

h e t s

Haute école de travail social
Genève
Centre de formation
continue (cefoc)

FORMATION CONTINUE EN TRAVAIL SOCIAL

Défis, créativité
et partenariats multiples

sous la direction de
sylvie Avet L'oiseau
et française tschopp

Hes-so // GENÈVE
Haute École Spécialisée
de Suisse occidentale

ce livre est issu
d'une réflexion
entamée lors
d'une journée
publique organisée
à l'initiative de
pierre-yves troutot,
ancien directeur
de la haute
école de travail
social, dans le
but de réunir les
représentant-e-s
de la formation
continue et de
la recherche, en
collaboration avec
nos partenaires
de terrain. Lors de
cette journée du
17 novembre 2010,
des exposés et une
table ronde ont
permis de mettre
en discussion les
expériences et
les réflexions
des un-e-s et
des autres.

FORMATION CONTINUE EN TRAVAIL SOCIAL

Défis, créativité et partenariats multiples

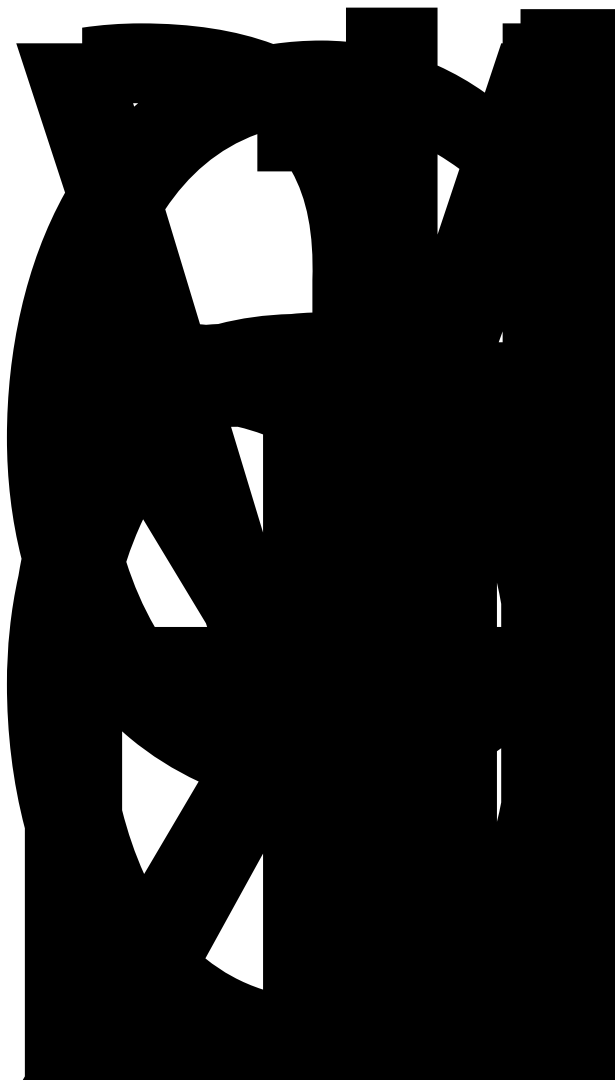
sous la direction de
sylvie avet L'oiseau et française tschopp

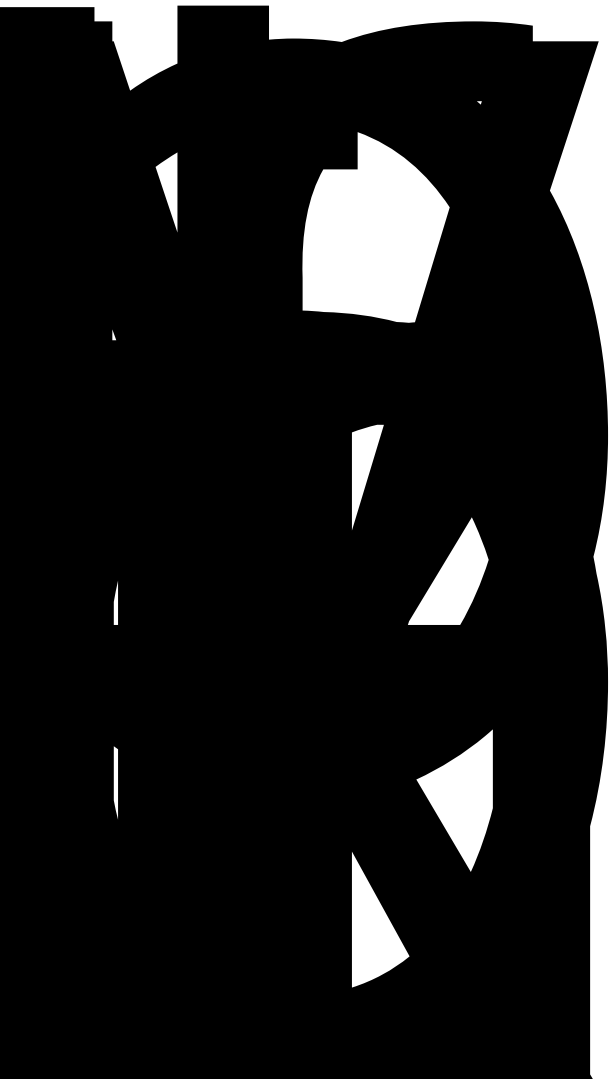
Responsables: Sylvie Avet L'Oiseau,
Joëlle Libois, Françoise Tschopp
Coordination: Ágnes Földhazi
Révision linguistique: Alexandra Rihs
Graphisme / illustrations: Claire Goodyear
Impression / reliure: SRO-Kundig, Genève

© Haute école de travail social Genève
Rue Prévost-Martin, CP 80
CH – 1211 Genève 4
www.hesge.ch/hets

CEFOC – Centre de formation continue

Imprimé à Genève en novembre 2012





Dans cet ouvrage, nous avons opté pour l'utilisation du langage épïcène tel que recommandé par la République et Canton de Genève. Tout en étant conscientes des contraintes qu'implique ce choix, il nous semblait important, dans une volonté de promouvoir l'égalité entre femmes et hommes, de l'appliquer ici.

Remerciements

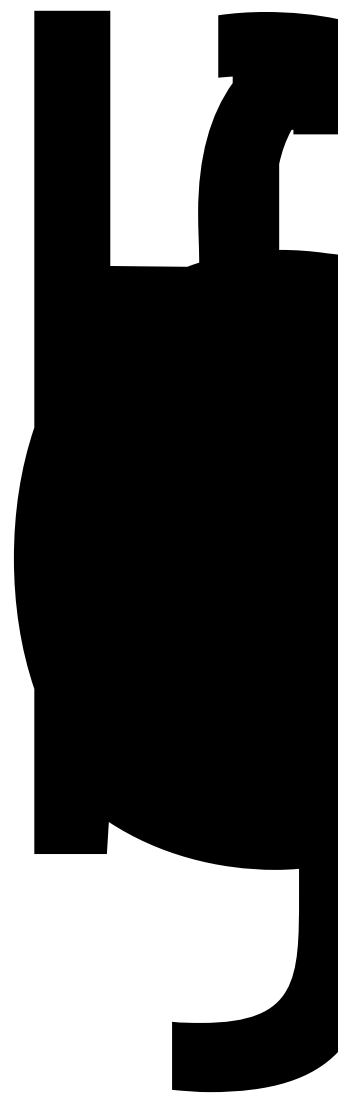
Nous remercions l'ensemble des chercheurs et chercheuses qui ont pris le temps de collaborer à cet ouvrage.

Nous remercions également les représentant-e-s de nos différents terrains partenaires pour leurs contributions précieuses.

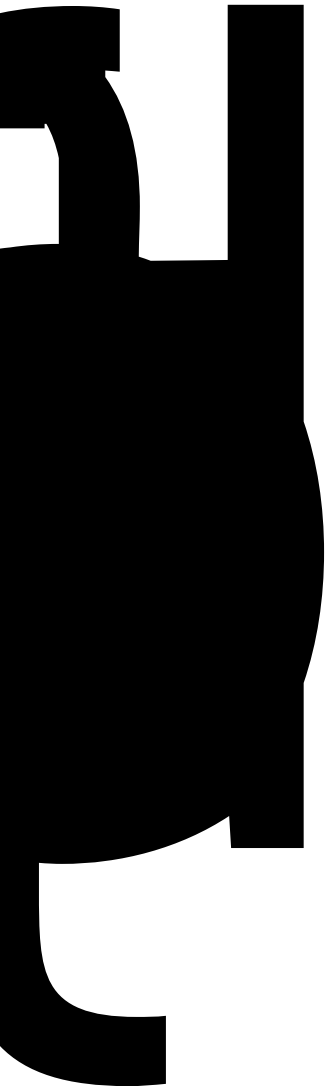
Nos remerciements vont aussi à l'ensemble de l'équipe du CEFOC qui, année après année, se mobilise pour la formation continue.

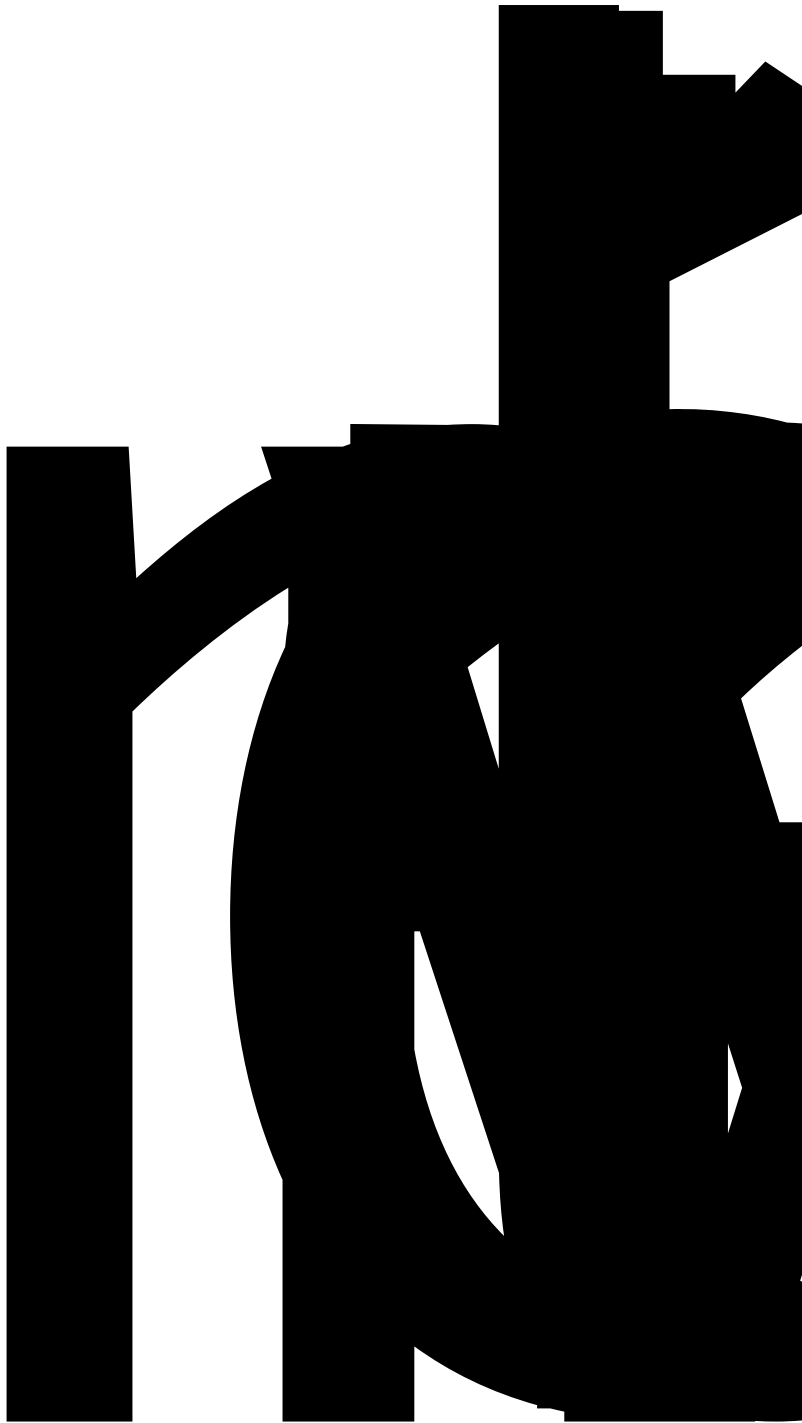
Notre gratitude va aux personnes qui participent à nos formations et prouvent ainsi la confiance qu'elles nous accordent.

Cette publication a été réalisée avec l'appui de la Haute école de travail social. Nous remercions chaleureusement Maurice Fratianni, directeur adjoint de la HETS, pour son soutien à ce projet.



Ce livre est dédié à l'ensemble des personnes qui ont œuvré pour la formation continue et qui participent à son développement afin qu'elle soit créative et innovante.







SOMMAIRE

Avant-propos

Avant-propos
JOËLLE LIBOIS 13

La formation continue à la HETS:
les évolutions historiques
SYLVIE AVET L' OISEAU ET FRANÇOISE TSCHOPP 19

1.

PARTENARIATS :

VISIONS DE LA FORMATION CONTINUE

La formation continue dans le travail social:
quelques enjeux pour les institutions sociales
et pour la HES-so
JOSEPH COQUOZ 37

La formation continue:
un investissement indispensable!
OLIVIER BAUD 50

Partenariat avec l'hospice général
BERTRAND LEVRAT 53

L'extérieur et l'intérieur
YANN BOGGIO 57

La formation continue:
un enjeu pour les institutions,
un enjeu pour les professionnel-le-s
DOMINIQUE CHAUTEMS LEURS 60

2.

LA FORMATION CONTINUE NOURRIE

PAR LA RECHERCHE : ENJEUX ET ILLUSTRATIONS

Recherche et partenariats
LAURENCE OSSIPOW 69

La formation continue des directeurs enrichie par la recherche
ISABELLE KOLLY OTTIGER 76



Asseoir la légitimité des interventions en service social SOPHIE RODARI	82
Relier pratiques de terrain et recherche dans le cadre de la formation continue des travailleuses et travailleurs sociaux de proximité LAURENT WICHT	87
Défi et créativité pour la profession des thérapeutes en psychomotricité SYLVIE AVET L'OISEAU	93
La contribution des partenariats de recherche au transfert de connaissances KIM STROUMZA ET LAURENCE SEFERDJELI	99
Lorsque la recherche s'articule à un étroit partenariat FRANÇOIS LOSER	105
Pratiques de partenariat: l'exemple d'une étude sociologique menée sur la maltraitance envers les enfants ARNAUD FRAUENFELDER	110

3. L'AVENIR EN QUESTIONS

Le rôle de la formation continue aujourd'hui et à venir SYLVIE AVET L'OISEAU ET FRANÇOISE TSCHOPP	121
La formation continue et l'enjeu de son ouverture aux humanités. Principes fondateurs, malaise dans la transmission et valorisation de la recherche MARC BREVIGLIERI	131
Liste des auteur-e-s	143

Avant-propos

Joëlle Libois, directrice de la
Haute école de travail social

Le centre de formation continue de la HETS est actif depuis 35 ans. Il est un lieu de réflexion constante sur l'évolution des pratiques, une sorte de laboratoire social certainement trop peu utilisé dans le sens de lieu de veille. En effet, un centre de formation continue, qui reçoit chaque année plus de trois mille professionnel-le-s du social (formations certifiantes et non certifiantes confondues), est un réel indicateur des évolutions positives et des difficultés rencontrées par la profession. De par sa pédagogie liée à l'éducation des adultes, le CEFOC promeut des formations portées par des expert-e-s tout en favorisant des approches interactives, au sein desquelles la parole circule. La richesse et la densité du matériau évoqué et partagé par les professionnel-le-s aguerris à l'action offre une connaissance toujours actualisée des problématiques sociales. Si la confidentialité est la règle dans toute analyse de pratique en groupe, il reste que les témoignages partagés qui nourrissent les formations sont autant d'indicateurs de l'évolution des pratiques.

La perspective de la formation continue comme laboratoire social nous déplace d'un projet de formation classique vers un espace de recherche à construire. La formation continue telle que donnée au CEFOC est un espace vivant d'articulations entre théorie et pratique. Nous pourrions même dire qu'en formation continue, la théorie doit être porteuse d'éclairages directement utiles aux questionnements posés par la pratique et que bien souvent l'expertise de l'enseignant-e se nourrit des témoignages des professionnel-le-s. En cela, c'est une vraie formation en alternance, qui n'impose pas des modèles qui répondent de manière unilatérale aux problématiques sociales, mais qui

ouvre au développement de la capacité d'agir des professionnel-le-s, au développement de l'interprétation des situations par les sujets eux-mêmes. C'est aussi en cela que nous pouvons faire référence à l'idée d'un laboratoire social.

Avoir su garder l'axe fondateur d'une formation professionnalisante dans un processus de transformation extrêmement rapide, passant d'un modèle de formation continue généralisant vers des spécialisations avec certification accrochées à une progression des titres certifiés nommés postgrades (CAS - DAS - MAS), a été un enjeu de taille ces dix dernières années. Sans oublier les normes d'autofinancement issues de la Confédération, qui demandent aux acteurs et actrices de la formation continue de travailler avec imagination et rigueur pour répondre à cette contrainte tout en cherchant à garder des offres les plus accessibles possibles, à augmenter la qualité des intervenant-e-s comme des contenus de la formation. Un véritable pari que le CEFOC a su relever. La mise en place de formations postgrades avec comités scientifiques n'a pas été sans difficultés dans un environnement romand où toutes les offres sont discutées selon des critères de spécificité et de pertinence en lien avec le site porteur de la formation proposée. Si on peut louer un bel édifice qui se doit de répondre à l'ensemble des demandes de la Suisse romande, la concurrence cantonale est aussi de mise et constitue un nouvel enjeu à apprivoiser. Nos formations certifiées avec comités scientifiques permettent aux employeurs d'évoquer leurs besoins institutionnels, ce qui ouvre à de réels débats sur les contenus à dispenser. Le panorama ne serait pas complet sans évoquer l'interdisciplinarité investie dans les formations postgrades, qui a permis de construire de solides partenariats entre le social et la santé, mais aussi avec les sciences de la gestion et, espérons-le, œuvré au développement de contacts rapprochés avec les arts. Dans ce contexte, les comités scientifiques constituent des caisses de résonance avec les terrains professionnels et le monde scientifique.

En parallèle des formations postgrades, le CEFOC a toujours tenu à relever l'importance des sessions «courtes» avec attestation. Occasion pour les professionnel-le-s de donner du souffle à leur pratique quotidienne, d'échanger, de stimuler l'action dans un cadre pédagogique participatif permettant l'échange en pleine confiance. Espaces collectifs de partage qui manquent cruellement, aux dires des participant-e-s, dans les institutions sociales. Temps d'échanges entre praticien-ne-s qui ouvrent à la décou-

verte d'autres modes d'action, qui permettent d'entrer en controverse entre pair-e-s et ainsi renforcent la dimension d'appartenance au métier.

Les participant-e-s motivent leur entrée en formation par désir d'évolution personnelle, de spécialisation, de mobilité professionnelle ou encore suite à des constats ou sentiments d'impuissance et l'ensemble de l'offre tend à répondre à ces différentes attentes. La formation continue s'inscrit aujourd'hui dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie (*Lifelong Learning*) qui pousse les centres de formation continue à prévoir des systèmes de formation ouverts, avec passerelles pour une progression par étapes et avec une reconnaissance européenne via les crédits ECTS. Un développement d'avenir sur lequel le CEFOC, à l'instar de la HES-SO, travaille déjà assidûment et avec intérêt et qui répondra toujours plus aux attentes des terrains de pratique et des institutions sociales.

Du côté de l'offre de prestations de service à des tiers, quatrième pilier de la formation HES tenue par le CEFOC à la HETS (les trois autres piliers étant la formation initiale, la recherche et la formation continue), l'intervention part d'une tension constructive entre la demande de l'institution et le projet de l'intervenant-e. Lors d'une demande de prestation, que ce soit pour de la supervision, pour une intervention sur la dimension d'analyse institutionnelle ou encore pour construire un programme de formation spécifique aux besoins d'une institution, la nécessité d'analyser la demande sera le premier acte d'expertise. La difficulté de l'expertise est d'éviter le piège qui consiste à répondre point par point à la demande formulée. Cette demande part le plus souvent du repérage d'un dysfonctionnement, d'un manque de connaissances, d'inadéquations dans les réponses apportées aux usager-ère-s ou encore d'une souffrance face à l'impuissance, face à des systèmes clos qui ne permettent plus un renouvellement des pratiques. Il s'agit d'abord d'analyser la première formulation de la demande pour ouvrir un prolongement de l'objet proposé. Positionnement délicat qui amène à des changements dans les institutions, changements pas toujours attendus par les financeurs de l'intervention. Pourtant, celle-ci est un apport qui permet de se déplacer dans le système, de modifier les représentations, de comprendre autrement le problème posé. Toute intervention n'est pas sans risque de passer par des moments de crise, car son projet même est de modifier ou de faire évoluer les systèmes de résistance bien huilés et souvent inconscients au sein des dynamiques institutionnelles et profession-

nelles. Paradoxalement, c'est l'allant de soi qui peut poser problème et non le temps de conflit ou de remise en question des valeurs. Le processus de l'intervention permet de faire advenir ce qui n'arrivait pas ou plus à être questionné.

Concernant l'évolution des offres de formation, nous pourrions constater, certes de manière un peu caricaturale, que les intérêts pour les modèles d'intervention cheminent avec le temps. Si les années 1970 se penchent sur les thérapies qui portent le corps au-devant de la scène et se centrent sur le développement de la personne (Carl R. Rogers), les années 1990 verront un retour à la psychodynamique, puis un engouement pour la systémique. Aujourd'hui, la formation « Approche centrée sur la solution » est très sollicitée et nous voyons poindre un retour sur l'attention portée au corps, aux incidences des corps en interaction dans l'accompagnement des personnes, dans des dimensions plus cliniques de l'activité.

La force du CEFOC, relevée dans les évaluations des participant-e-s, est de garder des espaces d'analyse de pratique. L'intervention reste donc au premier plan, motivée par la nécessité pour le développement de la profession et de la formation professionnelle de réfléchir à partir des pratiques. L'analyse de situations de travail est essentielle à la compréhension de ce qui traverse aujourd'hui les problématiques sociales et les attentes des institutions en matière de prescriptions. L'analyse de l'activité permet de mettre en mots les difficultés rencontrées et de les restituer à partir d'un contexte donné. La formation continue est un des lieux privilégiés pour objectiver ces articulations complexes dans lesquelles les travailleuses et travailleurs sociaux se sentent bien souvent pris au piège. Analyser avec des pair-e-s, venant de différents établissements, les articulations entre ce qui est attendu de soi et la réalité à laquelle le ou la professionnel-le s'affronte, est au cœur du métier. Pouvoir opérer un passage entre un sentiment de désarroi de ne plus savoir que faire à une compréhension plus contextualisée ou située de sa propre pratique et de celle de ses collègues est essentiel pour pouvoir durer dans le métier. La souffrance au travail, qui est devenue omniprésente dans toutes les sphères du monde du travail, n'épargne pas le travail social. Travailler sur les situations professionnelles dans lesquelles on est engagé-e permet de retrouver un certain pouvoir d'agir, de redonner un élan créatif face au risque de *burn-out*, de désinvestissement ou encore du sentiment très délétère de la perte de sens face à l'activité menée.

Pour notre part, nous pensons la formation continue comme une source de santé au travail, de dynamisation des équipes et des institutions, principalement lorsque celle-ci est vécue hors de l'institution. La formation continue interne aux institutions, indispensable face à la complexification et à la spécialisation des pratiques, ne peut offrir, en termes de revitalisation, les mêmes processus. Cela pour deux raisons centrales: d'abord, la rencontre de nouveaux pairs dans un cadre externe offre des occasions de repenser son propre modèle de faire. Ce qui semblait la seule possibilité d'agir s'ouvre bien souvent à de nouvelles manières de concevoir l'activité à l'aune de l'expérience relatée par les autres participant-e-s. La seconde raison concerne la liberté de parole et d'échanges dans la confidentialité qu'offrent les espaces de formation continue normés et portés par des professionnel-le-s expert-e-s de la formation, aguerris à l'animation de groupes. Ce n'est point d'un discours construit, savant, expérimenté dont il est question, mais de paroles qui se lancent, se contrecarrent, s'entrechoquent parfois, sans connaître leur destinée. Un imprédictible de la pensée qui se matérialise dans le mot et, inversement, le mot qui déclenche une pensée insoupçonnée jusqu'alors. Cette liberté de parole est un espace de créativité rare dans l'expérience professionnelle.

Nous insistons sur l'analyse des pratiques, qui est au CEFOC un axe pédagogique central, car il est de notre point de vue le point d'accroche entre théorie et pratique. Revenir sur ce qui a été empêché demande de dépasser le sujet et ses intentions et d'embrasser une conception de l'activité englobant tant l'institutionnel que le risque dans l'acte, ingrédients fondateurs d'une situation. Situation formée par le sujet, la tâche et l'environnement dans lequel le travail se déroule.

Partir des situations de travail articule inévitablement deux niveaux de connaissances: l'épistémologie et la pratique. Découvrir des connaissances nouvelles sur l'activité et, par là, entendre en écho des possibilités d'action inattendues, voire inédites, permet un renouvellement de la pratique appuyé par de nouvelles connaissances. Articulation délicate entre quête de connaissances et approche clinique pour comprendre et transformer le travail.

Certes, la transformation des représentations des acteurs et actrices ouvre à un développement des situations; toutefois, rappelons qu'il n'existe pas de dénouement magique entre transformation des représentations et transformation des situations. Si l'on

prend au sérieux l'attention portée au concept de situation, alors l'élargissement de la pensée des sujets ne suffit pas à transformer la tâche et l'environnement, comprenant l'organisation du travail. Du point de vue de l'intervention, la formation continue ouvre un processus de construction collectif qui peut être gage d'un renouvellement, mais qui implique de nombreux autres paramètres contextuels pour apporter une réelle modification de l'activité. Malgré cela, il ne faut pas négliger l'élément déclencheur d'un tel processus, porté généralement par les professionnel-le-s. Lorsque les représentations se déconstruisent, que les sentiments lourds d'impuissance se dissipent, alors un mouvement d'émancipation prend de l'amplitude et ouvre à de nouveaux horizons porteurs d'investissement subjectif. C'est certainement une clé importante pour un renouvellement des pratiques, articulant le monde des choses au monde des connaissances ou, dit autrement, l'action et la pensée.

La formation continue à la HETS: les évolutions historiques

sylvie avet l'oiseau, professeure, Haute école de travail social,
responsable du CEFOC, et **françoise tschopp**, ancienne responsable
du CEFOC

Ce livre est l'occasion de partager des réflexions à partir de notre expérience dans la formation continue des travailleuses et travailleurs sociaux et des thérapeutes en psychomotricité. Comme enseignantes, nous avons toutes les deux vécu la mise en place de la Haute école spécialisée (HES) sur le modèle européen, selon les accords de Bologne, la construction des cadres de la Haute école spécialisée de la Suisse occidentale (HES-SO) et des Domaines social/santé pour la formation initiale et continue. Les 35 ans du CEFOC sont l'occasion d'un retour sur le passé, d'évoquer un héritage à celles et à ceux qui vont continuer à œuvrer dans ce champ.

Dans ce texte d'introduction, nous posons quelques jalons historiques, puis esquissons l'évolution de la demande des participant-e-s. Les articles qui suivent présentent les visions de la formation continue du point de vue des milieux employeurs. La troisième partie thématique aborde les liens fructueux entre recherche et formation, partant d'expériences menées par des responsables de formations postgrades et par d'autres chercheurs et chercheuses en travail social. Dans une quatrième partie, nous développons les perspectives et défis futurs de la formation continue et, pour conclure, un texte de synthèse reprend les éléments essentiels de cet ouvrage.

un peu d'histoire

Faisons un travail de mémoire, qui permet une prise de distance et que l'oubli ne s'installe pas trop vite.

La formation continue s'est développée dans un souci d'égalité, de reconnaissance de chacun-e, de valorisation de la qualité du travail à fournir auprès des bénéficiaires. Son apport, guidé par des valeurs humanistes propres au champ du travail social, a contribué à renforcer les identités professionnelles, à favoriser l'amélioration constante des compétences, le décroisement des professions et des niveaux de qualification. Dans un contexte social en profonde mutation, influencé par les logiques des politiques du *New Public Management*, nous voulons poursuivre le projet original qui a été dans «l'air du temps»¹, période de la professionnalisation du travail social et de l'innovation sociale. Qui se rappelle aujourd'hui de Bertrand Schwartz, mineur devenu ingénieur puis spécialiste de la formation continue en France, tout en rayonnant sur toute l'Europe et en Suisse? Pionnier, mais pas le seul à valoriser la formation tout au long de la vie, il a montré que la formation initiale ne suffisait pas dans un parcours professionnel. En effet, la formation continue est un complément indispensable à la formation initiale car il est primordial de poursuivre son développement dans un contexte professionnel difficile, parfois même hostile.

création d'une initiative professionnelle d'émancipation par la formation

Lancer un nouveau projet est une sorte d'ivresse. Tout est à imaginer, à créer. L'Institut d'études sociales (IES) s'y est lancé, il a pris ce risque. Le CEFOC a été créé en 1977 à l'initiative d'Yves de Saussure, directeur de l'IES. Claude Roger Julier en a été le premier responsable de formation, puis le directeur jusqu'en 2004.

«Dans les années, 1975-1977, à la demande de professionnels, un cours de thérapie familiale est organisé à Genève. Les formateurs sont des psychiatres et des psychothérapeutes à l'exception d'une assistante sociale formatrice... Ultérieurement l'approche

¹ *L'air du temps* (parfois aussi décliné *ère* ou *aire*) était le titre du catalogue des offres du CEFOC entre 1990 et 2001.

« systémique comme modèle de pensée et d'action sera intégrée à ces formations de base » (Amiguet et Julier, 1996, p. 10-11). En parallèle, des formations longues se mettent très vite en place. Dans le rapport annuel de l'IES 1977-1978, on constate déjà que le CEFOC offre des formations longues débouchant sur des certificats, mais aussi des sessions courtes d'un à trois jours. En janvier 1978 sort le premier programme du CEFOC pour les trois professions du travail social (éducateurs et éducatrices spécialisés-e-s, assistants et assistantes sociales, animateurs et animatrices socioculturel-le-s). Il avait comme but d'offrir aux praticien-ne-s romands des occasions de poursuivre leur formation personnelle et professionnelle en incluant une dimension de recherche à travers une collaboration avec le Ceres, centre de recherche sociale de l'IES.

Dès les années 1980, les formateurs et formatrices sont des travailleuses et travailleurs sociaux. La thérapie familiale est abandonnée en 1989 et le CEFOC propose une formation longue: « L'approche systémique dans le travail social ». Les théories de la communication et l'approche systémique comme modèle de pensée et d'intervention ont profondément marqué les pratiques professionnelles. De nombreuses institutions se sont référées au modèle systémique. En 1992, le premier colloque francophone appelé « Approche systémique et travail social » a été organisé à Genève. Relevons que cette approche fait toujours partie des diplômes postgrades reconnus par la HES-SO, offerts par le CEFOC en collaboration avec la Haute école de travail social et de la santé – EESP de Lausanne.

Dès 1988, la Formation continue petite enfance (FOCPE) et la Délégation de la petite enfance de la Ville de Genève confient au CEFOC un mandat d'organiser la formation continue pour les professionnel-le-s du secteur petite enfance. En collaboration avec une commission formation continue de la FOCPE, des sessions spécifiques sont proposées dans le cadre du catalogue du CEFOC. Au moment du passage à la HES et pendant plusieurs années, le CEFOC a été aussi mandaté par l'Ecole supérieure d'éducatrices et d'éducateurs du jeune enfant de Genève pour assurer des sessions de formation de praticien-ne formateur-trice pour les éducatrices et éducateurs de la petite enfance.

Plusieurs recherches et enquêtes ont été lancées pour repérer les besoins de formation continue tant auprès des institutions que des professionnel-le-s. Des retours de

participant-e-s aux formations ont donné des pistes pour construire des programmes. Une grande importance a été accordée au repérage des questions posées et des problèmes vécus par les acteurs et actrices sociaux. Le CEFOC avait essayé de répondre à leurs besoins à travers une politique et une offre de formation continue proposées en collaboration ou en formalisant un partenariat avec des associations professionnelles ou des institutions, ou encore d'autres centres de formation.

Rappelons quelques questions qui ont été au cœur des réflexions du CEFOC: pour qui et pourquoi la formation continue? Quels types de compétences vise-t-elle à développer en lien avec les besoins des usagers, des usagères, des professionnel-le-s et des institutions? Ou encore, comment faut-il valoriser la formation continue des différents publics du travail social et de la psychomotricité? Comment travailler en réseau, en partenariat avec différents domaines et champs professionnels?

Tout au long de ces années, des programmes se sont succédé et ont été assumés par une équipe de formateurs et formatrices qui s'est agrandie. Des sessions ou stages, des journées d'étude, des formations longues qualifiantes donnant droit à des certificats, puis des formations postgrades reconnues par la HES-SO, des formations sur mesure ou des prestations de service se sont développées, montrant une volonté d'être en phase avec le développement du champ social et de mettre l'expertise de l'IES, puis de la HETS à son service.

Par la suite et suivant les importants changements de société, les besoins des publics se sont transformés et de nouvelles contraintes sont apparues dans la formation continue.

A partir des années 1980: changement néolibéral

Les années 1980-1990 ont été le seuil de profondes mutations de société en Suisse, en Europe et dans le monde. Les préoccupations sociales telles que le chômage, la pauvreté, les rapports Nord-Sud, les nouvelles migrations, les problématiques liées à l'asile ou le racisme obligent les institutions à revoir leur dispositif d'aide et leur rapport à l'autorité politique, alors que progressivement la Confédération suisse renvoie des charges sociales aux cantons, aux communes et au secteur privé. Les structures et les

dynamiques institutionnelles, les liens privé-public ainsi que la fonction de l'Etat se modifient. L'Etat-providence ou l'Etat social est en crise et fortement remis en cause par une conception néolibérale dans sa fabrication des politiques sociales et d'éducation. La garantie d'offrir aux citoyen-ne-s l'accès à un certain nombre de biens, de services, de valeurs comme le droit au logement, à l'éducation, à la santé, leur permettant de vivre une existence digne, n'est plus de mise. Selon le discours en vigueur, l'individu doit être responsabilisé (Genard, 1999) et cette vision va modifier les actions des différents acteurs et actrices institutionnels du champ du travail social. Cela se matérialise par des restructurations d'institutions, par la transformation des métiers, des outils, des modèles d'intervention.

Dans le domaine de la formation, la création des hautes écoles et de la HES-SO –les universités des métiers– a marqué une étape nouvelle. Le projet politique de la Confédération helvétique visait à valoriser la formation professionnelle avec passerelles jusqu'au niveau universitaire, avec reconnaissance des titres sur le plan international, et cela afin de mieux répondre aux exigences du marché économique. En conséquence, tous les systèmes de formation, y compris dans le champ du travail social, se sont transformés. En Suisse, le modèle de Bologne, la conversion des écoles supérieures de travail social en Hautes écoles spécialisées et la mise en place de niveaux différents de formation pour le travail social et pour la santé ont restructuré totalement le paysage des formations et aussi celui des pratiques professionnelles.

En 2002, l'IES devient une Haute Ecole Spécialisée. Ce profond changement va bousculer l'autonomie et la politique de la formation continue de l'école. Les formations postgrades, nos anciens certificats ou formations longues, doivent s'ajuster aux nouvelles directives et exigences de la HES-SO et s'inscrire dans une politique romande en matière de formation continue. Cela a pour effet la reconnaissance des titres par une haute école, ce qui est un plus pour les participant-e-s qui peuvent ainsi faire reconnaître ces cursus dans leur parcours professionnel, changer de fonction ou parfois revendiquer un salaire plus conséquent.

Pour le CEFOC, l'obligation de négocier avec les exigences romandes pour répondre aux normes d'une haute école et l'intégration de procédures nouvelles ont représenté un surcroît de travail. La validité des titres n'était plus portée par la HETS Genève, mais

par la HES-SO. La logique compétence pour construire les programmes de formation s'est imposée avec la perspective de décliner toutes les formations postgrades en les catégorisant par niveaux (Master of Advanced Studies (MAS), Diploma of Advanced Studies (DAS), Certificate of Advanced Studies (CAS). Obligation également de démontrer des besoins comme cela se ferait pour le lancement d'un nouveau produit, et cela sans ressources supplémentaires. Les dispositifs de formation, par l'approche modulaire et des méthodes pédagogiques plus rigoureuses, se sont formalisés. Il a fallu faire preuve d'une grande ingéniosité, d'un changement de culture et s'ouvrir à des collaborations multiples. Le CEFOC est rentré alors dans une ère de nouvelles références pour notre travail comme l'efficacité, la mobilité, la flexibilité, l'interchangeabilité, la rationalisation économique.

2000-2012: nouvelles voies et contraintes sur le marché de la formation continue

La formation continue est actuellement assurée par une diversité d'institutions de formation, publiques et privées, et une pluralité de systèmes de formation. Elle est aussi un marché où se croisent offres et demandes, où se jouent la concurrence et les rivalités, où se hiérarchisent les professions. Signe de diversification, dès 2001, le CEFOC s'ouvre à un autre champ professionnel. Il organise une partie de la formation continue des psychomotricien-ne-s en collaboration avec l'Association suisse des thérapeutes en psychomotricité.

Du côté des HES, des synergies et des coordinations d'offres de formations postgrades entre les domaines Santé et Travail social ont été instituées. De nombreux programmes de formation ont vu le jour à travers l'élaboration de dispositifs postgrades coconstruits, bénéficiant d'une pluralité de points de vue qui se sont révélés judicieux pour des projets interdisciplinaires et interdomaines. Le développement de partenariats non seulement avec les universités, mais aussi avec des institutions socio-éducatives, a ouvert la voie à des stratégies communes avec toutes les parties concernées par la formation. Nous pensons notamment à certaines formations faites à la demande d'institutions sociales qui souhaitaient qualifier d'avantage leurs collaborateurs et collaboratrices en vue d'améliorer leurs prestations.

Ces collaborations évitent toute concurrence stérile, tout décalage avec les besoins réels des terrains. Toutefois, elles présentent aussi leurs limites. Elles demandent du temps, de la reconnaissance mutuelle des ressources et des réalités institutionnelles et la prise en compte de visions différentes sur le rôle de la formation continue.

En 2007, le CEFOC se trouve à un tournant radical dans l'histoire de la formation continue car, depuis, nous devons autofinancer nos formations puisqu'il n'y a plus de subventions fédérales. Les bénéficiaires de nos prestations, que ce soient les travailleuses et travailleurs sociaux, les institutions ou associations employant les professionnel-le-s du travail social, sont plus mis à contribution. La suppression du soutien de la Confédération a eu pour conséquence une augmentation considérable du coût de tous nos objets de formation ainsi que des prestations de services. Alors que la formation continue fait partie de la pratique, de la carrière, de la culture professionnelle des travailleuses et travailleurs sociaux, à toutes les échelles de responsabilité, cette nouvelle donne marque profondément le développement de la formation continue, qui est devenue soumise aux lois du marché économique. Notre institution publique régatè donc avec les services privés. Cela influe sur nos frais d'inscription et nos dispositifs pédagogiques. Nous avons appris à gérer des budgets, à faire du marketing, à négocier des contrats, tout en conservant au tout premier plan la qualité de nos enseignements et la relation à nos partenaires et bénéficiaires. Nous sommes devenus de véritables experte-s en ingénierie de formation. Le paradoxe dans lequel nous sommes toutes et tous pris aujourd'hui est celui de faire chaque fois plus avec moins de ressources. Tout le monde est concerné, quel que soit son poste et sa fonction. Les priorités doivent être redéfinies, les dispositifs de travail, les outils, les méthodes repensés.

D'autres effets de la politique par l'autofinancement émergent. Nous rencontrons des étudiant-e-s, professionnel-le-s du travail social, qui ont pour certains avant tout une posture de client-e dans leur rapport aux responsables de formation et aux enseignant-e-s. Bien heureusement, à ce jour, ce n'est qu'un tout petit nombre de personnes que nous pourrions décrire comme des consommateurs et consommatrices avant d'être des apprenant-e-s. Ils attendent l'excellence de ce qui leur est apporté autant du point de vue de la logistique de la formation que de son contenu. La profession d'enseignant-e s'est donc transformée, elle aussi: nous devons rester vigilant-e-s à ce que les formateurs et formatrices ne deviennent pas des vendeurs de «savoirs marchandisés»,

obligés de prouver la qualité des formations proposées selon des grilles de lecture non adaptées aux sciences humaines.

Encore une autre conséquence significative de la marchandisation des formations est celle relative aux choix pédagogiques et aux priorités lorsqu'il s'agit du lancement ou de l'ouverture d'une formation. La tension entre la logique économique et l'objectif pédagogique de la formation s'est exacerbée. Des programmes ne démarrent pas faute de participant-e-s, alors que les besoins des terrains professionnels en la matière sont clairement énoncés. Dans la mesure où nous assurons un service public au service du public pour des institutions qui sont subventionnées par l'Etat et qui parfois font partie du même département que le nôtre, une régulation de ce marché s'avère nécessaire.

Signalons ici encore un autre changement important à prendre en compte. L'ensemble de la formation professionnelle en Suisse a profondément évolué, de nouveaux niveaux de formation ont vu le jour dans le travail social (CFC², ES³, HES), amenant sur les terrains de nouvelles fonctions, de nouveaux métiers. Nous traversons une période de restructuration des champs professionnels avec une restriction de la mobilité professionnelle et une précarisation plus accrue des postes de travail (CDD, contrats par objectifs, missions ponctuelles).

Tous ces changements ont, malgré leur revers, aussi leur intérêt. Ils nous ont permis de gagner en rigueur dans bien des domaines: suivi des formations sur les plans pédagogique et des comptes financiers, mise en visibilité de notre travail, développement de partenariats multiples. Par ailleurs, la valeur sociale des diplômés que nous délivrons est un gage de qualité et une plus-value pour nos bénéficiaires.

La formation continue est une mission de la HES, mais est-elle encore un droit au perfectionnement dans une trajectoire professionnelle qui devrait être empreinte de liberté de penser, d'autonomie et de démocratisation? Le fait que la formation continue en tant que droit à la formation tout au long de la vie professionnelle n'ait pas été soutenue par un texte qui légifère sur les cadres de financement, pose des problèmes pour celles et ceux qui souhaitent développer des compétences nouvelles. Trouver le

2 Certificat fédéral de capacité.

3 Ecole spécialisée.

temps, le financement par soi-même, solliciter son employeur qui doit faire avec un budget de plus en plus serré, contraint l'accès à cette formation tant recommandée par les politiques mêmes. Les problèmes de financement touchent autant les individus que les institutions. Celles-ci n'appartenant pas au secteur marchand, faisant avec des budgets non extensibles, développent des stratégies pour permettre à leurs professionnel-le-s d'évoluer. Elles mettent en place des formations à l'interne qui répondent à des objectifs liés surtout au travail de l'institution et plutôt à court terme. Une prise de distance, la découverte d'autres horizons par des échanges de savoirs, des contacts avec d'autres professionnel-le-s ne sont alors plus possibles, bien que ces éléments soient fondamentaux pour assurer la qualité du travail et devraient faire pleinement partie d'une carrière.

Nous sommes conscientes qu'un effort est fourni par les employeurs et une réelle compréhension existe de la part de ceux-ci quant à la nécessité de continuer à se former tout au long de la vie professionnelle. Nous partageons leur souci face aux politiques publiques qui voient aujourd'hui leurs moyens financiers revus à la baisse. Permettez-nous de plaider ici pour la formation continue. Le travail social en a besoin s'il veut sauvegarder des valeurs qui lui sont propres, à savoir viser l'autonomie et l'émancipation des bénéficiaires, des usager-ère-s. Pour cela, les professionnel-le-s eux-mêmes ont à développer ces notions de base nécessaires à l'élargissement de leurs compétences, à la mise en œuvre d'une pensée réflexive.

evolution de la demande: motivations et incertitudes

Le projet de formation et l'engagement d'un-e professionnel-le s'inscrivent dans une histoire de vie et une trajectoire professionnelle. Quels sont les enjeux qui mobilisent à libérer du temps pour se former, alors que les contraintes sont aujourd'hui plus importantes et que la surcharge de travail est une réalité quotidienne? Le besoin de changement, de poursuite de la construction d'une carrière, d'une cohérence professionnelle ou d'un projet à améliorer fait partie des aspects qui dynamisent les praticien-ne-s que l'on rencontre dans les programmes postgrades.

Il y a trente ans, le discours des professionnel-le-s montrait la nécessité de rester mobile et surtout de se protéger de l'usure. Ils-elles évoquaient «une hygiène mentale» à travers la formation continue en matière de ressources pour l'évolution des pratiques. Nous pensons entre autres ici aux modèles d'intervention systémique et communautaire, qui ont renouvelé les pratiques et permis d'innover dans les champs d'intervention.

Aujourd'hui, les motivations sont plus complexes et multiples. A partir de notre expérience, nous pouvons relever les éléments suivants dans les attentes des participant-e-s :

- Le besoin de s'approprier un nouveau savoir, sous l'effet d'une urgence, d'une émulation, d'une demande institutionnelle ou en relation avec un projet que l'on espère réaliser. Les participant-e-s à nos formations disent qu'il y a nécessité ou obligation de s'enrichir de nouveaux outils de compréhension et d'action. La motivation est en partie externe, provoquée par le besoin de se développer, de trouver une respiration, pour faire face à des situations qui deviennent de plus en plus complexes.
- Le désir d'acquérir une nouvelle fonction qui va leur permettre de diversifier leur pratique professionnelle. C'est une recherche d'une nouvelle identité, d'une certaine reconnaissance sociale, cette dernière n'étant que partiellement comblée dans l'activité professionnelle.
- Pour certain-e-s, la curiosité pour un objet qui provoque le goût d'apprendre. Il y a ainsi des professionnel-le-s que l'on voit régulièrement dans nos formations avec un désir et une nécessité liés à la culture professionnelle et institutionnelle de rester proactifs et ouverts sans qu'il y ait d'imposition externe. La démarche émane d'une dynamique propre à chaque personne.
- L'obligation de combler des lacunes, de faire face à des manques ou de répondre à de nouvelles questions qui émergent de la pratique, mais aussi de pouvoir sortir de l'isolement, du stress professionnel, partager avec d'autres des interrogations, construire une culture commune.

- La motivation du ou de la professionnel-le à rester pleinement engagé-e dans le processus de formation est, elle, fortement déterminée par les liens qu'il-elle peut faire entre, d'une part, les contenus de la formation et ses expériences personnelles et professionnelles antérieures, et, d'autre part, la pertinence des apports du cursus avec le contexte sociohistorique et culturel dans lequel s'inscrit sa pratique quotidienne.

Il s'agit donc à la fois d'une recherche de reconnaissance sociale et en même temps d'autres débouchés, d'un désir de changement personnel et professionnel et de la nécessité de trouver des moyens de durer dans l'activité. En début de formation, les participant-e-s évoquent souvent leurs craintes face à l'avenir de leur métier, le sentiment de ne plus faire celui pour lequel ils-elles se sont formé-e-s initialement, d'où leur choix de retourner sur les bancs de l'école. Ils veulent se donner les moyens de pouvoir toujours être en possibilité d'accompagner au mieux les usager-ère-s.

Encore plus nouvelle est la demande d'acquisition d'outils opérationnels ou de modèles d'intervention rapidement applicables, faisant preuve d'efficacité et dont les résultats sont visibles, voire quantifiables. Si cette demande témoigne des difficultés dans la pratique des professionnel-le-s, on ne peut faire fi aujourd'hui des questions financières et du souci de performance qui traverse les métiers du social en lien avec l'idéologie dominante.

Leur demande de formation reste empreinte de doute et de prudence quant au choix d'un programme. La complexité des situations auxquelles ils-elles doivent faire face les oblige à conférer du sens à leurs actions, en prenant en compte des logiques différentes et en résolvant des paradoxes. Dans les métiers, les problématiques multidimensionnelles les contraignent encore plus à se former dans une perspective multiréférentielle.

Comme nous l'avons évoqué, les probabilités de devoir changer de fonction ou de champ d'intervention, ou encore de problématiques, sont plus grandes aujourd'hui que par le passé. Les identités professionnelles ne peuvent plus être figées aux métiers traditionnels classiques que nous avons connus pendant plusieurs décennies. De nouvelles fonctions naissent, avec à la clé de nouveaux profils de professionnel-le-s pour répondre à des besoins nouveaux. L'augmentation des qualifications attendues

de la part des praticien-ne-s s'est accrue et il s'agit pour beaucoup de redéfinir leur fonction et leur rôle à la lumière de ces nouvelles données.

Dès lors, de nombreuses attentes hétérogènes existent à l'égard de la formation (crise de sens, complexification des enjeux institutionnels et des situations des usager-ère-s du travail social). La formation continue ne peut bien sûr pas donner des réponses absolues, uniques et universelles permettant de se situer dans le travail social. Elle a cependant les outils pour aider à identifier les besoins, à trouver des solutions singulières, individuelles ou collectives appropriées aux situations multiples des terrains.

En ce qui concerne le temps disponible pour se former, les formations postgrades demandent un investissement temporel tant de la part des professionnel-le-s que des institutions, car la gestion des autorisations d'absence est pour certaines institutions un vrai casse-tête. Pour les professionnel-le-s, il n'est pas toujours facile de pouvoir s'absenter sans culpabilité lorsque les collègues, avec déjà une charge de travail importante, doivent les remplacer. De même, il n'est pas facile de conjuguer l'investissement exigé par une formation et la vie familiale et personnelle. Cela implique pour les personnes responsables de formation d'être extrêmement attentives à la gestion des contraintes temporelles sans baisser pour autant les exigences attendues pour l'obtention d'un certificat, d'un diplôme ou d'un master.

La tension entre demande individuelle et commande institutionnelle

Le rôle de la formation continue est de dispenser un service à des professionnel-le-s et à des institutions tout en garantissant les droits des personnes, des usager-ère-s. Elle est en même temps garante de la qualité des prestations qui sont octroyées aux bénéficiaires de la formation, que ce soit sur le plan individuel ou collectif. Il faut discerner les besoins personnels des professionnel-le-s de ceux des institutions ainsi que des besoins sociaux qui influencent les choix politiques et stratégiques d'un institut de formation, car ces besoins sont parfois contradictoires.

Il est important de maintenir une tension entre le développement personnel et professionnel des personnes qui s'engagent dans une formation et les exigences liées à une

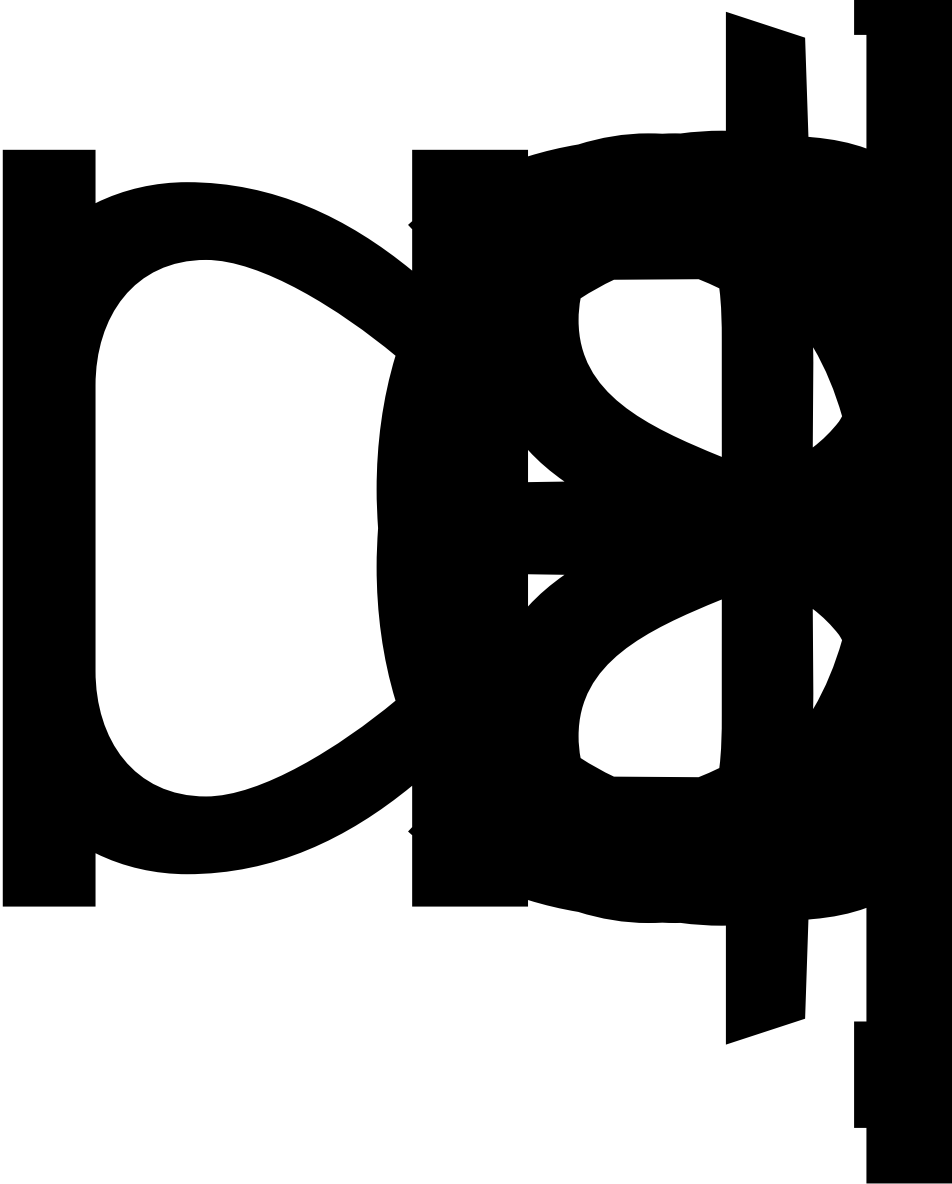
demande institutionnelle. La formation continue ne doit pas uniquement répondre à une injonction d'utilité institutionnelle, sociale ou économique, même si celle-ci est essentielle. La formation continue contribue aussi à développer l'autonomie individuelle et collective des acteurs et actrices sociaux. Devant chaque demande de formation, qu'elle soit individuelle ou institutionnelle, il faut se donner les moyens d'explorer en quoi cela donne un plus à la personne qui entre dans cette démarche, tant du point de vue de sa carrière et de la mobilité professionnelle que de celui de l'institution dans laquelle elle œuvre.

In fine, chaque professionnel-le, quelles que soient sa formation et sa provenance, œuvre à développer des pratiques au service des personnes dont il-elle s'occupe. Chaque formation continue et postgrade devrait pouvoir les soutenir dans cette recherche.

bibliographie

Amiguet, O. et Julier, C. (1996). *L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques.* Genève : Editions ies.

Genard, J.-L. (1999). *La grammaire de la responsabilité.* Paris : Cerf.





1.
Partenariats:
visions de la formation continue





Le film documentaire «Paroles en liberté», produit par Nicolas Tschopp et Denis Huc en 2010, témoigne des impressions d'usager-ère-s de la formation continue. Des extraits de leurs paroles introduisent les chapitres de la présente brochure.

Attentes et motivations

« J'ai décidé de faire cette formation principalement par intérêt personnel par rapport à ma carrière, de pouvoir avoir un diplôme, une formation pour pouvoir augmenter les chances de trouver un travail qui me correspond. [une autre] motivation: j'avais envie de rencontrer de nouveaux professionnel-le-s, d'échanger, de prendre l'air aussi par rapport à mon lieu de travail. »

Celestina Gambaro

CAS HES-SO en Travail social de proximité.

« La formation en médiation m'a permis d'être [avec] un atout pour avoir ce poste parce que c'est un poste où l'on travaille beaucoup avec les familles, beaucoup avec les jeunes, beaucoup dans les relations familiales. »

Nathalie Besson

**DAS HES-SO Médiation de conflits -
spécialisation dans le champ familial.**

La formation continue dans le travail social

quelques enjeux pour les institutions sociales et pour la HES-so

Joseph Coquoz, responsable
du domaine Travail social, HES-SO

Le *Dictionnaire suisse de politique sociale* relevait en 1998 (Fragnière et Girod, 1998, p. 106-107) que la formation continue constitue une nébuleuse dont les définitions disparates rendent l'appréhension difficile et dont l'assise légale sur le plan national est déficiente. Quatorze ans plus tard, cette présentation de la réalité n'est plus de mise. En adoptant en 2006 les nouveaux articles constitutionnels sur la formation, le peuple suisse a posé les fondements nécessaires à la création d'un espace national de la formation, y compris dans la formation continue, puisque l'art. 64a donne les compétences à la Confédération de fixer les principes applicables à la formation continue, de l'encourager éventuellement par des mesures appropriées et de légiférer.

une croissante production de lois dans le domaine de la formation

Le Département fédéral de l'économie (DFE) a publié, en novembre 2009, en collaboration avec le Département fédéral de l'intérieur (DFI), un rapport sur la formation continue en Suisse (Département fédéral de l'économie, 2009). Ce rapport, destiné à préparer les travaux législatifs, livre les éléments de contextualisation de la formation continue dans le système suisse de formation, apporte quelques clarifications notion-

nelles et donne les indications sur les principes directeurs d'un cadre légal à concevoir et sur les mesures à prendre. Sur cette base, le Conseil fédéral a chargé le DFE de l'élaboration d'un avant-projet de loi sur la formation continue (LFCo)¹.

La future loi est appelée à définir des principes, notamment en matière de qualité, de prise en compte des acquis des personnes et d'égalité des chances, et à fixer des critères d'encouragement par la Confédération. Le champ d'application concerne en particulier la «formation non formelle» (Avant-projet de LFCo, art. 2, al. 3) qui désigne les formations structurées, impliquant une relation maître-élève dans un cadre organisé. Cet ensemble comprend les formations postgrades délivrées par les hautes écoles, les études postdiplômes des écoles supérieures, les cours préparatoires aux examens professionnels fédéraux (brevets) et aux examens professionnels fédéraux supérieurs (diplômes), mais aussi les activités de formation de culture générale ou à des fins professionnelles (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, 2011a, p. 48-49).

En revanche, la future loi ne régira pas les examens professionnels fédéraux (brevets) eux-mêmes ni les examens professionnels fédéraux supérieurs (diplômes), puisque c'est la Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) révisée en 2004 qui s'en charge. De même, elle ne réglementera que sur le plan des principes généraux les formations postgrades dispensées par les hautes écoles, car celles-ci relèvent, selon l'art. 63a de la Constitution, des organes de gestion des hautes écoles définis dans la future Loi fédérale sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE), adoptée en septembre 2011 par les Chambres fédérales et appelée à entrer en vigueur en 2014.

Cette intense activité législative au début de ce siècle a permis à notre pays d'édifier un véritable système national de formation comme l'a souhaité le peuple suisse en 2006. Par sa loi sur la formation continue, la Confédération entend fixer un cadre à un secteur d'activité conçu en premier lieu comme un marché correspondant à 1% du produit intérieur brut, soit 5,3 milliards de francs (Messer et Wolter, 2009,

1 Avant-projet de Loi fédérale sur la formation continue, à consulter à l'adresse suivante: <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/24802.pdf>
Au moment où nous rédigeons ces lignes, ce texte est en discussion au Parlement.

p. 41). Il importera d'évaluer, dans les champs professionnels comme le travail social, qui relèvent du service public, quelles sont les conséquences qui découleront de la conception marchande de la formation continue qui prédomine dans le projet de loi.

La promotion européenne de l'apprentissage tout au long de la vie

La production législative de la Confédération est évidemment pensée en cohérence avec les engagements européens de la Suisse au sujet de la libre circulation des personnes et du renforcement de la comparabilité des systèmes nationaux de qualification et des diplômes. Le processus de Bologne pour les hautes écoles et celui de Copenhague pour la formation professionnelle, auxquels la Suisse a adhéré, s'inscrivent dans cette volonté européenne de constituer un cadre commun facilitant la mobilité des étudiant-e-s et des diplômé-e-s.

Réunis à Louvain-la-Neuve en 2009 pour faire le bilan des dix premières années du processus de Bologne, les ministres européen-ne-s de la quarantaine de pays engagés ont salué la réussite de la plus grande réforme entreprise dans le paysage des hautes écoles sur notre continent. Dans le communiqué publié à l'issue de leur rencontre (Conférence des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur, 2009), les ministres ont annoncé les priorités de développement du processus de Bologne fixées pour la deuxième décennie. Parmi ces priorités figurent en bonne place l'apprentissage tout au long de la vie (*Lifelong Learning*). Un programme doté de 7 milliards d'euros, auquel la Suisse peut concourir depuis 2011, permet de soutenir le développement de projets dans ce sens jusqu'en 2013.

Cette expression de *Lifelong Learning*, souvent désignée par l'acronyme «LLL», est bien sûr proche du slogan, mais elle est appelée probablement à s'imposer durablement dans le vocabulaire de la formation. Elle repose sur l'idée que le temps pour se former n'est plus cantonné aux jeunes années de la vie d'un individu, mais peut entrecouper sa carrière professionnelle. Elle incite donc à concevoir des systèmes de formation ouverts, comportant des passerelles entre les niveaux de formation, prévoyant des dispositifs de validation des acquis de l'expérience, offrant des programmes permettant à des adultes d'étudier à temps partiel, etc.

Il est très intéressant de relever que le premier but de l'avant-projet de LFCo est de «renforcer l'apprentissage tout au long de la vie au sein de l'espace suisse de formation» (art. 1, al. 1) et que l'art. 7 al. 1 invite la Confédération et les cantons à veiller dans leurs législations «à assurer la transparence et, autant que possible, l'équivalence des procédures de prise en compte de la formation continue et de la formation informelle dans la formation formelle», laquelle désigne les offres de formation réglementées aboutissant sur un titre du degré secondaire II ou du degré tertiaire reconnu par l'Etat. On peut donc penser que le cloisonnement voulu entre la formation de base, avec ses trois cycles (bachelor, master, doctorat), et la formation continue pourrait perdre à l'avenir la relative étanchéité qui existe actuellement. Des crédits ECTS obtenus dans un parcours de formation continue pourraient permettre à l'avenir l'obtention d'équivalences dans un cycle de formation de base.

Les nouvelles exigences de l'autofinancement

Ce rapide panorama permet de montrer combien se sont modifiées les conditions de la formation continue. Les changements ont une forte composante économique. Les écoles et les centres offrant des formations postgrades ont vu disparaître progressivement toute forme de subvention par les pouvoirs publics. Ainsi, pour le domaine social, les subventions accordées aux écoles pour les formations destinées au personnel des institutions pour personnes handicapées, prévues à l'art. 73 de la Loi fédérale sur l'assurance-invalidité (LAI), ont été d'abord réduites puis ont disparu à l'occasion de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT). Cette perte de subventions fédérales avait été, par exemple, un élément déterminant dans la disparition, en 2001, de l'INPER, le centre de formation continue que les milieux professionnels du domaine social avaient créé à Lausanne.

Si la Confédération a soutenu financièrement jusqu'en 2006 les offres d'études postgrades (EPG) délivrées dans les domaines de l'ingénierie, de l'économie et du design des HES, elle a décidé, dès 2004, en marge de la révision de la Loi sur les HES, que l'offre de formations postgrades des HES ne devait plus être subventionnée. A la demande de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), la Confédération et les cantons ont en effet instauré un système de planification

quadriennal destiné à ajuster la fixation des objectifs en matière de recherche et de formation aux moyens financiers à disposition des pouvoirs publics. Parmi les mesures d'économie décidées figure celle de réduire, puis de supprimer, dès 2007, toute subvention à la formation continue, en partant de l'idée qu'il appartient aux employeurs et aux employés d'être « conjointement responsables de financer le perfectionnement, chacun selon ses intérêts et ses possibilités » (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, 2004, p. 18). Cette décision, fixée dans le Masterplan HES 2004-2007 et confirmée par la suite, traduit l'approche de la formation continue voulue par les pouvoirs publics: une approche résolument fondée sur les lois du marché, selon lesquelles toute intervention de l'Etat, sous la forme de subventions, est susceptible d'introduire des distorsions de concurrence.

Pour se conformer à ces exigences, la HES-SO, qui accordait un soutien financier à toutes ses formations postgrades, a réduit ce soutien aux seuls *Master of Advanced Studies* (MAS) et *Executive Master of Business Administration* (EMBA) à partir de 2006. Le maintien d'un financement modeste à ces formations longues est motivé par le souci de garantir une qualité élevée des MAS et EMBA, du fait que ces titres sont reconnus par la Confédération.² Ce soutien financier est assorti de l'obligation faite aux responsables de ces formations de les faire accréditer, notamment par l'Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles suisses (OAQ), après évaluation par une commission d'experts internationaux.³ Les deux MAS que portent les hautes écoles de travail social de la HES-SO – le MAS en Action et politiques sociales et le MAS en Direction et Stratégie d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires, ce dernier en partenariat avec le domaine Economie et Services et le domaine Santé – ont réussi brillamment leur évaluation et ont ainsi obtenu le label de qualité de l'OAQ.

La disparition des subventions a obligé les hautes écoles de travail social à analyser la structure des coûts de chacune de leurs formations postgrades pour ajuster les prix aux coûts réels. Mais l'adaptation des prix qui a été nécessaire s'est évidemment

² Cf. Art. 5 de l'Ordonnance du DFE concernant les filières, les études postgrades et les titres dans les hautes écoles spécialisées du 2 septembre 2005. http://www.admin.ch/ch/fr/rs/414_712/index.html

³ Au moment où nous rédigeons ces lignes, le Comité stratégique de la HES-SO a décidé de réduire drastiquement ce soutien financier à partir de janvier 2013. Une subvention ne sera désormais accordée qu'à la préparation d'une nouvelle formation MAS ou EMBA et à la démarche d'accréditation.

reportée sur les participant-e-s ou les institutions qui financent les formations postgrades de leur personnel, cela à un moment où elles-mêmes connaissaient des problèmes budgétaires.

Dans un récent rapport en réponse à un postulat (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, 2011b, p. 23), le DFE annonce que, dans son message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation pour les années 2013 à 2016, le Conseil fédéral sera prié d'adapter la législation sur les HES pour supprimer la reconnaissance par la Confédération des MAS et EMBA délivrés par les HES, du fait que l'autorité fédérale n'opère aucun contrôle direct sur ces formations. Cette perspective peut paraître regrettable, mais elle est logique dans la mesure où cette reconnaissance prévue dans l'Ordonnance du DFE concernant les filières d'études, les études postgrades et les titres dans les hautes écoles spécialisées (OHES) constitue une anomalie dans le paysage des hautes écoles, une anomalie à laquelle la Loi fédérale sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE) devrait en principe mettre un terme quand elle entrera en vigueur en 2014⁴. La reconnaissance de la qualité des formations des hautes écoles ne relève en effet pas d'une décision politique mais d'une évaluation académique par des pairs, comme c'est le cas avec le label de qualité de l'OAQ. Il n'est cependant pas possible à ce jour de savoir quelle incidence aura cette décision sur la politique financière de la HES-SO vis-à-vis de ses MAS et EMBA.

Les défis économiques pour le domaine social

Selon l'Office fédéral de la statistique, 50% de la population résidente âgée de 25 à 64 ans a suivi une formation non formelle en 2009 (Office fédéral de la statistique, 2010, p. 10). Il y a tout lieu de penser que ces statistiques correspondent aux réalités

4 Au moment où nous rédigeons ces lignes, la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil des Etats a sorti son rapport du 24 février 2012 relatif à la motion Bischofberger portant sur la reconnaissance des MAS et EMBA des HES par la Confédération. Dans ce rapport, la commission ne suit pas le Conseil fédéral et dépose un postulat demandant au pouvoir exécutif, dans le cadre de la mise en œuvre de la Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE), «de présenter au Parlement un rapport concernant la création des bases légales permettant de garantir que la Confédération continuera de reconnaître les titres délivrés par les filières formelles, en particulier les masters postgrades délivrés par les HES, et que les titres concernés resteront protégés». http://www.parlament.ch/afs/data/ff/bericht/2011/f_bericht_n_k5_0_20113921_0_20120224.htm

du domaine social. Mais qui paie cette formation continue? Une étude menée sur la base de l'Enquête suisse sur la population active livre quelques données intéressantes.

Les 50% de toutes les dépenses pour la formation continue en Suisse sont pris en charge par les participant-e-s, les 30% par les employeurs, le restant par des organismes autres comme l'assurance chômage. Il faut préciser toutefois que, si ne sont considérées que les personnes actives, la part des employeurs atteint les 50% et que les dépenses de formation continue ne comprennent pas le temps de travail consacré à la formation. Si l'on examine la différence de condition entre les hommes et les femmes, on constate que la part prise en charge par les employeurs dans les dépenses de formation continue atteint 60% pour les hommes et 40% pour les femmes. Cette différence semble n'avoir pour l'essentiel pas d'autre explication qu'une discrimination de fait à laquelle la future LFCo devrait mettre un terme (Messer et Wolter, 2009, p. 42-43).

Une récente recherche, conduite par les professeur-e-s Stéphane Rossini, de la Haute école de travail social et de la santé – EESP de Lausanne, et Catherine Lambelet, du domaine Santé de la Haute école ARC (Rossini, Lambelet, Fahrni et Fischer, 2011), s'est penchée sur les conditions d'accès à la formation continue dans les domaines de la Santé et du Travail social et sur les disparités éventuelles entre les hommes et les femmes. Si les résultats ne font heureusement pas apparaître de discrimination de genre dans ces champs professionnels largement féminisés, ils révèlent en revanche de réelles difficultés d'accès à la formation continue pour un personnel souvent engagé à temps partiel. Et les auteur-e-s plaident pour une recherche sérieuse de solutions si l'on veut maintenir la possibilité d'un perfectionnement professionnel de qualité pour le personnel des institutions sociales et sanitaires. La question financière est en effet au cœur des difficultés relevées par les quelque deux mille deux cents personnes ayant participé à l'enquête.

L'exigence de l'autofinancement en formation continue, qui a été imposée aux HES depuis 2007, se fonde sur l'idée que si l'on veut garantir une adéquation des formations offertes aux besoins des milieux professionnels, il vaut mieux assurer un financement du côté de la demande que de l'offre. Selon ce principe, un subventionnement des écoles qui délivrent des formations continues présente le risque que ces formations

correspondent plus aux souhaits des enseignant-e-s qu'aux besoins des client-e-s, alors qu'un financement par les client-e-s est mieux à même de garantir une adéquation des offres à leurs besoins. Dans le domaine social, les moyens financiers des employeurs sont constitués pour l'essentiel de subventions des pouvoirs publics. Il y aurait donc lieu d'engager une véritable réflexion avec ceux-ci pour que les subventions qui ne sont plus accordées aux écoles ne deviennent pas des économies budgétaires, mais se traduisent en ressources mises à disposition des institutions pour soutenir la formation continue de leur personnel.

quels sont les besoins de formation continue dans le domaine social?

Identifier des besoins supposés en formation continue et déterminer la demande n'est pas une entreprise simple à mener. Le marché de l'emploi dans le domaine social est un marché parmi les plus flexibles. L'enquête Tripartite-FORs de 2008 en Suisse romande (Gaberel, 2009) et l'analyse du bureau bâlois B,S,S. (Frey, Braun, Waeber, 2011) sur l'ensemble du territoire suisse, commandée par l'Organisation faïtière SavoirSocial, font apparaître que de 30% à 40% des employé-e-s de ce domaine ne disposent pas d'un diplôme professionnel correspondant. Cette situation oblige les employeurs à concevoir des formations internes formelles ou informelles visant simplement à adapter des personnes non formées aux postes auxquels elles sont engagées.

Il n'y a ensuite pas nécessairement une même appréhension des besoins entre les travailleuses et travailleurs sociaux d'un côté et les employeurs de l'autre. Du côté des professionnel-le-s peuvent émerger des demandes disparates, allant des formations destinées au ressourcement personnel jusqu'à des formations menant à des titres permettant d'escompter une promotion ou un changement de fonction.

Du côté des employeurs, la définition des besoins fait apparaître une diversité aussi importante. A la différence des grands établissements hospitaliers, dont les missions et les modes d'organisation présentent des ressemblances permettant d'identifier des créneaux de besoins semblables pour un nombre substantiel de personnes, les institutions du domaine social sont extrêmement variées dans leur taille, dans leurs missions et dans leur organisation. Si les plus grandes d'entre elles peuvent rationaliser le perfectionnement de leur personnel en organisant elles-mêmes des formations selon les

besoins qu'elles identifient, d'autres secteurs, plus marginaux en nombre de postes, ne disposent en revanche d'aucune masse critique permettant d'escompter des offres de formation qui leur soient spécifiquement dédiées.

Malgré cette diversité, il serait probablement dans l'intérêt des institutions et des organisations professionnelles du domaine social de se donner les moyens de contenir la dispersion des offres de formation continue menant à des titres et de définir ensemble quelques grandes gammes de besoins. Car les enjeux de l'identification des besoins ne se trouvent pas en premier lieu dans le problème de la concurrence entre les offres de formation continue et leurs niveaux respectifs. Ils portent en fait sur les défis futurs à relever dans le domaine social, sur l'attractivité professionnelle à préserver pour ce secteur d'activité et sur l'utilisation optimale de ressources limitées.

Le premier enjeu de la formation continue est de permettre aux institutions sociales de faire face aux défis auxquels elles sont confrontées dans le monde en changement rapide que nous connaissons. Ces défis proviennent des évolutions et innovations, prévisibles ou souhaitables, dans les pratiques, dans les missions et dans les organisations institutionnelles, du renouvellement incessant des problèmes sociaux et de la manière de les aborder, de l'évolution des contraintes politiques, financières et idéologiques qui pèsent sur le domaine, de l'émergence de collaborations interprofessionnelles inédites, etc. C'est l'analyse de ces défis avec les perspectives futures qu'ils imposent de prendre en compte –et dont on ne perçoit parfois aujourd'hui que des indices encore ténus– qui devrait alimenter la réflexion sur les besoins de formation continue longue. Car ces formations-là sont des investissements qui ne sont pas seulement destinés à répondre à des nécessités immédiates, mais aussi à préparer l'avenir.

Le deuxième enjeu est de faire en sorte que la formation continue contribue au maintien en activité dans le domaine, le plus longtemps possible, des professionnel-le-s du travail social. La pénurie de diplômé-e-s constatée dans les enquêtes récentes incite à renforcer l'attrait des emplois et à faciliter la mobilité horizontale entre les champs professionnels du domaine social ainsi que la mobilité verticale en ouvrant des perspectives de carrière. Cette préoccupation au sujet de la longévité professionnelle a fortement influencé la décision de la HES-SO de dispenser une formation de base menant à un seul titre bachelor en travail social, mais dans laquelle les étudiant-e-s

peuvent choisir leur orientation professionnelle et disposent de multiples modules optionnels couvrant la diversité des réalités du domaine social. Les travailleuses et travailleurs sociaux, étant toujours engagés auprès de personnes dont les destins condamnent à des formes de précarité et d'exclusion, doivent pouvoir comprendre et surmonter la complexité des contradictions sociales pour être en mesure de soutenir les usager-ère-s. Confronté-e-s aux risques de l'usure professionnelle, ils et elles doivent régulièrement renforcer leurs compétences, nourrir leur pensée et explorer des solutions nouvelles aux problèmes qu'ils-elles rencontrent. Ils et elles ont besoin pour cela d'une palette de formations courtes et longues qui leur ouvrent des perspectives personnelles.

Le troisième enjeu relève d'un souci qui doit habiter les personnes exerçant des responsabilités dans le domaine social au sujet de l'utilisation optimale des ressources publiques. On peut voir une forme de salubrité dans la concurrence, mais elle est aussi une source potentielle de gaspillage. Car les ressources mobilisées par des prestataires différents pour offrir des formations concurrentes, en plus de créer de la confusion sur les valeurs respectives des titres délivrés, sont autant de moyens qui n'ont pas été affectés à des offres complémentaires ou destinées à des champs professionnels dont les besoins sont ignorés. Les institutions du domaine social auraient donc intérêt collectivement à engager la réflexion sur les besoins du domaine dans son ensemble. Au niveau national, l'Organisation faïtière s'est préoccupée de ces questions dans une réflexion qui est centrée sur le niveau tertiaire B (SAVOIRSOCIAL, 2009). En Suisse romande, la Commission tripartite romande réunissant toutes les organisations professionnelles désireuses de contribuer à cet intérêt commun a fixé dans ses buts l'articulation entre les formations délivrées par la HES-SO et les besoins du terrain. C'est en effet la synergie des ressources de la recherche en provenance des écoles et des connaissances du terrain issues des institutions qui permettra au domaine social de cerner les enjeux qui le concernent et d'affronter de manière optimale les défis auxquels il doit faire face.

quelle formation continue peut offrir la HES-so au domaine social?

D'aucun-e-s émettent des critiques à l'égard de la HES-SO, accusée d'offrir des formations sur lesquelles les milieux professionnels n'auraient pas de prise; et ils entendent privilégier les formations relevant de la Loi sur la formation professionnelle (LFPr), comme les formations postdiplômes des écoles supérieures, les examens professionnels fédéraux (brevets) et les examens professionnels fédéraux supérieurs (diplômes), parce que leur validation est prononcée par les organisations faïtières suisses du monde du travail. En réalité, la participation effective des milieux professionnels dans les formations postgrades délivrées par les hautes écoles de travail social de la HES-SO n'est pas moindre puisque ces formations disposent toutes d'un conseil scientifique composé pour une grande part de professionnel-le-s spécialistes, qui contribuent à l'établissement du profil de compétences, à la définition des contenus des modules et à l'enseignement. Il n'y a donc de facto pas de réelle différence d'implication des milieux professionnels dans la conception des formations de niveau tertiaire A et B.

Il appartient cependant à ces milieux de déterminer quel type de formation longue ils veulent promouvoir, sur quelles thématiques et pour quel champ professionnel. Dans leur réflexion, ils sont bien sûr obligés de prendre en compte le profil des personnels susceptibles de suivre ces formations ainsi que leur niveau de qualification. Mais interviennent aussi des questions liées aux enjeux susmentionnés. Si l'on attend d'une formation continue longue que les participant-e-s développent des capacités d'innovation et puissent être des acteurs et actrices du changement dans le travail social, cette formation doit avoir un contenu scientifique élevé et être portée par les meilleur-e-s spécialistes disponibles. Si la formation continue longue attendue vise à préparer à des pratiques dont la composante est normative, elle n'exige pas nécessairement d'être portée à un niveau universitaire.

Les hautes écoles du domaine Travail social de la HES-SO ne sont bien sûr pas en mesure de couvrir l'ensemble des besoins de formation des institutions sociales. Elles ont cependant trois atouts à faire valoir auprès des milieux professionnels. Le premier atout est leur longue expérience en formation continue, en particulier à Genève, qui leur a permis de développer en leur sein une expertise avérée en ingénierie de formation et en prestations de formation dispensées dans les institutions.

Le deuxième atout réside dans le fait qu'elles sont devenues un pôle de compétences reconnu, sur le plan national et international, car la HES-SO regroupe la plus grande concentration de chercheuses et de chercheurs en travail social du pays. Les formations continues dispensées dans ses hautes écoles mobilisent les résultats des recherches qui y sont menées et sont portées par des spécialistes sur les différentes thématiques sociales ou les différents champs professionnels concernés. Le développement de relations de plus en plus nombreuses avec des hautes écoles au niveau international leur permet, de plus, de solliciter des enseignant-e-s de l'étranger et de faire bénéficier les participant-e-s à leurs formations des expériences d'autres pays et de travaux scientifiques menés dans d'autres contextes, ce qui contribue au renouvellement des réflexions dans nos régions.

Le troisième atout des formations postgrades de la HES-SO est qu'elles s'inscrivent dans une architecture articulant des formations CAS, DAS ou MAS et permettent ainsi aux participant-e-s d'envisager une progression personnelle dans une démarche *Life-long Learning*. Elles ouvrent en outre des perspectives très intéressantes de mobilité professionnelle, voire académique, dans le paysage européen des hautes écoles.

Le but ultime de la formation continue des travailleuses et travailleurs sociaux est en définitive de mieux assurer le bien des usager-ère-s des institutions sociales et la défense de leurs intérêts dans la société helvétique. Ce bien-là requiert des professionnel-le-s bien formé-e-s, engagé-e-s, expérimenté-e-s et des institutions assurant leurs missions avec rigueur et dans une grande exigence éthique. Ce sont ces fins-là qui doivent unir les milieux professionnels et les centres de formation. C'est pour ces desseins qu'il importe de renforcer encore les collaborations entre les institutions sociales et les hautes écoles de travail social de la HES-SO autour d'offres de formation continue pertinentes, de qualité et permettant de répondre aux défis du futur.

bibliographie

Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur (2009). *Processus de Bologne 2020 – L'espace européen de l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie*, Louvain et Louvain-la-Neuve, 28 et 29 avril 2009. Récupéré le 21.05.2012 de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_Louvain_Louvain-la_Neuve_Communicu%C3%A9_FR.pdf

Département fédéral de l'économie (2009). *Rapport sur une future politique de la Confédération dans le domaine de la formation continue*. Berne : DFE. Récupéré le 21.05.2012 de <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/17285.pdf>

Fragnière, J.-P. et Girod, R. (dir.) (1998). *Dictionnaire suisse de politique sociale*. Lausanne : Réalités sociales.

Frey, M., Braun, N. et Waeber, P. (2011). *Fachkräftesituation im Sozialbereich. Auswertung anhand des Indikatorensystems Fachkräftemangel*. Schlussbericht, Basel : B,S,S.

Gabarel, P.-E. (2009). *Enquête Tripartite-FORs 2008 sur la situation de l'emploi dans le domaine social en Suisse romande*. Rapport final. Lausanne : EESP. Récupéré le 21.05.2012 de <http://www.hes-so.ch/documents/detail.asp>

Messer, D. et Wolter, S. C. (2009). Les dépenses pour la formation continue en Suisse: une estimation. *La Vie économique*, 6, 41-44.

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2004). *Masterplan Hautes écoles spécialisées 2004-2007*. (Résumé du rapport Masterplan Hautes écoles spécialisées à l'intention des Commissions de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil des Etats et du Conseil national). Berne : OFFT. Récupéré le 21.05.2012 de <http://www.bbt.admin.ch/themen/hochschulen/00213/00221/index.html?lang=fr>

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2011a). *Procédure de consultation relative à une loi fédérale sur la formation continue (LFCo)* (Rapport explicatif). Berne : OFFT. Récupéré le 21.05.2012 de <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/24803.pdf>

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2011b). Rapport en réponse au postulat 05.3716 «Ordonnance sur les titres attribués par les hautes écoles spécialisées», Titres bachelor et master et dénominations professionnelles. Berne : OFFT. Récupéré le 21.05.2012 de <http://www.bbt.admin.ch/aktuell/medien/00483/00594/index.html?lang=fr&msg-id=39965>

Office fédéral de la statistique (2010). *Participation à la formation continue en Suisse*. Premiers résultats du module «Formation continue» de l'Enquête suisse sur la population active 2009. Neuchâtel : OFS.

Rossini, S., Lambelet, C., Fahrni, C. et Fischer, A. (2011). *Les conditions de formation continue dans les domaines de la santé et du travail social*. Rapport de recherche, Lausanne – Neuchâtel. Récupéré le 21.05.2012 de www.hes-so.ch/documents/showFile.asp?ID=5933

SAVOIRSOCIAL (2008). *Projet «Avanti». La formation professionnelle supérieure (degré tertiaire B) dans le domaine social: situation actuelle et perspectives*. Récupéré le 10.09.2012 de <http://savoirsocial.ch/formation-professionnelle-superieure/role-de-savoirsocial-n/rapport-avanti>

La formation continue : un investissement indispensable !

olivier baud, secrétaire général,
Fondation Officielle de la Jeunesse (FOJ)

La politique de la formation continue de la FOJ a été de considérer strictement la formation comme un investissement et non comme un coût institutionnel. La FOJ a investi en 2011 près de 2% de sa masse salariale pour créer du savoir et pour soutenir les postures éducatives dans un monde très complexe et exigeant.

La formation est bien l'outil privilégié pour permettre et favoriser l'émergence et la réalisation d'innovations socio-éducatives. La formation continue tant interne qu'externe crée de l'intelligence collective en faveur des projets et des transformations des postures professionnelles.

84% des collaborateurs et collaboratrices de la FOJ ont suivi au minimum une formation. Ce taux est très réjouissant, mais l'objectif est bien d'atteindre les 100%! En 2011, l'ensemble des collaborateurs et collaboratrices ont suivi plus de quatre jours et demi de formation continue, tant en interne que dans les lieux externes de formation continue.

Les formations internes ont été choisies dans l'optique des objectifs stratégiques de la FOJ. Ils comportent principalement des thèmes éthiques (écoute et accompagnement de la vie sexuelle et affective des jeunes en difficultés d'adaptation sociale, approche ethnosociale, aider des non-demandeurs d'aide, approche préventive de la violence en milieu socio-éducatif, introduction au code de déontologie du travail social) et de positionnement d'actions éducatives. La thématique de la sécurité était aussi présente

par les cours de sécurité feu et de conduite de minibus. Plusieurs formations ont été proposées par les collaborateurs et collaboratrices de la FOJ, qui ont pu les gérer et les animer. De même, les supervisions sont aussi de bons outils de remise en question de nos postures professionnelles et peuvent également permettre une mobilité professionnelle (prise de nouvelles responsabilités, etc.).

Il est étonnant de constater que dans le catalogue de formation du CEFOC, seulement 51% des formations courtes en travail social sont assumées par des professeur-e-s HES et des éducateur-trices. Par contre, dans le domaine de la physiothérapie, ce taux augmente à 71%. Les éducateurs et éducatrices sont-ils moins prêts à partager leurs savoirs? Autre hypothèse, les éducateurs et éducatrices sont peut-être plus ouverts et disponibles à d'autres champs professionnels comme la psychologie humaniste, la sociologie et la philosophie?

Les différents CAS et DAS proposés par la HETS donnent bien les nouvelles perspectives de l'éducation sociale, comme l'Approche centrée sur la solution ou encore le CAS en Travail social de proximité, jeunesse et collectivité locale.

Les institutions de la FOJ sont disponibles pour partager leurs savoirs dans l'action éducative et leurs visions d'une éducation respectueuse des bénéficiaires avec la HETS de Genève. Ce partenariat déjà engagé doit être fortifié pour le bien de tous et toutes. Il est primordial que la collaboration entre la HETS et les lieux d'éducation soit renforcée afin de permettre une confrontation entre la pratique et la théorie. De même, il est fondamental que la HETS puisse interpeller les institutions avec des nouveaux savoirs et des nouveaux outils d'intervention acquis grâce aux nouvelles recherches dans le domaine de l'éducation sociale.

En ce XXI^e siècle, il est urgent que les acteurs et actrices de l'éducation sachent augmenter leur «savoir évoluer». La perspective réflexive professionnelle est devenue une nécessité et les actions socio-éducatives sont devenues très complexes dans un monde fait de normes, de procédures et de règlements.

Les acteurs et actrices de l'éducation doivent revendiquer la prise de risque pour que leurs actions professionnelles puissent générer un plus pour les bénéficiaires dans une posture d'*empowerment*.

La posture des futur-e-s professionnel-le-s de l'éducation devra trouver cet équilibre fécond entre l'action et la réflexion, et ce tout au long de leur parcours professionnel. Comme l'écrit si bien Philippe Gaberan (2012): «Le rôle de l'éducateur spécialisé consiste à élargir sans cesse le cercle de l'humain.» Beau programme en perspective.

Bibliographie

Gaberan, P. (2012, 24 janvier), Educateur spécialisé. Récupéré le 18.06.2012 de http://demoetes.kitic.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=78:educateur-specialise&catid=7:etudes-et-recherches&Itemid=24

Partenariat avec l'Hospice général

bertrand Levrat, directeur général
de l'Hospice général, Genève

1. La place de la formation continue dans le domaine du travail social

La formation continue est un axe prioritaire pour l'Hospice général. Chaque jour, nos collaborateurs et collaboratrices accompagnent des personnes dans le besoin. Chaque jour, il nous faut être créatifs pour trouver des solutions adaptées à la situation des usager-ère-s qui frappent à notre porte et pour définir des projets qui puissent promouvoir leur autonomie et leur indépendance.

La formation continue est donc au centre de notre pratique. L'Hospice général promeut la formation continue sur ses 50 lieux de travail. Ainsi, 4500 jours de formation sont octroyés en moyenne par année, pour 900 collaborateurs et collaboratrices, soit 5 jours de formation par collaborateur et collaboratrice par an.

Notre politique de formation continue vise à :

ADAPTER

Mettre à jour les compétences des professionnel-le-s de l'Hospice général dans un monde en mutation.

CONSOLIDER

Renforcer les compétences de nos équipes, asseoir l'expertise de nos professionnel-le-s dans leur champ de compétences et consolider l'identité de l'Hospice général.

ÉCHANGER

Favoriser un échange de pratiques entre professionnel-le-s et enrichir ainsi les approches des un-e-s et des autres.

EXPLORER

Permettre une prise de recul quant à la pratique quotidienne et explorer de nouveaux champs.

Les programmes de formation continue peuvent soit faire l'objet d'une démarche de formation collective, organisée par notre service de formation et de développement RH, soit faire l'objet d'une formation externe (HETS, Université, autres).

Ainsi entre 2007 et 2010, l'Hospice général a offert la possibilité à 82 collaborateurs, collaboratrices et cadres travaillant soit à l'Aide sociale, soit à l'Aide aux requérant-e-s d'asile, soit dans les établissements gérés par l'institution, de suivre une formation longue certifiante.

Entre 2007 et 2010, nos collaborateurs et collaboratrices ont choisi en priorité la HETS (44 personnes), l'Université de Genève (23 personnes), la HEG (8 personnes) ou d'autres organismes (6 personnes). Les formations les plus fréquemment choisies sont les suivantes: la formation de praticien-ne formateur-trice à la HETS (27 assistantes et assistant sociaux), le Management des institutions sociales à l'Université de Genève (12 cadres ou futurs cadres) et CAP MANAGER à la HEG (8 cadres).

Ainsi, les HES représentent les partenaires de formation « naturels » de notre institution pour les spécialisations dans les métiers du social. Le choix dans l'offre de formation s'effectue en fonction de plusieurs paramètres, notamment: adéquation entre les objectifs et le contenu par rapport aux besoins identifiés; recherche de compétences spécialisées dans un domaine (p. ex. social, migration) ou de compétences plus « généralistes » (p. ex. gestion de projet), transversales aux différents métiers présents à l'Hospice général (autres que du social); expertise de l'organisme; proximité géographique; coût.

2. L'évaluation des besoins des collaborateurs et collaboratrices de l'hospice général et les perspectives de la formation continue

Nous recensons les besoins de formation suivants :

- Formation des cadres au management d'équipe et à la gestion de projet.
- Formation à la réinsertion professionnelle.
- Formation aux outils et méthodes du travail social ou à toute autre thématique professionnelle liée à l'évolution du cadre normatif.
- Formation des collaborateurs et collaboratrices sur des besoins spécifiques en lien avec une problématique ou un métier spécifique.

Dans les autres besoins que l'Hospice général identifie actuellement, plus particulièrement au sein de la fonction Action sociale, nous relevons le domaine de la médiation (familiale, plus particulièrement) et celui de la systémique. Pour cette dernière, une formation longue serait notamment utile pour les professionnel-le-s qui n'ont pas un parcours HETS. Elle demeure cependant trop lourde à suivre pour les collaborateurs et collaboratrices pendant les premières années de prise de fonction (45 jours en 2 ans et 20 heures de supervision). Nos besoins plaident pour une formation de plus courte durée. Il en va de même avec nos besoins en formation dans le domaine de la **santé mentale** (troubles psychiques). Ce type de formation plus brève devrait cependant pouvoir s'articuler sur la formation postgrade du domaine concerné en donnant droit à des acquis.

3. Le type de collaboration attendu

Nous avons conclu au printemps 2012 une convention de collaboration visant à renforcer les synergies entre la HETS et l'Hospice général.

Par ce partenariat, l'Hospice général s'engage à donner la priorité aux personnes titulaires d'une certification en travail social en cas d'ouverture de poste à l'Action sociale ou à l'Aide aux requérant-e-s d'asile, de même que la HETS, compte tenu de l'évolution des besoins, s'engage à former plus d'étudiant-e-s dans la filière Travail social.

Il s'agit aussi plus concrètement de promouvoir la formation en emploi au sein de l'Hospice général, de renforcer l'engagement de stagiaires de la HETS et de définir ensemble des axes de recherche appliquée. Enfin, la HETS s'engage, quant à elle, à réserver à l'Hospice général une place plus importante dans ses enseignements et à valoriser et à promouvoir la filière Service social, de sorte à mieux répondre aux besoins en recrutement de notre institution.

D'autres pistes peuvent être évoquées: dans un contexte de recherche de synergies, le service de formation de l'Hospice général et celui de la HETS (CEFOC) travaillent en complémentarité en ce qui concerne l'offre de formations de courte durée. Cette collaboration permet de conjuguer les expertises respectives et d'éviter des doublons dans l'offre.

Nous souhaitons que la HETS offre une prestation de veille en formation: quelles sont les nouvelles tendances dans le domaine du travail social? Les bonnes pratiques, dans d'autres cantons et dans d'autres pays? Quelles sont les nouvelles pratiques des professionnel-le-s? Quels en sont les risques et les avantages?

Enfin, une autre piste de collaboration intéressante pour la HETS et l'Hospice général: l'accréditation de nos formations internes, en particulier en ce qui concerne notre cursus d'accueil des assistantes et assistants sociaux.

L'extérieur et l'intérieur

yann boggio, secrétaire général
de la Fondation genevoise pour l'animation
socioculturelle (FASe)

Pour une institution qui emploie un nombre important de personnes, la formation continue, ou plutôt l'organisation d'une possibilité d'accès à la formation continue est une exigence et une opportunité, subsidiairement une obligation et certainement un objet de réflexion, notamment sur l'équité.

C'est en effet une exigence pour toute organisation qui se respecte de permettre à celles et ceux qui le désirent de continuer à se former et d'aborder de nouveaux champs de connaissances, en offrant des ressources (en temps, en apport financier). Pour peu qu'elle soit bien pensée et construite, la formation continue permet de se décentrer et d'entrer dans un processus réflexif sur ses pratiques, bénéfique tant pour soi que pour son environnement professionnel. Elle doit être un creuset de nouvelles pensées sur les façons d'envisager sa professionnalité et/ou –selon son choix de cursus– son épanouissement personnel.

Dans le même ordre d'idées mais d'un point de vue institutionnel, c'est aussi un instrument de prévention de l'usure professionnelle. La formation continue, pratiquée individuellement ou collectivement, altère les jeux relationnels dans les équipes, crée des déséquilibres et des contraintes au rééquilibrage: elle constitue donc un support au mouvement et permet l'émergence de nouvelles dynamiques par la confrontation, saine et positive, des points de vue sur les perspectives d'action.

Si cet ouvrage est consacré aux 35 ans du CEFOC, il est a priori destiné à faire l'éloge de la mise à disposition pour le tissu social genevois d'un lieu de formation qui n'a jamais cessé d'explorer de nouvelles pistes et de se mettre au service du social, et ce vénérable centre de formation mérite bien entendu des louanges pour son important travail de renouvellement des pensées du social.

Il reste cependant, toujours du point de vue institutionnel, une question qui doit être abordée: la formation continue doit-elle rester externe au monde professionnel? Il est évident que cette externalité a plusieurs avantages: elle garantit une indépendance d'esprit et favorise la rencontre entre les différentes pratiques qui traversent les institutions sociales genevoises. C'est un acquis fondamental que chacun-e défend et que personne ne remet en cause. Elle a toutefois un coût pour les institutions dont il est nécessaire de tenir compte. Depuis l'avènement des HES et de l'obligation de couvrir intégralement le financement des frais de cours par l'écolage, le coût des formations continues est devenu au fil du temps de plus en plus important et pesant dans les budgets.

La conséquence est évidente: il n'est désormais quasi plus possible pour une institution d'offrir à ses collaboratrices et collaborateurs une prise en charge intégrale des coûts de formation continue externe, avec, en corollaire, beaucoup d'interrogations sur la question de l'égalité et de l'équité de traitement. A cela s'ajoute la nécessité de développer des cycles de formation continue spécifique en réponse à des besoins propres à l'organisation.

C'est avec ces préoccupations que la FASe a développé depuis 2011 de nouveaux actes de formation interne qui permettent de répondre à ce double souci de renforcement des compétences du plus grand nombre et de ciblage en fonction de besoins transversaux à la fondation. En sus de cycles de formations internes standard, du type accueil des nouvelles personnes engagées sur deux jours, ou de la mise sur pied d'un cycle de formation pour les coordinateurs et coordinatrices d'équipe, il s'agit essentiellement de deux formats.

Le premier est appelé «rencontre formative» et met en jeu un-e ou des intervenant-e-s sur une problématique donnée, interne à l'institution ou liée à son environnement direct. Par exemple, Michel Sasseville et son équipe sont venus nous parler de la

pratique de la philosophie en communauté de recherche. La participation d'au moins une personne par équipe garantit une certaine capillarité des idées, sans représenter une contrainte trop importante pour les activités.

Le second format, testé en 2012, vise à construire un espace réflexif dit «regards croisés» sur une interrogation issue du terrain. Construit dans un premier temps sur une journée avec échange de questions et de projets en lien avec cette interrogation, avec des participant-e-s volontaires, il peut se poursuivre sous différentes formes, par exemple en groupes de travail, en groupe d'écriture ou encore par la mise en place d'une intervision. L'idée étant ici de permettre aux participant-e-s de se construire, avec l'aide de la fondation, le chemin qui peut au mieux répondre à leurs questions.

L'objectif du développement de ces formats n'est pas de créer une concurrence aux formations délivrées par le CEFOC ou d'autres institutions similaires, mais bien de favoriser l'émergence de nouveaux espaces qui puissent répondre de manière complémentaire aux cycles de formation continue plus classiques.

La formation continue : un enjeu pour les institutions, un enjeu pour les professionnel-le-s

dominique chautems Leurs, secrétaire générale
de l'ASTURAL – Actions éducatives et pédago-thérapeutiques

La formation continue, autrefois support à se régénérer dans le métier et à se maintenir en bonne santé, pour durer ou pour faire évoluer sa carrière, est devenue aujourd'hui une nécessité par laquelle on se spécifie dans sa pratique. En effet, se différencier de façon plus pointue dans son mode d'intervention est une dynamique qui s'est installée fortement ces vingt dernières années, d'une manière générale, dans tous les domaines professionnels, la plupart du temps astreinte par des enjeux liés aux besoins du marché et à la logique de la concurrence. Cette logique n'épargne pas le champ du travail social. Elle est également le reflet de la nature et de la complexité actuelle des situations sociales, éducatives, psychologiques des individus auxquels s'adressent les prestations de l'action sociale et auxquelles doivent répondre les institutions. Celles-là nécessitant de la part des professionnel-le-s des compétences de plus en plus fines et élargies pour la compréhension précisément des contextes et des enjeux.

Si l'appel à la formation est soumis à ces caractéristiques d'adaptation, je fais l'hypothèse qu'il est également stimulé chez les travailleuses et travailleurs sociaux par le besoin de créer inhérent aux métiers qui œuvrent en priorité sur la dimension humaine et intersubjective. Cela est d'autant plus vrai aujourd'hui où les contraintes financières et la diminution des ressources limitent la création d'espaces et de dispositifs nouveaux, la créativité s'exprimant alors dans l'invention de nouvelles manières de faire, de nouvelles pratiques. Fortement productrice d'offres, la formation permet

alors de répondre au besoin d'améliorer l'intervention. Formation et intervention sont au cœur de la pratique, l'une n'allant pas sans l'autre; ce sont les va-et-vient entre les deux qui permettent de construire les outils les plus ajustés à l'évolution des problématiques.

L'ASTURAL, association qui gère une dizaine de structures socio-éducatives comprenant plus d'une centaine de collaborateurs et collaboratrices, a, dans la conception de sa mission, également celle d'offrir à son personnel un accès facilité et encouragé à la formation continue. A ce titre-là, ce principe s'inscrit dans sa culture institutionnelle depuis de longues années et l'ASTURAL, dans ses budgets cumulés entre la formation continue et les supervisions, va au-delà de la «résolution concernant la formation continue», adoptée par l'Association genevoise des organismes d'éducation et de réinsertion (AGOER) et annexée à la convention collective de travail, qui recommande une affectation de 2% de la masse salariale à la formation.

Les enjeux pour l'institution

Les structures de l'ASTURAL touchent à différents champs spécifiques qui sont: l'éducation précoce spécialisée, la pédagogie et l'enseignement spécialisé, l'éducation spécialisée, l'insertion socioprofessionnelle. Chacun de ces champs fait appel à des compétences pointues et par conséquent invite les professionnel-le-s qui y travaillent à se former à ces spécificités. Aussi, par l'intérêt suscité en chacun de remplir au mieux sa fonction, les professionnel-le-s s'orientent dans un premier temps vers un type d'offre destiné à favoriser la meilleure adéquation possible à leur activité. Une émulation au sein des équipes provoque la demande et les formations sollicitées par les professionnel-le-s eux-mêmes sont naturellement de l'ordre de l'adaptation au poste. La gestion de l'institution postule que la qualité de la dynamique de réflexion au sein des structures engendre en elle-même la demande de formation la plus adaptée. Ainsi, la direction générale n'intervient pas ou peu dans les orientations et les choix des formations.

Une logique de démarche collective prévaut également dans chaque institution; ainsi, les équipes accordent une part de leur budget pour des temps de formation

en commun. A cela viennent s'ajouter des supervisions pour la gestion d'équipe ou individuelle et d'autres pour l'analyse des situations prises en charge.

Viennent ensuite les formations dites «longues» qui, tout en se situant dans un rapport étroit avec le mandat des institutions, donnent aux collaborateurs et collaboratrices la possibilité d'élargir le champ de leurs certifications et de développer leurs apports. Ces formations visent également à nourrir le curriculum vitae et à ouvrir des accès à d'autres postes ou mandats.

Les enjeux pour les professionnel-le-s

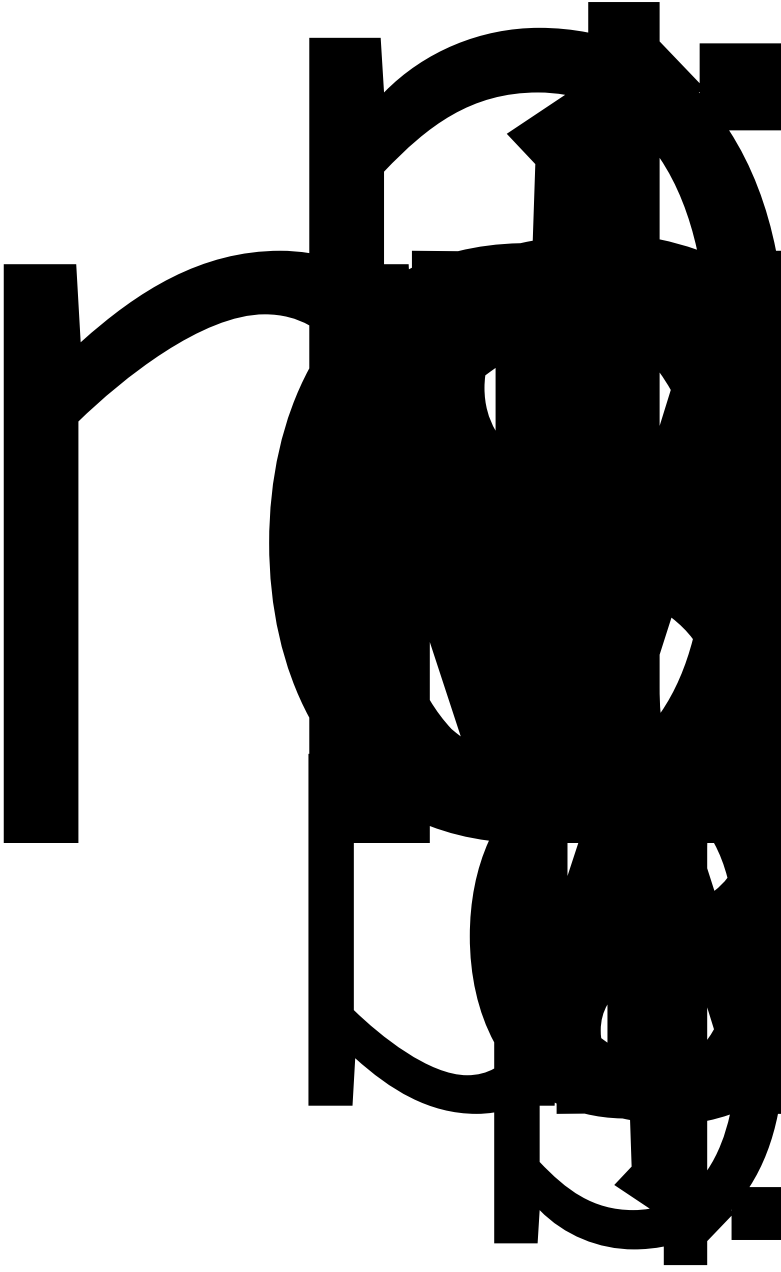
Le développement de la formation, l'augmentation des exigences que cela entraîne, l'accélération de l'offre auxquels on assiste aujourd'hui sont à mettre en corrélation avec l'évolution des dynamiques sociales. Cela, à mon sens, engendre une spirale qui place les professionnel-le-s dans la situation d'être rapidement dépassé-e-s et plus en phase avec les niveaux que nécessite l'adaptation à la compréhension de l'évolution de son environnement professionnel, et ce quel que soit le domaine.

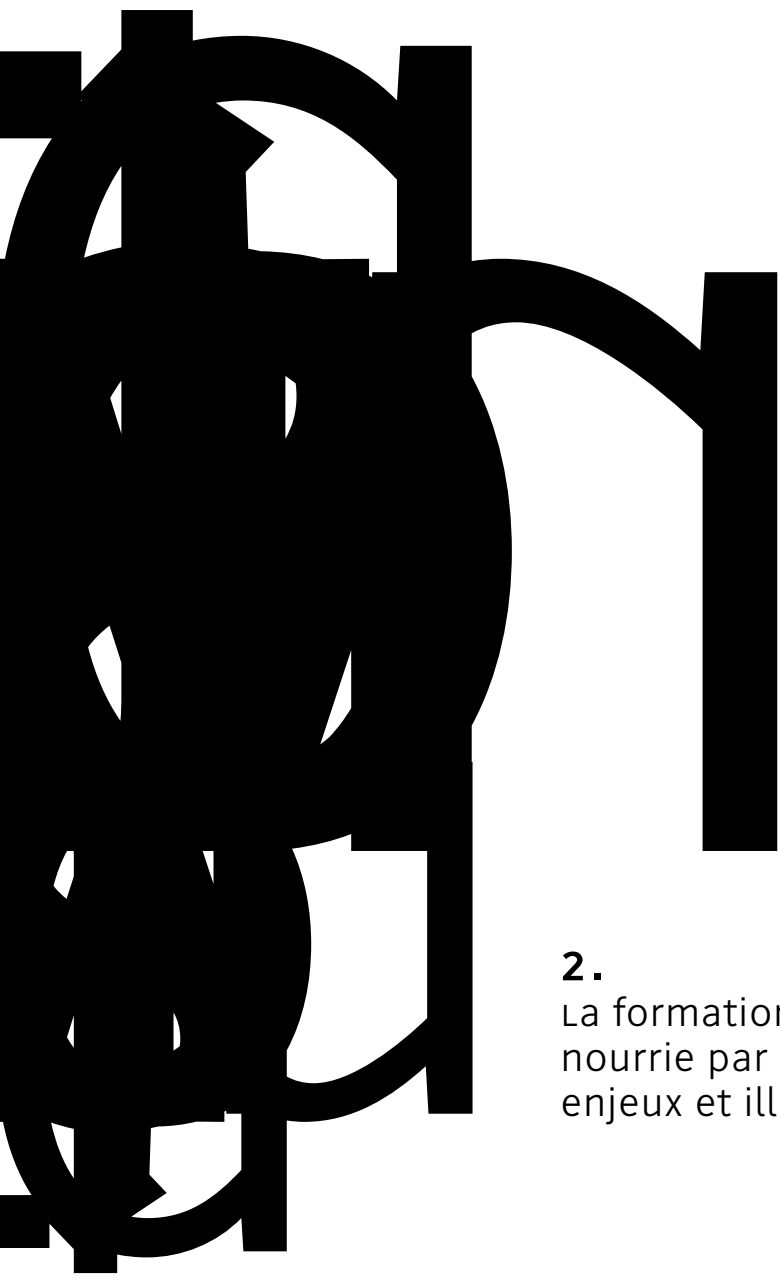
Ainsi, comment dès lors résister à cette course en avant à laquelle nous pressent ces paramètres? Comment gérer son investissement en lien avec sa vie personnelle et familiale pour ne pas être happé-e par son activité professionnelle et de formation? Permettre à un collaborateur ou à une collaboratrice de s'inscrire dans une formation importante demande ainsi à le ou la soulager en temps, à s'engager dans son remplacement, à recueillir l'adhésion de ses collègues qui seront également sollicités lors de ses absences. Cela veut dire qu'une démarche individuelle implique au-delà de soi-même et touche forcément la dynamique collective. C'est un art des directions et des équipes que de savoir gérer cela sans que cela ne crée de ressentiment à l'égard des personnes en formation. Voir la formation des un-e-s comme une richesse pour les autres est une vision exigeante, qu'il faut sans cesse faire vivre dans l'esprit de chacun-e, pour que la personne en formation se sente libre et soutenue dans sa démarche personnelle. Parfois, faire cet effort pour que cela permette peut-être un jour à cette personne d'accéder à un autre poste nécessite de penser le produit de la formation au-delà de sa propre institution, soit davantage dans l'esprit d'un intérêt général.

En qualité de responsable de l'ASTURAL, ces questions sont le lot à traiter lors de chaque demande d'un collaborateur ou d'une collaboratrice d'entrer en formation longue. Les producteurs et productrices de programmes de formation doivent être attentifs au fait que certaines d'entre elles, devenues si conséquentes ou si denses, entravent leur accès, trop lourdes en temps pour la personne et trop coûteuses en moyens pour l'institution.

Les enjeux de la formation continue

La pression sur la spécialisation, telle que déclinée plus haut, à laquelle s'ajoute sans doute la question de l'augmentation des coûts, engendrent depuis quelques années dans la gestion des institutions de plus en plus le besoin de former elles-mêmes leurs propres collaborateurs et collaboratrices. Cela pose toute la question de savoir de quel-le professionnel-le veut-on ou a-t-on besoin pour quel travail? De quels moyens dispose-t-on? Cela pose la question de savoir qui forme qui? Celle de la légitimité aussi et de la certification. Celle de tout ce temps accordé à se former pour quelle reconnaissance, dès lors que le diplôme a tant d'importance dans le curriculum? Les instituts de formation, jusque-là lieux privilégiés à diffuser la formation, en l'occurrence celle qui concerne ici le soutien à l'activité, se voient en quelque sorte doublés par des institutions qui développent en leur sein leurs propres programmes. Ne risquent-ils pas alors de voir limités leurs champs de développement et l'accès à la diversité des questions posées aux pratiques de terrain et, par-là même, les pratiques de terrain ne risquent-elles pas de voir diminuer la richesse des réponses? En tant que responsable de l'ASTURAL, ce sont actuellement des questions qui me préoccupent, même si dans notre institution la pratique veut que les collaborateurs et collaboratrices aient le choix du lieu de leur formation. Pour l'instant, l'offre paraît tout à fait diverse et suffisante pour répondre aux besoins tant de l'institution que des personnes, mais qu'en sera-t-il dans l'avenir?





2.
La formation continue
nourrie par la recherche:
enjeux et illustrations





Gestion du temps et de l'argent

«En termes de financement, j'ai eu la chance d'avoir un employeur qui m'a payé l'intégralité des frais d'inscription à la formation. La grosse difficulté est de gérer conjointement trois ans d'études et le fait que le travail de directeur ne diminue absolument pas; après, ce sont d'autres priorités qui doivent être faites, renoncer à certains projets, dire non à certaines sollicitations. donc ça implique du temps à la maison, particulièrement pour faire le travail de mémoire.»

Christophe Mani

Formation à la Direction d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires

«En cours de formation, j'ai eu une grosse difficulté, il y avait professionnellement énormément de travail et j'ai failli carrément arrêter, compte tenu de l'overdose de travail, ça m'empêchait de poursuivre sereinement les études que j'avais entreprises. c'est coûteux en énergie, ce sont des efforts d'organisation.»

Claude Bodmer

CAS HES-SO Intervenant-e-s dans les équipes et les organisations

«ça pose des problèmes, car je viens d'une petite équipe de trois animateurs, personne [travaille] à 100%, mais à 210% au total. c'est clair, si une personne part en formation une fois, deux fois par mois, ça fait beaucoup. c'est une décision qui ne pèse pas seulement sur toi, sur ton temps personnel mais aussi sur le temps des autres.»

Celestina Gambaro

CAS HES-SO en Travail social de proximité

«ce CAS était un peu une condition sine qua non, par rapport à mon embauche à la FASE en tant que travailleur social hors-murs. un employeur qui propose une formation, c'est génial, c'est quelque chose de positif. quand on rentre dans une boîte qui veut bien former ses employés, c'est une boîte qui est pour la promotion individuelle et l'épanouissement des salariés.»

Paul Lemaître

CAS HES-SO en Travail social de proximité

recherche et partenariats

Laurence ossipow, professeure,
Haute école de travail social, responsable du Centre
de recherche sociale de la HETS (ceres)

Des chercheuses et des chercheurs de la HETS, actifs dans l'enseignement de base (bachelor et/ou master) et dans la formation continue s'expriment dans les articles ci-après sur la question du partenariat de recherche (les partenaires étant entendus ici comme les enquêté-e-s et non pas les mandant-e-s ou bailleurs-euses de fonds d'une recherche)¹.

La première partie des textes que vous allez lire se centre donc sur la question du transfert de connaissances acquises par la recherche dans l'enseignement en formation continue auprès de professionnel-le-s du travail social. La seconde partie, elle, questionne le partenariat de recherche d'un bout à l'autre de celui-ci, depuis l'instant où les chercheurs et chercheuses négocient leur place sur le « terrain » jusqu'au moment où ils-elles rendent compte de leurs analyses aux enquêté-e-s, aux étudiant-e-s et aux professionnel-le-s investis dans la formation continue, en passant par tous les événements et les occasions qui leur permettent de restituer provisoirement des questionnements en cours de recherche.

La réflexivité sur la place des chercheurs et chercheuses auprès de celles et ceux que l'on nommait jadis des informatrices et des informateurs et que l'on qualifie aujourd'hui de partenaires, d'interlocuteurs, voire de collaborateurs, a toujours fait

¹ Ces textes sont issus d'un débat organisé lors de la Journée de la formation continue du 17 novembre 2010. Isabelle Kolly Ottiger, Sophie Rodari et Laurent Wicht ont présenté une de leurs recherches en lien avec l'organisation de programmes de formation continue (postgrades), tandis que Sylvie Avet L'Oiseau, Francis Loser, Arnaud Frauenfelder et Kim Stroumza ont participé à la table ronde consacrée à la question du partenariat de recherche.

partie des recherches en sciences humaines et sociales, mais avec plus ou moins d'acuité selon les périodes historiques, les disciplines et les dispositifs d'enquête; la sociologie des organisations et l'anthropologie *at home* ayant probablement permis de belles avancées dans ce domaine. La perspective de partenariat ne repose toutefois pas seulement sur cette différence entre *at home* et *abroad*, entre ici et là-bas, non seulement parce que les enquêté-e-s de là-bas ont accès à ce qui se dit ici (par exemple par le biais de tous les outils internet qui permettent désormais d'être au courant –presque en temps réel– de ce qui s'élabore d'un bout à l'autre du monde), mais aussi et surtout parce que la sociologie et l'anthropologie se fondent sur des processus de distanciation et de proximité avec les enquêté-e-s, sur des dons et contre-dons autant que sur des déceptions et trahisons potentielles (Monsutti, 2007), qui n'ont pas à voir directement avec la distance géographique ou une supposée différence de culture (Flament, 2007; Comaroff, 2010). Plus encore, c'est probablement le développement de sciences sociales collaboratives sachant questionner en profondeur l'autorité et la légitimité des chercheurs et chercheuses qui a permis de remettre en cause certaines formes de rupture épistémologique et de rendre plus poreuse la frontière entre savoirs profanes et savoirs savants, entre savoirs experts (par exemple ceux des professionnel-le-s que nous étudions) et savoirs scientifiques (ceux que nous portons en fonction de nos positionnements théoriques). Cette remise en cause a également permis de tordre le cou aux idées positivistes, à toute approche faussement objective et à une certaine relativisation de nos explications et de nos interprétations. Celles-ci ne sont peut-être, comme le dit Clifford Geertz (1973/1998), que des interprétations d'interprétations déjà élaborées par les personnes observées et interviewées et reconstruites par les anthropologues, ne produisant que des vérités partielles, voire partiales, ainsi que le propose James Clifford (1986), en tout cas discutables et contestables. Nous avons dès lors changé de paradigme et nous nous efforçons désormais de construire des textes, des articles, des rapports, des livres, des cours qui laissent –autant que faire se peut– place aux points de vue spécifiques des enquêté-e-s lorsque ceux-ci ne se confondent pas avec ceux des chercheurs et chercheuses. Place donc à une certaine polyphonie du propos et non pas seulement à des analyses par trop englobantes ou surplombantes.

La réflexivité sur le rapport aux enquêté-e-s, si elle est d'abord née des chercheurs et chercheuses, a également été renforcée par le développement des chartes et codes éthiques (Céfaï et Costey, 2009) exigeant de tous les enquêteurs et enquêtrices qu'ils obtiennent le consentement éclairé des personnes étudiées. Ce n'est d'ailleurs pas pour rien que de nombreuses institutions organisent à l'heure actuelle des colloques (voir par exemple *La restitution des savoirs*, 2011; Ossipow, 2011; Stroumza et Mezzena, 2011) et des appels à contribution sur la question (notamment, Ossipow et Csupor, 2011). En Suisse, c'est aussi le projet d'introduction d'un article constitutionnel, accepté en votation populaire le 7 mars 2010, qui fit débat (entre autres au sein de l'Académie suisse des sciences humaines) puisqu'il impose, en tout cas aux chercheurs et chercheuses en sciences médicales travaillant sur l'être humain, l'obtention de ce consentement éclairé. Partant plutôt de la prémisse qu'ils et elles travaillent avec l'être humain, les anthropologues suisses ont proposé, pour leur part, une prise de position sur la question montrant que l'épistémologie et la déontologie de la recherche en sciences humaines et sociales favorisent davantage une réflexion sur le pacte moral (Céfaï et Costey, 2009) passé avec les enquêté-e-s que la contractualisation ou la codification d'un consentement qui n'est pas toujours exigible, ni même prévisible (Groupe de recherche «Éthique», 2010).

Partant des réflexions développées ci-dessus, les articles ci-après s'articulent autour de deux questions principales: à savoir, la place des partenaires de terrain dans les recherches ainsi que les modalités du retour aux personnes étudiées et du transfert des résultats de recherche dans la formation de base et dans la formation continue.

Comme vous pourrez le lire dans les différents textes rassemblés ici, les positions divergent, même si la majeure partie des chercheurs et chercheuses défendent un partenariat avec les enquêté-e-s et avec les professionnel-le-s à qui ils et elles enseignent dans le cadre de la formation postgrade. Ces professionnel-le-s, souvent beaucoup plus expérimenté-e-s que les étudiant-e-s de bachelor, discutent nos résultats à partir de leurs propres positionnements, ce qui enrichit nos analyses et les fait circuler sur d'autres «terrains» et lieux de débats, comme si la formation continue pouvait jouer

un rôle important de relais des connaissances dans la cité, auprès des bénéficiaires du social et auprès des autorités politiques... La formation continue offre aussi aux chercheurs et chercheuses et aux participant-e-s des moments de réflexivité et de réflexion où l'on peut remettre en cause les savoirs accumulés de part et d'autre. Isabelle Kolly Ottiger montre par exemple comment le cours postgrade en direction d'institutions permet à la fois de faire surgir des questionnements émanant des directrices ou des directeurs (dont un certain nombre a été par la suite observé et interrogé plus formellement) et d'offrir un espace de discussion, de recul et d'échanges à des professionnel-le-s, souvent surmené-e-s et en quête de légitimité. Sophie Rodari, responsable d'un cours traitant de l'endettement, souligne, quant à elle, comment cet endettement n'est pas le résultat d'une attitude irresponsable des familles concernées, mais d'un contexte socio-économique qui contraint les individus à emprunter pour faire face aux dépenses les plus basiques. Un endettement d'autant plus courant que les facilités d'accès au crédit sont grandes et la protection des consommateurs et consommatrices relativement faible. Pour cette chercheuse, la formation postgrade permet d'informer les professionnel-le-s des analyses récentes en matière d'endettement autant qu'elle offre aux chercheurs et chercheuses la possibilité de se nourrir des questionnements, des astuces et de l'embarras des professionnel-le-s, qui n'ont pas toujours reçu une formation spécifique pour travailler dans ce domaine parfois hautement technique, financièrement parlant. Laurent Wicht, pour sa part, propose, en reprenant une expression du socio-anthropologue Jean-Pierre Olivier de Sardan, de chercher le «chaînon manquant» qui relierait les questions parfois très pratiques des professionnel-le-s ou des mandant-e-s aux problématiques plus théoriques des chercheurs et chercheuses. Responsable d'une formation ouverte aux travailleuses et travailleurs sociaux de proximité, il propose à ses participant-e-s de se transformer provisoirement en chercheurs et chercheuses, afin d'observer, avec une autre casquette et peut-être davantage de distance, ce qui fait le quotidien, les joies et les difficultés de leur travail. Ces observations dûment commentées et analysées peuvent alors être reprises dans d'autres recherches et transmises aux autorités politiques et aux organes dirigeants, en profitant d'une légitimité renforcée (celle que donne la recherche à des constatations qui pourraient parfois n'être tenues que pour des doléances).

Sylvie Avet L'Oiseau insiste sur la spécificité de la recherche en psychomotricité, encore peu mise en œuvre alors même qu'elle se situe au cœur d'un champ médico-psychologique où les tensions sont nombreuses et que les assurances sociales attendent de connaître la validité de ces méthodes pour les rembourser. Kim Stroumza et Laurence Seferdjeli ont, de leur côté, mené une recherche qui se penche sur le partenariat entre professionnel-le-s et chercheurs et chercheuses, sans laisser dans l'ombre les relations affectives qui s'instaurent entre les partenaires. Elles montrent aussi que les deux parties ont à faire avec l'incertitude propre à toute recherche qualitative, mais que de celle-ci naît parfois le désir des enquêté-e-s d'en connaître davantage sur le savoir des chercheurs et chercheuses qui, pour leur part, se voient encourager à être très attentifs à ce qu'il y a de plus imperceptible dans l'action. A partir d'un même souci d'attention aux affects et proche des analyses de l'ethnologue Jeanne Favret-Saada, Francis Loser s'est préoccupé de ce qui peut toucher le chercheur ou la chercheuse lorsqu'il ou elle est pris-e dans le jeu de ses informateurs et informatrices (ici, des participant-e-s et des intervenantes dans des ateliers d'expression et de création). Il explique alors comment une approche participante de longue durée crée des conditions de coconstruction des questionnements et d'interprétations partagées. Faisant presque exception parmi ces chercheurs et chercheuses préoccupé-e-s – un peu comme James Clifford (1986) – de relativiser l'autorité du scientifique, Arnaud Frauenfelder adopte une position différente qui, si elle tient bien compte de la parole experte des personnes étudiées, en collaboration avec divers autres sociologues, insiste aussi, en fervent partisan d'une approche inspirée entre autres par Pierre Bourdieu, sur l'objectivation des données et l'analyse plus distanciée des pratiques dont les enquêté-e-s ne peuvent pas être pleinement conscient-e-s, ne serait-ce que parce qu'ils et elles n'ont connaissance ni de l'ensemble du contexte socio-économico-historique ni des stratégies qui se jouent dans d'autres champs d'action, plus ou moins proches des leurs. Fort de la triangulation des données que seul-e-s les chercheurs et chercheuses peuvent opérer, il démontre par exemple que certains services auprès desquels il enquêtait avec ses collègues ne se rendaient pas compte que l'augmentation des cas de dénonciation de maltraitance était, pour le dire très vite, davantage liée à une acuité nouvelle et à un souci de ne pas passer à côté de

certaines affaires qu'à un réel développement de l'incapacité des parents à bien traiter leurs enfants.

Si, comme on a pu le constater, tous les chercheurs et chercheuses définissent différemment les conditions de validité de leurs analyses et par là même les formes de partenariat, ils et elles s'accordent toutefois sur le fait que leur activité d'enseignement de base, de master et de formation continue est à la fois propice à poser de nouvelles questions de recherche (en raison des questionnements des étudiant-e-s et des professionnel-le-s) et à favoriser la réflexivité sur le rapport aux personnes étudiées, sur la portée de leurs résultats et sur la nécessité de les transmettre plus loin, dans la cité, auprès des travailleuses et travailleurs sociaux de base, auprès des directrices et directeurs d'institutions, auprès des institutions de subventionnement et auprès des autorités politiques.

Bibliographie

Cefai, D. et Costey, P. (2009). Codifier l'engagement ethnographique? Remarques sur le consentement éclairé, les codes d'éthique et les comités d'éthique. *La Vie des idées*. Récupéré le 27.10.2011 de <http://www.laviedesidees.fr/Codifier-l-engagement.html>

Clifford, J. (1986). Partial Truths. Dans J. Clifford et G. Marcus, *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography* (p. 1-27). Berkeley : University of California Press.

Comaroff, J. (2010). The End of Anthropology, Again: On the Future of an in/Discipline. *American Anthropologist*, 112 (4), 524-528.

Flamant, N. (2005). Observer, analyser, restituer. Conditions et contradictions de l'enquête ethnologique en entreprise. *Terrain*, 44, 137-152.

Geertz, C. (1973/1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, 6, 73-105.

Groupe de travail «Éthique» (2010). Une charte éthique pour les ethnologues? Projet de prise de position de la SSA. *Tsantsa*, 15, 148-154.

La restitution des savoirs (2011). Colloque international pluridisciplinaire organisé par Caroline Dayer, Marie-Noëlle Schurmans, Héloïse Rougemont et Maryvonne Charmillot à l'Université de Genève (ACRA, FPSE, UNIGE) du 5 au 11 septembre 2011. Récupéré le 27.10.2011 de http://w3.aislf.univ-tlse2.fr/spip/IMG/pdf_Programme_La_restitution_des_savoirs.pdf

- Monsutti, A.** (2007). Le baiser de l'ethnologue: entre don de soi et usage de l'autre sur le terrain. Dans S. Chappaz-Wirthner, A. Monsutti et Olivier Schinz, *Entre ordre et subversion: logiques plurielles, alternatives, écarts, paradoxes* (p. 23-35). Paris : Karthala; Genève : Institut universitaire d'études du développement.
- Ossipow, L. et Csupor, I.** (2012). Des pauvres partenaires d'une recherche à l'aide sociale? Asymétrie dans la constitution des partenariats et des restitutions de résultats. *Pensée plurielle*, 29 (à paraître).
- Ossipow, L.** (2011). *La restitution: contre-don, contre-enquête, contre-chant*. Communication présentée lors du colloque La restitution des savoirs (ACRA, FPSE, Université de Genève), 7-11 septembre 2011 (article soumis le 1^{er} janvier 2012).
- Stroumza, K. et Mezzena, S.** (2011). *Activité de chercheurs, activités d'éducateurs: produire des savoirs au plus près de l'expérience*. Communication présentée lors du colloque La restitution des savoirs (ACRA, FPSE, Université de Genève), 7-11 septembre 2011 (article soumis pour janvier 2012).

La formation continue des directeurs enrichie par la recherche

isabelle kolly ottiger, professeure,
Haute école de travail social,
directrice du MAS en direction d'institutions

Cette contribution vise à dégager quelques articulations construites entre un dispositif de formation à la direction d'institutions développé par la HES-SO et une recherche terminée en automne 2011 sur le travail réel des directions d'établissements scolaires et sociaux de Suisse romande.

Breve présentation du *master of Advanced studies HES-SO en direction et stratégie d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires (MAS HES-SO DSIS)*¹

Le programme du MAS est une offre de formation continue de la HES-SO; il est issu d'une collaboration intersites et interdomaines (Social / Santé / Economies et Services), associant dix écoles de Suisse romande.

Le MAS vise à qualifier des directeurs et directrices d'établissements des domaines éducatif, social et socio-sanitaire. Le dispositif de formation est conçu de manière à développer la professionnalisation des participant-e-s en leur permettant de consolider leurs compétences par l'appropriation de connaissances actualisées dans les

¹ Le titre de MAS HES-SO DSIS, *Master of Advanced Studies HES-SO en Direction et Stratégie d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires*, de 60 ECTS, s'obtient au terme de trois ans d'études. (Au terme de deux ans d'études, il est possible d'obtenir un DAS HES-SO GDIS: *Diploma of Advanced Studies HES-SO en Gestion et Direction d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires* de 35 ECTS.) Site: www.hesso-fdis.ch

domaines suivants: diriger une institution, animer une équipe de collaborateurs et collaboratrices, réaliser les missions de l'institution dans le cadre de ses valeurs, développer des orientations stratégiques dans un environnement complexe et changeant, assumer la gestion économique et financière, répondre aux besoins des différentes parties prenantes dans un souci de haute qualité.

Le MAS réunit des directeurs et directrices provenant de différents secteurs du domaine social et de la santé en Suisse romande. Il permet ainsi de prendre en compte une pluralité de points de vue et de participer à la construction d'une identité professionnelle de directeur et directrice d'institution.

Le collectif de recherche CADRE²

Le collectif CADRE s'intéresse au travail réel des directions romandes d'établissements scolaires et sociaux et a mené un projet de recherche conduit en Suisse romande par trois Hautes écoles partenaires: la HETS-GE, l'UNI-GE et la HEP Vaud (financé par le FNS de 2008 à 2011).

L'enjeu scientifique de CADRE est de saisir –entre l'évolution des principes de gouvernance et les exigences de la professionnalisation– les interdépendances des métiers de l'éducation et du social ainsi que les logiques d'action des acteurs et actrices concerné-e-s.

L'enjeu social de CADRE consiste à élaborer avec les décideurs et les acteurs un modèle réaliste de la façon dont les directions d'établissement font face aux multiples –et souvent contradictoires– exigences et injonctions, tant de la part des instances qui les gouvernent (autorités politiques) que de la part des personnes qu'elles sont censées gouverner (collaborateurs et collaboratrices).

Etant constitué dans une perspective romande et interinstitutionnelle, CADRE vise également à s'associer étroitement aux formations se développant actuellement dans

2 CADRE: Collectif de recherche d'analyse du travail des Directions d'Établissements Scolaires et Sociaux

ce champ, dans le but de leur offrir une base de légitimation empirique, tant pour le maintien des acquis que pour les régulations à venir.

Trois entrées conceptuelles ont été privilégiées: la notion d'«analyse de l'activité», la notion de «dossiers» et la notion d'«épreuves subjectives». Pour la récolte des données, une soixantaine de directeurs et directrices ont participé aux entretiens. Une vingtaine de *shadowing* (suivi des directeurs et directrices au fil de leurs activités quotidiennes pendant une semaine) ont permis un recueil précieux de données supplémentaires.

Apports et articulations entre recherche et formation continue

Dans l'illustration que nous apportons, il y a une réelle interdépendance entre formation continue et recherche. Le collectif CADRE regroupe des professeur-e-s engagés dans des programmes de formation continue –adressés à des directions d'établissement– et c'est à partir de leurs connaissances et expériences de formateurs et formatrices que le projet de recherche s'est construit, dans l'intention de renforcer la pertinence des dispositifs de formation existants. La recherche est donc alimentée par les réflexions portées sur les dispositifs de formation et ces derniers bénéficient directement des résultats de la recherche.

Quels sont alors les apports pour les différents acteurs et actrices?

Les responsables de programmes de formation continue

L'engagement dans un projet de recherche est une occasion précieuse pour des responsables de programme de formation continue de s'autoriser à prendre du temps pour réfléchir aux fondements et aux enjeux de la formation concernée. Prendre du temps pour se documenter, se mettre au courant des publications récentes, pour élargir les références et les connaissances ciblées sur les questions de management d'établissements sociaux et scolaires. Prendre du temps pour penser avec des pair-e-s directement concernés par ces questions, mais provenant de champs voisins, en l'occurrence le champ de l'éducation scolaire. Prendre du temps pour interviewer et observer des directeurs et directrices de Suisse romande sur leur travail réel,

pour récolter un matériel reflétant leurs préoccupations actuelles. Prendre du temps pour mieux comprendre ce qui compose leur travail quotidien et les ressources qu'ils et elles mobilisent, pour repérer ce qui construit le professionnalisme. Et ainsi, pouvoir réajuster et ancrer les fondements du dispositif de formation sur des données scientifiques.

Les participant-e-s au programme de formation postgrade

L'orientation de notre recherche s'inscrivant dans un courant heuristique, les résultats intermédiaires et finaux ont pu être soumis régulièrement aux participant-e-s du dispositif de formation, permettant ainsi un enrichissement réciproque des problématiques soulevées.

Par exemple, une première synthèse des situations complexes, sources de stress et de défi, rencontrées par les directeurs et directrices interviewé-e-s dans le cadre de la recherche a été soumise aux participant-e-s de la formation, en leur demandant de réfléchir aux épreuves traversées dans leur propre parcours de direction. Ces dernière-s ont pu réaliser que les difficultés auxquelles ils elles se sont confronté-e-s ne sont pas simplement une conséquence de leur manque d'expérience, mais font partie des problématiques inhérentes aux fonctions de direction.

Nous pouvons citer quelques illustrations de ces situations complexes vécues par les directeurs et directrices :

- La question de la reconnaissance, de la légitimité se pose à plusieurs niveaux (supérieur-e-s hiérarchiques, pair-e-s, subalternes, usager-ère-s et leur famille, etc.). On attend des directeurs et directrices de «tout savoir et savoir faire, tout de suite et d'emblée».
- La gestion des ressources humaines implique de nombreuses situations complexes à gérer, ils et elles oscillant entre une gestion bienveillante des collaborateurs et collaboratrices et les pressions dues aux exigences de performance et de rentabilité.

- La multiplicité des tâches et des responsabilités demande de savoir gérer son temps de manière équilibrée. Le stress, la «débordance» font partie des difficultés fréquemment rencontrées par les directeurs et directrices.
- Les situations à gérer sont la plupart du temps complexes et composées d'un enchevêtrement d'interactions qui révèle des confrontations entre des logiques contradictoires. Citons par exemple l'arrivée du *New Public Management*, qui ébranle les systèmes de management participatif. Ces situations complexes peuvent se transformer en autant d'épreuves, selon le contexte sociopolitique, selon les compétences du directeur ou de la directrice et de ses collaborateurs et collaboratrices, mais également selon toute une série d'autres facteurs purement conjoncturels, par exemple la situation économique momentanée ou le contexte actuel de mutations et de fusions institutionnelles.

La communication des résultats de recherche provoque des interactions entre les participant-e-s, où la connaissance des enjeux rencontrés par les directeurs et directrices s'affine. L'obligation de se positionner face aux injonctions paradoxales, de développer des compétences pour gérer le changement et les ajustements nécessaires, l'art de la négociation et du compromis deviennent des ingrédients indispensables pour forger une identité de directeur ou directrice d'institution.

Les professionnel-le-s du terrain

Une vingtaine de directeurs et directrices du champ social et socio-sanitaire ont été interviewés dans le cadre de la recherche. Certain-e-s sont des ancien-ne-s bénéficiaires de notre programme de formation. Dans tous les cas, leur disponibilité, leur authenticité et leur intérêt pour se prêter au jeu des interviews et du *shadowing* nous incitent à penser que la thématique de cette recherche correspond à un besoin actuel de mieux définir ce qui caractérise le travail de direction des établissements romands. Notre intervention leur offre aussi une opportunité de prendre du recul et de questionner leurs actions sous un jour différent.

Ce programme de recherche a ainsi permis de renforcer les liens avec les professionnel-le-s du terrain et, par effet rétroactif, de consolider la crédibilité des dispositifs de formation.

Une communication des résultats finaux de la recherche est prévue auprès des associations professionnelles concernées, afin de diffuser plus largement les analyses de résultats et d'inciter de nouvelles réflexions au sujet des fonctions de direction.

en guise de conclusion: comment la recherche et la formation continue peuvent-elles «nourrir» les professionnel-le-s?

S'investir dans un programme de recherche ou s'inscrire dans un programme de formation postgrade, c'est oser bousculer des certitudes, porter des regards différents sur les actions professionnelles, augmenter la conscience des forces en jeu, mieux délimiter les parts des responsabilités institutionnelles, organisationnelles et/ou individuelles. C'est ouvrir des espaces de réflexion pour trouver des ressources permettant d'agir avec compétence et intelligence face à une réalité où «tout change en permanence».

Asseoir la légitimité des interventions en service social

sophie rodari, professeure, Haute école de travail social,
responsable du CAS de spécialisation en gestion de dettes

L'intervention des assistantes et assistants sociaux repose sur une analyse des ressources économiques et des droits des personnes à aider. Les questions d'argent sont étroitement liées au développement professionnel du service social. Elles prennent une nouvelle ampleur en raison des effets sociaux associés au surendettement. Ceux-ci sont devenus au fil des années une préoccupation pour l'ensemble des professionnel-le-s du service social pour au moins deux raisons. La première est la précarité de larges franges de la population, qui contraint de plus en plus de personnes et de familles à recourir au crédit à la consommation pour faire face à l'ensemble de leurs obligations financières (Chatriot, 2006). S'acquitter de son loyer, de ses primes d'assurance-maladie, des frais de garde des enfants, des coûts de transports et des frais liés à l'activité professionnelle sont les charges qui grèvent le plus les ménages des classes populaires¹ en Suisse. Le manque financier persiste en raison des effets conjugués des bas salaires pratiqués dans certains secteurs économiques, de l'expansion des emplois atypiques et des effets de seuil des mesures de politique sociale mises en place en faveur des chômeur-euse-s (Walker et Marti, 2010). La seconde tient aux conditions

¹ L'appellation *classes populaires* condense dans ce texte des positions sociales situées en bas d'une ou de plusieurs échelles hiérarchiques organisant la stratification sociale. Cet ensemble hétérogène désigne des positions distinctes: la situation des sans-abri ne se confond pas avec la situation d'un-e chômeur-euse en recherche d'emploi, ni avec celle d'un-e ouvrier-ère ou d'un-e employé-e, mais il existe un *continuum* entre ces positions. Ce terme générique permet de souligner que les individus et les groupes examinés ici sont soumis à des *mécanismes de domination économique*.

très favorables en Suisse au développement des multiples formes de ventes à crédit. La facilité d'accès au crédit et la faible protection des consommateurs révèlent l'absence actuelle de volonté politique de légiférer dans ce domaine pour en atténuer les conséquences sociales. Même si ces difficultés économiques sont documentées scientifiquement en Suisse, les représentations héritées du XIX^e siècle qui associent pauvreté, consommation excessive et comportement irresponsable sont encore largement partagées dans l'opinion publique. L'aide aux personnes surendettées est du reste conçue comme une réponse individuelle réparatrice, voire coercitive², qui vise en premier lieu à rembourser les créanciers. Dans le contexte actuel, les interventions ciblées du service social ont non seulement une portée limitée pour répondre aux besoins des personnes en grandes difficultés financières, mais les professionnel-le-s peinent à se faire entendre auprès des instances politiques pour obtenir les moyens nécessaires en vue d'agir plus efficacement contre le surendettement, en favorisant la prévention et l'éducation. L'absence de spécialisation professionnelle certifiée peut en partie expliquer que les autorités ne reconnaissent pas à sa juste valeur l'accompagnement social effectué auprès des populations endettées et ne savent pas comment utiliser les atouts du service social dans la résolution des problématiques d'endettement.

La mise sur pied du CAS de spécialisation en gestion de dettes répond à une demande des professionnel-le-s du service social; demande formulée par l'intermédiaire de Dettes Conseils Suisse (DCS), association faitière regroupant les services spécialisés dans le désendettement. Elle comble ainsi une lacune dans les dispositifs de formation continue développés par les HES en Suisse romande à l'attention des assistantes et assistants sociaux. En effet, dans ce domaine, seules des formations «privées» de courte durée existaient et la spécialisation dans le domaine juridique relevait des seules universités. Le premier programme de ce CAS a été largement construit à partir des expériences de terrain accumulées par les différents professionnel-le-s engagés dans ce champ d'intervention (Cambier, 2005; Perler-Isaac, Reusse et Cambier, 2005) et des lacunes en matière de formation qu'ils et elles ressentent dans l'exercice

2 Les mesures de tutelle et de curatelle impliquent pour les tuteurs-trices et curateurs-trices la tenue de comptes, la gestion des revenus et le contrôle des dépenses, ces éléments faisant l'objet d'un rapport aux autorités judiciaires compétentes.

quotidien de leur métier. Consulté-e-s comme spécialistes de la relation d'aide, ils et elles maîtrisent les composantes sociales, administratives et déontologiques indispensables à la réussite du processus de désendettement. L'argent tient une place centrale comme clé de lecture du ou de la professionnel-le dans la mise en œuvre d'une intervention sociale appropriée. Le temps est l'autre facteur essentiel à la réussite de ce processus, car c'est dans la durée que s'établit d'une part la confiance et d'autre part que se stabilise la situation économique; stabilisation indispensable pour entreprendre un désendettement. Intervenir auprès de personnes en grandes difficultés financières nécessite toutefois des compétences juridiques et économiques pointues, car il faut entreprendre des négociations avec les créanciers; négociations qui sortent du champ habituel des compétences des travailleuses et travailleurs sociaux. La formation visibilisera d'une part les compétences humaines et techniques des différents acteurs et actrices qui accompagnent des personnes en grandes difficultés financières et leur permettra d'autre part d'acquérir des connaissances juridiques et économiques nécessaires à la conclusion d'accords avec les créanciers et les instituts financiers spécialisés dans le petit crédit. La reconnaissance par une formation post-grade de ces savoirs multiples légitimera leur action auprès des autorités judiciaires et politiques et leur permettra de trouver leur place dans les politiques publiques qui se développent aujourd'hui dans plusieurs cantons romands pour sortir les personnes concernées de la spirale du surendettement.

Pour répondre à l'avenir aux préoccupations des professionnel-le-s et soutenir l'action sociale dans le domaine de l'aide aux personnes en grande difficultés financières, le développement de la recherche est nécessaire. Dans cette perspective, un projet d'étude des critères d'attribution des aides financières a été soumis au Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS)³. La recherche permettra d'alimenter le contenu du programme du CAS de spécialisation en gestion de dettes dans deux directions: combler les lacunes en Suisse sur la thématique du surendettement et améliorer la prise en charge en étudiant le rapport des professionnel-le-s aux usages

3 Rodari Sophie (HETS), Bachmann Laurence (Université de Genève). *L'attribution d'aide financière aux personnes surendettées. Une analyse sociologique de l'intervention des assistantes sociales et des assistants sociaux de Suisse romande*. Projet FNS, déposé le 1^{er} octobre 2011.

de l'argent des bénéficiaires qu'ils et elles accompagnent. En effet, on connaît mal l'ampleur du surendettement, car il n'existe pas de statistiques fiables en Suisse sur la question. Les estimations faites reposent sur les chiffres des sociétés de recouvrement, des organismes d'aide au désendettement et les statistiques des offices des poursuites et faillites, les seules disponibles⁴. L'absence de données indépendantes ne permet pas le développement d'une politique publique coordonnée de lutte contre le surendettement des ménages privés en Suisse. Par ailleurs, l'examen de la littérature montre que les conditions matérielles et le rapport à l'argent dans notre société de consommation des personnes en grandes difficultés financières est peu abordé théoriquement et empiriquement par les sciences sociales. On trouve des éléments de réflexion sur l'argent de manière implicite dans diverses études sur les milieux populaires et ouvriers (Hoggart, 1970; Schwartz, 1990). A notre connaissance, l'argent dans la relation d'aide n'a pas constitué un objet d'études en soi, même si l'argent tient une place centrale dans la prise en charge pour chacun-e des protagonistes: usager-ère et professionnel-le. On mentionnera que les travaux économique-historiques (Zelizer, 2005) et anthropologiques (Ribert, 2005) existants ont mis en évidence, à travers le contrôle moral et social de l'argent destiné aux « pauvres », aux « assisté-e-s », comment s'élaborent les normes sociales et juridiques qui fondent le versement d'une aide matérielle aux personnes les plus fragiles au nom de la solidarité. En alimentant à l'avenir le contenu de la formation continue par des résultats de recherche, nous voulons dire l'intérêt pour le service social de développer une réflexion propre sur les questions d'argent qui facilitera le transfert de connaissances et d'outils méthodologiques auprès de professionnel-le-s à travers des dispositifs de formation construits avec et pour elles et eux. Ces dispositifs devraient être suffisamment souples pour intégrer les problématiques sociales émergentes de ce champ d'intervention.

Les activités de formation continue sont construites par une équipe sur la base de liens antérieurs liés à une pratique professionnelle commune ou à des activités d'enseignement partagées dans le cadre de la formation initiale. Le CAS de spécialisation en gestion de dettes est le fruit de ce travail collectif en faveur de la formation des

4 En Suisse, les chiffres sont de plus en plus alarmants: un ménage sur dix est surendetté; chez les jeunes, l'on parle de un sur quatre.

assistantes et assistants sociaux, auquel les milieux professionnels ont été associés. La diversité des terrains et, à travers elle, la multiplicité des approches des questions de surendettement trouve dans les dispositifs de formation continue un espace d'échanges et de confrontations à partir des pratiques spécifiques des personnes présentes. L'élaboration de projets de recherche articulés au CAS de spécialisation en gestion de dettes bénéficie de cette émulation entre professionnel-le-s et des liens de confiance qui se sont établis entre les différents acteurs et actrices de cette formation continue au fil du temps. Les intégrer dans une démarche de recherche permet de renouveler l'intérêt des un-e-s et des autres pour l'exercice de leur métier et nourrit le travail des chercheurs et chercheuses qui, à leur tour, contribuent à la diffusion et au partage des connaissances au profit de la formation professionnelle des travailleuses et travailleurs sociaux. Ce souci d'associer de près les partenaires professionnels tient aussi à la volonté manifestée par les différents acteurs et actrices de ce CAS de favoriser non seulement l'intérêt pour les résultats de recherche, mais aussi leur transfert dans la pratique professionnelle. La première volée des participant-e-s au CAS de spécialisation en gestion de dettes a inauguré en 2011 ce nouveau dispositif de formation, ce qui permettra d'apprécier concrètement comment se conjugueront à l'avenir recherche et formation.

Bibliographie

Cambier, E. (2005). *Atelier-bilan «histoire de vie, argent et dettes»*. Genève : FAPSE, mémoire de licence.

Chatriot, A. (2006). Protéger le consommateur contre lui-même. La régulation du crédit à la consommation. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 3 (91), 95-109.

Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris : Minuit.

Perler-Isaac, F., Reusse, I. et Cambier, E. (2005). Le désendettement : une pratique proposée par des services spécialisés pour lutter contre un fléau socio-économique inquiétant, le surendettement des ménages. *Dossier du mois de l'ARTIAS*.

Ribert, E. (2005). Dire la dette à travers l'argent ou la taire à travers le don. *Terrain*, 45, 53-66.

Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers*. Paris : Presses universitaires de France.

Walker, Ph., Marti, M. (2010). L'évolution des emplois atypiques et précaires en Suisse. *La Vie économique*, 55-58.

Zelizer, V. A. (2005). *La signification sociale de l'argent*. Paris : Seuil.

Relier pratiques de terrain et recherche dans le cadre de la formation continue des travailleuses et travailleurs sociaux de proximité

Laurent wicht, professeur, Haute école de travail social, responsable du CAS en Travail social de proximité, jeunesse et collectivité locale

Entre 2003 et 2008, quelques travailleuses et travailleurs sociaux exerçant en milieu ouvert se sont réunis tous les mois pour partager les situations problématiques qu'ils rencontraient dans leur pratique. Ces travailleuses et travailleurs sociaux ne se contentaient pas de parler à bâtons rompus autour d'un café, mais ils-elles préparaient leurs récits de pratique par écrit et s'efforçaient de structurer l'analyse des cas présentés, notamment en rédigeant à chaque fois des synthèses de leurs échanges. Pendant cinq ans, ces travailleuses et travailleurs sociaux ont évolué à la frontière de leur institution qui, à l'époque, ne semblait faire que peu de cas de l'importance de ce type de démarches pour des collaborateurs et collaboratrices immergés au quotidien dans des terrains parfois difficiles. Dégageant des espaces sur leur temps libre, ne bénéficiant pas de reconnaissance institutionnelle et tournant parfois en rond faute de cadre d'analyse suffisant, ces professionnel-le-s se sont néanmoins accrochés à cette tâche pour tenter de contribuer à l'explicitation de leurs pratiques, et par là même à la construction de leur cadre de référence.

C'est de l'observation de cette expérience de dispositif d'intervention qu'est né le projet de proposer aux travailleuses et travailleurs sociaux de proximité en milieu ouvert un certificat d'études avancées dans le champ qui les concerne directement: le *travail social auprès des jeunes et de la collectivité au sein des quartiers et des communes*.

Il s'agissait de permettre aux travailleuses et travailleurs sociaux intéressés de bénéficier d'un espace d'intervision structuré permettant de revisiter les pratiques, mais aussi d'avoir accès à un cadre d'analyse produit notamment par les apports de la recherche. De plus, il apparaissait comme nécessaire de quitter la «frontière» institutionnelle pour remettre au centre des institutions ces démarches de formation continue, notamment en invitant les employeurs à s'engager sur le plan du financement de la démarche de formation et en délivrant aux participant-e-s un certificat explicitement reconnu sur le plan national.

En proposant de relier analyse des pratiques et apports de la recherche, cette nouvelle offre de formation continue se plaçait résolument sous les bons auspices du cadre proposé par le dispositif HES-SO: nourrir la formation en travail social par la recherche. Voilà un projet aussi stimulant qu'incontestable, tant il paraît tomber sous le sens d'un développement éclairé des pratiques professionnelles dans le contexte d'une université des métiers, et des métiers de l'humain dans ce cas.

Pourtant, les volontés de tisser ce lien entre pratiques professionnelles et les apports de la recherche se heurtent potentiellement à deux obstacles. Un premier obstacle se trouve au niveau de la dynamique à l'œuvre au sein des institutions où s'exerce le travail social alors qu'un second se dresse au niveau du déploiement des logiques de la recherche à l'interne de nos écoles.

Pour comprendre la nature de ces obstacles, revenons tout d'abord sur la dynamique propre aux institutions, en rappelant que le travail social se conçoit usuellement comme une réponse apportée à une question sociale problématique, comme une réponse qui vise à produire du changement. Il faut alors bien comprendre que, par rapport à cette logique d'action, la travailleuse ou le travailleur social-e est placé-e dans une posture paradoxale. D'un côté, les valeurs propres au travail social, exprimées par exemple dans les chartes professionnelles, ainsi que les savoir-faire du métier poussent le ou la professionnel-le à autodéterminer son action à partir des réalités sociales qu'il ou elle est amené-e à constater grâce à sa présence au quotidien auprès des personnes concernées. Mais dans le même temps, l'action du ou de la professionnel-le est prescrite par un cadre institutionnel balisé par des textes de référence comme les mandats ou la mission. Savoir évoluer en assumant cette posture paradoxale fait partie inté-

grante du métier de la travailleuse et du travailleur social-e, mais il se peut que celle-ci devienne intenable.

En effet, mettre en œuvre ce continuum qui va de la compréhension d'une question sociale à l'élaboration d'une réponse pour produire du changement suppose qu'entre travailleuses et travailleurs sociaux et mandants politiques et institutionnels existe un rapport de confiance qui permette une véritable coopération. Les textes institutionnels du mandat et de la mission se doivent de tracer un cadre général à l'action du ou de la professionnel-le, tout en lui laissant la latitude de faire remonter ses constats sur un mode empirique et inductif et ainsi d'adapter son action à la réalité de son terrain de pratique. En revanche, si le cadre prescriptif proposé par les mandants se fait par trop précis et que les balises très générales orientant le sens de la mission se voient remplacées par la commande de toute une série de prestations relevant du niveau opérationnel, la travailleuse ou le travailleur social-e se voit réduit-e à un rôle de simple exécutant-e d'une commande de mise en œuvre de l'action sociale dont il ou elle n'a pas pu participer à la définition du bien-fondé. Dans ce cas, hormis le fait que le ou la mandant-e se coupe d'une possibilité majeure de mieux comprendre les réalités sociales auxquelles son institution est censée répondre, nul besoin des apports de la recherche pour former des travailleuses et travailleurs sociaux réduits à une fonction d'opérateurs. Il serait même possible de pousser un peu ce constat pessimiste en affirmant que les offres de formation prévues dans le cadre d'une université des métiers pourraient être sans peine remplacées par une série de cours spécifiques dispensés à l'interne des institutions.

Alors que le champ du service social est largement soumis à ces effets, les assistantes et assistants sociaux étant contraints de se confiner à un rôle de contrôleur de l'attribution des subsides, le champ du travail social de proximité en milieu ouvert, bien que sous la pression de toute une série d'injonctions de type sécuritaire par les demandes accrues de surveillance des jeunes en situation précaire visibles dans l'espace public, dispose encore d'une marge de manœuvre. A titre d'exemple, le mandat des travailleuses et travailleurs sociaux hors murs genevois définit clairement la fonction comme comportant une visée d'observation de la réalité sociale (*observer la réalité sociale pour pouvoir en témoigner; expliquer et proposer des actions aux différents partenaires*) préalable à la mise en place de l'action proprement dite. De ce fait et dans

la perspective de soutenir et de renforcer les compétences de professionnel-le-s appelés à tenir ce double rôle d'observateur-acteur, les apports de la recherche prennent tout leur sens.

Dès lors, comment envisager la transposition de la recherche en sciences humaines à ce champ de pratiques? Il ne suffit certes pas de se contenter d'imaginer en affirmant sur un mode incantatoire que le simple voisinage de chercheurs et chercheuses et de praticien-ne-s au sein d'une haute école va pouvoir se traduire en bénéfique pour une pratique de l'action sociale au quotidien. Que l'on parle d'une recherche portant sur une meilleure compréhension des mécanismes sociaux, d'une recherche orientée sur la pratique, où la travailleuse ou le travailleur social-e est lui-même objet, ou encore, d'une recherche visant l'expertise de dispositifs institutionnels, toute une série d'obstacles se présentent qui risquent de laisser les travailleuses et travailleurs sociaux à leur terrain et les chercheur-euse-s à leurs études sans qu'aucun lien ne s'établisse entre ces deux mondes.

Il est possible d'esquisser ici très brièvement la nature de quelques-uns de ces obstacles. Tout d'abord, il faudrait se demander si, dans le monde de la recherche en sciences humaines, les visées d'application des travaux ne paraissent pas d'emblée suspectes, un peu comme si le résultat scientifique risquait de retomber dans le sens commun. Certes, la logique de la recherche scientifique est exigeante et elle nécessite de pouvoir disposer d'une pleine autonomie dans une période où elle se voit parfois menacée d'instrumentalisation et de marchandisation mais, contrairement à l'université, l'université des métiers a pour mission principale de viser à l'application des résultats dans les champs de pratique. Malheureusement, dans la contrainte de devoir régater pour se maintenir à flot dans un monde de la recherche qui ressemble de plus en plus à un marché ouvert aux quatre vents d'une concurrence féroce, les chercheur-euse-s œuvrant au sein des écoles de travail social risquent de manquer d'espace pour prendre le temps et les dispositions nécessaires à une rencontre avec le monde professionnel: produire un article scientifique leur apporte aujourd'hui une reconnaissance des pair-e-s du monde de la recherche; en revanche, passer du temps au sein d'une institution à la rencontre de professionnel-le-s ne pèsera pas bien lourd dans les processus d'évaluation auxquels ils et elles sont aujourd'hui soumis.

Au fond, il faut peut-être se demander qui sont les pair-e-s d'un-e enseignant-e d'une école professionnelle: ses collègues chercheur-euse-s ou les travailleuses et travailleurs sociaux?

Pour dépasser ce clivage, comme le suggère Olivier de Sardan (2010), tout l'enjeu consiste aujourd'hui à forger un «chaînon manquant» pour que se rencontrent les objets «intellectuellement intéressants» et les objets «professionnellement intéressants» et pour que, de cette rencontre, puisse naître l'application de véritables actions réformatrices dans les champs de pratique.

Ce certificat postgrade à destination des travailleuses et travailleurs sociaux de proximité est l'une parmi d'autres nombreuses initiatives à l'œuvre au sein de la HETS de tenter de forger ce chaînon.

Dans cette perspective, ce certificat est construit autour de trois modules. Le module «Analyse de pratique professionnelle» a pour objectif de transposer des méthodes d'analyse de la pratique expérimentée dans des recherches-actions conduites récemment. Il s'appuie aussi sur les résultats d'études portant sur l'analyse de l'activité et l'analyse de processus d'intervention. Le module «Evolution de la question sociale sur le plan local», quant à lui, repose sur la diffusion de travaux de recherche récents et sur la rencontre entre chercheur-euse-s et praticien-ne-s au sein du groupe de formation. Il tente aussi de faciliter l'accès des praticien-ne-s à un corpus d'articles scientifiques. Enfin, le module «Méthodologie appliquée au champ du travail social de proximité» place les praticien-ne-s-participant-e-s dans une posture de chercheur-euse-s, mais de chercheur-euse-s immergés sur leur propre terrain de pratique afin de renforcer cette dimension essentielle à la fonction de la travailleuse ou du travailleur social-e qui est d'être un-e témoin privilégié-e d'une réalité sociale, un-e témoin privilégié-e qui se doit d'être fiable et crédible afin d'être en mesure de prendre une part active à la mise en œuvre des politiques sociales.

La construction de ce «chaînon manquant» apparaît ainsi comme un chantier ouvert, un chantier auquel doivent prendre une part active, sur un mode partenarial, les travailleuses et travailleurs sociaux eux-mêmes, les mandants politiques et institutionnels ainsi que les enseignant-e-s-chercheur-euse-s et leurs organes dirigeants, au risque

de voir chacun de ces mondes reprendre son autonomie, mais ce serait alors la fin du nécessaire projet d'une université des métiers.

bibliographie

Olivier de Sardan, J.-P. (2010). Anthropologie médicale et socio-anthropologie des actions publiques. *Anthropologie et santé (1)*. Récupéré le 25 février 2011 de <http://anthropologiesante.revues.org/86>

défi et créativité pour la profession des thérapeutes en psychomotricité

sylvie avet L'oiseau, professeure, Haute école de travail social

Faire de la recherche pour les psychomotricien-ne-s est une magnifique opportunité, une occasion de rendre visible autrement leur travail, une manière de crédibiliser la profession et les enseignements, de gagner en légitimité dans le monde dit « scientifique ». De quelle manière cela est-il envisagé ?

Dans la conception de la filière Thérapie psychomotrice de la HES-SO Genève, la recherche doit, dans la mesure du possible, rencontrer des intérêts de chercheurs et chercheuses, de clinicien-ne-s et de mandataires.

Les projets de recherches cliniques en psychomotricité ont à se développer en concertation et en collaboration, sur des objets partagés, entre des psychomotricien-ne-s clinicien-ne-s, des psychomotricien-ne-s chercheur-euse-s- et avec des professionnel-le-s qui partagent les terrains du soin, de l'éducation et du social. Ces études n'ont, bien sûr, d'intérêt et de sens qu'avec l'engagement des bénéficiaires et de leurs proches, ainsi qu'avec les employeurs et l'ensemble des décideurs en charge des domaines d'intervention.

Dans ce sens, s'intéresser à la psychomotricité sous toutes ses formes, au plus près de sa réalité quotidienne et non comme un objet à disséquer à distance, est une priorité.

Etre en contact de manière proche avec les terrains facilite la connaissance réciproque de tous les protagonistes, la confiance mutuelle. Toutefois, dans cette proximité, le chercheur, la chercheuse doit rester vigilant-e à garder une analyse critique de son objet d'étude et ne pas perdre la mise en perspective conceptuelle.

Évaluation des effets de la thérapie psychomotrice

Pour étayer notre propos, nous prendrons l'exemple d'une recherche en psychomotricité qui a porté sur l'évaluation des effets de la thérapie psychomotrice chez des enfants de 4 à 8 ans présentant des troubles psychomoteurs, que ceux-ci concernent l'ensemble des fonctions motrices (coordinations globales, équilibre, tonus, etc.) ou qu'ils s'expriment de manière plus spécifique, au niveau par exemple de la motricité fine.

Cette recherche s'est construite en réponse à une sollicitation de l'Association suisse des thérapeutes en psychomotricité (astp) afin de contribuer à la mise en évidence d'éléments probants face aux attentes de l'Office fédéral des assurances sociales. Celles-ci demandent à la profession des preuves de l'efficacité de la thérapie psychomotrice, en vue, entre autres, de l'étude du dossier de reconnaissance de certaines prestations, et de leur remboursement par l'assurance de base obligatoire.

Un subside a été alloué à ce projet par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (fonds DORE¹) et un cofinancement a été accordé par l'association des professionnel-le-s à l'origine de cette recherche, ce qui a permis la collaboration de thérapeutes travaillant en privé.

L'Office médico-pédagogique à Genève et l'Office de psychologie scolaire du canton de Vaud, qui emploient les psychomotricien-ne-s qui ont participé à cette étude, ont dégagé du temps horaire à leurs thérapeutes, ce qui représente une contribution du terrain conséquente. Ces institutions, par l'intermédiaire de leurs responsables, se sont engagées activement en sollicitant les praticien-ne-s à participer à l'étude, permettant d'avoir accès à d'autres professionnel-le-s médecins, psychologues, logopédistes.

Les psychomotricien-ne-s ont toujours répondu présent, autant lors de la conception du projet, où ils et elles ont permis de cerner la population à étudier, que pendant la recherche, en nous adressant des enfants répondant aux critères d'inclusion à l'étude, en remplissant les questionnaires de la recherche et en participant aux réunions qui ont jalonné le déroulement de ce projet. Elles² ont permis, grâce à leurs observa-

1 Subside n°13DPD3.

2 Seules des thérapeutes femmes ont participé à l'étude.

tions, à leurs questionnements, d'ajuster la méthodologie au plus près des réalités des pratiques actuelles et ce au fur et à mesure de l'étude.

Dans le cadre de cette recherche, les familles se sont aussi mobilisées en autorisant leurs enfants à entrer dans la recherche et à être évalués dans ce cadre-là.

La démarche est participative au sens de la mise en commun de points de vue: ceux de psychomotricien-ne-s clinicien-ne-s et ceux de psychomotricien-ne-s chercheur-euse-s, et a été effective durant six années. Ces collaborations demandent énormément d'engagement de part et d'autre.

Ainsi, nous notons une limite à ce type de recherche clinique, à savoir le facteur temps. Pour mener à terme ces recherches, plusieurs années sont nécessaires: pour cette requête, entre la conception du projet et l'acceptation d'un subside, quatre années ont passé, puis la réalisation de l'étude et l'obtention des résultats ont nécessité deux années supplémentaires, sans compter la publication et les délais inhérents à sa valorisation. De très longs mois se sont donc écoulés, alors que les terrains attendent rapidement des résultats car ils sont soumis à des contraintes financières et politiques changeantes, qui exigent de leur part des prises de position dans des temps raccourcis. Dès lors, les logiques temporelles, celle des terrains et celle de la recherche, ne sont pas les mêmes.

Fort de ce constat, comment ces recherches peuvent-elles être utiles aux terrains? Comment anticiper mieux les besoins des terrains? Des questions centrales auxquelles nous tentons de répondre.

recherche et formation

La recherche dans la HES-SO n'a de sens que si des applications peuvent être développées à partir du transfert des résultats dans les pratiques professionnelles, au quotidien. Sans cela, elle ne remplit pas son rôle de participation à l'ajustement des métiers aux contextes sociaux changeants, à l'enrichissement des professionnel-le-s par le renforcement de leurs réflexions et au développement des institutions.

En retour, les changements dans les méthodes d'investigation et d'évaluation ainsi que les modèles d'intervention des terrains vont influencer les thématiques et les méthodes de recherche.

Pour remplir sa mission, la recherche doit être comprise comme un travail d'équipe, un travail en réseau qui permet la rencontre de compétences variées et de savoirs différents et qui favorise l'émergence d'une «intelligence collective».

Les résultats obtenus dans la recherche susmentionnée montrent en quoi la thérapie psychomotrice est utile pour les enfants suivis, en quoi elle favorise le traitement des troubles étudiés.

Ces résultats permettent à la fois de renforcer la profession de psychomotricien-ne en montrant l'intérêt des soins réalisés; de valider la formation initiale en mettant en évidence la pertinence des contenus transmis ainsi que les modalités pédagogiques proposées tout au long de la formation; et ils participent à la reconnaissance de la profession auprès des instances politiques.

Les étapes à franchir afin de promouvoir la recherche au sein de cette profession, de la rendre accessible et compréhensible au plus grand nombre, passent obligatoirement par la formation des étudiant-e-s au développement d'un regard critique, d'un esprit d'analyse spécifique à ce champ d'investigation. Sans la mise en œuvre de cette démarche, la transformation de la position des professionnel-le-s et de leur considération de la recherche sera moins aisée. Celle-ci doit faire partie intégrante des pratiques et de la culture professionnelle, être vue comme indispensable à l'évolution du métier.

Les jeunes diplômé-e-s doivent être familiarisé-e-s à ce domaine, qui fait d'ailleurs partie des champs de compétences qui leur sont dévolus par la réglementation suisse concernant la formation (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2000) en psychomotricité. C'est pourquoi il est proposé aux étudiant-e-s des enseignements aux différentes méthodologies de recherche un module de formation propre, avec une validation spécifique et des crédits européens attribués.

Il s'agit là des étudiant-e-s en formation initiale, futur-e-s diplômé-e-s qui vont rejoindre les rangs des thérapeutes en psychomotricité, donc futur-e-s participant-e-s de formations postgrades.

Comment recherche en psychomotricité et formation continue sont-elles articulées? La recherche évoquée a permis, par exemple, de montrer que les tests effectués lors d'un bilan psychomoteur devaient avoir une grande sensibilité pour repérer les troubles, afin de bien mettre en évidence l'évolution d'un enfant entre le début de la thérapie et quelques mois après. De ce fait, il est nécessaire que les psychomotricien-ne-s soient formé-e-s à utiliser ces échelles d'évaluation, échelles qui doivent être choisies avec pertinence.

Dans quelle mesure les résultats de ces études permettent-ils de mettre en place des dispositifs de formations postgrades? Ils peuvent effectivement alimenter un cursus postgrade, mais ce dernier doit être construit, pensé avec des contenus qui proviennent aussi d'autres travaux. Ceux-ci sont à valoriser car ils sont le complément indispensable aux recherches, et donc à l'évolution des pratiques.

Que les chercheur-euse-s participent aux formations postgrades est aussi un moyen d'être en contact avec les terrains par l'intermédiaire des professionnel-le-s apprenant-e-s. En entendant leurs manières de travailler, leurs questionnements, des thématiques de recherche peuvent émerger.

Au même titre que d'autres professions des sciences de l'humain, les psychomotricien-ne-s ont à créer et faire évoluer, à partir de supports existants, des cadres conceptuels spécifiques, eux-mêmes modelés par et à partir d'un cadre épistémologique et scientifique existant, et en évolution; un paradigme de la psychomotricité qui leur est propre doit être pensé et, dans cette perspective, favoriser la dialectique entre praticien-ne-s et chercheur-euse-s nous permet d'enrichir la démarche critique et de prise de distance au centre de toutes recherches.

Le développement des formations postgrades articulées à la recherche est un défi actuel pour la filière et pour les psychomotricien-ne-s clinicien-ne-s.

bibliographie

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2000). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles en logopédie et des diplômes des hautes écoles en psychomotricité.*
Récupéré le 07.11.2011 de http://edudoc.ch/record/29984/files/AK_LogoPsycho_f.pdf

La contribution des partenariats de recherche au transfert de connaissances

kim stroumza, professeure, Haute école de travail social;

Laurence seferdjeli, professeure, Haute école de santé

S'inscrivant dans une économie fondée sur le savoir, qui vise prioritairement l'innovation technologique et le transfert de connaissances au service de l'économie et de la société, le Fonds national suisse de la recherche scientifique a activement soutenu la recherche appliquée dans les Hautes écoles spécialisées à l'aide de l'initiative DO REsearch (DORE) de 2004 à 2011. Les recherches menées à l'intérieur de ce cadre étaient soumises à une double validation, à la fois du point de vue scientifique (validité académique) et du point de vue professionnel. Si le bilan de cette action DORE est évalué globalement positivement dans les trois rapports successifs rédigés par le Fonds national, la deuxième validation des recherches est très peu documentée et s'appuie sur le financement engagé par les partenaires de terrain (mais on sait que, dans les faits, il s'agit surtout d'engagement en temps et en locaux) et leur satisfaction déclarée. Cette difficulté à mesurer à l'aide d'indicateurs fiables l'apport de ces recherches pour les pratiques professionnelles n'est certainement pas étrangère au changement de rhétorique observable dans le programme 2012-2016 du Fonds national. Dans ce dernier est réaffirmée la conception d'une recherche avant tout fondamentale, le terme de «recherche appliquée» disparaissant d'ailleurs au profit du terme de «recherche fondamentale orientée vers l'application».

C'est dans ce contexte que nous avons décidé de mener une recherche visant à cerner de plus près la manière dont s'articulaient, au sein de recherches soutenues

par DORE, pratiques scientifiques et pratiques professionnelles¹, sans définition *a priori* du partenariat². Il s'agissait de voir concrètement en quoi consistaient les partenariats mis en place et développés dans ces recherches afin de mieux pouvoir définir et argumenter l'apport de ce type de recherche pour les pratiques professionnelles. Nous avons choisi six partenariats dans le champ de la Santé et du Travail social et mené seize entretiens avec les différent-e-s intervenant-e-s en leur demandant de décrire de manière narrative le processus de partenariat.

Si on analyse ces entretiens avec comme toile de fond les modèles de diffusion ou de transfert de connaissances, qui sont ceux de l'économie fondée sur le savoir, deux éléments ressortent. Premièrement, le partenariat est décrit comme un processus empreint d'incertitude, de confiance et d'engagement. Le point de départ des partenariats est décrit dans ces entretiens comme une rencontre de trajectoires, rencontre lors de laquelle quelque chose est d'emblée présenté comme acquis. Un engagement éthique, politique et épistémique des différent-e-s partenaires est présent, mais reste pour la plupart de ces recherches relativement implicite et indéterminé. Les partenaires acceptent de s'engager dans un processus dont le développement est imprévisible, avec une appréhension minimalement partagée du contexte politique et des enjeux éthiques ainsi qu'avec des ressources qui sont celles des pratiques scientifiques (méthode scientifique, références théoriques...), mais également des normes propres à toute pratique ordinaire (politesse, sincérité, loyauté...). Ensuite, le partenariat se déroule dans un contexte mouvant (changements institutionnels, événements qui ne se déroulent pas comme prévu, soit du côté des professionnel-le-s, soit du côté des chercheur-euse-s). Le processus de partenariat étant en étroite dépendance avec ce contexte, les requérant-e-s utilisent les circonstances pour réduire l'incertitude et traiter les contingences, saisissant les occasions favorables. Le ou la requérant-e et les autres partenaires, cela ressort très fortement dans l'ensemble des entretiens, se soumettent également au processus, à sa dynamique, qui sert alors de guide.

1 Par « pratiques professionnelles » ou les « professionnel-le-s », nous entendons les praticien-ne-s du champ du Travail social et de la Santé par opposition aux chercheur-euse-s, même si ces derniers sont également des professionnel-le-s et des praticien-ne-s d'une certaine manière dans le champ concerné.

2 Recherche n° Sage-X 20657, financée par le Fonds stratégique HES-SO. Résultats présentés dans Seferdjeli et Stroumza (2011).

Ajustements, tests, phases exploratoires puis accordages sensori-affectifs, on retrouve dans ces processus de partenariat des propriétés de toute activité ordinaire; les chercheur-euse-s s'installent sur le terrain, habitent et sont habités par le processus.

Il ressort de l'analyse de ces entretiens, deuxième résultat de notre recherche, que des éléments interviennent dans ces processus de partenariats qui sont présentés par les interviewé-e-s comme stratégiques: ajout d'un entretien, venir assister à une réunion en dehors du protocole de recherche, s'improviser photographe lors d'une fête... Il s'agit de faire plaisir aux enquêté-e-s, de les rassurer en montrant globalement son intérêt pour leur travail et non pas seulement pour les thèmes ou activités qui touchent au cœur de la problématique de recherche, et c'est à ce titre que ces modifications sont considérées dans un premier temps comme nécessaires au bon déroulement du processus. De fait, ces entretiens montrent que ces éléments, présentés d'abord comme extérieurs à l'activité scientifique même, se révèlent finalement également utiles pour la recherche.

Si on raisonne en termes de modèle de la diffusion ou de transfert, il convient de distinguer deux activités: l'activité scientifique, qui produit du savoir, et l'activité de partenariat, qui diffuse ces savoirs. Dans cette optique, surmonter les obstacles qui surviennent ou les résistances des professionnel-le-s est une activité stratégique, extérieure à l'activité de recherche. Or, les entretiens montrent que ces deux processus ne peuvent être aussi facilement dissociés. Les modalités d'ajustement qui opèrent lors du processus de partenariat ne sont pas marginales, le contexte dans lequel intervient ce processus n'est pas stable et identifié au départ et les protagonistes ne sont pas passifs lors de ce processus. Autrement dit, le processus de partenariat excède ses inputs et ses outputs, il a le caractère d'un événement au sens où il a un sens et des effets en soi, et c'est également dans cette dimension événementielle que se nichent des apprentissages. Pour saisir ces apprentissages, il faut sortir du modèle de la diffusion ou du transfert.

Pour prendre au sérieux la dimension événementielle du processus de partenariat et ce qu'elle induit comme apprentissages, il est important de ne pas considérer seulement comme savoirs les savoirs décontextualisés, codifiés (savoirs ou représentations qu'il s'agit de transférer, diffuser, faire circuler). Un autre type de savoir est en jeu, un savoir peu codifiable, plus difficilement quantifiable, qui s'acquiert par l'apprentissage et l'expérience et qui est déjà présent du côté de l'activité professionnelle.

Le croisement des activités scientifiques et professionnelles au cœur du processus de partenariat a pour effet la mobilisation de ces savoirs. Pour les chercheurs et chercheuses, il s'agit de s'y familiariser, de l'apprendre en le côtoyant et également de visibiliser et légitimer ce savoir, de le reconnaître. Pour les professionnel-le-s, la dynamique interne du partenariat, en se logeant au sein même de l'activité professionnelle, vient soutenir son développement dans la mesure où elle renforce et exploite sa dimension réflexive (c'est bien par cette réflexivité qu'est défini le niveau expert des formations professionnelles offertes par les Hautes écoles spécialisées³). D'ailleurs, dans les recherches dont nous ont parlé les personnes interviewées, le processus de partenariat ne se termine pas de manière nette. Quelque chose continue au-delà de la fin formelle du processus: un dispositif d'analyse adopté comme dispositif d'évaluation, un-e chercheur-euse qui devient membre d'une association...

Outre la dimension réflexive et les savoir-faire qui se retrouvent et dans les activités professionnelles et dans les activités scientifiques, une autre dimension de l'activité scientifique entre en résonance avec une propriété de l'activité professionnelle, propriété spécifique à ce champ de la Santé et du Travail social. Si l'activité scientifique témoigne d'une certaine réalité du terrain, les professionnel-le-s de ce champ revendiquent également comme faisant partie de leur mission le fait de témoigner de la réalité du terrain auprès des instances du monde politique. Le témoignage scientifique

3 Pour une réflexion sur la définition même de la réflexivité et la place de celle-ci dans l'activité des travailleuses et travailleurs sociaux, cf. la recherche en cours menée par S. Mezzena et à laquelle nous participons: *La réflexivité dans l'activité des travailleurs sociaux: enjeux pour la professionnalisation* (financée par le Fonds stratégique de la HES-SO).

permet dès lors de renforcer et légitimer la dimension de témoignage qui fait partie de l'activité professionnelle.

Plutôt que de parler de transfert de connaissances, nous préférons par conséquent parler de développement d'activités, ou encore d'activités entremêlées qui produisent de par leur développement des connaissances et des apprentissages. Une partie de ces savoirs, les savoir-faire, se trouvent dans ces activités. Ce développement, cet apprentissage peut rendre nécessaire pour les professionnel-le-s le questionnement qui les fait se saisir de savoirs plus formalisés. S'il y a transfert, c'est à ce moment-là.

Le dispositif de partenariat, en se mêlant à l'activité professionnelle, est nourri par celle-ci et la nourrit, grâce à sa nature événementielle. Ce que nous avons ainsi voulu rendre visible dans notre contribution, c'est comment les recherches appliquées (ou recherches fondamentales orientées vers l'application) peuvent servir d'appuis pour le développement des activités professionnelles autrement qu'en termes d'apport, de diffusion ou de transfert de connaissances formelles. Cet apprentissage en situation de travail permet d'éviter deux difficultés auxquelles doivent faire face les formations continues externes, qui se déroulent en dehors de la situation de travail. D'une part, cette forme d'apprentissage facilite le partage, ou la rediffusion de ce qui a été appris dans ces formations à l'intérieur de la situation de travail au retour de la formation continue, et son partage ou diffusion au reste de l'équipe de travail. D'autre part, ces dispositifs de partenariat permettent également que la formation ne se développe pas uniquement en dehors des situations de travail; externalisation des formations qui peut paradoxalement avoir comme effet négatif de dévitaliser les situations de travail...

Par contre, ces recherches menées en partenariat ne concernent, du point de vue de leur apprentissage événementiel, qu'un public très restreint de professionnel-le-s, ceux qui ont participé au processus. La conception de dispositifs adressés aux étudiant-e-s ou à d'autres professionnel-le-s favorisant l'apprentissage de ces savoirs sans totalement les dissocier des activités professionnelles dans lesquelles ils sont

logés nécessite un investissement et du temps après que la recherche est terminée. Le temps et l'argent alloué à la valorisation de ces recherches restant essentiellement conçus à visée du monde académique (temps pour l'écriture de livre, d'article, de communication dans des colloques), ces recherches sont encore insuffisamment exploitées, à la fois en direction d'autres équipes de professionnel-le-s et en formation continue. La notion de valorisation doit, selon nous, être élargie et développée en direction de la notion de développement et des dispositifs de formation (de base et continue), parce que c'est dans la prise au sérieux de ce qui échappe au modèle de la diffusion et du transfert que réside selon nous la spécificité des Hautes écoles spécialisées par rapport à l'Université.

bibliographie

Seferdjeli, L. & Stroumza, K. (2011). Partenariat de recherche en Hautes écoles spécialisées Santé Travail social de Suisse occidentale. Engagement des acteurs et apprentissages croisés. *SociologieS*. Récupéré le 5 juin 2012 de: <http://sociologies.revues.org/index3622.html>

Lorsque la recherche s'articule à un étroit partenariat

Francis Loser, professeur,
Haute école de travail social

Pour évoquer la collaboration entre chercheur-euse-s et professionnel-le-s de terrain, je vais me référer à une recherche récemment menée (Loser, 2010), dans laquelle je me suis fixé pour objectif d'appréhender certaines pratiques professionnelles en travail social qui recourent à la médiation artistique et plus particulièrement aux arts plastiques. Au-delà de la controverse qui entoure ce type de pratique –art-thérapie ou pratique culturelle, instrumentalisation de l'art, etc.–, je me suis intéressé à saisir l'ensemble des phénomènes qui se déroulent concrètement dans les ateliers d'expression et de création en privilégiant un regard anthropologique et phénoménologique.

Dans la perspective d'une *créativité de l'agir* (Joas, 2008), l'action professionnelle doit être rapportée à un sujet agissant en situation et en constante interaction avec son environnement. Contrairement à une conception positiviste, l'agir humain ne se limite pas aux seuls actes, discours et intentions, mais relève de l'esthétique (Kerlan, 2004; Saint-Girons, 2008) puisqu'il implique une corporéité, une passivité et une sensibilité.

En rapport avec cette définition de l'action professionnelle, la démarche entreprise s'est construite sur la base d'une double enquête de terrain. Tout d'abord, je me suis immergé dans plusieurs ateliers en tant qu'observateur participant afin d'appréhender au plus fin les pratiques et interactions qui s'y développent. Le second volet de la recherche, fortement inspiré de la méthode de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1995), visait à comprendre la manière dont les professionnel-le-s conçoivent et mettent en œuvre leur pratique d'animateur ou d'animatrice d'atelier.

La mise en place d'un partenariat de confiance

Comme relevé plus haut, l'ensemble de la démarche entreprise était fortement ancré au terrain et supposait une large mise à contribution des professionnelles¹. En effet, la première étape de la recherche était basée sur des observations *in situ*, ce qui signifiait pour les praticiennes de m'ouvrir la porte de leur atelier et, dans le même mouvement, de prendre le risque de soumettre leurs pratiques à mon regard. La seconde étape de recherche était non moins impliquante pour les professionnelles puisque ces dernières ont été invitées à décrire par le menu deux de leurs interventions, une jugée positivement et l'autre négativement, récits qui ont constitué la trame des entretiens individuels. Les données ainsi réunies –récits de situations et données d'entretiens– ont été soumises aux trois animatrices d'ateliers de création qui ont accepté de participer à des séances de réflexion collective afin de nourrir un questionnement croisé sur leurs pratiques².

Afin d'établir des rapports de confiance et de préciser les rôles et places de chacun-e, les trois professionnelles ont été associées à la recherche dès le dépôt du projet, ce qui a favorisé une certaine symétrie des rapports entre chercheur et partenaires de terrain. Si l'initiative de la recherche, la définition de ses objectifs et la construction du cadre conceptuel relevaient bien de mes prérogatives de chercheur, toute la partie enquête s'est effectuée en collaboration étroite, accordant une réelle place aux réflexions et suggestions de mes partenaires.

Cette ouverture dialogique a permis d'engager des réflexions approfondies, mais elle s'est répercutée sur ma position de chercheur. Déjà fortement impliqué par mon immersion dans les ateliers, la relation rapprochée avec mes partenaires a constitué à la fois une richesse et une difficulté supplémentaire. Lorsqu'un chercheur s'immerge progressivement dans un terrain, comme l'a bien mis en évidence l'anthropologue Jeanne Favret-Saada (1990), il doit accepter d'occuper une certaine place et d'en être affecté. Dans la présente démarche, il convient de relever que ma position de chercheur se jouait un peu sur le fil pour équilibrer un dedans et un dehors.

1 Trois praticiennes ont participé à la recherche, d'où l'usage du féminin dans la suite du texte.

2 La méthode mise en œuvre était inspirée des entretiens en confrontation croisée (Clot, *et al.*, 2001).

Comme les observations *in situ*, les séances de confrontation croisée se sont déroulées sur le terrain. Le fait de considérer une pratique dans un cadre qui la symbolise a sans aucun doute constitué un facteur favorable pour engager les échanges. Motivées par une mise en discussion de leurs façons de faire et de leurs conceptions des ateliers de création, les trois praticiennes se sont fortement investies dans le débat, parfois ponctué par des rires mais aussi par des conflits d'idées. Si les échanges se sont avérés riches, les propos échangés passaient allègrement d'un niveau de réalité à un autre et cela sans transition, ce qui m'a obligé à redoubler de vigilance pour maintenir le cap de mon questionnement. Cette difficulté s'est jouée au moment de l'analyse des données, en raison du caractère dense et disparate du matériau récolté.

partenariat et phase finale de la recherche

Alors que la phase d'enquête de terrain s'inscrivait dans une logique de fortes interactions avec les trois praticiennes associées à la recherche, la rédaction du rapport final m'a ramené à la solitude de l'écrivain-e et à une position d'extériorité. Cette étape de réalisation m'a de fait replacé dans mon rôle de chercheur, porteur du projet depuis son esquisse jusqu'à sa finalisation en dépit des rapports étroits établis avec mes partenaires.

Le rapport final a rencontré l'assentiment des trois praticiennes et n'a soulevé que peu de remarques autres que portant sur des éléments de détail ou de forme. Il n'a en tout cas pas donné lieu à des réactions émotionnelles d'informateurs qui se sentent trahis ou exploités lors de la lecture sur rapport de recherche, phénomène qui a été décrit par Yves Winkin (2001) et auquel je me suis trouvé confronté lors d'une précédente recherche. Ce bilan positif me semble s'expliquer par le fait que les praticiennes ont successivement eu en main mes différents textes –journal de terrain, retranscriptions des entretiens et synthèses des séances de confrontation croisée–, réduisant d'autant les possibles objets de conflit. De fait, tout au long des différentes phases de recherche, la collaboration établie a rendu possible une mise à plat des divergences de points de vue, de s'en expliquer et de trouver des formes de restitution acceptables par les différentes parties concernées.

Si le type de collaboration établi s'est avéré chronophage et parfois complexe à gérer du côté chercheur, il a néanmoins permis d'accéder à des données significatives qui ne sont pas aisément accessibles par des moyens d'investigation plus classiques. Pour illustrer ce point, il est intéressant de s'arrêter un instant sur un conflit d'idées apparu au cours des échanges. Pour une des praticiennes, démarrer un atelier en proposant un thème aux participant-e-s favorisait la mise en mouvement de ces dernier-ère-s. Pour les autres praticiennes, cette pratique était peu envisageable dans la mesure où cela induisait par trop le processus créatif. Ces deux visions opposées ont permis de mettre au jour une divergence portant autant sur les manières de faire que sur les finalités de l'atelier et les références mobilisées.

Pour tirer un bilan du partenariat engagé avec les trois professionnelles associées à la démarche, il convient de relever que ce dernier s'est avéré extrêmement bénéfique tant pour ce qui concerne la récolte des données que pour leur mise en discussion.

Apports de la recherche pour les partenaires et la formation

Tout au long du processus engagé, les trois praticiennes associées à la démarche ont souligné l'importance et le sens que revêtait le partenariat proposé. A leurs yeux, les différents moments de réflexion et d'échanges – temps du récit, des entretiens et des réflexions collectives – ont semble-t-il rempli une fonction de formation continue dans la mesure où chacune d'entre elles était appelée à mettre en mots sa pratique et pouvait s'enrichir de celle des deux autres professionnelles, ce qui est rarement le cas pour une activité singulière, menée de manière isolée³. Quant aux observations contenues dans mon journal de terrain, elles leur ont permis de porter un regard sur leur propre agir et de découvrir certains pans de réalité qui échappent à la conscience lors des temps d'animation.

Pour ce qui concerne la formation de base, un double bénéfice de la recherche est à signaler. D'une part, les résultats de la recherche apportent une contribution appréciable pour les cours qui concernent la médiation artistique ou le jeu symbolique.

3 Une des praticiennes concernées n'a pas de collègue direct qui exerce la même activité qu'elle. Les deux autres exercent une pratique indépendante.

D'autre part, le journal de terrain mis en ligne constitue un document éclairant pour les étudiant-e-s qui ont décidé de faire appel à l'observation participante dans le cadre de leur travail de bachelor.

Lors d'une journée d'étude⁴, la présentation des résultats de recherche a rencontré l'intérêt des professionnel-le-s qui se sont reconnu-e-s dans les descriptions et analyses proposées. Cela laisse augurer de bonnes perspectives pour la formation continue: deux CAS sont actuellement à l'étude, l'un portant sur la médiation artistique en travail social et le second sur l'esthétique et la posture professionnelle.

bibliographie

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, (146), 7-25.

Favret-Saada, J. (1990). Etre affecté. *Gradhiva*, Revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie, (8), 3-10.

Joas, H. (2008). *La créativité de l'agir*. Paris : Cerf.

Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique: contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Loser, F. (2010). *La médiation artistique en travail social. Enjeux et pratiques en atelier d'expression et de création*. Genève : Editions ies.

Saint-Girons, B. (2008). *L'acte esthétique. Cinq réels, cinq risques de se perdre*. Paris : Klincksieck.

Vermersch, P. (1995). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris : De Boeck et Larcier.

⁴ *Regards croisés*. Forum sur les représentations publiques et plastiques de la personne handicapée. Journée d'étude du 12 novembre 2010, organisée par les Fondations Clair Bois et Cap Loisirs et ASA Handicap mental.

pratiques de partenariat: l'exemple d'une étude sociologique menée sur la maltraitance envers les enfants

Arnaud Frauenfelder, professeur,
Haute école de travail social

Afin d'illustrer la relation nouée avec un partenaire de terrain dans une recherche menée en sciences sociales, je vais prendre l'exemple d'un mandat de recherche que j'ai conduit avec Franz Schultheis sur la question du phénomène de la « maltraitance » à Genève (recherche collective à laquelle une douzaine d'étudiant-e-s a collaboré en 2004-2005)¹.

Cette recherche fait suite à une demande du Grand Conseil, confronté à l'augmentation des situations de maltraitance sur le territoire genevois, passant de douze cas de maltraitance répertoriés par l'Office de la jeunesse en 1990 à trois cents cas en l'an 2000. Devant une apparente explosion, les autorités politiques nous ont interpellés: que cache-t-elle en réalité? Faut-il l'interpréter comme une augmentation de la dangerosité des familles?

En tant que sociologues, nous n'avions pas réfléchi à ce phénomène (pensé et construit surtout par des approches d'ordre sanitaire et thérapeutique, tout en faisant l'objet de représentations morales et pénales très consistantes); nous nous sommes donc attelés à recueillir tout un ensemble de sources écrites (articles de presse, discours

¹ Dont le titre du rapport s'intitule: Schultheis, F., Frauenfelder, A., Delay, C. (2005). *La maltraitance envers les enfants: entre consensus moral, fausses évidences et enjeux sociaux ignorés. Analyse sociologique des transformations du rapport social à l'enfance dans le canton de Genève depuis 1990*. Rapport final destiné à la Commission de contrôle de gestion du Grand Conseil, République et Canton de Genève, Université de Genève. Ce rapport fut publié (quasiment dans sa version originale) en 2007 sous le titre: *Maltraitance. Contribution à une sociologie de l'intolérable*. Paris: L'Harmattan.

institutionnels, protocoles d'intervention et grilles de dépistage, dossiers de familles étiquetées de maltraitance, etc.) et orales (entretiens qualitatifs approfondis) afin de mieux comprendre «ce qui se cachait derrière» cette augmentation chiffrée et quel rapport social à l'enfance était en train de se construire à travers l'institutionnalisation de ce problème.

collaboration avec le partenaire

Du point de vue de notre collaboration avec notre partenaire, précisons que celui-ci était en fait double. Soit, d'un côté, une commission du Grand Conseil (commanditaire de l'étude, qui nous avait alloué un budget d'environ CHF 100 000.- pour douze mois de recherche) et à laquelle nous exposions tous les trois mois l'état d'avancement de nos travaux. Soit, d'un autre côté, l'Office de la jeunesse, qui représentait le véritable partenaire de terrain, auprès duquel nous menions diverses investigations (entretiens qualitatifs approfondis réalisés auprès de certain-e-s professionnel-le-s, analyse de dossiers de familles étiquetées de maltraitance, etc.).

Très vite, nos divers interlocuteurs de différents services de l'Office de la jeunesse en charge du repérage et de la prise en charge des situations de maltraitance se sont avérés des informateurs avertis, et cela d'autant plus que ce sont eux qui, au quotidien, étaient amenés à se positionner sur des situations considérées ou soupçonnées comme relevant de ce phénomène. C'est grâce à leurs lumières qu'un des résultats importants de l'étude a pu être dégagé: à savoir que l'augmentation des situations de maltraitance résultait moins d'une évolution des comportements des familles que d'une transformation de la sensibilité publique à l'égard de ce phénomène. Nombreux sont les acteurs-trices professionnel-le-s qui nous ont laissé entendre que leur regard s'était en effet «aiguisé» durant cette dernière décennie.

L'expérience des acteurs et actrices professionnels a également été sollicitée lors de l'examen des dossiers consultés, afin de décoder et bien comprendre certaines assertions livrées dans les échanges de courrier, qui faisaient également partie de nos matériaux empiriques.

La restitution auprès du mandataire

Du côté de la restitution aux partenaires de terrain, les modalités furent doubles. Après de la commission du Grand Conseil, nous avons livré le rapport et exposé lors d'une séance, durant laquelle différent-e-s député-e-s étaient présent-e-s, les thèses principales contenues dans notre enquête. La réception de ce travail par les membres des différentes composantes politiques du Grand Conseil, avec des modes de lecture sélectifs, a représenté une sorte de «test ultime» de nos hypothèses de départ selon lesquelles le consensus moral, apparemment au-dessus de tout soupçon, autour de la question de la maltraitance cachait en vérité des enjeux politiques et sociaux complexes et controversés et se prêtait particulièrement bien à être un révélateur sociologique de certaines transformations sociétales (d'un Etat social-libéral confronté au «retour de la question sociale»). Pour mémoire, une partie des député-e-s libéraux nous ont félicités pour avoir livré un rapport qui démontre combien «l'intervention trop poussée de l'Etat» peut être parfois «néfaste». Un député de la droite populiste a souligné d'emblée que la surreprésentation des «familles migrantes» parmi les familles maltraitantes à Genève devrait «nous» (c'est-à-dire les autorités politiques du canton) inciter à réfléchir, alors que des député-e-s de gauche relevaient combien les «inégalités sociales» demeurent persistantes aujourd'hui devant l'éducation, et qu'à ce niveau il convenait à terme d'agir davantage et de donner plus de moyens. Cette sélectivité de la réception politique se retrouva dans les réceptions médiatiques qui ont fait suite à notre conférence de presse. Il en ressort que *Le Temps*, *La Tribune de Genève* ou encore *Le Courrier* ont consacré des colonnes nettement différenciées au rapport. Ayant anticipé cette réception politico-médiatique sélective, nous avons pourtant inséré à l'intérieur du rapport (comportant plus de deux cents pages au total) une partie destinée aux «lecteurs pressés»: soit, à travers une stratégie d'écriture résolument argumentative, trente-trois points importants synthétisés sur huit pages (soit un moyen d'inviter à saisir tout la complexité des réalités sociales impliquées pour un lecteur ne disposant que de peu de temps pour s'atteler à la lecture d'un rapport sociologique). Au final, force est de constater que, si l'on peut sans doute limiter certaines interprétations abusives par ce genre de mise en forme, la structuration du monde social est telle que la lecture d'un texte demeure toujours largement surdéterminée.

restitution auprès du partenaire de terrain

Du côté de la restitution auprès de notre partenaire de terrain proprement dit, l'Office de la jeunesse, nous avons livré le rapport à travers un échange noué avec des membres de la Direction de l'Office de la jeunesse. A travers cet échange, nous avons pu constater combien les acteurs et actrices professionnels qui s'étaient le plus impliqué-e-s dans le mouvement de sensibilisation envers les questions de maltraitance avaient moins bien accepté ce rapport (y voyant, par l'effet de distanciation engagé dans le texte, une critique indirecte de l'investissement moral et éthique qu'il avait pu apporter face à un problème placé au-dessus de tout soupçon), alors que les acteurs et actrices professionnels et les services situés «en bout de chaîne», plus amenés à devoir traiter des situations quotidiennes –une fois que le diagnostic de maltraitance avait déjà été posé– ont généralement très favorablement accueilli cette étude. Des chef-fe-s de service nous ont même dit avoir distribué l'étude à leurs collaborateurs et collaboratrices, tant ils estimaient que ce rapport offrait l'occasion de mettre au jour certaines ambivalences d'un métier vécu parfois comme impossible (soit on nous laisse entendre qu'«on en fait trop, soit pas assez»).


diffusion de l'étude

D'une manière générale, à côté de plusieurs articles scientifiques parus dans des différentes revues (*Revue suisse de sociologie*, *Carnets de bord en sciences humaines*, ou encore la revue *Petite enfance*), la diffusion de cette étude fut également réalisée à travers des enseignements donnés auprès des futures professionnel-le-s du social dans diverses Hautes école de travail social et de la santé de Suisse romande. Sans doute, cette lecture un peu distante offrait-elle une autre approche permettant de contribuer à complexifier la vision qu'on pouvait avoir de ce phénomène (à se rappeler que c'est le point de vue ou l'approche qui crée l'objet et non l'inverse), notamment en montrant certaines dimensions cachées du phénomène de même que la manière dont l'institutionnalisation d'un problème social tend à modifier profondément la perception qu'on peut en avoir, même sur le terrain. Notons encore que deux des étudiant-e-s qui ont collaboré à l'étude ont même été engagés, suite à cette étude, dans des services de

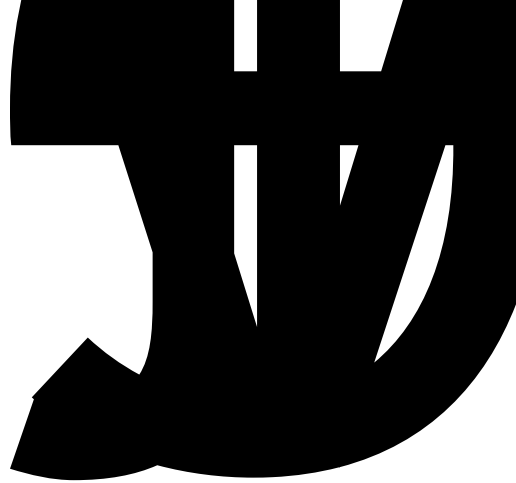
l'Office de la jeunesse. Ce fait serait-il le signe ultime d'une forme de «transfert vers la pratique»?

Cette expérience m'a personnellement permis de renforcer l'idée, pourtant triviale, selon laquelle une distance critique des chercheur-euse-s, à la fois respectueuse de l'engagement des acteurs et actrices et lucide sur les enjeux qui dépassent ceux-ci, n'est de loin pas un obstacle à l'échange auprès des acteurs et actrices de terrain; bien au contraire, comme en témoignent les nombreuses interactions engagées autour de cette étude (tant dans sa phase de réalisation que de restitution). L'«utilité» d'une étude ne devait pas nécessairement passer par un partenariat de recherche dûment estampillé. Parfois, le meilleur service qu'on peut rendre à la recherche, c'est justement «de ne pas (trop) lui en demander» et de laisser le ou la chercheur-euse construire et définir ses objets d'étude avec ses propres questionnement et ressources théoriques. Cela ne signifie bien sûr guère qu'il doive écarter ou mettre de côté la manière dont les acteurs et actrices de terrain définissent le problème, mais que ces manières de définir et parfois de «s'indigner» face à une réalité jugée scandaleuse font parfois justement partie du problème qu'il convient de décrire et de mieux comprendre. Autrement dit, et cela contre l'illusion de l'intériorité du sujet, un point de vue n'est jamais qu'une vue prise à partir d'un point situé dans l'espace social (à l'échelle d'une culture professionnelle, d'un service, d'une institution, d'une structure sociale). Et c'est parfois ainsi que la recherche s'avère au final utile et « parlante » pour les acteurs et actrices de terrain, tant elle permet de mettre en lumière certaines évidences qu'on ne voit plus.





3. L'avenir en questions



Bilans personnels

«ce qui manque, c'est qu'on puisse avoir une formation longue fractionnée sur quatre ans ou sur un cursus plus long, de faire des modules qui pourraient s'ajouter pour former un CAS. si maintenant, je me retrouve avec d'autres cadres, je vois qu'on partage, on a des proximités dans la manière d'entrevoir le métier qui est plus grande qu'avec d'autres collègues qui n'ont pas fait la formation, ça crée un référentiel commun.»

Bruno Chevrey

Formation à la Direction d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires

«[la formation] m'a apporté une autre écoute, un autre regard sur mon travail, c'est très positif, cette idée de dire: faut pas que je m'endorme sur mes acquis, le monde évolue, je travaille avec l'humain, sa complexité, il faut vraiment que je suive, sinon je ne peux pas travailler.»

Aline Oswald

DAS HES-SO Superviseur-e-s dans le domaine de l'action sociale, éducative, psychosociale et de la santé

«je me suis sentie dans la position d'actrice, d'aller chercher avec les intervenants, les formateurs et les autres étudiants qui tous ont des années d'expériences professionnelles dans un processus de co-construction des compétences.»

Laurence Stauffer

DAS HES-SO Superviseur-e-s dans le domaine de l'action sociale, éducative, psychosociale et de la santé



Quelques réflexions

«La formation continue ouvre de nouvelles perspectives, des portes sur des choses qu'on ne connaissait pas. La formation continue, elle est nécessaire, elle doit être faite pour permettre l'acquisition de nouvelles compétences et d'enrichir des lieux, sinon on tourne sur nous-mêmes avec les mêmes outils.»

Nathalie Favre

DAS HES-SO Médiation de conflits – spécialisation dans le champ familial

«La formation continue, c'est quelque chose de valorisant pour la personne. En ce moment, on est un peu compressés de tous les côtés, on vit plein de tensions au niveau professionnel, et c'est cette petite parenthèse-là que notre employeur nous offre et que l'on s'octroie, c'est important pour continuer, pour avancer.»

Jean-Yves Parichon

DAS HES-SO Médiation de conflits – spécialisation dans le champ familial

«La question est: "Est-ce que la formation doit être immédiatement et uniquement utile à l'institution?" ou/et "Est-ce que la formation doit servir à l'épanouissement un peu plus personnel et professionnel d'une personne?", notamment dans le but qu'elle puisse évoluer.»

Christophe Mani

Formation à la Direction d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires

Le rôle de la formation continue aujourd'hui et à venir

Sylvie Avet L'oiseau et Françoise Tschopp,

Haute école de travail social

La réflexion sur les enjeux et les finalités présents et futurs de la formation continue oblige à dépasser les questions opérationnelles et stratégiques pour l'identification d'axes prioritaires. Nous développons ici trois de ces axes :

- le rôle de la formation continue aujourd'hui,
- les principes pédagogiques pour la formation des adultes,
- des perspectives et des recommandations pour le futur.

Le soutien aux personnes, aux groupes et aux collectivités est au cœur de l'action des professionnel-le-s. Face à des besoins de plus en plus exigeants auxquels ils et elles sont confronté-e-s, il est nécessaire de se rappeler que la formation continue doit s'appuyer sur des valeurs à l'œuvre dans le travail social :

- le respect de l'autonomie des usager-ère-s et le travail effectué pour leur émancipation,
- le développement d'un mieux-vivre-ensemble et de la visée émancipatrice des bénéficiaires,
- la qualité du lien social, la lutte contre les inégalités sociales, les injustices, la pauvreté.

Ces valeurs qui proviennent de la longue histoire du travail social sont aujourd'hui contradictoires avec d'autres valeurs, celles du marché. Le défi est d'identifier les transformations idéologiques, les contradictions, les déclarations d'intention éloignées des pratiques réelles et de travailler sur les tensions en œuvre.

principes pédagogiques de la formation continue des adultes

Quelques principes de base de la formation des adultes guident nos actions et notre propos dans le contexte sociétal actuel.

Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie. Ils aspirent profondément à se déterminer eux-mêmes.

Les adultes sont motivés pour une formation lorsqu'ils se découvrent des besoins et centres d'intérêts qu'ils pourraient satisfaire grâce à elle.

L'expérience est le plus grand facteur d'apprentissage des adultes, elle est constructive de l'identité même de la personne. Les différences individuelles apportent au groupe la richesse et la spécificité de chaque individu.

Le mode d'apprentissage des adultes est centré sur la réalité, ils orientent leur apprentissage autour de la vie (ou autour d'une tâche ou un problème). C'est pourquoi la formation doit être conçue autour de situations réelles. Les compétences et connaissances doivent viser à mieux les affronter.

Les adultes sont sensibles à des motivations extérieures, mais ce sont les pressions intérieures qui sont le plus grand facteur de motivation (désir d'accroître sa satisfaction personnelle, estime de soi, qualité de vie). Leurs motivations sont fortement déterminées par les liens qu'ils peuvent faire entre d'une part la formation envisagée et d'autre part leurs expériences personnelles antérieures, ainsi que par le contexte socio-historique et culturel dans lequel s'inscrit leur vie quotidienne.

Ces considérations de base reflètent la contradiction inhérente à tout apprentissage, à savoir que l'on est toujours formé-e par les autres ou par l'environnement, mais que chacun-e ne peut apprendre que par soi-même. Les conditions connues et reconnues que nous pensons essentielles pour être plus à même de répondre aux usager-ère-s sont les suivantes : être en accord avec soi-même, s'identifier à la culture institutionnelle et être proactif-ve dans la recherche de nouvelles pratiques d'intervention.

La formation continue, de l'ingénierie à l'andragogie

Dans le champ de la formation continue, d'une manière générale, les institutions sont prêtes à former leurs collaborateurs et collaboratrices afin que ceux-ci soient mieux équipés pour faire face aux personnes accueillies. Le monde dans lequel chacun-e évolue est en pleine mutation avec les changements de cadres de référence, des valeurs culturelles et sociales, des sentiments d'appartenance. La primauté de l'économique, qui dicte sa loi au politique, induit des effets comme la paupérisation et la précarisation de larges couches de la population, la remise en question du travail comme valeur d'insertion et comme processus d'intégration, la remise en question du droit au travail comme facteur de cohésion sociale, mais aussi la disparition des droits si chèrement et laborieusement acquis par les générations précédentes (par exemple, le droit au travail et à la santé ou la démocratisation des études).

Ces mutations provoquent dans la population en général un sentiment d'anxiété qui complexifie encore plus l'intervention sociale actuelle. Les institutions doivent faire face à des changements de plus en plus rapides des besoins des usager-ère-s dans une société en plein bouleversement, et ce avec des enveloppes budgétaires diminuées. Elles doivent donc assumer leur mission première, qui est celle de répondre aux besoins des usager-ère-s qu'elles reçoivent, accueillent et encadrent, tout en assurant une qualité d'intervention et un contexte de travail propices au développement professionnel des travailleuses et travailleurs sociaux et de la psychomotricité ainsi qu'à leur santé.

La formation continue est un des éléments qui va permettre que les professionnel-le-s restent engagé-e-s, motivé-e-s, créatif-ve-s et intéressé-e-s à participer au développement de leur institution, à la collaboration avec leurs collègues et les réseaux, ainsi qu'à l'aide aux bénéficiaires. Ainsi, l'art de tout concepteur de formation d'adultes en travail social et en psychomotricité sera de prendre en considération à chaque instant les tensions qui sont au centre de la formation continue et qui émanent de logiques parfois antagonistes. D'un côté, nous avons les besoins des institutions, leur disponibilité financière et leurs ressources en personnel et de l'autre, l'individu et son rapport à l'apprentissage, en grande partie fait de désirs et de motivations personnelles qui seront

mis au service des besoins du développement professionnel attendu d'une institution. Les tensions prégnantes constatées actuellement se situent entre le besoin d'opérationnalisation et de technicisation des institutions, mais aussi des professionnel-le-s, et le désir de créativité et de développement personnel des apprenant-e-s, qui se sentent parfois écartelé-e-s entre ces logiques.

Il existe une dialectique constante entre désir et besoin au centre des préoccupations des concepteurs et conceptrices de formation continue. Le désir, qui déclenche la recherche de moyens pour répondre au manque, et qui suscite la volonté et la motivation de se dépasser, d'être créatif-ve et novateur-trice. Le besoin qui renvoie au manque et à ce qui est utile pour le combler. La notion d'utilité est forte, avec son probable corollaire: la recherche d'efficacité et de rentabilité.

Il se pose alors la question du rapport au temps; en effet, une formation nécessite tout un processus de déconstruction des savoirs antérieurs afin d'en construire de nouveaux par intégration de connaissances et savoir-faire. Ce temps d'appropriation est long jusqu'à ce que l'individu puisse le faire sien et puisse le transférer dans son quotidien professionnel. Ce temps ne semble plus correspondre aux temporalités de l'institution; un temps qui s'accélère du fait des changements des besoins des usager-ère-s, mais aussi du fait des attentes des politiques en termes d'atteinte d'objectifs dans des temps de plus en plus restreints. Ainsi, le rapport au temps individuel est différent du rapport au temps collectif de l'institution.

Simone Urwand nous rappelle qu'«une formation est toujours subversive; elle désintègre, met en morceaux ou clive le fonctionnement habituel, sinon elle n'est pas. En soi et dans l'institution, une partie, un membre se dé-forme, se trans-forme, et voilà qu'émerge la perception d'une inquiétante étrangeté imposant sa lutte contre tout changement. Le chemin est long pour ce processus d'intégration, d'introjection, tant pour celui qui vit la formation que pour l'institution, qui l'y envoie, puisse ré-équilibrer les pulsions destructrices et persécutrices.» (Urwand, 2002, p. 39).

Dans ce contexte, l'apprenant-e devient alors un-e client-e exigeant des outils immédiatement applicables, faisant fi de ses propres besoins et désirs en lien avec le

processus de changement inhérent à toute formation, et ce afin de répondre aux attentes institutionnelles. Mais au bout du compte, une question se pose: est-ce qu'à terme la formation reçue, si elle n'est pas intégrée, pourra bénéficier à l'institution et aux usager-ère-s? Il y a fort à parier que dans ce contexte de non-appropriation des savoirs, le collaborateur ou la collaboratrice ne soit pas en mesure d'utiliser ce qu'il ou elle a appris.

Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, transformer les rapports humains en des rapports de consommation, c'est introduire des liens de client à fournisseur. Par définition, le client n'a aucun devoir, aucune responsabilité, il n'a que des droits: *Le client est roi*. C'est normal, il paie. Introduire des comportements consuméristes dans l'éducation, c'est en quelque sorte la nier, en niant par exemple l'indépendance des évaluateurs (on ne donne que de bonnes notes), puisque le ou la client-e a payé. C'est également introduire la notion qu'il y a des savoirs utiles et d'autres inutiles. La consumérisation de l'éducation, c'est considérer tout enseignement comme un investissement, qui doit nécessairement rapporter des avantages en retour, y compris financiers. C'est abandonner l'idée d'apprendre des choses «pour le plaisir d'apprendre» et ne choisir d'apprendre que ce qui est perçu comme «rentable», du moins dans un avenir immédiat. Tant pis si, dans cinq ans, ce quelque chose est passé de mode et que l'apprenant-e devra suivre une nouvelle formation dans les disciplines qui seront devenues lucratives. C'est oublier que, dans une formation, il y a des retombées qualitatives non mesurables par les outils actuels, telles qu'une confiance et une estime de soi renforcées, une meilleure compréhension des situations sociales, une plus grande adaptation aux changements, une créativité au service de l'institution... et probablement une meilleure santé au travail.

La formation continue a un rôle central dans la mise à niveau et le développement des compétences, du fait, entre autres, d'une durée de vie des connaissances de plus en plus courte avec l'accélération de la production scientifique et l'élargissement des savoirs dans les champs sociaux, sanitaires et éducatifs. Mais aussi du fait d'une forte spécialisation, qui provoque une parcellisation des interventions socio-éducatives, alors même qu'on ne cesse de prôner des approches interdisciplinaires.

Selon Rossini (2010, p. 51): «Les spécificités de l'intervention sociale amènent les professionnels à évoluer systématiquement dans des espaces de tensions et de difficultés. Les conséquences de cet environnement ne sont pas à sous-estimer. Il en résulte de fortes pressions, physiques et psychologiques, qu'il convient de compenser. La formation continue est dès lors un espace de ressourcement (personnel et professionnel) ainsi qu'un espace de formation "utile".»

des défis

Nous voudrions reprendre l'intitulé de cette publication: «Défis, créativité et partenariats multiples».

Nous prenons le terme **défi** dans ces trois acceptions:

- Relever un défi: comment faire de la formation de qualité, qui corresponde aux attentes des professionnels et des employeurs, avec moins de ressources financières et de temps à disposition, sachant que nous ne pourrions pas indéfiniment faire plus et mieux avec moins?
- Refus de se soumettre, au sens d'être en résistance face à un ordre établi. Nous entendons par là pouvoir se mettre en mouvement, confronter nos points de vue, nos moyens, nos besoins, nos modèles. Qui dit confrontation peut parfois vouloir dire conflits, mais surtout cela voudra dire que nous sommes en recherche, en partage, donc d'une certaine manière en vie. Ce n'est pas la résistance au sens d'être CONTRE et dans l'opposition systématique, mais bien en recherche de complémentarité pour dépasser les difficultés.
- S'adapter pour surmonter un problème posé par une situation. S'ajuster; ensemble, nous serons plus à même de faire face.

La **créativité** est prise dans le sens de trouver des réponses nombreuses et originales, nouvelles et novatrices. Rester inventif, explorateur, c'est bien ce que l'être humain fait depuis la nuit des temps.

Et peut-être pourrions-nous rêver un peu: faudrait-il toujours que ce soit l'individu qui s'adapte au contexte? Pourquoi le contexte, mis en place par des individus, ne pourrait-il pas s'ajuster parfois au développement et aux besoins des personnes?

des questions centrales

Selon nous, différentes questions essentielles se posent aux acteurs et actrices de la formation continue: les participant-e-s, les employeurs, les concepteurs et conceptrices de formation continue, les formateurs et formatrices, les responsables politiques:

- Quel rôle doit jouer la formation continue, prise dans une tension entre l'exigence d'efficacité émanant des services et le besoin de ressourcement et de reconquête de sens émanant des professionnel-le-s?
- Est-ce que la formation suivie par le collaborateur ou la collaboratrice aura une retombée significative et rapide sur les pratiques professionnelles au quotidien?
- Comment le sujet peut-il être ordonnateur de son destin dans une civilisation de l'instant?
- Ne courons-nous pas le risque, à trop fétichiser la marchandisation financière, de perdre ce qui fait le socle de tout métier de l'humain, le monde du désir?
- Avec cette recherche à tout prix de la formation à moindre coût, dans des temps rétrécis, n'y a-t-il pas là risque de destruction du lien social, pourtant si cher à nos pratiques du travail social et de la psychomotricité?
- N'y a-t-il pas aussi le risque d'appauvrir les connaissances humaines en donnant à l'acquisition des connaissances ou des savoirs un objectif de rentabilité, le plus souvent immédiat?

Quelles sont les conditions à mettre en place afin que tous les acteurs et actrices de la formation continue puissent s'y retrouver et ainsi que les ressources humaines et financières soient finalement mises au service des citoyen-ne-s? Nous allons tenter de répondre à ce questionnement en évoquant quelques-uns de nos postulats.

des principes transversaux qui guident nos pratiques

La formation continue se doit d'être un lieu d'expérimentation de la prise de distance et de la confrontation à d'autres manières de penser, à d'autres concepts, à d'autres méthodologies.

Elle doit permettre l'invention de nouveaux espaces de réflexivité.

Le renforcement et la valorisation des compétences singulières doivent être au centre des dispositifs de formation continue et se développent à travers des échanges avec les autres.

Dans le cadre de la formation des professionnel-le-s du social et de la psychomotricité, il s'agit de donner la possibilité aux praticien-ne-s de poursuivre leur formation en vue d'acquérir des compétences spécifiques et des qualifications supplémentaires pour répondre à des besoins particuliers ou à des problématiques multidimensionnelles nouvelles, de favoriser l'évolution des pratiques en approfondissant de nouvelles méthodes d'intervention, de susciter des interrogations autour des pratiques existantes, de développer un regard critique sur leur pratique au travers d'échanges entre pair-e-s et professionnel-le-s de champs d'action et d'institutions différentes ainsi que par des confrontations pluridisciplinaires, de favoriser la progression et la mobilité professionnelle. Sur un plan horizontal, il peut s'agir ainsi d'avoir accès à un autre champ d'intervention ou de changer d'option professionnelle. Sur un plan vertical, il peut être recherché de nouvelles responsabilités, d'acquérir une nouvelle fonction qui permette de diversifier son statut professionnel et sa carrière. Sur le plan des perspectives, l'accent est mis de plus en plus sur la manière de trouver les moyens de durer dans le champ professionnel, d'obtenir des outils pour analyser la complexité du monde actuel et les nouvelles formes de précarisation, de pauvreté et l'exigence de renouvellement des interventions sociales face à ces phénomènes, l'ajustement des pratiques professionnelles.

des perspectives et des recommandations

La formation continue se doit encore plus, de nos jours, d'être dynamique et présente au vu des contextes déjà décrits, alors que son statut est de plus en plus précaire. Nous devons encourager les professionnel-le-s à s'engager dans la formation tout au long de la vie et les soutenir fortement. Nous sommes tous (lieux de formations, institutions, politiques, formateurs, individus) concernés par les enjeux sociétaux et les contraintes financières et nous avons tous la responsabilité de soutenir le développement personnel et professionnel des travailleuses et travailleurs qui œuvrent auprès des populations précarisées, malades, en difficultés sociales, sans travail.

La richesse que les professionnel-le-s rencontrent dans la formation se joue autour des pratiques professionnelles. La formation continue doit offrir des espaces pour penser l'activité professionnelle, soit dans l'action, soit en relation, soit dans un contexte institutionnel, dans un environnement sociétal. L'étayage professionnel s'enrichit par l'augmentation de connaissances, de l'analyse critique; un apprentissage à renouveler pour regarder la réalité avec humilité et sans perdre son enthousiasme.

La mise au centre des pratiques professionnelles oblige les lieux de formation à mettre en œuvre des dispositifs qui articulent des savoirs théoriques, des expériences, et à être à la recherche d'une posture prenant en compte les problématiques. La formation continue se réalise en favorisant le décroisement des métiers, des niveaux de formation, la mutualisation des savoirs.

En tant que lieu de formation des praticien-ne-s des domaines du travail social, de la santé et de la psychomotricité, il est nécessaire d'être en contact et de collaborer avec les milieux professionnels afin de mieux connaître les contextes actuels et d'évaluer leurs besoins dans un souci d'être prospectifs plus que réactifs. Ensemble, nous serons plus à même de proposer des dispositifs répondant aux désirs et aux besoins des professionnel-le-s et des institutions.

Tous les acteurs et actrices des champs professionnels du travail social et de la psychomotricité, les instances politiques et les lieux de formation sont concerné-e-s par le devenir de la formation continue; ils ont la responsabilité de son existence et de son développement.

en conclusion

Une transformation profonde de la liberté, de l'égalité, de l'efficacité qualitative professionnelle est en cours. Le temps, l'espace pour la spontanéité, l'imprévu, la relation, l'écoute, la gratuité, le don sont à la base d'une civilisation ouverte, démocratique, qui accorde une importance à la qualité humaine, au respect et à l'égalité entre les individus.

Sommes-nous en train de l'abandonner? N'est-il pas temps d'inverser la tendance? Les appels en ce sens sont nombreux. La formation continue, notre école mais aussi

les hautes écoles, les employeurs, les travailleuses et travailleurs sociaux, sauront-ils l'entendre, sauront-ils être créatifs-ves pour relever les nombreux défis, pour que perdure l'exigence d'une formation continue tout au long de la vie, au service d'une qualité professionnelle et du développement des acteurs et actrices qui s'y engagent et qui œuvrent dans le champ du travail social?

La formation continue doit se travailler en partenariat avec les employeurs, les institutions, pour en dégager des ressources. Elle doit rester accessible et ouverte à l'ensemble des métiers du social en créant des dispositifs multiples. Depuis 1978, la HETS propose des formations pour tous les acteurs et actrices du champ large du social. Il serait regrettable que les activités de la formation continue se limitent aux postgrades et à un public HES. Il en va de la qualité du travail fourni aux bénéficiaires du travail social et de la psychomotricité.

Bibliographie

Rossini, S. (2010). Enjeux et contingences en matière de formation continue. *Les politiques sociales. 1 & 2*, 43-56.

Urwand, S. (2002). Supervision de groupes en groupe, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2 (39), 29-49.

La formation continue et l'enjeu de son ouverture aux humanités

principes fondateurs, malaise dans la transmission et valorisation de la recherche

marc breviglieri, professeur, Haute école de travail social

A l'occasion de la célébration des 35 ans du CEFOC, une chance nous est donnée, par-delà toute forme de platitudes commémoratives, de revenir sur une histoire institutionnelle et de la placer sous le signe du questionnement et de la redécouverte. Par là, il s'agit de dévoiler ce qui a été enfoui au fil des ans, à la fois sous un feuilletage d'objectifs et de règles, implicites ou explicites, et derrière l'automatisme des habitudes et des comportements «routinisés», encouragés par les forces défensives de stabilisation que toute institution met en œuvre. Les règles et les habitudes donnent une impression de paix pérennisée, mais il y a aussi, à la genèse des institutions et de leur évolution, des mouvements contestataires ou subversifs, plus ou moins bien équipés par la critique, plus ou moins bien disposés à jouer le jeu de la refondation radicale ou de la réforme institutionnelle. C'est donc en grattant un peu sous ces couches sédimentées de règles et d'habitudes qu'il reste possible de retrouver les débats d'idées et les conflits de pensées qui précisément représentent le mouvement d'amorce et le premier socle de l'édifice réglementaire au fondement de l'institution. Et la construction de cet ouvrage, se présentant comme la succession de trois exercices ouvrant sur trois points de vue (témoignages de la direction du CEFOC; évaluation apportée par des directeurs et directrices d'institution concerné-e-s par les services de formation du CEFOC; perspectives de recherche touchant à l'avenir de la formation continue) a parfaitement permis ce travail de dévoilement.

Archéologie des règles institutionnelles et dévoilement des valeurs fondatrices

L'exposé initial de Françoise Tschopp et de Sylvie Avet L'Oiseau, retraçant l'histoire du CEFOC et de ses défis lancés au monde contemporain, a permis de soulever de hautes valeurs morales et politiques et de reprendre contact avec des principes fondamentaux de justice sociale et de dignité de la personne. Ces valeurs et principes ont été de tous les débats qui, pièces après pièces, ont érigé le CEFOC comme une entreprise sociale de l'éducation permanente. Parmi ces grands principes évoqués, on peut estimer que deux d'entre eux représentent encore aujourd'hui les piliers inamovibles de cette institution : celui de la créativité de l'action publique formative et celui de l'hospitalité offerte aux partenaires de travail comme aux bénéficiaires de la formation. Ils sont d'ailleurs perceptibles dans le sous-titre même donné à cette publication : « Défis, créativité et partenariats multiples ».

Il m'a été demandé, je ne suis en poste à la HETS que depuis peu de temps, d'apporter dans cette conclusion le regard extérieur du nouvel arrivant. Regard naïf tentant de définir sa position en clarifiant les différences et les ressemblances entre deux mondes, celui d'où il vient et celui qui le voit venir. Comment, pour revenir aussi à cette question des couches sédimentées de règles et d'habitudes instituées, pouvoir faire partager un tel point de vue ? D'abord, par une impression de contraste d'avec le milieu à la fois plus centralisé, plus bureaucratisé et plus hiérarchisé de l'Université française dont je suis issu. Que le CEFOC soit né d'un autre moment historique, plus récent, moins archaïque, et que le contexte suisse soit moins centralisé représentent sans doute des éléments qui ont pu colorer mes impressions de nouvel arrivant. Ce moment historique des années 1970, à partir duquel le CEFOC s'est développé, reste marqué au plan idéologique par la critique contestatrice de l'autoritarisme et par le déploiement de l'autogestion. Autogestion qui voulait alors témoigner d'une sensibilité politique novatrice et représenter pour finir « tout ce qui se cherche de nouveau depuis 1968 » (Rosanvallon, 1976). Le moment critique, qualifiable de « soixante-huitard », a eu des retentissements tout à fait importants en Suisse, donnant lieu à un véritable « âge de l'autogestion » qui a pu traverser tant les structures associatives du social que les établissements de formation ou bien que les mouvements communautaires, qui ont voulu intégrer la vie politique jusque dans la cellule domestique.

La critique contestatrice «soixante-huitarde» a donc généré des positions de principe qui ont contribué non seulement à l'apparition d'institutions créatives comme le CEFOC, mais aussi à l'émergence de l'idée de formation continue. L'article de Françoise Tschopp et de Sylvie Avet L'Oiseau visait bien le couple de valeurs évoqué plus haut. D'un côté, la solidarité civique et l'égalitarisme de principe, offrant à dépasser les frontières culturelles et à s'identifier pour finir au slogan «Tout enseignant est enseigné. Tout enseigné est enseignant.» (Thévenot, 2009). Et nous y trouvons un principe d'hospitalité poussé à l'extrême, que la direction du CEFOC a voulu rattacher à des droits fondamentaux: la liberté de penser, la démocratisation des études et du perfectionnement, et enfin la formation continue tout au long de la vie. D'un autre côté, un second principe, mis en valeur à côté de l'hospitalité, celui de la créativité, où l'éducation pouvait tout sauf «confisquer le geste créatif et son imagination» (Thévenot, 2009). De la valeur de l'hospitalité solidaire à celle de la créativité émanaient des mots d'ordre structurels et structurants tels que: donner un accès généralisé à l'imagination, à l'invention, à l'impossible et au rêve.

Toutefois, des recherches importantes ont montré que le «nouvel esprit du capitalisme» a bien vite absorbé la critique soixante-huitarde en en faisant un pilier du management (Boltanski et Chiapello, 1999). C'est notamment à travers les formes du nouveau management public que ce «nouvel esprit du capitalisme» apparaît aujourd'hui dans toute espèce d'institution, y compris dans les institutions de formation. Le capitalisme contemporain, dépassant le «compromis fordiste» des Trente Glorieuses, s'est régénéré principalement de deux manières. D'un côté, il a contribué à fonder une société sur la forme du réseau où se cristallisent des rapports connexionnistes et se valorisent l'autonomie, la mobilité, la créativité (les trois valeurs se retrouvant à travers une attente généralisée de flexibilité, que cela concerne les travailleurs et travailleuses ou les structures organisationnelles) (Boltanski et Chiapello, 1999). De l'autre côté, mais non sans liens, le capitalisme contemporain a trouvé des ressources à travers la percée progressive d'un «gouvernement par l'objectif», qui a voulu et su démultiplier les indicateurs de qualité et les évaluations objectives à tous les niveaux de l'activité pour se rendre crédible (Thévenot, 2012). C'est donc notamment parce que ces principes «soixante-huitards» sont aujourd'hui largement accaparés et relativement dévoyés par le développement du capitalisme contemporain, mettant

sous divers angles le CEFOC en contradiction avec lui-même, qu'il convient d'y revenir, de faire l'archéologie de ces valeurs fondatrices et de comprendre pourquoi de nouvelles logiques productivistes et d'autocontrôle se sont diffusées au sein même des institutions de service public, notamment dans l'Université (ou les Hautes écoles), et particulièrement dans le secteur de la formation continue.

Le règne anxieux de l'individu en formation

Chaque contribution ici réunie relate en un sens un certain malaise dans la transmission du savoir. Notre «modernité avancée» est d'ailleurs marquée par la réforme radicale des manières de communiquer et par l'attribution de quelques coups mortels aux idées d'héritage et de transmission (Sarhou-Lajus, 2008). Méfiance généralisée pour le patriarcat, le paternalisme, la reproduction sociale et culturelle, la pérennité des traditions, le poids écrasant de l'autorité du maître, etc. Et, venant comme le corollaire de cette méfiance, l'exigence désormais admise de coproduire le service au public et de placer le choix individuel au centre de tout dispositif éducatif, parmi un éventail toujours plus large d'options et d'orientations offertes à l'étudiant-e (Normand, 2010). Devoir offrir, signale Joseph Coquoz à cet égard, le plus grand pouvoir et la plus grande liberté au choix individuel : pouvoir choisir son orientation, son formateur et son lieu de formation, pouvoir « divorcer d'avec une institution », ... au point de laisser beaucoup d'individus en difficulté à s'orienter et, plus loin, à maîtriser leur vie. Voilà qu'un public nous arrive en formation, encore empêtré dans l'hésitation du choix, désorienté par la démultiplication des possibilités offertes par les catalogues de formation, et finalement inquiet devant l'enjeu biographique ou devant l'opportunité professionnelle que représentent telles ou telles formations qu'il aura dû choisir et donc assumer individuellement. Il en découle un souci légitime de devoir porter seul-e-s la responsabilité de leurs choix de formation et de leurs échecs. Combien d'estime de soi faudra-t-il alors soigner dans le temps de la formation ? Combien de sentiments d'anxiété, comme le rappelle Sylvie Avet L'Oiseau, faudra-t-il traiter en conséquence ? Et par ailleurs, comment gérer l'embarras du choix qui pose aussi problème aux employeurs, tenus d'être informés et de se décider devant une offre de formation devenue excessive ?

Le CEFOC, comme toute autre institution de formation aujourd'hui, a été mis à l'épreuve, non pas d'abord sur le contenu de sa formation, mais plutôt sur l'acte de transmettre lui-même. Acte dont la légitimité est, en un sens, ébranlée par l'autorité désormais acquise par l'individu-client de la formation, individu dont l'opinion est «sonnée» en fin d'année par une évaluation souvent réalisée sur un format proche de l'enquête de satisfaction. Mais est-ce bien là, à travers la réponse à la demande d'autonomie individuelle, c'est-à-dire la possibilité accentuée de contractualiser les objectifs de formation, de choisir ou de changer librement d'enseignant-e et de donner son opinion sur la qualité de celle ou celui-ci, qu'il faut voir la véritable garantie de l'intégration d'une réciprocité dans la relation d'enseignement? Une telle recherche de réciprocité dans le rapport formatif ne tient-elle pas moins à cette réponse devant une demande d'autonomie qu'à un effort pédagogique susceptible d'intercaler dans tout programme de cours des espaces de mise en commun du savoir fondés sur un partage dialogique et sensible, et sur l'expérimentation de différents canaux de communication dans sa transmission: séances de débats, visites exploratoires organisées hors les murs de l'institution, analyses de pratiques basées sur des témoignages professionnels ou des documentaires filmiques, expressions artistiques diversifiées, etc.? Il y a tout lieu de penser que ces méthodes de partage et de mise en commun du savoir, qui introduisent un maximum de réciprocité, donnent aux participant-e-s des formations la possibilité de poursuivre des projets singuliers d'accomplissement personnel. Mais elles offrent aussi aux formateurs et formatrices la chance d'ouvrir leur enseignement sur un savoir cultivé hors de la Haute école (ou de l'Université, ici c'est tout un) et de l'ancrer sur une participation en formation qui, aujourd'hui devant un public diversifié, repose très souvent sur un entrelacs d'héritages culturels hétérogènes. C'est, par exemple, davantage que ces outils qui ne font que répondre à une demande d'autonomisation individuelle, l'attention à maintenir des effectifs restreints qui semble pouvoir garantir que les groupes de formation s'inscrivent dans une telle dynamique, qui renforce singulièrement la mise en commun du savoir dans la relation d'enseignement. Que la pléthore d'effectifs puisse poser moins de problèmes que l'absence d'outils d'autonomisation révèle peut-être, et au fond, une ruse de l'idéologie managériale et productiviste qui gouverne en partie l'Université et la Haute école actuelle; nous y viendrons dès après.

faut-il opérationnaliser le savoir transmis?

Les auteur-e-s des contributions ont par ailleurs développé l'idée que ce malaise de la transmission du savoir ne concernait pas seulement l'acte de transmettre, mais bien aussi les valeurs ou la culture que l'École transmet. Le CEFOC est au cœur de cette autre crise. Il serait hâtif et substantiellement faux d'imputer cette crise à la seule conjoncture économique, qui verrait soudain les systèmes éducatifs plier sous les impératifs d'une commande privée, désormais seul maître à bord. Il y a, pour commencer, une raison qui tient à une limite que la critique contestatrice de l'autoritarisme, bien que parfaitement légitime, n'avait probablement pas bien anticipé: la contestation générale des autorités hiérarchiques, et par exemple celle de l'éducateur ou du formateur, a généré mécaniquement une société plate dont il faut aujourd'hui assumer les défauts. En mettant au cœur du dispositif de formation le pouvoir de l'individu-client en formation, une porte s'est mécaniquement ouverte à des excès qui viennent aujourd'hui dérouter les formateurs et formatrices: attitudes consuméristes («client exigeant – client roi», soulignent Sylvie Avet L'Oiseau et Françoise Tschopp), mais, plus gravement, formes de méfiance envers le savoir, défaitisme ou mépris devant sa complexité, résignation ou scepticisme devant l'effort d'élévation que réclame le savoir, refus par exemple de consentir à l'effort de lecture. Et peut-être encore plus loin dans l'échelle de gravité: soupçon sur l'opérationnalité du savoir promu par les sciences humaines et demande systématique de réduction de ce savoir au domaine de l'utilité du point de vue de l'enseigné et de son employeur, réduction des capacités acquises à une fonction opérationnelle, à une compétence efficiente, etc.

Cette demande d'opérationnaliser le savoir est extrêmement puissante et légitime dans les cursus de formation continue (Breviglieri, 2010). Elle est nettement appuyée par la tonalité que les accords de Bologne ont donnée à l'évolution des Universités et des Hautes écoles, en voulant définir et garantir la qualité de l'enseignement supérieur au nom d'une véritable «économie de la connaissance» (Lorenz, 2006). Les directives qui émanent de ces accords dispensent un ensemble de standards de qualité et d'objectifs ou de cibles (*targeting*), garantis par un système d'assurance qualité et déployés

à travers des référentiels de compétence, eux-mêmes mis en connexion avec les objectifs des employeurs et ajustés aux structures organisationnelles de leurs institutions. C'est en partie par ce transfert et ces opérations de connexion qu'un contact au monde professionnel s'effectue aujourd'hui, crédibilisant et légitimant un véritable «gouvernement par l'objectif», pierre angulaire du néo-management public et plus largement des avancées du capitalisme contemporain (Thévenot, 2012). Que ce «gouvernement par l'objectif», désormais partagé sur les lieux professionnels comme dans les centres de formation, réponde à la demande d'opérationnalisation du savoir, voilà qui a de quoi rassurer nos étudiant-e-s, pour lesquels on a dit que la responsabilisation individuelle dans le cursus de formation pouvait nourrir une forme de malaise et d'anxiété. Mais en contrepartie, Françoise Tschopp et Sylvie Avet L'Oiseau le précisent, cela a de quoi susciter un trouble chez les enseignant-e-s chercheur-euse-s, contraints d'adhérer à des objectifs sans avoir les moyens d'en contester les principes fondateurs et devant plutôt mobiliser tous les efforts en leur direction. Par exemple, toutes les universités, et plus généralement tous les instituts de formation, sont censés aujourd'hui promouvoir et préparer à la mobilité au sens large. Mobilité professionnelle, mobilité géographique, mobilité psychologique, etc. Mais qui au juste se préoccupe encore de savoir ce qui, au fond, justifie cette promotion radicale de la mobilité? Peut-on associer en fermant les yeux la qualité d'une formation avec les opportunités de mobilité qu'elle offre? Avons-nous pris le temps de débattre, et sommes-nous sûrs de souhaiter cette société «supermobile» et «hyperflexible» à laquelle nous demandent d'adhérer les accords de Bologne? Et d'abord, quel principe de justice sociale y est présupposé, quelle relation à l'autre y est valorisée, quelle espèce de dignité y est conférée à l'être humain?

La recherche, ce «coup d'avance»

C'est précisément au niveau des principes qui fondent la qualité d'un système de formation que l'on doit reconnaître à la recherche une place centrale. Une place qui confère aux lieux de formation de niveau universitaire leur rôle d'avant-garde, qu'ils ont vocation à partager avec les autres institutions de la société, notamment par le biais de la formation continue. C'est bien là que se situe alors ce que Bertrand Levrat pointe

comme le coup d'avance dont doivent se munir les Hautes écoles pour pouvoir peser sur le monde professionnel qu'elles sont censées comprendre et accompagner. Et c'est donc en plaçant la recherche et les sciences humaines et sociales (les humanités) au cœur de la formation que ce coup semble jouable.

Il n'y a aucune contradiction à chercher à accompagner systématiquement les formations de gestion et de management, qui sont souvent réclamées de manière justifiée par nos étudiant-e-s en quête de savoir opérationnel, par une réflexion fondamentale abordant les vastes et riches domaines de la philosophie, de l'anthropologie, de la sociologie ou de la science politique. Une telle réflexion offre précisément de mieux comprendre les mondes de vie et les modes d'existence où prennent place les sociétés plates et flexibles qui caractérisent l'avancée du capitalisme contemporain. Or la recherche dans les humanités n'est certainement pas, ou plutôt elle me semble être beaucoup plus, que ce que requièrent ou ordonnent ces sociétés plates en termes de «recherche d'objectivité», conçue pour générer des enveloppes d'indicateurs et pour crédibiliser un discours d'expert-e qui quête la légitimation absolue d'une certaine manière de gouverner la progression d'un tel monde.

Le CEFOC, et plus largement l'université de la formation continue, se retrouve donc confronté à un double défi. D'un côté, il lui faut relever le défi de redonner une place aux humanités dans son système de formation; de l'autre, il lui faut répondre au défi de trouver une place digne pour la recherche devant un monde professionnel, devant des étudiant-e-s et parfois même devant des enseignant-e-s qui voient mal ses enjeux et peuvent ainsi douter de sa légitimité. Mais encore faut-il pouvoir avoir le temps et la vocation de mener des recherches et de s'impliquer dans les humanités. Il vaut la peine, pour finir, et prenant appui sur les textes ici réunis d'un ensemble de chercheurs et chercheuses de la HETS, de s'appesantir sur ce temps consacré à la recherche et sur cette conviction qui est censée les habiter.

A une question qui lui était posée à propos de savoir si la recherche nuit aux autres missions de l'enseignement supérieur, Paul Ricœur répondit en substance que «quand la recherche est vivante, ce n'est pas seulement la science qui avance, c'est l'Université entière qui est animée du sommet à la base; la recherche en est le moteur,

le noyau créateur; c'est elle qui garde les autres ordres d'enseignement, (...) en les forçant à s'adapter, à se renouveler» (Ricœur, 1991). Et l'on peut dire que la recherche a été d'emblée là, à la genèse même du CEFOC, puisque le CEFOC s'est constitué lui-même autour d'un geste d'expérimentation, d'une expérience où l'innovation, dont la recherche est le foyer, était le moteur de l'entreprise pédagogique.

Mais comment justifier, 35 ans plus tard, une démarche de recherche dans un institut de formation continue implanté dans une école de travail social? Eh bien, d'abord par la «proximité entretenue au terrain», comme on dit dans le jargon scientifique, par le fait d'occuper une position d'avant-garde dans la découverte des mutations du monde professionnel et des conséquences humaines et sociales qui lui sont relatives. C'est l'immense plus-value dont disposent les Hautes écoles aux dépens de l'Université traditionnelle.

Considérons donc les enseignant-e-s des Hautes écoles, et particulièrement nos formateurs et formatrices du CEFOC, non pas comme des expert-e-s que des professionnel-le-s en formation viendraient consulter, mais comme des chercheurs et chercheuses habité-e-s d'une conviction par laquelle se rendent intelligibles des questions et depuis laquelle transite un savoir particulier. Une conviction qui est d'abord celle de l'enquête et de l'expérience, de l'engagement intime à devoir problématiser le monde, du souci profond de s'en rapprocher, d'aller y voir de plus près. Une conviction qui, sur le fond, se retrouve au fondement pratique du métier même qu'exercent la travailleuse et le travailleur social-e ou le et la psychomotricien-ne. Elle se partage par résonance et par convergence: la démarche de la travailleuse et du travailleur social-e, comme celle du chercheur et de la chercheuse, n'est-elle pas elle-même animée par une investigation curieuse sur les lieux problématiques du monde, là où affleurent les contradictions humaines, les paradoxes de nos sociétés et les foyers indéfinis de souffrances? Et ce dont l'enseignant-e chercheur-euse devient alors le responsable, c'est de partager une disposition à l'enquête, c'est-à-dire un certain exercice de la curiosité, une éducation du regard neutralisant les préjugés, une capacité à l'exploration approfondie, au contrôle de la qualité des données, à la comparaison des interprétations,

à la production d'un récit qui reflète l'approfondissement d'un problème et qui ne soit pas simplement la projection d'un système théorique, etc.¹

En témoigne cette riche présentation de recherches appliquées réunies ici. Des recherches qui sont toutes susceptibles de nourrir la formation, en particulier parce qu'elles se sont largement tournées vers la puissance d'étonnement que suscite le monde professionnel: il faut aller chercher les travailleuses et travailleurs sociaux là où ils sont, selon Laurent Wicht, et produire de l'innovation pédagogique en situation, nous démontrait-t-il aussi; réfléchir sur les matériaux empiriques, souligne Sophie Rodari, aller jusqu'à se sensibiliser aux épreuves existentielles que vivent les directeurs et directrices d'institution, rapporte Isabelle Kolly Ottiger.

Voilà que se rend de nouveau visible le lieu même où peut être conditionnée la réciprocité introduite dans la relation de formation. Qu'on réussisse dans le cursus de formation à pouvoir repousser l'anxiété que suscite une demande d'enseignement «opérationnalisé» (voir supra) nous rappelle que la formation ne doit pas seulement répondre au sentiment inquiet de «devoir savoir», mais qu'elle doit aussi pouvoir diffuser un «vouloir-savoir» dont l'emblème reste l'exercice de la recherche, qu'elle s'instruise de la critique rigoureuse ou de l'exploration tâtonnante (Ricœur, 1991). Alors, l'inquiétude devant un monde instable qui appelle à la responsabilité individuelle et à la performance, première disposition de qui vient aujourd'hui se former, impliquant la première demande à laquelle doit répliquer une formation technique garantissant l'acquisition d'outils de mesure et d'évaluation (notamment gestionnaires ou managériaux), pourra se transcender, dans un second temps, en une disposition à partager ce «noyau créateur» qu'est la recherche. Ouverte sur les humanités, celle-ci déborde de toutes parts le milieu professionnel pour questionner le monde dans son irréductible complexité.

Le «goût de transmettre»

C'est dans le partage de cette conviction pour la recherche que repose peut-être aujourd'hui tout l'enjeu du maintien d'un goût de transmettre (Sarhou-Lajus, 2008).

1 On pourra regarder, par exemple: Cefaï, D. (dir.) (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.

Il faut en effet, coûte que coûte, maintenir ce goût et le faire au défi du malaise de la transmission. On doit, pour cela, chercher à déployer une éthique de la vigilance active sur plusieurs plans. Vigilance à l'égard de l'écrasement des enseignant-e-s chercheur-euse-s sous les tâches administratives, sous certaines contraintes de lobbying auprès des commissions d'expert-e-s ou de négociation pour trouver des partenaires privés. Vigilance pour la séparation des logiques et des pouvoirs, malgré la nécessité légitime d'impliquer les partenaires dans la formation. Vigilance enfin pour que la recherche soit la force principale qui charrie intrinsèquement le dynamisme et la clairvoyance de l'enseignement.

bibliographie

Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Brevigieri, M. (2010). Enseigner les sciences humaines au-delà des standards de compétences. Un enjeu d'ouverture pour les Hautes Ecoles Spécialisées de Suisse. Communication au colloque international *Utilités, usages sociaux de la sociologie et formation*, Tozeur, 18-20 octobre 2010.

Lorenz, C. (2006). Higher Education Policies in the European Union, the "Knowledge Economy" and Neo-Liberalism. *Social Europe*, 2, (2). On peut consulter en langue française: www.espacestemp.net/document8324.html

Normand, R. (2010), *L'école normale. Disciplines, pédagogies et politique*. Sarrebruck : Editions Européennes.

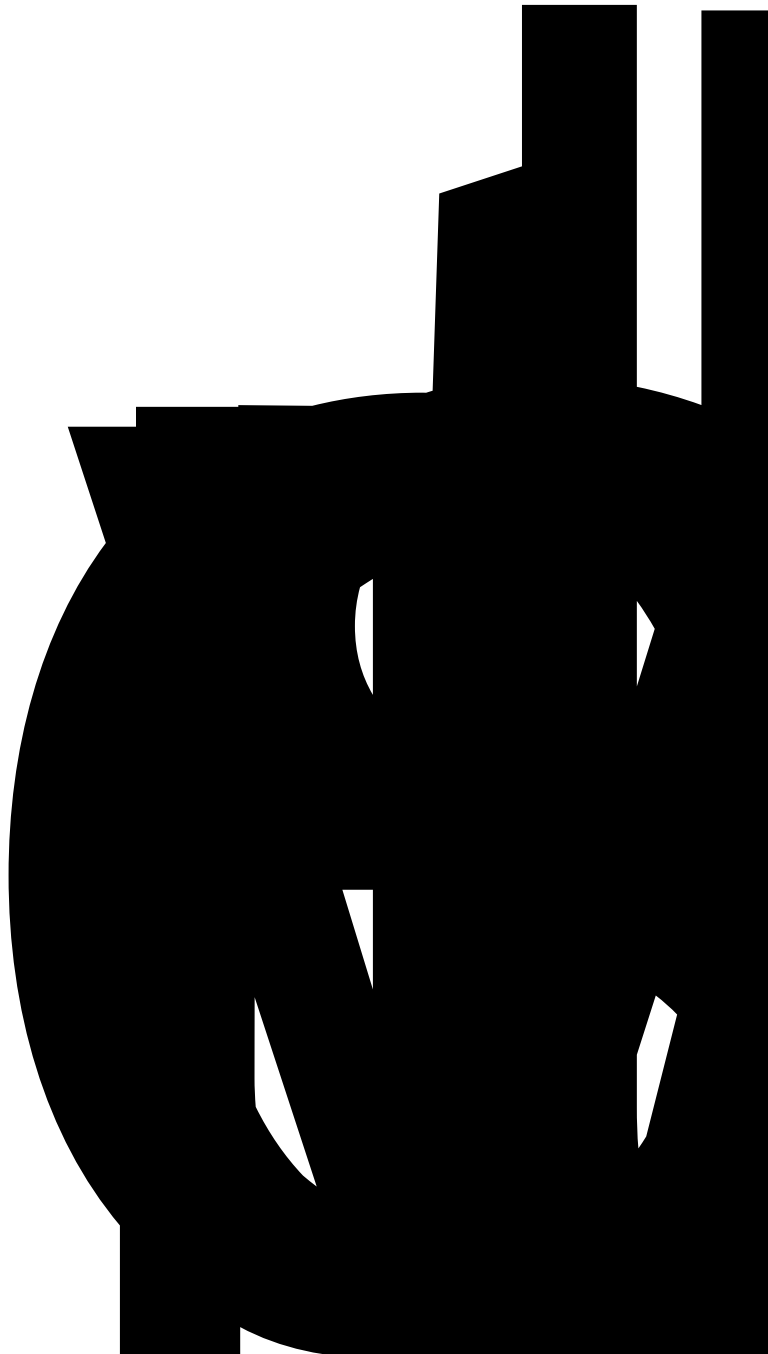
Ricœur, P. (1991). *Lectures 1. Autour du politique* (p. 375). Paris : Seuil.

Rosanvallon, P. (1976). *L'âge de l'autogestion ou la politique au poste de commandement*. Paris : Seuil.

Sarthou-Lajus, N. (2008). Le goût de transmettre. *Etudes*, 408/2.

Thévenot, L. (2009). Cul par-dessus tête: communauté et personnalité culbutées dans les mots de mai 68, publié en russe: Тевено, Лоран. 2009, «Вверх дном: сообщество и личность в кульбите речей Мая 68 года». *Антропология революции*. Сб. статей. Сост. и ред. И. Прохорова, А. Дмитриев, И. Кукулин, М. Майофис.— М.: Новое литературное обозрение, 242-293.

Thévenot, L. (2012) (à paraître). Autorités à l'épreuve de la critique. Des évaluations autorisées et de leur critique. Jusqu'aux oppressions du gouvernement par l'objectif. Dans B. Frère (dir.), *Quel présent pour la critique sociale* Paris : Desclée de Brouwer.



Liste des auteur-e-s

SYLVIE AVET L'OISEAU

Professeure, haute école de travail social,
responsable du centre de formation continue
de la HETS (CEFOC)

OLIVIER BAUD

secrétaire général de la fondation officielle
de la jeunesse

YANN BOGGIO

secrétaire général de la fondation
pour l'animation culturelle

MARC BREVIGLIERI

Professeur, haute école de travail social

DOMINIQUE CHAUTEMS LEURS

secrétaire générale de l'ASTURAL – Actions
éducatives et pédagogo-thérapeutiques

JOSEPH COQUOZ

responsable du domaine travail social
de la HES-SO

ARNAUD FRAUENFELDER

Professeur, haute école de travail social

ISABELLE KOLLY OTTIGER

Professeure, haute école de travail social,
directrice du MAS en direction d'institutions

BERTRAND LEVRAT

directeur de l'hospice général

JOËLLE LIBOIS

directrice de la haute école de travail social

FRANÇOIS LOSER

Professeur, haute école de travail social

LAURENCE OSSIPOW

professeure, haute école de travail social,
responsable du centre de recherche social
de la HETS (ceres)

SOPHIE RODARI

Professeure, haute école de travail social,
responsable du CAS de spécialisation
en gestion de dettes

LAURENCE SEFERDJELI

Professeure, haute école de la santé

KIM STROUMZA

Professeure, haute école de travail social

FRANÇOISE TSCHOPP

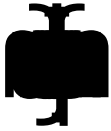
haute école de travail social, ancienne
responsable du centre de formation continue
de la HETS (CEFOC)

LAURENT WICHT

Professeur, haute école de travail social,
responsable du CAS en travail social de
proximité, jeunesse et collectivité locale

Lexique

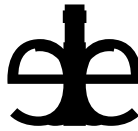
formation



ouverture



relier



la créativité
et ses défis



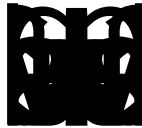
enjeu



la recherche



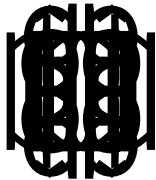
perspectives
et défis futurs



opérationnaliser
le savoir transmis



goût de transmettre



la recherche s'articule



cul par-dessus tête



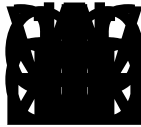
coup d'avance



règles institutionnelles



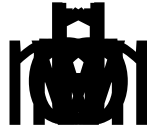
hyperflexible



Le règne anxieux de
l'individu en formation



dévoilement



cercle de l'humain



l'enjeu de son
ouverture



objectifs



laboratoire social



relever



appartenance



pouvoir d'agir



élan créatif



liberté de parole



amplitude



émancipation
par la formation



approche systémique



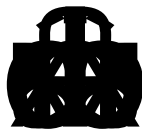
changement



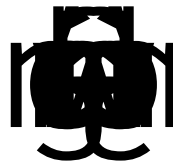
développer
l'autonomie



faire face aux défis



favoriser l'émergence



savoir évoluer



consolider



l'anthropologie
at home



codes éthiques



lieux de débats



l'objectivation
des données et l'ana-
lyse plus distanciée
des pratiques



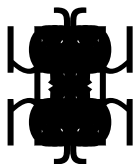
responsabilité
individuelle



noyau créateur



l'enjeu de son ouver-
ture aux humanités



l'imprévu, la relation,
l'écoute, la gratuité



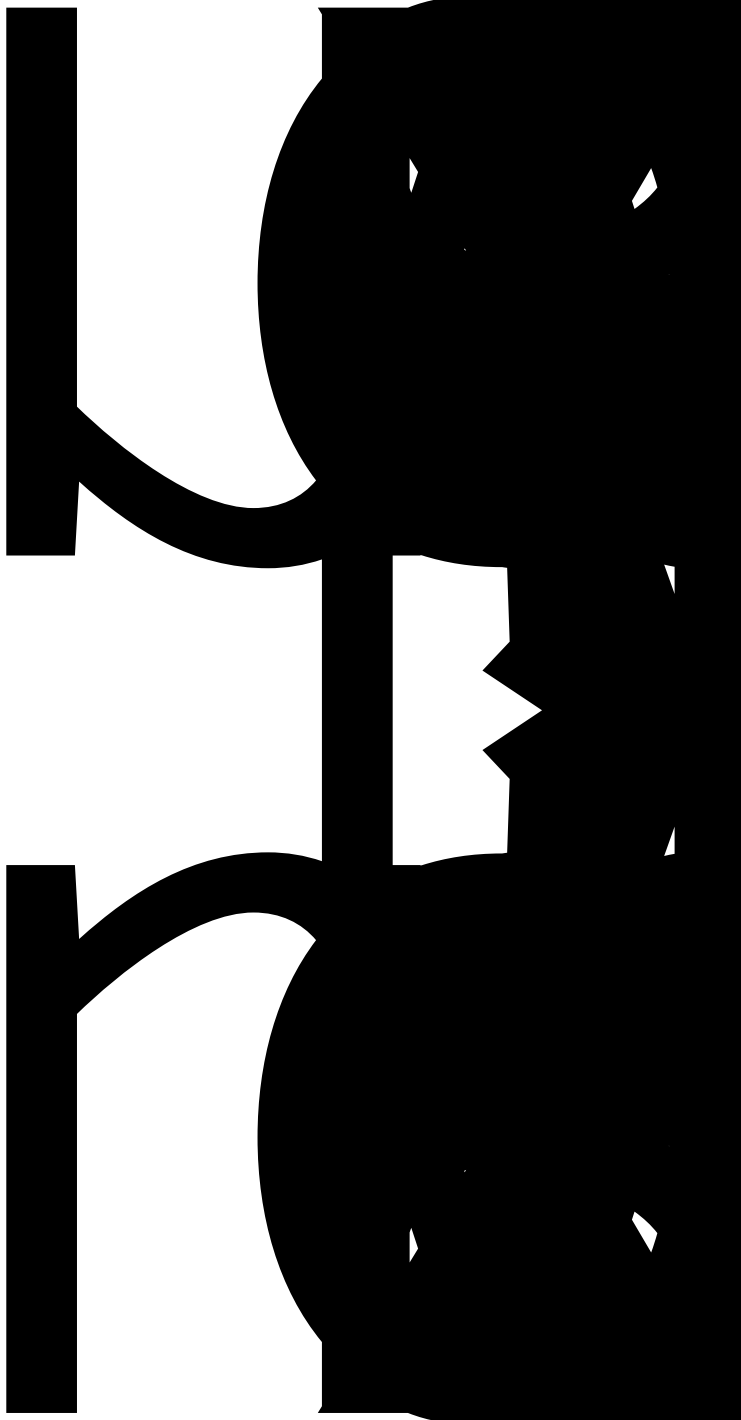
partenaires multiples

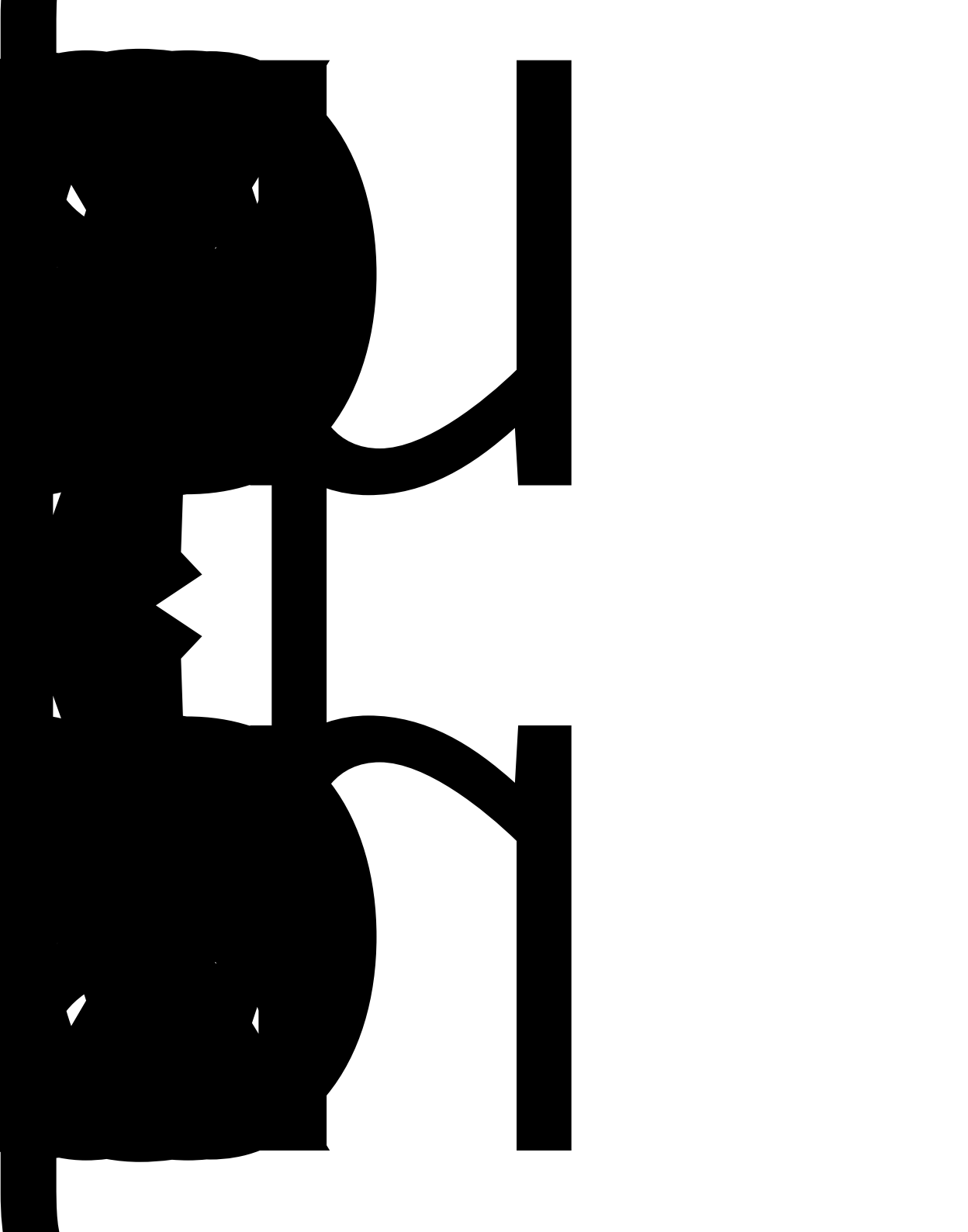


observatoire du social



Les mots-images qui ponctuent ce livre ont été créés par Claire Goodyear, graphiste-illustratrice du présent ouvrage. Chaque image correspond à un mot tiré des textes ici réunis.





Avec les textes de

sylvie avet L'oiseau

olivier baud

yann boggio

marc breviglieri

dominique
chautems Leurs

Joseph coquoZ

Arnaud
Frauenfelder

isabelle kolly
ottiger

bertrand Levrat

Joëlle Libois

Francis Loser

Laurence ossipow


Sophie rodari

Laurence seferdjeli

kim stroumza

Françoise Tschopp

Laurent wicht



Cette publication célèbre les 35 ans du Centre de formation continue / CEFOC de la Haute école de travail social de Genève. Lieu de réflexion et de développement professionnel, le CEFOC répond aux évolutions des champs d'intervention du travail social et de la psychomotricité. La formation continue, espace d'interrogation des pratiques, d'analyse, de partage et d'échanges, offre la possibilité aux professionnel-le-s d'objectiver leur action et de rester dynamiques. Les perspectives développées dans cet ouvrage croisent les regards des partenaires de terrain, des enseignant-e-s et des chercheur-euses, pour aborder les défis complexes auxquels fait face la formation continue – et esquisser les réponses possibles.