



HAL
open science

Transmission et diffusion des savoirs professionnels. La sociologie des politiques sociales à l'Université et dans les instituts de formation du travail social

Alexandre Pagès

► To cite this version:

Alexandre Pagès. Transmission et diffusion des savoirs professionnels. La sociologie des politiques sociales à l'Université et dans les instituts de formation du travail social. 2015. hal-01235965

HAL Id: hal-01235965

<https://hal.science/hal-01235965>

Preprint submitted on 1 Dec 2015

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

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

RT6

Politiques sociales, protection sociale, solidarités

Working papers

Transmission et diffusion des savoirs
professionnels.

La sociologie des politiques sociales à
l'Université et dans les instituts de
formation du travail social

Alexandre Pagès (Université de Bourgogne - Franche-
Comté)

alexandre.pages@univ-fcomte.fr

n° 2015-1

AFS
Association
Française de
Sociologie

Contact : bureau du réseau RT6,
voir www.rt6-afs.org

Transmission et diffusion des savoirs professionnels
La sociologie des politiques sociales à l'Université et dans les
instituts de formation du travail social (¹)

Alexandre PAGÈS¹

¹ Université de Bourgogne - Franche-Comté

Résumé

La sociologie des politiques sociales est assez largement mobilisée dans les formations préparant aux métiers du travail social et, plus généralement, de l'intervention sociale. L'auteur énonce ici un certain nombre de constats qu'il formule à partir de sa pratique d'enseignant dans plusieurs établissements qui préparent ces diplômés. Il décrit différents modes d'appropriation et d'usages. Il observe que, dans cet univers professionnel, la sociologie est mise au service d'impératifs opérationnels. Elle participe à la construction de positionnements divers en diffusant des savoirs académiques et en transmettant des connaissances issues de l'expérience.

Sociology of social policy is a widely mobilized subject in the training of future social workers. In this text, the author explains the value of this discipline by showing how his own pedagogic experience has been shaped by many years working in specialized schools which prepare students to social workers' careers. He also lets the reader to understand how sociology becomes an operationalized science which combines academic knowledge and fieldwork experience.

Alexandre PAGÈS

(Université de Bourgogne - Franche-Comté)

Dans nos sociétés, et tout particulièrement en France, les politiques sociales devraient contribuer au maintien de la cohésion sociale. Leur développement continu a conduit à la mise en place d'un système de protection collectif qui accompagne les individus tout au long de leur existence. Des missions d'action sociale sont assurées par des professionnels au profil très divers au niveau de leur qualification, de leur dénomination et de leur statut car, à côté des métiers les plus classiques du travail social (éducateurs spécialisés, assistants de service social, conseillers en économie sociale et familiale), de nouveaux intervenants sociaux sont au contact des plus fragiles et au centre des dispositifs. La diversité des chemins d'accès peut surprendre. En France, à côté de nombreux diplômes d'Etat et certificats², une multitude de formations universitaires sont proposées à des étudiants qui se destineront à occuper des emplois dans ce domaine. Dans d'autres pays européens, l'usage est plus courant de se cantonner à deux ou trois titres de travailleurs sociaux généralement formés par des établissements universitaires.

Malgré cette grande diversité, nos observations nous conduisent à penser que les logiques de qualification sont assez convergentes. Dans les référentiels de formation, les établissements insistent en général sur les vertus de l'alternance. Dans les livrets distribués aux étudiants, on retrouve des bases en sciences humaines, on accorde de l'importance aux méthodologies de projet et aux logiques d'accompagnement. Il est très clairement indiqué l'intention de construire une posture professionnelle en démultipliant options, stages et modules. Les diplômes sembleraient autant se distinguer entre eux par leurs effets de socialisation que par les contenus objectifs des enseignements dispensés. Ce qui fait par contre la différence entre toutes ces professions, ce seront les postes exercés et les modes de recrutement de celles et ceux qui les exerceront. Moins qu'une économie des pratiques, c'est une économie symbolique des places et des statuts qui serait aussi en jeu.

À première vue, la sociologie semble irriguer l'ensemble des formations destinées aux professionnels de l'action sociale. Souvent perçue comme une vision critique de la société – les « anciens » se souviennent des interrogations soulevées dans le sillage des travaux de Michel Foucault et par la parution d'un numéro spécial de la revue *Esprit* (Donzelot et Roman, 1998) –, notre discipline serait mobilisée aujourd'hui au service d'un projet. De même, à l'Université, on s'est longtemps référé à la figure du *magister* défendue par le corps professoral (Hirschhorn, 1993), mais le recrutement de personnels vacataires assure de nos jours un relais avec le monde professionnel avec la mise en place de l'alternance et la réalisation de projets grande nature. Quand les étudiants ont exercé un emploi dans le champ du travail social avant leur entrée en formation, l'objectif pédagogique peut être aussi celui de faire prendre du recul par rapport à leur propre expérience, de consolider leurs acquis et d'alimenter une réflexion personnelle. Tous ces éléments semblent cependant illustrer une hybridation des savoirs et la présence d'une tension, assez nettement perceptible, entre la mobilisation de la sociologie comme discipline (ou regard critique) et sa convocation comme science ancillaire ou de légitimation des politiques sociales. Telle est du moins l'une des hypothèses que nous formulons à partir des observations que nous avons pu faire en tant qu'enseignant intervenant dans plusieurs établissements délivrant ces diplômes.

1 – Des savoirs mobilisés au service d'une posture professionnelle

Intéressons-nous rapidement aux enseignements dispensés et aux référentiels de formation. Alors qu'ils délivraient déjà des diplômes venant évaluer la réalisation de recherches portant sur les politiques sociales, les établissements universitaires ont fait preuve

d'une grande réactivité depuis la création des Licences et Masters professionnels. Selon les observateurs de ce développement, il s'agissait d'anticiper des besoins en mettant l'accent sur des compétences techniques. En fait, « la recomposition de l'offre via la réforme LMD s'est faite selon trois orientations : les masters professionnels de l'intervention sociale (politiques sociales ciblées, politique de la famille ou du vieillissement, politiques de la ville, de l'aménagement du territoire, de l'insertion...), les masters professionnels de la santé et de la gestion du médico-social et du social (gestion-management des institutions, politiques publiques de santé, développement social local...) et les masters professionnels de formateurs d'adultes (ingénierie de formation, conseil, études, gestion des organismes de formation...). Les premiers forment des cadres polyvalents décideurs, les deuxièmes des cadres gestionnaires directeurs, les troisièmes des enseignants formateurs. Généralement, la formation s'organise autour d'un tronc commun (connaissance des institutions et méthodologie) d'options donnant l'orientation des masters et d'un stage dont la préparation, l'accompagnement et la restitution du travail effectué occupent une place très importante » (Montalembert, 2006, p.75).

Dans les différents établissements qui proposent des formations supérieures courtes ou dans les instituts de formation du travail social, la sociologie, même diluée, semble constituer la composante d'une boîte à outils en vue d'appréhender les conditions de vie des populations les plus fragiles et les dispositifs qui leur sont destinés. On prend en considération l'environnement dans lequel sont mises en œuvre les politiques sociales. Jeunes en difficulté d'insertion, familles monoparentales ou personnes en situation de handicap sont autant de catégories de l'action publique. En vue de favoriser l'apprentissage de ce que les professionnels désignent comme étant une culture commune, l'enseignant doit être capable d'établir des passerelles entre l'étude des problèmes sociaux, l'analyse des politiques publiques et la connaissance des « publics » de l'action sociale. Il en est souvent de même dans les travaux remis par les étudiants en vue de valider leur diplôme. Il leur est généralement demandé, tout en s'appuyant à la fois sur une expérience de stage, la mobilisation de la littérature spécialisée et la réalisation d'une enquête de terrain, de formuler une série de constats afin d'élaborer des préconisations d'action. L'expérience de la conduite de projets peut contribuer, pour les plus jeunes, à la construction de leur future identité professionnelle par la découverte de réalités concrètes : les conditions de travail des personnels, l'organisation interne des structures d'accueil, les attentes des usagers, les partenariats etc.

Cette vision serait finalement celle d'un savoir au service des professionnels afin d'élaborer de nouveaux dispositifs dans l'intérêt des usagers. Nous pourrions y voir une réponse à des besoins sous la forme d'une prestation, d'une activité, d'un suivi individuel ou d'un projet collectif puisqu'on introduit une phase de diagnostic, une référence clinique, curative ou préventive préalablement à l'action. Cette approche très pragmatique de l'enseignement supérieur est destinée à favoriser une meilleure insertion professionnelle, cette dimension étant même devenue un critère d'évaluation des formations en vue du renouvellement de leur accréditation. Partant, les équipes pédagogiques auraient donc « *de bonnes raisons* » de procéder ainsi, au risque de favoriser une hybridation des savoirs. Cela étant dit, et c'est particulièrement le cas dans les universités, le fait que nous avons le plus souvent affaire à de jeunes adultes demande, au préalable, que leur soient dispensés des enseignements plus théoriques dans le but de parfaire leur culture générale et leur compréhension des dispositifs et des institutions. Certains cours sont d'ailleurs consacrés à l'analyse sociologique des politiques sociales. Par exemple, la genèse et l'évolution des systèmes de protection collectifs sont fréquemment abordées mais elles se résument très (ou trop) souvent à une simple description typologique qui insiste *in fine* sur la « crise » de nos modèles nationaux. En présentant les typologies les plus connues, on diffuse les conclusions des travaux portant sur

les étapes de développement du *Welfare State*. Or, en souhaitant présenter un tableau de pensée homogène, cela peut cependant conduire nos étudiants – qui ne connaissaient pas forcément les fondements de la solidarité ou ont très peu de repères juridiques – à n'en retenir qu'une vision restrictive. Le rôle de l'enseignant peut être alors, au moyen d'une approche socio-historique, de revisiter des concepts de base et de proposer une introduction à l'épistémologie. Il peut également être question, à partir de l'examen plus approfondi de telle ou telle politique sociale, de mieux connaître les référentiels de l'action publique et, en raison du grand mouvement qui a été celui de la décentralisation, de découvrir les modes de « fabrication » des politiques sociales locales. Ce sont autant de repères visant aussi à montrer le fonctionnement concret des organisations et la diversité des missions qui incombent désormais aux cadres (intermédiaires et supérieurs) de l'intervention sociale.

On retrouve ces micro-ajustements dans les formations préparant à des fonctions d'encadrement et d'ingénierie sociale. On tente de mieux faire correspondre les niveaux de qualification de ces diplômes professionnels avec ceux de l'enseignement supérieur. Le temps consacré à leur préparation est relativement important, de 2 à 3 ans selon les cas. Décrivons brièvement la structure pédagogique de ces diplômes (qui sont organisés sous la forme de domaines de compétences) et penchons-nous plus précisément sur la réception et la diffusion des savoirs. Nous prendrons le cas du CAFDES (Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement ou de Service d'intervention sociale) et du DEIS (Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale) car ces deux diplômes semblent illustrer les évolutions contemporaines du travail social et, sur un autre plan, les différentes vocations de la sociologie. Le premier d'entre eux est de nature pluridisciplinaire et il accompagne, au moyen d'enseignements techniques, l'introduction de nouvelles méthodes de gestion, tandis que le second propose une formation à la recherche par la recherche dans une perspective d'ingénierie sociale.

2- Le CAFDES et le DEIS, diplômes illustratifs des nouveaux modes d'intervention sociale

Parmi les nombreuses qualifications dont peuvent être titulaires les directeurs d'établissement et de service, le **CAFDES** tient une place à part. Délivré par l'Ecole des Hautes études en Santé publique enregistré au RNCP comme un titre de niveau 1, il bénéficie d'une mention au Code de l'Action Sociale et des Familles. A l'inverse d'autres diplômes professionnels du secteur, le CAFDES n'est pas à proprement parler le diplôme d'Etat de la fonction de directeur. Il n'est pas non plus un titre obligatoire pour exercer cette fonction pas plus qu'il ne constituerait l'unique qualification pour l'exercer². Pourtant, le CAFDES est un diplôme de référence fortement valorisé, l'existence de Masters ou de diplômes universitaires susceptibles de lui faire concurrence n'empêchant pas qu'il bénéficie encore des faveurs des candidats et des recruteurs. La présence d'un réseau animé par l'UNAFORIS, fédération des organismes de formation en travail social, favorise une certaine convergence au niveau pédagogique. Les épreuves de certification sont règlementées par l'administration et corrigées par des personnels extérieurs aux organismes de formation, provoquant ainsi des effets d'onde sur le contenu de cette formation. Malgré la diversité des acteurs et des situations locales, les formations destinées aux cadres de direction sont relativement homogènes sur le plan national, ce qui autorise une forme générale à notre propos.

Le CAFDES diffère assez peu des autres formations en Management des établissements et services sociaux par ses contenus, il s'en distingue par contre par sa durée, par la démarche pédagogique et par l'économie symbolique dont il est auréolé. Le CAFDES se prépare entre vingt-huit et trente mois avec une alternance de périodes d'enseignement et de périodes de stage. Cette durée, qui peut parfois rebuter ou effrayer certains candidats, est en réalité en

cohérence avec la démarche pédagogique. Au-delà d'une stricte logique d'acquisition de connaissances et d'un savoir-faire, c'est globalement à une démarche de conversion professionnelle et identitaire que sont invités ici les étudiants.

Le CAFDES connaît un recrutement relativement élargi. Il s'adresse à des directeurs en poste, à des travailleurs sociaux bénéficiant d'une progression en interne ou d'une promotion. Certains étudiants proviennent cependant d'autres horizons et il s'agit là d'une première qualification dans le cadre d'une reconversion professionnelle ou d'un moyen de diversifier leurs compétences. Cette évolution marque une rupture assez nette avec la figure plus classique du directeur « ancien professionnel » formé sur le tas. Dans leur grande majorité, ces étudiants/stagiaires ont rarement effectué des études de sociologie à l'université ou dans le cadre de leur formation initiale (ou n'avaient suivi qu'un enseignement introductif). Les intervenants sont assez rarement identifiés comme étant des universitaires et, parmi ces universitaires, un nombre encore plus restreint est identifié comme étant issu des rangs de la sociologie. Les approches pluridisciplinaires sont valorisées en vue de l'apprentissage d'une fonction de cadre de direction.

Tout comme la plupart des diplômes pilotés par la Direction générale de la Cohésion sociale, la formation est structurée autour de référentiels imbriqués qui se déclinent dans les projets pédagogiques des établissements. A partir d'un référentiel dit de compétence décrivant les aptitudes et savoir-faire attendus d'un directeur « type », les textes définissent un référentiel de formation et de certification déclinant les contenus et thématiques constitutives du cursus de formation. Cette structuration renforce la prégnance de la logique opératoire et potentiellement conservatrice, de la figure de direction. Le projet pédagogique vise alors à s'approprier un modèle établi de gouvernance des établissements et services médico-sociaux, une orientation générale qui se retrouve dans le choix et le profil des intervenants, le profil de professionnel, de consultant ou d'expert primant largement sur les profils « universitaires ».

Les domaines de compétence sont au nombre de quatre. Le domaine de compétence ou de formation 1 (DF1) concerne l'élaboration et la conduite stratégique d'un projet d'établissement ou de service. Le DF2 aborde de la gestion des ressources humaines et des pratiques managériales. Le DF3 s'intéresse à la gestion budgétaire, logistique et financière. Le DF4 traite de l'expertise des politiques publiques sur un territoire⁴. Cette structuration des contenus par domaines de formation nous conduit à formuler quelques remarques. Tout d'abord, on notera qu'ils ne sont pas organisés à partir de logiques disciplinaires mais bien autour de logiques opérationnelles. La sociologie, discipline qui nous intéresse ici (on pourrait certainement dire la même chose de l'économie, de la psychologie ou d'autres sciences humaines constituées) n'est pas citée en tant que telle comme ressource ou objet pour la formation. La seule exception notable est une référence explicite à la sociologie des organisations dans le domaine de formation n°2.

Les projets pédagogiques insistent fortement sur les notions d'identité professionnelle, de posture et de positionnement de directeur, autant que sur la maîtrise des outils de la gestion des ressources humaines et des techniques de conduite de projets. C'est donc à une capacité à incarner la figure d'un directeur (ou d'une directrice) que sont conviés les stagiaires des différentes promotions. Authentiquement rattaché au secteur médico-social, cette formation concerne en général des agents déjà en poste dans des institutions chargées d'accueillir des personnes en situation de handicap, des enfants placés par les services de l'ASE ou des personnes âgées dépendantes. On le prépare dans des instituts de formation régionaux où on mobilise un jeu de reconnaissance mutuelle. Des enseignements proposent cependant une étude des politiques sociales. Tel est le cas de l'un des domaines de formation, le domaine de

formation 4, « expertise des politiques publiques sur un territoire ». Ce domaine de formation (dont peuvent être dispensés des cadres de direction déjà détenteurs de certains titres) concentre les apports et réflexions sur les politiques sociales locales et il « héberge » des contenus de sociologie politique. Il est validé par deux épreuves dont l'une est une dissertation portant sur les politiques publiques et l'autre un exercice portant sur une démarche d'expertise et d'aide à la décision. Il occupe de façon exclusive le premier semestre du parcours des étudiants/stagiaires. Il s'apparente à une propédeutique en ce sens qu'il prépare à une activité de direction.

Nous venons de le voir, des enseignements spécifiques portent sur l'analyse des publics, l'évolution des politiques sociales ou encore une relecture socio-historique de l'action sociale. Cependant, la sociologie constitue rarement un fil rouge qui accompagnerait la réflexion de l'étudiant tout au long des trente mois que dure cette formation. Elle se retrouve plutôt éparpillée entre trois domaines de formation différents. Dans le DF4 des éléments sociologiques se retrouvent (de façon privilégiée) dans les apports relatifs aux politiques sociales. Les contenus apparaissent rarement comme une invitation à une démarche d'interrogation ou de déconstruction. Il est plutôt question de diffuser des savoirs venant illustrer, appuyer ou légitimer des discours opérationnels. Ces modèles sont traduits en conclusions pratiques et opératoires.

Nous pourrions nous demander si cette formation ne serait pas mise au service de la construction d'une figure de directeur qui soit en cohérence avec les logiques contemporaines du management des politiques sociales. Cette démarche favoriserait une forme de dépolitisation de la question sociale puisque la connaissance de ces politiques publiques (et les enjeux sociopolitiques qu'elles sous-tendent) est avant tout considérée comme étant préalable à l'exercice d'une fonction. On accorde d'ailleurs de l'importance aux dynamiques de projet et à un modèle de justice organisationnelle qui structure le champ de l'action sociale depuis la loi du 2 janvier 2002. Celles-ci semblent trouver leur concrétisation dans l'émergence d'une figure de directeur en charge de la performance de l'organisation ou de la qualité de la prestation rendue. On retrouve la métaphore de la cage de verre : plus de transparence et de liberté au sein d'une réalité contrainte, plus d'autonomie de gestion et de capacité d'initiative au sein d'une organisation dont les règles de fonctionnement sont posées au préalable.

A la différence du **CAFDES** où on constate une faible articulation avec des préoccupations de recherche, le **DEIS** forme des concepteurs et des analystes des dispositifs sociaux et, plus largement, des politiques sociales et des publics auxquels elles sont destinées. Héritier du DSTS (Diplôme supérieur en Travail social), il ne bénéficie pas du même prestige que le CAFDES et les établissements peinent parfois même à recruter des candidats. Pourtant, les méthodologies de recherche sont nettement valorisées. Des enseignements spécifiques portent sur l'analyse des politiques sociales et le diplôme est adossé à des Masters en vertu de conventions passées avec des Universités. Présents comme directeurs de mémoire ou intervenants extérieurs, des enseignants-chercheurs sont invités à proposer une relecture du travail social et des politiques publiques et à donner des outils de méthodologie. Les étudiants sont amenés à produire différents écrits. Tout d'abord, ils doivent expérimenter une démarche d'ingénierie de développement par un travail de groupe réalisé en collaboration avec un organisme ayant passé commande auprès du centre de formation. Mais il leur sera ensuite demandé de soutenir un mémoire qui devra s'appuyer sur des savoirs plus académiques et une méthode appropriée. Il s'agit d'un exercice particulièrement difficile car on leur demande de savoir faire dialoguer des exigences opérationnelles avec une exigence de recherche. Ici aussi, les enquêtes réalisées, les statistiques recueillies et les méthodologies employées le sont en

vue d'améliorer des dispositifs ou la qualité des services rendus aux usagers. Les sujets abordés sont assez variés. Ils peuvent concerner des problématiques sociales, évaluer un dispositif de veille ou se centrer sur le fonctionnement des institutions médico-sociales. Les mémoires se nourrissent de lectures sociologiques et les étudiants s'y réfèrent pour élaborer une réflexion personnelle. Par exemple, dans le champ du handicap ou dans celui de l'éducation spécialisée, les étudiants/stagiaires font souvent le choix d'un regard clinique ou, au contraire, ils s'appuient sur un examen de la réglementation en vigueur et analysent leur impact sur les pratiques professionnelles. Parce qu'ils s'intéressent aux orientations stratégiques des organisations (établissements spécialisés, collectivités locales, associations...) qui sont en charge de l'action sociale et médico-sociale, ils devront donc, et tout en faisant preuve d'innovation, accompagner les changements en cours et ils pourront même être amenés à investir le secteur de la formation professionnelle.

Une deuxième série d'observations porte justement sur la manière dont les modalités pédagogiques sont évaluées. Nommés au niveau régional par les services déconcentrés de l'Etat, les jurys comportent généralement des universitaires, des représentants de l'administration et des professionnels du secteur. Ils disposent de grilles de plus en plus affinées et ils contrôlent précisément si la démarche des candidats correspond bien à celle d'un consultant ou d'un expert en capacité de conseiller des décideurs, des conseils d'administration ou des élus. L'arrêté du 2 août 2006 relatif au DEIS leur est généralement remis. Il indique très clairement les compétences attendues et la nature des emplois auxquels les candidats se destinent. Il souligne la nécessité de disposer de cadres supérieurs qui aient une solide connaissance des politiques sociales et soient capables de mobiliser des méthodes issues des sciences humaines et sociales :

« Les transformations sociales, la territorialisation et la complexité croissante des dispositifs liés aux politiques sociales et à l'action sociale et médico-sociale, les exigences d'adaptation et de qualité des réponses à apporter aux besoins des usagers, la prise en compte du contexte européen impliquent pour les organisations des besoins de compétences accrues, sur des profils de cadres managers et de cadres développeurs. Le métissage des compétences existe entre ces deux profils. Ainsi, si les titulaires du diplôme d'Etat d'ingénierie sociale ancrent principalement leurs compétences dans les registres du cadre développeur, ils sont aussi compétents dans le domaine des ressources humaines.

Ils sont tout d'abord des experts des politiques sociales, de l'action sociale et médico-sociale. Ils sont donc en mesure d'exploiter les références professionnelles et les connaissances pluridisciplinaires acquises, de tenir compte des différentes politiques publiques pour analyser et problématiser des questions sociales, d'interroger les politiques et les actions, de proposer et conduire des programmes ou des projets complexes. Ces compétences sont également transférables dans le champ de la formation.

Les interventions de ces professionnels reposent sur trois domaines de compétences :

- *la production de connaissances ;*
- *la conception et la conduite d'actions ;*
- *la communication et les ressources humaines.*

Leurs compétences les appellent à occuper des fonctions dont l'agencement dépend des organisations qui les emploient mais qui s'articulent autour de :

- *l'expertise et le conseil ;*
- *la conception et le développement ;*
- *l'évaluation.*

Ces fonctions et les compétences associées ont pour caractéristique de s'appuyer sur des démarches de coproduction, à l'interne et à l'externe des organisations. Elles contribuent en conséquence à l'articulation et à la mise en cohérence des objectifs, des missions et des moyens de l'action sociale à travers ses politiques et ses interventions. A l'intersection des domaines politique et technique, elles permettent d'éclaircir la compréhension des enjeux propres à chacun d'entre eux et de favoriser leur rapprochement.

Ce diplôme vise à répondre à la fois au perfectionnement de ceux dont la fonction d'encadrement nécessite aujourd'hui de solides compétences analytiques et méthodologiques pour concevoir l'action et l'organiser et aux besoins de qualification de ceux qui postulent à des responsabilités engageant l'orientation et la décision, relatives à leur mission, dans une perspective de développement ».

En quelques mots, on estime que les candidats doivent être en mesure d'animer des partenariats, de valoriser, de coordonner ou de conduire des études, ce qui devrait *a priori* renforcer le caractère stratégique de leur activité professionnelle. En produisant et mobilisant des savoirs, en s'appuyant sur une expertise fine des dispositifs, ils seront donc amenés à jouer un rôle de médiation, au sein même des organisations, entre les cadres de direction, les personnels dits « de terrain », et les usagers. Dans les faits, ils se trouvent souvent placés au centre d'un système de contraintes et d'injonctions paradoxales. Quand ils rentrent en formation, nous avons pu cependant observer qu'ils étaient souvent intéressés par les enseignements les plus théoriques car ils y trouveraient l'occasion de « *sortir le nez du guidon* », de prendre leurs distances avec les modèles organisationnels et les impératifs de gestion. Certains étudiants/stagiaires se plongent même dans la lecture des « classiques » en vue de parfaire leur culture personnelle. D'autres encore souhaitent confectionner des indicateurs, recueillir des données statistiques et améliorer leur connaissance des outils méthodologiques. Mais, quel que soit leur profil et leurs aspirations, ils perçoivent cette formation comme un temps d'investissement pour eux-mêmes, tout en sachant bien qu'ils ne pourront pas forcément être recrutés en tant que chargés d'études et qu'ils ne trouveront pas nécessairement un employeur ayant d'emblée les moyens de financer un emploi correspondant à leur qualification. Quand ces sujets sont abordés à l'occasion de l'encadrement de leur mémoire et des regroupements pédagogiques, ils avouent bien volontiers que cette formation est difficile, expérimentale, et qu'ils vont devoir gérer une tension, parfois très forte, entre d'un côté une aspiration personnelle et légitime à se former, à approfondir des connaissances, et, de l'autre, la réponse à des appels à projet et/ou à des commandes précises émanant des institutions. Cela serait notamment lié au fait que deux « modèles », ou postures, seraient en concurrence ou en tension. D'une manière générale, les enseignements font appel à des intervenants aux statuts variés. Certains universitaires statutaires (maîtres de conférences, professeurs des universités) s'inscrivent parfois dans un discours relativement proche de celui des experts. Inversement, des professionnels, des formateurs ou des consultants défendent parfois une démarche itérative correspondant dans notre typologie à la figure de l'interrogation.

Le modèle (ou la posture) de l'expertise est valorisé par l'administration et par les employeurs ; il se caractérise par un savoir directement traduit en acte. Ce sont avant tout des outils d'analyse et de diagnostic en vue d'appliquer une politique sociale, d'animer un dispositif particulier ou de concevoir des leviers d'action. Ils sont plutôt incarnés par un expert « consultant » ou « professionnel » qui proposera le plus souvent un modèle fermé, complet, même s'il peut conclure ses propos sur des interrogations plus philosophiques ou éthiques portant sur les fondements du travail social et des solidarités. L'invitation faite au travers de cette proposition pédagogique est une invitation projective qui est finalement celle d'un savoir incarné par l'expert tenant son propos devant les étudiants. Ceux-ci se réapproprient (ou non) le modèle et les outils proposés en se projetant dans la situation proposée par l'intervenant, une figure dont on a envie de ressembler ou de se distancier. Dans le cadre des certifications, ils seront évalués au regard de la cohérence de leur raisonnement, de leur clarté de leurs propos et des réponses concrètes qu'ils apporteraient à des situations rencontrées sur le terrain. L'expertise s'appuie sur une méthodologie d'intervention et/ou une méthodologie de projet. Cette posture de l'expertise est bien présente dans les instituts de formation du travail social où on met l'accent sur des mises en situation. Mais elle l'est également dans les établissements universitaires qui proposent des formations destinées à de futurs cadres intermédiaires de l'intervention sociale. Elle viendra en support d'une analyse ou d'une démarche opérationnelle qui consistera à poser un diagnostic argumenté sur une situation en vue de formuler des pistes de résolution d'un problème. Cette démarche prend appui sur des savoirs techniques. On la retrouve dans une série de récents manuels aux titres évocateurs comme *Élaborer un projet d'établissement ou de service en action sociale et médico-sociale* (Loubat, 2012) ou encore *Motiver les équipes en travail social* (Gourvil et Kaiser, 2013).

Le modèle de la recherche ou de l'interrogation est de nature différente. Il s'appuierait en théorie sur la figure d'un enseignant de type chercheur ou enseignant-chercheur qui proposerait une forme d'interrogation et de questionnement des certitudes établies. La démarche porte ici moins sur l'intervenant support de cette projection pédagogique que sur les apprenants eux-mêmes. Le questionnement ne va pas vers l'intervenant supposé exprimer sa connaissance et son modèle mais vers l'étudiant qui est invité à faire un retour sur ses représentations. Les contenus sociologiques, les lectures, le commentaire de documents de différente nature (textes de loi, présentation d'enquêtes, ouvrages et articles scientifiques) viennent conforter ce type de démarche venant interroger l'individu, le sujet, l'acteur que je suis dans l'exercice de mes fonctions. On valorise les savoirs d'usage qui sont généralement ceux des personnes présentes autour de la table. Sans apporter de réponse définitive, les enseignements dispensés (et qui ont lieu à l'occasion de regroupements) doivent amener les étudiants/stagiaires vers une compréhension plus subtile des logiques à l'œuvre. Il s'agira de prendre conscience de ses potentialités et, plus largement, de prendre du recul par rapport à sa propre expérience.

3 – Transmission et réception : entre labellisation d'un discours et « résistance malgré tout »

Malgré la diversité des profils d'étudiants/stagiaires, il semble qu'on valoriserait les postures managériales dans les formations supérieures en travail social. Pourtant, nous pouvons remarquer que les étudiants/stagiaires mobilisaient de façon plurielle les éléments qui leur ont été transmis. Certains les mobilisent comme s'il s'agissait d'un discours de légitimation et de socialisation tandis que d'autres les mobilisent au contraire comme une forme de résistance et d'adaptation. Par « labellisation du discours », nous entendons ici une manière d'utiliser des concepts sociologiques largement utilisés dans le champ social et médico-social pour faire

passer un message ou organiser un propos relevant d'une culture professionnelle partagée. Par « résistance malgré tout », nous désignerons la nécessité de nommer une capacité à résister à des tendances analysées de façon critique, malgré l'appartenance à une catégorie professionnelle à qui sera confiée la gestion d'un dispositif ou l'encadrement d'une équipe.

Le champ du travail social mobilise traditionnellement un certain nombre de travaux de recherche. Il est en effet courant, dans les formations initiales comme dans la culture scientifique et partagée du secteur, d'interroger les catégories instituées de publics et les finalités ou les dérives (sécuritaires, normatives...) des dispositifs d'action sociale. Les étudiants expriment souvent leur volonté de s'approprier des références théoriques, des analyses et des lectures et de les mobiliser. Quelles en sont les raisons ? Reconnaissons-le, les savoirs transmis et la terminologie utilisée sont autant de signes de reconnaissance à destination des autres professionnels avec lesquels ils sont amenés à travailler. Malgré leur évolution vers un statut d'encadrement de haut niveau, il s'agit de montrer qu'ils resteront fidèles à des valeurs et à des identifications fortes. Cette démarche de labellisation du discours est également tournée vers l'extérieur. Elle vise à conserver une fidélité aux idées et une solidarité vis-à-vis d'autres collègues et, au-delà, de tous ceux qui exercent le même métier. Nous sommes ici en présence d'une reconnaissance identitaire. Cet usage, évalué par les pairs, témoigne de l'appartenance à une même « famille ». Ici, les études et les discours sociologiques seront mobilisés comme des éléments d'une grammaire professionnelle. Ils viennent renforcer une position de cadre de direction.

Considérons à présent la progressivité générale des référentiels de formation et les « retours » des étudiants. Les contenus peuvent malgré tout comporter une réserve de concepts ayant une vocation critique qu'ils pourront mobiliser dans leur discours, dans leurs écrits, dans le cadre de leurs pratiques et de leurs travaux de certification. Cette « réserve critique » constitue moins une solide base théorique qu'une réserve de « cartouches conceptuelles et idéologiques » au service d'une démonstration. Elle est majoritairement utilisée pour justifier l'émergence de nouvelles pratiques comme l'individualisation de la prise en charge ou la mutualisation des services. Alors que des réformes récentes sont légitimées par la mobilisation de savoirs issus des sciences humaines (à titre d'exemple les théories de Foucault sur l'enfermement sont souvent mobilisées par les étudiants pour justifier l'émergence du droit des usagers, il en est de même des théories interactionnistes pour justifier la réforme de 2005 relative à la participation des personnes handicapées), il peut cependant arriver que les politiques sociales soient seulement envisagées comme un élément parmi d'autres, une législation à appliquer, un ensemble de règles à comprendre, à analyser et dont il faudra prendre acte pour envisager une action ultérieure. Les savoirs transmis le seront au service de l'explication du commentaire et de la légitimation d'un discours ou d'une pratique. Au moyen de l'acquisition d'un vocabulaire approprié, il est d'ailleurs très souvent demandé de requalifier les questions sociales autour ou à partir de logiques opérationnelles.

En situation de face-à-face pédagogique, on observe néanmoins des résistances, notamment parmi ceux qui ont déjà derrière eux une longue expérience au contact des usagers. Les connaissances contribuent à mettre en mots certaines situations. Elles seront finalement des outils de réalisme et de clairvoyance sur la situation qui est en train de se jouer dans l'exercice d'un métier ou d'une fonction. En mobilisant des savoirs, il peut être question de réinterroger une pratique professionnelle. Tout en étant conscient des rationalités autour desquelles elle s'organise, on pourra faire le choix d'agir dans le sens de la contrainte institutionnelle ou

légale, et sans en être dupe, en développant un regard suffisamment critique et réaliste pour assumer sa part de collaboration et dégager des pistes de résistance ou d'aménagement à la marge. Cette utilisation des sciences humaines et sociales constitue parfois le moyen d'assumer un sentiment de dissonance entre des valeurs ou des croyances fondamentales auxquelles on se réfère et la manière dont on est capable d'appliquer des décisions dont on réproouve parfois certains aspects : contraintes budgétaires, réduction des prestations proposées, dématérialisation des procédures... Dans ce cas, le formateur faciliterait l'exercice d'une activité « en tension » en la rendant légitime aux yeux des autres ou en la rendant supportable aux yeux de ceux qui l'exercent. La sociologie « en usage » apparaîtrait, encore une fois, non pas comme le moyen de faire évoluer les dispositifs mais bien comme un moyen de s'adapter aux situations ou de faciliter la mise en oeuvre d'une politique.

Dans le contexte actuel d'une crise des représentations et d'une remise en cause (somme toute partielle) des fondements de l'assistance, bon nombre d'étudiants/stagiaires issus des métiers du travail social, mettent en avant une série de valeurs communément partagées. Les contenus que l'on pourrait rattacher au sens large à des approches sociologiques sont d'ailleurs valorisés par ces étudiants qui souligneront la dimension éthique du questionnement proposé. Par questionnement éthique, nous entendons ici la ressource que constituent les modèles sociologiques pour ne pas se laisser enfermer dans les fausses évidences des modèles managériaux, techniques, ou de la commande publique, tout en conservant un esprit distancié, et souvent interrogateur, sur les logiques à l'œuvre. Mais cela ne signifie évidemment pas que ces professionnels (et en particulier les cadres de direction) ne vont pas, au bout du compte, appliquer des réformes ou gérer des budgets et des équipes. Certaines lectures provenant de la sociologie de la traduction rencontrent même un vif succès auprès de certaines promotions car elles semblent « habiller » ou rendre légitime au moyen de références scientifiques le rôle qu'ils peuvent être amenés à jouer au quotidien. Or, si l'apprentissage de ces concepts semble assez naturellement aller de soi dans ces formations supérieures, il n'en est pas forcément toujours ainsi dans les formations universitaires dont le but est de favoriser une insertion assez rapide dans le monde du travail.

4 – A la recherche de nouvelles pratiques pédagogiques ?

Nous l'avons vu, la sociologie n'est pas la seule discipline convoquée dans le cadre de ces enseignements et les comportements adoptés par les étudiants/stagiaires ont parfois pour effet de labelliser un discours, de renforcer une position ou de se distinguer. Qu'en est-il plus précisément dans les établissements qui proposent des formations supérieures courtes destinées à de jeunes étudiants n'ayant, au départ qu'une connaissance très approximative des acteurs et des dispositifs ? Nous avons pu l'observer dans le cadre de formations : à la différence des cadres supérieurs (qui ont déjà acquis une très bonne connaissance de leur environnement institutionnel), ces étudiants n'ont jamais eu d'expérience professionnelle et il convient sans cesse de rechercher de nouvelles pratiques pédagogiques. Depuis le début des années 2000, le nombre d'établissements qui délivrent un DUT Carrières sociales ou une Licence Professionnelle « Intervention sociale » est en assez nette augmentation et cela permet de couvrir la plupart des régions françaises en vue de répondre à de nouveaux besoins. Initialement destinées à de futurs travailleurs sociaux (assistants de service social, éducateurs spécialisés), de nouvelles options sont proposées aux étudiants. Les futurs diplômés seront en effet coordinateurs dans le champ de l'animation socio-culturelle, auprès de jeunes enfants ou d'ados, professionnels du développement social urbain, médiateurs familiaux. D'autres

investiront le secteur des services à la personne et du soutien à la parentalité. Ils auront à assurer les nouvelles missions qui caractérisent désormais les métiers de l'intervention sociale.

Quand on se réfère au programme pédagogique que les enseignants sont tenus d'appliquer dans les IUT, les emplois projetés devraient correspondre à des fonctions de cadre intermédiaire, avec une attention particulière accordée aux savoir-faire et savoir-être. Ces compétences, ils les exerceront en milieu ouvert, dans des associations, des collectivités locales et des Centres sociaux. Ils sont plusieurs milliers d'étudiants, chaque année, à être formés dans ces établissements publics qui, à la différence des instituts de formation du travail social, dépendent des universités mais bénéficient cependant d'une autonomie de gestion. On fait appel, aux côtés d'enseignants et d'enseignants-chercheurs, à des intervenants vacataires provenant du champ de l'action sociale ou des métiers de l'animation socioéducative et du développement social urbain. On met l'accent sur l'apprentissage d'une méthodologie de projet tout en proposant des enseignements plus généraux (en droit, économie, sociologie, psychologie), avec des éclairages portant sur les politiques sociales et familiales. Cela demande un accompagnement de la part des équipes, en collaboration avec des organismes susceptibles d'accueillir des étudiants et, à terme, de construire un savoir partagé au sujet des compétences requises (Bournel-Bosson et Jehannin, 2014). Des analyses portant sur les différents modes de production des qualifications le soulignent également (Montchatre, 2010) : nous assisterions à la promotion de nouvelles pratiques pédagogiques. Les enseignants seraient encouragés à expérimenter des approches fondées sur les principes du constructivisme au nom de la qualité de l'enseignement et de lutte contre le décrochage. Tout en s'appuyant sur des méthodes actives et contextualisées, l'enjeu serait de donner du sens aux apprentissages à partir de mises en situation et en contribuant à la résolution de problèmes concrets.

Précisons à cet égard que la compréhension des logiques qui sous-tendent les politiques sociales n'est pas toujours évidente - ce n'est pas un *scoop* ! – et que ces étudiants n'ont jamais eu d'expérience professionnelle dans le domaine du travail social. Ils font très souvent remarquer aux enseignants que les politiques d'action sociale et, plus largement notre système de protection sociale, leur semblent bien opaques et peu lisibles, les règles applicables et le fonctionnement des institutions publiques représentant pour eux un univers bien étranger quand ils rentrent en formation. La distance qu'ils établissent ici doit être compensée par les apports de l'enseignant. Alors qu'ils manifestent souvent de l'empathie à l'égard des destinataires des politiques sociales, l'enseignant doit tout particulièrement insister sur les logiques de l'action publique, les prestations légales, les réformes en cours. Ils nous l'indiquent à l'occasion des entretiens que nous leur accordons volontiers : peu armés et parfois méfiants vis-à-vis de l'offre généralement proposée « à la fac », ils ont pourtant une connaissance intuitive des dispositifs et certains d'entre eux s'investissent même dans des activités associatives et le bénévolat. Moins impliqués que leurs aînés dans la vie syndicale et en quête d'autonomie financière, leur profil s'apparenterait à certains « nouveaux étudiants » décrits par la littérature spécialisée (Erlich, 1998 ; Cicchelli, 2013).

Lorsqu'on prend un peu de recul, il faut bien reconnaître que les outils pédagogiques à la disposition des enseignants peuvent favoriser l'émergence de projets impliquant des étudiants

qui font parfois preuve d'une certaine créativité. Ils ont la possibilité de choisir le public auprès duquel ils souhaiteraient s'investir : enfants et ados, familles, personnes handicapées, personnes âgées dépendantes, populations en situation d'exclusion, individus en marge... C'est plutôt dans le cadre d'une expérience de stage ou d'un projet collectif qu'ils seront amenés à les découvrir dans un premier temps. Cela peut également conduire les enseignants (et les intervenants extérieurs) à endosser le rôle d'un expert venant, dans une démarche d'ingénierie sociale assez proche de celle qui est valorisée dans le cadre des formations destinées à des cadres supérieurs, apporter son éclairage et donner des conseils d'ordre pratique. Ces derniers le sont aussi à partir d'une connaissance « sur le tas » des actions conduites sur le terrain. Dans la mesure où les étudiants sont plus souvent amenés à avoir une première expérience dans le secteur associatif ou dans une collectivité territoriale, leurs premières découvertes des politiques sociales l'est, le plus souvent au niveau local. C'est en effet à ce niveau qu'ils découvrent l'importance des partenariats, le fonctionnement des structures, les missions des personnels. Dans les villes de taille moyenne (et dans lesquelles des élus locaux avaient souvent soutenu ou initié la création de ces formations), ils participent volontiers à des événements qui associent des professionnels et des décideurs. On leur fournira l'occasion de lever un voile sur des sujets en lien direct avec leur future activité professionnelle (l'accent est mis actuellement sur la bientraitance, les démarches participatives, les métiers de la médiation et du développement social urbain, les solidarités intergénérationnelles, l'accessibilité...) et, sur un autre plan, d'investir des espaces de type *forum* dans lesquelles pourront être présentés, débattus ou conçus localement des éléments ou des dispositifs de politique sociale. Nous pourrions les étudier dans le cadre d'une sociologie ayant pour objet le travail social et le développement local. Ils pourraient être appréhendés en admettant que les savoirs sont coproduits par des acteurs de terrain et aux frontières des organisations.

D'autres activités correspondent à des opérations de type recherche/formation/action. Il peut être question de participer à la réalisation d'enquêtes grandeur nature, de les amener à recueillir le point de vue des professionnels, à réaliser des actions qui répondent à une commande ou, par un effet d'osmose inscrit dans la durée, à créer les conditions d'une action conduite sur un territoire ou en direction de telle ou telle catégorie de population. Mais, au-delà de ces réalisations qui supposent une vraie capacité d'adaptation, ces étudiants vivront une expérience et en décriront les temps forts. Leur investissement le sera au service du groupe et, en fin de formation, nous avons d'ailleurs pu remarquer qu'ils envisageaient plus spontanément de se plonger « dans la théorie ». Même s'ils avaient au départ une vision parfois négative de l'action publique – n'est-elle pas décidée « d'en haut », par des élites ou des représentants politiques ? -, le fait de participer à la conduite de projets les amène à réinterroger leur point de vue. Ils comprennent alors plus facilement le rôle de médiation, de coordination et d'intermédiation qu'ils seront amenés à jouer plus tard.

En conclusion

Nous venons de l'évoquer rapidement : la sociologie, et tout particulièrement la sociologie des politiques sociales, est utilisée d'une façon spécifique dans la formation des professionnels car elle est mise au service d'impératifs opérationnels. On pourrait dès lors insister sur les effets qui ne manquent pas de se produire en cours de formation. Pour autant, ce serait donner là beaucoup d'importance à l'organisation pédagogique et aux prescriptions, au détriment de la réalité des pratiques et de la manière dont les étudiants parviennent à s'approprier des contenus, les interroger et les remodeler. Or, tout cela dépend aussi bien de leur niveau de formation initial que de la vitalité des réseaux interpersonnels qu'ils mobilisent autour des projets qu'ils conduisent. Alors que, dans les formations supérieures, il s'agit de

maîtriser un discours et des méthodes (lesquels rendent légitime une position de cadre de direction), nous formulons l'hypothèse selon laquelle, dans les formations destinées à de jeunes étudiants ou dans le cadre de l'apprentissage d'un métier relevant de l'ingénierie sociale, un espace d'ouverture et d'expérimentation devrait favoriser le métissage des compétences sans forcément renier les différentes vocations de la sociologie. Tout comme l'indiquent de récents travaux de recherche portant sur la mobilisation de démarches collaboratives (Lyet, 2014), les savoirs convoqués et transmis sont par essence de nature hybride et les sciences sociales évoluent tout autant que se transforme le travail social. Des spécialistes du travail social observent que « le sociologue est d'ailleurs de moins en moins seul à produire des connaissances, lesquelles sont elles-mêmes plus rapidement utilisées par les professionnels. Car en même temps que les savoirs sont de plus en plus convoqués au chevet des « problèmes sociaux », simultanément les acteurs eux-mêmes sont souvent conduits à réfléchir en temps réel sur leurs propres pratiques. Dans nos sociétés réflexives, la production de connaissances échappe ainsi en partie aux cadres académiques de production de la science » (Ion, 2005, p.6)

Disons-le autrement. En raison de la complexité croissante des mesures en vigueur et des logiques qui les sous-tendent, la construction, la diffusion et la réception des savoirs peuvent s'appuyer sur une complémentarité entre des enseignements généraux et des réalisations d'actions porteuses de sens aux yeux de ceux qui y participent. Malgré l'existence de référentiels de plus en plus cadrés, cette latitude d'action donnée aux équipes pédagogiques peut favoriser de l'innovation et donner des grilles de lecture qui favorisent une prise de recul par rapport à sa propre expérience. Pour les plus jeunes, il s'agira, au moyen d'activités concrètes de saisir le sens de notions plus fondamentales que sont notamment la solidarité ou l'intégration. Il s'agira aussi de s'impliquer dans la vie de la Cité en s'engageant dans une démarche participative.

Éléments de bibliographie

ASTIER Isabelle (2008), *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF.

AUTÈS Michel (2013), *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 2^{ème} éd.

BACH Lionel (2007), *Devenir formateur, une affaire de carrière*, Paris, ASH éditions.

BOUCHER Manuel et BELQASMI Mohamed (sous la dir. de) (2014), *L'État social dans tous ses états. Rationalisations, épreuves et réactions de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, Collection « Recherche et transformation sociale ».

BOURNEL-BOSSON Maryse et JEHANNIN Guillaume (2014), « Référentiels de formation et référentiels de compétences » in FERRÉOL Gilles, LAFFORT Bruno et PAGÈS Alexandre, *L'Intervention sociale en débats. Nouveaux métiers, nouvelles compétences ?*, Bruxelles, Intercommunications, Collection « Proximités Sociologie », pp.75-88.

CICHELLI Vincenzo (2013), *L'Autonomie des jeunes. Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants*, Paris, La découverte, Collection

« Observatoire de la vie étudiante ».

CHARLEUX François et LOUBAT Jean-René (2012), *Motiver les équipes en travail social*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditions.

CHAUVIÈRE Michel (2011), *L'Intelligence sociale en danger : chemins de résistance et propositions*, Paris, La Découverte.

DARTIGUENAVE Jean-Yves (2010), *Pour une Sociologie du travail social*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DE MONTALEMBERT Marc (2006), « Une reconfiguration (en cours) de la formation. Entre écoles et universités », *Informations sociales*, n° 135, octobre, pp.72-80.

DONZELOT Jacques et ROMAN Joël (1998), « 1972-1998 : les nouvelles donnes du social » in « A quoi sert le travail social ? », *Esprit*, mars-avril.

DUBÉCHOT Patrick (2006), « Entre sociologie et intervention sociale : pour la coproduction d'un savoir », *Informations sociales*, n° 135, octobre, pp.24-31.

ERLICH Valérie (1998), *Les Nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.

FREYNET Marie-France, PINEAU G. et BLANC Maurice (sous la dir. de) (1998), *Les transactions aux frontières du social. Formation, travail social, développement local*, Lyon, Chronique sociale.

GOGUEL d'ALLONDANS Thierry et GOMEZ Jean-François, *Le Travail social comme initiation. Anthropologies buissonnières*, Toulouse, Érès, 2011.

GOURVIL Jean-Marie et KAISER Michel (2013), *Se former au développement social local*, Paris, Dunod, Coll. Santé Social. .

HIRSCHHORN Monique (1993), *L'Ère des enseignants*, Paris, PUF.

ION Jacques (2005), *Le travail social en débat(s)*, Paris, La Découverte, 2005.

JOVELIN Emmanuel (2006), « L'enseignement du travail social en Europe. La reconnaissance par l'université en question », *Informations sociales*, n° 135, octobre, pp.120-129.

JOVELIN Emmanuel (sous la dir. de) (2008), *Histoire du Travail social en Europe*, Paris, Vuibert.

LOUBAT Jean-René (2012), *Élaborer un projet d'établissement ou de service en action sociale et médico-sociale*, Paris, Dunod, 3^{ème} éd.

LYET Philippe (2008), *L'Institution incertaine du partenariat, une analyse socio-anthropologique de la gouvernance partenariale dans l'action sociale territoriale*, Paris, L'Harmattan.

LYET Philippe (2014), « Penser les hybridations du travail social » in *L'intervention sociale en débats, op. cit.*, pp.43-59.

MONCHATRE Sylvie (2007), « Des carrières aux parcours... en passant par les compétences », *Sociologie du travail*, vol.49, octobre-décembre, n° 4, pp.514-430.

MONCHATRE Sylvie (2010), « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », *Interrogations ?*, n° 10, [en ligne].

PERRENOUD Philippe (2001), « Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation », *Recherche et Formation*, n° 36, janvier-avril, pp.131-162.

VERRON Christophe (2013), « Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible », Thèse de doctorat en sociologie, Brest, Université de Bretagne Occidentale.

VILBROD Alain (2008) « L'expertise, la recherche et l'intervention sociale » in BOUCHER Manuel (dir.), *La Recherche dans les organismes de la formation et de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, pp.44-47.

* Maître de conférences en sociologie, Alexandre PAGÈS assure la majeure partie de ses enseignements au sein du département Carrières sociales de l'IUT de Belfort-Montbéliard. Il intervient également auprès d'étudiants/stagiaires qui préparent le Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale.

Membre du C3S, il participe à l'axe de travail « Sociologie de la connaissance » de ce laboratoire de l'Université de Franche-Comté. Ses recherches portent notamment sur la pauvreté en milieu rural et la territorialisation des politiques sociales.

1 Ce texte a été rédigé à partir d'une communication présentée en octobre 2014 à la Maison des sciences de l'homme de Dijon avec Christophe ZANDER qui était alors responsable de la formation CAFDES (et du Pôle recherche) à l'IRTESS de Bourgogne. Ses observations nous ont été précieuses et souhaitons l'en remercier. Nous tenons également à remercier Brigitte HAINZ, docteure en sociologie, conseillère technique à la DDCSPP du Territoire de Belfort et formatrice en travail social d'avoir accepté de procéder à une relecture attentive de ce document de travail.

2 À ce jour, la Direction générale de la Cohésion sociale (DGCS) répertorie pas moins de 14 diplômes dont 5 de niveau III, 2 de niveau II et de 2 de niveau I. Ces diplômes relèvent des ministères sociaux et, pour certains, de l'Éducation nationale. Une volonté de décloisonnement a été clairement annoncée dans le cadre des travaux conduits suite à la réunion des États généraux du Travail social. Ces documents sont disponibles dans leur intégralité sur le site du Ministère des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes : <http://www.social-sante.gouv.fr/actualite-presse,42/communiqués,2322/etats-generauxdu-travail-social,17677.html>

[3](#) Le décret de 2007 relatif à ces postes d'encadrement raisonne en terme de niveau (par exemple un niveau 2 est obligatoire pour tout établissement et service jusqu'à 50 ETP, le niveau 1 étant requis au-delà ou pour des groupements multi-établissements).

[4](#) Notons aussi, et c'est là une particularité, que le référentiel impose une progressivité et un enchaînement temporel. Cet enchaînement va du Domaine de Formation 4 (DF4) au Domaine de Formation 1. En 30 mois, les étudiants remontent donc, de façon numérique, les quatre domaines de formation. Ils consacrent le premier semestre au DF4 puis enchaînant avec deux semestres occupés majoritairement par les domaines de formation 2 et 3, ils achèvent par le DF1 auquel est rattaché le mémoire de fin d'étude.