

Marie Anderfuhren article pour l'AIFRIS (Congrès de Bruxelles juillet 2022)

Proposition pour réfléchir au dispositif de formation pratique.

Quelle place laisser à l'apprenant·e dans son processus de formation en travail social ? le cas de la formation pratique¹

L'accent sur la prise en compte de la parole des usager·e·s du travail social est de plus en plus prégnante (Petiau et alii, 2021 ; Argoud et alii, 2017 ; ANAS 2014, Autès, 2019). La prise en compte de la parole signifie également le respect des processus par lesquels ces usager·e·s passent et dans lesquels ils se trouvent. Du point de vue de la formation professionnelle en travail social, cette préoccupation doit nous questionner sur la manière d'envisager la prise en compte de la parole des apprenant·e·s par rapport à leur propre formation professionnelle. Une question se pose dans toute relation pédagogique visant à la formation professionnelle en travail social et plus particulièrement dans la préparation puis l'accomplissement des *formations pratiques* : faut-il proposer aux apprenant·e·s une modalité de travail qui se rapproche de ce que l'on peut espérer dans leur travail avec les usager·e·s du travail social ? Y a-t-il lieu d'encourager une réflexion sur les savoirs expérientiels (Mayen & Mayeux 2003), manières d'apprendre, autonomie dans la construction des apprentissages ? (Barbot & Camatarri 2015) faut-il les encourager à négocier (Allain, 2004) les options qu'ils prennent, à construire une articulation de *leurs* besoins en formation avec les nécessités de la profession ? Bref faut-il compter sur une formation qui se centre sur un·e étudiante en processus, et respecter scrupuleusement ces processus et les marges d'autonomie qu'ils requièrent ? en faisant le pari que cette exigence contribue à la construction d'une éthique de la responsabilité (Dupeyrix, 2012) ou faut-il plutôt travailler à partir de situations typiques de la profession, définies par des professionnel·le·s aguerris·e·s, en charge des suivis de ces formations pratiques, afin de permettre aux apprenant·e·s d'accéder à une maîtrise des situations ? N'y a-t-il pas risque de créer un habitus professionnel visant à maîtriser une situation plutôt qu'à cheminer avec un·e bénéficiaire, en respectant ses rythmes, hésitations, peurs, etc. ses blocages, bref ses processus ?

Pédagogiquement il faut savoir qui doit déterminer quelles sont les meilleures situations d'apprentissage ? quelle place l'expérience préalable de l'apprenant·e doit prendre dans la décision concernant les apprentissages ? Que signifie *maîtriser une situation* dans laquelle se trouve un ou une bénéficiaire ? Qu'est-ce que maîtriser ? (Beillerot, 1982). Par extension qu'est-ce que maîtriser la situation d'autrui ?

En Suisse romande, dans le cadre de la formation HES en travail social, une réforme récente du programme a entraîné des modifications (au moins au niveau du langage) dans la manière d'envisager les formations pratiques. Concernent la formation pratique, on voit émerger l'idée que les étudiant·e·s devraient travailler sur des « situations professionnalisantes ». (HESSO, 2020) Jusqu'ici la méthode pédagogique consistait pour l'étudiant·e à fixer des objectifs d'apprentissage (Hameline, 1979) à travailler dans sa formation pratique. Un accompagnement assez serré, effectué tant par le lieu de formation pratique que par l'école, sur la méthode et la pertinence de ses choix, permettait ce travail d'élaboration. En principe, de manière

¹ Je remercie particulièrement les membres du Collectif pédagogique de la Haute Ecole de travail social de Genève avec lesquels une discussion approfondie a eu lieu sur cet écrit, pour avancer un positionnement de l'École sur la question des « situations professionnalisantes ». Font partie de ce collectif, des enseignant·e·s qui ont des responsabilités à titres divers dans la construction des dispositifs de formation pratique : Ulrike Armbruster-Elatifi, Jean-Daniel Jimenez, Sylvie Mezzena, Stéphane Michaud, et Marie Anderfuhren.

approfondie ou plus superficielle, les objectifs se construisaient à partir de 3 éléments de base :
1) un bilan d'expériences professionnelles et personnelles construit en amont de l'immersion
2) des obligations spécifiques de travailler des axes prioritaires, que ce soit dans la 1^{ère} ou 2^{ème} formation pratique, et 3) des besoins d'apprentissage liés au terrain spécifique donné. L'étudiant·e construisait une série de 3 ou 4 objectifs, qu'il articulait ensuite aux compétences du référentiel, montrant ainsi comment avait été mené le travail visant à leur progressif développement.

Avec l'introduction des situations professionnalisantes, la formation pratique passe d'un accent sur l'apprenant·e, stagiaire ou professionnel·le en formation, à un accent sur les situations professionnelles elles-mêmes. Si la littérature à ce sujet n'est pas très abondante, on peut penser que le modèle renvoie à ce qui est nommé en anglais les « Entrustable Professional Activities » (Ten Cate, 2005, ou Ten Cate & Taylor, 2020). D'autres références sont souvent également mobilisées. (Perrenoud, 2001 ; Mayen ; 2004, Pastré, 2011). Ces références renvoient toujours peu ou prou à la question de la maîtrise que le ou la future professionnelle devrait acquérir concernant des situations. Ces situations appelées par exemple « situations professionnelles emblématiques » sont définies par des professionnel·le·s pour des étudiant·e·s commençant des formations pratiques et leur maîtrise est alors au centre du dispositif.

Problèmes pressentis

L'extériorité de la définition des situations professionnalisantes, définies par des référent·es de stage ou autres responsables de formations pratiques, laisse imaginer que ce vers quoi doit tendre l'étudiant·e peut être construit en dehors de son expérience, de ses appétences, de sa compréhension embryonnaire du métier, et du processus de formation qu'il assume comme un ou une adulte apprenante. Cette extériorité comporte deux risques majeurs : d'une part que le modèle sous-jacent selon lequel maîtriser son propre processus peut être défini par des tierces personnes, parce que ces dernières sont plus expérimentées, plus professionnelles, plus connaisseuses des rouages du système social en général et des ficelles du métier en particulier, devienne un modèle prégnant dans l'exercice professionnel lui-même. D'autre part, que le processus itératif de l'apprentissage visant au développement de compétences soit négligé au profit du résultat final, réduisant dans le pire des scénarios, l'étudiant·e stagiaire qui réussit à un ou une étudiante qui se conforme en tous points aux attentes de tiers. De plus, le problème que pose *la maîtrise* comme finalité de l'exercice de formation pratique en travail social, est le risque que se voyant poser des objectifs par autrui, sans tenir compte du caractère non linéaire des progressions et des éventuels régressions et retournements, le ou la future travailleuse sociale, s'approprie ce paradigme de prédictibilité au détriment des publics auxquels iel aura à faire et finalement en rognant sur le peu de maîtrise que les personnes usagères du travail social peuvent avoir sur leur propre vie.

Il ne faut pas négliger ce que la définition des situations par les professionnel·les pour des étudiant·e·s peut comporter de changement dans l'équilibre du partenariat entre Ecoles, étudiant·es et institutions de la pratique professionnelle du travail social. Si les référent·es « terrain » (appelé·es praticien·nes formatrices ou formateurs ou PF) gagnent en marge de manœuvre, en pouvoir de décision et d'évaluation, les référent·es de l'école seront alors davantage en retrait. Il n'y a là rien encore de très alarmant. On peut même imaginer à terme que le dispositif dispenserait l'école de mettre son nez dans une cuisine somme toute si liée au terrain que l'école ne devrait pas trop s'y mêler et même que de substantielles économies pourraient être faites. Mais on aurait alors à coup sûr, et c'est là bien plus préoccupant, un ou

une étudiant·e qui passerait de sujet de sa formation à objet à former et qui ne vivrait alors son évaluation que comme spectateur ou spectatrice de son résultat. Le trait est grossi à dessein. Mais il y a tout de même péril en la demeure, car les velléités que des pans entiers du travail social se définissent sans la contribution elle-même des professionnel·les qui l'exercent est bien présente, et tous les signaux, dès la formation qui vont dans cette direction, affaiblissent la profession au profit d'une conformité de fonction qui appauvrit la capacité de faire face aux défis auxquels la profession doit faire face.

Le déplacement d'un apprentissage centré sur l'apprenant·e vers un apprentissage centré sur la maîtrise de situations prévues à l'avance est donc, nous semble-t-il, lourd d'enjeux. Ceux-ci s'additionnent à des enjeux qui mettent à mal le travail social : la métrique des résultats escomptés, (Larose, 2011 ; Hébrard, 2011) la « managérisation » du métier, la disparition progressive de l'idée que le travail social a tout à voir avec l'émancipation des publics au profit d'une vision où la subordination des publics aux professionnel·le·s (eux-mêmes soumis·es à des injonctions de succès quantifiables) prédomine.

Propositions

Il nous semble dès lors que plusieurs éléments devraient être retravaillés : plutôt que d'axer le processus de formation sur une visée de maîtrise, nous proposons de mettre un accent sur 1) un bilan d'expériences permettant aux étudiant·e·s en travail social de comprendre où se situent à leur niveau les apprentissages indispensables. 2) un accent marqué sur l'apprentissage de l'observation dans un lieu de travail social, pour que cette observation permette à l'étudiant·e de saisir quelles sont les missions, les visées, les manières de faire, les consultations entre professionnel·le·s nécessaires à l'exercice du métier dans le lieu singulier, afin de pouvoir déterminer ce qu'il devrait travailler dans ce lieu spécifique où se déroule la formation pratique, 3) un accent plus fort sur la négociation du programme de formation pratique, où l'étudiant·e apprend à négocier entre ses expériences précédentes, ses envies, les exigences du lieu de formation pratique, et le type de suivi nécessaire pour que la formation pratique se passe en respectant processus et exigences du métier. Mais également pour que l'étudiant·e soit un élément central du partenariat nécessaire entre les trois instances de la formation pratique : étudiant·e, lieu de pratique et Ecole 4) une exigence que l'étudiant·e en formation pratique puisse également décrire et analyser des apprentissages effectués qu'il n'a pas prévu au départ et qui n'ont pas été négociés. Cette dernière exigence vise à attirer l'attention sur le caractère non totalement prédictible des apprentissages effectifs, sur le soin qu'il faut apporter à la multi-dimension, la non linéarité et prédictibilité des processus déclenchés par son propre engagement dans la formation, et sur la formation pratique en particulier. 5) Enfin, il nous semble raisonnable de comprendre les situations professionnalisantes comme des moyens de réalisation / activités support dépendant des objectifs d'apprentissage fixés, pourrait permettre de maintenir ces exigences quelque peu disparates en cohérence avec l'idée que l'apprenant·e est au centre du processus d'apprentissage. Il ou elle est au centre, tout comme la personne concernée par l'action professionnelle devra coûte que coûte rester au centre du processus d'accompagnement (Paul, 2016) que lui garantira le ou la travailleur·se social·e. Cette exigence se fait sans doute peut-être en partie au détriment de la perfection des techniques qui pourraient viser à maîtriser les situations qui se présentent. Mais cela éviterait le risque, toujours bien présent, que les solutions pour la personne concernée se concoctent sans que celle-ci ne soit convoquée dans le processus.

Bibliographie

- ANAS (Association Nationale des Assistant·e·s de Service social) (2014), La parole de l'utilisateur : quel sens, quelle place dans l'action sociale, **Revue française de service social**, n°255, vol.4,
- Allain Sophie. (2004) La négociation comme concept analytique central d'une théorie de la régulation sociale, **Négociations**, 2, n°2, p. 23-41
- Argoud Dominique, Becquemin Michèle, Cossée Claire, Oller Anne-Claudine. 2017. **Les nouvelles figures de l'utilisateur** De la domination à l'émancipation ? Paris : Presses de l'EHESP.
- Autès Michel. (2019) Participation et démocratie dans le travail social, **Le Sociographe**, la participation : nouvel idéal ?, n° 68, p.33-42
- Barbot Marie-José ; Camatarri Giovanni. (2015) **Autonomie et apprentissage**, l'innovation dans la formation, Paris : PUF.
- Beillerot Jacky. (1982) Chapitre VIII – les désirs de maîtrise, **La société pédagogique**, PUF, p. 146-172
- Dupeyrix Alexandre, (2012) **Habermas, citoyenneté et responsabilité**, Paris : Maison des sciences de l'Homme,
- Hameline Daniel. (2005 (1979)) **Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue**, ESF, Paris.
- Hébrard Pierre. (2011). L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. **Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle**, 2, vo. 44, pp 103-121.
- Larose François, et alii. (2011) Entre discipline et profession : La question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (Evidence based Practice) en formation à l'enseignement, **Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle**, 2, Vol.44, p 31-48.
- HES-SO (2020) **Plan d'études cadre 2020 Bachelor of Arts HES-SO en Travail social**.
- HESSO. (2020) **Dispositions d'application sur la formation pratique** relatives au Plan d'études cadre 2020 du Bachelor of Arts HES-SO en travail social, (version 31 août 2020).
- Mayen Patrick. (2004) Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. **Recherches contextualisées en éducation**, 6, pp.13-27.
- Mayen Patrick, Mayeux Catherine. (2003) **Expérience et formation**, Savoirs, 1, n°1, p 13-53.
- Pastré Pierre. (2011) **La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes**. Paris : PUF.
- Paul Maela. (2016) **La démarche d'accompagnement**, Repères méthodologiques et ressources théoriques, Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Perrenoud Philippe. (2001) **Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle**.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Petiau Anne. (dir.) (2021) **De la prise de parole à l'émancipation des usagers**, recherches participatives en intervention sociale. Presses de l'EHESP.

Ten Cate Olle, Taylor David R. (2020) The recommended description of an Entrustable Professional Activity: **AMEE guide** n° 140, **Medical Teacher**, <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1838465>

Ten Cate Olle. (2005) Entrustability of professional activities and competency-based training. **Medical education** ; 39:1176–1177.

Wittorski Richard. (2007) **Professionnalisation et développement professionnel**, Paris : l'Harmattan.