

**Mise en œuvre de modules transversaux dans les formations en travail social :
quels impacts sur le processus de construction des compétences et de l'identité
professionnelle des apprenants ?**

Claire JONDEAU : Responsable de formation à l'IRTS Réunion Titulaire d'une MASTER 2 en Formation des adultes «Champ Recherche » - CNAM Paris Octobre 2012 -

Julien VERNET : Responsable des études à l'IRTS Réunion – Docteur en Sciences de l'Education.

Cette communication se situe dans l'axe 3 **Transmission des savoirs et enjeux pour l'intervention sociale**. Elle a pour objectif de partager nos réflexions autour d'une recherche actuellement en cours à l'IRTS Réunion. Cette recherche vise à comprendre comment les modules transversaux, nouvelle modalité pédagogique, interviennent dans le(s) processus de construction des compétences professionnelles et de l'identité professionnelle des apprenants ?

En effet, depuis juillet 2012 les orientations du projet pédagogique général de l'IRTS Réunion, intègrent l'exigence de penser des espaces de transversalité entre les formations de niveau V à III, afin à la fois d'anticiper les évolutions des formations en Travail Social (socles communs par niveau – projet UNAFORIS) et de favoriser la construction des compétences des futurs professionnels en adéquation avec l'évolution de l'intervention sociale.

Sept modules transversaux sont donc mis en place progressivement avec pour première entrée la construction de modules communs par niveau de formation, contributifs à la construction de compétences communes aux différents référentiels de compétences.

Nous présenterons dans un premier temps le contexte dans lequel la conduite de cette recherche se situe, nous clarifierons également nos intentions. Nous préciserons ensuite notre cadre de référence théorique et nos choix épistémologiques pour la conduite de ce travail. Enfin, nous envisagerons les outils de recueil des matériaux qui nous permettront de produire des résultats vis à vis de notre question de recherche. Ce travail étant prévu pour le 2ème semestre 2013, les résultats ne seront pas abordés, ici.

Cette recherche a été initiée fin 2012 dans le cadre de la mise œuvre d'un nouveau projet pédagogique général avec d'une part l'exigence de poser une évaluation de ce dernier en lien avec la démarche qualité initiée depuis 3 ans, et d'autre part de la volonté d'expérimenter un espace de recherche au sein même de notre EFTS (Etablissement de Formation en Travail Social). En effet, « *le projet pédagogique général se situe dans le contexte général de la*

préparation du passage « d'IRTS » à « HEPASS » (Hautes Ecoles Professionnelles en Action Sociale et de Santé). A ce titre, il s'inscrit dans le développement :

- *de tronc communs et spécialités entre formations de même niveau, selon les propositions relatives aux HEPASS ;*
- *de la recherche, en appui aux contenus de formation et à la dimension pédagogique»¹.*

Elle s'inscrit également dans le cadre de la mise en place d'activités de recherches dans le cadre d'une période de professionnalisation² affectée au financement d'une formation en Master Européen de Recherche en Formation des Adultes – MERFA-CNAM Paris. Elle a ainsi pour objectifs³ de :

- créer les outils et protocoles nécessaires à la mise en œuvre d'une démarche de recherche,
- assurer l'appropriation de la démarche par les différents acteurs,
- créer une dynamique de recherche et une culture de l'évaluation professionnelle

Ce contexte spécifique, à plusieurs incidences.

D'une part, étant respectivement Responsable de formation (Claire JONDEAU) et Responsable des études (Julien VERNET) au sein de l'IRTS nous sommes dans un espace d'alternance – formation/terrain - posé par le dispositif de financement : apprentie chercheuse et tuteur, nous nous situons dans un espace pédagogique.

D'autre part, nous sommes aussi très clairement partie prenante et donc confrontés à la gestion des **impératifs du praticien** : évaluer les outils utilisés, en l'occurrence les modules innovants du nouveau projet pédagogique et **l'exigence de travaux à intention scientifique** qui nécessite la mise en œuvre d' « *un ensemble d'activités ayant pour résultat intentionnel non seulement la production de nouveaux savoirs mais également la communication sur le processus de production de ces nouveaux savoirs, dans des conditions qui permettent un jugement sur leur validité par une communauté destinataire* ». (BARBIER, 2009)⁴.

Par ailleurs, cette recherche se situe dans le débat actuel sur la recherche en/dans/sur le travail social⁵ en faisant le pari de contribuer comme le précise BARBIER (2009) à la « *production*

¹Extrait du Projet Pédagogique Général de l'IRTS Réunion -2011-2015

²Dispositif de financement de formation - Articles L6324-1 à L6324-6, D6324-1 du Code du Travail

³Extrait de la lettre de mission – Novembre 2012 –

⁴J-M. BARBIER, Revue « *Education & Didactique* » vol. 3, n° 3, 2009, pp. 120-129

⁵Revue Pensée Plurielle « Recherche et travail social : critiques des outils et critiques des fondements », N° 30-31-2012/2-3

de savoir dans un espace social donné, pas forcément spécialisé, l'apparition d'énoncés correspondant à des représentations nouvelles sur le fonctionnement du monde ou sa transformation », puisque nous sommes à la fois, dans un espace donné, praticiens et dans un autre espace, en posture de chercheurs.

De ce fait, il nous apparaît alors essentiel de définir le type de recherche menée. Selon BARBIER(2009), diverses formes de recherche peuvent être identifiées notamment au regard des intentions sur le type de savoirs qu'elles ont l'intention de produire : **empirique**, en **intelligibilité**, en **optimisation**.

Nous nous situons ici dans le cadre d'une **recherche en optimisation** « ... dont l'intention est de produire des savoirs relatifs à une transformation du monde », afin de mieux comprendre les effets des modalités pédagogiques déployées sur le processus de construction de compétences et d'identité professionnelle des apprenants. Cependant il **ne s'agit pas d'évaluer** ces outils au sens de BARBIER (2011)⁶ « *Evaluer à mettre en relation un existant et un souhaitable : l'évaluation est attributive de valeur* », mais plutôt de **les analyser** c'est à dire « *mettre en relation plusieurs existants en vue de dégager des liens* ».

Cadre de référence théorique de la recherche

Comme nous l'avons précisé, notre question de départ porte sur **l'impact des modules transversaux initiés dans les formations sur le processus de construction des compétences professionnelles et de l'identité professionnelle des apprenants**. Cela revient donc à s'intéresser au processus de professionnalisation. Professionnalisation pris ici comme « fabrication » d'un professionnel par la formation comme le précise R WITORSKI (2008)⁷. Nous situons donc notre réflexion au cœur du rapport entre compétences, identité et professionnalisation.

Plus précisément et en référence à R. BOURDONCLE (1991)⁸, la question du processus de construction des compétences renvoi à la question du **professionnalisme**, c'est-à-dire au développement de compétences liées aux normes du métier dans un contexte donné. Celle de la construction d'une identité professionnelle aux deux autres dimensions de la professionnalisation : celle du **professionnisme**, entendu comme défense des intérêts du

⁶ J.-M. BARBIER, « *Vocabulaire d'analyse des activités*. Formation et pratiques professionnelles», Paris, Presses universitaires de France, 2011, pp. 66-67

⁷ R.WITORSKI, « La professionnalisation : note de synthèse », Savoirs, n°17, 2008 p 11-39.

⁸ R. BOURDONCLE « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, 1991, pp. 73-92.

métier, de la profession, comme recherche de sa définition et de son identité, de sa reconnaissance sociale, de sa légitimité à intervenir soit en complément, soit en concurrence, à d'autres professionnels, et enfin à la dimension de la **professionnalité** entendue comme une expertise complexe et composite encadrée par un système de référence, valeurs, et normes de mise en œuvre.

Il s'agit donc pour nous de porter notre attention sur ces trois dimensions de la professionnalisation. Il nous semble cependant que deux périmètres sont nécessaires : celui de la famille professionnelle, celle de l'intervention sociale (technicité dominante et culture socioprofessionnelle dominante) et celui du métier (Educateur spécialisé, Educateur de jeunes enfants, Assistant de service social,...)⁹.

Or pour J.ION (1996)¹⁰ « *l'identité professionnelle, c'est celle qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elles supposent donc un double travail d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part* ».

Cependant, pour chacun des périmètres identifiés – la famille professionnelle, et le métier -, il existe un extérieur et un intérieur. Comment se construit, alors l'unification au sein même de la famille professionnelle de l'intervention sociale et comment se fait-elle reconnaître à l'extérieur ? Mais aussi comment se construit l'unification du métier particulier et comment se fait-il reconnaître par les autres métiers au sein de la même famille de l'intervention sociale ?

Enfin, comme nous nous intéressons à un processus nous nous appuyerons sur la modélisation de E. HUGHES (1958) citée par DUBAR, TRIPIER et BOUSSARD¹¹ qui propose quatre étapes successives permettant de passer d'une identité de « profane » à une identité de « professionnel »

- **la séparation**, ou rupture avec l'identité de profane
- **le passage à travers le miroir**, un nouvel œil sur le monde, celui du professionnel
- **le dédoublement**, la conciliation en fonction de l'espace et du temps des deux identités

⁹ Fiche CEDIP N° 37-2

¹⁰ J.ION, « Le travail social à l'épreuve du territoire », Paris, Dunod, 1996, p. 91

¹¹ C.DUBAR, P.TRIPIER, V BOUSSARD, « Sociologie des professions », Paris, Colin, 2011, pp 108-109

- **l'identification** à un rôle professionnel, la fabrication d'une nouvelle identité professionnelle

Au final nous tenterons de situer l'évolution des apprenants au regard de ces quatre étapes en nous appuyant sur les trois dimensions de la professionnalisation – **le professionnalisme** (développement de compétences liées aux normes du métier), **le professionnisme** (légitimité à intervenir, reconnaissance sociale) **et la professionnalité** (système de référence, valeurs, et normes)- et les deux périmètres identifiés- la famille professionnelle et le métier -.

Notre **question de recherche** pourrait alors s'articuler autour de **comment la participation à des modules transversaux participe-t-elle à la professionnalisation?** Alors que l'un des modules transversaux a été introduit principalement dans l'intention de contribuer la construction de la dimension individuelle de l'identité, « *processus identitaire biographique* » comme proposé par C DUBAR lié à l'histoire de vie de l'apprenant (le groupe étant alors considéré comme un support), l'intervention de modules transversaux interviendrait aussi, dans la construction de la dimension collective – en s'engageant aux côtés d'autrui dans une action collective - à travers un espace de « *processus identitaire relationnel* » (DUBAR, 1996)¹²

Nous faisons alors **les hypothèses** suivantes :

La participation à des modules transversaux au sein de la formation initiale permet une « rencontre » entre les éléments du parcours de vie antérieure et les éléments qui constituent l'identité professionnelle de la famille professionnelle et des différents métiers.

Cette « rencontre » contribuerait à l'évolution de sa propre représentation identitaire d'une identité de profane vers une identité de professionnel.

Situant ainsi le développement de l'identité professionnelle dans une perspective constructiviste et intégrative.

Cadre de référence épistémologique

Nous situant du point de vue du vécu de l'apprenant, notre approche épistémologique, également en cohérence avec notre cadre de référence théorique, nous amène à développer

¹² C.DUBAR,« La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles », Paris, Colin, 1996, pp 109-127

une approche compréhensive telle que celle développée par M.N SCHURMANS (2008)¹³.

En effet, au regard de la nature de notre objet de recherche qui nécessite que nous pénétrions le vécu et le ressenti des apprenants qui vivent un processus singulier, l'approche qualitative apparaît la plus adaptée. Celle-ci postule en effet, la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme - principe de l'inter-compréhension humaine-. Elle permet également, une tentative de prise en compte de la complexité du réel.

Par ailleurs, la perspective compréhensive positionne le chercheur dans une position d'implication. Il s'agit de prendre en compte les interactions entre le chercheur et l'objet de la recherche et de mobiliser sa subjectivité comme ressource dans le processus de production de connaissance. Cette approche opposée à une approche explicative des phénomènes, envisage la compréhension des phénomènes observés en prenant en compte les intentions, les motivations et les croyances des acteurs¹⁴.

Méthodologie de recueil de données envisagée

S'agissant de comprendre ce qui se passe du point de vue des transformations identitaires ressenties par les apprenants lors de leur processus de professionnalisation, il nous importe d'avoir accès à leur vécu du processus en cours, sur une cohorte d'étudiants n'ayant pas bénéficié de la forme actuelle de ces modules et sur une autre cohorte d'étudiants ayant bénéficié de ces nouvelles modalités pédagogique, à divers moments de leur parcours respectif.

Pour ce faire, il nous semble que la méthode la plus appropriée est l'entretien compréhensif approche développée de J-C KAUFMAN¹⁵. Nous pourrions ainsi faire émerger les éléments récurrents et divergents du discours des apprenants au regard d'une grille d'analyse centrée sur les trois dimensions de la professionnalisation, les deux périmètres déclinés – la famille professionnelle, et le métier -, et en lien avec le processus de construction énoncé par E.HUGUES - la séparation, le passage à travers le miroir, le dédoublement, l'identification-.

¹³ M.-N SCHURMAN, « *L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation* » in Education permanente N°177, 2008.

¹⁴ M. KADDOURI « *Quelques enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la conduite d'un projet de recherche dans le champ e la formation des adultes* » in Chapitre 12 de L'encyclopédie à la formation, 2009, PUF

¹⁵ J-C KAUFMAN « *L'entretien compréhensif* », Paris, Colin, 2011

BIBLIOGRAPHIE

BARBIER J-M, Revue « *Education & Didactique* » vol. 3, n° 3, 2009, pp. 120-129

BARBIER J-M, « *Vocabulaire d'analyse des activités. Formation et pratiques professionnelles* », Paris, Presses universitaires de France, 2011, pp. 66-67

BOURDONCLE R, « *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines* », Revue française de pédagogie, n° 94, 1991, pp. 73-92.

DUBAR C, TRIPIER P, BOUSSARD V, « *Sociologie des professions* », Paris, Colin, 2011, pp 108-109

DUBAR C, « *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* », Paris, Colin, 1996, pp 109-127

ION J, « *Le travail social à l'épreuve du territoire* », Paris, Dunod, 1996, p. 91

KADDOURI K « *Quelques enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la conduite d'un projet de recherche dans le champ e la formation des adultes* » in *Chapitre 12 de L'encyclopédie à la formation*, 2009, PUF

KAUFMANN J-C, « *L'entretien compréhensif* », Paris, Colin, 2011

SCHURMANS M-N, « *L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation* » in *Education permanente N°177*, 2008.

R.WITTORSKI, « *La professionnalisation : note de synthèse* », *Savoirs*, n°17, 2008 p 11-39.

Revue Pensée Plurielle « *Recherche et travail social : critiques des outils et critiques des fondements* », N° 30-31-2012/2-3