendant la série d'instances à travers la compilation d'autres études de cas. De plus, la richesse des relations peut être rehaussée en augmentant le nombre de connexions entre les l'instance KB des études de cas et les concepts ontologiques déjà représentés. Et notamment par une procédure indépendante pour étendre l'ontologie avec d'autres concepts, et relations, et en augmentant la couverture de H^c et de $f(R)$. Cela demanderait une exploitation plus poussée de la part des acteurs intéressés par le domaine ciblé. Il faudrait aussi augmenter et peaufiner la représentation multilingue dans l'ontologie pour en étendre l'usage à

travers l'Europe et dans le monde, amenant ainsi une meilleure compréhension et la standardisation générale de la formation et du travail social.

L'application de la trichotomie de Peirce (1891) à l'ontologie du domaine PRAISE est une voie qui offre des perspectives excitantes. Ce principe de trichotomie représente un développement perspicace à un méta niveau des relations conceptuelles définies pour la première fois en 1787 par Kant. En résumé, il existe trois niveaux de perspective nécessaires lorsqu'on considère une conceptualisation. Le premier niveau[3] est déterminé par les qualités inhérentes à quelque chose. Le second est déterminé par la relation de la chose à quelque chose d'autre, et le troisième par un autre objet qui relie des items ensemble. Un exemple éclairant dans le présent domaine pourra être femme, qui peut être reconnue indépendamment de tout autre fait. Le deuxième niveau pourrait être victime d'abus domestique où il est nécessaire de faire intervenir un autre acteur dans la définition. Le troisième niveau pourrait être abus domestique qui implique le processus d'abus dans lequel sont compris celui qui abuse et celui qui subit l'abus. Les relations bénéficiant de ce traitement sont très fortes et permettent une analyse sémantique puissante des entités impliquées. L'ontologie PRAISE offre un champ riche de concepts qui pourraient être rassemblés en utilisant cette catégorisation de trichotomie.

Un autre domaine intéressant pour stimuler la participation au travail social, qui possède lui-même une dimension humaine et qui doit résoudre des situations sociales souvent désespérées, pourrait être l'inclusion de catégories émotionnelles dans l'ontologie résultante. Comme l'a souligné Sowa (Sowa, 2000), Arieti (1978) avait développé une importante catégorisation à trois pôles qui a d'étroites similarités à la conceptualisation de Peirce. Les émotions de premier ordre sont provoquées par les expériences immédiates de l'individu, ainsi le stress, la peur, la satisfaction, la faim, etc. Celles du deuxième ordre dépendent des processus cognitifs qui se construisent sur les émotions de premier ordre, ainsi la colère, l'anxiété, le désir. Ces émotions peuvent apparaître même en l'absence de stimulus direct. L'analogie se poursuit avec les émotions de troisième ordre qui sont des émotions complexes, conceptualisées, qui n'apparaissent que lorsque une expérience passée s'est établie en tant que référence, et que cette dernière génère des attentes futures. Ainsi, par exemple, la joie, la

[3] Pour être réellement précis, le premier niveau peut être défini comme un prédicat monadique, P(x). Le deuxième niveau a besoin d'une relation diadique R(x,y). Le troisième niveau nécessite un triadique irréductible M(x,y,z), où x sert d'intermédiaire entre y et z.

dépression, la discrimination, l'amour, etc. L'inclusion de ces catégories émotionnelles dans une ontologie concernant les récits en rapport avec des situations du travail social pourrait considérablement améliorer la valeur des instances KB et la richesse de leurs balises liées à l'expérience du travailleur social.

Cela représente une piste de développement intéressante. Socrate a commencé en nous prouvant que nous ne savions pas grand chose; son élève, Platon, a ensuite tenté de prouver ce que nous savions et son élève, Aristote, s'est efforcé de relier tout ce qui était justifiable.

Des Besoins en Formation aux Modules de Formation

Les modules de formation reposent sur l'application d'une approche basée sur des cas, avec pour objectif de créer un environnement d'elearning à utiliser lors les formations et à différents niveaux d'expertise. Dans ce chapitre, nous décrirons cette approche basée sur les études de cas (*case based approach*) (CBL) adoptée par le projet PRAISE, et la conception des modules en fonction des besoins en formation.

L'approche basée sur l'étude de cas

Il y a de multiples raisons d'adopter, pour apprendre, l'approche basée sur l'étude de cas. La raison majeure, est que l'approche CBL implique des situations complexes, authentiques dans lesquelles l'étudiant doit apprendre à penser comme un praticien (un expert). Ceci reflète l'idée que l'apprentissage est un processus de développement vers une plus grande expertise. L'approche CBL est un moyen de contextualiser l'apprentissage en associant le contenu et l'action. Jonassen (1999) considère que l'inclusion de cas dans un environnement d'apprentissage constructiviste, fournit aux étudiants un accès à des expériences qu'ils n'ont pas encore rencontrées. De plus, une approche basée sur les cas, qui associe l'engagement dans les tâches importantes du monde réel et une formation experte, peut donner un aperçu en profondeur des processus et des pratiques.

L'utilisation de cas dans l'apprentissage n'est pas une nouveauté. L'approche CBL est une tradition fermement enracinée dans certaines disciplines professionnelles, telles que les affaires, la médicine et le droit. Des études récentes ont trouvé des applications à d'autres disciplines, obtenant des résultats similaires (Evenson-Hmelo: 2000).

Bien que cette méthodologie ait développé une diversité d'interprétations et d'applications, cette approche est globalement définie comme ayant besoin « de la participation active des étudiants dans des situations problématiques, hypothétiques ou réelles, reflétant le genre d'expériences rencontrées ordinairement dans la discipline étudiée » (Ertmer-Rusell: 1995, 24). Différents concepts d'enseignement et d'apprentissage détermineront la nature des cas développés et la manière dont les étudiants interagissent avec les matériaux. La plupart des auteurs abordent deux aspects de la méthode des cas: le récit du cas et l'implémentation des cas

dans l'environnement d'apprentissage.

L'essence du cas repose sur la méthodologie du récit, c'est à dire, l'ébauche de documents narratifs réalisée par les étudiants, analysés ensuite et discutés par les groupes locaux concernés. Ces documents, une fois validés, circulent via une plateforme d'apprentissage à distance (ODL) et sont enrichis par des contributions élaborées d'experts supplémentaires.

Grâce à l'analyse réalisée par le groupe de travail local, chaque partenaire a identifié les besoins de formation locaux à travers un schéma commun, et développe une formation on-line utilisant la même base de documents.

L'approche classique pour implémenter les cas comprend trois parties, qui sont : incorporer les questions d'étude comme point focal de la réflexion individuelle, le travail en petits groupes et la discussion avec la classe entière. Des variations de cette approche existent : la participation aux cas par le biais de simulations, l'inclusion des cas dans la prise de décision, la préparation par les étudiants de leur propre cas, etc.

Les besoins de formation

Le contenu des cas peut être utilisé pour répondre à différents besoins de formation, que l'on peut détecter par l'analyse des besoins développée dans chaque contexte spécifique. Grâce à cette analyse, nous avons établi différentes méthodes d'identification des besoins de formation et des groupes cibles pour le cursus. Ces besoins, pour tous les partenaires du projet PRAISE, sont présentés dans le tableau qui suit :

Comme nous pouvons le voir dans la figure 1, les besoins de formation varient d'un pays à l'autre et les groupes cibles diffèrent aussi. Néanmoins, nous avons adopté une perspective similaire utilisant l'approche CBL.

Institution	Sujet	Sujet Besoin de formation	Méthode d'identification des besoins de formation	Groupes cibles pour le module ou la formation / La durée du module ou de la formation
Berufskolleg Bethel, Allemagne	L'acquisition de la langue par les enfants et leurs parents (de milieux migrant pour la majorité)	Préparer les étudiants en assistance sociale qui vont travailler dans la pédagogie préscolaire, et qui seront confrontés à ce problème.	Débat d'une étude de cas dans le CV ; les expériences dans le domaine social et dans la société.	Les étudiants en dernière année de leur cursus. Ensuite ils commenceront une année de formation probatoire dans ce domaine, à l'école maternelle. Durée : 20-25 heures
SFEP, Italie	Les changements dans les services sociaux de la ville de Turin	Gérer le changement d'aspect du travail social : de la réception à la participation active, et le changement démographique de la population , notamment citadine, vieillissante.	Discussions dans le CV ; l'analyse des études de cas ; les expériences sociales.	Les travailleurs sociaux dans les services sociaux des différents quartiers de la ville ; les participants du CV. Durée : 80 heures réparties sur une période de 3 mois.
Université de Piteşti, Roumanie	Les drogues et la société moderne face à ce problème.	Beaucoup d'information est requise, particulièrement dans le secteur de la psychologie infantile, la lutte anti-drogues et la prise en charge les toxicomanes	L'expérience sociale ; les informations venant des écoles, des hôpitaux, de la police, etc., concernant l'augmentation de la toxicomanie ; les cas d'étude dans les CV.	Les travailleurs sociaux travaillant avec des mineurs, des enseignants, des médecins, le personnel des institutions publiques et privées luttant contre la toxicomanie. Durée : pas plus de 30 heures.
Université de Barcelone, Espagne	La vulnérabilité sociale.	Les étudiants doivent approfondir leur connaissance des sujets associés à la vulnérabilité sociale, et les points clés pour l'orientation de l'analyse des cas.	L'analyse des études de cas dans les CV.	Les étudiants dans le secteur des métiers de la pédagogie sociale. Durée : 9 heures on-line et 6 heures en face-à-face.
INFOP Paris, France	La réflexion sur différents concepts, dont l'autorité, les stéréotypes, les représentations sociales, les projets et le développement personnel.	Les stagiaires débattent des différents concepts qu'ils ont développés auparavant, dont l'évaluation de la distance dans la pratique du travail social et la considération de concepts dans le contexte d'un environnement d'éléments théoriques.	Les différentes idées qui résultent du travail effectué sur les études de cas.	Ce module est conçu pour la qualification du travailleur social post-licence. Durée : 180 heures.

Figure 1.
Besoins de formation et groupes cibles

La conception d'un environnement CBL

La conception d'un environnement CBL est basée sur le modèle de Jonassen (1999), dans lequel il propose un cadre pour soutenir les apprentis dans leur travail sur la conception de leurs propres problèmes. Les cas présentent des solutions aux problèmes antérieurs, ce qui peut compenser le manque d'expérience des étudiants, et les aider à développer une certaine compréhension des concepts et des stratégies utiles en situations similaires.

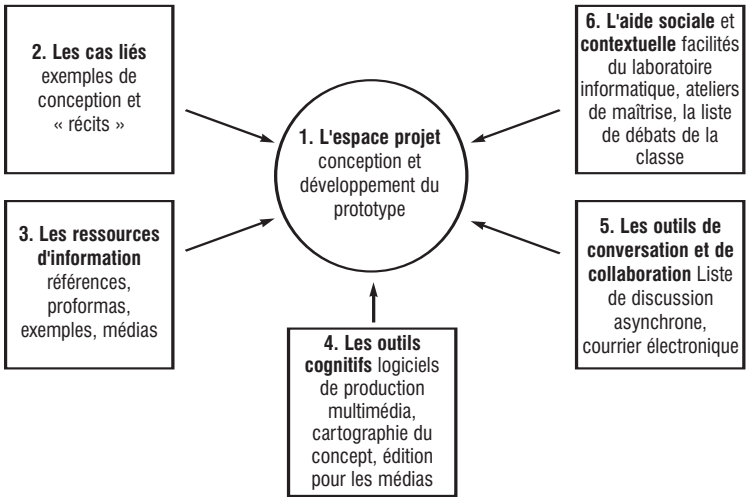


Figure 2.
Le modèle de Jonassen pour un environnement d'apprentissage constructiviste

L'espace projet

L'espace projet est le coeur de l'environnement d'apprentissage et, dans ce contexte, comprend les 'problèmes' de conception pour lesquels les étudiants développent une solution. Les étudiants travaillent en petits groupes. La conception du projet permet aux usagers de travailler avec le contenu du cas, produit par les différents CV. Les cas peuvent être locaux ou internationaux et ceci suscite beaucoup d'intérêt parmi les étudiants. Les cas ont tendance à être complexes et ils amènent les étudiants à penser à la manière de praticiens.

Les cas liés

Les cas fournissent l'aide éducationnelle principale, alors que les activités d'analyse s'attachent à développer la compréhension des étudiants de l'instruction par la réflexion individuelle et les débats de groupe. Les activités incluent deux facettes de l'approche CBL suggérées dans la littérature : 1) l'apprentissage dispensé par des experts, et 2) le développement des idées par la réflexion personnelle et l'interaction sociale. Les deux facettes développées pour ce contexte éclairent les expériences des concepteurs, améliorant ainsi la compréhension du processus de développement des étudiants.

Les ressources d'information

Les ressources d'information comprennent les références aux sources d'information pertinentes , dont : des lectures et des sites Internet, des documents proforma utilisables pour guider le développement de communiqués conceptuels, des exemples et des descriptions d'autres projets, et des ressources utiles des médias.

Les outils cognitifs

Les étudiants peuvent utiliser les questionnaires à choix multiples ou d'autres activités pour contrôler leurs connaissances et l'évolution de leur formation. D'autres outils informatiques peuvent être mis à disposition pour assister les étudiants dans la représentation du problème, la cartographie du concept, etc.

Les outils de conversation et de collaboration

Les outils de communication asynchrones, tels que le courrier électronique et les listes de discussion, sont utilisés pour aider l'interaction interpersonnelle, en petits groupes ou par classe entière. Ce type de communication est associé à l'apprentissage en face-à-face, parce que le contact direct est aussi important dans le domaine du travail social.

L'aide sociale et contextuelle

Les aides sociales et contextuelles sont essentielles. Dans le cas du projet PRAISE, celles-ci sont apportées par des forums de débat au sein la classe pour une communication générale, par d'autres espaces de réunion, et par la programmation de séances de face-à-face et d'ateliers facultatifs de développement de compétences. Le rôle de l'instructeur, en tant que médiateur et mentor, est un élément clé de cet environnement.

Conclusion

L'examen de la littérature encourageant l'utilisation d'activités authentiques, suggère que les cas pourraient aider les étudiants à développer la compréhension de la complexité des situations de la

vie réelle. Les cas de la vie réelle développés par chaque partenaire sont très importants dans l'aide fournie aux étudiants car ils apportent une riche source d'information.

A travers l'analyse de cas, nous espérons que les étudiants vont explorer les multiples perspectives et sujets au sein des cas, pour développer leur propre point de vue du processus de développement ; et que lors des débats avec les membres de l'équipe et de la classe, ils vont étudier les sujets en rapport. Ce processus d'analyse, d'expérience et de réflexion pourrait aussi s'appliquer à d'autres situations d'apprentissage, dans lesquelles les étudiants de milieux et de compétences différents bénéficieraient de l'opportunité d'examiner un cas pertinent avant de réfléchir sur leur propre expérience.

L'utilisation de la technologie pour soutenir ce processus est particulièrement intéressante, car l'apport d'un nouvel environnement, qui permet d'interagir avec autrui, offre l'occasion de discuter des différentes contributions et des approches personnelles.

La perspective européenne

Le projet PRAISE a été crée et développé par des partenaires pédagogiques de différents pays européens : l'Islande, l'Ecosse, l'Espagne, l'Italie, la France et l'Allemagne, et par des partenaires technologiques d'Italie et d'Ecosse. Cette co-opération a tout d'une innovation, car la collaboration d'institutions travaillant avec des partenaires techniques dans le domaine social ou dans la formation de travailleurs sociaux et d'éducateurs, est assez rare, à un niveau national, mais surtout à un niveau trans-national.

- Ces divers partenaires ont développé et implémenté des cercles vertueux (CV) de types plus ou moins différents, détaillés, par ailleurs, dans les chapitres concernant leurs expériences locales. Ils ont développé les CV en fonction de leurs besoins institutionnels, et selon leur type d'organisation, c'est à dire, université, école, etc. (l'implémentation de chaque institution est décrite dans les chapitres décrivant les partenaires). Certains aspects de l'analyse incluaient : les différents groupes ciblés, c'est à dire, les étudiants, les stagiaires, les travailleurs sociaux praticiens, etc. ;
- les différents besoins en formation des usagers cibles ;
- les situations locales variées, associées aux questions statutaires, politiques, culturelles, etc.

Les partenaires ont travaillé sur des études de cas dans un domaine spécifique, notamment le travail avec les enfants et les jeunes (mineurs), avec et sans besoins particuliers. Ces études étaient documentées grâce à une méthodologie spécifique, partagée pour mettre au point une base de comparaison. Ensuite, elles étaient traduites dans une langue de travail commune, l'anglais, et télétransmises dans une application de base de données sur internet.

Les partenaires ont collaboré à l'identification des principaux termes conceptuels pour construire un réseau sémantique partagé. Ce réseau a été utilisé pour accroître l'intérêt et l'utilité de l'application et pour apporter des informations à tous les usagers, y compris aux institutions participantes. Ce réseau permettait aussi aux usagers des EEV et des applications de localiser les exemples pertinents de travail social des différents pays et dans divers domaines du travail social.

Une plateforme d'elearning a été créée et les partenaires pédagogiques ont développé et programmé leurs projets de formation à partir du travail des CV, et en association avec les

études de cas développées. Tout ce travail a intégré les possibilités de communication offertes par les médias actuels / ITC ainsi que les séances face-à-face des partenaires dans les différents pays, et cela a effectivement facilité la diffusion auprès des partenaires et des étudiants de beaucoup d'institutions travaillant dans le domaine social.

La perspective européenne

Le projet PRAISE a débuté avec l'objectif global de partager des expériences, de faciliter l'apprentissage à travers les expériences des autres, et d'augmenter la compréhension mutuelle de l'éducation dans le domaine social. Le projet a suscité beaucoup d'intérêt parmi les partenaires concernant les différents contextes et approches de chacun, mais il a aussi été difficile de trouver une méthode systématique pour comparer le travail des partenaires dans ce domaine.

Comme Vito de Chio l'a dit lors de son discours lors de la réunion publique du projet à Bielefeld :

> « Partager des histoires avec d'autres, partager des histoires sur la pratique d'interventions sociales pédagogiques en Europe contribue largement à un échange inter culturel, qui ne soit pas immédiatement chargé préjugés ».

Les projets CABLE et PRAISE présumaient que les enseignants et les éducateurs jouaient le rôle le plus important et le plus décisif dans une intégration européenne au sein des secteurs de l'apprentissage et de la formation continue. Ceux qui participaient au projet savaient pertinemment que les mesures prises en direction des exemples de bonnes pratiques, et de l'établissement de cercles vertueux sont minimes et ne représentent que des premières tentatives.

L'analyse de la perspective européenne révèle deux aspects : le partage d'information et l'accord mutuel sur les définitions des concepts communs ; selon ces aspects, PRAISE permet de rapporter des expériences et d'en indiquer le potentiel futur :

Dimension I

La première dimension concerne le partage d'information sur des questions actuelles et des approches qui sont le point de mire du

travail social dans différents pays, chez les travailleurs sociaux et les stagiaires en formation. De plus, cet aspect cherche à recueillir des informations sur les projets, les idées, les institutions, mais aussi sur les grands problèmes et difficultés de l'état actuel du domaine social. Enfin, cet aspect tend, au travers des études de cas, à se familiariser avec des approches des clients (enfants et parents) à la fois communes et diverses, et les problèmes sociaux ainsi que les besoins dans les différents pays européens.

Les partenaires du projet PRAISE ont appris les uns des autres, par la comparaison des différentes approches dans le développement des CV locaux, puisque chaque partenaire a du adapter la méthodologie PRAISE aux besoins locaux, aussi bien ceux des institutions que ceux du domaine social. Cette comparaison a été réalisée par le biais de discussions structurées lors des réunions des partenaires et en utilisant un questionnaire suivi pendant la durée du projet. Pour tous les partenaires, la conception et le développement des CV furent l'occasion d'expérimenter une approche novatrice. Cette approche impliquait l'examen permanent de la base de données grandissante des études de cas, et l'intégration active de ces dernières à la connaissance et à la compréhension croissante des partenaires de leurs contextes respectifs, c'est à dire, les contextes de pratique, historiques, et organisationnels. Ce processus s'est avéré très important pour tous les partenaires pédagogiques. Comme on peut le constater dans les chapitres sur les études de cas et l'expérience locale des partenaires, ces études sont, essentiellement, des histoires authentiques qui créent de l'empathie et donnent au lecteur la possibilité d'étudier la situation de différents points de vue.

Dr. di Chio a résumé les premiers résultats de son travail sur les études de cas centré sur la signification de bonnes pratiques. Il a indiqué quatre aspects notables des études de cas :

1. Les bonnes pratiques comme aide à l'auto orientation :

Certaines présentations de cas soulignent le souci de trouver, ou de s'approcher de, ce dont les jeunes ont le plus besoin: un soutien et une orientation. Les récits de ces cas dégagent le fait que les éducateurs sociaux travaillant dans ce domaine veulent aider les jeunes et les enfants à mettre en contexte les perceptions, les observations et les expériences, de les évaluer, et de trouver des solutions.

2. Les bonnes pratiques comme façon d'attirer l'attention sur les plus 'faibles' de la société :

Ceci comprend les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et de performance, des difficultés psychomotrices, des problèmes comportementaux, en situation précaire, agressifs, consommateurs de drogues.

3. Les bonnes pratiques comme aide à la formation d'une image de soi :

Les bonnes pratiques aident à étendre l'image bien connue, institutionnelle et familière, des services sociaux pour enfants et jeunes, les transformant en une communauté d'organisation du domaine social pour les interventions socio-éducatives.

4. Les bonnes pratique comme animation pédagogique :

Dans ce contexte, les représentations des cas attirent l'attention sur deux modèles du concept pédagogique d'animation : un style d'animation pour les jeunes et les enfants dans les centres d'animation organisés selon des concepts clairs, et l'animation réalisée et encouragée au sein d'institutions expérimentées, et qui trouve justement sa limite dans la résolution de problèmes. Les cas fournissent également une forme d'animation dirigée par les jeunes et par les enfants eux-mêmes.

Alors qu'il est facile de définir les problèmes communs, tout en étant parfois surpris par les différences de contexte et d'approche, il est plus difficile de voir comment les théories et la connaissance expérimentale peuvent être partagées par des partenaires pédagogiques situés dans des pays différents.

Le travail sur les études de cas d'autres pays (dans un CV local ou un CV européen lors des réunions de projet) est différent du travail sur celles de son propre pays ; le travail sur les études de cas aura donc une fonction autre et nécessitera une approche méthodologique différente.

Le lien entre les discussions transnationales sur les études de cas, la pratique du travail social et de l'éducation dans chaque pays n'est pas direct. Ce genre de discussion n'aurait pas la fonction d'améliorer directement la tâche des travailleurs sociaux, des éducateurs ou des étudiants dans le domaine ou dans le processus formatif, parce que il n'y a pas de base directe commune de travail social ou de formation.

Cela aurait plutôt la fonction d'échange inter culturel "aux

antipodes" du travail quotidien normal, avec tous les points positifs d'une situation privilégiée, facilitant la découverte des problèmes, des thèmes et des approches sociaux dans les différents pays et, dans un deuxième temps, éventuellement celle d'apprendre quelque chose l'un de l'autre.

Comme di Chio l'a souligné dans sa conférence :

> « L'existence du projet et des activités des groupes de travail et des cercles requièrent une mobilité et une flexibilité –mentale et culturelle – qui est la condition, en Europe, de la pratique d'enseignement général et d'apprentissage.
> L'approche des stratégies d'elearning contribue ou contribuera au processus que les participants au projet auront à gérer, sujets sans cesse renouvelés et pertinents. Ils seront confrontés à des environnements d'apprentissage de plus en plus complexes. Le droit à la différence est, à mon avis, une condition sine qua non du projet lui-même... »
> « Aujourd'hui, l'examen sans préjugés des exemples de bonnes pratiques en Europe nécessite déjà un haut niveau d'empathie, simplement pour permettre la prise en charge du sujet – et pas seulement l'attention au diagnostic dont nous en avons l'habitude. »

Ce point est essentiel, car les études de cas dans leur diversité culturelle sont des points d'identification et contiennent les concepts culturels considérés par les partenaires comme étant de bonnes pratiques. Aussi courts soient-ils, ils incluent une partie du système de valeurs des partenaires.

Il n'est donc pas facile de gérer cette situation qui amène à découvrir que certaines études de cas définissent l'assistance sociale d'une manière qui pourrait être considérée comme insuffisante, ou décrivent des façons de travailler avec les enfants qui paraissent inappropriées, ou présentent certaines activités qui, d'un point de vue culturel différent, semblent étranges.

L'ouverture, la tolérance et la solidarité nécessaires à de telles discussions ne sont pas facile a établir – plus que tout, il faut du temps pour établir la confiance nécessaire – et cela s'est fait grâce au réseau de communication européen du projet, avec ses séances en direct, les observations des institutions locales et l'accès à la pratique des uns et des autres par le biais de la base de données d'études de cas.

Bien sûr, au sein de chaque pays participant au projet PRAISE, il y a beaucoup de différences dans la manière de résoudre les problèmes sociaux. Il n'y a donc probablement pas qu'une seule

approche, allemande ou italienne, aux problèmes de drogues, d'exclusion sociale, ou de groupes minoritaires par exemple, car nous vivons tous dans des pays ayant une plus ou moins grande compétition dans le secteur social, lié à différents systèmes de valeurs ou approches théoriques. Différentes méthodes de pratique de l'assistance sociale reposent sur différentes théories du comportement humain, et nous, en tant que professeurs, nous enseignons différentes approches, pour que les étudiants puissent développer leur modèle de travail préféré et leur propre manière de travailler. Dans chaque pays, il y aura donc déjà des avis différents sur ce qu'est une bonne pratique. Cependant, transnationalement, l'ampleur des différences et des barrières est plus importante en termes d'histoire, de langage, d'organisation, de système judiciaire et de structure de financement et de qualifications.

Malgré ces difficultés, un petit progrès a été fait dans le développement du cadre pour la comparaison transnationale des études de cas ; Vito di Chio a développé et présenté ce cadre lors de la réunion des partenaires citée ci-dessus. Il suggérait que les sélections d'études de cas soient analysées de trois façons différentes :

1. L'analyse de l'auto perception des acteurs dans les études de cas;
2. l'analyse de l'interaction entre les actions et le contexte socioculturel ;
3. l'analyse des opinions sur le processus d'intégration européen.

Ce dernier point comprend la question de la transposabilité de la pratique du travail social entre les pays, ce qui serait souhaitable et ce qui serait possible. Cela inclue le respect du "droit à la différence" et, bien sûr, la nécessité que l'analyse soit faite dans un contexte de dialogue ouvert et sans compétition, pour établir ce que sont les bonnes pratiques.

Dimension II

La deuxième dimension étudie comment communiquer et se mettre d'accord sur la définition de ces concepts utilisés dans le domaine social et dans les études de cas, c'est à dire qu'il pose des questions telles que : est ce que nous signifions la même chose lorsqu'on parle de X?

Cette dimension est un élément fondamental du développement de l'ontologie, un modèle conceptuel qui définit le domaine de la connaissance ; c'est cela même qui joue un rôle essentiel en reliant

les cours en ligne et les études de cas au sein de la plateforme ODL du projet CABLE . Ce fut une tâche difficile. Un concept est une idée générale dérivée d'un modèle ou d'un cadre pour examiner la réalité. Bien sûr, nos cadres sont profondément influencés par l'histoire, la culture, l'éducation, la formation professionnelle et l'expérience personnelle. Ainsi, se mettre d'accord sur un sens commun/partagé ou sur une définition nécessite toujours de communiquer, et d'examiner le contexte professionnel et son identité. Cela s'est avéré extrêmement difficile quand on a réalisé que certains concepts n'existent tout simplement pas dans certains pays, ou qu'ils étaient très difficiles à traduire - comme *social pedagogy*, ou le mot italien *disagio* – ou quand ils avaient des sens différents – comme *new media*.

Le travail social repose en grande partie sur les mots ; la personne du travailleur social ou de l'éducateur travaille avec sa propre personnalité et ses propres capacités et compétences, qui sont souvent véhiculées par les mots (comme cela se fait dans les récits). Et bien évidement, toute acte de communication, fait avec ou sans mots, implique la possibilité de ne pas comprendre ce que quelqu'un d'autre souhaite réellement exprimer. Ce problème structurel de la communication humaine augmente lors du contact interculturel. Il serait donc peut être mieux de parler de cette dimension comme de la tentative de se moins mal comprendre.

Quelques difficultés pour la perspective européenne

Langue et traduction

Maintes fois le fait qu'une langue européenne commune n'existe pas se fait sentir comme un problème dans les réunions internationales ; tous les concepts et idées doivent être traduits en plusieurs langues avant que l'information soit comprise par tout le monde ; cela nécessite du temps, de l'énergie de la patience – au niveau de l'échange interculturel, les CV eux-mêmes auraient à utiliser l'anglais pour bénéficier directement des exemples des partenaires internationaux.

Le temps

Le manque de temps fut un problème considérable dans le développement de la perspective européenne. Pour tous les

partenaires c'était une charge de travail supplémentaire et, à cette étape, ce n'est pas encore intégré au travail quotidien des institutions elles-mêmes.

La relation entre la gestion du projet et les discussions autour du travail social

Pendant la durée du projet, il fut difficile d'équilibrer la gestion de l'administratif du processus et l'espace accordé aux discussions professionnelles. On avait bien souvent l'impression de consacrer trop de temps aux aspects financiers, à la rédaction de rapports etc., et qu'il ne restait plus assez de temps pour les discussions, notamment sur la perspective européenne.

Construire une relation comme base de discussion ouverte

Comme nous l'avons déjà dit, ces discussions requièrent de la sensibilité, de l'empathie, de la tolérance, qualités qui ne peuvent être remplies que par des relations installées grâce à une période de travail en commun. La confiance nécessaire s'est établie progressivement pendant ce projet.

Conclusion

Pour tous les partenaires du projet PRAISE, la perspective européenne est devenue plus pertinente. A tous les niveaux de ce projet compliqué, il y a eu des petites avancées, les uns vers les autres et vers une conscience européenne commune. La réflexion sur les dimensions européennes a atteint les étudiants et les travailleurs sociaux dans tous les pays participants, et l'intérêt existant pour les activités avoisinantes au domaine social a augmenté. On pourrait développer cet intérêt pour faire émerger une profonde discussion d'experts – et la méthodologie PRAISE pourrait être un outil de travail précieux pour soutenir ce processus.

Ce chapitre se termine par un dernier mot du Dr. di Chio :

« L'histoire de l'Europe est caractérisée par le fait que le continent ait dû s'occuper de multiples conflits sans, hélas, toujours trouver de solutions idéales. De cette capacité à endurer les conflits, une force productive et créative est née. Dans un article au sujet de *Why does Europe need a constitution?* (Pourquoi a l'Europe

besoin d'une constitution ?), l'auteur, J. Habermas décrit cela sous différents aspects. Il souligne que ces conflits n'ont pas été résolus, mais que par ritualisation ils ont été contrôlés et sont donc devenus une source d'énergies novatrices. De cela, nous pouvons aussi gagner un point de vue qui nous aide à vivre avec les conflits actuels et avec les différences, pour que les énergies nécessaires à la pratique pédagogique émergent de cette source. »

Les aspects techniques

Introduction

Tous les processus pédagogiques développés pendant le projet ont été soutenus par une infrastructure technologique complexe et innovatrice. Les composants techniques soutiennent et intègrent en particulier trois fonctions principales :

- un environnement éducatif virtuel (EEV) complet, qui permet la création et la prise en charge des cours en ligne, et la transmission de ces cours à des groupes d'étudiants ;
- un stock d'études de cas, ou base de données d'études de cas (Case Study Database -CSDB), dans laquelle les travailleurs sociaux peuvent télécharger leurs expériences de façon structurée, et dont tous les étudiants et les autres travailleurs peuvent parcourir le contenu ;
- un sous-système d'indexation sémantique qui relie et connecte l'information dans les deux systèmes cités.

L'innovation technologique dans le projet de recherche concerne tout particulièrement l'infrastructure d'élaboration sémantique, qui permet d'intégrer le contenu didactique disponible dans le EEV de manière approfondie, et de réfléchir sur l'expérience pratique stockée dans le CSDB. Cette assimilation est visible par l'utilisateur sous grâce aux « liens » qui apparaissent lorsque les étudiants consultent les cours en ligne. Ces liens mènent à une liste d'études de cas intéressants en rapport avec le contenu du cours. L'innovation principale concerne la création d'un système automatisé et intégré qui permet d'identifier automatiquement, grâce aux technologies d'intelligence artificielle, quelles études de cas sont pertinentes.

Le choix d'associer l'automatique et l'intelligent donne quelques avantages : l'auteur du cours n'a pas besoin de connaître personnellement toutes les expériences associées au niveau européen, et les nouvelles expériences téléchargées dans le CSDB seront immédiatement connectées aux modules didactiques adéquats. Ceci implique notamment une mise à jour automatique du contenu des cours : le module n'est révisé que lorsque les auteurs ont besoin de le modifier, mais le contenu global présenté aux utilisateurs est constamment mis à jour et se réfère en permanence aux adjonctions les plus récentes du répertoire d'études de cas.

Le système est très complexe à construire et à gérer, puisque cela requiert l'intégration de fonctions interactives d'apprentissage par ordinateur, avec des algorithmes d'intelligence artificielle sophistiqués, basés sur une ontologie construite par une équipe d'experts internationaux. Néanmoins, cette complexité est masquée par un interface extrêmement simple pour les utilisateurs, qui consiste pour ces derniers (les étudiants) en un bouton 'Expériences associées', alors que les créateurs du contenu (ici, les auteurs des modules didactiques et des études de cas) peuvent sélectionner les documents en naviguant simplement à travers un index thématique annoté.

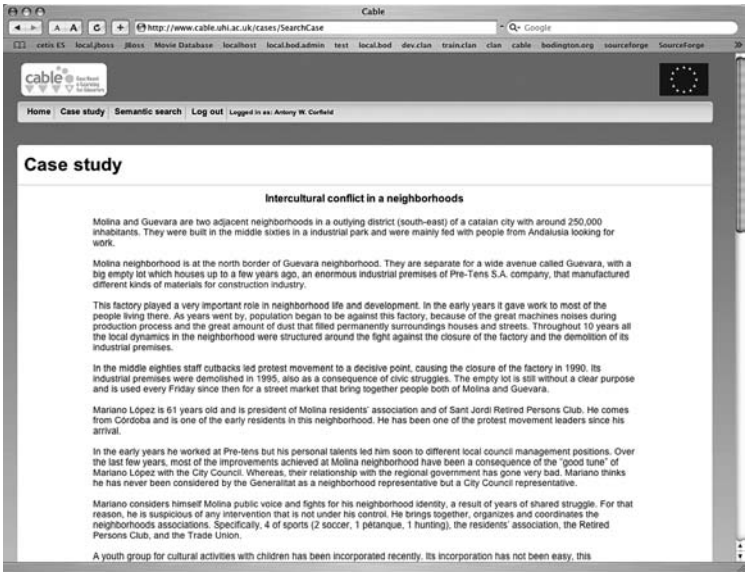


Figure 0.1:
Exemple d'une séance de VLE Bodington

Le sous-système de la base de données des études de cas

La base de données des études de cas (BDEC) est un système de gestion de contenu, principalement conçu par YHSV (Yrkeshögskolan Sydväst), dont l'objectif est de fournir une application facile et simple à utiliser pour la publication d'études de cas en différentes langues.

Un système de gestion de contenu (Content Management System - CMS) est un dispositif dont le but est la récupération, le traitement

et la publication de matière (contenu) au travers d'un ou plusieurs media de communication. Classiquement, dans la phase de récupération, la matière (contenu) est générée par la rédaction de nouveaux articles, ou par la récupération d'articles issus d'autres sources de données. Dans la phase de gestion, les articles sont traités et stockés pour une élaboration ultérieure, et sont étiquetés avec des méta données, c'est à dire, une information décrivant le contenu et son état. Le contenu est ensuite modifié suivant un protocole bien défini par des procédures manuelles ou automatiques. La phase finale est la publication, lors de laquelle les divers composants sont rassemblés en un format et une présentation appropriés, prêts à être livré à l'utilisateur final. Les CMS n'ont pas tous les mêmes fonctions ni ne peuvent gérer le même type de données, parce qu'ils sont destinés à des publications, à des organismes très différents et à des coûts variables.

L'architecture des études de cas

Dans le cas présent, une étude de cas correspond à un document décrivant une situation donnée et composée des unités de contenu suivantes :

- un récit ;
- une scène ;
- des acteurs ;
- des actions ;
- les réactions de l'entourage ;
- le temps, l'espace ;
- un objectif ;
- un contexte.

Les utilisateurs du système sont gérés par un protocole de LDAP[1]. Avec le LDAP, les utilisateurs ont le même nom et le même mot de passe que dans le EEV (environnement d'enseignement virtuel).

Les opérations possibles sont des classiques d'un CMS, aussi bien pour l'administration du système que pour la gestion du contenu, telles que :

- ajouter, éditer ou supprimer un lien vers un réseau sémantique;
- ajouter, éditer ou supprimer une étude de cas ;
- traduire une étude de cas ;
- rechercher une étude de cas.

[1] Lightweight Directory Access Protocol. Voir :http://www.kingsmountain.com/LDAPRoadmap/index.shtml, http://www.redbooks.ibm.com/abstracts/sg244986.html ou http://www.cru.fr/ldap/ (en français)

L'aspect polyglotte est géré en donnant l'identification de la langue de chaque document.

Avant d'écrire une étude de cas, l'auteur du contenu doit choisir la langue dans laquelle elle va être rédigée (ou la langue par défaut associée à l'utilisateur sera incorporée au contenu).

De plus, il y a un système de modification d'édition, dont le but est de faciliter la traduction d'une langue à une autre. Lors d'une traduction, les passages de l'étude de cas dans la langue d'origine apparaissent dans une fenêtre, côte à côte avec le passage correspondant de l'étude de cas dans la nouvelle langue.

Les études de cas dans différentes langues sont reliées ensemble pour faciliter le contrôle par les administrateurs et les auteurs du contenu.

Le sous-système de l'environnement d'enseignement virtuel

L'environnement d'enseignement virtuel (EEV) est un système de gestion de contenu (Content Management System – CMS) destiné à fournir un environnement dans lequel, à partir de blocs de contenu stockés dans un dépôt central, le contenu didactique peut être transmis à l'utilisateur par un système informatisé ; et le progrès de l'étudiant peut être contrôlé et sauvegardé. L'EEV possède une interface adéquate qui permet à l'utilisateur de s'inscrire et de suivre des cours pendant la durée de la formation, et une interface d'administration, qui permet aux enseignants de rédiger de nouveaux, cours, de suivre les étudiants, de créer des exercices, de vérifier les résultats, de personnaliser l'aspect des cours, etc...

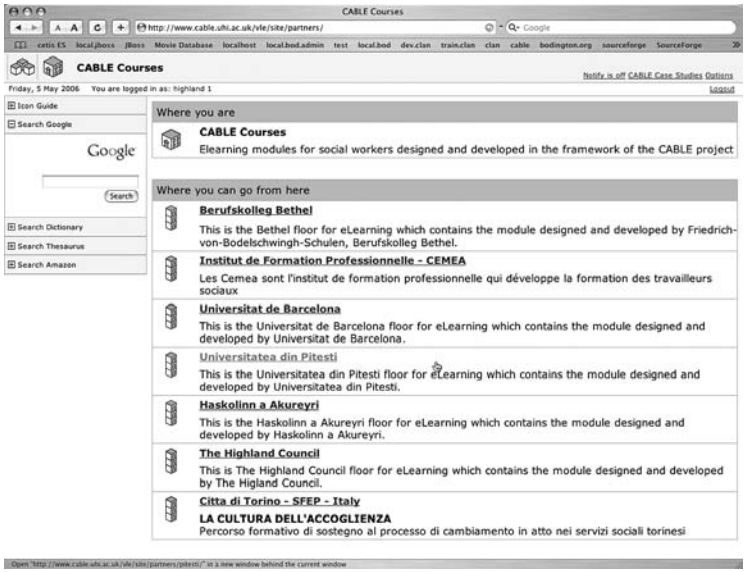


Figure 0.2:
Exemple d'une séance de VLE Bodington

Le système de Bodington

Dans le contexte de ce projet, on a choisi le système d'EEV de Bodington[2].

Développé à l'origine par l'université de Leeds pour créer leur propre environnement d'enseignement virtuel, Bodington est un logiciel Open Source que la communauté académique mondiale peut utiliser gratuitement et dont elle peut aider le développement. Bodington pourvoie à l'environnement d'enseignement virtuel en Grande Bretagne et à travers le monde.

Le système de Bodington est livré avec une licence Open Source : le logiciel a été crée à l'université de Leeds pour en faire profiter les étudiants et le corps enseignant et non pas pour une exploitation commerciale.

Le Bodington est utilisé actuellement par un grand nombre d'institutions pédagogiques, dont le UHI Millenium Institute, l'Université de Leeds, l'Université d'Oxford, l'Université de Manchester, et les collèges de Yorkshire Coast et de Eton.

Le système Bodington est un outil informatique qui peut être utilisé conjointement avec une base de données pour réaliser un site Web interactif. L'idée de départ était de pouvoir mettre en place un environnement d'enseignement virtuel à l'Université de Leeds -

[2] Voir : http://www.bodington.org/index.html

Bodington Common – mais de pourvoir l'utiliser aussi comme base pour d'autres types de sites interactifs. En fait, sa définition exacte serait celui d'un serveur d'application, puisque des modules peuvent y être ajoutés pour exécuter d'autres fonctions.

Ce système possède certaines caractéristiques telles qu'un système d'exploitation Multi-Utilisateur, mais accessible via une interface Web mondial. En outre, ce système, avec son approche orientée Objet, évite les pages de configurations complexes. On saisit le sujet qui nous intéresse et les pages de navigation ne listent que les options ayant trait au sujet choisi.

Les données et les pages d'un site sous système Bodington sont présentées sous forme d'arborescence, comme les documents et les fichiers dans un système de classement d'un disque dur. Mais, pour rendre la navigation plus facile, certains "documents" utilisent l'image d'un bâtiment, d'un étage ou d'une pièce. Cela veut dire qu'on peut indiquer à quelqu'un où trouver une ressource en langue courante au lieu de donner une adresse Web. A l'inverse de certains environnements d'enseignement, les outils, tels que les espaces communication, les questionnaires, etc. existent en tant qu'objets au sein de cette arborescence et lorsqu'on entre dans un questionnaire, par exemple, on obtient un menu simple de commandes et d'options qui sont en rapport spécifique avec le questionnaire, sans être encombré par du texte associé à d'autres outils dans le voisinage. Une barre de navigation simple permet de sortir facilement de l'outil en cours.

Les logiciels de EEV dictent souvent la structure d'une zone de cours, et peuvent manquer d'éléments nécessaires pour personnaliser certains cours. Avec le système Bodington on peut tout changer de la manière dont un cours s'affiche et fonctionne. On peut changer les icônes et les illustrations en remplaçant simplement les fichiers graphiques dans les dossiers patrons. De même, le changement des textes instructifs dans les formules et les pages est tout aussi simple puisqu'ils existent en format HTML dans les dossiers patrons. Des fragments de texte insérés de manière interactive dans les patrons sont générés par un logiciel en fonction, donc tout changement nécessite un travail sur le logiciel lui-même ; mais le code complet des sources est fourni et la licence permet toute modification utile.

La législation à travers le monde, y compris aux Etats Unis, en Grande Bretagne, en Suède, aux Pays Bas, etc., requiert de plus en plus, que les étudiants accèdent à un niveau d'éducation standardisé, sans tenir compte de leurs éventuels handicaps. Ceci implique que lorsque l'accès à un EEV fait partie de la formation, le EEV doit être accessible à tous. Le système Bodington s'efforce

autant que possible d'adhérer étroitement aux recommandations du W3C. Le but de celles-ci est d'éviter l'utilisation inappropriée du HTML qui pourrait nuire aux technologies d'aide, telles que les navigateurs audio sur le Web. Néanmoins, ceci ne rend pas les pages Web suffisamment accessibles. Pour aider les utilisateurs dyslexiques et ceux avec des problèmes de vue en particulier, le système Bodington peut leur fournir une liste de feuilles de styles. Le système enregistre la feuille de style choisie par chaque utilisateur et l'appliquera automatiquement lorsque l'utilisateur se connectera.

Le site Web peut donc s'afficher en couleurs très ou peu contrastées, en grands ou petits caractères etc., selon les besoins de l'utilisateur.

Le système Bodington correspond à un serveur d'application. Ce qui veut dire qu'il fournit des services de sauvegarde et de recherche dans une base de données, des systèmes pour gérer les utilisateurs, pour contrôler l'accès aux ressources, etc. Un programmateur peut tirer parti de cette fonction pour « ajouter » un code supplémentaire afin d'étendre cette fonctionnalité avec un minimum de programmation.

L'installation d'un seul système Bodington peut être divisé en plusieurs zones d'administration. Les administrateurs d'une zone peuvent créer les logins et les mots de passe, gérer les adhésions, etc. indépendamment des autres zones d'administration. Les administrateurs d'une zone peuvent donner accès à des ressources spécifiques à des utilisateurs spécifiques d'autres zones administratives, ce qui permet l'utilisation collaborative du site Web.

Au sein de la plupart des produits EEV se trouve une entité appelée formation dans laquelle différents outils peuvent être activés ou non. En essayant d'enfermer le concept de la formation dans le logiciel, on est prisonnier de la façon d'enseigner de l'époque de la création du logiciel. Le système Bodington est différent : il fournit des immeubles, des étages, des pièces, qui permettent d'organiser la substance pour s'adapte le mieux à la structure d'une formation spécifique et il donne des outils tels que des espaces de discussions, des questionnaires, des documents Web, un multiple choix d'articles, etc. qui peuvent être agencés librement.

Le sous-système d'indexation sémantique

Cette section expose les principes à la base du sous-système sémantique, qui relie le sous-système des cours virtuels à celui des études de cas. Le système sémantique est d'abord un service

d'indexation et travaille en arrière plan ; sans être directement visible par les utilisateurs, il est de fait un élément clé et central du système.

Ce sous-système n'est pas un système de recherche de document classique, car il n'utilise pas des mots et des phrases comme élément de base de recherche, mais il a une approche sémantique. Dans cette approche l'unité de recherche de base est le concept.

Les systèmes de recherche de documents et leurs inconvénients

L'idée initiale d'associer automatiquement les cours et les études de cas (que nous appellerons ci-après 'documents') était d'ajouter des mots clés à la description de tous les documents au sein du système, en utilisant un moteur de recherche classique pour indexer les mots clés ou indexer un texte entier sur le corps de documents. Ensuite, en introduisant des mots ou phrases clés, on devait pouvoir retrouver des documents associés pertinents. Les moteurs de recherche sont utilisés dans le domaine de la technologie informatique depuis les années 70 ; beaucoup de bibliothèques et de programmes sont disponibles, gratuits ou payants, et la littérature sur le sujet est croissante.

Malheureusement, cette solution a des inconvénients qui ont rendu son utilisation inappropriée pour notre application.

Tout d'abord, deux mots ou plus pouvaient être homographes, c'est à dire, avoir la même orthographe, mais être des dérivés et avoir des sens différents. Par exemple, le mot *chair* veut dire une chaise pour une personne, le rang du professeur, l'officier qui préside aux réunions d'un organisme ou un bloc de fer utilisé pour supporter les rails du chemin de fer. Le mot *lounge* désigne une banquette rembourrée pour plusieurs personnes, ou une salle d'attente équipée en sièges. Si on cherche des informations sur les meubles de salon en utilisant un moteur de recherche basé sur des mots clés, comme Google, le mot clé '*lounge*' donnera en première page de résultats des labels de disques et des personnalités de la radio ou de la télévision. Bien sûr, il y a toujours moyen de peaufiner la recherche en ajoutant d'autres mots clés, mais des résultats intéressants pourraient être ignorés.

A l'inverse, le problème des synonymes. Par exemple, le mot *sofa* (*canapé en français*) a le même sens que lounge, mais Google ne l'indexe pas ; on doit donc renouveler la recherche en utilisant *sofa*, en ayant toujours les mêmes sites de labels de disques qui

encombrent les résultats. Un autre problème se soulève lorsque la recherche utilise un terme général, par exemple *furniture* (*meubles en français*), mais qu'on s'intéresse aussi à des termes spécifiques tels que chaise (*chair*), table (*table*) et meuble de rangement (*cabinet*).

D'autres problèmes surviennent encore quand un document en différentes langues est utilisé; dans ce cas un moteur de recherche ne peut associer un mot dans une langue avec le même mot dans une autre, sans sous-programme supplémentaire. Il est très difficile de relier un document en une langue au même document traduit dans une autre langue, même si ces documents concernent les mêmes choses, mais qu'ils ont différentes 'étiquettes' pour les décrire.

L'approche sémantique

La première étape pour résoudre ce problème est d'assigner un seul sens classique à chaque mot clé : utilisant les mots cités ci-dessus, on peut choisir de définir, dans notre contexte d'application, chair comme un siège pour une seule personne et lounge comme une banquette rembourrée pour plusieurs personnes. Nous pouvons aussi définir des synonymes des mots, impliquant que plusieurs mots peuvent représenter le même concept.

De plus, nous pouvons définir des concepts qui ne correspondent pas qu'à un seul mot dans notre langue, mais qui conserve un sens dénué d'ambiguïté et clairement défini. Dans notre exemple nous aurions pu définir un concept de « fonction d'assise » comme un objet adapté pour s'asseoir.

L'assignation d'un seul sens à un mot, ou à un groupe de mots clés, nécessite la définition d'un nouveau concept. Un concept, dans le sous-système sémantique est défini par :

- un identifiant unique (id), qui est utilisé au sein du système ;
- une courte description (sofa [divan]) ;
- une définition (un siège long, dont le fond, le dos et les côtés sont habituellement rembourrés, couramment utilisé comme meuble confortable).

Une fois les concepts définis, il est possible de les relier avec des objets de la même famille. Un concept pourrait couvrir une signification plus précise, respecter une signification plus large ou représenter une qualité ou une partie d'un autre concept. Cette technique engendre une méthode plus aisée pour classer les

documents, mais permet surtout une recherche plus puissante, en associant des documents qui concernent des concepts similaires.

L'utilisation de l'approche sémantique avec les concepts, aide à résoudre le problème des langues multiples.

Par définition, les concepts, ne sont pas liés à une seule langue, il est donc possible avec cette approche de rechercher des arguments similaires parmi des documents en différentes langues. Il est possible d'avoir en effet, des descriptions courtes, des définitions et des mots en plusieurs langues, tous reliés à un concept unique. Un document en italien qui parle de *sedia* pourrait être relié à un document en anglais qui parle de *chair*.

Avec une série de concepts donnés et leurs associations appropriées, il est possible de créer un modèle théorique qui décrit le domaine de connaissance dans lequel l'application fonctionne. Ce genre de modèle s'appelle une ontologie. Une ontologie simplifiée ne peut contenir qu'une classification hiérarchique et qu'un seul type d'association– plus précisément appelée une taxonomie – et pourrait être représentée comme un arbre avec des nœuds correspondant aux concepts et des arcs représentant leurs associations. Une ontologie pourrait aussi être représentée en graphique dans lequel les associations seraient représentées par des arcs étiquetés, sans structure hiérarchique

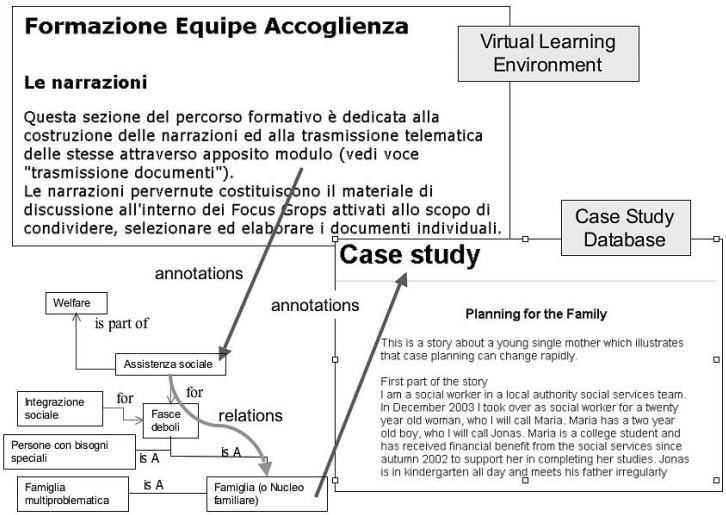


Figure 0.1:
Assemblage des études de cas avec le EEV grâce au système sémantique

H-Dose

Le système utilisé pour l'indexation sémantique est le H-DOSE. L'association de Web Services et de Multi Agent Systems fournit un accès simple à la fonction sémantique, avec une attention particulière sur l'indexation, la recherche et la fonction de recherche étendue.

Puisque le H-DOSE a été développé en tant que projet de recherche à l'université polytechnique de Turin, c'est une source d'accès libre : le projet est distribué sous licence gratuite et fonctionne avec des technologies gratuites : un serveur Apache Tomcat, un système d'administration de la banque de données PostgreSQL, le réseau Apache Axis SOAP, l'accès et l'administration à l'ontologie Jena API de Hewelett-Packard et le cadriciel TILAB[3] Jade pour le déploiement des agents.

Le H-DOSE possède une architecture de distribution, c'est à dire qu'on peut étendre divers sous-systèmes à différents ordinateurs, communicant entre eux par des messages SOAP[4], permettant plus de souplesse dans la forme du système et améliorant ainsi la performance globale.

La plateforme peut gérer des ressources de formats et de langues variés, bien que son objectif actuel soit les ressources textuelles. Le but du H-DOSE est de fournir une fonction sémantique à des applications Web à travers une interface facile d'accès, permettant l'intégration rapide des services fournis dans le flux de travail en cours. Ceci en essayant d'optimiser le rapport bénéfice/coût de la procédure. Les services de la plateforme sont dirigés vers des tâches d'indexation sémantique et de recherche, dans le contexte d'un domaine de connaissance spécifique, défini par l'application qui utilise la plateforme.

Plus précisément, le H-DOSE offre des moyens de classer les ressources textuelles en les associant avec les concepts d'une ontologie. De plus il fournit une fonction de recherche d'associations entre les ressources et les concepts, permettant la recherche d'information dont le concept est en rapport avec les demandes d'applications. La recherche exploite la structure ontologique de la base de connaissance et prend en compte des relations non explicites entre les concepts, par un système de navigation simple.

Le H-DOSE a été conçu pour minimiser l'impact et l'effort nécessaires à l'intégration des services de la plateforme dans les applications courantes. Ainsi, les choix de conception révèlent cet

[3] anciennement CSELT

[4] Simple Object Access Protocol : Protocole simple d'accès à un objet – un protocole de conventions minimales pour invoquer le code en utilisant XML sur HTTP, dans un environnement de distribution décentralisé. Voir http://www.w3.org/TR/soap/

objectif en séparant, autant que possible, le domaine du modèle conceptuel des ressources. Il définit aussi les associations entre les ressources et les concepts, qui sont basés sur les standards du Web. Grâce à la notion "d'impact minimal", l'approche choisie pour résoudre le problème des langues multiples consiste en une seule approche ontologique basée sur l'idée que celles-ci partagent au niveau conceptuel bien plus de ressemblances que de différences.

Les concepts sont considérés comme des entités indépendantes de la langue, situées à un niveau de spécification qui fait abstraction de la définition ontologique des éléments propres à la langue. L'information spécifique à une langue est gérée en associant à chaque concept indépendant d'une langue une série de noms, de définitions et de mots clés, un par langue utilisée dans l'application. Le nom du concept, sa définition et les mots clés s'appelle "Synset" puisque les mots clés sont presque tous des synonymes que les humains adoptent pour repérer les sémantiques des documents tels que les ressources textes. La structure de l'ontologie et le "synset" sont sauvegardés sous fichiers XML, rendant le lien plus aisé à modifier avec des programmes ad hoc, tels que 'Protégé' ou des éditeurs tout venant.

Les associations entre les ressources et les concepts ontologiques sont appelées 'annotations'. Les annotations peuvent être définies soit manuellement, en sélectionnant des concepts adaptés à un document donné, ou à une partie de ce document, et en envoyant l'ensemble avec le document pour être indexé ; soit automatiquement, utilisant des algorithmes d'extraction de données à partir du texte à indexer.

Dans le premier cas, les annotations sont plus fiables car elles ont été définies par des experts ; néanmoins il y en a peu car leur création coûte cher et elles pourraient aussi être appliquées à des données non textuelles, comme des films, des sons ou des images. En revanche, une machine extrait beaucoup d'informations, mais il est probable qu'elles soient moins précises que celles générées par des êtres humains.

Dans les deux cas, les annotations ont un poids qui permet de prendre en compte les différents degrés de fiabilité et de constance, favorisant la définition de diverses puissances d'association entre les ressources et les concepts ontologiques. En d'autres mots, puisqu'une ressource étayera des arguments plus largement qu'un seul concept, cela sera indiqué par une quantité non négligeable d'annotations lourdes, chacune associant la ressource avec un concept ontologique donné.

Les annotations permettent à la plateforme de prendre en charge la confusion intrinsèque des ressources, en exploitant le poids des

annotations. Quoi qu'il en soit, les contraintes ontologiques demeurent, et le modèle du domaine des concepts et des relations est toujours pris en compte pour fournir des services sémantiquement riches.

Les annotations suivent la corrélation sémantique entre une ressource et un concept, y compris l'information concernant la force de cette corrélation. Les données concernant les concepts, la référence aux documents et au groupe d'annotations, sont sauvegardées en forme de tableau dans une base de données relationnelle, représentant, à un niveau inférieur, les arguments qui se trouvent dans le document.

En fait, le H-Dose a besoin d'un URI[5] pour référencer le contenu, mais il suffit d'avoir une procédure qui associe un document à un URI ; et cette procédure peut être externe aux applications existantes. Bien sûr il est possible de stocker des annotations dans le document en cours d'indexation ; cela peut être utile quand les annotations sont faites manuellement, mais ceci n'est pas une obligation. Avec cette approche, les données sont stockées à l'extérieur du document ce qui permet l'utilisation du système sans avoir besoin de modifier les structures et le contenu du document. Le H-DOSE pourrait donc être utilisé sans modifier l'application existante.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le H-DOSE utilise le PostgreSQL comme système DBMS, mais il serait facile d'adapter celui-ci pour utiliser d'autres systèmes de bases de données, libres ou sous licence, en se servant d'une classe de JDBC différente et en adaptant la syntaxe des recherches SQL à une autre cible.

Des applications externes pourraient interagir directement avec les messages SOAP, mais un portail XML-RPC à SOAP existe et donne plus de flexibilité pour écrire le code qui lie les services du H-DOSE aux systèmes existants.

Les applications existantes pourraient utiliser le H-DOSE pour fonctionner comme moteur de recherche de texte, tant que les demandes d'indexation de nouveaux documents, la suppression d'anciens et les recherches sont modifiés pour solliciter les méthodes du H-DOSE appropriés, au lieu de ceux trouvés dans le moteur de recherche de textes.

En conclusion, le H-DOSE favorise une approche sémantique de la recherche de documents, avec un minimum d'effort nécessaire pour adapter les logiciels existants. Avec son approche distribuée, il est possible de mettre en route un système plus souple et, puisque

[5] Le Uniform Resource Identifier (URI) est un fil compact de caractères pour l'identification d'un résumé ou d'une ressource physique. Le Uniform Resource Locator (URL) est une forme de URI qui fournit aussi le moyen de localiser la ressource en décrivant son mécanisme d'accès primaire. Voir : http://www.w3.org/Addressing/

le logiciel est gratuit, il est facile de l'adapter à des environnements et des recherches variés.

Conclusions

Le projet PRAISE a eu des impacts positifs, mesurables, sur les systèmes pédagogiques de plusieurs organisations européennes de services et de formation en travail social. Il a aussi eu un impact significatif sur l'efficacité et la viabilité des CPD et des COP d'un secteur important qui s'appuie sur la connaissance expérientielle. Ce projet a eu des effets aussi bien au niveau individuel que sur des organisations entières, sur les méthodologies formatives, l'incorporation technologique, la programmation et la réflexion stratégiques. Ce dernier chapitre présente une revue des résultats de l'expérimentation du projet PRAISE, tels ils sont décrits dans les chapitres précédents.

Il y a eu une augmentation uniforme de l'intérêt des formateurs pour l'utilisation des éléments du projet PRAISE, c'est à dire, pour les techniques d'elearning et les CSCL basés sur l'EEV, pour l'apprentissage reposant sur des cas et soutenu par la technologie, pour l'utilisation de cercles vertueux et de la transmission sous forme de récit afin structurer le partage des expériences. Dans la plupart des institutions participantes, cet intérêt a dépassé le cadre des groupes initialement formés par le projet. Par exemple, l'ICE utilise régulièrement les CSDB comme ressource pédagogique. Ils sont aussi en train de concevoir, au sein même de la faculté, et pour un public plus large de professeurs, des programmes de formation visant à intégrer les CSDB à leurs cours.

Le projet PRAISE a resserré les liens entre les chercheurs et les praticiens. L'intérêt des membres des cercles vertueux à participer à la recherche active a augmenté, ce qui, finalement, devrait mener à la création d'une base de connaissance du domaine plus réactive. L'incorporation et l'encapsulation d'une meilleure reconnaissance du savoir devraient avoir un impact positif considérable en améliorant l'état de la pratique dans ce domaine. Les participants se sont engagés à poursuivre la méthodologie du projet en raison des bénéfices quantifiés qu'ils retirent de leur participation et de leur engagement. Afin de soutenir cette requête, l'administration doit réagir. L'UB, par exemple, a fait de la recherche d'autres plans de financement, parmi une diversité de réseaux, une priorité stratégique, afin de financer sa conversion aux pratiques PRAISE. L'INFOP a directement intégré à ses systèmes quotidiens de formation les composants méthodologiques dérivés du projet. Plus précisément, le cadre du projet PRAISE est devenu celui de l'INFOP en ce qui concerne les activités de formation intégrées à la pratique ordinaire. Il y a par ailleurs, un mouvement pour rendre permanente l'auto formation, valorisée par elearning, au sein du cursus français

de DEFA.

Le projet a constaté, parmi les partenaires, une augmentation générale de la motivation des apprentis à travailler de manière collaborative, à analyser les études de cas et à rechercher ainsi des solutions aux problèmes complexes. Ces résultats approchent de façon plus étroite les besoins d'une société du savoir et du système économique qui y est attaché. De plus, grâce à l'apprentissage collaboratif, à l'autoévaluation, et à une aptitude démontrée à mettre en pratique les outils acquis, il en est résulté un apprentissage plus efficace de la part des étudiants suivant ces cours. C'est un point important à retenir en raison, notamment, de ses implications dans la reconfiguration des systèmes de formation basés sur la pratique, et du domaine de la connaissance expérientielle et afin de renforcer l'économie européenne de la connaissance, et de soutenir ceux qui y participent.

Il a été mesuré, un accroissement, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des institutions participantes, de la motivation des individus à collaborer au recueil d'études de cas. On note, au sein des autorités locales, une constante progression du désir des membres d'autres disciplines, mais qui interagissent dans des domaines de problèmes communs, de participer aux cercles vertueux. La pérennité résultera de tentatives plus systématiques d'intégration de ces méthodes aux cours dans leur ensemble, et dans la réédition de cours réussis. Aujourd'hui, il y a un effet considérable du COP qui apparaît là où les individus propagent, parmi les praticiens de diverses disciplines, des informations sur cette nouvelle méthodologie. L'administration de ces formations cherche, quand cela est approprié, comment intégrer ces méthodologies à la pratique courante.

La valeur ajoutée à l'apprentissage en groupes autogérés induite par l'application de la méthodologie PRAISE, qui peut être caractérisée par l'extension des réseaux de formation locaux, compte parmi les résultats associés au projet. La formation complémentaire injectée à ces réseaux en ce qui concerne l'administration, l'observation et le développement du projet a permis la création d'une formation pour les enseignants qui en sont membres. Ces derniers participent alors pleinement au réseau et auto organisent ainsi le projet PRAISE. Actuellement, ils en observent les expérimentations actuelles et futures. Cela montre que, grâce à leur participation au projet PRAISE et à ses méthodologies, les réseaux de formation impliqués sont devenus plus viables.

Il y eut, comme résultat, d'importants changements au sein des organisations, dans les investissements et dans les développements

des systèmes de formation qui y en dépendent. Le secteur des technologies d'elearning, celui du partage des compétences ainsi que ceux du développement et de l'implémentation de nouvelles méthodologies ont bénéficiés d'investissements et de développements au sein des organisations, parfois à un niveau très bas. Le principal résultat en fut la structuration de curricula de formation ouverte et de formation à distance, éléments importants pour que les secteurs basés sur la pratique puissent pleinement participer à l'émergence de la société et de l'économie européenne de l'information. L'acquisition de talents et de compétences dans l'utilisation de l'elearning pour construire des modules pédagogiques constitua aussi un résultat notable. La réduction des coûts associés à la formation autogérée, qui amène les étudiants adultes à devenir plus flexibles dans l'espace et le temps, permet une formation 'juste à temps'[1], et facilite la dissémination de l'expérience. En outre, il y a eu une augmentation de la satisfaction des travailleurs sociaux ayant des emplois du temps surchargés ; satisfaction due au fait que, lors des formations, ils perdaient moins de temps en terme de déplacements, leur permettant ainsi une plus grande implication dans leur travail sur les cas réels. En conséquence de quoi, il a été constaté une amélioration de l'efficacité et du rendement de la formation et du travail réalisé sur ces cas.

Parmi les exemples de ce processus ayant pour résultat un réel changement se trouve celui de la municipalité de Turin, qui a désormais crée une nouvelle unité permanente au sein de l'organisation et qui propose à son personnel des cursus de formation à distance. De nouveaux investissements pour le déploiement technologique soutenant ces nouveaux programmes ont été ajoutés au budget principal. Une nouvelle accréditation émanant des autorités pédagogiques locales a été mise en place pour les programmes institutionnels de formation en elearning et le curriculum basé sur cette dernière formation fait aujourd'hui partie du programme exécutif de la municipalité de Turin.

L'incorporation systématique de la méthodologie PRAISE dans le cadre général de l'INFOP, qui a engendré de grands changements dans la structuration de leur propre organisation, constitue un autre exemple. Ces changements incluent une augmentation du nombre du personnel formateur. Cependant, afin de se limiter au budget établi et de permettre plus d'occasion de formation, l'organisation a réaménagé le planning des groupes et la distribution des charges

[5] La formation 'juste à temps' est un enseignement reconnu, dispensé aux étudiants en petits modules contextuels, spécifiques, pour répondre à des besoins identifiés. Cela contraste avec les grands programmes inflexibles et formels qui intègrent un curriculum général sur une longue période, et qui offrent des connexions importantes entre les sujets, mais qui souvent ne réussissent pas à motiver l'apprentissage en ne s'appliquant pas aux besoins fonctionnels de l'apprenti.

de travail en déléguant de nouvelles tâches au personnel administratif. Tous ces changements sont importants pour augmenter le rendement et l'efficacité d'une organisation reposant sur la connaissance, et travaillant au sein de la société moderne.

Enfin, le cas de l'université d'Akureyri, dont la mission permanente est, malgré des conditions difficiles de financement institutionnel, de développer un programme éducatif complet en travail social représente un dernier exemple. Une structure de base a été établie permettant aux travailleurs sociaux et aux étudiants de participer à l'action de l'université à travers le pays, ainsi que de concevoir et de développer cette dernière. L'enthousiasme et l'intérêt suscités par les méthodologies du projet PRAISE en termes de moyens de réflexion et de CPD sont très importants. Le projet PRAISE a augmenté de façon considérable la capacité et la qualité de la conception des cursus et du développement du programme d'assistance sociale. Les administrateurs des services sociaux des institutions participant au projet ont montré leur intérêt quant à la possibilité de développer conjointement des programmes de formation qui amélioreront l'efficacité des diplômés et les rendront plus à même d'appliquer les méthodes basées sur les problèmes réels, plutôt que celles, plus traditionnelles, qui mettent l'accent sur les aspects théoriques.

Durant la période du projet PRAISE, il y a eu d'importants développements de l'espace technologique. En parallèle au développement réussi et à l'application de technologies innovatrices aux systèmes de formation des partenaires, et en tandem avec le travail méthodologique, des progrès ont été réalisés au sein même de la technologie et des sciences qui l'encadrent. Le CSDB fut une importante réussite en ce qui concerne la gestion des connaissances et le développement de l'application de transmission. Il possède un important potentiel d'intégration au sein d'autres instances et au sein de domaines similaires de connaissance et de pratique. Le CSDB a été utilisé comme un puissant outil pour exploiter la connaissance expérientielle et la promouvoir au sein d'une organisation distribuée, qui, dans le cas présent, correspond au partenariat du projet PRAISE.

Du point de vue de l'ingénierie ontologique, le projet PRAISE a réussi à développer une ontologie complexe dans le domaine conceptuel du travail social à travers un processus itératif basé sur les groupes, et ce pendant toute la durée du projet. L'ontologie développée était multilingue et supportait différentes valeurs. Toutes les organisations partenaires furent impliquées et investirent de l'argent dans le processus et dans les résultats ; le processus lui-même fut une expérience d'apprentissage non seulement pour les

partenaires individuels mais aussi pour leurs organisations hôtes respectives. Une fois de plus, en se référant à la distribution de l'intelligence du projet, (aussi bien le projet implémenté que la méthodologie conceptuelle), l'ontologie représentait la connaissance encodée de tous les participants, formant ainsi un résultat émergeant où la somme était plus importante que la multiplicité des contributions. L'ontologie générée est aussi un produit, qui peut être récolté et stocké par une communauté.

Il y eut une intégration réussie des technologies de pointes qui liaient l'ontologie et le CSDB au sein de l'EEV, avec un soutien réflectif, produisant ainsi un EEV intelligent avec accès aux études de cas. Grâce à l'utilisation des technologies de résonnement, le système a davantage été capable de soutenir l'enseignement de la formation basée sur le pratique donné aux candidats, et cela au sein même d'un environnement multilingue. Dans le paysage européen, ce résultat est un élément essentiel dans l'amélioration des CPD.

La dimension européenne

Plusieurs aspects du projet PRAISE ont fait émerger les thèmes des CPD des travailleurs de la connaissance et de ceux ayant en charge les formations en travail social au niveau européen. Au sein de toutes les organisations partenaires et pendant toute la durée du projet, l'intérêt des étudiants des cercles vertueux pour les thèmes abordant le travail social européen et le langage en tant que moyen de communication international augmentait. Désormais, Bethel utilise, pour un certain nombre de leurs travailleurs sociaux, les études de cas et le travail pratique dans leur enseignement de l'anglais. D'un point de vue stratégique, Bethel à l'intention, aussi bien au niveau des enseignants qu'au niveaux des étudiants, de faire régulièrement appel à une interaction avec des partenaires européens du même domaine.

Le projet PRAISE se devait aussi d'attirer l'attention du personnel sur l'importance des meilleures pratiques des pays environnants. Cela a été considéré comme un moyen d'enrichir la pratique locale, d'apprendre des expériences des autres, et de rendre ainsi le développement des nouvelles pratiques plus efficace. En un sens, il s'agit du début de la concrétisation d'une intelligence distribuée, d'une intelligence européenne basée sur la pratique. Dans cette perspective de partage international la pratique professionnelle en termes de techniques d'elearning et d'acquisitions directe de compétence technologique, aussi bien parmi les formateurs que les opérateurs, constitua un élément important. Cela aura certainement

un impact, à travers l'Europe, sur la standardisation des systèmes de formation, et sur celle des programmes et des opérations.

Reconnaissant cela, plusieurs institutions participantes ont pris des décisions d'ordre stratégique pour continuer les projets et la collaboration internationale dans des domaines qui jusqu'alors ont été peu développés. La pérennité est aussi considérée comme étant essentielle ; l'INFOP, par exemple, a démontré que la continuation de tels programmes mène à un choix de formations plus étendu grâce aux collaborations internes, grâce au partenariat collaboratif international qui apporte un bénéfice directe à l'organisation par le partage des connaissances et grâce aux possibilités offertes au personnel de développer leurs propres programmes. De plus, les nouvelles formations proposées impliquent de nouvelles catégories professionnelles.

Les implications pour les programmes européens de formation

s'opposait aux attentes des usagers des organisations traditionnelles. Cela découle en partie de la nature de l'utilisation de méthodologies constructivistes, à la fois cognitives et sociales, au sein du cadre traditionnel de l'HEI, et donc non exclusive à PRAISE ; au contraire, PRAISE est un élément important de la reformulation, au sein des institutions tertiaires modernes, européennes, des attentes et des pratiques pédagogiques normatives. De plus, il s'est opéré une intégration de la transmission narrative comme un élément structurant de la connaissance, qui, par nature, est étrangère, moins formelle et plus subjective que ce qui a été recherché au travers des méthodologies objectives scientifiques qui ont envahi toutes les disciplines humanistes occidentales depuis les deux derniers siècles. Ceci confirme la pertinence de l'approche méthodologique du projet PRAISE dans la modernisation de la transmission de connaissances expérientielles et de CPD au sein d'importantes structures académiques, à l'intérieur desquelles nombres d'étudiants évoluent.

Au sein d'autres organisations, la situation était inversée ; dans ces exemples, les participants et l'administration étaient plus au fait des méthodologies PRAISE, mais moins expérimentés dans les techniques modernes d'elearning. Sans doute cela est-il en partie dû à des charges et des formes de travail traditionnelles qui n'ont pas profondément impliqués les travailleurs sociaux dans l'intégration d'ICT à leurs méthodes, pas même pendant cette dernière décennie. Néanmoins, une fois les aspects techniques d'elearning compris, les clients et le personnel étaient impatients de

pouvoir les intégrer ; ce qui confirme et valide l'utilisation de l'elearning comme outil performant et efficace dans le CPD de ce domaine.

Mot de la fin

Comme l'illustre cet ouvrage, le projet PRAISE et ses méthodologies ont eu un impact viable et conséquent, à la fois sur les individus et les institutions participants en termes de formation, de CPD, et d'application à un travail basé sur des cas réels. L'ensemble de ces méthodologies et technologies ont, sans aucun doute, eu d'importantes conséquences pour tous les professionnels européens adeptes d'une pratique basée sur la connaissance dont le résultat serait une société européenne de la connaissance et une économie plus puissantes, ainsi qu'un meilleur environnement pour les travailleurs et les clients.

La Bibliographie

Alston, M. and Bowles, W. (1998). *Research for Social Workers: An Introduction To Methods.* Australia: Allen & Unwin.

Arieti, Silvano (1978). “The psychobiology of sadness,” in S. Arieti & J. Bemporad, *Severe and Mild Depression,* Basic Books, New York, pp. 109-128.

Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bachor, D. (2000). *Reforming Reporting Methods for Case Studies.* British Columbia: University of Victoria Press.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Though and Action: A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings.* Buckingham: Open University Press.

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity.* London: Sage.

Benjamin, W. (1966). *Il Narratore. Considerazioni Sull’ Opera Di Nikolaj Lskov.* Torino: Einaudi.

Bennett, S., Harper, B. & Hedberg, J. (2002). Designing real life cases to support authentic design activities. *Australian Journal of Educational Technology,* 18(1), 1-12.

Bergström, L. & Fog, E. (1996). *Att se det möjliga i det verkliga. Om utveckling av sociokulturell competens i socialt arbete pa andsbygden i norra (English summary).* Bohuslän Göteborg: Göteborgs Universitet Institutionen för socialt arbete Skriftserien.

Berkes, F. Colding, J., & Folke, C.(Eds.) (2003). *Navigating Social-Ecological Systems: Building Resilience for Complexity and Change.* Cambridge: Cambridge University Press.

Botkin, D. B. (1990). *Discordant Harmonies A New Ecology For the Twenty-First Century.* New York: Oxford University Press.

Bruner, J. (1991). La construzione Narrativa Della Realtà. In M. Ammaniti, D. N. Stern. (Eds.), *Rappresentazioni E Narrazioni.* Roma. Laterza Roma-Bari.

Burns, R. (1990). *Introduction to Research Methods.* Melbourne: Longmans.

Chatman, S. (1978). Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film. Ithaca: Cornell University Press.

Crespi, F. (1996). *Manuale di sociologia della cultura.* Roma: Laterza Roma-Bari.
Department of Health (2000). *Framework For the Assessment of Children In Need and Their Families.* London: Department of Health.

Ertmer, P. A, Newby, T. J. & MacDougall, M. (1996). Students' responses and approaches to case-based instruction: The role of reflective self-regulation. *American Educational Research Journal,* 33(3), 719-52.

Evensen, D. & Hmelo, C (2000). *Problem-based learning.* New Jersey: LEA.

Fook, J. (2001). Identifying Expert Social Work: Qualitative Practitioner Research. In: Shaw, I. & Gould, N., (Eds.). *Qualitative Research in Social Work,* (pp. 116-131). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fook, J. (2002). Theorizing from Practice: Towards an Inclusive Approach for Social Work Research. *Qualitative Social Work 1,* 79-95.

Forster, E. M. (1990). *Aspetti del Romanzo.* Milano: Garzanti.

Frege, G. (1922). *Begriffschrift*. Lubrecht & Cramer Ltd. London.

Freysteinsdóttir, F. (2005). *Child Protection in Iceland,* Reykjavík: University of Iceland.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity,* Cambridge, England: Polity Press.

Gruber, T. R. (1993). *Toward principles for the design of ontologies used for knowledge sharing.* Technical Report KSL-93-04. http://ksl-web.stanford.edu/KSL_Abstracts/KSL-93-04.html

Habermas, J. (2001). Why Europe Needs a Constitution. *New Left Review 11,* September-October 2001. www.newleftreview.net/NLR24501.shtml

Haigh, M. (2000). *The Many Faces of Case Study Research,* Paper presented at the Science Education Research Symposium, Auckland University of Technology and University of Auckland, Auckland.

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations In the Functions Of Language.* London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1973). *Language In a Social Perspective.* London: Edward Arnold. 48-71.

Halliday, M. A. K. (1974). *Language and Social Man.* London: Longman for the Schools Council.

Halliday, M. A. K. (1976). *Halliday: System and function in language.* G. Kress (Ed.) London: Oxford University Press.

Hodgson, V. E. (2002). The European Union and elearning: an examination of rhetoric, theory and practice. *Journal of Computer Assisted Learning 18,* 240-252.

Horwath, J. (2001). *The Child's World.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Howe, D. (1995). *Attachment Theory for Social Work Practice.* Basingstoke: Palgrave.

Jeddlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana. Milano:* Mondatorin

Jones, J. & Gallop, L. (2003). No time to think: protecting the reflective space in children's services. *Child Abuse Review* 12, 101-106.

Jonassen, D., Mayes, T., & McAleese, A. (1993). A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education. In T. M. Duffy, J. Lowyck and D. H. Jonassen (Eds.), *Designing Environments for Constructive Learning* (pp. 231-247). Berlin: Springer-Verlag.

Jonassen, D. H. (1996). Scaffolding diagnostic reasoning in case-based learning environments. *Journal of Computing in Higher Education,* 8(1), 48-68.

Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Theories and Models* (2nd ed., pp. 215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Júlíusdóttir, S. (2000). Country Notes: Iceland. *European Journal of Social Work* 3, 57-67.

Kelley, F. J. & Kelley, H. M. (1998). *What they really teach you at the Harvard Business School.* London: Grafton.
Kristinsdóttir, G. (1991). *Child Welfare and Professionalization,* University of Umea.

Kristinsdóttir, G. & MacDonald, A. M. (2003). Learning to teach in Iceland 1940-1962: Part 1 Transitions in society and teacher education. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning [Journal of Teacher Education and Research]*, 3-4, 23-45.

Leung, A. C. K. (2003). Contextual issues in the construction of computer-based learning programs. *Journal of Computer Assisted Learning* 19, 501-516.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems, *Journal of Social Issues,* 2.

Malcolm, K. (1989). *The Making of an Adult Educator: An Autobiographical Journey.* San Francisco: Jossey-Bass.

Midgley, J. (2004). Issues in International Social Work: Resolving Critical Debates in the Profession. *Journal of Social Work* 1, 21-35.

Miller, B. & Kantrov I. (1998). *A Guide to Facilitating Cases in Education.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Moscovici, S. (1984) The Phenomenon of Social Representations. *In Social Representations* Farr, R. M. & Moscovici, S. (Eds.), Cambridge, England: Cambridge University Press.

Noble, C. (2001). Researching Field Practice in Social Work Education: Integration of Theory and Practice through the Use of Narratives. *Journal of Social Work* 1, 347-360.

Nygren, L. & Blom, B. (2001). Analysis of short reflective narratives: a method for the study of knowledge in social workers' actions. *Qualitative Research* 1, 369-384.

Parcerisa, A. (1999) *Didáctica en la educación social.* Barcelona: Graó.

Parton, N. (1994). The Nature of Social Work under Conditions of (Post)Modernity. *Social Work and Social Sciences Review* 5, 93-112.

Parton, N. & O' Burne, P. (2000). *Constructive Social Work: Towards a New Practice.* Basingstoke: Macmillan.

Peirce, Charles Sanders (1891). Review of *Principles of Psychology* by William James," *Nation*, 53, 32.

Riesback, C. (1996). Case-based teaching and constructivism: Carpenters and tools. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design* (pp. 49-61). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. G. Wilson (Ed.), *Designing Constructivist Learning Environments.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Simon, S., & Jones, A. (with Fairbrother, R., Watson, J., & Black, P.) (1992). *Open Work In Science: A Review of Existing Practice.* OPENS Project 1992, Kings College, University of London, Centre for Educational Studies.

Saleeby, D. (1996). The strengths perspective in Social Work practice: Extensions and cautions. *Social Work* 41, 296-305.

Shemmings, D. (1996). *Involving Children in Child Protection Conferences: Research findings from two child protection authorities.* Norwich: University of East Anglia.

Shön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action.* London: Temple Smith.
Shön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Shön, D. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice.* New York: Teachers College Press, Columbia University.

Smale, G., Tuson, G., & Statham, D. (2003). *Problemas Sociales y Trabajo Social.* Madrid: Morata.

Sowa, John F. (2000). Knowledge Representation: Logical, Philosophical and Computational Foundations. Brooks/Cole, Pacific Grove, CA, USA.

Squires, D. (1999). Educational software and learning: Subversive use and volatile design. *Educational Technology,* 39(3), 48-54.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Thomas, R. (1998). *Conducting Educational Research: A comparative view.* Westport, CO: Bergin and Harvey.

Trevillion, S. (1997). The Globalisation of European Social Work. *Social Work in Europe* 4, 1-9.

Trevillion, S. (2000). Social work, social networks and network knowledge. *British Journal of Social Work* 30, 505-517.

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child.* HMSO: London

Yin, R. (1988). *Case Study Research: Design and Methods.* London: Sage Publications.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research.* (2nd ed). London: Sage Publications.

Index des auteurs

Baecker-Menge, Waltraud Bethel
Bernardini, Cesare SFEP
Bonino, Dario PdT
Caneva Airaudo, Lucia INFOP
Ceravolo, Flavio
(uniquement les statuts del'expérience locale de la SFEP) SFEP
Chirlesan, Dumitru University of Pitesţi
Chirlesan, Georgeta University of Pitesţi
Corfield, Antony UHI
Corno, Fulvio PdT
De Bandi, Michele PdT
Devlin, Maureen The Highland Council
Di Blasi, Giuseppe SFEP
Donoghue, Terry The Highland Council
Farinetti, Laura PdT
Fern, Elizabeth UoA
Gammals, Rolf Sydvast
Gros, Begoña UB
Guerra, Vania UB
Humphries, Alan The Highland Council
Karlsson, Mikael M. UoA
Kruse, Monika Bethel
Leardini, Ileana SFEP
Leliévre, Vèronique INFOP
Lorenzatto, Maurizio SFEP
Louiset, Denis INFOP
Mehan, Sean UHI
Millerioux, Guy INFOP
Parcerisa, Artur UB
Roos, Kim Sydvast
Rotger, Catarina UB
Van den Hövel, Martina Bethel
Vitale, Stefano INFOP
Würtz, Jürgen Bethel
Young, Alistair UHI