



HAL
open science

De l'intérêt d'une formation hybride entre universités et centres de formation au travail social face au défi de la complexité des métiers de l'encadrement.

Pascal Fugier

► To cite this version:

Pascal Fugier. De l'intérêt d'une formation hybride entre universités et centres de formation au travail social face au défi de la complexité des métiers de l'encadrement.. Forum. La Revue de Recherche en Travail Social, 2021, 164, pp.49-58. hal-03654153

HAL Id: hal-03654153

<https://hal.science/hal-03654153>

Submitted on 28 Apr 2022

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.

Fugier, P. (2022). De l'intérêt d'une formation hybride entre universités et centres de formation au travail social face au défi de la complexité des métiers de l'encadrement. *Forum*. 164, 49-58.

Résumé : Un retour d'expérience sur un double cursus CAFERUIS-Master permet de rendre compte de l'impact que peut avoir l'inclusion des savoirs académiques et de la pratique de la recherche dans le socle de compétences des cadres du secteur social et médico-social. Un des enjeux des enseignements universitaires est de les confronter à la complexité de leur environnement professionnel et de les accompagner d'une posture de praticien à celle de praticien-chercheur, en capacité de livrer une analyse réflexive et critique des missions et tâches qu'ils sont (ou seront) amenés à assurer, comme la conduite de projet, la mise en place d'une démarche qualité ou d'un groupe d'analyse de pratiques. Si l'implication des professionnels dans la réalisation d'un travail de recherche à partir d'une problématique « de terrain » participe à l'intériorisation de dispositions réflexives, leurs transpositions (en dehors de l'espace de la formation) et leur pérennité s'avèrent conditionnées à la capacité des établissements à s'institutionnaliser en organisations réflexives.

Mots clés : *Réflexivité, organisation réflexive, praticien-chercheur, acte-pouvoir, critique.*

Introduction

Depuis 2015 et ma nomination comme maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise, je suis engagé dans la coordination du master Encadrement Pilotage et Développement en Intervention Sociale (EPDIS). Ce master de formation continue s'adresse à des cadres du secteur social et médico-social. Il s'inscrit dans la continuité de leur parcours de formation, en s'articulant avec le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale (CAFERUIS). Ce master est l'objet d'une convention de partenariat avec un établissement de formation au travail social (EFTS), l'École Pratique de Service Social (EPSS), à Cergy. Il permet à chaque candidat admis d'effectuer un double cursus afin de valider, en plus de leur CAFERUIS, la première année du parcours de master EPDIS. La seconde année du parcours est quant à elle totalement autonome de la formation CAFERUIS et permet notamment à des professionnels de terminer leur formation au sein du master EPDIS plusieurs années après l'obtention de leur CAFERUIS et du master 1 EPDIS.

Ce dispositif de formation témoigne du processus d'universitarisation des formations du social qui s'opère en France depuis plusieurs années. Si la réforme d'août 2018 marque le renforcement de ce processus, en permettant l'acquisition du grade Licence aux étudiants qui acquièrent un Diplôme d'État en travail social de niveau VI, « l'étude de cas » du master EPDIS, qui dispose désormais d'une ancienneté de près de huit ans, permet de rendre compte de

l'impact que peut avoir l'université sur les contenus de formation et les processus de professionnalisation des travailleurs sociaux, en l'occurrence ici des cadres du secteur social et médico-social. Le caractère hybride du master EPDIS mérite aussi d'être questionné, le master étant à la fois couplé à l'obtention du CAFERUIS durant la première année, et indépendant de cette certification durant la seconde année du parcours.

Je mobiliserai principalement mes savoirs d'expérience acquis au sein de cette formation dans le cadre de cet article. J'ai pris la pleine responsabilité de ce master en 2018, succédant à mon collègue Gilles Monceau, mais j'y ai exercé des responsabilités pédagogiques dès ma nomination en 2015. Parce que je souhaite centrer mon propos sur le caractère hybride de cette formation, au carrefour des certifications professionnelles et des diplômes universitaires, je me focaliserai ici sur la première année du master EPDIS, mutualisant à la fois des enseignements CAFERUIS et master.

Cet article est l'occasion de questionner l'intérêt d'une telle formation hybride. La participation des universités à la formation des cadres du secteur social et médico-social nous confrontant selon moi à un double défi : celui d'inclure dans le socle de compétences des cadres des compétences acquises à travers l'adoption d'une démarche de recherche, qui suppose de les accompagner dans le déplacement d'une posture de praticien de l'encadrement à une posture de « praticien-chercheur » (Mackiewicz, 2001). Corrélativement, il s'agit de promouvoir l'inclusion de la recherche dans le fonctionnement même des organisations du secteur à travers un autre déplacement, du praticien-chercheur et réflexif (Schön, 1993) à « l'organisation réflexive » (Herrerros, 2012).

Dans un premier temps, je reviendrai sur le contexte dans lequel cette formation hybride est née, face à la nécessité de former les professionnels dans l'exercice de fonctions de pilotage et de développement dans des situations de plus en plus complexes. Dans un second temps, je reviendrai sur trois contenus de formation - la conduite de projet, la démarche qualité et l'analyse des pratiques - afin de rendre compte de l'apport complémentaire des temps de formation assurés par le personnel universitaire dans la construction d'une posture réflexive d'encadrement. Ceci dit, l'existence de praticiens et de cadres réflexifs « en acte », dans le cadre effectif de leurs métiers, suppose que l'ensemble de l'organisation s'inscrive dans une véritable dynamique réflexive. Dynamique que peut encourager cette activité et ce temps « tiers » qu'est la recherche, thème final de mon argumentaire.

La formation des cadres face à la complexité du secteur

La création du master EPDIS peut être considérée comme une réponse à un besoin du secteur : le monde professionnel de l'intervention sociale a fortement évolué ces dernières années et s'est complexifié (Ion et Ravon, 2005). Je ne m'étendrai pas ici sur l'impact qu'exerce l'introduction de la nouvelle gestion publique sur le fonctionnement des établissements (Bellot, Bresson et Jetté, 2013), leurs modèles économiques, l'organisation du travail, de même que sur le changement permanent auquel sont confrontés les professionnels (Girard, Méry et Mounir, 2015) induits par la succession de multiples réformes. Changement permanent des cadres institutionnels de l'intervention sociale qui se traduit « sur le terrain »

par la précarité et l'instabilité des dispositifs, des protocoles et plus largement des normes qui définissent tant les modalités (comment je travaille ?) que les finalités des activités professionnelles (pourquoi/pour quoi, pour qui je travaille ?).

Or, si ces changements permanents mettent à mal les professionnalités et le sens que les professionnels de première ligne essaient de (re)trouver à leur travail (Fugier, 2021), ils impactent aussi l'exercice des fonctions d'encadrement et de direction. Aussi, la livraison d'une « boîte à outils » et de solutions « clés en main » à l'issue d'un parcours de certification professionnelle est de moins en moins gage d'efficacité, car ce qui marche « ici », ne peut garantir que cela marche « là-bas », et ce qui semble pertinent et adapté « aujourd'hui » peut se révéler inapte « demain », qu'il s'agisse de pratiques managériales, de gestion administrative et financière, de montage de projets, de travail partenarial... S'ajoute à cela l'évolution des publics accompagnés - prenons l'exemple de l'arrivée massive des Mineurs Non Accompagnés (MNA) dans les foyers de l'aide sociale à l'enfance (Dambuyant-Wargny, 2021) - de même que leur recatégorisation - ne parlons plus de publics « incasables » mais désormais de « situations complexes » (Bergami, Barbosa et Journeau-Abderrahim, 2021). De même, l'interprofessionnalité et le décloisonnement entre les secteurs éducatif, social et sanitaire (Monceau, 2021), en réponse au besoin d'assurer la coordination et la continuité de parcours des personnes accompagnées qui, successivement ou simultanément, sont impliquées dans de multiples institutions, peuvent bouleverser les pratiques et cultures professionnelles établies dans un établissement ou un service, parfois dans un certain « entre-soi ». La prise en compte de cette complexité grandissante exige de la part des cadres de grandes capacités d'expertise, d'adaptation et d'innovation, qu'il s'agit d'enraciner, d'intérioriser sous la forme de dispositions réflexives, durables et transférables. Se dessine donc l'enjeu de « travailler sur l'habitus » des professionnels (Perrenoud, 2001), afin de faire advenir des habitus réflexifs.

C'est sur ce point que les compétences acquises par l'adoption d'une démarche de recherche et l'appropriation de savoirs académiques croisés aux savoirs expérientiels peuvent se révéler déterminantes. Or, plutôt qu'une substitution de la formation universitaire à la formation professionnelle qualifiante, il s'agit de faire des deux partenaires « un binôme de choc », croisant leurs savoirs et expertises respectifs. C'est ce pari qu'essaie de relever le double cursus CAFERUIS- M1 EPDIS.

De la conduite de projet à l'analyse réflexive et critique de projets

La conduite de projets est un domaine de compétence au cœur de la formation des cadres du secteur social et médico-social. C'est pourquoi il est essentiel qu'ils bénéficient d'une formation à la méthodologie de projets, qu'ils soient outillés pour manager une équipe qu'ils souhaitent impliquer dans la redéfinition de leur projet de service ou dans la réponse à un appel d'offre. Il est tout aussi essentiel que des formateurs en travail social et des professionnels du secteur les informent des réglementations en vigueur, de la diversité des formes de financement... Mais il est également important que les (futurs) cadres disposent et élaborent des éléments d'analyse réflexive et critique des projets auxquels ils participent.

Il s'agit de les impliquer dans une problématisation de la conduite de projets, en apportant un éclairage anthropologique et historique sur les différentes significations attachées au projet, et en réfléchissant à la façon dont la conduite de projets peut confronter ses acteurs à des tensions et des logiques paradoxales. C'est pourquoi nous avons pensé l'enseignement de conduite de projet avec l'intervention d'enseignants-chercheurs qui invitent les étudiants à saisir au sein du projet qu'ils doivent concevoir, mettre en place ou évaluer un aspect, une dimension, une question particulière qui sera l'objet d'une analyse critique et réflexive. Leur réflexion peut alors porter sur :

- Des éléments d'analyse aussi variés que l'écart entre les objectifs poursuivis et les moyens mis en œuvre – dit autrement, les écarts entre le projet conçu/travail prescrit et le projet réalisé/travail réel (Clot, 2006).
- Les enjeux identifiés et non identifiés du projet (invisibles, méconnus, déniés).
- Le « travail » de la commande ou les tensions entre la commande institutionnelle et les demandes.
- L'analyse du travail collaboratif et des dynamiques partenariales.
- Plus globalement l'identification de certains freins spécifiques à l'élaboration ou la mise en œuvre du projet (par exemple analyser les contraintes temporelles qui perturbent la conduite d'un projet, les tensions entre diverses temporalités : celle du financeur, de la direction, de l'équipe, des partenaires, des personnes concernées...).

La mise en circulation du savoir académique dans le cadre des enseignements universitaires constitue une ressource qui permet aux professionnels de déconstruire divers allants de soi et d'explorer des zones d'ombre, peu ou pas évoquées dans le cadre d'enseignements qui ont une visée plus immédiate d'acquisition de compétences pratiques, dont les étudiants ont absolument besoin, mais qui ne constituent pas pour autant les conditions suffisantes pour développer leurs capacités réflexives. On peut ainsi souligner l'effet formateur qu'exerce la confrontation du savoir expérientiel des cadres au regard anthropologique que Jean Pierre Boutinet pose sur la conduite de projet, quand par exemple il constate qu'on parle de moins en moins de progrès, et qu'à l'inverse « on invoque et on convoque de plus en plus le projet », se demandant alors « qu'en est-il donc présentement de ce recours incantatoire au projet, en absence de référence au progrès ? S'agit-il pour [le professionnel] de faire advenir malgré tout une forme dissimulée de progrès ? Ce projet tel qu'il est sollicité et mis en œuvre dans l'action sociale continue-t-il à relever d'un pari optimiste mais plus discret sur l'avenir ? N'est-il au contraire que l'expression d'une désillusion ou encore d'un repli frileux sur le moment présent ? » (Boutinet, 2013, p. 112-113). De même, c'est bien la capacité des (futurs) cadres à développer une analyse réflexive et critique de la conduite de projets que vient nourrir Boutinet quand il questionne les effets pervers que peut exercer une culture de l'appel à projet, de plus en plus omniprésente dans le fonctionnement des établissements et de leur modèle économique. On peut interpeller les professionnels par son biais quand il craint que la temporalité propre aux appels à projets conduise les professionnels à délaisser « les temporalités prospectives tournées vers l'avenir pour nous replier sur deux autres temporalités dominantes : d'abord celle de l'instant de l'appel à projet lié au programme

communiqué et à la négociation de l'appel d'offre qui s'ensuit avec [...] la mise en place du projet ; ensuite celle du court terme lié aux effets visés par le projet négocié, des effets qui vont vite être neutralisés et dissous par la conjoncture dès que le projet sera terminé. C'est ainsi que les professionnels sont appelés à voguer de projet en projet, sans beaucoup de liens les uns avec les autres, courant de présentisme en court-termisme, deux des nouvelles temporalités dominantes de la société postmoderne » (Boutinet, 2013, p. 114).

Au-delà de ces quelques exemples, cette analyse réflexive et critique est l'occasion pour eux de revisiter leur projet, d'en faire ressortir certains effets pervers (non prévus ou non voulus) dans « l'après-coup », après le dépôt de leur mémoire projet CAFERUIS. L'occasion aussi d'analyser certaines conditions de possibilité ou à l'inverse d'empêchement de la réussite de leur projet qu'ils ne se sont pas autorisés (ou ne se sont pas sentis autorisés) à explorer dans le cadre de leur épreuve de certification.

De la mise en place d'une démarche qualité à l'analyse de ses fondements idéologiques

Le pendant universitaire de la formation des cadres peut prolonger et mettre en discussion les apports d'une formation pratique au management de projet par des questionnements sur la mise en œuvre d'une démarche qualité. En effet, la démarche projet pilotée par la qualité peut être l'objet d'une analyse critique quant à certains de ses apports, limites et effets pervers. Comme le souligne le sociologue Olivier Filhol (2010), la démarche qualité à la fois séduit les professionnels (apparente rigueur scientifique, clarification apparente des modes d'intervention), les rassure (limite l'arbitraire, l'incertitude) et suscite des craintes (elle peut enfermer les professionnels dans de nombreuses prescriptions) et des frustrations (quand adopter une démarche qualité se traduit par le fait de cocher des cases, sans possibilité d'ajouter un item ou de nuancer une proposition rédigée). Elle peut constituer un instrument « prêt-à-penser » de contrôle, en tension avec l'adoption d'une démarche managériale clinique (Bouquet, 2010 ; Gacoin, 2016) qui interroge en permanence le sens des pratiques professionnelles, et reste portée par le souci de manager « en ménageant » les sujets, et de favoriser ou consolider leur acte-pouvoir (Mendel, 1998), soit le pouvoir qu'ils ont sur leurs actes professionnels et, corrélativement, celui qu'exercent leurs actes professionnels.

Les temps universitaires de la formation sont ainsi l'occasion de confronter les étudiants à des études de cas à même de leur forger une posture réflexive et critique vis-à-vis de la mise en place des démarches qualité, sans qu'il s'agisse pour autant de les récuser ou les rejeter par principe. L'enjeu est plutôt de développer leurs capacités de discernement et de les inviter à faire preuve de vigilance épistémologique (au sens de cultiver un doute et de questionner ses savoirs, qu'il s'agisse de savoirs expérientiels ou académiques).

Nous pouvons ainsi revenir sur la situation étudiée par Olivier Filhol concernant les référentiels destinés à des personnes en situation de polyhandicap. Afin de répondre aux impératifs d'une démarche qualité, les référentiels ont été élaborés à partir d'une batterie d'items affectant divers registres de leur vie quotidienne. Chaque référentiel comporte une série d'items relatifs à des indicateurs spécifiques. Par exemple le référentiel « autonomie » comprend les indicateurs « Habillage », avec comme items « doit être entièrement habillé »,

« doit être aidé de façon permanente », « aide limitée à certains actes », « s'habille entièrement seul » ; ainsi que l'indicateur « Toilette », avec comme items « doit être entièrement lavé », « doit être aidé », « se lave seul, mais doit être surveillé », « se lave seul, sans surveillance, de façon satisfaisante ». Le référentiel « Capacités relationnelles » quant à lui comprend comme indicateurs « Adaptation au discours », avec comme items « n'a pas accès au langage, ne prononce aucun mot », « discours adapté, délirant, stéréotypé, incohérent », « les rares sons ou mots prononcés semblent adaptés en général », « discours parfaitement adapté ». Les résultats sont mis en forme à travers des diagrammes, avec un système de cotations qui s'inscrit notamment dans une perspective diachronique, puisqu'il s'agit d'appréhender l'évolution comportementale de chaque personne concernée au cours de plusieurs mois.

Or, ce type de démarche repose sur des prérequis idéologiques discutables : comme le soulève Olivier Filhol, que peut-on conclure d'une personne psychotique qui adopte un jour des modes de comportements inhabituels, diagnostiqués comme une régression et enregistrée comme telle par le système de cotation ? Doit-on postuler que toute forme de régression est par principe considérée comme négative ? Olivier Filhol relève par ailleurs que dans un référentiel de 679 items répertoriés, il y a seulement 5 items relatifs à la souffrance psychique. Voilà quelques questionnements proposés dans l'espace de la formation à même de développer l'expertise des cadres qui peuvent être mobilisés dans l'ingénierie et la mise en place d'un process de démarche qualité. L'exemple proposé par Olivier Filhol pouvant être considéré comme le symptôme du processus de technocratisation et de standardisation des pratiques d'accompagnement dans le secteur social, médico-social mais aussi éducatif et soignant, de plus en plus sous l'emprise de l'idéologie des pratiques fondées sur des données probantes (Niewiadomski et Ponnou, 2020), dont il me semble plus que jamais impératif de prémunir, voire d'immuniser, les actuels et futurs cadres du travail social.

De l'analyse des pratiques à l'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques

La formation du CAFERUIS est l'objet de déplacements identitaires pour beaucoup d'étudiants, qui sont appelés en une dizaine de mois à se déplacer d'une position et posture de travailleur social à une posture de cadre. L'espace de la formation CAFERUIS leur permet de mettre au travail ces déplacements à travers des groupes d'analyse des pratiques (GAP). Dispositif qui peut aussi être appréhendé dans son versant managérial, la mise en place et le maintien des GAP au sein d'une équipe faisant partie des missions qui incombent aux cadres d'un service ou d'un établissement.

Les temps de formation universitaire peuvent confronter les étudiants à des questionnements qui mettent là encore en jeu l'adoption d'une posture réflexive : disposent-ils d'éléments qui leur permettent de déterminer de quel type d'analyse des pratiques leur équipe a besoin ? Ce qui suppose qu'ils en connaissent la pluralité, tant dans les modalités que dans les finalités. Quels en sont leurs principaux avantages et inconvénients (selon qu'il est proposé ou non sur le lieu de travail par exemple) ? De même, les responsables de services peuvent interroger la

commande qui institue ce type de dispositif, qui peut notamment impacter ce qui s'y trouve analysé.

Par ailleurs, quel cadre théorique d'analyse des pratiques adopte l'animateur, pour quels effets ? Se revendique-t-il d'une approche systémique, psychosociologique, institutionnelle, psychanalytique, psychodynamique ou encore comportementaliste ? Ou bien propose-t-il un cadre interdisciplinaire, à l'instar par exemple du psychosociologue Jean-Pierre Minary (2012), qui associe dans l'animation de ses dispositifs la psychosociologie clinique (sensible aux rapports de pouvoir et de domination et leur intériorisation par les sujets), l'approche systémique (considérant chaque contexte comme un système d'interactions partagé entre les sujets et une réalité matérielle et symbolique) ainsi que la psychodynamique du travail et la clinique de l'activité (qui encouragent l'étude précise des faits, des instruments, des gestes relatifs aux situations de travail, et étudient le rapport entre travail prescrit et travail réel...).

Quel statut est donné au savoir académique dans ce type de dispositif ? Le savoir académique, que peut personnifier l'animateur (sujet supposé savoir), a-t-il le monopole ou cohabite-t-il avec des savoirs d'expérience ? Une distinction mérite ici d'être posée entre l'animateur qui mobilise son savoir « objectif » pour guider, nourrir les échanges et celui qui souhaite favoriser le croisement des savoirs et aider à la mise en forme, l'explicitation, la reconnaissance des savoirs d'expérience des professionnels.

De même, il me semble impératif de discerner les principales intentions qui sont au principe de la mise en place ou du maintien d'un groupe d'analyse des pratiques. Bien qu'il s'agisse formellement du même dispositif, un GAP, on ne peut confondre ceux qui s'inscrivent avant tout dans une visée d'efficacité et dans le souci d'améliorer la performance, le rendement des professionnels, et ceux qui sont davantage investis dans la quête de sens des professionnels et visent leur conscientisation, le développement de leur réflexivité et de leur puissance d'agir (individuelle et collective).

En effet, un GAP fondé à partir de la volonté d'améliorer l'efficacité des professionnels va donner lieu à une modélisation des comportements : il s'agit de corriger des pratiques jugées inadéquates par rapport à un rendement souhaité ou par rapport à des compétences attendues. Il peut s'agir de viser à uniformiser des pratiques par rapport à un référentiel de compétences ou un modèle de bonnes pratiques professionnelles. L'analyse des pratiques peut alors tendre vers un dispositif évaluatif, avec une faible participation des personnes. Mais l'intention d'améliorer sa pratique peut aussi venir des participants, dans l'optique d'une meilleure performance ou dans le souci d'exercer davantage un travail de qualité.

Un GAP peut être construit sur d'autres bases épistémologiques, en s'attachant à mieux cerner les motifs de l'action en cours afin d'aider la personne à développer une démarche personnelle par le recours au travail de groupe ou à la réflexivité. Une telle visée implique une plus forte participation des personnes à l'analyse de leurs pratiques, avec le souhait de redonner du sens ou de faire émerger de nouvelles significations, compréhensions de leurs pratiques professionnelles, éventuellement pour s'engager dans la voie d'un changement voulu, conçu par les participants, et non pas imposé par la hiérarchie. On peut y voir ici la naissance du praticien réflexif (Schön, 1993) mais aussi l'adoption d'une démarche clinique,

sensible au sens que les individus donnent à leurs actions, prenant en compte leurs sensibilités, éprouvés, leurs capacités réflexives aussi, ainsi que le contexte dans lequel se déroulent leurs pratiques (Giust-Ollivier et Oualid, 2015). Il s'agit de susciter et de les accompagner dans un travail/retour sur soi, en veillant à ne pas l'installer dans un mal-être, en nuisant à son équilibre psychique ou en l'enfermant dans des passions tristes (Roche, 2010). Gérard Boutin, chercheur à l'UQAM à Montréal, parle à ce propos de l'importance de prolonger l'analyse des pratiques au-delà le dispositif (Boutin, 2012), puisque les prises de conscience qui peuvent y émerger nécessitent d'être soutenues dans le quotidien, d'être reprises, approfondies, donnant forme à une culture institutionnelle d'analyse des pratiques facilitant d'autant plus l'incorporation d'habitus réflexifs, actualisés au quotidien. Confronter les cadres en formation à ces multiples questionnements impulsés par des travaux et savoirs académiques relatifs à la mise en place d'un groupe d'analyse de pratiques qui engage de fait d'autres espaces, en amont et en aval de ses dispositifs, me semble crucial et un atout pour toute équipe pédagogique qui s'empare de ce sujet.

L'implication des cadres dans un travail de recherche

Ce qui m'amène au dernier point que je souhaite aborder dans cet article et qui en constitue l'épilogue : tout ceci nous confronte nécessairement à la question, fatidique, de l'utilité de tels dispositifs pédagogiques dans la formation des cadres et ses diverses « injections » universitaires (dont il n'est jamais facile de déterminer a priori quelle est la bonne dose et la posologie). Si, avec toute l'équipe pédagogique, qui associe aussi bien des enseignants-chercheurs universitaires, des formateurs et des formateurs chercheurs en EFTS, ainsi que des cadres de direction, nous œuvrons à la mutualisation, la circulation et la confrontation des savoirs académiques et expérientiels, nous devons continuellement faire face à de multiples défis qu'induit ce genre de dispositif. Je ne peux ici tous les déplier et me contenterai d'évoquer les fréquentes tensions qui apparaissent entre logique de certification professionnelle (CAFERUIS) et logique diplômante (master), se traduisant par exemple dans une tension entre méthodologie de projet, posture d'expert (au cœur du CAFERUIS) et méthodologie de recherche et adoption d'une posture réflexive et critique (au cœur du master), notamment quand la mise en circulation du savoir académique s'attache (voire s'attaque) aux cadres organisationnels et institutionnels de l'intervention sociale.

Ces mises en tension peuvent aussi être nourries par le profil des enseignants-chercheurs universitaires qui, s'ils peuvent être familiers du travail social et leurs publics par le biais de leurs travaux de recherche, n'ont pas systématiquement la compétence et l'appétence pour « aller vers » les attendus et préoccupations à caractère pratique et pragmatique des cadres (« concrètement je fais quoi ? », « j'en fais quoi » de ce savoir académique dans ma pratique ?). Questionnement éthique qui ne cesse de me hanter après chacune de mes interventions et qui habite mes collègues universitaires investis dans cette formation.

Le sens et la forme que l'on confère à la recherche dans ce type de formation est d'une importance de premier ordre. Car elle peut aussi bien irrémédiablement séparer, voire opposer les logiques de certification professionnelle et diplômante que les lier ou les

réconcilier. Le choix adopté dans le cadre du double cursus CAFERUIS-Master 1 EPDIS a été de promouvoir les recherches à caractère qualitatif et collaboratif, sensibles au fait de réaliser des recherches non pas « sur » (les travailleurs sociaux, leurs publics...) mais « avec » eux (Monceau, 2015 ; Bessaoud-Alonso, 2017). Ce caractère collaboratif donné à la recherche fait écho aux principes de l'éducation populaire, selon lesquels il ne s'agit pas « d'agir sur » un public, un territoire, mais « avec » eux. Recherches collaboratives et éducation populaire se rejoignent ainsi dans la critique de l'application d'une démarche d'expertise dans laquelle une catégorie d'acteurs (désignée comme « experts ») monopolise le travail d'analyse et où domine le « savoir sur ». Ce qui n'est pas sans interroger le sens donné à l'épreuve de l'expertise technique dans le cadre du CAFERUIS, qui repose sur l'établissement d'un diagnostic, susceptible de constituer une aide à la décision : s'agit-il de faire de ces professionnels des « experts » d'un domaine d'intervention, d'un territoire, d'un public et/ou des praticiens-chercheurs, engagés dans des dispositifs de recherche à caractère collaboratif, « avec » des chercheurs mais aussi « avec » des publics et « avec » d'autres professionnels (y compris des partenaires) ? Ce qui suppose notamment d'accorder une véritable légitimité aux méthodologies qualitatives et ne pas succomber à la « quantophrénie », cette maladie du chiffre si bien décrite par Vincent de Gaulejac dans son analyse de l'idéologie managériale (De Gaulejac, 2005). Pour que les usagers aient l'espoir d'être « au centre » des diagnostics menés par les cadres, encore faut-il ne pas restreindre leur manifestation épurée sous la forme de diagrammes, de tableaux à double entrée et de données statistiques bien souvent extrapolées. Seule la présence consistante de données qualitatives, acquises à travers la conduite d'entretiens individuels et collectifs, la réalisation de comptes-rendus d'observation ou encore l'analyse de contenu de documents institutionnels, agrémentés de temps de restitution auprès des personnes concernées, constituent des conditions propices à un véritable diagnostic « partagé ».

Nous avons la chance d'avoir une équipe de chercheurs universitaires investis dans des programmes de « recherche-action » qui, s'ils s'inscrivent dans une visée de connaissance, sont aussi susceptibles de produire des effets significatifs sur les terrains où ils sont mis en œuvre. Ainsi sommes-nous investis dans des dispositifs visant par exemple à favoriser l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, le travail partenarial avec les parents ou encore la participation des jeunes en protection de l'enfance. Le prolongement de nos visées de connaissance par de telles visées de changement fait directement écho à la réalisation d'un travail de recherche demandé dans le cadre du master 1 EPDIS, dans le prolongement du mémoire projet déposé à la fin de la formation CAFERUIS. Un tel travail de recherche permet aux étudiants de travailler sur une problématique qui les concerne directement et de réaliser un « pas de côté » vis-à-vis des prescriptions auxquelles ils sont soumis dans l'exercice de leurs fonctions et missions. La recherche constitue alors cet espace tiers, interstitiel (investi à la fois au-dedans et au-dehors de leur espace de travail) et cette autre temporalité (qui fait rupture avec le temps de l'urgence de leur quotidien). Espace-temps « tiers » qu'ils parviennent encore davantage à investir et apprécier dans le cadre de la seconde année du parcours, indépendant de l'obtention du CAFERUIS et que les étudiants investissent de façon différée (plusieurs années après l'obtention de leur CAFERUIS).

Les retours que les étudiants nous font chaque année de ce travail de recherche témoignent qu'ils vivent avec beaucoup d'ambivalence cette expérience, investie comme un espace de plaisir et de liberté (c'est un espace dans lequel ils peuvent déposer des questionnements, des réflexions, une analyse critique ou encore mettre en visibilité certaines « données » de terrain qu'ils ne sont pas autorisés ou ne sentent pas autorisés à déposer dans le cadre des épreuves de certification), mais aussi comme un espace chronophage, soumis à de nouvelles normes (notamment d'écriture universitaire) et nécessitant d'âpres négociations (car le temps qu'exige le travail de recherche doit se concilier avec le temps qu'exige le restant de leur formation, leur activité professionnelle, leur vie personnelle, familiale et citoyenne). Je retiens toutefois que ce type de recherche leur permet de revisiter leurs pratiques professionnelles et de nourrir leurs visées transformatrices. Effet vertueux qui peut néanmoins être immédiatement réduit à néant s'ils ne peuvent mobiliser ce gain de réflexivité acquis par la formation à la recherche dans l'exercice de leur métier. Ce qui suppose qu'ils travaillent au sein d'une organisation favorisant le travail de la réflexivité (Herreros, 2012, p. 48), impulsé notamment par la mise en place de cellules de recherche-action, une veille stratégique ou encore des conventions de partenariat de recherche-action avec des laboratoires de recherche. Une telle réflexivité organisationnelle suppose que s'institutionnalisent la critique, la négativité et l'intranquillité dans le fonctionnement ordinaire des organisations : – Critique au sens où l'organisation laisse « ouverte en permanence l'idée de la confrontation » (Herreros, 2012, p. 51). – Négativité au sens où il s'agit de constituer des organisations dans lesquelles on est en vigilance permanente vis-à-vis des verdicts, de tout ce qui prétend constituer un « dire vrai », une vérité indiscutée parce que supposé indiscutable, considérée comme évidente. – Enfin, mise en intranquillité de l'organisation en tant que condition de l'expression de sa complexité, l'intranquillité étant « ce qui permet l'interrogation et l'expression de cette pluralité enfouie », ouvrant « sur le questionnement des normes et la contestation des évidences [...] avec elle, la discontinuité apparaît là où le continu est donné comme seul possible » (Herreros, 2012, p. 54).

Conclusion

Après près de vingt années passées auprès de travailleurs sociaux en formation, d'abord comme formateur en EFTS puis en tant qu'enseignant-chercheur à l'université, je n'ai certainement pas la prétention que le dispositif pédagogique présenté dans cet article réponde à toutes les attentes, que ce soit celles des formés comme celles des employeurs. Le pari d'un double cursus, associant EFTS et université, dans le désir de « former ensemble » les cadres du secteur, tout en reconnaissant les singularités et compétences propres à chaque partie prenante, me semble toutefois avoir certaines vertus, et nous encourage en tout cas à persévérer. Si j'ai insisté dans cet article sur l'importance de monter en compétence les cadres dans des fonctions d'expertise que favorisent l'adoption d'une posture réflexive et critique ainsi que l'implication dans des dispositifs de recherche-action, à caractère qualitatif et collaboratif, il me semble important d'évoquer un autre défi de ces formations, que je n'ai pu développer ici : car s'il me semble bien présomptueux de prétendre à l'avènement de praticiens-cadres réflexifs s'ils ne peuvent exercer cette réflexivité « en acte » au sein

d'organisations réflexives, il me semblerait tout aussi fallacieux de prétendre qu'ils participent à l'avènement de recherches collaboratives si les personnes concernées et leur expertise (Heijboer, 2019) ne sont pas au centre de leurs dispositifs d'enquête. Ce qui n'est pas sans questionner la place de l'utilisateur-expert dans la formation actuelle des cadres du secteur. Je crois que nous avons de quoi balayer devant notre porte parmi un grand nombre d'écoles de formation et d'universités à ce propos !

Pascal Fugier, Maître de conférences en sciences de l'éducation
et de la formation à CY Cergy Paris Université. Membre du laboratoire EMA

Il est aussi membre du bureau du RUF

(Réseau Universitaire des Formations du Social)

et du RISC (Réseau International de Sociologie Clinique)

[pascal-fugier@orange.fr]

Bibliographie

- Bessaoud-Alonso, P. (dir.) (2017). *Les dispositifs dans la recherche « avec ». Regards croisés en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Bellot C., Bresson M. et Jetté C. (dir.) (2013). *Le travail social et la nouvelle gestion publique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergami G., Barbosa, P. et Journeau-Abderrahim, G. (2021). Les parcours de vie et la psychodynamique des « cas complexes ». *Adolescence*, 392, 339-351.
- Bouquet, B. (2010). Lier management et clinique ? Des paradoxes aux perspectives. *Empan*, 78, 94-99.
- Boutin, G. (2012). Analyse des pratiques professionnelles : de l'intention au changement. Dans D. Fablet (coord.). *Supervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives* (p. 23-36). Paris : L'Harmattan.
- Boutinet, J-P. (2013). À propos du travail social. Quel projet faire advenir ? *Vie sociale*. 2 (2), 111-122.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*. 1, 165-177.
- Dambuyant-Wargny, G. (2021). Les mineurs étrangers non accompagnés (MENA) placés aux foyers de l'aide sociale à enfance : de l'accès à l'éducation au projet de réussite éducative. *Spécificités*. 15, 89-97.
- Filhol, O. (2010). La démarche qualité : cette douce tyrannie de la transparence. Dans X. Gallut, A. Qribi (dir.). *La démarche qualité dans le champ médico-social* (p. 23-45). Toulouse : Érès.
- Fugier, P. (2021). La mise à l'épreuve du pouvoir d'action et des résistances créatrices des travailleurs sociaux en France. *Reflets*. 27(1), 126-150. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1084640ar>
- Gacoin, D. (2016). Ménager le management ou... : Manager en ménageant ? *Les Cahiers Dynamiques*, 68, 74-84.
- Gaulejac (De), V. (2005). *La Société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris : Le Seuil.
- Girard J-P., Méry I. et Mounir H. (dir.) (2015). *Les chefs de service à l'épreuve du changement*. Paris: Dunod.
- Giust-Ollivier, A-C. et Oualid, F. (2015). *Les groupes d'analyse des pratiques*. Toulouse, Érès.
- Heijboer, C. (2019). La participation des usagers au secours des institutions sociales et médico-sociales. Vers un nouvel âge de la Solidarité. *Le Sociographe*, 68, 13-23.
- Herreros, G. (2012). Vers des organisations réflexives : pour un autre management. *Nouvelle revue de psychosociologie*. 13, 43-58.
- Ion, J. et Ravon, B. (2005). *Les travailleurs sociaux* [1984]. Paris : Editions La Découverte.
- Mackiewicz, M-P. (dir.) (2001). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan.
- Mendel, G. (1998). *L'Acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris : La Découverte.
- Minary, J-P. (2012). Un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles en travail social : pour une clinique du sens et de l'action. Dans D. Fablet (coord.). *Supervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives* (p. 47-67). Paris : L'Harmattan.
- Monceau, G. (2021). Interprofessionnalité et participation : institutionnalisation d'une idéologie transversale à l'éducation, la santé et l'action sociale. *Colloque international « La Recherche en Travail Social et Santé dans les sciences de l'Éducation et de la Formation (TRESSE). Le travail de la relation*, CIRNEF, Université de Rouen, Université de Caen, juin 2021.
- Monceau, G. (2015). La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. Dans Les chercheurs ignorants. *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (p. 21-31). Rennes : Presses de l'EHESP.
- Ponnou, S. et Niewiadomski, C. (dir.) (2020). *Pratiques d'orientation clinique en travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*. 36, 131-162.
- Roche, P. (2010). Sociologie clinique du travail et subjectivation. Dans Y. Clot et D. Lhuillier (dir.). *Agir en clinique du travail* (p. 51-65). Toulouse : Érès.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.