



Comprendre pour agir et agir pour comprendre dans le champ des politiques sociales. Construction d'un dispositif pédagogique de professionnalisation en master

Patrick Gianfaldoni, Jean-Robert Alcaras, Lucile Manoury

► To cite this version:

Patrick Gianfaldoni, Jean-Robert Alcaras, Lucile Manoury. Comprendre pour agir et agir pour comprendre dans le champ des politiques sociales. Construction d'un dispositif pédagogique de professionnalisation en master. Comment former à l'économie sociale et solidaire?, 2020. hal-03176412

HAL Id: hal-03176412

<https://hal.science/hal-03176412>

Submitted on 16 Jun 2021

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.

Comprendre pour agir et agir pour comprendre dans le champ des Politiques Sociales : Construction d'un dispositif pédagogique de professionnalisation en Master

Patrick Gianfaldoni, Jean-Robert Alcaras & Lucile Manoury
Master *Politiques Sociales* & Laboratoire *Biens, Normes, Contrats* (EA 3788)
UFR Droit Économie Gestion, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (France)

Résumé

Cet article a pour objet d'analyser un dispositif pédagogique de professionnalisation mis en œuvre (et amélioré continuellement) depuis 2013 au sein d'un Master *Politiques Sociales*. Cette formation vise à former les futurs responsables de la conception, du pilotage et du management des politiques sociales dans les organismes publics, les associations et les entreprises sociales. Fondé sur une approche ingénieriale, pragmatique et transdisciplinaire de l'enseignement, ce dispositif original prend la forme de projets tutorés : chaque année, des structures professionnelles intervenant dans le champ des politiques sociales sont sollicitées pour commander une étude à des groupes d'étudiants encadrés par une équipe de trois enseignants. La démarche construite relève d'un apprentissage organisationnel, impliquant les étudiants et incluant les enseignants coordinateurs de projets.

Introduction

Le dispositif pédagogique de professionnalisation par la voie de projets tutorés s'inscrit dans le cadre d'un diplôme se caractérisant principalement par une lecture transversale et systémique du champ professionnel relatif aux politiques sociales. Du point de vue de l'ingénierie pédagogique, cette lecture spécifique se traduit notamment dans le programme de formation et ses modalités pratiques de mise en œuvre, articulant un double croisement :

- L'aspect pluridisciplinaire (voire transdisciplinaire) de la formation par le croisement des disciplines scientifiques (philosophie, histoire, science politique, sociologie, anthropologie, économie, gestion, droit...).
- Une approche pragmatique et ingénieriale par le croisement des savoirs pluridisciplinaires ci-dessus énoncés avec des savoir-être et des savoir-faire, dont la transmission repose plutôt sur l'intervention régulière de cadres et dirigeants professionnels des politiques sociales et de l'économie sociale et solidaire.

Le dispositif ambitionne de placer des étudiants de Master dans une posture *d'implication*, potentiellement très professionnalisante, dans la mesure où elle introduit un tiers professionnel. En partie produite par une commande professionnelle à laquelle les étudiants doivent répondre sur la durée d'une année universitaire, cette *démarche implicite* a été pensée comme faisant partie intégrante de l'approche pédagogique qui caractérise ce Master. Mais bien au-delà, le processus pédagogique amorcé par la réalisation des projets tutorés doit

également agir comme un catalyseur d'acquisition de connaissances et de compétences professionnelles, de trois manières au moins :

- D'une part, le processus implique la réalisation d'études nécessitant des investigations empiriques sur le terrain : cela doit donc faciliter la transmission et l'appropriation par les étudiants de connaissances méthodologiques et théoriques contenues dans la plupart des enseignements universitaires.
- D'autre part, il doit faire émerger des savoirs d'expérience individuels et collectifs par la pratique d'un travail en groupe réalisé, certes, en autonomie, mais toujours sous la pression de devoir remettre à temps un « livrable » conventionné dès le début du processus.
- Enfin, la démarche mise en œuvre par les étudiants implique un rapport régulier à des professionnels des politiques sociales avec lesquels ils doivent composer.

Dans les pages qui suivent, nous préciserons tout d'abord le cadre théorique et épistémologique qui caractérise le projet pédagogique global dans lequel s'inscrit ce Master, afin de montrer qu'une approche ingénieriale, pragmatique et transdisciplinaire de l'enseignement est particulièrement bien adaptée à ce type de démarche pédagogique d'ensemble (I). Puis, dans un second temps, nous reviendrons plus précisément sur le dispositif pédagogique lui-même, en décrivant notamment sa genèse, ses principes et ses caractéristiques actuelles (II). Enfin, nous nous livrerons à un double exercice de mise en perspective et de comparaison des projets tutorés ayant donné lieu à des rapports finaux soutenus, démarche conduisant à souligner le caractère hybride du dispositif et à mettre en lumière les apports dynamiques en termes d'apprentissage organisationnel (III).

I – D'une lecture systémique et transversale des politiques sociales à une démarche ingénieriale et transdisciplinaire

Dans le champ des politiques sociales, on peut admettre qu'une approche systémique et transversale peut s'avérer pertinente pour fournir des éléments essentiels de compréhension à de futurs professionnels appelés à y intervenir. Cette conception appelle alors une démarche de formation faisant appel à la fois à la transdisciplinarité et à des problématiques ingénieriales.

1 – Les Politiques Sociales : un champ complexe qui justifie une approche systémique et transversale

Les politiques sociales constituent un champ professionnel *a priori* parfaitement identifiable pour de nombreux acteurs et de nombreuses institutions. L'objet s'avère néanmoins difficile à saisir de manière univoque et définitive dès lors qu'on tente de le définir et de le circonscrire avec la plus grande précision. Pour nous en convaincre, prêtons-nous rapidement à l'exercice.

En première approche, on peut s'appuyer sur les travaux de Borgetto et Lafore (2013) pour présenter les politiques sociales comme des politiques publiques qui visent à corriger les problèmes engendrés par les sociétés et les économies contemporaines : chômage, exclusion sociale, pauvreté, précarité, handicap, dépendance, problèmes liés à l'enfance et à la jeunesse, difficultés d'accès aux soins, à l'emploi, au logement ou aux services, discriminations sociales, dislocation des tissus urbains... Ces politiques s'inscrivent globalement dans le cadre :

- de l'aide sociale (assister les personnes en difficulté en leur faisant bénéficier de droits),

- de la protection sociale (exercer la solidarité nationale par des mesures financières ou des actions éducatives, judiciaires et pénales spécifiques),
- de l'action sociale (compléter l'aide et la protection sociales par des dispositifs spécifiques et adaptés).

Cette première distinction laisse donc déjà à penser que le champ des politiques sociales, entre assistance, assurance et logiques intersticielles, n'est pas si simple à cerner... Un article fouillé et dense de Tabuteau (2012) montre fort bien que la question de la délimitation des politiques sociales est bien plus complexe encore. Les principes, les logiques, les institutions et les acteurs ne sont en effet pas (du tout) les mêmes selon les critères que l'on décidera de retenir mais aussi selon les histoires auxquelles on se réfère. Ainsi, par exemple, les politiques sociales sont des politiques publiques, mais qui peuvent mobiliser des acteurs privés (même dans le cadre de leur conception voire de leur définition). Comment penser des politiques publiques qui mobilisent ainsi des acteurs privés aux statuts, aux histoires, aux valeurs et aux projets très différenciés ? Quel(s) rapport(s) entre un organisme de sécurité sociale, une coopérative de salariés et une société philanthropique ? Quel(s) rapport(s) entre les finalités redistributrices, les finalités de régulation sociale et les finalités d'*orthopédie sociale* des politiques sociales ? Dans quelle mesure les politiques éducatives ne sont-elles pas elles aussi des politiques sociales ? Ou encore : quel(s) rapports(s) entre économie sociale et politiques sociales ?

A ces questions s'ajoute le fait qu'aujourd'hui, dans un contexte économique, financier et politique largement renouvelé, les politiques sociales, à la fois essentielles et consubstantielles à toutes les sociétés modernes, sont actuellement en pleine transformation : nouvelles orientations politiques ; nouveaux modes de conception, de fonctionnement, de financement, de pilotage et d'évaluation ; nouveaux acteurs publics, associatifs et privés ; nouveaux modes de gouvernance, à la fois territoriale et multi-partenariale...

Dès lors, on peut envisager deux façons génériques de procéder pour former de futurs professionnels à exercer dans un champ aussi complexe :

- D'un côté, on peut chercher à former des spécialistes dans un secteur restreint relevant plus largement des politiques sociales : de nombreux Master, et c'est parfaitement logique et légitime, délimitent ainsi le champ de la formation qu'ils proposent à un type de métier (évaluation, gestion, chef d'équipe, etc.), à un secteur spécifique (santé, médico-social, handicap, vieillesse, enfance, etc.) ou encore à un problème social particulier (insertion, accès à l'emploi, hébergement d'urgence ou mal-logement, développement territorial, etc.).
- D'un autre côté, on peut au contraire tenter de former des acteurs généralistes, qui sauront naviguer entre ces différents métiers, ces différents secteurs, ces différentes problématiques, et s'avéreront aptes à mettre en réseau les acteurs concernés ou à les accompagner vers des changements transversaux innovants dans le champ des politiques sociales.

On l'aura compris, le Master Politiques Sociales dont nous parlons ici a clairement fait le choix d'une vision généraliste, transversale et systémique de ce champ. Mais alors, comment faire pour transmettre des connaissances et transférer des compétences à des étudiants lorsqu'on adopte un tel point de vue systémique sur un champ professionnel aussi complexe ? Si l'on suit Edgar Morin et Jean-Louis Le Moigne, la complexité appelle à changer de méthode et de principes directeurs.

2 – Transmettre des savoirs et des compétences sur un champ professionnel complexe : transdisciplinarité, ingénierie et pragmatisme

La pensée systémique est née de la conscience d'une nécessité d'agir dans la complexité et de la volonté de changer de méthode pour ce faire (Morin 2008). Elle débouche logiquement sur des alternatives épistémologiques (constructivistes) par rapport aux postulats classiques (positivistes) validant les connaissances scientifiques. Les propositions théoriques qu'elle a produit ont ainsi pu paraître à certains (et leur paraissent parfois encore) très conceptuelles (et parfois même ésotériques). On les considère donc parfois comme des théories bien trop éloignées du « terrain » et difficilement vérifiables empiriquement selon les méthodes classiques et usuelles en sciences sociales.

Pourtant, la théorie des systèmes, depuis ses origines (du fait notamment de son inscription dans l'héritage de la cybernétique et des sciences de l'ingénieur), est fondamentalement orientée vers l'action pragmatique, les démarches ingénieriales et (donc) l'invention. Elle constitue avant tout un ensemble de *théories pour l'action* — qui produisent, pour reprendre les termes souvent employés par Le Moigne (2001, 2002, 2003), des « *connaissances actionnables* » (Argyris et al. 1985, Argyris 1993, Avenier, 2011). Mieux encore : *ce sont des théories issues de l'action*, car ce sont bien souvent des hommes et des femmes d'action (des dirigeants, des managers, des ingénieurs, comme l'était Le Moigne lui-même avant d'embrasser la carrière universitaire) qui, en réfléchissant de manière introspective à la nature de leur activité professionnelle et en cherchant à trouver des solutions pragmatiques aux difficultés qu'ils rencontrent au quotidien, ont débouché sur ce type de réflexions théoriques. Certes, ce type d'approche ne se construit généralement pas à partir de la collecte de données empiriques, mais cela ne signifie pas pour autant qu'elles sont éloignées du « terrain », car « *il n'y a pas de raison que les connaissances actionnables soient nécessairement empiriques* » (David & Hatchuel 2007, p.2).

Or, pour inventer, pour innover, pour élaborer des stratégies d'action pertinentes dans des environnements complexes, on peut ressentir le besoin pressant de conserver autant que possible une vision d'ensemble, globaliste, holistique du champ dans lequel on cherche à intervenir. Ainsi, le rapport Morel plaiderait-il en faveur du développement d'une fonction officiellement reconnue d'*ingénierie sociale*, qui « *peut se définir comme une fonction d'ensembliser ou d'"assembler" qui se situe dans la pratique, l'action, l'intervention, et [qui] apporte, ou aide à trouver, des solutions pour favoriser la résolution de problèmes dans un champ "sociétal". Alors que les administrations et les services, voire les organisations du secteur privé, sont structurées sur un modèle de tuyau d'orgue, l'ingénierie sociale doit aller chercher, aider à regrouper, et utiliser des outils, des techniques qui peuvent venir d'univers différents. Mieux, elle doit contribuer à rapprocher, à mailler des services et des organisations différentes* » (Morel 2009, p.3). Cela revient à affirmer que l'innovation et l'invention ne sont guère possibles quand on reste focalisé sur des représentations « *en tuyau d'orgue* » — qui sont celles des spécialistes d'un secteur ou d'une activité bien spécifiques.

A l'inverse, une vision systémique et transversale du champ des politiques sociales est l'une des conditions pour mettre en œuvre des démarches ingénieriales efficaces : elle appelle donc à une appréhension transdisciplinaire de ses problématiques et de ses logiques complexes de fonctionnement.

Suivant les préconisations du rapport Morel (2009), qui converge lui-même avec un constat largement partagé dans le champ professionnel des Politiques Sociales, les responsables du

Master dont il est ici question ont fait le pari que les structures et les institutions qui œuvrent dans ce champ auraient de plus en plus besoin de professionnels formés à de telles approches systémiques, faisant appel à des connaissances transdisciplinaires et capables de se lancer dans des projets d'ingénierie complexe impliquant une grande diversité d'acteurs sur de nombreuses problématiques sociales. Les projets tutorés ont été l'un des derniers dispositifs pédagogiques susceptibles de renforcer encore cette philosophie.

Quoi de mieux pour apprendre à concevoir, piloter et gérer des projets que d'en concevoir, d'en piloter, d'en gérer réellement — fût-ce à une échelle un peu réduite ? Pour apprendre à agir par projets, il faut comprendre comment on peut agir de la sorte ; mais pour comprendre cela, il faut bien commencer à agir ! Par conséquent, une pédagogie reposant sur la prise en charge par un groupe d'étudiants de projets commandés par des professionnels tout en bénéficiant de l'accompagnement d'un ou plusieurs enseignants est donc une excellente manière de former les étudiants à une pratique professionnelle par la mise en œuvre de pratiques (presque) professionnelles. "*Learning by doing*" disait John Dewey, l'un des pionniers de la pensée pragmatique... Il est donc temps d'étudier plus en détail le dispositif pédagogique de projets tutorés dont il est ici question.

II - Les projets tutorés : un fil rouge visant à relier acquis théoriques et connaissance de terrain

Il convient de distinguer les principes qui fondent la mise en œuvre des projets tutorés au sein de la formation (ingénierie de formation), de ceux qui structurent le module et la conduite elle-même des projets tutorés (démarche pédagogique du module).

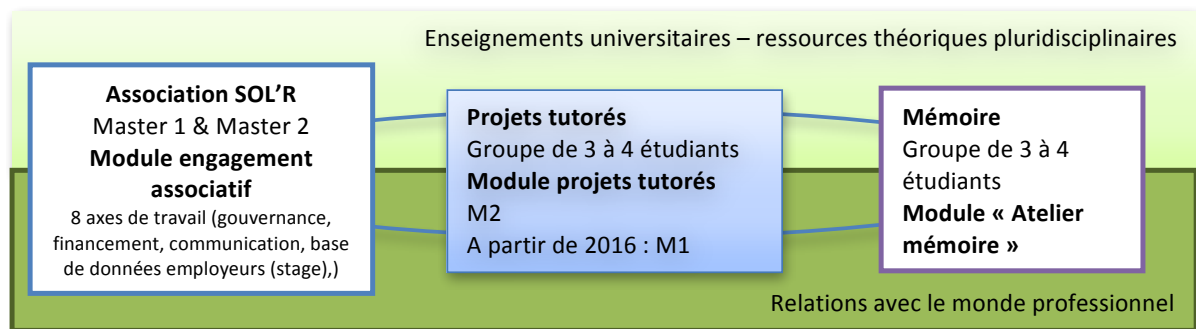
1 - Les projets tutorés : un dispositif bien précis et aujourd'hui bien rodé

Encadrés dans un module inscrit dans l'unité d'enseignement dédié à la professionnalisation, les projets tutorés se déroulent sur l'année universitaire (octobre – juin) et sont confiés à des groupes d'étudiants. Ces groupes de 3 à 4 étudiants sont organisés à partir d'une proposition de l'équipe du Master, sur la base des critères suivants : mixité formation initiale/formation continue et appétence, en relation avec le projet professionnel ou l'intérêt manifesté pour le secteur public ou privé.

La gestion (demande et suivi des financements) et la valorisation des projets tutorés (communication) sont confiés à l'association des étudiants et anciens étudiants du Master, SOL'R. Son action peut dorénavant prendre appui sur un module « engagement associatif » qui mobilise conjointement M1 et M2. Le module est co-animé par l'association en relation avec les enseignants qui encadrent les projets tutorés. Cette interrelation répond à un double enjeu pédagogique :

- solidariser l'ensemble des cohortes sur la réussite des projets tutorés ;
- conforter l'autonomie et la capacité d'initiative des étudiants.

Cette dynamique de coopération a pour enjeu de conforter l'apprentissage de la mobilisation de ressources (documentaires et humaines) qui profite également à la réalisation (individuelle) des mémoires en fin de parcours.

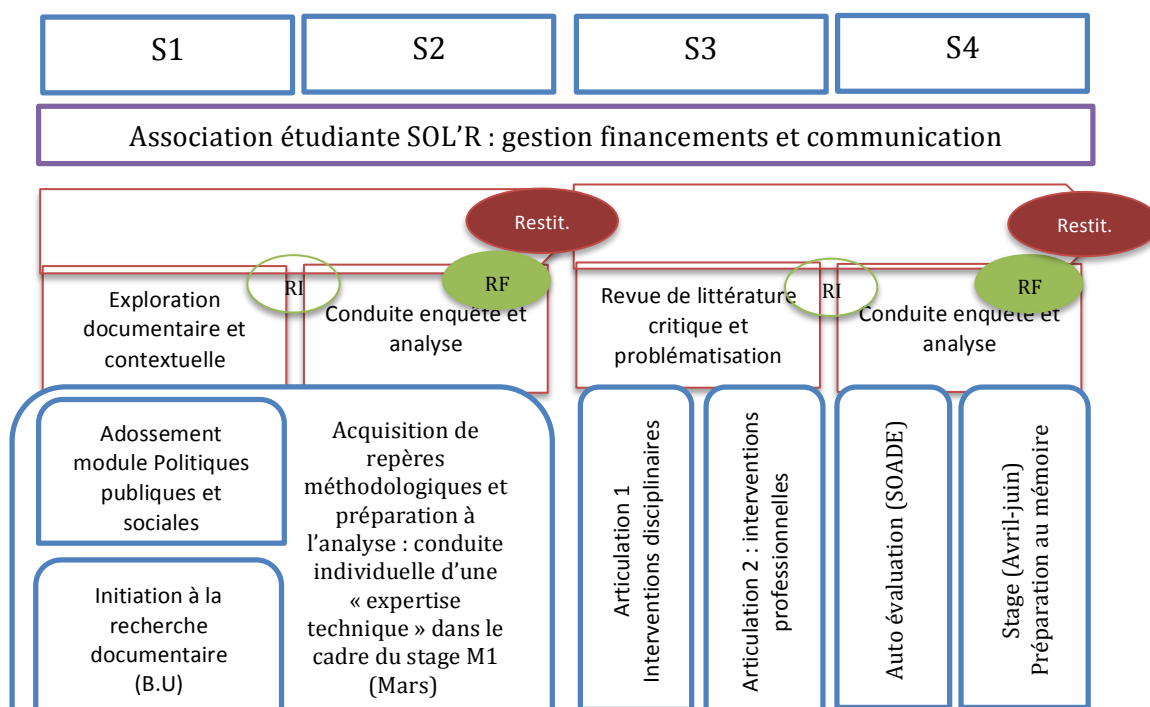


A partir de 2016, et suite à la demande des étudiants au sein du conseil de perfectionnement du Master, les projets tutorés ont été mis en œuvre dès le Master 1. Les visées et exigences pédagogiques sont distinctes entre projets tutorés M1 et M2.

En Master 1, les sujets sont moins complexes (monographie, diagnostic, ...). L'accent est mis sur trois objectifs pédagogiques : la réalisation de revues documentaires, l'identification des politiques publiques dans lesquelles s'inscrivent les terrains proposés, et enfin la compréhension de notions (sujets « recherche » comme l'impact social) et de problématiques et systèmes d'acteurs liés aux champs dans lesquels s'ancrent les projets d'études (comme les modèles économiques des centres sociaux). Pour conforter l'apprentissage relatif à la revue documentaire et à la mise en abîme des sujets dans les champs de politiques publiques, la réalisation de projets tutorés M1 s'adosse, au premier semestre au module Politiques Publiques et Sociales. La bibliothèque universitaire réalise, au profit des M1 comme des M2, un module d'initiation à la recherche documentaire. Pour engager la problématisation (ambitions de « questions problématisées ») et initier les étudiants à la méthodologie de projet en conditions réelles, une articulation s'opère avec le module « expertise technique », dédié à la conduite d'une analyse à partir des terrains de stage en Master 1, et au sein duquel sont proposés des méthodes et outils de planification de projets et de diagnostics.

En M2, les projets sont plus complexes. Il est attendu des étudiants un travail de problématisation scientifique, reliant, dans l'esprit d'une recherche appliquée, une approche critique des cadres théoriques (revue de littérature critique) et une formalisation problématisée de l'objet d'étude. L'accent pédagogique est également mis sur la méthodologie de projets : les groupes d'étudiants sont amenés à concevoir une méthodologie d'enquête en cohérence avec les hypothèses formulées, et adaptée aux opportunités et contraintes du terrain et contexte de l'étude. Au cours de leur premier semestre en M2 (S3), concomitamment au lancement des projets tutorés, les étudiants de M2 bénéficient d'une structuration de la formation articulant étroitement interventions pluridisciplinaires et interventions professionnelles. Cette articulation conduit à conforter leurs réflexions sur l'interrelation entre approches transdisciplinaires et réalités de terrain témoignées. Enfin au semestre 4, la conduite des travaux est accompagnée dans le cadre d'un module dédié à l'évaluation. Les étudiants sont, là encore, mis en situation de coopérer par la pratique de l'évaluation des projets, au sein du groupe et entre groupes, en relation étroite avec les remarques du jury.

Enfin, la valorisation des travaux, dans le cadre d'une journée de présentation des rapports d'étude organisée en fin d'année universitaire par l'association étudiante à laquelle les professionnels sont conviés, participe pleinement de l'ingénierie de formation, tant par l'exercice de conception et de conduite de ce temps de communication que par la confrontation des résultats aux regards croisés du corps universitaire et des professionnels.



2 - Les projets tutorés : une démarche pédagogique vouée à mettre en œuvre des apprentissages pragmatiques

L'autonomie et la coopération sont les défis pédagogiques moteurs à partir desquels se déroulent les projets tutorés. Le principe d'autonomie est requis par la visée même du Master : former des cadres dans le champ des Politiques Sociales. Elle est autonomie d'action tout autant que de réflexion sur les sujets qui leurs sont confiés. Ils sont outillés chemin faisant à cet effet en fonction des exigences pédagogiques adaptés à chaque niveau. La coopération est d'autant plus une exigence qu'ils seront amenés à travailler en équipes et à les gérer. L'apprentissage expérientielle à ce sujet se double d'apports réalisés au sein du module.

En Master 1 comme en Master 2, l'enseignement assuré par un maitre de conférences associé, professionnel issu de bureau d'études se centre sur les étapes de la démarche d'ingénierie de projet en articulant transfert d'outils et conseils appliqués à chaque groupe. 30 heures sont ainsi consacrées par cohorte, bénéficiant à l'ensemble des groupes, sans exclure des temps d'appui individualisé, mais seulement lorsque ces derniers en font la demande. La perspective d'une restitution en fin d'année devant un parterre de professionnels, dont les commanditaires des études, entraîne pour les étudiants une exigence de temporalité mais aussi le développement d'une capacité de mise en débat de leur approche méthodologique et de leurs résultats.

Il est donc confié aux groupes constitués, en début d'année, un sujet co-rédigé avec le professionnel commanditaire ainsi que le contact des professionnels. Le déroulement proposé est scandé en deux grandes phases par cohorte (master 1 et 2).

Le premier semestre est consacré aux activités d'exploration et d'analyse documentaire et, parallèlement, à la rencontre du commanditaire et des personnes ressources. Les objectifs sont de réaliser la revue documentaire, mais aussi de cadrer le sujet et de concevoir un protocole d'enquête adapté et donc explicitement justifié, le tout composant l'attendu pour le rendu du rapport intermédiaire. Les étudiants sont ainsi autonomisés dans cette première phase de la

démarche d'ingénierie de projets, pour la qualification des besoins avec le commanditaire, les choix relatifs à la mise en perspective théorique, la problématisation et la conception de la démarche d'enquête. Ils sont également attendus sur la planification de la démarche d'études, celle-ci constituant un indice de l'appropriation et de la maîtrise de la démarche par le groupe. La planification est proposée comme un outil collectif de pilotage. L'enseignant est positionné comme une ressource plutôt qu'un guide tant pour le groupe d'étudiants que pour le commanditaire.

La mise en perspective théorique et disciplinaire du sujet d'étude, la problématisation et la cohérence de la méthodologie d'enquête font l'objet d'un exposé face à un jury universitaire en fin de Semestre 1 (M1) et 3 (M2). La remise d'un rapport d'étape au commanditaire est laissée à la libre détermination des parties, sous supervision de l'enseignant responsable. Les semestres 2 (M1) et 4 (M2) sont consacrés à la conduite de l'enquête, à l'analyse et à la formalisation du rapport final. Pour les M1, l'accent pédagogique est porté sur l'outillage méthodologique (techniques d'enquête – ciblage, entretiens, questionnaire, de dépouillement, de structuration de l'analyse). Pour les M2, tout en veillant à la qualité de la conduite d'enquête, l'accent est mis sur la prise de recul, par l'analyse critique de son propre travail (auto évaluation) et la coopération (évaluation croisée entre groupes). Là encore, les enseignants sont positionnés comme ressources afin d'outiller les méthodologies de projets et d'évaluation, et d'être en posture critique sur la qualité des travaux. La fin du second semestre fait l'objet d'aller-et-retour entre les groupes et les 3 enseignants responsables du module pour conforter le niveau d'exigence du produit final tout autant que des étudiants eux-mêmes.

L'apprentissage intrinsèque au dispositif de projets tutorés se finalise par la valorisation et la mise en débat des travaux dans le cadre de la journée de restitution publique organisée par les étudiants. Ce temps fort leur permet de prendre conscience de la portée de l'action collective – auto-organisation de la journée – et de ses incidences sur la valorisation des résultats, mais également de prendre conscience de la portée de leurs travaux à travers le débat avec les professionnels et universitaires mobilisés. Au-delà de la notation associée au module, cette situation apparaît comme une confrontation initiative avec les champs professionnels qu'ils visent à investir.

III - De la formation de connaissances et de savoirs à l'apprentissage organisationnel

Nous pouvons à ce stade présenter la physionomie des projets tutorés, afin de souligner leurs caractères communs et leurs traits de différenciation. Cet exercice ouvre la voie à une réflexion sur les apprentissages conduisant à la constitution de compétences.

1 - Caractérisation d'un dispositif en évolution

L'idée d'une mise en œuvre de projets tutorés a germé en mai-juin 2013, à la suite d'une convergence d'opportunités dont s'est saisi le responsable de l'unité d'enseignement (UE) « professionnalisation dans les politiques sociales » (et responsable du Master *Politiques Sociales*). La direction de *Pôle Emploi* – département du Vaucluse – sollicite l'Université d'Avignon pour nouer un partenariat d'étude ; le responsable du Master y répond et conçoit en collaboration un projet d'étude à conduire par un groupe d'étudiants du Master 2. De manière concomitante, un projet d'étude conçu par le responsable du Master, portant sur la revitalisation d'un quartier populaire d'Avignon, reçoit une subvention de la part du *Conseil départemental du Vaucluse*. Et dans la foulée, ce même responsable a la possibilité d'ouvrir une troisième étude en lien avec une boutique de gestion, *Activ Conseil 84*.

Par conséquent, ce dispositif pédagogique original résulte initialement d'une expérimentation bricolée à la faveur de rapports professionnels institués et de proximités relationnelles. L'esprit d'initiative et de créativité du responsable du Master a pu donner lieu à des premières projections et réalisations satisfaisantes, grâce à des conditions facilitées par sa maîtrise de l'UE « professionnalisation dans les politiques sociales » et une flexibilité organisationnelle (pédagogique et financière) permise par le service de la formation continue. La formalisation du dispositif dans la maquette du diplôme n'est arrivée que dans un second temps et il est à souligner son évolution continuelle, progressive et rapide, suivant un processus heuristique. Aussi, quatre étapes distinctes de construction du dispositif ont-elles été identifiées.

Durant l'année universitaire 2013-2014, une première génération (G1) du dispositif est expérimentée en Master 2, bénéficiant d'un effet de levier financier par l'intermédiaire d'une subvention publique de collectivité territoriale pour une étude encadrée d'étudiants (convention d'étude Département – Université – Master). Vont alors être pris en charge les frais afférant à trois projets tutorés évalués dans l'unité d'enseignement (UE) de Master 2 « Professionnalisation dans les politiques sociales » :

- Étude sur les freins périphériques à l'emploi : le cas du quartier de la Grange d'Orel (Avignon).
- Étude sur la structuration d'espaces publics de proximité et de projets de création d'activité dans le quartier de la Grange d'Orel.
- Étude sur les épiceries solidaires : analyse comparative des différents types en PACA et diagnostic sur la faisabilité d'implantation dans un quartier populaire d'Avignon.

L'année 2014-2015 voit l'institutionnalisation d'une seconde génération (G2) du dispositif, formalisée dans un module (« conduite de projets tutorés ») de la maquette officielle du Master 2 et inclus dans l'unité d'enseignement (UE) intitulée « Professionnalisation dans les politiques sociales ». Le dispositif est désormais porté et coordonné par les deux responsables du Master (responsable du diplôme et responsable pédagogique). Il bénéficie à nouveau d'un financement du Département du Vaucluse (direction de l'économie) directement versé à l'association des étudiants et anciens étudiants du Master (Sol'R). Parmi les quatre projets, le premier est piloté par un collègue en ½ poste de MCF associé au Master et directeur de l'unité territoriale de l'action sociale du Grand Avignon :

- Les transformations des pratiques professionnelles des Responsables de CMS : diagnostic et étude de terrain sur l'Unité Territoriale du Grand Avignon au Conseil général de Vaucluse.
- Les pôles territoriaux de coopération économique : Catégorisation, caractérisation et potentialités en Vaucluse.
- La politique de la ville et ses réformes : Quels impacts sur les politiques de l'emploi dans les quartiers défavorisés ?
- Une innovation sociale dans le logement social ? Les expériences conduites dans l'habitat participatif.

En 2015-2016, l'incorporation dans l'équipe du Master d'une chargée d'études spécialisée en économie sociale et solidaire va permettre non seulement de systématiser le cadre d'intervention (objectifs pédagogiques, livrables, calendrier) mais aussi d'étayer la direction de conduite de projets et de redéployer les sujets d'étude (premier projet cité à la suite) :

- Stratégie de changement d'échelle dans l'ESS et recherche d'impact social dans les champs de l'insertion et de la formation : La démarche du groupe ARBORESCENCE en Région PACA.
- L'effectivité des pôles territoriaux de coopération économique (PTCE) : Une étude comparative Gouvernance – Modèle économique – territorialisation.

- Les monnaies complémentaires et locales, un outil au service du développement de la qualité de vie sur les territoires : étude exploratoire sur le bassin avignonnais.
- L'adaptation des interventions sociales : construction d'un outil de pilotage.

En 2016-2017, la régénération (G3) du dispositif se traduit par une généralisation au Master 1 (module « Conception et conduite de projets tutorés ») dans une unité d'enseignement (UE) intitulée « Outils de professionnalisation », et par les apports d'innovations opérationnelles et organisationnelles incrémentales de la part de la chargée d'études stabilisée sur un ½ poste de MCF associé. Le dispositif bénéficie de deux types de financement direct à l'association Sol'R, provenant du Département de la Drôme, de la Fondation de France, et d'un soutien indirect de la Commune d'Avignon *via* la mobilisation d'une monnaie locale complémentaire.

- Les modalités de participation et d'implication des enfants et de leurs parents en protection de l'enfance dans la Drôme. Etats des lieux et prospectives pour le compte de l'observatoire départemental de la protection de l'enfance (ODPE).
- Fondation de France. Le soutien philanthropique au développement territorial - études de cas approfondie.
- Le développement d'une monnaie locale complémentaire (MLC) sur le bassin Avignonnais : acceptabilités et axes de développement.

2 - De la centralité des apprentissages organisationnels

Ayant décrit le dispositif dans ses grandes lignes tout en relevant ses principaux traits, nous pouvons à la suite d'une part préciser les caractères communs à l'ensemble de ces projets tutorés et, de l'autre, énoncer les caractères de différenciation ou de singularisation.

Dans ce qui apparaît comme caractères partagés, insistons tout d'abord sur l'indispensable dimension universitaire des projets par l'établissement de soubassements théoriques à tout sujet traité. Un questionnement adapté résulte de grilles d'analyses théoriques transmises dans les modules d'enseignement disciplinaire ou interdisciplinaire et doit s'attacher aux missions confiées. La conception du protocole d'enquête doit être en phase avec les hypothèses de travail arrêtées et les données pouvant être recueillies. Cependant, toute étude envisagée n'a de sens que si elle est procède d'une commande de la part d'un référentiel professionnel. Celui-ci est à la fois un facilitateur dans la documentation, les observations et les entretiens, et il se révèle relativement exigeant quant au diagnostic. Aussi, les conclusions affichées par les études, les propositions avancées, les solutions apportées ou les recommandations ne peuvent-elles ni se cantonner à une liste de préconisations éloignées ou déconnectées des termes de la commande, ni figurer sous la forme de discours elliptiques et approximatifs à raccrocher à un éventail d'idées ou notions théoriques. La valeur ajoutée de l'exercice réside tout autant dans l'apprentissage d'une conduite de projet que dans les résultats analytiques ou les démarches méthodologiques mis en lumière.

La délimitation des champs et des objets, leurs contenus théoriques ou encore la sélection d'outillages méthodologiques appropriés tendent pour autant à dissocier les projets. Ainsi, il peut s'agir de disparités territoriales (administratives, institutionnelles, organisationnelles) ou sectorielles (d'activités, professionnelles). Le sujet peut être circonscrit à de l'action publique (actions sociales) ou peut porter sur des fonctions ou des stratégies d'organisations privées (ESS). Le choix peut se focaliser sur une étude monographique ou, par préférence, s'élargir à des approches comparatives. Les contenus théoriques et méthodologiques des projets témoignent également d'une grande amplitude et irrégularité, en raison d'une mobilisation

plurielle des connaissances disciplinaires ou conceptuelles et d'une rigueur très variable dans l'usage de l'appareillage méthodologique.

La dynamique collective au sein des groupes d'étudiants peut poser problèmes. Elle relève de facteurs psychosociologiques qui renvoient à la composition et la dimension relationnelle des groupes. Peuvent apparaître et s'enkyster plusieurs formes de conflits affectifs et cognitifs : des conflits de représentation (nature et déroulement de la relation), de valeurs, de raisonnement ou d'opinion, qui attestent de problèmes de communication – à comprendre la posture d'un autre membre ou à entendre son point de vue. Toutefois, la perception et le traitement de ces conflits revêtent une double difficulté. D'une part, ils peuvent transparaitre qu'à l'état latent ou se manifester dans une dispute décalée et, d'autre part, ils comportent une dose non négligeable de subjectivité. Cela peut expliquer pourquoi aucune des trois formules éprouvées par les coordinateurs des projets ne s'est avérée pleinement satisfaisante pour produire les ajustements nécessaires dans la mise en tension entre intégration, contrôle et individuation :

- première formule ascendante : auto-organisation des étudiants appuyée sur un vécu, des relations préexistantes et affinitaires, et une part d'aléatoire avec les nouveaux arrivants ;
- deuxième formule descendante : constitution des groupes par les coordinateurs de projets sur la base de leur connaissance des étudiants, de leur présomptions et jugements de valeur sur les capacités et comportements potentiels des étudiants en présence ;
- troisième formule interactive : proposition de groupes constitués par les coordinateurs de projets, échanges et négociations avec les étudiants, recherche de compromis.

La démarche construite relève d'un apprentissage organisationnel, qui prend tout son sens dans ce que nous qualifions de méthode « implicante » :

- un apprentissage opérationnel et fonctionnel se matérialisant dans la constitution des groupes d'étudiants (procédures et critères de mixité) ainsi que dans l'effectivité du travail à dimension collective ;
- un apprentissage par l'expérimentation à trois pôles d'acteurs (étudiants – enseignants et intervenants professionnels – commanditaires professionnels), qui exige des adaptations mutuelles sous forme d'ingénierie et de « bricolages » et qui engendre des processus d'améliorations régulières du dispositif.

Dans le cadre des approches behavioristes et évolutionnistes sur lesquelles se fondent Weinstein et Azoulay (2000), l'apprentissage organisationnel repose sur des routines organisationnelles (« modèles d'interaction entre comportements individuels »), induit des actions collectives obéissant à des logiques d'opportunité ou de légitimité et basées sur des schémas d'interprétation du passé. Il implique des procédures d'évaluation des écarts entre résultats observés et résultats souhaités. A un premier niveau, les connaissances théoriques et méthodologiques que s'approprient les membres d'un groupe d'étudiants doivent être reconnues-acceptées à la fois par les coordinateurs des projets et les commanditaires professionnels. Il s'agit ici d'une identité collective mouvante découlant d'une forme particulière de communauté scientifique élargie. A un second niveau, l'apprentissage des membres d'un groupe d'appartenance se traduit par des comportements stratégiques d'acteurs, conscients ou inconscients : soit des comportements d'adhésion à des objectifs et des valeurs définis dans le groupe, soit des comportements de tâtonnement et d'approximation au sein du groupe (mise à distance, inertie, résistance).

En prolongement et par référence à l'analyse proposée par Argyris (1993) et Argyris et Schön (1996), l'apprentissage organisationnel peut s'appréhender suivant trois séquences.

L'apprentissage organisationnel en simple boucle induit des changements de comportement (ou stratégies d'action) au sein des groupes sans modifications substantielles du système de représentations du collectif en rapport aux missions définies et aux savoirs conditionnées au démarrage du projet. Quant aux groupes procédant à un apprentissage en double boucle, ils opèrent des boucles de rétroaction par l'expérimentation entre les valeurs et hypothèses initiales (projet, croyances, stratégies) et l'activité développée (connaissances théoriques, connaissances d'expérience, informations recueillies, reconnaissance mutuelle et effets des actions menées).

Au regard de la période d'existence trop courte des groupes d'étudiants, le caractère temporaire des collectifs de travail (finalisation des projets en six/sept mois) et la temporalité limitée de réflexivité collective restreignent tout apprentissage organisationnel en triple boucle (*organizational deuteurolearning*), défini comme la capacité d'apprentissage à apprendre (*learning to learn*) de collectifs de travail. Par contre les expériences successives au cours des quatre dernières années ont conduit les coordinateurs de projets à réviser le modèle d'apprentissage organisationnel : principes guidant leur action, valeurs engagées, procédures aménagées ou introduites. Ils ont non seulement transformé et su progressivement adapter les normes institutionnelles et organisationnelles en fonction des confrontations contextuelles et des problématiques rencontrées, mais ont aussi contribué à des innovations incrémentales dans la conduite de projets et l'articulation de savoirs formalisés, savoir-faire et savoirs comportementaux.

Conclusion

Ce dispositif produit donc des effets formateurs sur les étudiants, mais ce n'est pas là son seul et unique intérêt. Par une sorte de *double boucle récursive* (Morin, 2008), les membres de l'équipe pédagogique qui animent et encadrent les étudiants durant l'année s'inscrivent eux-mêmes dans un processus d'évolution qui génère à son tour des changements dans les modalités du dispositif. Ces transformations relèvent d'un apprentissage organisationnel et se situent à deux niveaux au moins : un apprentissage opérationnel et fonctionnel ; un apprentissage par l'expérimentation à trois pôles d'acteurs.

Par le processus d'apprentissage organisationnel qu'il permet d'engager, le dispositif de projets tutorés met à jour, déploie et consolide des compétences professionnelles qui seront appréciées par les employeurs potentiels des étudiants diplômés. De Terssac (1996) les définit « par tout ce qui est engagé dans l'action organisée et tout ce qui permet de rendre compte de l'organisation de l'action (...), tout ce qui permet d'améliorer le potentiel de l'individu et en particulier le retour réflexif sur l'action, mais aussi les facteurs (notamment organisationnels) qui facilitent l'amélioration du potentiel ». Nous pouvons les appréhender comme des compétences individuelles qui renforcent l'employabilité des étudiants. Selon Levy Leboyer (1996), elles se forment au travers des liens tendus entre « comportements mis en jeu » et « missions à accomplir », entre « qualités individuelles nécessaires » et comportements à satisfaire, et se déclinent en aptitudes requises, compétences fonctionnelle, compétences techniques et compétences opérationnelles. Compétences incorporées par la voie d'un « mode d'acquisition contrôlé » (Leplat, 1995) dans le cadre institutionnel de la formation, elles sont néanmoins transférables dans un contexte réel de situation professionnelle en raison de leurs caractères transversal et générique.

Bibliographie

Argyris, Chris, Putnam, Robert et Smith, Diana McLain. *Action Science*, San Francisco, Jossey-Bass, Inc., 1985.

Argyris, Chris. *Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Argyris, Chris, et Schön, Donald. *Organizational Learning II, theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company, 1996.

Avenier, Marie-josé. « Les Paradigmes Épistémologiques Constructivistes : Post-Modernisme Ou Pragmatisme ? » *Management & Avenir* 43, no. 3 (2011): 372–91.

Borgetto, Michel et Lafore, Robert. *L'aide et l'action sociales*, Collection Les Etudes, La Documentation française, 2013.

David, Albert et Hatchuel, Armand. « Des connaissances actionnables aux théories universelles en sciences de gestion », XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique, Montréal, 2007.

De Terssac, Gilbert. « Savoirs, compétences et travail », J.-M. Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, 1996, 223-247.

Le Moigne, Jean-Louis. *Le Constructivisme, Tome 1 : Les Enracinements*, Paris: L'Harmattan, 2001.

Le Moigne, Jean-Louis. *Le Constructivisme, Tome 2 : Epistémologie de L'interdisciplinarité*. Paris: L'Harmattan, 2002.

Le Moigne, Jean-Louis. *Le Constructivisme, Tome 3 : Modéliser Pour Comprendre*, Paris: L'Harmattan, 2003.

Leplat, Jacques. « A propos des compétences incorporées », *Education permanente*, n°123 (1995) : 101-114.

Levy Leboyer, Claude. *La gestion des compétences*, Paris : Les éditions d'Organisation, 1996.

Morel, Annick. *Rapport du groupe de travail sur l'ingénierie sociale*, Rapport de l'IGAS présidé par Annick Morel, Mai 2009.

Morin, Edgar. *La méthode*. 2 vols. Opus. Paris: Le Seuil, 2008.

Tabuteau, Didier. « Topologies des Politiques Sociales », in *Droit Social*, n°6, Juin 2012 (p. 620-628) et *Droit Social*, n°7/8, Juillet-Août 2012 (p. 655-671).

Weinstein, Olivier, et Azoulay, Nicole. « Les compétences de la firme », *Revue d'économie industrielle*, vol.93, 4^{ème} trimestre (2000) :117-154.