

Les formations universitaire et qualifiante des cadres du secteur social et médico-social : entre complémentarités et tensions. Retour d'expérience sur une formation double cursus associant Caferuis et Master

Pascal Fugier

▶ **To cite this version:**

Pascal Fugier. Les formations universitaire et qualifiante des cadres du secteur social et médico-social : entre complémentarités et tensions. Retour d'expérience sur une formation double cursus associant Caferuis et Master. Colloque international du RUFS - Les formations du social à l'épreuve des réformes transformations, perspectives et enjeux des partenariats, Nov 2022, Nanterre, France. hal-03843282

HAL Id: hal-03843282
https://hal.science/hal-03843282

Submitted on 8 Nov 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.

Colloque du Rufs - Les formations du social à l'épreuve des réformes. Mardi 8 novembre 2022.

Pascal Fugier

Les formations universitaire et qualifiante des cadres du secteur social et médico-social : entre complémentarités et tensions. Retour d'expérience sur une formation double cursus associant Caferuis et Master.

Pour citer cette communication : Fugier, P. (2022). Les formations universitaire et qualifiante des cadres du secteur social et médico-social : entre complémentarités et tensions. Retour d'expérience sur une formation double cursus associant Caferuis et Master. Colloque international du RUFS - *Les formations du social à l'épreuve des réformes transformations, perspectives et enjeux des partenariats*. Nanterre, université Paris Nanterre. Mardi 8 novembre 2022.

Introduction

Cette proposition de communication vise à interroger la façon dont la formation universitaire des (futur.e.s) cadres du secteur social et médico-social (via un parcours de master) peut à la fois consolider et être en tension avec leur formation qualifiante (via l'obtention du CAFERUIS), de par la confrontation entre deux logiques : techniciste et réflexive. Tensions qu'évoquent aussi d'autres contributeurs, comme Corinne Rougerie et Gilles Monceau dans un récent article, dans lequel ils soulignent que *''L'universitarisation des diplômes oblige les établissements de formation en social (EFTS) et les universités à composer avec leurs logiques respectives, parfois dans une certaine ''marche forcée''* » (Rougerie et Monceau, 2021, p. 110).

Pour cela, je prendrai comme ''étude de cas'' le dispositif de formation du CAFERUIS-master EPDIS (l'ordre par lequel on nomme ces deux formations n'est pas anodin) qui dispose désormais d'une ancienneté de près de huit ans (le master date de 2014) et 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 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 me focaliserai ici sur la première année du master EPDIS, mutualisant à la fois des enseignements CAFERUIS et master.

La participation des universités à la formation des cadres du secteur social et médico-social nous confronte 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 » (Herreros, 2012).

Je vais revenir, succinctement, sur quatre contenus de cette formation hybride CAFERUIS-Master (1) :

- la conduite de projet (avec pour enjeu de remettre en perspective les compétences à acquérir dans la conduite de projet par son analyse réflexive et critique),
- la démarche qualité (avec pour enjeu l'analyse de ses fondements idéologiques)
- l'analyse des pratiques (en proposant une analyse institutionnelle de ces dispositifs)
- et enfin la réalisation d'un travail de recherche (en traduisant dans une démarche de recherche un questionnement abordé dans le mémoire projet du CAFERUIS).

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 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. S'ajoute à cela l'évolution des publics accompagnés - (des MNA dans les foyers de l'aide sociale à l'enfance) - de même que leur recatégorisation - des « incasables » aux « situations complexes ». De même, l'interprofessionnalité et le décloisonnement entre les secteurs éducatif, social et sanitaire, 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 ».

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…

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. 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. 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).

– Le « travail » de la commande ou les tensions entre la commande institutionnelle et les demandes.

– 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…).

On peut aussi 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* » (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). Ce qui peut parfois être vécu comme une tension avec la façon dont ils ont reçu et vécu la commande institutionnelle du mémoire projet dans le cadre du caferuis. Ce qu'évoquent Rougerie et Monceau, dans un propos que je serais toutefois tenté de quelque peu nuancé : selon eux, « *L'épreuve exige en effet expressément la description et l'analyse d'un projet, sa mise en œuvre et son évaluation. Peu importe qu'il ait été mené ou non à son terme, qu'il ait été réalisé ou soit resté fictif. L'étudiant doit avant tout prouver qu'il s'est approprié un vocabulaire tout droit sorti du new management*. » (Rougerie et Monceau, 2021, p. 114).

Ce qui nous ramène au fait d'être ou non autorisé et de s'autoriser à élaborer une réflexion éthique, et plus précisément une éthique que le psychosociologue clinicien Eugène Enriquez (1993) nomme l'éthique de la finitude (finitude du cadre, du stagiaire en formation caferuis, appelé à concevoir, mettre en œuvre et évaluer un projet). Cette forme d'éthique conduit le professionnel à reconnaître et travailler sur ses défaillances (à mettre en œuvre un projet par exemple), ce qui l'empêche de prendre la place de "sujet supposé tout savoir" ou de n'être "que" savoir ou expert (ce qui peut là encore rentrer en tension avec l'injonction à tenir une posture d'expert parmi les attendus du caferuis ou de son employeur). Ethique de la finitude qui est aussi définie par Feldman et Kohn, comme une « *aptitude de l'homme à admettre sa finitude, sa mortalité, ses manques et ses fêlures et à travailler sur eux afin de parvenir à s'orienter dans l'existence avec le maximum de conscience possible. Cette reconnaissance de ses failles lui permet d'accepter les blessures narcissiques, de se soumettre à un travail de deuil, à admettre ses moments d'impuissance*. » (Feldman & Kohn, 2000).

Au final, on peut se demander si le doute, l'éthique de la finitude, auraient davantage leur place dans le cadre des enseignements et évaluations universitaires, que dans le cadre des enseignements et écrits de certification du CAFERUIS (davantage pris dans une posture d'expertise et un principe de certitude plutôt qu'une éthique de la finitude et un principe d'incertitude) ? Je laisse ici la question ouverte.

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.

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 » ; 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.

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. 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-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…).
- Quels en sont leurs principaux avantages et inconvénients (selon qu'il est proposé ou non sur le lieu de travail par exemple) ?
- 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-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'efficience 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.

- 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

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). 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 décriée 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 ».

Le TER comme occasion 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).

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).

Dans le cadre d'une recherche-action que je mène dans une association de protection de l'enfance, un chef de service, ex étudiant du master EPDIS-CAFERUIS, précise que c'est dans le cadre de cette formation et des cours de méthodologie de recherche dont il a pu bénéficier, qu'il est parvenu à collecter et mettre en forme de la façon la plus rigoureuse des données (un questionnaire, qui évite certains biais, et en bénéficiant de données qualitatives via la conduite d'entretiens). Des données donc produites à partir de la parole, du retour expérientiel des personnes concernées : ''*Après, la seule fois où je l'ai mis en place, moi, dans la pratique de prévention spécialisée, c'était* ***quand j'étais en formation CAFERUIS et qu'on a eu des cours sur la méthodologie de recherche*** *et que, par rapport à une problématique, il a fallu* ***questionner*** *et* ***recueillir*** *des données pour savoir qu'est-ce qu'on pouvait mettre en place, qu'est-ce qui faisait… qu'est-ce qu'était la problématique exactement ? En gros, l'idée, c'était de pouvoir recueillir un certain nombre de données qui permettent, après, de faire des propositions. Donc* ***c'est plus [+] dans ce cadre-là.*** *Mais, après,* ***c'était suite aussi à un travail méthodologique qui avait été fait en formation****, donc peut-être que…* ***si on sensibilisait les professionnels des différentes équipes autour de ça, peut-être qu'on mettrait en place plus facilement****.*'' (chef de service prévention spécialisée, ex étudiant caferuis-EPDIS)

Et demain : quelle place donnée à l'université dans la formation des cadres du secteur social et médico-social ?

Le **31 août 2022**, un **arrêté relatif au CAFERUIS a été publié**. L'occasion de venir **questionner la place de l'université et sa contribution dans la formation des cadres du secteur social et médico-social.**

On peut candidater soit pour obtenir le diplôme soit seulement un ou plusieurs blocs de compétences. Cette possible compartimentation de la certification risque de générer une nouvelle tension avec le projet pédagogique que soutient l'équipe du master EPDIS et pose l'implication durable des professionnels à l'ensemble de la formation, dans le cadre d'un accompagnement pédagogique qui par définition se met en œuvre dans le temps long, comme une condition nécessaire à l'acculturation des apprenants et la transposition des savoirs/compétences acquis en formation en situation professionnelle.

1/ Un premier constat : la recherche scientifique n'est aucunement mentionnée dans l'arrêté qui présente dans le détail les attendus et contenus de la certification.

• Aucune occurrence des termes « *université*, « *scientifique* », « *recherche scientifique* ». Une occurrence du terme « *recherche* », dans la présentation des contenus de formation, mais pour évoquer « *les méthodes et techniques de recherche documentaire et de veille* ».

• **Toutefois, 7 occurrences du terme « réflexion », « réflexif » ou « réflexive »**, qui investissent **le cadre comme un vecteur de réflexivité dans son organisation, devant lui-même être en capacité d'adopter une démarche (auto)réflexive** : il doit ainsi mettre en œuvre « *une démarche réflexive au sein des équipes* » ; « *Il favorise une réflexion éthique et une démarche réflexive au sein des équipes* » ; « *organise des espaces de réflexion éthique* » ; *« Organiser des espaces de réflexion pour l'équipe* » ; « *Les pratiques réflexives* » ; « *L'analyse clinique et réflexive de la pratique professionnelle* » ; *« La réflexivité et l'auto-analyse de sa pratique professionnelle* »

2/ Deuxième constat : si l'université n'est jamais mentionnée dans l'ensemble de l'arrêté, il est pourtant précisé que l'obtention du CAFERUIS permettra désormais l'octroi de 60 crédits ECTS : *« Art. 10. – La formation préparant au certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale valide 60 crédits du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables (ECTS)*. »

3/ Troisième constat : de nombreuses activités, compétences et indicateurs de compétences mentionnés dans le référentiel de compétences attestent de la pertinence et de l'intérêt d'assurer des enseignements universitaires dans le cadre du CAFERUIS, de par :

• **La place importante donnée aux activités d'évaluation** (de l'activité, de projets). Une compétence et des modalités qui peuvent s'inspirer des méthodes et postures de recherche : « *Il évalue les résultats de la mise en œuvre de l'activité » ; « Définir et suivre les indicateurs d'évaluation* » ; « *Créer des outils de pilotage, de suivi de la mise en œuvre et de contrôle de l'activité* » ; « *Mesurer les écarts et en analyser les causes* » ; « *Analyser la dynamique d'équipe* » ; « *Mener un diagnostic territorial* » ; « *Analyser les résultats de l'évaluation* »

• **La place importante donnée à la conception et mise en œuvre de dynamiques réflexives** : « *Il favorise une réflexion éthique et une démarche réflexive au sein des équipes*. » ; « *exerce un rôle de conseil et organise des espaces de réflexion éthique* » ; « *Associer les personnes et l'entourage à la démarche de questionnement éthique* » ; « *Organiser des espaces de réflexion pour l'équipe* »

• **La place importante donnée à la connaissance des publics, du cadre organisationnel et institutionnel de l'intervention sociale ainsi que des évolutions du secteur** : « *Il adapte et développe l'offre de services de l'unité d'intervention sociale en tenant compte de l'évolution des besoins des publics, du territoire, des recommandations de bonnes pratiques* » ; « *apporte une expertise technique qui repose sur la connaissance des publics, des politiques publiques, des secteurs d'intervention, des modes*

d'intervention, du territoire et de l'intervention sociale. » ; *« Il adapte l'activité de l'unité aux évolutions des besoins des personnes en considérant les orientations des politiques publiques*. » ; « *Identifier les transformations de son secteur d'intervention et des politiques publiques* »

• **La place importante donnée aux démarches innovantes et d'expérimentation** (l'intérêt des recherches étant notamment de confronter les professionnels à un espace de pratiques possibles, de par l'enracinement aussi bien local qu'international des recherches qualitatives et collaboratives) : il « *encourage la créativité dans les modes d'intervention* » ; « *Impulser et expérimenter des modes d'intervention innovants* » ; *« Capitaliser sur les expérimentations et les projets innovants* »

• **La place importante donnée aux démarches et outils/technologies d'information et de communication** (contenu d'enseignement récurrent des formations universitaires, et en plein développement pour faire face au tournant numérique) : « *La communication s'entend comme l'action de transmettre, d'informer, de représenter l'établissement ou le service ou/et l'unité d'intervention sociale, d'organiser la circulation de l'information, de créer des outils et des supports de communication accessibles par tous et d'animation et de formaliser des écrits*. » ; « *Créer des supports de communication accessibles par tous sur l'activité de l'unité d'intervention sociale* » ; « *Accompagner le développement des usages du numérique* » ; « *Créer des outils et des supports de communication et d'animation* »

• **La place importante données aux compétences d'écriture, de formalisation** : si le cadre doit savoir « *Formaliser des écrits* », s'acculturer à l'écriture universitaire et de la recherche, en bénéficiant notamment d'atelier d'écriture, est une façon de consolider leurs compétences en la matière.

• **La place importante donnée aux démarches et dynamiques à visée participative** (participation des salariés, publics, partenaires…), faisant écho aux démarches de recherche qualitatives, collaboratives et participative que mettent aujourd'hui en œuvre nombre de chercheurs, impliqués dans le croisement des savoirs académiques et expérientiels : « *Il veille à favoriser l'expression, la participation et l'autodétermination des personnes et peut être amené à solliciter ou à collaborer avec leur entourage* » ; *« Il crée les conditions de participation de l'équipe et des personnes dans les phases d'élaboration et d'évaluation du projet de l'unité d'intervention sociale* » ; *« Il développe une veille au service du projet de l'unité. » ; « Organiser et animer les instances de participation* » ; « *Encourager le partage et la capitalisation d'expériences* »

Conclusion

Le bilan de ce type de double cursus et son impact durable et transposable sur les cadres qui en bénéficient appelle à la plus grande modestie, certains de ses effets vertueux pouvant être quasi réduits à néant s'ils ne peuvent mobiliser le gain de réflexivité acquis par la formation à la recherche dans l'exercice de leur métier (qui suppose qu'ils travaillent au sein d'une organisation favorisant le travail de la réflexivité).

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'usager-expert dans la formation actuelle des cadres du secteur.

Principales références bibliographiques :

• Bessaoud-Alonso, P. (dir.) (2017). *Les dispositifs dans la recherche « avec ». Regards croisés en éducation*. Paris : L'Harmatan.

• 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). A 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.

• De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social.* Paris : Le Seuil.

• Enriquez, E. (1993). « Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et sociétés*. *25*, 25-38.

• Feldman, J. et Kohn R. C. (dir.) (2000). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. Paris, L'Harmattan.

• Filhol, O. (2010). La démarche qualité : cette douce tyrannie de la transparence. Dans X. Gallut et A. Qribi (dir.). *La démarche qualité dans le champ médico-social* (p. 23-45). Toulouse : Erès.

• Fugier, P. (2021). 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.

• 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*, s13-S23.

• Mackiewicz, M-P. (dir.) (2001). Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social. Paris : L'Harmatan.

• Herreros, G. (2012). Vers des organisations réflexives : pour un autre management. *Nouvelle revue de psychosociologie. 13*, 43-58.

• Molina, Y et Monceau, G. (dir.) (2017). *Les formations du secteur social aujourd'hui. Transformations et diversifications*. Rennes : Presses de l'EHESP

• Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation. 36*, 131-162.

• Ravon, B. et Vidal-Naquet, P. (2018). Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social. Rhizome. 67, 74-81.

• Rougerie, C. et Monceau, G. (2021). Former les cadres du travail social à la recherche par l'analyse institutionnelle: Exemples de dispositifs à plusieurs entrées. *Éducation Permanente*, 229, 109-120.