

---

## Des étudiants en travail social à l'épreuve de l'ailleurs

Ahmed Lemligui

### Résumé

Cet article, résultat d'une communication faite au 3rd Spring de l'université Fès-Saïss au printemps 2011, est extrait d'une recherche globale conduite sur une période de trois ans (2009-2011) auprès de trois promotions d'étudiants éducateurs spécialisés bretons, inscrits à l'IRTS de Bretagne sur le site de Rennes et l'ITES de Brest, qui ont effectué leurs stages dans plusieurs pays d'Afrique. Nous avons fait le choix d'analyser l'impact de cette expérience sur les apprentissages que permettent les compétences interculturelles acquises par les étudiants, compétences qui leur permettent de développer un pouvoir d'agir.

---

### Citer ce document / Cite this document :

Lemligui Ahmed. Des étudiants en travail social à l'épreuve de l'ailleurs. In: Diversité, n°166, 2011. Travailler en banlieue. Enjeux de formation. pp. 66-72;

doi : <https://doi.org/10.3406/diver.2011.3451>;

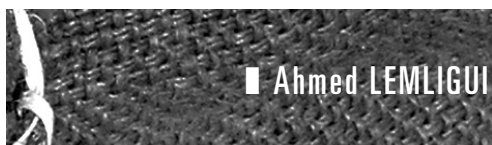
[https://www.persee.fr/doc/diver\\_1769-8502\\_2011\\_num\\_166\\_1\\_3451](https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2011_num_166_1_3451);

---

Fichier pdf généré le 05/03/2024

# Des étudiants en travail social à l'épreuve de l'ailleurs

L'ouverture à l'international devient une réalité prégnante dans le champ des formations en France en général et dans



celui du travail social en particulier. Ce processus se met en place tout au long des années quatre-vingt-dix. À la fin de cette décennie, les grandes écoles d'ingénieurs dans l'Hexagone et ailleurs en Europe ont programmé comme obligatoires des périodes de formation à l'étranger pour leurs étudiants. Les centres de formations en travail social encourageront de tels choix sans les rendre obligatoires et encourageront des départs

Cet article, résultat d'une communication faite au 3<sup>d</sup> Spring de l'université Fès-Saïss au printemps 2011, est extrait d'une recherche globale conduite sur une période de trois ans (2009-2011) auprès de trois promotions d'étudiants éducateurs spécialisés bretons, inscrits à l'IRTS de Bretagne sur le site de Rennes et l'ITES de Brest, qui ont effectué leurs stages dans plusieurs pays d'Afrique<sup>1</sup>. Nous avons fait le choix d'analyser l'impact de cette expérience sur les apprentissages que permettent les compétences interculturelles acquises par les étudiants<sup>2</sup>, compétences qui leur permettent de développer un pouvoir d'agir.

d'étudiants en stage à l'étranger dès le début des années 2000. Ces changements de perspective ont été facilités par les transformations des missions des centres de formation en travail social qu'apporte la loi de décentralisation du 13 août 2004 rapprochant le secteur social et l'Éducation nationale (Jaeger, 2009)<sup>3</sup>. Elle tend à confirmer que « la formation professionnelle est – et sera – de plus

en plus déterminée par des perspectives et un contexte communs aux États membres de l'Union européenne<sup>4</sup> ».

Nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle les expériences vécues par les stagiaires dans le processus de préparation et de réalisation des différentes étapes d'une période de formation pratique à l'étranger permettraient d'accéder à un certain nombre d'apprentissages pédagogiques, sociaux et culturels et aboutiraient à des changements chez les étudiants. Des acquis qui confèrent aux personnes concernées des capacités d'agir

■ 1 Une centaine d'étudiants en tout sur les trois années de l'enquête.

■ 2 Certains de ces angles d'attaque ont fait l'objet de communications ou de publications dont un chapitre paru sous le titre : « Élargissement du territoire de la formation en travail social à l'international : entre retombées individuelles et ajustements institutionnels », A. Lemligui, G. Allières, 2011.

■ 3 Marcel Jaeger, « Les formations des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements », in *Informations sociales* n° 152, mars avril 2009. p. 74-81.

■ 4 Bechler P., *Le management des compétences en action sociale et médico-sociale*, Paris, éd. Dunod, Coll. « Action sociale », 2005, p. 163.

sur elles-mêmes et sur leur environnement, qui se traduisent par des changements d'attitudes et de comportements. Pour vérifier cette hypothèse, nous nous appuyons sur une méthodologie qualitative et quantitative qui consiste à :

- présenter la démarche aux étudiants, avant leur départ en stage et mesurer les connaissances qu'ils détiennent à propos des modes d'organisation du pays et des institutions qui les accueillent,
- faire passer un questionnaire aux stagiaires avec pour visée de récolter leur point de vue après leur retour de stage,
- recourir à la méthode des incidents critiques pour le recueil de données établi par Flanagan<sup>5</sup> (1954). La liberté d'expression qu'elle offre facilite l'expression sur les atouts et limites des expériences de vie des personnes interrogées. Nous avons axé nos échanges autour de l'apprentissage des compétences interculturelles réalisées,
- réaliser des entretiens individuels (Blanchet-Gotman, 2001) sur un mode semi-directif. Nous avons relevé des informations auprès des étudiants, qui ont été impliqués dans le processus de recherche dès son lancement, afin d'évaluer la manière dont les expériences des étudiants ont été vécues par eux, ainsi que les enseignements et les critiques qu'ils en dégagent.

■ 5 Flanagan J. C., "The critical incident technique", *Psychological Bulletin*, vol. 4, (July 1954), p.327-359.

■ 6 L'idéal-type, concept élaboré par Max Weber, est « un modèle d'intelligibilité [...] sans équivalent dans la réalité [...] mais qui permet de comprendre les caractéristiques d'une organisation sociale. » Pour Max Weber, l'idéal-type est une espèce d'élaboration de pensée construite sur un mode imaginaire à partir d'un point de vue du chercheur. Il ne s'agit ni d'un modèle au sens axiologique, c'est-à-dire l'ensemble des valeurs souhaitables, ni d'un exposé des normes pratiques dominantes à un moment donné.

■ 7 Des types idéaux qui montrent que les étudiants opèrent des choix différents dans la décision de partir en stage à l'étranger : les aventuriers, les suiveurs, les engagés/militants... n'envisagent pas le départ à partir des mêmes motivations. L'impact des apprentissages que confèrent les compétences interculturelles en termes d'acquisition du pouvoir d'agir est perceptible chez tous les stagiaires malgré les variations de son degré.

Nous nous sommes intéressés aux incidences de l'ouverture à l'international sur l'activité pédagogique, sur l'engagement des étudiants, sur leur identité, sur leur pouvoir d'agir, ainsi que sur leur autonomie personnelle et professionnelle. Nous avons essayé enfin de voir comment les formateurs accompagnent ces expériences et vivent les transformations auxquelles elles donnent lieu dans leurs relations avec les étudiants.

D'autres questions ont été abordées afin de définir le parcours, les modes de socialisation ainsi que les profils types des stagiaires. Les analyses opérées à partir de ces éléments nous ont permis de mettre à découvert les motivations, les acquis en termes de compétences interculturelles, mais aussi le pouvoir d'agir des stagiaires et d'en dégager des profils idéaux typiques<sup>6</sup> dont nous reproduisons ici les grandes caractéristiques<sup>7</sup> :

- les *Curieux* sont ceux qui ont longuement hésité avant d'opter pour ce choix engageant. Nous les retrouvons davantage parmi les plus jeunes des promotions,
- les *Aventuriers* sont ceux qui cherchent à travers l'expérience à vivre des moments intenses. Pour cette catégorie, ce qui prime au-delà de tout, ce sont les rencontres humaines, la découverte du monde, la recherche de l'enrichissement,
- les *Suiveurs* sont ceux qui découvrent l'opportunité de vivre une expérience de vie tout en réalisant une partie de leur formation. Ils choisissent en règle générale d'accompagner un ou deux collègues de promotion, d'être accueillis par des membres de leur famille ou des amis qu'ils ont eu l'occasion de rencontrer par le passé,
- les *Engagés* sont ceux qui ont déjà eu à effectuer des séjours à l'étranger notamment dans le cadre d'actions humanitaires (chantiers de jeunes, participation à des séjours dans des associations locales). Ils affirment une ferme volonté à partir en stage à l'étranger dès qu'ils prennent connaissance de l'existence de cette possibilité au sein de l'école.

## CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE

On peut considérer que le terme de « pouvoir d'agir » représente une composante de ce qu'on nomme *empowerment*, qui peut être entendu comme l'ensemble des moyens que les individus mobilisent pour faire les choix opportuns dans le but de contrôler leur vie et corrélativement devenir maître de leurs déci-

sions. Y. Le Bossé avance que « de façon plus spécifique, on peut définir l'*empowerment* comme un processus caractérisé par l'exercice d'une plus grande maîtrise sur l'atteinte d'objectifs importants pour une personne, une organisation ou une communauté. L'exercice d'un tel contrôle implique évidemment une attitude proactive qui se caractérise généralement par la recherche et par l'obtention des ressources matérielles, psychologiques et sociales nécessaires pour atteindre les objectifs visés » (Le Bossé, 1998). Dans ce sens, le pouvoir d'agir permet de concrétiser des intentions, des envies, des volontés abstraites, etc. Il représente un dépassement de ses résistances, des inhibitions personnelles qui entraînent l'affirmation de ses choix dans la vie, quelle que soit leur nature.

Partant de là, l'*empowerment*, comme transformation de la manière d'agir, est un processus qui permet aux individus d'accéder à une échelle de compétences nécessaires, c'est-à-dire à un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources qui englobe des connaissances durables et transférables, dont les origines peuvent s'avérer diverses et s'incarner dans des acquis antérieurs, des expériences vécues dans des contextes différents – des formations réalisées par le passé, notamment. Les compétences s'exercent dans des contextes réels, dans les interactions avec autrui; en ce sens, elles se construisent dans l'action, mobilisent des moyens personnels et extérieurs et évoluent à long terme par les enrichissements qu'elle reçoit.

L'*empowerment* nécessite l'acquisition de compétences multiples dont les compétences interculturelles. Celles-ci ne correspondent pas à des savoirs formalisés ou à des connaissances mais demeurent aujourd'hui indispensables dans le monde du travail car « il s'avère de plus

en plus que les compétences professionnelles "classiques", ainsi que les compétences interpersonnelles et linguistiques ne suffisent plus pour être performant dans un contexte de plus en plus multiculturel<sup>8</sup> ». Les compétences interculturelles renvoient davantage à des savoir-faire, du savoir ou du pouvoir d'agir. Elles s'acquièrent *in situ*, dans les expériences de vie avec l'altérité. Le pouvoir d'agir, corollaire de l'*empowerment*, comme expression de la liberté individuelle et des possibilités d'opérer des choix éclairés ne peut s'envisager en dehors d'un contexte sociopolitique particulier qui concourt à le promouvoir, celui de la démocratie et de ses modes de fonctionnement.

Un contexte qui s'incarne dans trois caractéristiques principales: la montée de l'individualisme et de l'affirmation de soi; l'égalité entre tous; le respect et la tolérance comme gages du bon fonctionnement de la société. Le pouvoir d'agir correspond dans cette continuité à un processus historique qui a, progressivement, conduit, en Occident notamment, à plus de liberté, d'égalité et de droits sociaux. Roland Janvier et Yves Matho (2011) nous fournissent une synthèse historique qui évoque la mise en place par étapes successives des droits des usagers des différentes institutions. Ils démontrent que ce phénomène, malgré ses limites, tend au fur et à mesure à approcher d'un équilibre entre pouvoir institutionnel et pouvoir détenu par les usagers eux-mêmes. Une tendance qui montre que les valeurs véhiculées dans la modernité sont propices à l'émergence du pouvoir d'agir des individus dotés d'une certaine réflexivité/rationalité pour reprendre les analyses d'Anthony Giddens, selon lequel « le contrôle réflexif porte à la fois sur la conduite de celui ou celle qui exerce ce contrôle et celle d'autres acteurs.

En effet, les agents ne se contentent pas de suivre de près le flot de leurs activités et d'attendre des autres qu'ils fassent de même, ils contrôlent aussi, de façon routinière, les dimensions sociales et physiques dans lesquelles ils agissent » (Giddens, 1987, p. 74-81). Il considère que les types de socialisation dominants aujourd'hui conduisent les individus à chercher constamment une certaine reconnaissance d'une identité pour soi. Cette quête est le résultat d'un tiraillement entre la sécurité ontologique et une anxiété existentielle. Dans un tel contexte social, les indi-

vidus sont engagés dans des processus réflexifs sur eux-mêmes et sur le monde qui les environne. Ils sont amenés à adopter des mécanismes de pensée dynamique et de recherche d'ancrage que leur confère le pouvoir de se transformer/transformer le

■ 8 Barmeyer Ch., Peut-on mesurer les compétences interculturelles? Une étude comparée France-Allemagne-Québec des styles d'apprentissage. <http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Barmeyer.pdf>



monde environnant (*ibid*, p. 64).

Mais pour que ces comportements et attitudes, qui dépendent de la personne qui les vit et de son environnement, émergent, encore faut-il que l'individu franchisse des étapes que nous pouvons restituer ici.

L'individu doit :

- Prendre conscience des freins psychologiques, sociaux qui entravent la prise de pouvoir, des obstacles qui génèrent des sentiments de frustration, de colère, d'inquiétude, de sous-estime de soi, etc., autant d'attitudes qui empêchent d'agir d'une manière équilibrée. Pour que le changement s'opère, il faut que les malaises que l'individu véhicule du fait de son histoire personnelle et des entraves sociales puissent être dépassés, jugulés.
- Repérer les rôles et fonctions de chacun au sein des institutions dans lesquelles il doit évoluer. Il s'agit de parvenir à mieux définir sa place et celle des autres. On ne peut s'affirmer qu'en sachant se définir et définir nos *alter ego* avec qui nous nous engageons dans des interactions à plus ou moins long terme.
- Identifier le chemin à parcourir pour accéder à des dispositions facilitant le développement de son propre pouvoir d'agir. Pour que le changement intervienne, l'individu doit s'engager dans une démarche qui consiste à connaître ses forces et ses faiblesses ainsi que ses atouts et ses limites. Il doit, de ce fait, être conscient de son statut initial pour le dépasser et aller vers l'acquisition d'un nouveau statut plus propice à l'expression de ses volontés et à l'affirmation de soi.
- S'appuyer sur des « *autrui significatifs* » comme support d'identification. Il s'agit de ce que Georges Herbert Mead nomme la prise de rôle, un processus de construction identitaire qui comprend deux éléments. Le premier est d'ordre cognitif : l'individu repère et reconstitue la perspective d'autrui dans une logique de fort attachement émotionnel aux personnes qui vont représenter un modèle d'identification. Le deuxième renvoie à l'identification. L'individu se réapproprie cette perspective et la fait sienne. Si pour Mead, cette phase est

propre au développement de l'enfant, elle n'en demeure pas moins présente au-delà de la socialisation primaire. Tout comme pour l'enfant, l'adulte va s'appuyer sur des « *autrui significatifs* » représentant des sources d'établissement de la confiance comme élément indispensable à l'épanouissement et à l'affirmation de soi.

- Être capable de transférer ses acquis dans des contextes très diversifiés. De ce fait, l'individu apprend à utiliser les apprentissages acquis y compris la confiance en soi dans des situations nouvelles pour répondre à ses propres attentes et à celles de son environnement. Il apprend à privilégier des formes de transfert positif consistant à utiliser des capacités maîtrisées dans des contextes nouveaux, inconnus jusque-là, et à minimiser le recours à des transferts négatifs ou neutres qui eux empêchent la mise en place d'actions réussies et corrélativement valorisantes pour soi.

## LA MOBILITÉ ÉTUDIANTE OU L'ESPACE D'ACQUISITION DU POUVOIR D'AGIR GRÂCE AUX COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

Pour les établissements qui connaissent des pratiques instituées, des moyens sont mobilisés accompagnant les différentes phases qui scandent la mobilité des étudiants. Ils tendent à avoir un impact positif sur la formation comme le précise le rapport réalisé pour le compte de la Commission européenne à propos du programme Leonardo da Vinci : « L'impact des séjours à l'étranger sur les systèmes de formation nationaux a nettement augmenté durant les cinq dernières années et, dans l'ensemble, le niveau d'internationalisation de la formation initiale et continue s'est perceptiblement élevé. » (Friedrich et al. 2010.) Parmi ces incidences multiples, nous avons relevé des progressions notables sur l'affirmation de soi chez les étudiants. Une tendance qui s'opère avec des variations en fonction de ce que nous avons développé dans la première partie de cet article. En croisant l'ensemble des capacités acquises qui confèrent un plus grand pouvoir d'agir, deux registres types de capacités ont été identifiés chez les étudiants observés envers l'identité professionnelle et l'identité personnelle.

## L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

En termes d'identité professionnelle et personnelle, les étudiants ont pu accéder à une meilleure définition et



affirmation de soi. L'affirmation de soi est l'attitude intérieure qui consiste à croire que nous avons une valeur. Elle se traduit par le pouvoir d'agir face à ses besoins, à son environnement. Les expériences vécues à l'étranger confèrent aux étudiants une capacité à mieux formuler leurs demandes. Ils se montrent ainsi plus enclins à affirmer leurs *desiderata*. Autrement dit, nous observons chez les étudiants ayant réalisé une expérience de formation pratique à l'étranger des comportements qui se traduisent par une tendance à exprimer avec davantage de facilité leurs opinions, leurs sentiments et à formuler leurs besoins ou demandes. Ils deviennent moteurs au sein des promotions et des interlocuteurs constructifs avec leurs formateurs. Ils ont tendance à mieux circonscrire leurs interventions dans un champ professionnel en quête de reconnaissance et de légitimité. Être sollicité pour présenter son travail, comprendre les fondements et les contraintes qui pèsent sur le travail de ses interlocuteurs dans une culture différente amènent bon nombre d'étudiants à s'interroger sur eux-mêmes, sur leur place dans l'organisation du travail et sur leur utilité. Ils développent ainsi des mécanismes identitaires qui les mettent en mesure d'opérer une réelle capacité à exprimer leurs opinions, leurs sentiments et besoins. Ces prises de positions s'opèrent de deux manières : la convergence et la distinction. Ces étudiants ont tendance à se reconnaître dans un ensemble de valeurs partagées avec leurs collègues. Ils consolident ainsi l'appartenance par rapport à un groupe professionnel avec ses spécificités propres. Et savent en même temps dire, voire revendiquer, leurs particularités et se différencier par rapport aux autres. Ils expriment ainsi leur autonomie et définissent leurs espaces de

liberté individuelle.

Grâce aux échanges vécus au sein d'autres univers culturels, les étudiants développent une logique d'expérimentation dite du *learning by doing*. Celle-ci permet, grâce aux situations d'incertitude que génèrent la connaissance limitée des contextes d'intervention et l'incertitude sur l'évaluation des situations/comportements des autres, d'apprendre en intervenant, en expérimentant. C'est dans des expériences imprévues, non organisées ni structurées que ces types d'apprentissages s'opèrent. C'est dans ce sens que l'on considère qu'il ne s'agit pas d'un savoir transmis d'une manière formalisée mais davantage du résultat d'un processus qui se présente sous forme de cercle, scandé par plusieurs étapes, que Markus Molz a très bien décrit, à la suite du pédagogue et philosophe américain John Dewey. Une série de phases qui se présentent ainsi : « Expérimentation, observation, problématisation, conceptualisation, cette dernière conduisant à une nouvelle expérimentation et ainsi de suite. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut parcourir tout le cercle et poursuivre encore la démarche comme dans une spirale<sup>9</sup>. » Nous sommes là face à des méthodes qui s'initient dans le cadre de la formation à travers des ateliers de préparation au départ ou d'autres séquences pédagogiques. Un état d'esprit qui s'acquiert progressivement et qui s'entretient dans la pratique au quotidien.

Dans nos analyses de l'impact des expériences à l'étranger chez les étudiants éducateurs spécialisés effectuant un stage à l'étranger, nous ne nous sommes pas contentés de nous arrêter sur le déroulement sur place. Nous avons en même temps été sensibles à la phase de préparation du départ et à celle du bilan au retour, jusqu'au terme de la formation. Un tel choix nous a permis de mesurer les apprentissages de capacités spécifiques qui développent leur pouvoir d'agir. Qu'il s'agisse des démarches administratives, ou pédagogiques, les étudiants ont appris à évaluer leurs actions à réfléchir et mesurer l'impact de leurs engagements auprès des institutions, que ce soit en France avec leur centre de formation ou à l'étranger avec leurs structures d'accueil. Des apprentissages

qui leur permettent de se confronter aux contraintes qu'imposent le déplacement et la vie à l'étranger. Des acquis qui confèrent à cette catégorie d'étudiants des capacités avérées d'autonomie fonctionnelle, organisationnelle : prendre des initiatives, prendre des décisions, capacité d'innover.

■ 9 M. Thomas, La compétence interculturelle : un apprentissage. Extraits de : Acquérir une compétence interculturelle – Des processus d'apprentissages interculturels au quotidien. Mémoire de DESS en Psychologie. Nancy, 2000. [http://competences-relationnelles.com/IMG/pdf/IN-Compétence\\_intercult-apprentissage-fr.pdf](http://competences-relationnelles.com/IMG/pdf/IN-Compétence_intercult-apprentissage-fr.pdf)



## L'IDENTITÉ PERSONNELLE

Lors de leurs expériences à l'étranger, les étudiants apprennent constamment à être confrontés avec des visions du monde différentes. Leurs propres rapports au temps, au corps, aux distances interpersonnelles, à l'effort, au travail, à la douleur, etc. s'en trouvent interrogés, bousculés sans qu'ils les abandonnent pour autant. Les fondements de leur culture se retrouvent minoritaires et relativisées. Ils sont obligés de composer et de prendre en compte les choix collectifs en respectant les points de vue en présence. Il s'ensuit l'acquisition de capacités de coopération plus développées, de partage des modes de prise de décision. Nous nous retrouvons face à des individus capables d'adaptation, sans renoncer à leur propre système de référence, par rapport à la diversité. Pour eux, les conflits et les tensions ne sont plus perçus comme des menaces par rapport à leur équilibre propre mais comme un élément qui les met en mesure de trouver des solutions prenant en considération l'univers de l'autre. Une préoccupation accentuée qui consiste à mieux envisager la communication avec autrui, qu'il soit usager, collègue de travail ou partenaire, et à privilégier la négociation au blocage. Ils apprennent par la suite – que ce soit dans le cadre des activités de formation théorique ou pratique en France – à considérer l'impératif de la diversité des positions de leurs interlocuteurs.

La tendance repérée chez cette catégorie d'étudiants à s'ouvrir sur la différence s'accompagne du développement de capacités à tisser des maillages, des réseaux de partage ou de solidarité, à fédérer des intérêts, bref à créer de la richesse autour de la coopération dans le pays où ils ont vécu leurs expériences de formation, mais aussi en France. « Il est intéressant de voir comment, au fur et à mesure du développement de ces activités d'ouverture à l'international, de nouvelles solidarités apparaissent au sein des groupes d'étudiants

qui répondent volontiers aux sollicitations des formateurs. Ils acceptent ainsi de garder le lien avec l'étudiant parti en stage à l'étranger pour le tenir informé des décisions prises au sein de la promotion et de lui transmettre les différentes consignes données par les formateurs. Les nouvelles techniques de communication, notamment les blogs, facilitent pour leur part ce lien et permettent de garder un contact permanent entre tous » (Lemligui et al., 2011). Nous pouvons enfin repérer que, riches des apports multiples des expériences de formation à l'étranger, les étudiants s'engagent davantage dans des dynamiques qui les amènent à se mobiliser pour agir dans la promotion des actions des établissements ou services fréquentés. Ils deviennent ainsi des ambassadeurs de ces derniers, soit pour renseigner tous ceux qui souhaitent s'y rendre pour une période de formation ou pour un soutien militant, soit pour organiser des manifestations de soutien aux profits de leurs usagers.

■ AHMED LEMLIGUI

Formateur-chercheur, Pôle ressources et expertises, IRTS de Bretagne  
[ahmed.lemligui@irts-bretagne.fr](mailto:ahmed.lemligui@irts-bretagne.fr)

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉCHER P., *Le management des compétences en action sociale et médico-sociale*, Paris, éd. Dunod, Col. « Action sociale », 2005, p. 163.
- BARAMEYER Ch., *Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Une étude comparée France-Allemagne-Québec des styles d'apprentissage*. <http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/barameyer.pdf>
- DIDEROT D., *Jacques le Fataliste et son maître*, Paris, éd. Gallimard, coll. Folio, 2006.
- FRIEDRICH W., KÖRBEL M., MÜLLER K., (2010), *Analyse de l'impact des projets de mobilité du programme Leonardo da Vinci sur la qualité des systèmes de la formation professionnelle initiale et continue: synthèse et recommandations*, Étude réalisée sous l'égide de la Commission européenne, [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc218\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc218_fr.pdf)
- GIDDENS, A., *Social Theory and Modern Sociology*, Cambridge, Polity Press, 1987.

■ JAEGER M., « Les formations des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements », in *Informations sociales* n° 152, mars-avril 2009. p. 74-81.

■ JANVIER R., MATHO Y., *Comprendre la participation des usagers dans les organisations sociales et médico-sociales*, éd. Dunod, 4<sup>e</sup> édition, 2011, 261 p.

■ LE BOSSÉ Y., Introduction à l'intervention centrée sur le pouvoir d'agir, in *Cahiers de la recherche en éducation*, vol.5, n° 3, 1998, p. 349-370.

■ LEMLIGUI A., ALLIÈRES G., « Élargissement du territoire de la formation en travail social à l'international : entre retombées individuelles et ajustements institutionnels », in H. Noguès, M. Rouzeau, Y. Molina (dir.), *Le travail social et ses formations à l'épreuve des territoires*, Rennes, éd. EHESP, Col. « Politiques et interventions sociales », 2011.

■ THOMAS M., La compétence interculturelle : un apprentissage. Extraits de : Acquérir une compétence interculturelle – Des processus d'apprentissages interculturels au quotidien. Mémoire de DESS en Psychologie. Nancy. 2000. [http://competences-relationnelles.com/IMG/pdf/IN-Competece\\_intercult-apprentissage-fr.pdf](http://competences-relationnelles.com/IMG/pdf/IN-Competece_intercult-apprentissage-fr.pdf)

