

FORMATION DE FORMATEURS DANS LE TRAVAIL SOCIAL UN ESPACE DE TENSIONS PLURIELLES

THIERRY PIOT*

Résumé *La formation des formateurs du champ du social est au cœur de mutations plurielles. Le modèle de formation plutôt vocationnel issu de la modernité classique laisse place à un processus de professionnalisation, qui traduit la radicalisation de la rationalisation de la seconde modernité. Cette professionnalisation se traduit, pour ces formateurs, par une formation universitaire (master professionnel) qui mobilise les savoirs de la recherche. Deux modèles de professionnalisation sont en concurrence : un modèle « managérial » où est d'abord recherchée une expertise technique de ces formateurs ; un modèle « réflexif-critique » qui donne la priorité à une culture de la relation de formation.*

Introduction : des notions en mutation

87

On peut considérer que la formation des formateurs, comme le travail de l'intervention sociale, sont au cœur de transformations radicales et convergentes.

Ces transformations trouvent leur origine dans des effets concrets induits par la radicalisation de la modernité classique ainsi que les résistances plus ou moins visibles qui en sont le corollaire. Elles sont traversées par un champ de tensions plurielles, polarisées par deux logiques antagonistes :

- la notion d'efficacité, qui traduit les exigences importées du modèle d'économie libérale, notamment à travers un processus de rationalisation et de professionnalisation ;
- les spécificités propres au travail d'interaction humaine, dont les formateurs, tout autant que les travailleurs sociaux sont des exemples emblématiques.

* - Thierry Piot, Université de Caen, CERSE (EA 965).

Dans un premier temps, nous décrirons comment le cadre de la seconde modernité bouscule de manière décisive la formation des formateurs dans le champ du travail social et invite à en repenser les éléments fondamentaux ; dans un second temps, nous tenterons de mettre en évidence les dilemmes et tensions actuels avec lesquels doit composer cette formation, au cœur des mutations des métiers du travail « sur autrui ». Nous optons donc pour une perspective pragmatique et critique : celle-ci interroge les réalités complexes et les dynamiques du travail social afin d'identifier dans quelle mesure le mouvement de professionnalisation et d'universitarisation des formations de formateurs dans le champ du travail social est susceptible, en aval, d'aider les travailleurs sociaux à construire des compétences fonctionnelles et, par récurrence, à professionnaliser leurs pratiques.

LES TRANSFORMATIONS STRUCTURELLES INDUITES PAR LA SECONDE MODERNITÉ DANS LE TRAVAIL DES FORMATEURS ET LE CHAMP DU TRAVAIL SOCIAL

Première modernité : émergence du social contemporain

La modernité classique ou « première modernité », obéit au principe dominant de rationalisation des activités humaines, comme l'ont montré les travaux de M. Weber (1995 [1922]). Cette rationalisation est notamment à l'œuvre dans le champ de production des biens et services marchands et s'appuie fortement sur des institutions. Ces dernières offrent à chacun des repères plutôt stables ainsi qu'un cadre global plus ou moins cohérent, de la famille à l'école, de l'État à l'entreprise. Au cours du XIX^e et de la première partie du XX^e siècle, l'ensemble des activités humaines a été ordonné à cette logique.

On peut remarquer que la modernité classique a vu l'émergence d'un champ spécifique, le champ social, qui s'est singularisé et progressivement autonomisé. En effet, durant cette période, l'intervention sociale va s'émanciper peu à peu de la tutelle de l'Église où elle était historiquement maintenue et limitée à une dimension caritative. Le courant socialiste va tenter, avec, par exemple, le mouvement d'éducation populaire (Léon, 1983) qui s'inscrit dans une dynamique d'émancipation, d'inventer une conception inédite de l'espace social. Cette invention d'un espace social moderne, dans une perspective philosophique et politique, est une conséquence directe de la Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen de la Révolution française. Cette invention constitue également une nouvelle manière de penser toute personne individuelle en tant que sujet potentiel. Sous la Troisième République, l'État apparaît comme ce que nous nommerions aujourd'hui, à la fois le maître d'ouvrage et l'opérateur principal dans le champ social. Divers textes vont structurer, sur le plan légis-

latif, le territoire du social (1). Cependant, le métier de travailleur social ne connaîtra un premier développement notable qu'à l'issue du second conflit mondial et à la faveur des Trente Glorieuses. Ces années vont permettre son financement, dans une logique d'ensemble où la promotion de la personne va prendre le pas sur les préoccupations essentiellement sécuritaires de la période précédente : en 1953, « l'assistance publique » se transforme en « aide sociale ». Durant cette période, il est peu question de formation des travailleurs sociaux : le métier, peu valorisé et mal connu ne possède pas de système de formation *ad hoc* généralisé.

Seconde modernité : développement puis fragilisation de la formation du travail social

Depuis trois décennies, les sociologues qui tentent de décrire la société (Lyotard, 1979) constatent que celle-ci n'est plus ordonnée à une logique homogène et se posent même la question de savoir s'ils possèdent les outils d'intelligibilité pertinents pour rendre compte de ses évolutions. Depuis les années 1970, qui marquent le début de la seconde modernité, la société est devenue moins lisible, moins prévisible et plus risquée. Force est de constater que les travailleurs sociaux ont été amenés, eux aussi, à rencontrer, dans l'exercice ordinaire de leur métier, ces difficultés. Ce qui est nommé « seconde modernité » (ou « post-modernité ») se caractérise par un monde désenchanté, où les programmes institutionnels (Dubet, 2002) précédemment producteurs de repères, se sont notablement affaiblis. Cette situation a généré une crise du lien social qui induit de multiples difficultés auxquelles les travailleurs sociaux sont invités à apporter des réponses. L'expansion du travail social, dans une acception large – des assistantes sociales aux éducateurs, des animateurs socioculturels, aux formateurs en insertion – est l'un des marqueurs indirects de la seconde modernité. Par exemple, on peut considérer que l'éducation parentale, qui n'existait pas en tant que telle voici un quart de siècle, et qui est désormais une priorité dans de nombreuses Caisses d'allocations familiales, fait l'objet d'une nouvelle piste d'action pour les travailleurs sociaux. Cette réalité, qui donne lieu à des besoins de formation spécifiques chez les travailleurs concernés, correspond à une demande sociale émergente. Cette situation indique que la socialisation familiale n'est plus donnée ou intériorisée par une transmission intergénérationnelle implicite et par apprentissage vicariant, dans un environnement plutôt stable. L'élément nouveau est que la socialisation familiale doit être réinventée dans des contextes sociaux mouvants qui ne fournissent plus de réponses standardisées aux problèmes rencontrés.

1 - Quatre lois sociales de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle : aide médicale (1893), logement social (1894), aide à l'enfance (1904), aide aux personnes âgées (1905).

L'émergence de cette demande particulière conduit à inventer des actions d'information et de formation spécifique auprès des parents concernés, et au-delà, concerne les travailleurs sociaux dans leur formation professionnelle. De manière générale, l'évolution d'ensemble de la société provoque un accroissement des demandes en termes de soutien et d'accompagnement des personnes. Celles-ci cherchent à faire face à l'individualisation des rapports sociaux qui s'impose à elles, une individualisation que ces personnes sont souvent amenées à subir sans l'avoir anticipée, sans être capable de la conceptualiser. Ces situations engendrent des souffrances quasi indicibles, puisque les personnes concernées n'ont pas souvent les mots pour les dire. Cette évolution, qui s'accélère, demande aux travailleurs sociaux d'inventer des réponses inédites, dans des contextes culturels et sociaux eux-mêmes mouvants.

En même temps que l'on constate l'accroissement du nombre de travailleurs sociaux, de la diversité de leurs missions et de leurs territoires d'intervention, on peut mettre en évidence deux dynamiques : d'une part, une certaine complexification du champ du social où la sphère juridique n'a cessé de progresser ; d'autre part, une dilution du double rôle d'orienteur et de régulateur longtemps dévolu à l'État.

La législation concernant le secteur social a connu un développement conséquent qui s'est accompagné d'une bureaucratisation sans précédent. Désormais, la formation dans le travail social comprend une dimension juridique qui gagne en importance. Le secteur social est devenu enserré dans un maillage de textes législatifs, de décrets, de circulaires dont la cohérence d'ensemble n'apparaît pas s'imposer d'emblée aux professionnels du secteur et *a fortiori* aux ayants droit potentiels. Le travail social est également confronté à la complexification des dispositifs, des institutions, des projets et des modalités de financement des actions. Cette montée de la complexité constitue une autre expression de la bureaucratisation du secteur social à laquelle les formations dispensées aux travailleurs concernés doivent apporter une réponse. Or, dans le même temps, les dispositifs sociaux, auxquels il faut former les travailleurs sociaux, n'ont plus de caractère pérenne : par exemple, la succession des plans d'insertion pour les jeunes gens non diplômés ou faiblement diplômés (niveau V) ainsi que la variabilité des modes de financement associés, constituent un défi quotidien pour orienter les jeunes concernés. On constate combien le métier de travailleur social se transforme au niveau de son activité quotidienne, au niveau de sa culture et de son identité, ainsi qu'au niveau des savoirs professionnels.

Ces mutations sont renforcées par la logique de transfert de compétences de l'État aux collectivités territoriales. Désormais, pour une mission déterminée, c'est trois niveaux parfois enchevêtrés qu'il faut prendre en compte : les directives européennes de référence, les priorités de l'État, qui agit localement à travers ses services déconcentrés, et les réalités à l'échelle régionale.

Le travailleur social ne peut plus se limiter à exercer un métier d'essence vocationnelle avec un esprit militant : il est tenu de se professionnaliser pour faire face à cette

complexification de ses tâches. La formation des travailleurs sociaux est confrontée à des défis renouvelés, des dilemmes, des tensions auxquels elle doit tenter d'apporter des solutions. La professionnalisation de cette formation est une réponse qui paraît unanime. Mais ce terme lui-même recouvre des réalités plurielles, des tensions, voire des conflits, autour notamment de la manière de conceptualiser le travail social.

Professionnalisation des formateurs du travail social : tensions et dilemmes

De quoi est-il question lorsqu'on invoque de manière incantatoire le terme de professionnalisation du secteur social et quelles réponses la formation qui s'universitarise apporte-t-elle ?

Une approche ergonomique pour caractériser le réel du travail de formateur dans le champ du travail social

Un dilemme persiste, qui nous semble au cœur de cette notion de professionnalisation, et qui consiste à caractériser la nature du travail du formateur dans le champ du travail social. Le cadre désenchanté de la seconde modernité amène à analyser le réel des pratiques du formateur dans le champ du travail social non pas du seul point de vue de l'engagement des formateurs, de leur charisme personnel, mais en tant que leurs pratiques de formateur sont celles d'un travailleur.

L'approche ergonomique propose de caractériser tout travail à partir de cinq composants. Elle dépasse l'analyse rationnelle de la tâche prescrite par les textes réglementaires et les missions pour s'intéresser à l'activité réelle, c'est-à-dire l'activité effective qui est décrite à partir des pratiques des formateurs, constatées *in situ* ou déclarées. Nous nous intéressons également à ce que Y. Clot (2000) nomme « le réel de l'activité » des formateurs, qui ne peut-être saisi par l'observation directe mais qui peut être inféré de la verbalisation de leur activité par les formateurs eux-mêmes. Cela prend en compte la dimension cognitive du travail concerné et recouvre les dimensions invisibles de ce travail, que l'ingénierie classique considère comme un implicite : les dilemmes, les décisions reportées, les interprétations, les doutes, les actions projetées mais non réalisées ou échouées... Afin de rendre plus synthétique notre propos, nous comparons le travail industriel et le travail de formateur dans le travail social, emblématique du travail d'interaction humaine (Tardif, Lessard, 1999).

- Le travail industriel consiste à mettre en œuvre des procédures de transformation de matière inerte, qui peuvent se réduire à des composantes fonctionnelles et successives, fussent-elles complexes et délicates dans leur réalisation. À l'inverse, la formation des travailleurs sociaux consiste en un travail « sur autrui », un travail

d'interaction humaine. Ce travail touche donc à l'identité culturelle, sociale et personnelle des formés, et l'activité du formateur vise une transformation qui revêt un aspect singulier. Les formés, futurs travailleurs sociaux auront à leur tour pour mission un travail « sur autrui » : le travail du formateur - comme le travail social - comporte une dimension fondamentalement individuelle où celui qu'il faut transformer possède une part irréductible d'autodétermination : il peut coopérer, mais aussi résister. Il ne peut être considéré comme totalement transparent, sauf à le réifier. Cette caractéristique invite le formateur à prendre en compte, au-delà de la planification de son action, des événements inédits, non prévus qui peuvent survenir, pour les intégrer dans son action.

- Si, pour le travail industriel, il est possible d'anticiper les buts à atteindre et d'évaluer sans délai et de manière univoque le résultat obtenu, à partir de normes précises et d'outils d'analyse incontestables et partagés, il n'en est pas de même pour le travail du formateur dans le champ du social : les buts assignés à ces formateurs ont deux caractéristiques qui les rendent difficilement opérationnalisables de manière univoque, et il devient alors complexe de mesurer s'ils sont atteints avec certitude. Les référentiels de compétences des métiers du travail social, qui sont à la base du travail programmatique des formateurs concernés ne sont que peu fonctionnels et le plus souvent faiblement accompagnés d'indicateurs incontestables. Les objectifs de formation qui concernent l'acquisition de savoirs académiques et scolaires n'épuisent pas les ambitions d'une formation professionnelle qui vise la construction, par les formés, de compétences fonctionnelles. Les buts du formateur dans le travail social sont à long délai de réalisation et souffrent d'un certain flou. Comment, par exemple, mesurer l'acquisition de savoir-agir opératoire dans l'encadrement d'un groupe d'adolescents en institution ? Il revient au formateur d'interpréter pour partie les finalités de son travail. Sauf à tenir le formateur pour un simple agent d'exécution, il faut convenir, lorsqu'on examine le réel du travail des formateurs concernés, que ce travail possède intrinsèquement une dimension herméneutique. Le formateur de travailleurs sociaux agit dans des contextes jamais totalement lisibles et réalise au quotidien une activité de réinterprétation des missions qui finalisent son travail.

- Le formateur en travail social, parce qu'il exerce une activité d'interaction humaine, réalise un travail dont la centralité est une relation sociale finalisée par la construction, par les étudiants, de compétences professionnelles fonctionnelles. Mais il ne lui est pas possible de « contrôler » de manière sûre, systématique et univoque cette relation, contrairement au travailleur sur la matière inerte qui peut contrôler ce qu'il produit. De plus, la personnalité du formateur, façonnée à travers son histoire individuelle et sociale, ses croyances et convictions, a pour conséquence d'aboutir à ce que H. Peyronie (1998) nomme « la manière d'être au métier ». Or, le style propre à chaque formateur n'est jamais une mise en œuvre stricte d'un genre pro-

fessionnel qui serait homogène, normalisé et enfermé dans une communauté de travail dont les pratiques seraient figées et pour tout dire, dogmatiques (Bakhtine, 1984). Cette remarque est d'autant plus prégnante que l'analyse du travail quotidien du formateur amène à considérer qu'il est lui-même une ressource importante pour son travail : il mobilise, *volens nolens*, sa personne privée pour agir sur le plan professionnel, pour orienter et réguler ses pratiques au cœur desquelles se déroule une relation de formation toujours énigmatique et jamais totalement déterminée.

- Existe-t-il une base de connaissances scientifiquement validée, exhaustive, stable et partagée par tous les formateurs en travail social, qui légitimerait leur rôle propre et fonderait leur expertise professionnelle ? Force est de répondre négativement à cette question. S'il existe bien des connaissances issues des sciences humaines (psychologie, sociologie, histoire), du droit, de l'économie, il convient d'indiquer qu'il n'est pas possible, à partir de ces connaissances rationnelles, symboliquement organisées et possédant une cohérence propre, de déduire un algorithme qui aboutirait à des effets de formation, en termes de construction de compétences, qui soient certains. Les savoirs académiques, pour très importants qu'ils soient, ne sont pas directement fonctionnels et opératoires, alors même que les situations de formation dans lesquelles interviennent les formateurs réclament le plus souvent des réponses immédiates, dans une relative urgence. Cette remarque est au moins aussi pertinente pour les formateurs « en institution de formation » que pour leurs homologues « formateurs de terrain » dont le rôle spécifique, à partir du principe d'alternance intégrative, commence à être reconnu et valorisé. L'analyse de l'activité formateurs dans des contextes différents montre qu'à côté des savoirs académiques, existent des savoirs issus de l'expérience, de l'action, des savoirs qui ne sont pas forcément disponibles sous forme de discours organisés ou qui ne sont pas toujours conscientisés. Cette remarque rejoint les travaux de J. Piaget (1974) qui distinguait réussir (pragmatiquement) une action et comprendre (conceptuellement) cette action y compris à partir d'un échec. Elle ouvre, pour la formation professionnelle des formateurs dans le travail social, à des modalités de formation qui s'écartent du classique format académique et renvoie à une conception fonctionnelle de la formation, où, pour reprendre l'aphorisme de J. Dewey, on apprend en faisant (*learning by doing*) et en analysant ce que l'on fait.

- Le travail des formateurs dans le champ social s'inscrit aujourd'hui dans des organisations particulièrement contraintes et en mutations accélérées : un maillage juridique, administratif et institutionnel complexe a pour ambition de donner une cohérence et une orientation lisible à l'action de ces organisations ; d'autre part, le transfert de compétences du champ du social de l'État vers l'échelon régional ainsi que, plus récemment, l'obligation d'articuler les projets d'établissement de formation

à la logique de la Loi d'orientation relative aux lois de finances (2), vient bousculer de manière significative le cadre institutionnel historique de ces formateurs où la notion de reddition de compte était périphérique.

On peut déduire de cette caractérisation ergonomique du travail des formateurs du travail social, emblématique des métiers sur l'humain, que ce travail est interactif, contextualisé, et qu'il comporte une part d'indétermination irréductible. C'est à partir du dilemme entre un modèle de formation guidée par une bureaucratisation et un modèle de formation qui inclut une dimension herméneutique que peut être posée la question contemporaine de la formation des formateurs dans le champ du travail social. La professionnalisation de ce champ est un processus induit par la rationalisation moderne. Mais les traits incontestables d'une véritable professionnalité du travail social, au sens d'une forte reconnaissance sociale, d'une autonomie affirmée des personnes exerçant cette activité ainsi que d'une base de savoirs spécifique et transmissible (Bourdoncle, 1991) ne sont qu'esquissés. Au sens de la sociologie des professions, les formateurs dans le travail social ne sont que des semi-professionnels. L'évolution vers une professionnalisation plus affirmée est à l'ordre du jour, et cela d'autant plus que la population des formateurs concernés est l'objet d'un renouvellement générationnel important : la fin de l'activité de la génération des baby-boomers génère mécaniquement une vague de recrutement importante chez les formateurs des travailleurs sociaux, avec la tâche, pour les nouveaux venus, d'être certes les héritiers de ceux dont ils prennent la place - avec un droit d'inventaire revendiqué - mais aussi l'obligation de se définir comme des formateurs professionnels, aptes à répondre à des cahiers des charges où la reddition de compte et l'obligation de résultats deviennent des contraintes à prendre en compte dans l'élaboration même des plans de formation.

Formation des formateurs dans le travail social : les dilemmes de l'universitarisation

La professionnalisation des formateurs dans le champ du travail social, si elle se donne à voir comme incontournable, est le fruit d'un renversement paradigmatique. La fin de l'évidence vocationnelle des métiers sur autrui a créé un espace que la radicalisation de la rationalisation moderne s'efforce d'occuper. Cependant, cette évolution n'est pas aussi « naturelle » que son apparence le laisse supposer : on peut

2 - La Loi d'orientation relative aux lois de finances (Lolf) votée le 1er août 2001 présente le budget de l'État organisé en 34 missions, qui sont déclinées en 134 programmes, eux-mêmes subdivisés en actions. Des indicateurs permettent de mesurer si les objectifs fixés sont atteints et de vérifier l'efficacité des politiques publiques. Elle est entrée en vigueur en janvier 2006.

repérer deux polarités ou, au sens de M. Weber, deux idéaux types de professionnalisation des formateurs dans le champ social, qui correspondent en aval à deux logiques de professionnalisation des travailleurs sociaux eux-mêmes. Le premier pôle est ordonné à un modèle managérial qui met en avant la notion d'efficacité et la notion de compétences, telle qu'elle s'est constituée dans le monde industriel dans les années 1980 où elle est devenue hégémonique (Ropé, 1996). Le second pôle est un modèle centré sur une culture critique du champ social, où les compétences techniques sont au service d'une conception renouvelée de la dimension relationnelle des métiers du social.

Le modèle de professionnalisation « managériale » des formateurs du secteur social

Dans cette perspective, les formateurs des travailleurs sociaux sont assimilables à des managers. Cette perspective obéit à une « mise en ligne » descendante des modèles dominants qui émergent dans les institutions qui les emploient et qui se réorganisent à marche forcée vers des structures qui se veulent non seulement efficaces mais aussi efficientes. Ces structures s'organisent autour des notions de réseau, de ressources, de compétences, de réactivité, de qualité de service rendu, de certification, notions issues directement des nouvelles formes d'organisation du monde concurrentiel et libéral de production des biens et services marchands. À la faveur des départs à la retraite « des formateurs historiques », garants du primat de la relation sociale dans la formation à travers leurs convictions et leur expérience, c'est sans contredit un modèle entrepreneurial qui vient s'imposer dans le secteur social.

Cette rationalisation devient problématique lorsque la question du sens de la formation se dilue dans des référentiels de formation architecturés autour de la seule notion de performance. Or la question du sens du travail social est aussi la question de l'humain. La difficulté principale ne vient pas à nos yeux de la prise en compte des contraintes et des cadres juridiques et financiers par les formateurs des travailleurs sociaux. En effet, la complexification des tissus sociaux dans un univers comparable à une mosaïque mouvante, jointe au fait que les ressources financières apparaissent comme durablement limitées, rendent indispensable la construction de compétences solides. Il nous semble important que les formateurs des travailleurs sociaux acquièrent des connaissances en ingénierie financière et juridique et intègrent des savoirs et compétences techniques sur ces sujets dans la formation des travailleurs sociaux. Par contre, lorsque les contenus managériaux de formation constituent le centre de gravité de la formation des formateurs, lorsqu'une technicisation de ces formations aboutit à former des experts qui analysent les enjeux de la formation des travailleurs sociaux d'abord sous l'angle d'une situation-problème, sur les plans juridico-administratif et financier, alors nous estimons que cette acception managériale de la notion de professionnalisation relève d'une erreur de point de vue. L'assèchement

des caractéristiques propres du travail social dès la formation des formateurs conduit à contourner sciemment ou à ignorer, par manque de culture, le réel du travail social : nous entendons par l'expression « réel du travail social », la relation sociale qui n'est certes pas libre, qui est prise dans des contextes à décrypter, des dynamiques plurielles - identitaire, anthropologiques, sociales, économiques, administratives. L'émission de savoirs techniques, fussent-ils maîtrisés à un haut niveau d'expertise ne conduit pas à prendre en compte le réel où autrui, avec ses maux, est le sujet vivant avec lequel doit composer le travailleur social. Oublier cette dimension, c'est ôter à ce travailleur la possibilité de penser aussi la question du sens de son travail. C'est également prolétarianiser le travail du formateur, réduit à la fonction d'agent impersonnel ; c'est aussi être oublieux de la dimension relationnelle de ce travail en n'en gardant que la dimension technique. Dans le pire des cas, l'effet pervers serait de penser la personne – le formateur du travail social, le travailleur social mais aussi, dans la même logique l'usager – comme des entités impersonnelles. Cet effet pervers annoncerait alors la mort du social dans la perspective historique du mouvement d'émancipation et de développement de la dignité de la personne individuelle qui l'a vu naître. Dans cette perspective, l'universitarisation de la formation des formateurs du travail social revient à mettre en cause la transformation de l'université elle-même : historiquement espace d'un discours critique et espace de production de connaissances, notamment dans le domaine des sciences humaines et sociales, l'université pourrait être instrumentée par un tel processus et anesthésier la fonction critique qui reste indispensable à toute création intellectuelle. Le risque pour le monde universitaire serait de devenir un espace de professionnalisation impensé et assujéti aux commandes des prescripteurs à produire telle ou telle formation : le modèle de l'entreprise libérale aurait alors migré sans résistance majeure dans les métiers de l'interaction humaine, à la fois dans le champ social et dans l'univers universitaire. Sans doute la posture managériale, lorsqu'elle se radicalise, souffre-t-elle d'un déficit de prise de distance critique vis-à-vis de ses propres certitudes, et accorde-t-elle une confiance excessive à la perspective universaliste de la rationalisation moderne. Cette posture managériale, en se dispensant de penser le caractère parfois indiscible des maux d'autrui (Fassin, 2004) ignorerait que « le seul fondement universel que l'on puisse donner à une culture réside dans la reconnaissance de la part d'arbitraire qu'elle doit à son historicité » (3).

Le modèle de professionnalisation « réflexif-critique » des formateurs du secteur social

Un modèle de professionnalisation alternatif au modèle managérial consiste à penser l'universitarisation des formateurs du travail social comme devant être articulée

3 - Collège de France, *Principes pour l'enseignement d'avenir* (rapport), Paris, 1985.

au rôle propre historique de l'université, c'est-à-dire d'être un espace de production et de transmission de savoir, de culture et d'échange, de discussion critique et argumentée, qui développe une posture réflexive-critique chez les formateurs. Il s'agit clairement d'inscrire le formateur dans la filiation des métiers d'interaction humaine et dans l'héritage de la psychologie historico-culturelle de L. S. Vygotski et J. Bruner, plutôt que dans la seule filiation des fonctions du management et de l'organisation. Cette perspective permet de prendre en compte les dilemmes et les tensions propres au métier de formateur du travail social, de les tenir pour des éléments constitutifs du réel complexe et en partie caché de l'activité de ces formateurs. Ces réalités invisibles, ces dilemmes et tensions seraient alors, dans le cadre même de la formation universitaire, pensés, élaborés, façonnés comme tels, plutôt que pris comme des scories, des dysfonctionnements à traiter de manière périphérique. Ce point de vue ne méprise à aucun moment les compétences techniques : elle les garde à une place raisonnable, eu égard à ce que l'analyse du réel du travail ordinaire des formateurs des travailleurs sociaux nous apprend. Il s'agit alors de penser professionnalisation universitaire de la formation des formateurs dans le travail social comme une tentative de synthèse dynamique entre des savoirs réflexifs et des savoirs techniques, entre des savoirs académiques et des savoirs pratiques. Cette professionnalisation serait au service d'un véritable savoir-agir contextualisé. C'est une véritable didactique des métiers de l'interaction humaine (Piot, 2006) qui est alors sollicitée pour légitimer scientifiquement cette voie alternative de l'universitarisation de ces formations professionnelles, au sens d'une meilleure intelligibilité critique de la notion de compétences dans ces métiers. Ce n'est pas un modèle applicatif de la théorie (adossée aux savoirs académiques universitaires) vers la pratique qui prévaut, mais un modèle triadique où sont conjugués : 1. l'analyse des situations de formation réelles et expériences ; 2. les savoirs universitaires au service d'un savoir-analyser et 3. un savoir-agir fonctionnel qui comprend un effort de conceptualisation des acteurs concernés. Le schéma qui place une culture professionnelle réflexive et critique au cœur de la formation, se pose comme une proposition réaliste pour s'adapter aux transformations actuelles, sans sacrifier la relation de formation à l'air du temps et à une réification définitive.

Professionnalisation et recherche : quelle articulation ?

L'accroissement du nombre de travaux universitaires concernant la formation et l'intervention sociale, notamment en France, mais aussi en Europe et en Amérique du nord, invite à poser de manière pragmatique le lien entre recherche et formation professionnelle. Ce lien renvoie à l'articulation polémique entre la logique de production de connaissances - relativement décontextualisée et centrée sur la cohérence interne d'un discours - et la logique de l'action, finalisée par les résultats à atteindre, la prise en compte de l'urgence, des contingences et des contraintes contextuelles.

L'analyse de plusieurs formations universitaires, notamment à partir de travaux québécois sur la formation dans le travail social (Piot, 2006) indique que cette articulation problématique de deux logiques hétérogènes est l'objet d'expérimentations, dont certaines s'appuient par exemple sur la e-formation (ou Formation ouverte à distance).

La logique d'une alternance intégrative en formation de formateurs du travail social, autour du triangle cours universitaires / stage en situation / mémoire professionnel, offre un cadre d'intelligibilité dynamique et pragmatique. L'élaboration du mémoire professionnel, placé au cœur du processus formatif, articule, de fait, une problématisation étayée par des savoirs théoriques appropriés par l'étudiant avec un travail empirique qui répond à un questionnement professionnel initial. D'ailleurs, l'évaluation du mémoire et de son argumentation orale devant un jury pèse de manière significative sur la validation de l'ensemble de la formation. C'est la raison pour laquelle la qualité de la direction du mémoire et du stage sont des éléments décisifs qui attestent de la réalité d'une alternance intégrative. La coordination, la capacité à co-élaborer la formation, à faire vivre des espaces de régulation et de discussion entre les enseignants-chercheurs et les professionnels associés, apparaissent des éléments indispensables pour assurer des liens à la fois fonctionnels et intellectuellement féconds entre ces deux univers. C'est à ce prix, semble-t-il, qu'une professionnalisation peut être irriguée de manière fructueuse par les résultats des recherches universitaires. Dans le cas contraire, celles-ci risquent d'être convoquées comme prétexte, mais sont finalement faiblement fonctionnelles et juxtaposées aux questions issues du terrain, à la pratique réelle des formateurs du champ du social.

CONCLUSION

L'universitarisation de la formation des formateurs dans le champ du travail social est indiscutablement en marche et constitue une réponse à l'exigence de professionnalisation de leurs pratiques professionnelles : celles-ci doivent s'inscrire dans des processus plus maîtrisés et en lien avec les évolutions des métiers auxquels ces formateurs préparent.

Cependant, faire appel aux résultats de la recherche pour répondre à cette exigence ne donne pas les clés, *ipso facto*, du sens de cette professionnalisation, ni de la manière dont les connaissances universitaires vont être mobilisées pour produire des compétences de formateurs. Nous avons attiré l'attention sur les tensions entre deux modèles : l'un centré sur le tropisme du monde du management, avec l'ombre portée de l'efficacité des entreprises libérales ; c'est un modèle plus technique et inscrit dans la culture du résultat. L'autre modèle est centré sur la construction, par les formateurs,

d'une culture réflexive et critique de la relation de formation ; ce modèle mobilise les dimensions techniques en tant qu'outils et en tant que ressources pour agir. Sans doute un observatoire scientifique de l'évolution du sens, des modalités et des contenus de ces formations de formateurs serait-il utile pour comprendre de manière plus fine les enjeux à l'œuvre : ce serait là un vrai chantier pour la didactique des métiers de l'interaction humaine en cours de construction.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- CLOT Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- FASSIN D. (2004). *Des maux indicibles ; sociologie des lieux d'écoute*, Paris : La Découverte.
- LÉON A. (1983). *L'histoire de l'éducation populaire en France*, Paris : Nathan.
- LYOTARD J.-F. (1979). *La condition post-moderne*, Paris : Minuit.
- PEYRONIE H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris : PUF.
- PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.
- PIOT T. (2006). *Les compétences pour enseigner : contribution à la compréhension de la notion de compétence dans les métiers de l'interaction humaine*, HDR soutenue à l'université de Nantes, septembre 2006.
- PIOT T. (2006). « Présentation. Formation et intervention sociale : poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine. La notion de compétence pour répondre aux défis renouvelés posés à l'intervention sociale », *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n° 3, 2006, p. 7-21.
- ROPÉ F. (1996). « Objectifs et compétences à l'école et dans le travail », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 29, n° 4, 1996, p. 33-60.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Paris : De Boeck.
- WEBER M. (1995[1922]). *Économie et société*, Paris : Agora Pocket.

