

LES MÉMOIRES¹ RÉALISÉS PAR LES INTERVENANTS SOCIAUX DANS LE CADRE DE LA FORMATION CONTINUÉE : ENTRE RÉFLEXIVITÉ DES ACTEURS ET SAVOIRS THÉORIQUES

Marie-Thérèse COENEN

Conseillère à la formation à la FOPES – UCL

Maître-assistante à l'Institut Cardijn - Haute Ecole Charleroi-Europe

marie-therese.coenen@uclouvain.be

Danielle RUQUOY

Maître-assistante à l'Institut provincial de formation sociale et à la Haute Ecole Namuroise
Catholique et conseillère à la formation à la FOPES – UCL

ruquoy@opes.ucl.ac.be

1. Introduction	1
2. Contexte	2
3. La question de la réflexivité : lien entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques	3
4. Les mémoires / les travaux de fin d'étude : axes d'approches	5
5. Analyse des TFE du post-graduat « Cadre du secteur non-marchand » de l'Institut provincial de formation sociale.	6
5.1. Sélection des travaux de fin d'études.	6
5.2. Axes d'analyse	6
5.2.1. Position des auteurs et enjeux personnels	6
5.2.2. Les finalités et valeurs	8
5.2.3. Le lien avec l'action	9
6. Analyse des mémoires de la FOPES	12
6.1. Sélection des mémoires	12
6.2. Axes d'analyse	13
6.2.1. Les auteurs – enjeux personnels	13
6.2.2. Les finalités et valeurs	15
6.2.3. Le lien avec l'action	16
7. Conclusion.....	19

Annexes.

¹ Nous utiliserons également le terme de « Travaux de fin d'études » (TFE), dénomination ayant cours au post-graduat « Cadre du secteur non-marchand ».

1. Introduction

Le travail social connaît des mutations importantes. De nouveaux problèmes naissent générés par des évolutions démographique, socio-économique et culturelle de nos sociétés occidentales. Parallèlement, nous assistons à un foisonnement d'initiatives innovantes, parfois au sein même des anciennes institutions, remodelant la fonction, le profil et l'intervention elle-même. Les politiques publiques tentent de réagir en créant de nouvelles normes, des objectifs à atteindre, de nouveaux dispositifs ou postes de travail. Les travailleurs sociaux vivent souvent cela comme autant de tensions. Ils s'interrogent sur le contenu de leur fonction, sur les méthodes et sur le sens de leur travail.

Comment les travailleurs sociaux, les cadres du social, les éducateurs saisissent-ils cette possibilité que leur offre la formation continuée pour questionner leur positionnement professionnel, l'analyser et accroître leurs capacités d'agir, plus particulièrement au cours de la réalisation du mémoire, point d'aboutissement de la formation ?

Les auteurs des mémoires étudiés (nous parlerons aussi de «travaux de fin d'études») exercent une activité professionnelle et sont inscrits dans des programmes de formation continuée. C'est donc au cœur de leurs pratiques professionnelles qu'ils se sont posés des questions, qu'ils ont perçu les limites de leurs savoirs. C'est de leur domaine d'action qu'ils feront émerger les données pertinentes pour la question qu'ils auront choisi d'aborder dans leur mémoire.

L'étude est menée dans le cadre de deux structures d'enseignement : l'université (la Faculté ouverte de politique économique et sociale, Université catholique de Louvain) et l'enseignement de promotion sociale (le post-graduat « Cadre du secteur non-marchand » de l'Institut provincial de formation sociale de Namur).

2. Contexte

La création de la formation «Cadre du secteur non-marchand» - dans le cadre de l'Enseignement de promotion sociale² organisé par l'Institut provincial de formation sociale – date de 1984. A cette époque, la formation était agréée dans le cadre d'un arrêté précisant les formations complémentaires à acquérir par les responsables, pour l'octroi des subventions-personnel dans le secteur de la Protection de la jeunesse et elle avait pour l'objectif la professionnalisation des cadres. En 1994, pour répondre aux changements sociétaux qui rendent plus complexe la gestion du secteur, une nouvelle formation est envisagée. Et en 1997, un référentiel de compétences aboutira à la création du « Post-graduat de cadre du secteur non-marchand », couvrant un champ professionnel beaucoup plus vaste qu'en ses débuts et se déroulant sur trois ans³. Les cours se donnent à Namur, un jour par semaine. La section vise à former des gestionnaires professionnels capables de répondre aux besoins du

² « L'enseignement de promotion sociale concrétise le choix politique d'une société soucieuse d'augmenter la qualification face aux évolutions du travail, de réduire les inégalités face à l'emploi tout en plaçant l'individu dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale », in M-F. Marlière, *Document de présentation des formations de l'Institut provincial de formation sociale*, s.d.

³ plus un TFE présenté lors de la quatrième année.

secteur non-marchand en maîtrisant les différents aspects de cette fonction.

Créée en 1974, la Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES) est le produit d'une initiative commune du Mouvement ouvrier chrétien et de l'Université catholique de Louvain. Il s'agissait de proposer aux adultes assumant des responsabilités sociales et professionnelles, une formation universitaire en politique économique et sociale. L'admission se fait sur dossier. Un questionnaire permet aux candidats de faire le bilan de leurs expériences et des motivations à entreprendre des études. L'examen d'entrée et l'entretien d'orientation évaluent la capacité du candidat ou de la candidate à suivre la formation. La formation se déroule sur trois ans. Chaque groupe Fopes fait l'objet d'un encadrement spécifique de la part d'un-e enseignant-e qui coordonne l'équipe pédagogique et d'un-e conseiller-ère à la formation qui accompagne la dynamique collective. Le programme se déroule sur un jour et une soirée par semaine. Les dispositifs pédagogiques mettent l'étudiant-e au centre de sa formation et cela à toutes les étapes du processus de l'apprentissage : l'admission, l'élaboration des contrats pédagogiques, les techniques d'évaluation, l'accompagnement des mémoires. Ils stimulent tant le travail en groupe que le travail individuel et privilégient les instruments d'analyse orientés vers l'action.

3. La question de la réflexivité : lien entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques

Des acteurs ou actrices de terrain choisissent d'entreprendre une formation. Que leur but soit de développer leurs connaissances, de valoriser par un diplôme l'expérience acquise, de maintenir un poste ou d'y accéder, on voit surgir la question du rapport entre « connaissance » et « expérience » et corrélativement la distinction entre deux types de connaissance, celle acquise par l'école et celle acquise par la pratique.

Paul Ladrière, dans un texte intitulé *La sagesse pratique*⁴, parle de « pensée pratique » et opère une distinction entre l'intellect spéculatif qui a pour fin la connaissance et l'intellect pratique qui a pour fin l'action. La pensée pratique a pour objet la conduite de la vie, l'orientation de l'action. L'action n'est pas vue ici dans un sens pragmatique : à travers l'action, l'homme est avant tout non pas « producteur d'objets » mais « producteur de lui-même ». Comment procède la pensée pratique ? « L'intellect pratique conduit la délibération, se détermine un choix opératoire et initie ainsi l'action »⁵. L'intellect pratique intervient dans le choix des moyens pour mieux accomplir la fin qui est du domaine tant de l'éthique que du politique. « Il appartient à Aristote d'avoir montré qu'aussi longtemps qu'on désire la fin sans avoir résolu de prendre les moyens d'y atteindre, on ne fait que souhaiter cette fin »⁶. Les moyens ne sont pas concevables sans la fin et l'inverse non plus. On voit donc que le praticien est centré sur la mise en œuvre de moyens pour atteindre un but et pour ce faire, s'appuie sur la « délibération » qui a pour objet le « possible », ce sur quoi il est possible d'agir, alors que le scientifique s'intéresse au « déjà accompli ». La pensée pratique va au-delà de la délibération pour aboutir à la décision et à sa mise en œuvre. « La décision est le désir rendu efficace par la clarification de la fin et la détermination des moyens à mettre en

⁴ Paul Ladrière y fait une analyse d'écrits d'Aristote, « L'Éthique à Nicomaque », « De l'âme » in Ladrière P. (1990), *Les formes de l'action*, Raisons pratiques, n°1, pp. 15-37.

⁵ Ibidem, p. 27.

⁶ Ladrière P. (1988), *L'invention du politique. Phénoménologie et politique*, Editions Complexe, 1988, p. 30.

oeuvre, la clarification et détermination acquises au terme de la délibération. »⁷

Ces premières considérations, que nous avons déjà développées dans un article précédent⁸ mettent en évidence toute l'importance que prend la pensée dans les pratiques sociales. Un second éclairage, venant de la sociologie, nous est apporté par tout le courant de pensée autour de la « réflexivité », entendue comme « l'examen et la révision constants des pratiques sociales, à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques-mêmes »⁹. Les ethnométhodologues ont tout particulièrement attiré l'attention sur la capacité de l'individu à expliciter ce qu'il est en train de faire, par une mise en œuvre d'un « savoir ordinaire » lié à l'action au quotidien. Dans *Sociologie de l'expérience*, François Dubet avance l'idée que la réflexivité est devenue une nécessité du fait que l'acteur social n'est plus socialisé dans le cadre d'un programme institutionnel unique mais écartelé entre des impératifs contradictoires qui l'obligent à redéfinir lui-même le « sens » de son agir et à faire des choix. C'est particulièrement vrai pour les intervenants sociaux soumis à de multiples pressions institutionnelles (comme indiqué en début d'article)¹⁰. L'individu contemporain serait devenu un individu « réflexif ». Exprimée ainsi, l'idée est trop catégorique¹¹. Comme B. Lahire l'affirme, le chercheur se doit plutôt « d'appréhender le plus finement possible (...) la part réflexive, calculatrice, planificatrice de l'action (...) et la part, non planifiée, non calculée, pré-réflexive, selon les types d'action et les catégories d'acteurs concernés »¹².

Dans un autre contexte, celui des sciences de l'éducation, la même question est reprise par Philippe Perrenoud. « N'y a-t-il, entre la façon ordinaire de réfléchir et une pratique réflexive, autant de différences qu'entre la respiration d'un être humain quelconque et celle d'un chanteur, d'un musicien ou d'un athlète ? »¹³. La réflexivité est entendue ici comme « pratique méthodique, régulière, instrumentée et porteuse d'effets, disposition et compétence qui ne s'acquièrent, en général, qu'au gré d'un entraînement intensif et délibéré »¹⁴. Toutes les expériences ne sont pas connectées à des savoirs : ainsi, dans le cas des pratiques routinières et aussi dans les situations où le professionnel placé devant les effets négatifs de son action, modifie son comportement, de manière surtout pragmatique, pour produire d'autres effets. L'atteinte du résultat compte plus que la compréhension de ce qui se passe. La limite du comportement « pragmatique » vient de la méconnaissance des raisons d'efficacité de la deuxième action par rapport à la première. Pour permettre de tirer un enseignement de la pratique, il est intéressant que l'expérience soit « conceptualisée », c'est-à-dire reliée à des savoirs, entendus comme « connaissances minimalement mises en forme et généralisables à des situations parentes »¹⁵.

La démarche du mémoire constitue un « temps d'arrêt » par rapport à l'action. On y entreprend un travail méthodique d'objectivation (analyse, observation, prise de distance...). On crée des liens entre les « savoirs quotidiens construits à travers la pratique » et « les

⁷ Ladrière P. (1990), p.35.

⁸ Ruquoy D. (2000), *La production de connaissance en formation d'adultes : entre science et action* in « Education permanente » n°145, 2000-4, pp. 65-92.

⁹ Giddens A. (1994), *Les conséquences de la modernité* in Sciences Humaines, n° 175, oct. 2006, p. 51.

¹⁰ Dubet F. (1990), *Action et autoréflexion* in Raisons Pratiques, 1-1990 *Les formes de l'action*, p. 171.

¹¹ Ajoutons que si potentiellement, les conduites peuvent être décrites à travers les compétences langagières de l'individu, la pensée qui a mobilisé vers l'action, n'exclut pas la présence d'autres facteurs explicatifs de l'action.

¹² Lahire B. (2006), *L'homme pluriel* in Sciences Humaines, n° 175, oct. 2006, p. 53.

¹³ Perrenoud P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF. Nous renvoyons plus particulièrement au chapitre 2.

¹⁴ ibid. (chapitre 2)

¹⁵ ibid (chapitre 2)

savoirs théoriques » aptes à la généralisation. Des professionnels qui discutent entre eux de leurs pratiques, s'inscrivent aussi dans un processus de prise de distance et de généralisation mais si, en outre, ils peuvent se référer à des savoirs constitués appropriés, la capacité réflexive est amplifiée.

4. Les mémoires / les travaux de fin d'étude : axes d'approches

Nous tentons de montrer la particularité des mémoires en formation continuée. Ils sont élaborés à partir de l'expérience (professionnelle et/ou sociale) dans une rencontre avec les savoirs théoriques. Pour ce faire, différents axes d'analyse ont été choisis.

Sur le terrain, préexistent des représentations qui guident l'action. Ces représentations sont particulièrement mobilisées pour déterminer la motivation à entreprendre un mémoire. Nous verrons dans quelle situation professionnelle se trouve l'étudiant et en quoi le mémoire s'inscrit dans une dynamique personnelle autour d'enjeux particuliers.

Nous avons vu, dans le texte de Paul Ladrière, que la pensée pratique a pour objet l'orientation de l'action. S'interroger sur la finalité de l'action relève du domaine de l'éthique et du politique. Quelles sont les visées politiques ? Quelles valeurs les sous-tendent ?

Le praticien qui entreprend des études est soucieux des résultats concrets qui peuvent être tirés de ce long parcours réflexif qu'a été le mémoire.

- Le démarrage du mémoire – moment particulièrement éprouvant – conduira au choix d'une interrogation particulière qui constituera le fil conducteur de l'écrit. Le questionnement intègre-t-il des références théoriques (des concepts renvoyant aux savoirs transmis dans la formation). Est-il plutôt l'expression de problèmes pratiques à résoudre ou les deux ?
- Cette interrogation initiale part de certains constats ancrés dans l'expérience professionnelle, d'un mode de lecture de « ce qui fait problème ». Comment se définit ce qui est problématique ?
- L'acteur social ne change pas tout seul, il change avec d'autres. Cet aspect collectif est-il déjà présent dans la conception-même du mémoire ? La production du mémoire est-elle séparée du terrain en tant que travail personnel de l'étudiant ou est-elle réalisée de concert avec d'autres praticiens ?
- L'utilité du mémoire peut aussi être perçue à travers les destinataires envisagés : sont-ils identifiables ? Nommés comme tels ou supposés ?
- Globalement, quel est l'apport de la démarche réflexive à l'action du point de vue des auteurs ?

5. Analyse des TFE du post-graduat « Cadre du secteur non-marchand » de l'Institut provincial de formation sociale.

5.1. Sélection des travaux de fin d'études.

Saïd RRHIOUI, « Rendre le travail social plus efficace au sein des contrats de sécurité », 1999-2000.

Bernard DECHAMPS, « De l'offre à l'emploi », 2004-2005.

Rosetta FLOCHON-NOLLI, « Une maison des Seniors : d'une idée au projet communicable et matérialisable », 2003-2004.

Catherine HECTOR, « Plan de formation : de l'obligation à l'analyse des besoins à l'IMPP de Forrières », 2005-2006.

Céline ARNOULD, « Projet d'extension d'un service résidentiel pour adultes présentant une déficience intellectuelle », 2002-2003.

Les TFE ont été sélectionnés¹⁶ sur base de deux critères : les TFE défendus entre 2000 et 2006, ayant obtenu 75/100. Parmi les 12 TFE ainsi retenus, nous avons veillé à assurer une diversité de thématiques et pris en considération ceux où l'auteur explicitait suffisamment sa motivation et sa position personnelle par rapport au thème de TFE.

5.2. Axes d'analyse

5.2.1. Position des auteurs et enjeux personnels

- Saïd travaille dans le domaine de la prévention sociale depuis 9 ans dans une commune bruxelloise, d'abord comme animateur sportif dans le cadre des Fonds Intégration-Cohabitation et depuis 4 ans en tant que coordinateur du service des éducateurs de rue. Ses études à l'Institut provincial de formation sociale, qu'il entreprend en commençant sa nouvelle fonction, vont susciter un questionnement sur son cadre de travail et ses pratiques professionnelles, questionnement qu'il systématisera lors de la réalisation du TFE. Il voit dans ce travail final une manière de parfaire sa tâche de coordination en se donnant comme objectif de mettre au point une « structure » pour le service des éducateurs incluant différents volets : une clarification des missions et des modes d'intervention, un code de déontologie, une politique d'information de la population, une clarification des relations avec les autres services et institutions à caractère social agissant sur le territoire de la commune.
- Catherine travaillait comme psychothérapeute depuis 15 ans dans un service résidentiel pour jeunes enfants atteints de troubles de comportements névrotiques et pré-névrotiques. A diverses reprises, elle fait ponctuellement l'expérience de tâches de direction et elle devient directrice en février 2004. A partir, notamment, des cours suivis au post-graduat, Catherine a perçu qu'il était important qu'elle définisse la façon dont elle désirait investir ce poste. Elle décide de saisir une opportunité pour modifier la gestion du personnel : l'obligation d'un plan de formation pluriannuel et concerté. Son TFE a pour but l'analyse des besoins de formation qui servira de base à l'élaboration de celui-ci.
- Au départ professeur de mathématique, Rosetta s'est progressivement orientée vers le secteur de l'animation, de la formation et de la consultance en se spécialisant en animation de groupes et gestion de projets. Depuis 3 ans, elle anime des ateliers « mémoire » dans le cadre de l'Université du troisième âge à Namur. Emotionnellement touchée par le placement en institution d'une personne âgée de son entourage propre, elle décide de se consacrer à la création d'un lieu d'accueil, de projet, d'information pour les seniors, d'en faire l'objet de son TFE, avec l'intention de se préparer au rôle d'administratrice déléguée de la maison des seniors qui serait

¹⁶ Voir annexe n°2, le nombre de mémoires défendus et réussis dans la période 2000-2006.

créée.

- Educateur de formation, ayant travaillé dans deux services d'accueil et d'hébergement pour adultes handicapés mentaux et ensuite dans une école comme économiste, Bernard ressent le besoin d'évoluer, de quitter le terrain pour un poste à responsabilités. Il postule à une fonction de direction d'un service résidentiel pour jeunes handicapés mentaux ; il est engagé en septembre 2003. Avec un regard un peu critique sur le fonctionnement de l'institution dans laquelle il rentre, il décide de réorganiser le service à travers une opportunité qui se présente : le départ à la retraite d'un chef-éducateur. Il passe en revue les différentes facettes du fonctionnement du service : la gestion, le recrutement, l'éthique, la législation, le management du changement. Il sait que les décisions qu'il prend, seront susceptibles d'être critiquées et, à travers le travail de fin d'étude, il pense pouvoir légitimer ses décisions en développant l'analyse des contraintes, des ressources, des méthodologies.
- Céline se définit comme « cadre gestionnaire », elle occupe ce poste dans un service résidentiel pour adultes handicapés. Le service ne parvient pas à répondre à certaines demandes du public; la direction a décidé d'ouvrir une nouvelle structure d'accueil et d'hébergement en cours de construction sur le site du service existant. Céline décide de s'investir dans le projet à travers son TFE en répertoriant et analysant les conditions (juridiques, budgétaires, organisationnelles, ...) de réalisation du projet d'extension. Elle peut ainsi valoriser son expérience dans le TFE et approfondir sa connaissance du secteur.

Voyons, dans un premier temps, les TFE en lien avec la fonction occupée. Le TFE peut constituer un solide appui à l'exercice d'un nouveau rôle de direction d'un service ou d'une institution : il oblige à prendre un temps d'arrêt, à se distancier (« je ne réagis plus si souvent dans l'urgence »), à conceptualiser, à construire des méthodologies, à se documenter et cela, en changeant de rôle : on prend la casquette du chercheur et on met de côté celle de directeur. Le rôle d'expert estompe celui d'autorité. Quand la position est celle d'adjoint à la direction, c'est aussi au nom d'une expertise accrue que le sujet peut analyser des conditions, des moyens, des ressources et devenir un acteur reconnu dans ses initiatives. L'autre posture est celle de l'adulte-étudiant qui se lance dans un nouveau projet, accroissant sa maîtrise dans la conduite du projet et disposant par le TFE d'une sorte de « carte de visite », facteur de crédibilisation.

En dehors de la recherche du titre scolaire comme possibilité d'accès à un poste (ce qui est moins directement mentionné comme tel), l'enjeu personnel de renforcement de son action professionnelle est bien présent dans les TFE étudiés. Il ne s'agit pas seulement de démontrer qu'on manipule des savoirs pour réussir une épreuve académique.

5.2.2. *Les finalités et valeurs*

Pour Saïd, l'enjeu sociétal est exprimé à travers la mission du travailleur de rue : réinsérer, inciter à une citoyenneté active les jeunes en « décrochage social », agir au plan de la précarité (en lien avec le travail, le logement, la justice,...), éviter la stigmatisation sociale. La visée plus large est de contribuer à la « paix sociale » dans les quartiers et d'atténuer ainsi le sentiment d'insécurité. La question de l'exclusion est aussi centrale dans le TFE de Rosetta : rendre les aînés maîtres de leur devenir par la recherche de voies alternatives aux maisons de

repos. Non seulement le TFE est lui-même un projet mais le message sous-jacent, c'est que la vie est faite de projets, expressions du désir profond de liberté, d'autonomie, de convivialité, de solidarité, de créativité, projets mêlant tout à la fois rêve et réalité. Pour les trois autres TFE, le discours sur les valeurs de société est médiatisé par l'organisation, le rappel de sa mission sociale. L'accent est plus marqué sur l'organisationnel :

- introduire un management participatif et renouveler les pratiques dans le sens d'une responsabilisation accrue (augmenter l'implication, la recherche active de solutions...) et d'un esprit d'équipe (Catherine) ;
- renforcer l'efficacité du travail en améliorant ainsi le service rendu (Bernard) ;
- apporter une contribution au projet d'extension du service initié par la direction pour mieux satisfaire les bénéficiaires (Céline).

En outre, les étudiants sont invités à produire un TFE prenant en compte différents axes de la formation. La formation de « cadre » comporte deux cours d'éthique¹⁷, éthique entendue comme un questionnement sur l'action qui passe par une réflexion sur les valeurs, la saisie de leur impact sur soi, sur l'autre, sur l'environnement. Certains chapitres sont plus spécifiquement consacrés aux valeurs. Rosetta montre comment son itinéraire de vie l'a rendue particulièrement sensible à l'importance de cette interrogation sur les valeurs pour vivre en meilleure harmonie avec soi et les autres. Dans le TFE de Catherine, un groupe pluridisciplinaire a été créé avec des volontaires prêts à débattre de leurs valeurs, de leurs référents théoriques, de leurs pratiques pour décider d'orientations à donner à la formation. Bernard consacre aussi un chapitre sur ce thème où il montre comment il a opéré un choix de valeurs pour prendre une décision managériale.

On relève donc bien, dans les TFE étudiés, des énoncés de valeurs, le questionnement qu'elles engendrent, des méthodologies spécifiques appliquées. Nous faisons la distinction au point 3 entre l'intellect spéculatif qui a pour fin la connaissance et l'intellect pratique qui a pour fin l'action. On voit dans les situations évoquées dans les TFE que la « délibération » est bien présente; délibérer pour faire le bon choix est un souci premier de l'acteur et le choix de moyens ne peut s'opérer sans éclairer la fin. Il reste que les valeurs peuvent revêtir des significations diverses selon leur rattachement à tel ou tel système de pensée, que la vérification de l'adéquation valeur/comportement est aussi sujet à interprétation.

5.2.3. *Le lien avec l'action*

1. L'objet du TFE

D'un point de vue formel d'abord, que constate-t-on ? Deux TFE consacrent à la définition de l'objet un titre spécifique : « Objet du travail » (un paragraphe) et « Type de travail » (une page). Dans les 3 autres TFE, c'est l'introduction qui est le lieu d'expression de cet objet. L'introduction étant surtout conçue pour faire partager aux lecteurs ses préoccupations souvent de nature multiple, cela peut conduire à interprétations diverses quant à ce qui est central pour l'auteur.

Du point de vue du fond, on pourrait distinguer trois types d'objet :

- le TFE-monographie : il s'agit de relater une expérience professionnelle passée ou en cours (le projet d'extension d'un service d'hébergement – faire l'historique d'une décision, l'exposé de son déroulement et des outils mis en place);

¹⁷

« Influence de l'éthique sur les pratiques de gestion », « Ethique des moyens ».

- le TFE-action: la mise en place d'une structure pour le service des éducateurs de rue - une analyse des besoins de formation préparatoire à l'élaboration d'un plan de formation;
- le TFE-projet : la création d'un lieu d'accueil, de projets, d'information pour les seniors.

La définition de l'objet mériterait sans doute une place plus importante dans le corps du TFE, pour faire en sorte que le questionnement soit clairement posé et que, s'assurant de dépasser la description d'expérience, l'étudiant puisse montrer plus explicitement le degré de généralité auquel il se situe pour permettre à d'autres professionnels de tirer parti de l'étude menée. Le passage à un plus grand degré de généralité est facilité par un questionnement qui allie davantage théorie et pratique.

2. Les constats de départs

Trois TFE identifient des difficultés dans l'exercice des rôles des professionnels et les deux autres TFE partent d'un manque existant par rapport aux besoins des bénéficiaires. D'un part, les auteurs des TFE vivent au quotidien les transformations liées à la profession d'intervenant social : dans les structures plus récentes, de nouvelles formes d'intervention sont en construction et dans les structures anciennes, il y a recherche d'évolutions et de cohérences nouvelles vers plus de professionnalisme. D'autre part, il s'agit de remodeler des offres de service pour rencontrer de nouveaux besoins : besoin d'autonomie de diverses catégories de bénéficiaires (aînés...), population mise à l'écart par d'autres services -hospitaliers, psychiatriques-, personnes en échec dans leur milieu ordinaire de vie, demandes en urgence. Ces constats de départ sont-ils appréhendés en lien avec leurs causes profondes ? Sont-ils suffisamment analysés avant d'entreprendre la recherche de solutions ? On voit la démarcation entre le « théoricien » qui s'attarde à dévoiler les mécanismes à l'œuvre dans une situation vécue comme problématique et le « praticien » qui se définit par ce qu'il entreprend.

3. Conception de la conduite du processus-mémoire

Les TFE se différencient par la manière dont s'opère l'interaction chercheur-terrain durant le déroulement-même du TFE.

- Les TFE de Saïd et de Catherine sont construits en lien avec une dynamique collective lancée sur le lieu de travail. Occupant tous les deux une fonction de coordination des travailleurs, ils ont sensibilisé ceux-ci à l'importance de l'enjeu (définition d'un cadre de travail structuré pour Saïd, opportunité de l'obligation d'un plan de formation venant de l'AWIPH¹⁸ pour Catherine) et conçu plusieurs dispositifs : entretiens individuels, réunions de groupe ou questionnaire. Les démarches collectives constituent une sorte de co-construction des savoirs : temps d'analyse de situations concrètes lors des réunions hebdomadaires des éducateurs (Saïd); un groupe pluridisciplinaire sur la formation, composé de volontaires des secteurs éducatif, psychologique, social, paramédical (Catherine).
- Rosetta, de son côté, a plutôt choisi de mener ses investigations sur divers terrains et, en prenant la casquette de correspondante de presse, de faire parler les seniors pour vérifier l'existence d'un besoin social dans ce public. La démarche est originale d'une part parce ce que le TFE a été l'occasion d'attirer l'attention d'un large public sur

¹⁸

Agence wallonne pour l'intégration de la personne handicapée

l'intérêt d'une maison pour les seniors, et d'autre part, parce que le projet n'est pas « ficelé » mais apporte une méthodologie pour un projet porté par les seniors eux-mêmes.

- Pour Bernard et Céline, le TFE est plutôt une ressource complémentaire aux actions professionnelles : pour tous les deux, il s'agit d'analyser des changements mis en place par la direction et d'approfondir les méthodologies de gestion sur les plans matériels, financiers, institutionnels, humains.

On peut souligner que l'impact sur le terrain sera plus grand si l'auteur a associé professionnels, bénéficiaires ou personnel dirigeant à la réalisation de son TFE dès les premières étapes. Cette co-construction de la réflexion mérite d'être réfléchie et explicitée dans le TFE.

4. Les destinataires visés

On voit que même si le TFE est une oeuvre répondant à des critères académiques propres à une institution d'enseignement, il est aussi réalisé pour retenir l'attention d'interlocuteurs de différents ordres :

- les praticiens de l'institution : les éducateurs pour une meilleure structuration des pratiques professionnelles au sein du service, le groupe pluridisciplinaire qui analyse les besoins de formation qui lui parviennent.
- les supérieurs hiérarchiques : l'évaluateur interne et le fonctionnaire de prévention (pour le service des éducateurs de rue), le directeur (l'extension d'un service initiée par le directeur).
- le grand public (via la presse), le monde associatif, le politique (cas de création d'une maison pour les seniors).
- les cadres d'autres institutions : parfaire les savoirs et les méthodologies de gestion des institutions.

Il n'a pas été compliqué de repérer les destinataires des TFE. On peut avancer l'idée qu'une attention particulière quant aux choix de ceux-ci et quant à la manière de les impliquer contribue à faciliter les retombées pratiques de l'étude menée.

5. Apport du TFE à l'action du point de vue de l'auteur

Les auteurs expriment ce que la réalisation du TFE leur a apporté :

- Le détour par la formation est vécu comme un enrichissement des pratiques : on passe « d'une approche instinctive à une approche plus professionnelle », on évite « une perception floue et subjective des situations », on entreprend « une réflexion de fond sur les services », on passe « de modalités informelles à un processus formel, basé sur une définition des différentes fonctions et méthodologies du service ».
- Le TFE a été l'occasion de « me permettre, tout en étant directeur, d'exercer un rôle d'observateur, d'adopter une position d'écoute active ». C'est un changement de posture pour le cadre : prenant de la distance par rapport à son rôle et développant sa capacité d'observation et d'analyse (les deux dimensions de l'acte scientifique), il devient un « praticien réflexif ».
- C'est aussi s'affirmer en tant qu'acteur : marquer son identité professionnelle propre par rapport à d'autres types d'intervenant, obliger les politiques à tenir compte de l'avis des professionnels (par exemple faire en sorte que le code de déontologie demandé par le ministère de l'intérieur ne soit pas imposé de l'extérieur mais établi par les travailleurs sociaux eux-mêmes).

Ces éléments mettent en évidence le lien entre les avancées cognitives (la réflexivité,

l'attention aux définitions, l'organisation de la pensée) et la mise en pratique à la fois dans le champ organisationnel, dans le champ des identités professionnelles et, plus globalement, dans le champ politique.

6. Analyse des mémoires de la FOPES

6.1. Sélection des mémoires

Christine BISON, « La socialisation idéologique des étudiants de première année du baccalauréat social sous l'impact des cadres de stage », juin 2006.

Raül DUARTE GASPAS, « Essai d'une mise en perspective organisationnelle appliquée à un C.P.A.S.¹⁹ », septembre 2002.

Christiane ENGELS, « L'accueil extrascolaire : à la recherche d'une identité professionnelle », juin 2006.

Michel VIERSET et Thierry WIGNY, « Du Minimex au Droit à l'intégration sociale ». Enquête auprès de dix travailleurs sociaux de service social de C.P.A.S. de la région bruxelloise, septembre 2003.

Anne-Sophie COLLARD, « Nouvelle pratique sociale : Le travail sur soi », septembre 2006.

Marianne LACANNE, « La problématique du logement de type social dans l'est du Brabant Wallon », juin 2000.

Les mémoires ont été sélectionnés suivant deux critères : avoir été réalisés par des étudiants diplômés assistants sociaux et défendus entre 2000 et 2006. Le critère du grade obtenu n'a pas été retenu car trop difficile à vérifier. En effet, repérer des étudiants fopésiens qui ont le diplôme d'assistant-e social-e et qui de plus, avaient défendu leur mémoire pendant la période définie, a nécessité une recherche systématique dans tous les dossiers des étudiants depuis 1995. C'est la seule trace que nous avons sur les formations initiales des étudiants fopésiens. Nous avons croisé cette liste avec la banque de données des mémoires défendus entre 2000 et 2006. Nous avons obtenu un résultat de plus de 59 mémoires²⁰.

Dans cette liste, nous avons retenu, un peu au hasard, un mémoire collectif et deux titres portant sur une même institution (CPAS), un travail portant sur la formation initiale des assistants sociaux et un autre, sur la formation d'adultes en intégration socio-professionnelle. Enfin, deux titres portent sur des thématiques précises : le logement et l'accueil extra-scolaire.

6.2. Axes d'analyse

6.2.1. Les auteurs – enjeux personnels

- Christine est enseignante dans une école sociale. Elle est impliquée professionnellement dans l'encadrement des étudiants de première année. Elle s'interroge sur leurs motivations

¹⁹ Centre public d'action sociale.

²⁰ Cette liste n'est certainement pas exhaustive. Contrairement à l'enseignement de plein exercice, les étudiants Fopes peuvent présenter leur mémoire quand ils sont prêts ce qui peut prendre un certain nombre d'années. Il n'est donc pas exclu que des mémoires défendus dans la période de référence, soient le fait d'étudiants ayant une formation AS, membres d'un groupe antérieur à 1995. Pour l'analyse de l'échantillon, voir annexe 4.

à commencer ce cursus, sur leur représentation de la profession, sur les valeurs auxquelles ils se réfèrent et comment ils se projettent dans l'exercice de leur futur métier. Ce questionnement est à la base de sa recherche. Elle tente d'étudier les processus de socialisation idéologique à l'œuvre dans la formation de base. Il s'agit pour elle d'évaluer sa pratique professionnelle et de l'améliorer.

- Raoul est assistant social. Il travaille depuis deux ans dans un CPAS de la région bruxelloise et est confronté à un profond désarroi, à un sentiment d'impuissance, à une forme de violence explicite ou implicite de l'institution, dans sa pratique professionnelle. Il rencontre ce sentiment chez d'autres collègues, dans son propre lieu de travail ou dans ses contacts extérieurs. Le doute s'installe. Dans le contexte actuel, le CPAS peut-il encore répondre à ses missions de service public ? Cette volonté de comprendre ce qui ne va pas et de pointer les nœuds qui empêchent un travail social de qualité le motive pour comprendre le CPAS comme un système en mutation, dans un environnement qui bouge.
- Christiane vient d'être engagée comme coordinatrice communale de l'accueil extra scolaire dans une commune wallonne. Elle est chargée de la mise en œuvre d'un nouveau décret de la Région wallonne portant sur l'accueil extra scolaire²¹. Son objectif est précis : elle doit coordonner l'offre et amener les opérateurs de l'accueil à rencontrer les objectifs qualitatifs exigés par ce décret pour obtenir l'agrément et le subventionnement. Son mémoire lui sera donc immédiatement utile pour maîtriser son nouvel espace professionnel et définir sa propre politique d'intervention.
- Michel et Thierry ont décidé de faire leur mémoire ensemble, le dispositif de la Fopes les encourageant à un travail collectif. Le sujet les intéresse. Un des deux a travaillé une année dans un CPAS de Bruxelles et qualifie cette expérience de « fortement prégnante ». Il s'agit de donner la parole aux assistants sociaux comme acteurs dans le cadre des politiques sociales et de tenir compte des réalités de ce qu'ils vivent dans la mise en œuvre de la nouvelle loi d'intégration sociale.
- Anne-Sophie travaille dans le secteur de l'insertion socio-professionnelle, dans une commune populaire de Bruxelles. Elle anime des formations destinées à un public, selon ses propres termes, « relégué à la marge », pour les remettre « dans le circuit » du travail ou du moins dans la quête d'un travail. Elle s'interroge sur le sens de son travail dans un contexte socio-économique qui évolue et qui renvoie l'individu à sa responsabilité de sa situation et mise sur sa capacité à s'en sortir. Les modules de formation sont des outils pour dynamiser chacun dans cette quête du « travail ». Ce mémoire devrait l'aider à voir clair dans sa pratique professionnelle.
- Marianne est assistante sociale, depuis de nombreuses années dans un CPAS en milieu rural en Wallonie (Brabant Wallon). Elle constate que l'accès au logement est un vrai problème pour la population « à faible revenu ». Souvent celle-ci est condamnée à quitter la région pour s'installer ailleurs ou alors consacre une part trop importante de son revenu au logement au détriment d'autres besoins essentiels ce qui, à terme, est insupportable. Elle se pose la question de synergies possibles entre les communes concernées pour développer une réponse politique ad hoc. Son mémoire l'aidera à poser un diagnostic, à proposer des pistes d'action et d'orientation stratégique pour mener une politique de logement plus adaptée aux besoins.

²¹ Décret 2004 relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire.

Les quelques mémoires sélectionnés ont tous comme point de départ, une expérience vécue par au moins un des auteurs. Certains découvrent une institution, un mode de fonctionnement et s'interrogent sur le sens de leur travail social. D'autres ont une pratique professionnelle plus longue et expriment le souhait de clarifier les enjeux de leurs actions ainsi que leur posture dans un environnement socio-économique changeant. Enfin, une seule énonce clairement la volonté d'étudier une question sociale et rechercher des solutions, des pistes d'actions.

6.2.2. *Les finalités et valeurs*

Les auteurs situent leur recherche dans un enjeu global de société. Sans aucun doute, la formation suivie les incite à se positionner au niveau économique et social mais également au niveau de droits fondamentaux. C'est ainsi que trois auteurs analysent l'impact de l'État social actif non seulement sur leurs pratiques professionnelles mais également, sur le système de valeurs de référence qui soutend leur action.

Marianne s'inscrit d'entrée, dans le registre du droit : le droit au logement, droit universel et démocratique. Les politiques à l'œuvre dans les communes rurales, comme ailleurs se doivent d'œuvrer à une société solidaire. Elle refuse le « nomadisme de la pauvreté ». Son mémoire se veut être un outil d'interpellation et de luttes pour faire respecter ce droit élémentaire.

Dans les travaux sur les pratiques de l'aide sociale en CPAS, les auteurs s'inscrivent également, dans le registre du droit à l'intégration sociale mais ils soulignent le fossé existant entre le discours et la pratique quotidienne (et donc les conditions de travail, l'accueil, le traitement des dossiers). Ils pointent la difficulté de construire du lien social face à des pratiques privilégiant les rencontres individualisées, ponctuelles. Ils soulignent la contradiction entre la volonté d'une prise en charge globale de l'utilisateur et la pratique quotidienne. Le CPAS est-il à la hauteur de ses missions ? Défendre les droits sociaux pour chacun est une tâche mais il y a aussi les droits et le respect des travailleurs. Ils mettent en évidence la nécessaire participation de ceux-ci, premiers concernés dans la mise en œuvre des politiques sociales et des réformes qui sont pensées dans la sphère politique. Nous soulignons un discours exprimant une volonté de démocratie participative même si ce n'est pas explicitement formulé de cette manière (« être à l'écoute », « donner la parole », « participation », « sans les AS, pas de mise en œuvre des réformes », « acteurs de changement », etc.).

Christiane se positionne face à la professionnalisation d'un secteur d'activités exercées depuis longtemps de manière « informelle » par des femmes peu qualifiées. Ces dernières trouvaient là un revenu, une forme d'intégration dans la société voire un travail correct. L'enjeu devient pour elle, d'intégrer cette dimension à côté des autres critères d'efficacité et de professionnalisation exigés par la nouvelle réglementation. Elle inscrit sa démarche dans un processus qu'elle veut démocratique : construire une nouvelle profession et définir des socles de compétences avec les actrices de cette histoire pour ne pas les laisser en marge du système.

Anne-Sophie est résolue à ne pas accepter la dualisation de la société où une minorité de nantis bénéficie « des capitaux divers » et une majorité d'exclus qui sont « sans ». Elle ne veut en aucun cas s'y résigner et entre en résistance. Elle s'interroge sur la pertinence de la valeur « travail » comme facteur essentiel d'intégration des individus alors que, sur le terrain, elle constate la difficulté réelle de s'insérer professionnellement quand on n'a pas les minima

requis. Elle s'interroge sur la portée idéologique du concept de l'État social actif qui individualise et recompose les parcours des individus. Il y a, écrit-elle, « un déplacement de la responsabilité de la société (avec ses règles et ses classes sociales) vers l'individu qui devient responsable de son devenir ». Finalement, comme formatrice n'est-elle pas complice dans la construction de ce modèle social qui en laisse tellement sur le bord du chemin ?

L'enseignante face aux jeunes adultes, se pose également la question de la neutralité du parcours de formation. Sa recherche la mène à constater un réel impact de celle-ci sur l'étudiant et plus particulièrement, les premières expériences de stages. Pour elle, les valeurs de liberté, d'autonomie et de respect de l'individu en formation sont essentielles.

Mais l'institution de formation, n'est pas seule à agir sur la construction idéologique, les lieux de stages aussi sont des lieux de socialisation importants. Des dérives sont possibles où le jeune étudiant confronté à un cadre idéologique plus marqué, risque de perdre ses propres repères et se « soumettre », se conformer au modèle proposé. Elle réfléchit au comment intervenir pour mieux cadrer, mieux identifier les systèmes de valeur mobilisés puisqu'ils ne sont pas neutres. Le dispositif de formation doit être là pour favoriser la maturation de l'étudiant, le développement de son esprit critique et l'aider à faire des choix en « connaissance de cause » et en toute liberté. « Leur apprendre à dénoncer les injustices, à débusquer les inégalités et à lutter contre les situations d'exploitation et/ou d'exclusion peut » écrit-elle, « les armer face à des tendances idéologiques avec lesquelles ils ne se sentiraient pas en accord. La critique constitue donc à mon sens un puissant levier pour consolider les étudiants dans leurs croyances et leurs valeurs ».

6.2.3. *Le lien avec l'action*

Le lien apparaît clairement avec la profession exercée. Le terrain professionnel est sollicité, analysé, scruté mais l'action qui découle de la recherche n'est pas ou peu évoquée.

- Les trois auteurs qui analysent les pratiques des CPAS, n'y travaillent plus ou du moins, rien n'est dit sur leur implication future au niveau du terrain. D'un côté comme de l'autre, ils aboutissent à une analyse critique du modèle « politico-gestionnaires » à l'œuvre dans ces institutions sociales. Les auteurs soulignent les ambiguïtés des réformes et surtout sur la difficulté pour les professionnels de se situer comme partenaires, parce que peu respectés et peu écoutés. Ils relèvent la tension entre une certaine centralisation bureaucratique et la revendication des travailleurs d'une plus grande autonomie et d'une meilleure reconnaissance professionnelle. Les auteurs du mémoire collectif s'interrogent sur la nécessité d'un nouveau pacte social pour réorienter les politiques sociales vers plus de justice sociale. Leur discours reste relativement abstrait, énonce des principes et des généralités à l'exception d'une dernière proposition « d'offrir à tous les jeunes comme premier emploi rémunéré, un service civil et citoyen »(p.84) mais qui est sans lien avec ce qui précède.
- L'enseignante relève la pertinence de sa recherche qui apporte des éléments intéressants et nouveaux mais ce n'est qu'une amorce pour une recherche plus conséquente. Elle devra se faire sur un échantillon plus large, sur une durée plus longue et sur les autres dispositifs pédagogiques. Rien n'est dit sur ce qu'elle retient in fine de son mémoire, ni sur la manière dont elle traduira ses résultats dans sa pratique professionnelle. Elle n'aborde pas la question de la transmission de ce savoir à ses pairs. La formation est pourtant une construction collective où chaque acteur est partenaire.

- Dans le mémoire portant sur la formation d'adultes, l'auteure dénonce l'individualisme qui oblige chacun à devenir responsable de son propre devenir mais elle reconnaît que dans la pratique des groupes d'orientation, le projet personnel et le travail sur soi est central. Personne ne peut vivre sans un projet auquel s'accrocher mais celui-ci n'est pas nécessairement conforme à l'idéal préconisé par l'État social actif. Elle conclut à la nécessité d'élargir le concept d'activités. Mais admettre cela, n'est-ce pas déjà conforter une logique dénoncée par ailleurs et admettre une population comme « inemployable » ? Elle revisite sa pratique. Plutôt que de partir du projet de l'individu, il serait plus judicieux de faire l'inventaire des compétences acquises et des outils identifiés comme nécessaires pour franchir les premières étapes vers l'emploi ou vers d'autres formations. Il faut amener les stagiaires à développer des stratégies pour déjouer ou contourner certaines de ces règles. En les élaborant collectivement, chacun y gagnerait une force de frappe plus conséquente. « Il nous semble salutaire », écrit-elle, « sans renoncer à l'amélioration des conditions individuelles, de proposer aux participants de construire des possibilités d'opposition et de résistance face au piège que peut constituer le travail sur soi s'il devient une « fin en soi ». Elle conclut par un plaidoyer à la résistance et à la solidarité. « Résister suppose aussi, pour les acteurs de l'insertion, de renouer avec les mouvements sociaux d'où ils sont souvent issus. »

- La coordinatrice du réseau d'accueil extra scolaire découvre des enjeux importants qu'elle n'avait pas perçus au début de son mandat : l'hétérogénéité des situations concrètes, la difficulté de nommer par un commun dénominateur ce qui s'est construit de manière pragmatique en fonction des lieux, des temps et des besoins. Elle souligne l'implication nécessaire de tous les acteurs et plus particulièrement celles qui sont les premières concernées par la réforme. Elle met en évidence les aspirations de reconnaissance, symbolique et matérielle des professionnelles que le Décret révèle mais aussi l'insuffisance financière de la réforme. La certification « scolaire » n'est sans doute pas la seule manière de répondre aux critères de la profession mais l'éducation permanente, la valorisation des acquis de l'expérience, dans un cadre formatif approprié, sont des pistes intéressantes à explorer. Elle constate également que les grands absents du processus sont les parents. Ses finalités et objectifs vont devoir intégrer ses observations. Elle en tiendra compte dans son plan de travail, dans sa méthode d'intervention et dans la mise en place de lieux de concertation. Le mémoire s'achève sur l'énoncé de ses intentions et sur la dénonciation des questions que pose la mise en œuvre de ce décret.

Parmi les pistes qui émergent pour mieux articuler les besoins de logements sociaux et les politiques sociales menées dans les communes de l'est du Brabant wallon, l'étudiante liste une série de propositions intéressantes et réalisables, à court terme et à moyen terme. Certaines supposent la mise en place d'un réseau d'acteurs sociaux préoccupés par la question du logement, par la construction de synergie et de partenariat entre les acteurs politiques concernées. L'action doit aussi se dérouler à un autre niveau, le politique. Comme fonctionnaire de CPAS, elle ne peut qu'espérer que son message soit entendu et relayé et que les responsables se mobilisent et poussent la porte entrouverte par sa recherche. Mais être partenaire, conclut-elle, c'est aussi être solidaire.

Le mémoire est un exercice qui doit certifier l'étudiant capable d'un travail original scientifique, à dimension sociale et/ou politique et économique. A la Fopes, comme ailleurs, une fois les principaux critères « scientifiques » rencontrés, l'action, la mise en œuvre de l'action sont entre les mains de l'étudiant ou de l'étudiante. A ceux-ci d'œuvrer dans leur vie

professionnelle, sur leur terrain d'action, pour traduire dans les actes, les observations faites. La sanction académique n'est pas nécessaire à ce niveau et donc les mémoires Fopes, s'arrêtent bien souvent avant cette étape décisive qui articule savoir et recherche. Il était possible de compléter l'analyse des manuscrits par une enquête « post mémoire » afin de connaître la trajectoire des auteurs et l'impact de cet exercice sur leurs agirs professionnels. Nul doute, qu'il y aurait là aussi matière à creuser mais cela sortait quelque peu du cadre que nous nous étions tracés.

Les mémoires Fopes s'achèvent au mieux par l'énoncé de pistes d'action, par un inventaire des éléments mis en évidence et qui supposent l'ajustement, la modification ou l'approfondissement du processus étudié. Chaque auteur conclut en réaffirmant les valeurs qui l'anime et exprime son engagement, comme acteur de changement, critique et solidaire. Mais nous n'en saurons rien de plus.

7. Conclusion

Le mémoire en formation d'adultes engagés dans le secteur social est l'occasion d'un travail réflexif : le milieu d'enseignement fait se côtoyer les « savoirs quotidiens construits à travers la pratique » et les « savoirs théoriques ». A la notion de « savoir théorique » peut s'ajouter celle de « savoirs méthodologiques » : outils d'observation, de gestion, de conduite stratégique, etc.. qui font aussi l'objet d'une réflexion systématisée.

Comment l'exigence théorique et l'intérêt pratique s'agencent-ils lors de la formulation même de l'objet du mémoire ? Trop souvent, c'est encore soit une option (le théorique) soit l'autre (le pratique). Il serait intéressant de mieux articuler ces deux dimensions lors de la présentation de l'objet du mémoire puisque, dans les deux structures d'enseignement, le mémoire est conçu comme une mobilisation de savoirs théoriques pour l'action.

Les mémoires peuvent adopter plusieurs formes : mémoire hypothético-déductif, recherche-action, mémoire-projet, mémoire monographique, etc. Si la forme hypothético-déductive est plus courante à la FOPES et les autres au Post-graduat Cadre du non-Marchand, il est à noter cependant que différentes formes se chevauchent parfois dans une même étude. La liaison entre forme choisie et impact d'action recherché est un des points, parmi d'autres, méritant investigation. Nous n'avons pas abordé les questions déontologiques tout en ayant eu au départ l'intention de les traiter, autour notamment de ce qui peut être en jeu quand un étudiant livre sur lui-même ou sur son organisation des informations qu'il était seul à détenir.

Globalement, les mémoires menés par des praticiens présentent un intérêt particulier. Savoir quotidien et savoir théorique s'enrichissent mutuellement. L'un questionne l'autre. Chaque type de savoir sort transformé de l'exercice mené. Le professionnel agira sur son terrain avec une maîtrise accrue par une pensée réflexive. La formation d'adultes constitue un enjeu majeur tant pour la science qui a tout intérêt à se laisser questionner par le réel que pour les pratiques professionnelles qui nécessitent prise de distance et intelligence théorique pour répondre aux exigences nouvelles d'un monde qui se complexifie.

BIBLIOGRAPHIE

- DUBET F. (1990), *Action et autoréflexion*. in Raisons pratiques, n°1.
GUIGUE-DURNING M.(1995), *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
LADRIERE P. (1990), *Les formes de l'action* in Raisons pratiques, n°1, pp. 15-37.

LAHIRE B. (1998) , *L'homme pluriel* , Paris, Nathan.

PERRENOUD Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique* , Paris, L'Harmattan.

RUQUOY Danielle (2000), *La production de connaissance en formation d'adultes : entre science et action* » in « Education permanente, n°145, 2000-4, pp. 65-92.

ANNEXE 1. Le dispositif d'accompagnement des travaux de fin d'étude du post-graduat « Cadre du secteur non-marchand »

L'étudiant devra rédiger un projet de fin d'études mettant en valeur les compétences suivantes :

- Concevoir un projet reflétant les différentes fonctions assumées par un cadre du non-marchand.
- Prévoir les différentes étapes de gestion de suivi et des procédures de contrôle tant économiques que de développement personnel
- En démontrer la faisabilité.
- Mettre en relation les principes éthiques, sociaux et économiques.

Pour la réalisation de son TFE, l'étudiant s'inscrit, en fin de formation, à une unité de formation intitulée « Epreuve intégrée » qui comporte un module de cours de 30 périodes. Ce cours a pour objet : la définition du « produit » attendu , une formation à la démarche scientifique et à la conduite du TFE en ces différentes étapes, la prise en compte des règles déontologiques, l'approche bibliographique, une préparation à la défense orale, une explicitation des critères d'évaluation et des modalités pratiques.

Les critères d'évaluation **en lien avec le terrain** sont :

- La capacité à concevoir un projet utile, accessible et adéquat aux objectifs annoncés.
- La pertinence de la mise en relation avec les pratiques professionnelles du secteur non-marchand.
- La prise en compte des valeurs éthiques et sociales véhiculées.

L'étudiant choisit un promoteur qui l'accompagne dans la réalisation de son TFE, soit un professeur de l'école, soit une personne extérieure. Le jury est constitué pour maximum 2/3 de professeurs de l'école (au moins un professeur de chaque unité déterminante²² + le(s) professeur(s) de l'épreuve intégrée) et pour minimum 1/3 de professionnels (cadres, experts du non-marchand). Le promoteur fait partie du jury comme soutien de l'étudiant mais il ne donne pas de cotation. La présidence du jury est assurée par le directeur ou son représentant.

ANNEXE 2. Nombre de TFE défendus et réussis de 2000 à 2006. Post-graduat « Cadre du non-marchand »

Années / résultats	50% à moins de 75%	75% ou plus	Total
2000	6	1	7
2001	7	1	8
2002	0	2	2
2003	1	1	2
2004	4	5	9
2005	2	0	2
2006	7	2	9
	27	12	39

²²

Unités de formation prises en compte pour le diplôme.

ANNEXE 3. Le dispositif d'accompagnement des mémoires à la FOPES

Le mémoire est présenté par la Fopes, comme étant la conception et la réalisation d'un travail scientifique orienté vers l'action. Dans le vade-mecum Mémoire²³, la Fopes rappelle ses objectifs de formation universitaire d'acteurs de changement ce qui suppose une double exigence : de qualité scientifique propre à l'Université et de pertinence sociale. L'accent est mis sur les politiques et pratiques novatrices dans les domaines sociaux, culturels et économiques. En d'autres termes, cette orientation vers l'action conduit à relier au maximum la formation avec l'expérience professionnelle ou sociale de l'étudiant.

Plusieurs manières d'envisager le mémoire sont possibles. Il faut privilégier l'originalité plutôt que le volume, l'approfondissement d'une question bien délimitée dans les domaines des politiques économiques et sociales, et, articuler théorie et pratique. Les mémoires collectifs sont les bienvenus avec une limite à trois auteurs. L'approche peut être de type analytique ou théorique, présenter une évaluation ou donner une interprétation. Il ne s'agit pas de présenter les faits mais bien de les « interroger », de les faire parler au regard de concepts, d'hypothèses, de théories qui ont un niveau d'abstraction plus élevé que le problème étudié. Le mémoire doit comporter une nécessaire articulation entre la théorie et le terrain.

La préparation du mémoire fait l'objet d'un accompagnement spécifique de l'étudiant. Au cours de la formation, le programme intègre dès la deuxième année, des modules de méthodologie de la recherche et de traitement des données. Les coordinateurs des groupes Fopes ont également la mission de faire émerger la question de départ et d'aider chaque étudiant à déposer un projet « qui réponde aux critères énumérés plus haut ». La question de départ est alors avalisée par une commission ad hoc qui oriente l'étudiant vers des personnes ressources, susceptibles d'accepter de suivre le travail. Après des contacts exploratoires, l'étudiant constitue sa commission mémoire. Elle se compose de trois personnes et accompagne désormais tout le processus. C'est elle qui guide l'étudiant, approuve la version finale et se constitue en jury lors de la défense du mémoire. Cette commission se compose d'un enseignant de la Fopes, d'un autre membre du personnel scientifique ou académique de l'UCL ou un membre du personnel qui a compétence scientifique sur la question traitée, et d'une personne possédant une compétence pratique dans le domaine abordé. Les membres de l'UCL de la commission sont garants de la rigueur scientifique. Les membres extérieurs à l'UCL « représentants du terrain » sont garants de la pertinence sociale de la recherche. Elle doit se réunir obligatoirement trois fois.

Les étudiants-travailleurs peuvent présenter et défendre leur mémoire tout au long de l'année académique. Nombreux sont ceux qui prennent une, voire plusieurs années pour achever ce travail.

²³ FOPES, Vade-mecum Mémoire. Guide de l'étudiant pour la réalisation d'un mémoire à la Fopes, UCL, Louvain-la-Neuve, mai 2006.

**ANNEXE 4. L'échantillon des mémoires des assistants-sociaux fopésiens
2000-2006**

1. Les personnes ayant un diplôme d'assistant-e social-e ne sont qu'une fraction de l'ensemble des étudiants Fopes.
2. Tous les étudiants ayant un diplôme d'AS ayant fait la Fopes entre 1995 et 2006 n'ont pas nécessairement fait leur mémoire.
3. Plus le groupe termine la formation dans une échéance proche de 2006, moins il y a de mémoires défendus.
4. Les mémoires sont inscrits dans l'année académique où ils sont présentés. Il n'y a aucun lien sauf pour une minorité, entre l'année de la défense et la période de la formation. D'où une certaine prudence critique dans la réalisation de l'inventaire.
5. Pour des nécessités de comparaison entre deux types de formation pour adultes, nous avons opté pour la période 2000-2006 mais il existe d'excellents travaux sur l'intervention sociale dans les années antérieures.
6. Le champ des thèmes abordés dans les mémoires retenus pour faire partie de la base de donnée, est vaste et couvre quasi tout le spectre de l'intervention sociale : logement, mobilité, luttes urbaines, développement local, santé et drogues, justice et sécurité, migration, religion, travail et sous-emploi, chômage, culture, en fonction des publics (jeunes, personnes âgées, personnes précarisées), la formation (sous des formes diverses), les métiers du social, idéologies, la vie associative et la démocratie, mouvements politiques, les rapports sociaux de genre, la violence,....

Année	Nombre de mémoires défendus	Un auteur a un diplôme AS		Nombre de mémoires défendus	Un auteur a un diplôme AS
2000	31	9	2004	25	9
2001	25	7	2005	38	12
2002	29	9	2006	36	6
2003	22	7			