

COMMENT LA QUESTION DU POUVOIR D'AGIR DES USAGERS CONSTITUE UN AXE DE FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL ?

UNE EXPÉRIMENTATION PARTICIPATIVE DES APPRENANTS A TRAVERS LA CONCEPTION DU PROJET SOCIO-ÉDUCATIF

Catherine SAINT-HONORE

Introduction

Diplômée du DEES¹ et d'un Master 2 en sciences de l'éducation, j'ai auparavant occupé des postes à responsabilités dans le champ de l'éducation populaire, domaine où la dimension du projet prédomine. Dans ce secteur, la mobilisation des habitants et leur participation à la construction d'une ville nouvelle a transformé ma pratique. Aujourd'hui, formatrice au sein de l'IRTS Paris Parmentier IDF, je m'inspire fortement de mon expérience acquise dans le champ de l'éducation populaire pour enseigner la méthodologie de projet. En ce sens, je me réfère aux lois : 2002.02², 27 février 2002³, 2005-102 du 11.02.2005⁴ ainsi qu'au décret n° 2017-877 du CASF⁵, pour justifier dans le processus d'enseignement du projet, la dimension *participation des usagers*. Je propose donc de partager l'expérience d'un module de formation au travail social que j'ai animé centré sur le projet à dimension socio-éducative. Il s'agit pour les apprenants de la filière éducateur spécialisé de concevoir et mettre en place un projet, avec la contrainte de susciter la participation active des publics à [l'organisation de] une journée d'étude. Cette session de formation organisée avant la nouvelle réforme des diplômes (22.08.19) s'inscrit donc dans une logique de restauration du statut d'acteur (Y. Bossé, 2007). Aussi, à l'appui du référentiel⁶ préparant à la formation des éducateurs spécialisés, nous apprécierons ce en quoi la dynamique du projet socio-éducatif introduit de l'engagement dans le processus de formation des apprenants avec pour dominante *le mieux vivre ensemble sur un territoire*. J'entends préciser que cette communication n'engage que ma perception de la formation au travail social.

Pour débiter, je propose de contextualiser l'appareil de formation sur le territoire français en me référant à la réforme des diplômes de niveau II instituée depuis le 22 août 2018. Je resituerai l'organisation des domaines de compétences de la formation préparant au diplôme d'éducateur spécialisé. Ensuite, je poserai un regard sur les figures de candidats qui profilent le diplôme d'état d'éducateur spécialisé. Dans ce paysage, nous interrogerons la fonction de socialisation du projet socio-éducatif appréhendé par un groupe composé de onze apprenantes. On appréciera la proximité de déploiement de la formation avec les *terrains professionnels*, levier qui contribue à formaliser la rencontre entre professionnels, apprenants, usagers. Plus singulièrement, j'entends mettre l'accent sur les étapes de ce module de formation qui débutent dès le deuxième semestre du cycle de formation d'une durée de trois ans.

¹ Diplôme d'état d'éducateur spécialisé

² Réforme l'action sociale et médico-sociale et fixe de nouvelles règles relatives au droit, devoirs, expression et participation des personnes

³ « Démocratie de proximité » qui impose des conseils de quartier dans les villes de plus de 80 000 habitants ; conseils de quartier dont le conseil municipal fixe la dénomination, la composition et les modalités de fonctionnement »

⁴ Egalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes avec handicap

⁵ Code de l'action sociale et des familles, décret qui recommande aux travailleurs sociaux de contribuer « au développement du pouvoir d'agir des personnes et des groupes dans leur environnement »

⁶ Diplôme d'état d'éducateur spécialisée, recueil des principaux textes relatifs à la formation, Berger Levrault, référence 531 613 mis à jour le 15.01.19

Contexte

En France, l'appareil de formation au travail social assure une grande partie des diplômes d'état de niveaux V à I. Ce dispositif offre un cadre national et les garanties de professionnalisation à travers l'alternance qui favorise la cohérence entre compétences, à la fois académiques et empiriques (M. Boucher, 2014, p. 82). En cette période de transformation profonde de la société française, la structure temporelle de l'appareil de formation au travail social est soumise à des exigences et des mécanismes administratifs contraignants. Parallèlement, les réformes qui ont abondé ces trois dernières années révèlent une volonté de soutenir, en périphérie de et dans l'appareil de formation, la réflexion et la coopération entre acteurs de l'intervention sociale pour harmoniser l'apprentissage des métiers du social. Dans la continuité de la nouvelle monture des diplômes de niveau V, les diplômes jusqu'alors de niveau III et obtenus à compter de mai/juin 2021 seront classés au niveau II (JORF n° 0075 du 29 mars 2017, texte n° 36) avec le maintien dans l'enseignement de la dimension *professionnalisation*. Ce classement confère donc le grade de licence aux diplômes relatifs à l'article D451-28-1 réglementant les professions et activités sociales ainsi que la formation au travail social. Aux établissements de formation de s'adapter aux nouvelles exigences pour produire de nouveaux services à une clientèle dont le profil a fortement changé depuis plus d'une vingtaine d'années. Parmi les contraintes de cette nouvelle réforme⁷ on retiendra :

- les admissions par le biais de la plateforme *parcoursup* (hormis pour les candidats en situation d'emploi) ; l'accréditation⁸ des Etablissements de formation au travail social (EFTS) par une Université ; la délivrance d'une licence restant le monopole des établissements publics à caractères scientifique, culturel et professionnel ; la présence d'enseignants chercheurs dans les différentes instances de l'appareil de formation (commission pédagogique, jurys de certification) ; l'enseignement des langues (obligatoire en licence) ; l'inclusion d'une unité de formation transversale « *initiation à la méthode de recherche* ».

De façon plus pragmatique, pour ce qui concerne les enseignements déclinés par domaine de compétences on notera :

- l'introduction d'un *socle commun de compétences* ainsi que des *compétences partagées* entre les filières de niveau II.

Cet aspect de la réforme donne donc à réfléchir l'organisation ainsi que la structure pédagogique des enseignements inter-filières. En ce sens, ce changement convoque activement les moyens, les rythmes, l'organisation dans le temps et l'espace de l'appareil de formation, plaçant les professionnels dans des zones d'inconfort.

⁷ Arrêté du 22 août 2018

⁸ « Art.2 : La procédure d'accréditation des établissements d'enseignement supérieur repose sur l'instruction d'un dossier par le ministre chargé de l'enseignement supérieur. Ce dossier est transmis par le président ou le directeur de l'établissement accompagné de la délibération du conseil d'administration prise après avis du conseil académique. Les attendus du dossier d'accréditation concernant la qualité de l'offre de formation de l'établissement et sa cohérence au niveau du site, la capacité de l'établissement à mettre en œuvre cette offre sur les plans pédagogique, organisationnel et financier et les modalités pratiques de déploiement de celle-ci sont précisés en annexe du présent arrêté. Art.3 : Ce dossier répond aux exigences du cadre national des formations défini par l'arrêté du 22 janvier 2014 susvisé. *Arrêté du 22 janvier 2014 fixant les modalités d'accréditation d'établissements d'enseignement supérieur*, In, <https://www.legifrance.gouv.fr>, consulté le 03.06.19

Domaines de Compétences de la filière ES

Au-delà des tensions qui travaillent de l'intérieur la formation au travail social, je propose d'apprécier la méthodologie de projet comme étant une invitation à rapprocher les travailleurs sociaux dans leur pratique et à « *concourir à l'animation du développement de liens sociaux* ». Cet enseignement se situe dans le parcours de formation des éducateurs spécialisés et repose plus particulièrement sur le domaine de compétences ⁹. Domaine de compétences qui composait jusqu'alors avec deux épreuves de certification ; la première (DC2-1) organisée dans les murs de l'établissement de formation à travers un devoir sur table de 4h intitulé *étude de situation*, la deuxième DC2-2 s'appuie sur l'écriture d'un mémoire de 50 pages introduisant un projet d'accompagnement. La soutenance orale dudit mémoire est organisée à la maison des examens. La certification du DC2 *nouvelle réforme* se compose aussi de deux étapes qui seront organisées dans les murs de l'établissement de formation. La première compose avec un devoir sur table avec au choix ; l'élaboration d'une synthèse d'une situation éducative, d'un diagnostic socio-éducatif et d'une proposition éducative, ou une dissertation sur une question éducative. La deuxième épreuve s'appuie sur la présentation d'un projet socio-éducatif de 10 à 12 pages, à dimension culturelle, artistique... réalisé collectivement pendant la formation avec une soutenance orale individuelle¹⁰. L'ossature d'enseignement de la session de formation dépliée dans cette communication et composante du DC 2 de la filière ES, parcourt deux grands axes : 1) La participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif ; 2) La conception du projet socio-éducatif. Pour le reste, la volumétrie d'heures théoriques sur la période des trois ans de formation des éducateurs spécialisés est de 1450 heures au sein de l'établissement, et de 2100 heures soit 60 semaines de formation pratique sur site qualifiant. La présence d'expériences multiples est donc confortée par des périodes d'activité professionnelle (stage, apprentissage, ...) au sein des sites qualifiants.

D'une part, la progression pédagogique de l'enseignement à la méthodologie du projet socio-éducatif donne lecture des incontournables référencés dans les 4 domaines de compétences qui gouvernent le parcours de formation de la filière Educateur Spécialisé (ES).

Récapitulatif des prescrits qui traversent les enseignements des quatre domaines de compétences de la filière ES et qui relèvent de la conception du projet :

DC	Heures/DC	Titre du DC	Pont d'enseignement commun au PSE ¹¹
DC1	500h	<i>La relation éducative spécialisée</i>	Ethique et valeurs, médiations éducatives, citoyenneté
DC2	400h	<i>Conception et conduite de projets éducatifs</i>	Ethique du projet, participation de la personne et des groupes dans le projet, médiations socio-éducatives
DC3	300h	<i>Travail en équipe pluri-professionnelle et communication professionnelle</i>	Les organisations, le fonctionnement de l'équipe et ses enjeux, les modalités de prise de décision et d'élaboration de projet, les écrits professionnels, les instances professionnelles
DC4	250h	<i>Dynamiques interinstitutionnelles, partenaires, réseaux</i>	L'approche territoriale, partenariat et réseaux, compétences des partenaires publics et privés,

Dans ce schème, les enseignements communs du DC2 et DC4 in la filière ES favorisent à travers l'un de leurs modules respectifs, l'immersion de l'apprenant sur le territoire

⁹ DC2

¹⁰ Diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, recueil des principaux textes relatifs à la formation, référentiel de certification - Annexe V, Berger Levraut, référence 531 613 mis à jour le 15.01.19, p.67,

¹¹ Projet socio-éducatif

d'ancrage de l'établissement de formation. Cette démarche est motivée par le fait que l'apprenant soit en contact direct avec les publics et les acteurs locaux. Les communications écrites et professionnelles inhérentes à l'enseignement *projet socio-éducatif* sont productions courantes pour dialoguer avec les partenaires du projet et entre les membres d'une équipe. Elles donnent lecture des avancées et du contenu des échanges. En ce sens, elles concourent à l'enseignement du DC3. Les médiations socio-éducatives (artistiques, culturelles, sportives...) traversent les DC1 et DC2 et sont supports pour créer la relation avec les publics, voire pour aplanir les relations conflictuelles entre les membres d'un même groupe.

D'autre part, force est de souligner les spécificités des *compétences partagées* parmi lesquelles trois sont déclinées dans l'arrêté du 22 août 2018 et traversent notamment le DC2. Pour éclairage « *Les compétences partagées sont des compétences qui se trouvent dans les domaines de compétences 1 et 2 des diplômes mentionnés aux articles D.451-29¹², D.451-41¹³, D.451-47¹⁴, D.451-52¹⁵ et D.451-57-1¹⁶ qui intègrent des spécificités, en fonction du contexte d'intervention et des conditions d'exercice particulières des métiers auxquels ces diplômes préparent* »¹⁷. Trois de ces spécificités concernent les 5 filières de niveau II : « *concevoir un projet, évaluer ajuster son action, mobiliser les ressources de la personne et favoriser sa participation* ».¹⁸

Profil des candidats au DEES

Côté étudiants et pour rester sur le seul exemple des éducateurs spécialisés, avec l'entrée *parcoursup*, nombreux sont les apprenants concernés par une première insertion professionnelle. Eloignée du modèle des années 1970-2000 (P. Dubéchet, 2005), la horde d'étudiants, candidats au diplôme mentionnés aux articles D.451-41 « *sortent du baccalauréat ou d'un passage court à l'université* »¹⁹. De plus, les statuts différents²⁰ des futurs apprenants ne les préservent que partiellement d'une insécurité sociale, économique. Comment peuvent-ils surmonter le défi de situations d'accompagnement qui convoquent une adaptation en permanence, quand eux même, n'ont pas la certitude de parvenir à une solution à leur problème ? Pour faire face aux difficultés des étudiants de plus en plus jeunes, les formateurs renforcent les formes d'accompagnement pédagogique. Cela se fait notamment à travers la création de groupes restreints sur les temps de cours : analyse des pratiques, accompagnement pédagogique, mémoire, projet socio-éducatif. Mais aussi, à travers l'instauration de commissions permettant de croiser les regards sur le déroulement de formation des apprenants les plus en difficulté. Ces instances pédagogiques réunissent formateurs permanents (parfois en présence d'un formateur de filière différente), et

¹² Article D.451-29 du CASF : Diplôme d'Etat d'assistant de service social

¹³ Diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé

¹⁴ Diplôme d'Etat d'éducateur de jeune enfant

¹⁵ Diplôme d'Etat d'éducateur technique

¹⁶ Diplôme d'Etat de conseiller en économie sociale et familiale

¹⁷ Diplôme d'Etat d'éducateur spécialisée, recueil des principaux textes relatifs à la formation, Berger Levrault, référence 531 613 mis à jour le 15.01.19, p.14

¹⁸ *op., cit.*, p.14

¹⁹ Patrick DUBECHOT, (2005), La sociologie au service du travail social, Paris La Découverte, p. 173

²⁰ Le statut des candidats qui se présentent aux admissions de la filière éducateur spécialisé est différent ; Pôle emploi, praticiens non diplômés, en reconversion professionnelle, en congé individuel de formation, en apprentissage, bacheliers ou issus de l'université

s'appuient sur les éléments rapportés par les formateurs occasionnels (accompagnateur pédagogique,...).

On s'entendra sur le fait que la formation en travail social prépare à des métiers caractérisés par l'accompagnement socio-éducatif et psychologique des personnes en situation de fragilité. Cet attendu marque ainsi l'importance de susciter chez le candidat l'intérêt d'analyser et de comprendre les situations humaines auxquelles il est confronté en réussissant à maîtriser ses propres émotions²¹. Précepte qui justifie la prise en compte des difficultés estudiantines complexifiant ce que François Dubet nomme la « distance à soi ». Pour parler comme le sociologue « c'est la "distance à soi" qui fait de l'acteur un sujet, et cette posture est socialement construite par l'hétérogénéité, la pluralité des expériences. Cette subjectivation des expériences multiples est susceptible de donner du sens et de la cohérence à une identité sociale »²².

La pluralité des expériences s'inscrit dans l'enseignement du projet socio-éducatif. Elle participe à la compréhension des stratégies de coopération entre institutions relevant du champ du travail social, culturel, de la santé... C'est un aspect des identités métiers qui a été préservé dans la nouvelle réforme, puisqu'il se rapproche des compétences suivantes : *travail en équipe, partenariat, connaissance des politiques sociales et de la législation en vigueur posant le cadre légal du travail social en France*. Ainsi on notera que dans un contexte où le travail social doit contribuer au développement du *pouvoir d'agir* des personnes et des groupes dans leur environnement, la professionnalisation des étudiants en travail social est au cœur des nouveaux défis de l'appareil de formation. Cette orientation déplace les pratiques d'enseignement et révèle le niveau de créativité, d'innovation et d'adaptation des équipes pédagogiques de l'appareil de formation au travail social. A ce propos Yann Le Bossé écrit « si une institution choisit de former ses futurs professionnels dans une logique compatible avec le développement du pouvoir d'agir, elle sera progressivement amenée à modifier l'organisation de ses programmes et sa pédagogie de manière à permettre aux étudiants d'expérimenter pour eux-mêmes et par eux-mêmes le développement de leur propre pouvoir d'agir. C'est une condition incontournable pour qu'ils puissent adopter une posture compatible avec cette approche²³ »

Nous avons dit : Engagement ?

Si je défends l'idée que le projet socio-éducatif participe à l'engagement des apprenants dans leur futur métier, c'est parce que le projet est mouvement et qu'il contribue à un mouvement intérieur et extérieur des sujets acteurs. Il est révélateur de savoir-faire, donne la possibilité d'essayer, de partager et participe à faire des choix. Au fil de cet enseignement, les apprenants appréhendent dans un premier temps, la méthodologie de projet avec le soutien du centre de ressources et de documentation de l'établissement. Dans un deuxième temps, ils appréhendent physiquement et en autonomie le territoire et cela en sortant des murs de l'établissement de formation. Autonomie dans le sens de « l'individu Durkheimien (qui) est à la fois obligé, puisqu'il est tenu à satisfaire certaines exigences qui lui sont imposées du dehors, et autonome, puisque c'est lui qui interprète lesdites obligations ».²⁴ Au fil des rencontres, dans le cadre du projet socio-éducatif, les membres du groupe projet sortent de leur zone de

²¹ *op. cit.*, Berger Levrault, référence 531 613, p.15

²² Patrick DUBECHOT, (2005), La sociologie au service du travail social, Paris La Découverte, p. 120

²³ Yann LE BOSSE, (2007), L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : une alternative crédible ?, Journée nationale de l'Anas du 6 au 8 Novembre 2008, Montpellier

²⁴ Raymond BOUDON, François BOURRICAUD, (2006), Dictionnaire critique de la sociologie, 7^e édition – 3^e édition « Quadrige » : 2004, septembre 2^e tirage : 2006, juillet, Paris PUF, p. 116

confort pour recueillir la parole des pairs, des professionnels et des publics (en marge mais pas seulement). Ces allées et venues entre l'établissement de formation et le terrain incarnent la phase de diagnostic qui consiste à réfléchir, vérifié, quantifié, interrogé à plusieurs, afin de transformer une idée, une intention en un ou plusieurs objectifs. Il s'agit de distinguer ce qui dans un système complexe localisé interroge, intéresse, met en mouvement pour ensuite définir l'objet d'investigation. Ainsi, au fil de l'enseignement projet, l'engagement des futurs professionnels est mis à l'épreuve. D'une part, parce que les rencontres des apprenants avec les acteurs médico-sociaux et locaux (établissements médico-sociaux, services municipaux, établissements scolaires, maisons de quartier...) se formalisent aussi dans une temporalité hors temps de la formation théorique. D'autre part les rencontres, quand elles ont lieu avec les publics (interviews, temps de réunion, activités...), participent à un renoncement relatif d'une *prétendue place* que l'éducateur face à l'éduqué est sensé occuper dans la sphère sociale. Devant l'inconnu, l'apprenant prend de la distance avec ses propres problèmes, il apprend à gérer son stress et se trouve à reconnaître la capacité de chacun à agir et à penser. Le formateur oriente, diffuse et met à disposition des apprenants, des informations dont ils ont besoin durant leur parcours formatif (F. Serves, 2018, p. 206)²⁵.

Dans l'engagement de l'accompagnement social et éducatif il y a un aspect d'investissement, d'implication, voire d'affrontement. L'engagement est une prise de risque et fait appel à la capacité de l'apprenant qui consiste, pour parler comme François Dubet, en la construction de son propre travail et de sa relation avec sa personnalité. Aussi, pour éclairage à la question « *De quelles manières les actions et les interventions sociales concourent aux dynamiques d'organisation, d'animation et de développement des liens sociaux ?* », je mettrai l'accent sur les caractéristiques qui participent à modifier le regard des futurs travailleurs sociaux en direction des personnes accompagnées. On accueillera la notion d'engagement pour ce qu'elle véhicule en termes de recherche de sens commun, convictions politiques, contribution à la transformation sociale. J'entends aussi l'engagement professionnel lorsque les apprenantes ont été mises à l'épreuve dans la relation avec les professionnels rencontrés et les familles. Il s'agit pour quelques unes d'une prise de distance sur ce qu'elles envisageaient dans la construction de la relation avec des parents. Toutes à l'issue de cette aventure ont replacé la relation humaine au centre de leur action et de leur construction professionnelle.

Pouvoir d'agir

Côté participation des usagers, il s'agit de dépasser les logiques de pouvoir dans la relation aidant/aidé afin de construire quelque chose ensemble avec l'équipe, avec les parents. Le processus de conception d'un projet socio-éducatif est prétexte pour interroger et donner sens aux dynamiques qui sous-tendent le développement du pouvoir d'agir des personnes accompagnées. Le cheminement agit aussi sur la capacité des futurs travailleurs sociaux à s'investir sur un territoire et construire leur parcours de professionnalisation. Selon Yann Le Bossé, le développement du pouvoir d'agir des personnes consiste à créer les conditions pour agir individuellement ou collectivement afin de créer les conditions qui leur semblent importantes pour elles (Y. Le Bossé, 2007, p.6). Le formateur qui accompagne le processus laisse la place à l'inattendu et accepte d'accueillir les aléas sans intervenir à la place de l'apprenant. La démarche projet quand elle valorise la place *d'acteur* des bénéficiaires, participe à sortir d'un système qui enferme le sujet bénéficiaire de l'aide dans une relation

²⁵ F. SERVES, 2018, p. 206 ; In S/s la direction de Nadia VEYRIE, Catherine TOURRILHES et Guy SCHMITT, (2018), Le Sociographe n°11 Hors série, Nîmes : Champ social,

socialement stigmatisante. Il s'agit de dépasser les rapports de domination formateur/apprenant et par effet collatéral éducateur/personne accompagnée pour imaginer des interactions participatives. Et donc de construire une coopération entre aidant et aidé sans prétendre ou/et vouloir façonner autrui. Dans cette perspective, la dimension participative des apprenants au fil de l'enseignement *conception du projet socio-éducatif* est centrale. L'équipe pédagogique de formation est garante de l'interaction entre les acteurs du territoire et les étudiants, et *balise* le territoire d'investigation. Ainsi, les apprenants ont la possibilité d'aller au-devant des publics dans les quartiers, les espaces publics, afin d'apprécier et créer les espaces de rencontres où l'expression des personnes accompagnées sera valorisée. Cette dynamique contribue à exacerber les capacités créatrices et enrichit le processus réflexif des apprenants. Les productions réalisées par les étudiants sont ensuite réutilisées en tant que supports de formation en direction des pairs.

Un projet abouti

Bien que précédant la nouvelle réforme, l'approche méthodologique et empirique du projet présenté pour cette communication et initiée en 2018 est à accueillir en tant que prémices de la Réforme de 22.08.18. Le processus pédagogique mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement DC2 en direction de la filière ES a été renouvelé et amélioré au fil des années 2018 et 2019.

Chemin faisant

La première étape s'est construite autour de rencontres entre la formatrice et des équipes d'établissements médico-sociaux. L'objectif était pour la formatrice de sensibiliser les équipes à l'accueil des apprenantes. Après la démarche de sensibilisation les apprenantes devaient solliciter les services afin de décrocher un entretien avec des travailleurs sociaux et échanger sur les possibilités de rencontrer des familles accueillies. Pour ce faire, lors des échanges en groupe projet et ceux avec les partenaires, les apprenantes ont interrogé la relation étroite (solidaire ou pas) entre les familles et les travailleurs sociaux à un moment donné. Ensuite, au fil des rencontres et des échanges instaurés avec quelques familles et les partenaires, elles ont suscité la participation de familles et professionnels à la journée d'étude. Les étudiantes ont appréhendé à différents niveaux le fonctionnement d'institutions locales/territoriales ; un Foyer d'accueil dans le cadre d'un primo-placement, un Centre d'hébergement d'urgence (CHU), un service Accueil en milieu ouvert (AEMO) et un équipement de proximité (Centre social). Au cours des 12 jours (2 journées consécutives pendant 6 mois), les apprenantes ont dégagé une série de questions liées à leur objet de recherche : *Comment rentrer en contact avec les établissements ? Comment accueillir la parole des familles, comment susciter chez elles l'envie de s'exprimer ? Dans quelles mesures les rapports que l'on entretient avec notre famille peuvent-ils conditionner les échanges et les interactions avec notre entourage et environnement ? Comment dépasser les représentations entre familles et travailleurs sociaux ?* Le contenu des échanges avec le partenaire et les familles était rédigé sur une *fiche action* résumant le contexte et les pistes de travail. Ce support apportait une traçabilité continue des échanges formatrice/professionnels, étudiantes/professionnels, familles/étudiantes et des disponibilités calendaires des étudiantes. La création des binômes pour les rencontres avec les différents partenaires a été gérée par le groupe projet. Une fois la rencontre étudiantes/professionnels planifiée, il revenait aux étudiantes et à l'équipe partenaire mobilisée de poser les conditions et modalités de rencontres avec les familles. Les échanges étudiantes et familles, quand ils ont eu lieu, furent reconduits, permettant d'entendre les familles parler de leur problème, de la

façon qu'elles ont d'y répondre et d'envisager des pistes de solutions. Ce sont les étudiantes qui ont négocié avec les partenaires l'organisation des modalités de sensibilisation des familles au projet. Une fois la relation tissée les étudiantes ont pris confiance, les familles aussi. Les familles (essentiellement composées de femmes) issues du groupe *Pause Parent* du centre social ont échangé sur la place qu'elles occupent dans leur quartier. Les familles accueillies au sein du CHU ont formalisé leur participation au projet. Ensuite, toutes ont proposé de préparer avec les étudiantes le sujet de leur témoignage pour la journée d'étude.

Pendant les temps de regroupement les binômes estudiantins ont produit chacun, en plus des fiches action, un écrit donnant lecture des situations de face à face avec les équipes de travailleurs sociaux et les familles rencontrées. Les cours participaient à une mise en mots des ressentis, des éprouvés, émergeant face aux familles. Il s'agissait alors de travailler les représentations, les expressions, les difficultés. Cette phase a permis de produire, au fil des séances, une problématique à l'appui de lectures collectives centrées sur la famille et avec le soutien d'un professionnel, intervenant vacataire²⁶. Le rôle de ce dernier consistait notamment à favoriser l'élaboration réflexive des étudiantes dans la perspective d'extraire et de construire les grands axes de la journée d'étude. Cette étape fut longue. Lors des regroupements, les apprenantes déclinaient pour chacune de leurs lectures, des mots-clés et résumaient en quelques lignes l'ouvrage. L'organisation de la journée d'étude revenant aux étudiantes, toutes se sont réparties les tâches (logistique, budget, communication, création de supports de médiation,...). L'enseignement *méthodologie de projet* comprend deux jours sur l'évaluation ; avec pour consigne la création d'un outil d'évaluation mettant en lumière à l'issue de la journée d'étude : ce que les échanges ont apporté aux participants, les modifications relevées sur les représentations, ce qui a contribué à cette modification. La présence des familles et de travailleurs sociaux lors de la journée d'étude a permis d'entendre les paroles, les façons de vivre l'espace public, les problèmes de parents et les façons de partager/trouver des solutions. La présence de trois invités d'honneur a apporté éclairage théorique et empirique sur la place des familles dans le paysage participatif ; les modes de participation existantes ; les freins et les leviers contribuant à la mobilisation des acteurs, travailleurs sociaux et la population dans une démarche de réciprocité. Cette journée a eu pour humble ambition d'impulser la rencontre et un début de réflexion entre professionnels, familles, et étudiants de différentes filières (DEIS²⁷, DEES, TISF²⁸) pour échanger sur la place de chacun sur un territoire.

Aléas, incertitudes scientifiques, verrous technologiques :

Avec ce projet, l'IRTS entend expérimenter une nouvelle méthodologie de formation à la fois pour les étudiants et également pour les familles accompagnées. L'enjeu étant également d'évaluer si cette nouvelle approche améliore l'accompagnement et le ressenti des familles à ce sujet. Pour cette expérimentation, il s'agissait de construire des rencontres entre les étudiants et les familles et permettre à ces dernières de venir témoigner de ces rencontres, avec le risque qu'elles ne viennent pas ; étape préalable importante afin d'initier une modification des rapports entre étudiants-futurs travailleurs sociaux et familles. L'idée étant aussi de développer ainsi « *l'empowerment* », c'est-à-dire de permettre à ces familles et aux apprenants de se rendre compte qu'ils ont le pouvoir d'agir pour leur propre bien-être et qu'ils peuvent devenir des acteurs importants de leur histoire. La complexité majeure réside

²⁶ Alain MINET éducateur, formateur et Docteur en psychologie sociale

²⁷ Diplôme d'Etat en ingénierie sociale

²⁸ Diplôme d'Etat de Technicien d'intervention sociale et familiale

dans la faculté de déplacer le positionnement des étudiants (plutôt « au-dessus ») pour qu'ils laissent la place aux familles et de convaincre les familles qu'elles ont un rôle actif dans les entretiens. On l'a vu, les travaux réalisés dans le cadre de ce projet ont tout d'abord consisté en la préparation de la journée d'étude. Les enjeux ont été de définir précisément les besoins permettant d'apporter une réelle innovation dans l'approche d'un tel événement. Nous avons donc travaillé non seulement sur le contenu mais également sur la façon de présenter et sur les interactions entre les différents publics à faire venir. A l'issue de cette journée, le travail s'est poursuivi avec le dépouillement d'un questionnaire, réalisé par les apprenantes, et l'analyse des réponses reçues afin d'évaluer l'atteinte, ou non, des objectifs.

Conclusion

Avec ce projet, nous avons tiré un bilan d'action très positif avec le département. Cette réussite permet d'envisager un projet d'une nouvelle journée dans 2 ans (2020) avec un autre angle. Notre volonté est de mettre en œuvre une journée de rencontre entre les partenaires du territoire, les apprenants au travail social et des formateurs de filières différentes. Un groupe de réflexion a ainsi été constitué avec une première étape de cartographie des besoins sociaux sur le territoire. La conception du projet et la mise en œuvre de la journée d'étude ont permis aux apprenants la construction d'une pensée critique et de tirer profit des circonstances contribuant au pouvoir d'expression et d'action des familles dans des instances. La richesse des rencontres avec des publics et des acteurs de l'intervention sociale leur a permis de confronter les notions de soin et soutien. Le bilan de l'action porté par les étudiants organisateurs donne à entendre l'impact sur leur compréhension tant de la place des usagers que sur la notion de projet ainsi que sur leur engagement professionnel. Côté enseignement pédagogique de la méthodologie du projet, cette aventure amorce un possible travail de collaboration avec les partenaires locaux. En effet, au regard de l'introduction d'une épreuve de certification nouvelle *in* le DC2 nouvelle réforme et qui concerne *le projet*, l'enjeu pédagogique serait de favoriser l'immersion des étudiants sur site (établissements médico-sociaux). Il s'agit de prendre appui sur l'expertise des professionnels en termes de soutien à l'apprentissage des étudiants dans l'élaboration empirique des différentes phases du projet socio-éducatif. Pour ce qui concerne l'engagement professionnel on retiendra que le projet participe à mesurer la portée d'une négociation permanente entre les différentes influences qui traversent l'intervention sociale : textes officiels, attitude et résistance de l'accompagné/l'apprenant, représentations personnelles de normes, environnement, culture de référence, condition et contexte de travail. Le projet déconstruit, produit du sens, il oriente l'action dans la perspective d'une construction de possibles, contribuant ainsi à accompagner le changement avec les personnes aidées/formées. La *consistance* du lien tissé implicitement dans les rapports formateurs/apprenants influe dans la façon du futur travailleur social à créer les conditions pour que les personnes accompagnées puissent exercer leurs connaissances et leurs savoirs sur leur situation de vie ou d'accompagnement. Aussi, l'enseignement du projet prend sens d'une part quand les apprenants parviennent à susciter à travers des objectifs partagés des envies de changement pour autrui et pour eux. Et d'autre part, quand au fil (ou à l'issue) du processus de formation le futur travailleur social conscientise ce qui contribue à son engagement professionnel. Les apprenants bénéficiaires de ce programme se sont construits en présence et en situation d'apprentissage, dans des situations *d'échappement* à partir de lieux qui, pour parler comme François Tosquelles, « *donnent*

la possibilité de prendre envers soi l'attitude que les autres prennent à notre égard »²⁹. Je revendique donc que c'est à travers la prolongation des enseignements qui déplacent formateurs et apprenants de [nos] zones de confort que l'appareil de formation, en œuvrant avec les partenaires, contribue au développement des liens sociaux et à l'employabilité des futurs professionnels.

²⁹ François TOSQUELLES, Trait-d'union, journal de Saint Alban, éditoriaux, articles notes (1950-1962), Edit. D'Une

BIBLIOGRAPHIE

Raymond BOUDON, François BOURRICAUD, (2006), Dictionnaire critique de la sociologie, 7^e édition – 3^e édition « Quadrige » : 2004, septembre 2^e tirage : 2006, juillet, Paris PUF,

Patrick DUBECHOT, (2005), La sociologie au service tu travail social, Paris La Découverte

François FAUCHEUX, *Construire un projet, le projet personnel et le projet d'intervention individualisé* (CREAI de Bourgogne, 1993)

Caroline HELFTER, Apprendre des personnes, In ASH n° 3028 du 06.10.17

Jacques ION et Bertrand RAVON, Les travailleurs sociaux, Paris La Découverte, 2005 7^e éditions,

Marcel JAEGER, Crise du travail social et territoires : quelques pistes de réflexion, Informations sociales 2013/5 (n° 179)

Yann LE BOSSE, (2007), l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : une alternative crédible ?, Journée nationale de l'Anas du 6 au 8 Novembre 2008, Montpellier

Alexandre MOINE, Le territoire comment observer un système complexe, édit. L'Harmattan 2007 (consulté)

Stéphane RULLAC, Jean Pierre TABIN, Arnaud FRAUENFELDER (dir.), La fabrique du doctorat en travail social. Controverses et enjeux, Rennes, Presses de l'EHESP, 2018

François TOSQUELLES, Trait-d'union, journal de Saint Alban, éditoriaux, articles notes (1950-1962), Edit. D'Une

S/s la direction de Nadia VEYRIE, Catherine TOURRILHES et Guy SCHMITT, (2018), Le Sociographe n°11 Hors série, Nimes : Champ social,