



HAL
open science

Une intervention interne à la croisée des bouleversements du travail social et de ses formations : une dynamique constamment sur le fil

Chantal Lerond Mirza

► To cite this version:

Chantal Lerond Mirza. Une intervention interne à la croisée des bouleversements du travail social et de ses formations : une dynamique constamment sur le fil. Education. 2011. dumas-00784870

HAL Id: dumas-00784870

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00784870v1>

Submitted on 4 Feb 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

Chaire de Formation des Adultes

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le

MASTER2 DCIO

(Développement des Compétences et Intervention dans les Organisations)

par

Mme Chantal LEROND (épouse MIRZA)

**Une INTERVENTION INTERNE à la CROISEE des
BOULEVERSEMENTS du TRAVAIL SOCIAL et de ses
FORMATIONS :
UNE DYNAMIQUE CONSTAMMENT SUR LE FIL**

Présidente du jury : Mme Anne-Lise ULMANN

Directrice de mémoire : Mme Catherine SKIREDJ HAHN

Professionnel expert : M. David ROBERT

Novembre 2011

REMERCIEMENTS

Je tiens avant tout à remercier les différents professionnels de mon institut, qui sans leurs contributions, ne m'auraient pas permis d'élaborer cette démarche de consultante interne, ni même ce mémoire.

Je souhaite également remercier la Direction qui m'a accordé sa confiance, en acceptant de me proposer une commande à travailler au sein de notre institut.

Enfin, je désire remercier Catherine SKIREDJ HAHN pour sa guidance. Elle m'a permise d'aller jusqu'au bout de cette réflexion mais aussi de découvrir de nouveaux champs de compréhension et d'analyse.

... Et David ROBERT qui a accepté sans hésiter, de me tutorer. Il m'a ainsi aidée à prendre du recul dans les moments difficiles, et surtout à ne pas perdre « le fil de mon action ».

SOMMAIRE

Sommaire.....	2
INTRODUCTION.....	5
LA DEMARCHE DE TRAVAIL.....	8
L'INDIVIDUALISATION DE LA FORMATION : UNE DIMENSION PEDAGOGIQUE MOUVANTE.....	13
A. UN TERME A DEFINIR.....	13
I. UNE DEFINITION DE L'INDIVIDUALISATION.....	13
II. UNE TENTATIVE DE FORMALISATION : la conférence de consensus de 2008.....	17
III. UNE CONCEPTUALISATION DIFFICILE ET OPAQUE	18
IV. UNE DEMARCHE MULTIFORME : un processus, un parcours ou un dispositif ?.....	19
V. INDIVIDUALISATION OU PERSONNALISATION ?.....	20
B. L'EVOLUTION DE L'INDIVIDUALISATION EN FORMATION	21
I. UNE PRATIQUE FLUCTUANTE DANS L'HISTOIRE DE LA PEDAGOGIE.....	21
II. DES FACTEURS D'ACCELERATION.....	23
LE CONTEXTE DE MON INTERVENTION : AU CŒUR DE MULTIPLES PERTURBATIONS	28
A. UN ETABLISSEMENT DE FORMATION.....	28
I. PRESENTATION DE CET ETABLISSEMENT : un IRTS	28
II. LES MISSIONS DES IRTS.....	29
III. L'EVOLUTION DES IRTS	29
B. UN SECTEUR SPECIFIQUE DE FORMATION : le secteur medico-social	30
I. UNE CULTURE PROFESSIONNELLE FORTE : quid de l'individualisation.....	30
II. UN SECTEUR LONGTEMPS RESTE SUR SES ACQUIS	33
III. UN AUTRE REGARD SUR CETTE EVOLUTION : du métier à l'emploi.....	34
C. DES FACTEURS DE CONTINGENCE.....	35
I. DES FACTEURS DE CONTINGENCE EXTERNES.....	36
1. La décentralisation de la formation professionnelle	36
2. La réforme des diplômes d'Etat du travail social	38
3. La démarche qualité	39
4. La place des OPCA	41

II. DES FACTEURS DE CONTINGENCE INTERNES.....	43
1. Une crise institutionnelle	43
2. La taille, l'âge et l'histoire de l'organisation	44
3. Son système technique.....	46
4. Les relations de pouvoir en présence.....	47
III. LES INCIDENCES DE CES DIFFERENTS FACTEURS	48
D. L'ORGANISATION DE CET ETABLISSEMENT	52
I. L'EVOLUTION DE SES CONFIGURATIONS ORGANISATIONNELLES	52
II. UNE ANALYSE STRATEGIQUE.....	57
E. LES FILIERES CONCERNEES et leurs particularités.....	58
I. LE DEPARTEMENT ES/ME	58
1. L'équipe et son histoire	58
2. l'équipe et son organisation.....	60
3. La constitution de cette équipe.....	60
4. Le statut des étudiants et leurs profils	61
II. LA FILIERE CAFERUIS	63
1. l'équipe, son histoire et son organisation.....	63
2. Le statut des étudiants et leurs profils	63
MA PLACE DANS CE CONTEXTE : UNE PLACE A LA CROISEE DE CES BOULEVERSEMENTS	65
A. MON RÔLE DE RESPONSABLE DE FORMATION	66
I. Les fonctions exercées.....	66
II. Ma propre expérience de l'individualisation	66
III. Mon rapport a l'objet « individualisation ».....	67
B. MES ENGAGEMENTS et leurs INCIDENCES	68
LE DEROULEMENT DE MON INTERVENTION : « AU FIL DES EVENEMENTS ».....	72
A. LE TRAVAIL SUR LA DEMANDE	72
I. DEROULEMENT DE CETTE 1 ^{ère} ETAPE.....	73
II. ANALYSE DE LA DEMANDE.....	74
1. La demande du commanditaire	74
2. La demande du « système client ».....	78
III. De la DEMANDE à la COMMANDE	82
IV. PREMIERS CONSTATS	85

B.	LA PHASE « DIAGNOSTIC »	87
I.	DEROULEMENT DE LA 2 nd e ETAPE	87
II.	LA METHODOLOGIE D'INTERVENTION	88
1.	Des hypothèses non retenues.....	88
2.	La méthodologie envisagée	89
III.	LES DIFFERENTES FACETTES IDENTIFIEES	92
C.	LA RESTITUTION	103
I.	LE CADRE DE LA RESTITUTION	103
II.	LES CHOIX EFFECTUES	104

L'ANALYSE DE MON INTERVENTION : « UN TRAVAIL DE FUNAMBULE »	106
--	------------

A.	L'EVOLUTION DE MA POSTURE DE CONSULTANTE	106
B.	LE CHEMINEMENT DANS MA RELATION AU COMMANDITAIRE	108
C.	UN TRAVAIL DE DISTANCIATION TOUT AU LONG DE CE PARCOURS	109
D.	UNE TEMPORALITE PROPRE A CHACUN : le kaïros ou le bon moment pour agir	110

EN CONCLUSION	113
----------------------------	------------

BIBLIOGRAPHIE.....	119
---------------------------	------------

WEBOGRAPHIE.....	121
-------------------------	------------

GLOSSAIRE	122
------------------------	------------

ANNEXES.....	124
---------------------	------------

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES sur la REGIONALISATION 12526

L'ÉVOLUTION DES TÊTES DE RÉSEAUX..... 128

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES sur la DEMARCHE QUALITE..... 130

ORGANIGRAMME

LES FORMATIONS ES/ME ET LEURS SPÉCIFICITÉS 133

LA FORMATION CAFERUIS ET SES SPÉCIFICITÉS..... 134

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES sur le cadre de la RESTITUTION 135

Mail envoyé le 4 janvier 2011 par la Direction..... 136

Ordre du jour communiqué le 17 janvier 2011, aux salariés concernés 137

Mail communiqué le 17 janvier 2011, à l'ensemble des membres du CODIP et du COFOR..... 138

POWER POINT PROPOSE pour la RESTITUTION	139
--	------------

INTRODUCTION

Intervenir en tant que consultante interne au sein d'un Institut Régional de formation pour Travailleurs sociaux¹ !

Face à un tel intitulé... je n'ai aucune idée de la démarche dans laquelle je me lance, pas plus de la posture à habiter. Je suis seulement consciente de m'engager dans un contexte en plein bouleversement, sur une dimension pédagogique, elle aussi en mouvement. Etant moi-même « prise » dans ce contexte, j'ai dû trouver différents moyens pour m'en distancier et parfois pour m'en extraire. J'ai souvent eu le sentiment d'apprendre en faisant ou de faire en apprenant. Je me suis appropriée progressivement de nouveaux points d'appui, pour réussir à habiter cette nouvelle posture d'intervention.

Nouvelle posture, nouveau challenge, que je m'efforce d'étayer et de formaliser tout au long de ce travail de professionnalisation.

Une commande d'intervention était nécessaire pour m'engager dans ce master. Je la sollicite auprès de mon employeur. Dès cette première étape, cela s'avère complexe avec plusieurs questions qui se posent d'emblée : en quoi être « demandeur d'une demande » troublera ou non mon intervention ? Lequel de mes responsables hiérarchiques est le mieux placé pour me répondre ? Dans quel lien professionnel serai-je en situation « suffisamment bonne », pour effectuer une intervention en interne ?

C'est finalement mon N+3, le directeur pédagogique qui s'est saisi de ma demande. Il apparaît en effet préférable pour tout un chacun, qu'elle soit éloignée de mon service de proximité, mais aussi que j'intervienne à un niveau plus global. Ce dernier pensait par ailleurs opportun de ré ouvrir une réflexion suspendue quelques mois auparavant.

L'objet de mon intervention concerne les parcours individualisés des apprenants au sein de notre institut de formation, et leur mise en œuvre encore balbutiante. L'objectif central de l'étude est en lien avec une orientation posée dans le projet stratégique 2009-2013 de notre institut de formation. Il est ainsi prévu de « *concevoir, formaliser et développer les ressources pédagogiques qui permettent l'individualisation des parcours et l'autonomie des apprentissages.* ». Au-delà de la transcription de cette orientation, aucun objectif opérationnel n'est formulé, aucun échéancier de travail n'est posé. Il m'est ainsi demandé de faire un état des lieux sur cette dimension des parcours individualisés : état des lieux de l'existant et de ce

¹ IRTS – centre de formation régional pour différents métiers du secteur médico-social, dans lequel je suis moi-même responsable de formation.

qui doit être travaillé à ce sujet par les différents professionnels de l'institut. Il m'est aussi demandé d'accompagner les équipes dans ce qui pourrait être un changement pour elles.

Je décide de mener **ma démarche** en plusieurs étapes et à différents niveaux, tant pour réussir à me l'approprier, que pour mieux la définir (voire mieux la calibrer). **Un travail didactique** me semble avant tout incontournable pour identifier les diverses facettes de cette dimension pédagogique. Analyser **mon contexte d'intervention** : un IRTS, institut de formation pour travailleurs sociaux **et son environnement**, est la seconde étape envisagée, plus particulièrement pour repérer les interlocuteurs présents aux alentours de cette question de l'individualisation. Ce contexte est par ailleurs, enchevêtré dans de multiples changements et contingences externes et internes, politiques et organisationnels qu'il me faut identifier. Le situer plus finement, c'est aller au-delà de ce que je crois déjà savoir, c'est m'aider à comprendre les mécanismes de défiance et de « résistances » que je rencontre, c'est pouvoir nommer ce système « complexe », dans lequel je suis par ailleurs fortement impliquée.

Je ne peux ainsi négliger « **ma place particulière** ». Je cumule en effet plusieurs casquettes: responsable de formation, déléguée syndicale, membre du CHSCT¹ et aujourd'hui consultante interne. Après avoir questionné la faisabilité d'une telle intervention, j'ai finalement décidé de la conduire, en m'appuyant sur cette place qui m'incite à développer ma vigilance, à effectuer un travail d'analyse et de distanciation pour réussir à intervenir d'une autre place. Si avoir un regard multiple m'a souvent été utile, s'il m'a permis fréquemment de me sentir connectée à ce qui se passe, il a aussi complexifié à certains moments, mon action. Je m'efforce donc de restituer ce cheminement, les nombreux remaniements qu'il m'a fallu envisager pour réussir à avancer dans cette démarche, sans « perdre le fil des événements ». S'il m'est parfois difficile de repérer l'origine et la temporalité des points d'observation ou d'analyse apportés, je m'efforce cependant de cerner tout au long de ce travail, ceux qui me semblent propres à mon regard de consultante interne.

Au-delà de ce diagnostic organisationnel et contextuel, j'expose comment, je me suis saisie de cette commande/demande, je présente **la méthodologie d'intervention** envisagée, les étapes mises en place. Je développe enfin les différents points identifiés sur cette question de l'individualisation, ainsi que les modalités choisies pour la restitution.

Des questions d'éthique, de limites ont traversé toute cette intervention, elles ont été particulièrement vives lors des choix à envisager pour la restitution : « Que donner à voir dans ce travail de diagnostic ? Comment répondre au plus près de la commande, sans exposer les acteurs du système client, qui plus est mes collègues ? Quelle est la responsabilité du

¹ Comité d'Hygiène, de Sécurité et des Conditions de Travail – Instance Représentative du Personnel – obligatoire dans toute entreprise de plus de 50 salariés.

consultant ? ». J'ai dû avancer avec prudence, la question de l'individualisation interpelle en effet vivement l'organisation, les places et les rôles de chacun, de l'administratif au pédagogique. Tout ce cheminement a bien sûr impacté ma posture professionnelle, au point de m'engager dans un processus de changement important, de repositionnements fréquents, de prises de recul, que je m'efforce de rendre visible tout au long de la restitution ce processus. Je ne peux ainsi faire l'économie de restituer ce « fil déroulé » tout au long de ce travail ... travail de distanciation, de remise en cause et de questionnements importants, dans un contexte lui-même absorbé par de multiples bouleversements, travail de recherche permanente d'un équilibre dans toutes ces mouvances.

Je pense ainsi être d'emblée face à une problématique assez complexe, et que je peux traduire dès l'amorce de ce travail :

Comment donner à voir une dimension pédagogique spécifique, dans un environnement aussi déstabilisé ?

Sera-t-il possible de recueillir l'expression des professionnels sur leur activité, dans un contexte qui semble l'empêcher ?

LA DEMARCHE DE TRAVAIL

Les questions de départ

L'objectif central de l'étude demandée par le directeur de l'IRTS est de mieux appréhender la question des parcours individualisés au sein de notre institut de formation. La demande initiale s'est avérée particulièrement large. J'ai donc commencé par lui proposer une première traduction écrite de la demande qui m'était faite, pour mieux cerner les contours de mon intervention. En septembre 2009, à la veille de mon entrée dans le master, la demande a donc été validée par ce dernier sous cette forme :

« La réforme des différents diplômes d'Etat, l'arrivée de la VAE, l'hétérogénéité des parcours personnels et professionnels, mais aussi celle des pré requis amènent de plus en plus les centres de formation à devoir construire des parcours individualisés pour de nombreux étudiants.

Chacune des filières concernées s'est appropriée cette dimension isolément. Il est donc difficile aujourd'hui, de repérer au sein de l'IRTS une approche partagée quant à la conception et à l'accompagnement des différents parcours individualisés.

Dans le cadre de la démarche qualité, du contrôle de conformité, mais aussi en lien avec le projet stratégique de notre institution, il apparaît maintenant incontournable de définir une approche pédagogique plus globale sur l'individualisation des parcours. Il est tout autant devenu indispensable de la formaliser de façon plus transversale.

Il est donc demandé :

- de faire une photographie de la situation actuelle quant à la mise en œuvre des parcours individualisés,*
- d'identifier les variables à prendre en compte et leurs impacts sur cette dimension du travail pédagogique,*
- de formaliser une conception plus globale des parcours individualisés en cohérence avec les projets pédagogiques,*
- de définir les objectifs et les modalités,*
- et enfin de proposer un accompagnement des équipes pédagogiques pour leur permettre de s'approprier cette démarche de changement, de la conceptualiser et de la mettre en œuvre.*

Il est envisagé de mener cette étude au sein d'une ou deux filières (elles restent cependant à définir, sachant que deux hypothèses sont avancées : la filière éducative

(formation des éducateurs spécialisés et des moniteurs éducateurs) ou/et la filière CAFERUIS)»¹.

L'ampleur du travail demandé, m'amène à amorcer ma démarche par un questionnaire propre à identifier les axes de réflexion et par là même, d'intervention.

Ce premier questionnaire se situe sur divers niveaux : politique, pédagogique, organisationnel.

Ainsi,

- Comment et quand la question des parcours individualisés est-elle apparue dans le cadre des formations professionnelles, et plus spécifiquement, dans celui des formations en travail social ?
- Parlons-nous de parcours individualisé ou de formation individualisée ? d'individualisation ou de personnalisation ? En quoi cela pose ou non le problème différemment ? Parlons-nous dans ce cas de la même situation pédagogique ?
- Comment la formation individualisée s'articule-t-elle avec la formation globale ? Comment le collectif y trouve-t-il ou non sa place ? En quoi s'est important de continuer à articuler ces deux dimensions ? Est-ce toujours possible ?
- Quels sont les effets d'une telle approche de la formation ?
- Est-il possible de donner des définitions suffisamment précises et /ou reconnues de ces différentes terminologies ? Y a-t-il des travaux existants à ce sujet ?

Cette première démarche de questionnaire global en induit une seconde plus proche des acteurs concernés : les formateurs. Il me semble important de cerner s'ils ont ou non une autre demande à ce sujet, si elle se traduit de façon similaire selon les filières.

D'autres questions émergent alors :

- Evoquent-ils cette notion de parcours individualisés dans le cadre des formations qu'ils mettent en place ? Et si tel est le cas, depuis quand ?
- Est-ce de leur point de vue une donnée récente à prendre en compte ?
- Comment la traduisent-ils dans leurs projets pédagogiques respectifs ?
- A quels niveaux de la formation pensent-ils mettre en place des parcours individualisés ? Dans quel cadre ? Sur quels temps de formation ?
- Quelles sont de leurs points de vue, les questions qui traversent cette dimension spécifique de la formation ?
- Qu'est-ce qui à ce jour rend éventuellement difficile la mise en place de l'individualisation ou qu'est-ce qui la facilite ?

¹ Demande formalisée en septembre 2009 avec le directeur de l'institut de formation. (Avant mon entrée dans le master)

- Quelles sont de leurs places, les différentes problématiques soulevées par cette question des parcours individualisés ?
- En fonction de quels éléments, critères, conditions envisagent-ils cette dimension ?
- Quelles sont leurs demandes à ce sujet ?

L'institut de formation dans lequel j'interviens, a lui-même connu ces cinq dernières années de nombreux bouleversements en termes d'organisation, de direction, mais aussi d'orientations stratégiques. Pour mieux identifier comment la problématique des parcours individualisés s'inscrit à la croisée de ces deux niveaux « exogène et endogène », un travail de questionnement à un autre niveau était nécessaire, afin de mieux identifier les différents enjeux en présence :

- Quels enjeux politiques et économiques incitent à une résurgence de cette dimension ? Y a-t-il des pressions financières à ce sujet et quels ordres sont-elles ?
- Quelles seront les contraintes de demain à cet égard ? De qui viendront –elles ?
- Quelle ampleur prendront-elles dans les centres de formations similaires au nôtre ?
- Comment s'articule-t-elle avec les nouveaux dispositifs mis en place, tels que ceux de la VAE, du DIF et plus récemment celui de la sécurisation des parcours ?
- En quoi est-elle en lien avec les questions de mobilité, d'employabilité particulièrement portées à un niveau européen ?

Enfin, pour pouvoir accompagner les équipes pédagogiques dans un tel changement, il me faut identifier :

- Quelles sont les composantes nécessaires à la mise en place des parcours individualisés ?
- Qu'est-ce qui peut faciliter ou freiner la mise en place de cette dimension pédagogique au sein de notre institut ?

Le travail réalisé

Au-delà de cette étape de questionnement, cette dimension multiforme me conduit à envisager en amont une étude plus approfondie, pour ensuite avancer dans l'intervention.

Dans un premier temps, je réalise donc :

- **Un travail didactique** sur la question même des parcours individualisés, en m'appuyant plus spécifiquement sur certains travaux présents à ce sujet.
- **Une analyse de notre organisation** et de ses probables interactions avec la dimension des parcours individualisés, à partir d'approches sociologiques et psychosociales.
- **Une analyse systémique** des éventuelles interactions entre les différents partenaires concernés et notre institut. Je fais le choix de rencontrer certains partenaires extérieurs qui me semblent concernés par cette question. Cette démarche a pour objectif de

m'aider à mieux cerner les enjeux de cette étude, les différents questionnements y afférant, ainsi que les répercussions possibles pour les apprenants et pour les formateurs.

- **Un travail d'élaboration puis de réajustement de la demande**, auprès du commanditaire.

Je mène ensuite **une enquête de terrain**, auprès des différents professionnels de deux filières, enquête centrée sur leurs représentations de l'individualisation.

Je clôture cette démarche par **une restitution** auprès de différents collègues responsables de formation, dans le cadre formel d'une réunion de coordination.

La réflexion engagée

Au-delà de ces actions menées, je m'efforce de proposer à chacun des interlocuteurs, un travail réflexif. Les enjeux et les effets de l'individualisation s'avèrent en effet importants et multiples, les interactions entre les professionnels, l'institution et son environnement tout autant.

Plusieurs problématiques apparaissent. Si elles ne peuvent toutes être traduites dans la restitution, elles demeurent cependant présentes. Il est important de m'y arrêter, au fur et à mesure qu'elles émergent. Elles contribuent, je pense, à cette imperceptible mise en mouvement d'une réflexion qui ne fait que commencer. Je perçois ainsi indispensable, de prendre « pied dans le réel », d'être en lien avec l'activité des formateurs, si spécifique dans ce secteur qu'est celui du médico-social.

**« Il est toujours recommandé
de percevoir clairement notre ignorance »**

Charles DARWIN

L'INDIVIDUALISATION DE LA FORMATION : UNE DIMENSION PEDAGOGIQUE MOUVANTE

J'ai choisi d'entamer cette étude sur l'objet même de mon travail : « l'individualisation de la formation », champ d'étude qui s'avère finalement tout aussi « complexe » et qui présente de multiples fluctuations. Sous cette expression générique se croise en effet une diversité d'approches, pour ne pas dire de politiques. Il est difficile d'être exhaustif. J'ai malgré tout essayé d'en explorer certains contours, pour parvenir à identifier des angles d'approche, et ainsi repérer des supports d'analyse sur lesquels m'appuyer.

Si l'individualisation apparaît fréquemment dans le langage commun de la formation des travailleurs sociaux, plusieurs terminologies sont cependant utilisées : formation individualisée, parcours individualisé et plus particulièrement accompagnement individualisé. Certains parlent d'individualisation, d'autres de personnalisation, sans avoir pu jusqu'à maintenant discerner si ces représentations étaient appréhendées différemment. Il est donc indispensable dans un premier temps de définir, puis d'identifier quand et comment cette conception est apparue dans la formation des travailleurs sociaux, mais aussi plus largement dans la formation professionnelle. Repérer les va et vient qui ont existé face à cette dimension de la formation, entre un reflux considérable pendant plus de trente ans et un renouveau tout aussi conséquent depuis les années 80, me permettra enfin de situer l'évolution de mon propre contexte d'intervention dans toute cette mouvance.

Pour ce premier repérage, je me suis appuyée plus particulièrement sur deux travaux constitués par l'équipe du réseau des GRETA écrits en 2005,¹ sur un article plus ancien, écrit en 1991, dans « l'année de la formation »² et enfin sur un travail produit lors d'une conférence de consensus en 2008, intitulée « la formation individualisée »³.

A. UN TERME A DEFINIR

I. UNE DEFINITION DE L'INDIVIDUALISATION

Comment s'y retrouver dans le maquis des mots et expressions concernant ce champ ? Ne retenir qu'une seule définition s'avère trop restrictif et ne me permet pas de cerner les pistes

¹ Robert OUAKNINE (dirigé par) et équipe du réseau des GRETA de l'académie de Créteil.
« Formation des adultes et individualisation – ingénierie, travail pédagogique et expérimentation » et « L'individualisation : enjeux et pratiques »

² F. ABALLEA et C. FROISSART - "L'individualisation de la formation" éditions Païdeia 1991

³ Anne-Françoise TROLLAT (sous la direction de) et Claire MASSON « La formation individualisée » - Conférence de consensus de Gilly-lès-Cîteaux– Editions Educagri - février 2009

à explorer dans ce diagnostic. Il y a en effet plusieurs façons de se représenter l'individualisation et par là même de la définir. Je fais donc le choix d'en retenir quelques unes, données dans des époques ou des contextes divers, Toutes réunies, elles me semblent préciser plusieurs facettes intéressantes de l'individualisation.

Centre info évoque à ce jour la définition donnée par L'AFNOR¹ en 2004², comme étant la plus courante : « *Un processus de formation est dit individualisé dans la mesure où des individus différents obtiennent des prestations de formation différentes, ces différences résultent de décisions explicites et méthodologiques* » Cette première définition introduit d'emblée l'idée d'un processus, d'une démarche, par opposition à un simple état, et à une seule modalité. Elle le décline en fonction de moyens proposés et de choix effectués par le centre de formation. Cette notion de « processus » est-elle cependant analogue à celle de « parcours » exprimée par le commanditaire ? **Suis-je alors dans une perspective d'avoir à « arrêter » à un temps « t » un mouvement, pour essayer d'en faire un diagnostic ?**

L'AFPA³ est un organisme de formation qui s'est aussi rapidement saisi de cette dimension, et ce, dès sa résurgence qui se situe dans les années 80. Elle donne deux définitions « institutionnelles » issues d'études et de formalisation de pratiques. La première date de 1978 : « *Un système de formation individualisé est centré sur la personne. Il le met en situation de faire des choix éclairés tout au long de sa formation sur les différents paramètres pédagogiques (objectifs, contenu, méthode, durée, rythme) à l'aide de multiples ressources mises à sa disposition. Il tend à développer l'autonomie personnelle définie comme capacité à se déterminer dans un ensemble de relations et de moyens pédagogiques.* ». La seconde est de 1987 : « *L'individualisation ne peut se réaliser que dans la mesure où une certaine liberté de choix- ou d'autodétermination- est laissée à l'apprenant par rapport aux composantes de l'environnement formatif (les objectifs, les contenus, les moyens d'apprentissage et les modalités de réalisation). Plus l'apprenant détermine lui-même les diverses composantes de son environnement éducatif, plus le programme en question est de type individualisé.* »⁴ Ces deux définitions insistent beaucoup sur **la part de l'apprenant** : choix éclairés, autonomie personnelle, auto-détermination. Elles soulignent tout autant **la responsabilité du centre de formation** qui se doit de mettre à disposition de l'apprenant, les ressources suffisantes pour qu'il puisse définir de véritables choix. Si elles évoquent la nécessité de cette mise à disposition

¹ AFNOR : Ce groupe est chargé d'une mission d'Intérêt général pour organiser et participer à l'élaboration de normes françaises, européennes et internationales.

² Source : Ministère du Travail, du dialogue social et de la participation, Délégation à la Formation Professionnelle, « *Formations individualisées - Manuel à l'usage des acteurs de la formation professionnelle* » La documentation française, 1995.

³ Association nationale pour la Formation Professionnelles des Adultes

⁴ CENTRE INFFO www.encyclopedie-de-le-formation.fr — édité le 19 juillet 2011

de ressources spécifiques, ces définitions appellent peu à la construction d'une pédagogie particulière. ***N'ai-je pas alors à identifier dans ma démarche, la part accordée à l'apprenant et la part des ressources mises à disposition ?***

En 1993, une autre définition est donnée au travers des fiches du CEDIP ¹ :

« *Un processus de formation est dit individualisé dans la mesure où, des individus différents bénéficient de prestations de formation différentes ; ces différences résultent de décisions méthodiques et explicites ; le stagiaire est mis en situation de procéder à des choix sur les différents paramètres pédagogiques tout au long de sa formation.* ». Cette définition met exclusivement l'accent sur la **différence** des **besoins** et des **réponses** à apporter. Elle insiste aussi sur **l'apprenant, acteur de ses choix**. Elle évoque plus des prestations que des ressources, à mettre à disposition. Elle introduit un peu plus implicitement la dimension pédagogique. ***Qu'en est-il alors dans mon contexte d'intervention de l'analyse faite des différents besoins et des différents choix pédagogiques envisagés pour y répondre ?***

En 1996, L'AFNOR avait déjà produit une norme sur la terminologie employée dans la formation professionnelle continue. Elle formalisait ainsi cette dimension « *L'individualisation de la formation s'inscrit dans une démarche générale de recherche d'adaptation du système de formation aux besoins de l'apprenant. L'individualisation peut se définir comme une formation sur mesure. Elle permet aux individus d'effectuer des parcours d'apprentissage différents selon leurs besoins et leurs objectifs personnels grâce à une organisation, des outils et des supports adaptés qui leur permettent de progresser à leur rythme.* » ² Cette norme qui a pour fonction de « faire référence », est plutôt centrée sur l'offre de formation. A cette époque elle semble plus s'appuyer sur la notion de « parcours » que sur celle de « processus ». Elle reprend plusieurs termes importants: **adaptation, formation sur mesure, progression à son rythme**. Elle insiste beaucoup plus que les précédentes, sur la notion de « parcours, sur la dimension pédagogique et sur l'adaptation du système de formation, aux besoins de chacun des apprenants. Elle ajoute **la question de l'organisation... dimension qui apparaît comme de plus en plus présente, au point de devoir envisager d'y revenir, après avoir cherché à m'en éloigner.**

En 1997, Philippe Perrenoud, sociologue, et professeur à l'Université de Genève, dans le champ des pratiques pédagogiques s'intéresse à cette question de l'individualisation en formation et la détermine ainsi : « *L'individualisation des parcours n'est pas un but en soi. C'est*

¹ Centre d'Evaluation, de Documentation et d'Innovations Pédagogiques, service à compétence nationale, essentiellement centré sur le champ de la GRH – Fiche technique N°3 du CEDIP « *l'individualisation de la formation* »

² Norme AFNOR fascicule explicatif FD X 50-751

une conséquence logique d'une conception cohérente et ambitieuse de la pédagogie différenciée. Différencier consiste à proposer à chacune des situations d'apprentissage optimales en regard de sa progression vers les objectifs. Les stagiaires étant différents, il convient de leur proposer des situations d'apprentissage différentes, non seulement de temps à autres, mais chaque fois que c'est différent. »¹. Dans cette approche, il défend essentiellement une démarche, une « position éthique » de l'individualisation. Il souligne la vigilance à construire des « **objectifs de formation** », à créer des « **situations optimales d'apprentissage** », à prendre en compte « **les différences de chacun des apprenants** ». Le centre de formation se révèle être « l'acteur principal », en étant exclusivement force de proposition. L'apprenant apparaît en revanche beaucoup plus passif dans cette conception.

En conclusion, la plupart de ces définitions présentent l'individualisation comme une chose positive. Raymond Bano en 2007, souligne le fait que « *personne ne peut contester aujourd'hui que c'est devenu une vertu au plan pédagogique* ». Il l'évoque même « *comme un phénomène de mode* » qui s'est accentué ces dernières années, il estime qu'on ne peut plus penser une formation sans aborder la question de l'individualisation.² ***Il me faudra certainement vérifier cette représentation lors de mon diagnostic. Je ne sais pas à ce jour, si mes collègues formateurs appréhendent cette dimension de la formation en ces termes. Il me semble cependant que c'est un indicateur important, plus particulièrement pour identifier le sens qu'ils y donnent.***

Deux dimensions sont mises en avant au travers de ces différentes approches : pédagogique et organisationnelle. Je pense nécessaire d'y ajouter le niveau « gestionnaire ». Nous verrons par la suite, si ce dernier occupe une place tout aussi conséquente dans cette question de l'individualisation. Lors de mon intervention, je pense donc important d'explorer, si les pratiques des formateurs prennent en compte ces trois niveaux (pédagogique, organisationnel et gestionnaire). Je pense enfin incontournable de m'appuyer sur les différentes facettes évoquées au travers de ces définitions : part de l'apprenant, part du formateur, part de l'organisme de formation, ressources et prestations proposées, modalités envisagées ... tant pour vérifier si elles existent que pour repérer quelles formes leur sont données.

¹ Philippe PERRENOUD « *Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge* » 2001

² Raymond BANO « *Les parcours individualisés de formation : considérations pédagogiques ou considérations gestionnaires ?* », le 12 janvier 2007

II. UNE TENTATIVE DE FORMALISATION : LA CONFERENCE DE CONSENSUS DE 2008

Cette multiplicité de définitions renvoie depuis de nombreuses années à des pratiques et des approches diverses. Plusieurs partenaires et experts de la formation ont donc décidé récemment d'organiser une conférence de consensus sur cette thématique. Cette conférence a eu pour objectif, d'harmoniser les visions des différents acteurs de la formation, de construire des savoirs collectifs, de participer à l'élaboration de représentations communes autour de cette question¹. Une déclaration commune et plus spécifiquement une définition, résulte de cette démarche de consensus. Elle traduit ainsi qu'« *Une formation individualisée, c'est :*

- *une formation qui reconnaît et prend en compte la **singularité du sujet** : ses besoins, son parcours, son expérience, ses acquis, ses contraintes, ses ressources, ses capacités d'auto direction, ses stratégies ;*
- *une formation qui prend en compte la **dimension sociale des apprentissages** dans une perspective autonomisante et de construction identitaire ;*
- *une **formation co-construite**, négociée entre les parties prenantes qui concrétise l'interaction entre un projet de formation institué et des projets de formations individuels. Cette formation co-construite a un impact sur le rôle des acteurs et sur l'organisation, elle est régulée et évolue au cours du temps ».*

Cette définition pose une vision globale de la formation individualisée, tout en insistant sur la négociation indispensable à effectuer entre **le projet individuel** et **le projet institué**. La co-construction apparaît être l'élément-clé de cette approche. Jusqu'à maintenant, la plupart des définitions évoquait exclusivement et souvent séparément la part de chacun (apprenant et formateur). Par contre, elles signifiaient peu cette nécessaire négociation entre eux. La question du contrat découle de cette vision complémentaire et apparaît comme une autre facette à explorer lors de mon intervention. Au-delà de cette définition, cette conférence a permis de formaliser trois volets de la formation individualisée : la modularisation, la fonction d'accompagnement et les choix à effectuer ; et enfin la personnalisation de la relation pédagogique.

Cette conférence relance ainsi des débats, qu'il me semble nécessaire de garder à l'esprit, lors de mon travail de diagnostic. En effet, elle pose l'individualisation comme un processus en évolution permanente, mais aussi comme un système, provoquant une interaction constante entre l'individu et l'équipe pédagogique, mais aussi entre l'apprenant et le projet institué, entre l'apprenant et les collectifs d'apprentissages, et

¹ Anne-Françoise TROLLAT (sous la direction de) et Claire MASSON « La formation individualisée » - Conférence de consensus de Gilly-lès-Cîteaux- Editions Educagri - février 2009

finalement entre l'apprenant et lui-même. Face au système complexe auquel je m'adresse, cela me semble aidant de m'appuyer sur cette conception systémique, et aller ainsi regarder du côté des interactions.

III. UNE CONCEPTUALISATION DIFFICILE ET OPAQUE

Au-delà des formes qui peuvent être données à l'individualisation de la formation, les fondements théoriques qui traversent cette pratique pédagogique restent à identifier. Philippe MEIRIEU, pédagogue et professeur en Sciences de l'éducation à l'université de Lyon a lui-même effectué un travail à ce sujet en 1991, pour sa communication lors du colloque intitulé « *Individualiser les parcours de formation* »¹ Il commence par évoquer un « *concept nomade et polymorphe* » et par conséquent, pas ou peu stabilisé, toujours en mouvement. Didier POSSOV, doctorant en Sciences de l'Education, parle lui-même de l'individualisation comme étant une notion au cœur « *d'un triangle des Bermudes théorique ... ni stable, ni délimité dans une problématique cernée sur un plan défini, et qui ne fait pas accord aujourd'hui, entre praticiens et théoriciens* »². Pour ce dernier, il est difficile de parler de concept, ni même de paradigme, en l'état actuel des débats. Je vais malgré tout m'efforcer de tenter une synthèse, en posant les différents courants identifiés par Philippe MEIRIEU, même si je prends le risque de les figer. Il en identifie six, qui oscillent entre philosophie et psychologie :

- **L'humanisme**, porté notamment par l'éducation nouvelle, d'Henri WALLON, à laquelle il accroche la « *pédagogie personnalisée* » centrée sur l'enfant ;
- **La psychosociologie** sur laquelle s'appuient les énoncés rogériens de la relation pédagogique et de l'accompagnement, auxquels il associe le « *tutorat* » avec la « *pédagogie de contrat* » et « *le travail autonome* » ;
- **Le béhaviorisme**, qu'il lie au « *renforcement de la réussite, à l'apprentissage guidé par des fiches correctives...* » ;
- **La psychologie différentielle** à laquelle il associe la « *pédagogie différenciée* » d'Antoine de la Garanderie ;
- **La pédagogie par objectifs** avec ses unités capitalisables et avec les itinéraires modulaires ;

¹ Source : Colloque organisé par l'AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education), les 6 et 7 décembre 1991 à l'Université-« *Formation des adultes et individualisation – ingénierie, travail pédagogique et expérimentation* » par l'équipe du réseau des GRETA de l'académie de Créteil. Lumière Lyon 2

² OUAKNINE Robert (sous la direction de) et l'équipe du réseau des GRETA de l'académie de Créteil. « *Formation des adultes et individualisation – ingénierie, travail pédagogique et expérimentation* » chapitre : « *Individualisation dans la formation, de quoi parle-t-on ?* »

- **La psychologie cognitive constructiviste** d'inspiration piagétienne, à laquelle il associe, les « situations problèmes », la pédagogie du projet et l'éducabilité cognitive.

Cette approche conceptuelle aussi restreinte soit elle, m'amène d'emblée à émettre l'hypothèse que les pratiques existantes au sein de notre institut sont peu traversées par des concepts de cet ordre, ou tout au moins ils semblent être peu visibles en ces termes. Seule l'approche psychanalytique apparaît présente, avec la question du « sujet » qui la traverse, L'individualisation des parcours s'inscrit-elle pour autant en lien avec ce concept ?

IV. UNE DEMARCHE MULTIFORME : UN PROCESSUS, UN PARCOURS OU UN DISPOSITIF ?

Un postulat de départ s'est confirmé tout au long de ce travail didactique, à savoir celui d'être face à une dimension pédagogique plutôt en mouvement, rarement figée. L'individualisation se pense elle-même en fonction de facteurs changeants : le rythme, le temps, la durée, les méthodes. Elle s'inscrit dans cette nécessaire adaptation et en constante itération. Un processus, ou un parcours suggèrent cette même idée de mouvement, au point de ne pouvoir être décrits qu'à leur achèvement. On ne peut les décliner totalement, a priori, ils restent ouverts. Un dispositif est en revanche préalablement établi, c'est à l'apprenant de s'y adapter. Selon Didier POSSOV, « *le dispositif est l'ensemble de ce qui est institué, mobilisé, pour faciliter le déroulement d'une action ; le processus est un mouvement de la « praxis » dans l'agir.* »¹

Par contre si le processus évoque plutôt un « cheminement », le parcours montre quant à lui un « chemin ». A l'idée de parcours s'associe aussi celle d'étapes. Lors de la conférence de consensus, Philippe MORIN, consultant à Média-T, en évoque quatre qui doivent se suivre, Elles sont, selon lui, incontournables dans la réalisation de chaque parcours individualisé. Il me semble important de les restituer, car ces éléments m'apparaissent être d'autres pistes d'exploration à avoir à l'esprit, lors de mon intervention.

Il les décline chronologiquement et sous cette forme :

1. **L'analyse de la demande** et sa traduction en besoins, de l'apprenant,
2. **La conception du parcours** (planification, organisation de l'accompagnement (tutorat..) et la conception des modalités de régulation,
3. **La mise en œuvre** du parcours selon les modalités envisagées,

¹ OUAKNINE Robert (dirigé par) et l'équipe du réseau des GRETA de l'académie de Créteil. « Formation des adultes et individualisation – ingénierie, travail pédagogique et expérimentation »

4. **L'évaluation et le suivi** du parcours, pour mesurer les apprentissages effectués et pour continuer à le tracer dans ses différentes composantes.

Organiser des parcours individuels de formation, suppose pour lui, que ces quatre étapes soient structurées. A contrario, pourrions-nous estimer qu'il y a des parcours individualisés si l'une de ces étapes manquait ?

Raymond Bano se sert quant à lui des différents modèles de l'évaluation pour envisager la construction d'une démarche d'individualisation. Selon ce dernier, son élaboration peut ainsi s'appuyer simultanément ou de façon différenciée sur :

- « **Le modèle déterministe.** C'est une logique qui consiste à catégoriser par groupes les niveaux des personnes, au regard de leurs performances, pour les orienter vers un enseignement qui leur correspond » ;
- **Le modèle fonctionnaliste.** il s'agira de déterminer les besoins de formation pour que chacun aboutisse, dans une logique d'objectifs à atteindre, à une étape qualifiante ou professionnalisante visée ;
- **Le modèle cybernétique,** c'est l'adaptation au rythme de chacun ;
- **Le modèle systémique,** c'est tenté de prendre en considération toutes les dimensions qui peuvent influencer sur le formé (formation, santé, social, mobilité, logement...) ;
- **Le modèle herméneutique,** dans le quel 'apprenant est invité à se situer par lui-même »¹.

Cette approche sous tend plus particulièrement d'accorder une place à l'évaluation, place souvent peu investie par les travailleurs sociaux. Il me semble par conséquent intéressant d'explorer l'individualisation sous cet angle et par là même de vérifier, si l'un ou l'autre de ces modèles de parcours et/ou de démarche fait référence.

V. INDIVIDUALISATION OU PERSONNALISATION ?

Au départ de cette réflexion, j'ai réalisé que je ne faisais pas de différences entre ces deux termes. Si la nuance est subtile, il me semble cependant intéressant de la souligner, Pour ce faire, je m'appuie plus particulièrement sur la réflexion apportée par Didier POSSOV. Il précise ainsi que « *l'individualisation est liée à la « particularité » par une prise en considération des caractéristiques (des déterminations) de l'individu concret, mais placé dans un dispositif à vocation universelle, conçu in abstracto pour un type d'usage donné quels qu'en soient les utilisateurs de passage* » ; alors que « *la personnalisation coïncide avec « la singularité », relation pédagogique unique, non reproductible à l'identique, déconnectée d'une référenciation*

¹« Raymond BANO, *Les parcours individualisés de formation : considérations pédagogiques ou considérations gestionnaires ?* » le 12 janvier 2007

à un programme et à des mesures préétablies, bien que des dispositions doivent être posées et des règles établies pour la rendre praticable. »¹.

L'individualisation s'inscrit donc dans un parcours préétabli, qui se déroule avec des prestations déjà planifiées, et négociées ensuite avec l'apprenant, en fonction de ses besoins et de son projet. Le parcours souvent contractualisé prend en compte le plus possible le niveau, l'expérience, les contraintes et les disponibilités de l'apprenant. Les ajustements se font plus dans l'agencement des séquences de formation, dans l'alternance des séquences individuelles et collectives. La mise en œuvre de l'individualisation est finalement identique pour tous, à partir de procédures qui permettent d'élaborer le parcours envisagé.

La personnalisation en revanche s'inscrit beaucoup plus dans une logique de processus de transformation de la personne, processus qui est mis en œuvre grâce à une pédagogie focalisée sur l'apprenant et son accompagnement. La pédagogie est alors propre à chacun. Si dans une formation individualisée, l'apprenant bénéficie d'un accompagnement, il est plutôt envisagé sous la forme de guidance soit dans les choix possibles à définir, soit dans les travaux à produire. La pédagogie personnalisée amène plus spécifiquement l'apprenant, à initier et à assurer progressivement une posture nouvelle face au savoir. Elle lui permet de mobiliser ses propres compétences et ses ressources, pour réussir à développer son autonomie dans les situations d'apprentissages proposées.

Avant même de m'engager dans ce travail de diagnostic, je peux d'ores et déjà affirmer que la personnalisation est beaucoup plus difficile à envisager dans le cadre des formations initiales. Elles sont en effet toutes organisées en fonction de référentiels et de programmes prédéfinis, reproductibles chaque année, jamais totalement à l'identique, mais rarement avec de grands bouleversements. Il restera à identifier si cette hypothèse se confirme, si les référentiels accordent ou non une marge de manœuvre suffisante à l'individualisation de la formation, et si les formateurs s'inscrivent ou non dans ce schéma.

B. L'EVOLUTION DE L'INDIVIDUALISATION EN FORMATION

I. UNE PRATIQUE FLUCTUANTE DANS L'HISTOIRE DE LA PEDAGOGIE

Cette notion est ancienne. Dans l'Antiquité et pendant tout le Moyen- Âge, la formation professionnelle se réalise essentiellement individuellement, exclusivement dans une relation duelle et plus particulièrement par compagnonnage. La perspective de faire de la formation en

¹ OUAKNINE Robert et l'équipe du réseau des GRETA de l'académie de Créteil « *Formation des adultes et individualisation – ingénierie, travail pédagogique et expérimentation* »

groupe n'est vraiment apparue qu'aux 17^{ème} et 18^{ème} siècles, pour se stabiliser au 19^{ème} siècle, sous la forme que nous connaissons aujourd'hui.

L'intérêt pour la formation individuelle a fortement décliné dans l'après guerre, avec un véritable reflux vers les années 50. Dans cette période de reconstruction, l'individualisation apparaît secondaire et trop coûteuse. L'éducation de masse est prédominante. Il est avant tout prioritaire de former le plus possible de personnes. Les effets négatifs du « tout collectif », les insuffisances éventuelles de cette formation de masse, sont masqués par le plein emploi. Dans ce contexte, la dimension sociale des apprentissages prend le dessus, la dynamique de groupe apparaît être un facteur important. Les apprentissages s'effectuent alors exclusivement dans un rapport à l'autre, dans un collectif de formation, crucial à favoriser. Le développement personnel n'est pas la préoccupation majeure. A cette époque, l'individualisation est par ailleurs contestée sur un plan plus pédagogique. En effet, lorsqu'elle existe, elle se traduit par « *l'accroissement d'une posture pédagogique rigide et « mécanique », alors qu'il en est attendu souplesse et initiative* »¹. Les théories sous-jacentes à l'individualisation sont, en effet, plus particulièrement le béhaviorisme, les théories du conditionnement ... théories vivement contestées dans cette après guerre, période de reconstruction, de développement et de besoin d'initiatives. Ce déclin de l'individualisation s'est poursuivi jusque dans les années 80.

Depuis, la personne reprend une place prédominante dans le processus de formation. Cette idée force s'inscrit à la croisée de nouveaux concepts pédagogiques pris en compte dans cette période. Le concept de « l'éducabilité cognitive » de Vygotski² est ainsi réactivé, avec sa notion de « zone proximale de développement »³. Sans nier l'importance du collectif, du collaboratif, ce concept rétablit la notion d'apprentissage individuel, dans et par l'interaction sociale. Le concept « d'apprendre à apprendre » replace la personne au cœur de la formation. L'apprenant redevient sujet, tout à la fois psychique et social. La « clinique » reprend aussi le dessus. L'individualisation évolue ainsi vers un processus de recentrage sur l'apprenant. Il

¹ F. ABALLEA et C. FROISSART "L'individualisation de la formation" éditions Païdeia

² LEV S. VYGOSTKI 1896 – 1934. Psychologue russe. L'activité de Vygostki s'est déroulée dans une période de changements historiques et dramatiques, en l'occurrence la révolution d'Octobre en Russie.

³ ... « Dans cette notion de zone proximale, la thèse de l'enfant en tant qu'être social génère une approche méthodologique d'une grande portée, puisqu'elle envisage le développement de l'enfant dans son aspect dynamique et dialectique. Appliquée à la pédagogie, cette notion permet de sortir de l'éternel dilemme de l'éducation : faut-il attendre que l'enfant ait atteint un niveau de développement particulier pour commencer l'éducation scolaire ou bien faut-il l'exposer à une certaine éducation pour qu'il atteigne tel niveau de développement ? ... Dans cette zone, et en collaboration avec l'adulte, l'enfant pourra plus facilement acquérir ce qu'il ne serait pas capable de faire s'il est livré à lui-même. »

PERSPECTIVES : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994

devient nécessaire de prendre en compte le rythme d'apprentissage de chacun, la diversité des trajectoires, mais aussi de reconnaître l'hétérogénéité des publics constituant les groupes. Le contexte général n'est plus le même. La montée du chômage demande une employabilité plus forte, et nécessite de penser sa vie professionnelle sur plusieurs étapes et à plusieurs endroits. La question de l'adaptabilité devient cruciale. L'apparition d'un nouveau phénomène « l'échec scolaire » demande par ailleurs, une autre prise en compte des apprenants. Enfin, le facteur économique reprend le dessus, les « trente glorieuses » sont terminées, la 1^{ère} crise de 1974 est passée par là, il faut réussir à faire plus court et moins cher.

II. DES FACTEURS D'ACCELERATION

Les différents bouleversements qui ont traversé la formation professionnelle, ont aussi eu de fortes répercussions sur la question de l'individualisation. Si au début, la formation professionnelle visait surtout à adapter les salariés aux progrès technologiques, la forte augmentation du chômage dans les années 70, lui a donné un rôle prépondérant au sein des entreprises, dans la perspective d'adaptation des salariés, face à un marché de l'emploi devenu difficile.

Dans un premier temps, **la loi du 16 juillet 1971** sur la formation continue, donne le droit au salarié de bénéficier d'une formation, professionnelle ou personnelle, payée par son employeur. Cette première loi, met le salarié au cœur de la formation professionnelle, notamment avec la création du congé individuel de formation (CIF). Elle oblige la mise en œuvre de financements. Cette loi s'inscrit dans une offre de droit commun, mais n'insiste pas sur une nécessaire adaptation aux individus et aux emplois.

La loi du 20 décembre 1993, relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle en réforme le financement. Les Organismes Paritaires Collecteurs Agréés par l'État (OPCA) remplacent les Fonds d'assurance formation (FAF). Cette loi renforce l'individualisation de la formation professionnelle, en créant le principe d'un « capital temps formation ». Il permet au salarié de se former sur son temps de travail, dans le cadre du plan de formation.

Plus récemment, différentes lois relatives à la formation professionnelle ont accéléré le développement de l'individualisation. La formation des adultes doit de plus en plus répondre à l'hétérogénéité des publics, mais aussi à la spécificité de chacun. **La loi sur la modernisation sociale du 17 janvier 2002** représente en ce sens, une petite révolution. Elle permet en effet à chacun de valoriser son expérience professionnelle et personnelle, par l'acquisition totale ou partielle d'un diplôme, d'un titre ou d'une qualification professionnelle reconnue par l'Etat, les ministères ou la branche professionnelle. La Validation des acquis d'expérience (VAE) introduit la notion de « pré-acquis », là où hier il fallait exclusivement des « pré-requis ». Elle poursuit la

démarche engagée plusieurs années auparavant par la VAP¹, Ce dispositif était en fait composé de deux volets successifs très différents. « *Le premier, adopté en 1985, avait pour objectif de permettre aux salariés ou aux chômeurs d'accéder aux formations de l'enseignement supérieur, sans qu'ils aient les diplômes requis... Le second volet a été adopté en 1992 et concernait tous les niveaux de diplômes. Il permettait d'obtenir des unités de certification d'un diplôme sans passer les épreuves prévues par le règlement d'examen* »². Ce dispositif de VAP a été peu usité pour les formations des travailleurs sociaux. Celui de la VAE devient par contre incontournable.

La loi du 4 mai 2004, relative à la formation tout au long de la vie professionnelle souligne la nécessaire personnalisation des parcours professionnels et avance la notion de trajectoire. Elle institue le droit individuel à la formation (DIF) et rationalise la formation professionnelle en alternance, en remplaçant le contrat de qualification, d'adaptation et d'orientation par le contrat de professionnalisation.

La loi du 24 Novembre 2009 accentue ce processus d'individualisation, en introduisant la notion de « sécurisation des parcours ». Non seulement les parcours individuels doivent être mis en place, mais ils doivent aussi être « sécurisés ». Cette notion de sécurisation est à relier avec celles d'adaptabilité, d'employabilité, de professionnalisation, de mobilité professionnelle, de reconversion. La sécurisation souligne la nécessité d'accompagner les « entre-deux », en orientant, le plus souvent possible, les personnes concernées, vers la formation professionnelle. Cette loi introduit plusieurs changements, qui accentuent plus spécifiquement la nécessité de traiter le problème de l'emploi par des mesures de plus en plus individualisées, de plus en plus proches des besoins spécifiques de chacun, et dans cette logique d'adéquation, de moins en moins coûteuses. Ces mesures répondent aux tendances actuelles de la formation : portabilité du DIF, élargissement du public éligible au contrat de professionnalisation avec possibilité de tutorat externe, mise en place du CIF hors temps de travail, définition du bilan d'étape professionnel et du passeport « orientation et formation »... sans oublier le FPSP (fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels) ou la préparation opérationnelle à l'emploi (POE).

¹ Validation des Acquis Professionnels

² CEREQ, « LA VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS -Bilan des pratiques actuelles, enjeux pour les dispositifs futurs » Bref n° 185 - AVRIL 2002

Si cette approche m'a permis d'identifier différents niveaux d'analyse, et donc de m'excentrer de mes propres représentations, il m'apparaît aussi nécessaire de situer mon intervention dans son contexte global, contexte que j'ai déjà présenté antérieurement comme « complexe », sans pour cela pouvoir en dire plus. Dans l'étape suivante, il me semble donc indispensable d'aller « creuser » cette « complexité ». Je postule en effet que l'appropriation de l'individualisation doit se faire tant à la croisée de différentes variables externes ou internes, qu'à la croisée de caractéristiques dépendantes de l'organisation, de sa structure et de ses acteurs. Les identifier, les nommer et les analyser devraient me permettre d'avancer sur le fil étroit de cette intervention. M'adosser sur cette analyse du contexte, me semble par ailleurs important pour parvenir à la légitimer auprès de mes différents collègues.

Se positionner en tant que consultante dans son propre contexte de travail n'est déjà pas simple en soi. Le faire en plein bouleversement m'apparaît d'autant plus périlleux. Si je ne regarde que l'objet même de mon intervention, si je n'élargis pas mon champ d'analyse, je perçois en effet un risque de « perte d'équilibre », de « mise en danger ». Je choisis donc de poursuivre ce travail de diagnostic en m'appuyant sur différentes approches sociologiques. Cette nécessité de rendre plus intelligible le fonctionnement de notre institution, de comprendre la réalité de notre organisation, me semble prendre une place prépondérante. Je compte m'appuyer sur cette théorisation pour trouver d'autres points d'appuis, pour parvenir à « rester en équilibre » dans cette démarche.

Ce travail d'analyse devrait aussi me permettre d'effectuer certains choix et d'y donner sens.



« La complexité, ce n'est pas le fouillis, mais la reconnaissance et la prise en compte de multiples rapports et interactions qui créent de l'organisation, de l'ordre, tout en générant des processus qui vont à l'encontre même de cette organisation et de cet ordre, pour en créer des nouveaux par une succession de jeu de déséquilibres, mouvements, équilibres ponctuels »

BULEON P., (2002), Spatialités, temporalités, pensée complexe et logique dialectique moderne, EspacesTemps.net, textuel.

LE CONTEXTE DE MON INTERVENTION : AU CŒUR DE MULTIPLES PERTURBATIONS

A. UN ETABLISSEMENT DE FORMATION

I. PRESENTATION DE CET ETABLISSEMENT : UN IRTS¹

L'établissement dans lequel j'interviens est un institut de formation pour travailleurs sociaux. La création de cet institut remonte à la fusion de deux autres écoles installées dans la même avenue, l'institut social familial (école d'assistantes sociales) en 1985 et en 1988, l'Ecole pratique de formation sociale (école d'éducateurs de jeunes enfants). Cette institution s'est donc progressivement construite, au fur et à mesure d'assemblage d'écoles. Elle est par ailleurs devenue un IRTS en 1990, en application des dispositions de l'article premier de l'arrêt ministériel de 1986. Une antenne a enfin été créée en 1992 dans un département limitrophe. Le 31 décembre 2004, l'Association renforce son action dans le secteur de l'aide à la personne et de l'aide à domicile, en fusionnant avec un autre institut spécialisé dans ce secteur. La fusion a permis d'élargir l'offre de formation, au point qu'à ce jour, cet institut prépare par délégation de l'Etat, à 13 métiers différents de l'intervention sociale du niveau V et infra V, au niveau I. Cet institut a une mission de service public en application des textes définissant les programmes de chaque formation et en suivant les orientations retenues par les politiques nationales, régionales et départementales dans le domaine de la formation et de l'emploi des intervenants sociaux.

Quasiment toutes les formations initiales sont ouvertes en voie directe et/ou en cours d'emploi. La voie de l'apprentissage ou de la professionnalisation sont aussi le moyen d'accéder à certaines d'entre elles. Cet IRTS a une offre en formation continue, en formation préparatoire ou d'insertion. Il s'inscrit aussi dans l'accompagnement VAE² et comme centre de bilans de compétence. Les étudiants (ou stagiaires selon leurs statuts) viennent en formation au sein de notre établissement, de quelques heures à plusieurs années. Une orientation de « promotion sociale » y est fortement affirmée, avec une idée de parcours personnel toute aussi présente. Certains se sont ainsi étalés sur de longues périodes, avec parfois une succession de différentes formations.

¹ Institut Régional pour Travailleurs Sociaux

² VAE : Validation des Acquis d'expérience – Loi de la formation professionnelle de décembre 2002

II. LES MISSIONS DES IRTS

Suite à un arrêté sorti le 22 août 1986, les IRTS sont mis en place. « Ce sont des établissements publics ou privés agréés par le ministère chargé de l'action sociale afin d'assurer des missions de **formation pluri-professionnelle** des travailleurs sociaux et de **contribuer à la recherche et à l'animation dans les milieux professionnels de l'action sociale** »¹. A cette époque, seuls six organismes de formation sont agréés en tant qu'IRTS. Notre établissement n'est pas encore concerné. Il ne l'est qu'en 1990, après avoir réussi à réunir les différents critères indispensables à cet agrément.

L'arrêté insiste ainsi sur plusieurs points, tels que :

- la transversalité entre les formations,
- la formation permanente, avec la nécessité de « *proposer des cycles de perfectionnement, d'actualisation des connaissances et d'adaptation des compétences* »,²
- la conduite « *d'actions d'étude et de recherche orientées vers l'analyse des qualifications professionnelles ainsi que des modes d'interventions sociales* »,³
- l'animation et l'information des milieux professionnels.

Ces différentes dimensions subodorent l'évolution qui se dessine dans le contexte de la formation professionnelle. La mission de formation permanente telle qu'elle est annoncée, préfigure l'idée d'individualisation, d'adaptation aux besoins de chacun des apprenants, comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent. Il est à noter que cette mission telle qu'elle est définie pour les IRTS, est concomitante à la période de revalorisation de l'individualisation.

III. L'EVOLUTION DES IRTS

Si la formation professionnelle est le propre même des IRTS, la tendance européenne vise à rapprocher les formations en travail social des celles des universités. Les réseaux des établissements de formation (AFORTS⁴ et GNI⁵) se sont fédérés (UNAFORIS⁶) pour porter le

¹ Article 1^{er} de l'arrêté du 22 Août 1986 portant création d'IRTS – Ministère des affaires sociales et de l'emploi.

² Article 5 de ce même arrêté

³ Article 6 de ce même arrêté

⁴ L'Association Française des Organismes de formation et de Recherche en Travail Social -

⁵ Groupement Nationale des IRTS

⁶ Union Nationale des Associations de FORMation et de Recherche en Intervention Sociale – cf. ANNEXE pour informations complémentaires.

projet de transformation de tout l'appareil de formation, en projetant la création de « Hautes écoles professionnelles en action sociale » (HEPAS). Un bilan des coopérations avec les universités doit être effectué. Les enjeux pour les années à venir sont, entre autre, de produire des travaux de recherche en lien avec le travail social et l'intervention sociale.

L'approche des parcours individualisés au sein de notre institut de formation se situe dans cet « entre deux », même s'il est encore difficile d'en cerner tous les enjeux. Les débats apparus aux alentours de cette démarche de diagnostic semblent révéler un clivage à priori réel entre « enseignement universitaire et par là même disciplinaire » et « formation professionnelle ». Ce clivage interroge l'orientation qu'il faudra ou non donner à l'individualisation.

En ce sens, l'individualisation se développera-t-elle en lien avec le système de crédits (ECTS) capitalisable et transférable dans tout l'espace européen, fondé essentiellement sur une logique de cursus et de contenus disciplinaires ? Ou s'inscrira-t-elle plutôt dans la logique de validation et capitalisation de compétences professionnelles propre à notre système français ?

B. UN SECTEUR SPECIFIQUE DE FORMATION : LE SECTEUR MEDICO-SOCIAL

La question de l'individualisation croise aussi l'évolution des formations dans ce secteur du médico-social, évolution sur laquelle, il est important de s'arrêter, pour poser au mieux les différentes facettes de ce cadre d'intervention. Après avoir été moi-même étudiante, longtemps professionnelle puis formatrice dans ce secteur de la formation professionnelle, je l'ai vu changer en profondeur en l'espace d'une vingtaine d'années. Pour évoquer les particularités de cette évolution, je m'appuie sur différents écrits, j'ai aussi fait le choix de rencontrer le responsable en Ile de France de l'AFORTS, afin d'avoir le point de vue d'un acteur un peu plus distancé.

I. UNE CULTURE PROFESSIONNELLE FORTE : QUID DE L'INDIVIDUALISATION

Les métiers du social se sont développés pour la plupart dans la période des trente glorieuses. De 1945 à 1975, de gros investissements sont faits, on ne regarde pas à la dépense. Dans les années 50, les intervenants du social s'organisent en métiers et se professionnalisent. Les premiers instituts de formation s'ouvrent dans cette même période. La formation professionnelle devient indispensable, les diplômés se mettent en place : diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé en 1967, diplôme d'éducateur de jeunes enfants en 1973, diplôme

de moniteur éducateur en 1977 Les formations s'inscrivent globalement dans la logique dominante de cette époque, à savoir celle de valoriser un développement social et non personnel. L'accent est mis sur le bien fondé de l'interaction collective, l'importance est donnée aux dynamiques de groupe dans les apprentissages.

Après la mise en place des IRTS en 1986, la confrontation a été parfois rude pour imposer le modèle de formation à retenir. Certains ont tenté d'imposer un modèle de formation qui prenne ses distances avec les orientations issues du "terrain", mais c'est finalement le modèle professionnel qui l'a emporté. Le terme « formation » est alors adopté au détriment de celui « d'enseignement ». Gérard Moussu, sociologue, responsable du pôle « évaluation, recherche, développement » de l'Institut régional de travail social (IRTS) de Bordeaux-Talence, analyse ce glissement comme étant issu de l'histoire de la création des écoles et des instituts de formation. Il souligne qu'« *il est le résultat de luttes des champs professionnels face à l'intérêt relatif de l'université pour ce monde flou que constituait le travail social dans les années 60.* »¹ Le formateur en travail social intervient exclusivement selon le principe de la formation en alternance entre stages et périodes de formation en école, ce que Richard Wittorski nomme la « *formation intégrée au travail. Ces formations s'apparentent à des formes de professionnalisation par et dans l'activité professionnelle.* »²

Les centres de formations s'appuient alors essentiellement sur cette culture du travail social, au point d'adopter le plus souvent une configuration organisationnelle dite « professionnelle », telle que la définit Henry MINZBERG³. Les formateurs possèdent ainsi pour la plupart un haut niveau de qualification, qui s'inscrit soit dans l'axe professionnel du social, soit dans la voie universitaire. Ils s'appuient fortement sur ces savoirs acquis au cours de leur formation mais aussi au cours de leurs expériences professionnelles, pour accomplir leur travail de formateurs. Ces centres de formation peuvent parfois aussi présenter une configuration organisationnelle « missionnaire » qui souvent se juxtapose à la précédente. L'importance est donnée à la culture de l'institution, et à l'engagement dans l'organisation, ce sont les normes, les valeurs du centre de formation qui dirigent le travail à accomplir. Les formateurs adhèrent donc à ces buts et s'impliquent pleinement dans le fonctionnement. Si le bénévolat n'est pas prédominant, on le rencontre malgré tout sous différentes formes : témoignages d'expériences, participations à des débats, jurys de sélections, implication forte de nombreux acteurs allant au-delà du travail contractualisé... .

¹ Gérard MOUSSU - « *Formation en travail social : les limites du « modèle » français* » - Tribune libre – Actualités sociales hebdomadaires – 17 mars 2006 – N°2447

² « Maryvonne SOREL et Richard WITTORSKI *La professionnalisation en actes et en questions* » - - Ed. L'Harmattan – 2005.

³ H. Mintzberg, 1979 « *Structure et dynamique des organisations* », Éditions d'Organisation

Parallèlement à toutes ces évolutions, les métiers du social s'organisent en branche professionnelle. La branche du secteur médico-social institue une première convention collective en 1951¹, puis une seconde en 1966². Ces deux conventions sont encore des références importantes dans ce secteur. Elles sont, elles aussi, portées par la valeur du collectif et de l'équité : la négociation individuelle n'y a que très peu de place. L'évolution professionnelle se traite de la même manière pour tous, elle se déroule à l'ancienneté, ou dans une logique de promotion sociale (copiée sur celle de la fonction publique). C'est exclusivement la formation qualifiante qui permet d'obtenir une progression. La plupart des instituts de formation professionnelle de ce secteur, adhère à cette même convention de 1966. Les formateurs participent à la pérennisation de cette logique d'évolution et de progression, tant pour eux que pour les étudiants auxquels ils s'adressent. Ils donnent une place importante aux « identités métiers » et à cette « culture professionnelle », qui demeurent aussi les leurs. La « culture professionnelle » dominante des formateurs reste véritablement celle du travail social et non celle de la formation.

Aujourd'hui, si la question de l'individualisation apparaît incontournable dans les formations de ce secteur, elle semble se traduire spécifiquement du côté de la relation duale, de l'accompagnement et du suivi personnalisé, modèle à priori proche de celui de la relation d'aide propre aux travailleurs sociaux. Elle ne paraît pas, par contre, s'inscrire dans une perspective de parcours, ni dans une contractualisation de gré à gré... hypothèse qu'il me faudra explorer lors de mon intervention.

Au vu de ces différents éléments une problématique semble, d'ores et déjà, apparaître :

<p>La formation initiale avec ses référentiels et ses obligations de programmation, appelle plutôt une logique « d'individualisation ». Or, les formateurs en travail social, de par leur culture professionnelle dominante, semblent plus s'inscrire dans une logique de « personnalisation ». Comment gèrent-ils cette contradiction?</p>
--

Il me faudra repérer si cette hypothèse se confirme au sein de notre institut, et si cette contrainte ne devient pas un « dilemme », voire une « double contrainte » pour les formateurs ? Dans ce contexte, je définis la « double contrainte » en m'appuyant sur l'école de Palo Alto, à savoir « être face à une paire d'injonctions paradoxales consistant en

¹ Convention collective nationale des établissements privés d'hospitalisation, de soins, de cure et de garde à but non lucratif du 31 octobre 1951.

² Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966.

une paire d'ordres implicites ou explicites intimés à quelqu'un, qui ne peut en satisfaire une sans violer l'autre, dans un contexte global qui interdit la désobéissance », alors que le « dilemme » est plus une affaire de choix personnel, une affaire « de soi avec soi ». L'analyse institutionnelle devrait me permettre de repérer si les formateurs sont pris dans l'une ou l'autre de ces contraintes, si la part des injonctions face à cette question de l'individualisation génère ou non des paradoxes insolubles, voire accentue la double contrainte pour ces professionnels.

II. UN SECTEUR LONGTEMPS RESTE SUR SES ACQUIS

Comme l'évoque Michel CHAUVIERE- Directeur de recherche au CNRS- CERSA université Paris 2¹, « *Le régime de la subvention a fonctionné des décennies durant, et les essais de conventionnements pluriannuels des IRTS n'ont pratiquement pas abouti. Pour mémoire, il faut se rappeler aussi que les IRTS, à leur origine, devaient être des établissements publics, mais devant la levée de boucliers des œuvres et des fondateurs encore au pouvoir, M. Lenoir a dû revoir ses projets à la baisse. Il faut se souvenir enfin que le marché de la formation des travailleurs sociaux n'intéressait pas grand monde à l'époque, ni les marchands de formation, ni les élus. Tout comme l'action sociale, du reste* ». Il souligne ainsi combien les centres de formations ont vécu et bien vécu sur un compromis entre l'administration sociale et le monde associatif, loin du cadre public des universités. De son point de vue, « *Les écoles ont donc poussé grâce à la bienveillance financière des administrations de tutelles et ont été inspirées par le dynamisme associatif, lequel représentait plusieurs familles philosophiques. Ce qui d'ailleurs les a isolées en Europe!* » Le secteur de la formation semble avoir ainsi vécu sur ses lauriers, pendant de nombreuses années croyant qu'il était définitivement installé et reconnu comme relais privilégié, doté d'un quasi-monopole, du ministère des Affaires sociales, sous la tutelle d'un DGAS².

Il conclut en spécifiant que « *bien des opportunités, alors existantes, ont été manquées. Endormi, le monde des écoles n'a pas soigné ses énoncés. Il est resté dans la crainte de l'université, même au travers de quelques conventions (DSTS³), n'a pas cru dans la nécessité d'investir la recherche comme elle se fait ailleurs, n'a pas théorisé ni valorisé ses savoir-faire pédagogiques, ne s'est pas préparé au renouvellement des générations et à la précarisation* ».

¹ CHAUVIERE Michel « Comment en sommes-nous arrivés là ? » site de PSYCHASOC – Février 2006-
www.psychasoc.com

² Direction Générale de l'Action Sociale

³ Diplôme Supérieur en Travail Social. Il n'existe plus depuis 2005, il est remplacé par le DEIS (Diplôme d'Etat en Ingénierie Sociale)

Que dire de plus, si ce n'est que mon intervention se situe au cœur de ces bouleversements, entre des acquis actuellement fortement bousculés, et de nouveaux points d'appuis qui peinent à s'établir. Les IRTS sont aussi actuellement interpellés dans leurs liens avec l'Université et la Recherche, au point de réinterroger cette articulation entre enseignement universitaire et formation professionnelle.

III. UN AUTRE REGARD SUR CETTE EVOLUTION : DU METIER A L'EMPLOI

L'entrevue avec le directeur de l'AFORTS Ile de France m'a apporté d'autres points d'éclairage sur l'individualisation. Le mouvement engagé depuis les années 80 ne semble pas, de son point de vue, un questionnement actuel dans le cadre de la formation professionnelle du secteur médico-social. La problématique de la gratification des stages¹ a largement pris le dessus dans les préoccupations à traiter. L'individualisation n'en est pour lui, qu'à ses prémices. Je me demande cependant si cette problématique de gratification ne peut avoir une incidence sur l'individualisation. En effet, le modèle professionnel étant dominant, les stages prennent une place prépondérante dans le parcours d'un étudiant. Qu'advient-il dans ce cas, si l'étudiant rencontre de plus en plus de difficultés pour trouver un stage, et s'il doit majoritairement faire des choix par défaut ?

Il avance par ailleurs l'hypothèse que les logiques traversant la formation initiale des travailleurs sociaux, se sont longtemps différenciées de celles de la formation professionnelle. Alors que cette dernière participe à la mise en œuvre des politiques de l'emploi, les formations du secteur social contribuent plus, jusqu'à maintenant à gérer la pénurie de professionnels. Depuis de nombreuses années, les salariés du travail social connaissent assez peu le chômage. Aujourd'hui, si cette question de l'emploi se fait plus présente dans ce secteur, elle l'est, essentiellement en lien avec des politiques d'insertion. En raison du développement des services d'aide à la personne ou de gérontologie, il devient par exemple indispensable de former de futurs professionnels dont l'employabilité et l'insertion vont répondre aux besoins de ces services, mais aussi, voire surtout, aux besoins d'une politique territoriale de l'emploi. C'est enfin, depuis la mise en place des dispositifs d'apprentissage, de la VAE, du DIF qu'un processus de rapprochement s'est réellement enclenché entre ces deux logiques de formation (formation professionnelle et formation plus spécifiquement consacrée au secteur médico-

¹ [Circulaire](#) n° DGAS/4a/5b/2008/67 du 28 février 2008 relative à la gratification des stagiaires dans le cadre des formations préparant aux diplômes de travail social - Direction Générale de l'Action Sociale (DGAS) - Ministère du travail, des relations sociales et de la solidarité.

social). Il estime que ce secteur est passé d'une logique de « profession », de « métier », à une logique « d'emploi », depuis la loi sur la modernisation sociale du 17 janvier 2002. Cette bascule s'est fortement accentuée en 2004, avec la Régionalisation.

Ce glissement de la formation des travailleurs sociaux vers la formation professionnelle, provoque, selon lui, un changement de paradigme. Il émet l'hypothèse que les parcours individualisés se trouvent à la croisée de ce changement de culture de la formation. Celle des travailleurs sociaux ne s'inscrit alors plus dans la transmission d'un collectif de pensée, de concepts partagés, mais dans le développement « d'une pensée individuelle ». Elle ne s'inscrit plus dans le paradigme de « l'enseignement professionnel », lui-même très imprégné de la culture du collectif. Elle se positionne maintenant dans le « culte du développement de compétences », compétences qui deviennent propres à chacun et qui sont donc plus ancrées sur l'individu. La formation passe enfin d'une « gestion collective », d'une gestion de « groupe promo », à une « gestion d'individus ». Il souligne que cette bascule vers l'apprenant représente l'élément majeur de ce changement. Il insiste sur la nécessité aujourd'hui de penser la formation professionnelle comme une étape, dans une trajectoire.

Les formateurs deviennent dans ce cas des « assembleurs », des « passeurs » dans des trajectoires professionnelles, là où hier ils étaient des « courroies de transmission », voire des « figures de référence » dans l'appropriation d'un métier. Il reste à évaluer l'impact de ces bouleversements face à cette question de l'individualisation. Il me faut vérifier ce qu'il en est dans mon propre contexte d'intervention : les formateurs de cet institut sont-ils eux-mêmes pris dans ces différents bouleversements et à quels niveaux ? Dans quelles mesures cela interfère-t-il ou agit-il sur leurs pratiques de l'individualisation ? En quoi cela complexifie-t-il ou non mon approche dans cette intervention ?

C. DES FACTEURS DE CONTINGENCE

Si l'individualisation s'inscrit dans les interstices de l'évolution de la formation professionnelle des travailleurs sociaux, si elle découle des changements propre au secteur du médico-social, elle se situe aussi à la croisée d'un environnement juridique, politique, économique et institutionnel particulièrement en mouvance toutes ces dernières années. Des règles et des places ont changé. De nouveaux acteurs et interlocuteurs se trouvent maintenant concernés par cette dimension. Ces transformations ne sont pas sans incidences sur l'activité d'un IRTS et de fait sur l'activité des formateurs. « Des effets collatéraux » de tous ces bouleversements semblent impacter cette question de l'individualisation.

Pour poursuivre cette nécessaire prise de recul, je m'efforce donc de faire l'inventaire de ces facteurs tant externes, qu'internes, plus spécifiquement lorsqu'ils me semblent en lien avec cette question de l'individualisation. L'énumération qui suit, n'est certainement pas exhaustive, mais je l'espère, suffisamment éclairante, pour réussir à cerner les différents enjeux en présence et ainsi mesurer les répercussions sur mon intervention.

Je souhaite commencer mon analyse en m'appuyant sur « la théorie de la contingence » d' Henry MINTZBERG¹. Cette théorie considère en effet, l'organisation comme étant déterminée par de nombreux paramètres indépendants de sa volonté, mais non sans l'influencer. La problématique de l'individualisation apparaît particulièrement imbriquée dans celle de l'organisation. Je considère donc ne pas pouvoir faire l'économie de cette approche certes large, mais somme toute éclairante sur les interactions et leurs effets vis-à-vis de l'activité des formateurs.

Alors que je regardais l'organisation exclusivement du côté de son sommet stratégique... qui plus est des individus qui le constituent, m'appuyer sur cette théorie de la contingence m'offre, me semble t-il, un moyen supplémentaire de prendre de la distance. Je pense ainsi me décentrer de mes projections, parfois fortement empruntées de colère et d'agacement, mais peu aidantes pour l'analyse. Cela me permet d'identifier en quoi et comment, différents facteurs de contingence qui ne résultent pas d'une intentionnalité et sur lesquels il n'est pas possible d'avoir de contrôle, orientent la structuration de l'organisation dans laquelle j'interviens. Cela me permet tout autant de m'éloigner des orientations qui seraient propres aux dirigeants et à leurs choix. Même si je n'en fais absolument pas abstraction, je réalise, que je ne peux rester à ce seul niveau d'analyse. ... d'autant que je prends conscience qu'il m'empêche dans un 1^{er} temps d'avancer dans ce travail de diagnostic. Je reviens cependant sur ce point, lors d'une analyse plus structurelle et stratégique de mon contexte d'intervention.

I. DES FACTEURS DE CONTINGENCE EXTERNES

1. LA DECENTRALISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ²

Jusqu'en 2004, l'ensemble des formations initiales du travail social étaient réglementées, structurées et financées par l'Etat. La Loi 2004-809 du 13 Août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales transfèrent de nombreuses compétences de l'Etat aux

¹ MINTZBERG Henry 1988 « Structures des organisations et dynamique des entreprises ». Editions de l'organisation

² Cf. informations complémentaires en ANNEXE

collectivités locales. Les Régions récupèrent ainsi la responsabilité de toutes les formations professionnelles. L'entrée en vigueur de ces dispositions date du 1^{er} janvier 2005.

La circulaire du 1^{er} septembre 2006 permet la mise en œuvre des articles 52 à 55 de la loi du 13 Aout 2004. Elle incite à mettre une coordination entre les services de l'Etat et ceux de la Région, par la mise en œuvre de protocoles régionaux.

Des orientations concernant l'individualisation sont posées par ces deux niveaux de compétences. Sur le plan national, elles sont développées dans un document de référence¹, dans lequel est plus particulièrement soulignée, la perspective de « *favoriser une dynamique permanente d'évolution* ». La dimension de l'**individualisation** est clairement évoquée dans ce chapitre. Il apparaît ainsi indispensable d'aménager les pratiques et les outils pédagogiques en ce sens. Cette évolution accompagne celles de l'aménagement de la transversalité, de l'auto formation, des formations ouvertes à distances et des TIC². La Région Ile de France reprend aussi à son compte cette dimension dans son schéma des formations sanitaires et sociales. L'AXE 5 de la politique régionale 2007-2013 souligne la nécessité de « *poursuivre l'amélioration en qualité comme en quantité des établissements de formation* », « *en créant avec les organismes concernés, les conditions d'un nouveau partenariat dans le cadre d'une démarche en faveur de la qualité concertée – **individualisation des formations**, adaptation de la formation aux démarches de VAE, formation à distance, mises en œuvre de passerelles entre les métiers...* ». Depuis cette date importante de 2004, les compétences de l'Etat et de la Région ont été redistribuées.

Plus globalement Christian Chassériaud, Président de 'AFORTS³ revient sur la décentralisation des formations sociales, en soulignant combien « *cela bouscule les centres de formations dans leur fonctionnement traditionnel et pédagogique. Ils doivent entrer dans la démarche de déclaration préalable, indispensable pour être agréés auprès du préfet de Région. Cela les oblige à repenser entièrement leur mode d'organisation et leur projet* ». Il insiste même sur le fait que cette décentralisation représente la « fin d'un cycle historique, la fin de la prédominance des centres de formation en travail social. ». De son point de vue, « *les centres de formations sont à un virage: apprentissage, validation des acquis d'expériences, **parcours personnalisés** requestionnent fortement l'organisation pédagogique. Pour répondre à cela, il va falloir du sur-mesure avec des employeurs qui doivent (ré) apprendre à travailler avec les*

¹ « Des orientations nationales pour les formations sociales » Plan 2007-2009 – Ministère de l'Emploi, de la Cohésion Sociale et du Logement - www.santesolidarites.gouv.fr

² Technologies de l'Information et de la Communication

³ Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social

centres » ¹ Ce propos tenu en 2007 reste encore d'actualité en 2010, période de mon intervention. Ces nouvelles données obligent à questionner le fonctionnement et l'organisation de chacun des centres de formation. L'individualisation interroge tout aussi fortement ces deux dimensions ...nous verrons par la suite combien il est important de s'arrêter plus spécifiquement sur celle de l'organisation et de ses différentes configurations.

2. LA REFORME DES DIPLOMES D'ÉTAT DU TRAVAIL SOCIAL

Depuis 2002, s'est enclenché le processus de réforme de tous les diplômes d'Etat (DE) du secteur médico-social. D'une formation centrée sur la transmission de savoirs, on passe à une formation centrée sur le développement des compétences et la production de savoirs. Ces réformes rapprochent encore plus l'acte de formation avec l'acte de travail. Toutes les formations ont vu leurs référentiels se préciser et se définir en trois dimensions : référentiel d'activités et de compétences, référentiel de certification et référentiel de formation.

Dans cette même logique, seules les compétences doivent être évaluées et validées, et non plus les « savoirs » reçus tout au long de la formation. L'obtention du diplôme d'Etat peut ainsi être partielle en fonction des Domaines de Compétences (DC) validés. L'étudiant peut se présenter à plusieurs sessions d'examens jusqu'à la validation totale des différents DC. L'obtention du diplôme d'Etat peut donc s'effectuer en plusieurs étapes, étalées dans la durée (jusqu'à cinq années) et par plusieurs chemins (DE, VAE, ...). Tous les diplômes sont maintenant accessibles par la VAE. Ces nouvelles dimensions génèrent aujourd'hui d'autres profils d'étudiant. Il y a ainsi les « post DE », qui ont échoué à une ou plusieurs validations et qui souhaitent s'y représenter, chacun de ces étudiants a alors des besoins de formations qui lui sont propres selon les raisons de son échec. Il y a aussi les « post VAE » qui souhaitent obtenir les DC manquants, en reprenant certaines parties de la formation.

Parcours partiels, post DE, post VAE, allègements, dispenses sont donc de nouvelles données qui sous-tendent des logiques d'individualisation de plus en plus importantes, qu'il devient indispensable de formaliser.

Si par ailleurs, l'alternance a toujours été un élément fondamental pour les formations du travail social, elle est particulièrement questionnée par la mise en place de ces réformes. Le terrain de stage est devenu « site qualifiant », l'établissement professionnel est alors reconnu comme un acteur essentiel de la formation, au même titre que le centre de formation. Là, où l'alternance s'inscrivait hier dans une logique déductive ou inductive selon l'antériorité de l'expérience pratique ou de la « science », elle devient aujourd'hui intégrative. La relation entre

¹ Propos tenus dans DIRECTION(S) N° 37 Janvier 2007 « L'offre de formation va s'ouvrir à la concurrence »

le savoir et l'expérience s'établit dans ce cas, lors de l'investissement de l'apprenant dans l'action. **Ce recentrage sur l'apprenant, n'est pas sans incidence sur la notion d'individualisation.** Le document issu du groupe de travail « Alternance » souligne que « *la notion au cœur du principe de l'alternance intégrative est bien celle de – compétence-* »¹. La compétence est par ailleurs identifiée comme étant propre à l'individu dans « *sa capacité à combiner et à mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir faire, réseaux de ressources...) pour réaliser dans un contexte particulier, des activités selon certaines modalités d'exercice afin de produire des résultats* »²

La mise en œuvre de l'alternance requiert une collaboration accrue entre les organisations de travail, les professionnels tuteurs des étudiants et les instituts de formations. Cette collaboration est à construire dans un contexte où la place de chacun est relativement bousculée : les travailleurs sociaux deviennent officiellement des « formateurs - terrain ». Les formateurs quant à eux doivent « lâcher » ce modèle sans pour cela pouvoir se reconnaître exclusivement comme des enseignants à part entière. L'apprenant doit, quant à lui, être « acteur » au cœur de ces différentes collaborations, pour ainsi réussir à « construire son identité professionnelle » (item évoqué dans quasiment tous les référentiels de chaque domaine de compétence).

Nous voyons là aussi combien cela vient bousculer l'identité professionnelle de chacun des interlocuteurs investis dans la formation ... et combien cela interroge les places respectives à tenir vis-à-vis de l'étudiant dans la construction de son parcours. Cette nouvelle collaboration à construire représente donc un autre enjeu important face à cette question de l'individualisation.

3. LA DEMARCHE QUALITE

La démarche qualité commence à s'imposer aux centres de formation du travail social. Si dans le travail social, les établissements et services sont soumis à une obligation d'évaluation interne et externe, cette obligation ne se décline pas dans ces mêmes termes pour les centres de formation. Elle s'inscrit essentiellement dans une démarche de contrôle de conformité portée par les DRJSCS³. La démarche qualité est inspirée par la circulaire DGAS du 5 mars 2009. Cette circulaire a pour vocation de proposer « *un cadre de référence national pour le contrôle de la qualité des enseignements dispensés par les établissements de formation*

¹ « *L'alternance dans les formations sociales* » document présenté en CPC (Commission Professionnelle Consultative du travail social et de l'intervention sociale)

² Guy Le Boterf (2006)

³ Direction Générale de la Jeunesse et des Sports et de la Cohésion Sociale, nouveau service déconcentré de l'Etat qui se substitue à la DRASS (Direction Régionale de l'Action Sanitaire et Sociale)

préparant aux diplômes de travail social ». Elle contient un guide méthodologique relativement conséquent (57 pages), qui permet de bâtir un cadre commun aux agents contrôleurs et aux établissements contrôlés. Il fixe des repères pour les différentes étapes de la démarche. Il vise à apporter des éléments d'évaluation et d'analyse, et à préciser des modalités et critères d'appréciation. Il constitue un outil d'aide au diagnostic et à la définition d'axes éventuels de progrès. Il propose un référentiel de critères d'appréciation de la conformité et de la qualité. L'un des axes d'évaluation est totalement consacré à cette dimension de l'individualisation¹. L'accent sur le contrôle de la qualité des enseignements apparaît être de plus en plus admis, tout en étant cependant évoqué au sein même de la circulaire comme « un sujet complexe techniquement ».

Il est à noter que ces critères insistent particulièrement sur des modalités d'organisation en termes d'outils, de procédures ou de service proposé. Ils abordent cependant aussi l'importance d'une lisibilité et d'une formalisation donnée aux étudiants. Ils reprennent enfin la nécessité d'une adaptation de la pédagogie, d'un travail de positionnement personnel et professionnel pour les étudiants et d'une mise en œuvre de contrôles réguliers. Cette démarche est impulsée depuis maintenant plus de deux ans par cette circulaire, mais ce sujet n'a quasiment pas été abordé au sein de l'institut dans lequel j'interviens. Il n'a été évoqué qu'une fois en novembre 2009, lors d'un COFOR². Une présentation de la circulaire a alors été faite sous forme de schémas. Aucune autre information ne semble avoir été donnée aux équipes pédagogiques auprès desquelles je suis intervenue. D'aucuns n'ont fait référence à cette circulaire dans les différents échanges.

Lors de mon intervention, je pense nécessaire de rester vigilante à ne pas m'inscrire, sur ce champ de l'évaluation et du contrôle propre à cette démarche (la nature ayant horreur du vide !). Le risque de glissement me semble en effet possible au vu de la demande qui m'a été initialement faite. Cette précaution me conduira à relancer un travail sur cette première demande, afin de la faire préciser. Ce point de vigilance s'est confirmé lorsque le commanditaire a remis cette grille d'évaluation à chacun des participants du COFOR, comme préalable à ma restitution.

¹ Cf. informations complémentaires en ANNEXE

² COmité de FORmation. Ce comité réunit au sein de l'IRTS l'ensemble des responsables de pôles et l'ensemble des responsables de formation ou de services pédagogiques (admission, formation continue, VAE...)

4. LA PLACE DES OPCA¹

Il apparaît incontestable au travers de tout ce travail d'exploration, que le contexte global incite les centres de formation professionnelle à s'inscrire dans l'individualisation. Pour d'autant mieux « *identifier les variables à prendre en compte et leurs impacts sur cette dimension pédagogique* »², j'ai proposé au commanditaire de compléter cette phase exploratoire par l'interview de deux représentants de nos principaux financeurs (Région et OPCA), la question économique étant souvent mise en avant. Le point de vue des OPCA, et plus spécifiquement celui auquel cotise notre institut de formation, pouvait me permettre d'obtenir certains indicateurs complémentaires en amont de ce travail de diagnostic.

L'IRTS a un double lien avec son principal OPCA (UNIFAF³), le premier en tant que prestataire, le second en tant qu'utilisateur. L'IRTS appartient en effet, à la même branche professionnelle que la plupart de ses propres clients, la branche professionnelle sanitaire et sociale et médico-sociale. J'ai rencontré en avril 2010, deux professionnels de cet organisme, plus spécifiquement du service de la Direction Recherche, Etude et Développement (DRED). Dès le début de cet entretien, il leur a semblé important d'évoquer un accord établi fin 2007, avec le GNI et l'AFORTS. Cet accord met en perspective une nécessaire adaptation de l'offre de formation aux nouveaux dispositifs existants : VAE, allègements, dispenses ... et de ce fait introduit la notion de « parcours individualisés ». L'observatoire envisage par ailleurs d'ouvrir son prochain chantier d'étude sur « l'offre de formation » au vu de tous ces bouleversements. Ils souhaitent ainsi repérer comment les centres les traduisent dans leurs différentes formations.

Concernant l'individualisation, ils n'ont pas mené d'étude proprement dite à ce sujet. Ils font cependant référence à d'autres actions qui leur semblent en lien avec cette approche. Il est ainsi évoqué tout le travail mis en place pour développer le DSB⁴, ainsi que celui mené pour les formations de tuteurs. Ces deux dispositifs « flirtent » avec l'individualisation, plus particulièrement pour le tutorat, dans une logique d'accompagnement adapté.

Ils soulignent leur vœu auprès des centres de formation, de visibilité (voire de lisibilité) des parcours individualisés proposés : quels sont les choix effectués, les objectifs définis et les contenus choisis ? Ils n'ont qu'une faible perception de ce qui est mis en place. De leur point de vue, les organismes de formation freinent beaucoup pour organiser les allègements demandés,

¹ Organisme Paritaire Collecteur Agréé (par l'État)

² Point N°2 de la demande formalisée en septembre 2009 – p .8 de ce document

³ Fond d'Assurance Formation de la Branche professionnelle sanitaire, sociale et médico-sociale, privée à but non lucratif

⁴ Dispositif de Soutien de Branche. Ce dispositif est mis en place pour favoriser l'accès à différents diplômes d'Etat par le biais de la VAE. Il propose ainsi un nombre d'heures d'accompagnement plus important que dans le cadre du droit commun.

voire ne les proposent pas. De leur place, ils voient peu de demandes de financement de parcours partiels. L'argumentaire donné pour justifier la contractualisation d'un parcours complet est souvent succinct. Ils pressentent de fait un intérêt financier à les maintenir ainsi en totalité, mais aussi une volonté à s'accrocher à une logique de promo, sans entrées ni sorties permanentes. Ils interrogent enfin :

- la place de la modularisation, comment est-elle construite ? Est-elle visible et accessible facilement par les étudiants ?
- les impacts sur la pédagogie : quels sont les risques ou les atouts à avoir des groupes à dimensions variables ? Comment le collectif est-il dans ce cas travaillé ? Quels types d'accompagnements individuels faut-il spécifiquement mettre en place ?
- les impacts sur l'organisation : quels sont les contraintes et les besoins nouveaux provoqués par ces parcours individualisés ?

Cet entretien m'a permis de repérer que si cette dimension émerge, elle ne se révèle cependant pas encore « pressante », le questionnement commence seulement à émerger. Je n'ai pas pu rencontrer d'interlocuteur de la Région.

Si tous ces facteurs de contingences externes, propre à l'environnement ont été longtemps simples et stables, nous voyons, combien en quelques années, ils ont bougé et se sont de fait complexifiés. Lorsque les changements de l'environnement étaient peu nombreux, ou de faible importance, l'organisation a eu tendance à peu changer les règles, normes ou procédures adoptées. Elles semblaient même, toutes minimales. A l'inverse, les changements nombreux, et fréquents de ces dernières années ont imposé dans un délai relativement court des réaménagements importants, une procédurisation forte, qui semblent restreindre voire empêcher l'adaptation nécessaire pour faire face à tous ces bouleversements. Les mécanismes d'ajustement mutuel paraissent « grippés ». La concurrence s'est accentuée, l'environnement est vécu comme menaçant. H.MINTZBERG indique que cette hostilité plus pressante de l'environnement provoque souvent une centralisation des pouvoirs dans l'entreprise. Dans les situations d'urgence ou de crise, l'exercice du pouvoir peut même avoir tendance à se durcir. De mon point de vue, mon contexte d'intervention est pris dans ces logiques de rigidification, de centralisation mais aussi de durcissement (menaces de licenciement, démultiplication des avertissements et des sanctions).

Avant d'engager ma démarche d'intervention, je pense crucial de repérer ainsi en interne les incidences de tous ces bouleversements. Il me faut analyser dans quelle mesure, ils impactent et peut être même, gênent la mise en place et la formalisation de l'individualisation dans les différentes formations. Il m'est tout autant nécessaire de cerner ainsi les contours, voire les limites de l'organisation actuelle de cet institut. Une tension se généralise, au point de générer de la défiance, et des résistances à exprimer

ses conceptions ou ses actions. Cette défiance latente me fige aussi parfois dans mon propre pouvoir d'action... et donc dans mon intervention. Cette analyse devrait aussi pouvoir me permettre de m'extraire de certains effets de sidération.

II. DES FACTEURS DE CONTINGENCE INTERNES

1. UNE CRISE INSTITUTIONNELLE

Avant d'évoquer les facteurs de contingences retenus plus spécifiquement par H. MINTZBERG, je ne peux faire l'économie d'évoquer la crise traversée en 2006, juste après la fusion-absorption de la structure dans laquelle je travaillais initialement. En était-ce la cause ou la conséquence ? Était-ce une nouvelle contingence qui ne résultait pas d'une intentionnalité ou était-ce une volonté forte de bousculer l'histoire de cet institut ? Je ne peux le situer. Je choisis cependant de l'évoquer dans ce chapitre, car si cela n'a peut-être pas influencé directement l'objet même des parcours individualisés, elle a souvent parasité mon intervention. Les éléments donnés précédemment indiquent combien cette crise s'inscrit dans une histoire engagée depuis longtemps. L'analyse qui suit, montre combien cette crise spécifique à un temps « t », s'inscrit maintenant dans « *une trajectoire de crise* », telle qu'elle est définie par plusieurs sociologues dans « *les mondes sociaux des entreprises* »¹ (intention des dirigeants ? choix de conduite de « changements » ?)

Cette première crise est en apparence financière, mais elle est évoquée à cette époque, par beaucoup comme étant une crise plus profonde, interrogeant « l'éthique de la formation des travailleurs sociaux ». **Elle génère ainsi une forte mobilisation avec divers soutiens venant du travail social.** Des interventions de sociologues, de psychanalystes, de formateurs et de syndicalistes ont lieu - entrecoupées d'interludes poétiques et de propos sur l'éthique. Joël PLANTET éditorialiste de LIEN SOCIAL interroge ainsi cette situation : « *La logique d'entreprise menace-t-elle le travail social ? Une « fable financière » sert-elle actuellement de prétexte à la réorganisation musclée du plus grand institut de formation aux professions sociales en France ? ... Deux conceptions s'affronteraient-elles, l'une froidement gestionnaire ne se déclinant qu'en termes d'objectifs et de dossiers, l'autre rappelant le matériau humain qu'est l'usager ? Si le travailleur social développe des solidarités, défend les droits des*

¹ OSTY Florence, SAINSAULIEU Renaud, UHALDE Marc, 2007, « *Les mondes sociaux de l'entreprise – Penser le développement des organisations* », Edition La découverte - Entreprise et société.

personnes, aide l'enfant à grandir, etc., la formation doit l'amener à savoir analyser, mettre en question, garder un esprit critique par rapport à de fausses évidences... Et tout cela a bien évidemment un coût. »¹. Jacques MARPEAU², formateur et docteur en sciences de l'éducation a par ailleurs ajouté « *La réorganisation d'une institution nécessite son inscription dans un projet institutionnel porteur de valeurs partagées, On ne peut diriger un institut de formation de professionnels de l'éducatif et du social comme une entreprise de travaux publics parce que les « objets » de travail et les visées en sont radicalement différents* ». Michel CHAUVIERE interroge tout le processus qui a amené cette crise. Il fait entre autre référence aux différentes contingences externes nommées précédemment : décentralisation, régionalisation. Il démontre comment les instituts de formation sont en voie de changer de système de référence. Ils passent ainsi « *d'une référence à une délégation de service public pour entrer dans des relations de prestation de services* »³.

Depuis, le désarroi s'amplifie, les nouvelles contraintes économiques substituent « la culture du résultat » à la « culture de moyens », au point de voir apparaître des conflits de valeurs sur le sens du travail. Les espaces d'échanges entre formateurs se réduisent avec l'augmentation de la charge de travail. Je ne cesse de le constater tout au long de mon intervention. J'essaie ainsi de « prendre au vol » quelques temps d'échanges collectifs avec les filières concernées pour d'autant mieux prendre la mesure de la situation. La question de l'individualisation interroge-t-elle, elle-même ce changement profond ? S'agit-il d'obtenir une qualification professionnelle, avec des parcours plus courts et moins chers ? Ou s'agit-il de l'obtenir au travers d'un processus de formation particulier pour chacun ?

2. LA TAILLE, L'AGE ET L'HISTOIRE DE L'ORGANISATION

L'IRTS a vécu de nombreux changements internes ces six dernières années. La fusion-absorption d'un autre établissement de formation, a eu, entre autre, des répercussions sur sa taille. H. MINTZBERG fait des liens entre l'âge, la taille et la formalisation de l'organisation. Un changement de taille s'accompagne quasi systématiquement d'un changement de nature de celle-ci. La taille de l'entreprise est en effet considérée comme l'un des facteurs les plus déterminants. Je l'ai moi-même constaté au sein de cet IRTS. La fusion a provoqué l'arrivée d'environ cinquante salariés supplémentaires, l'ajout d'un site de travail, et

¹ Joël PLANTET LIEN SOCIAL N°782 du 26 janvier 2006 – faits de société.

² Jacques MARPEAU a ainsi écrit « Le PROCESSUS EDUCATIF – La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes » 2000 – Editions ERES

³ CHAUVIERE Michel « Comment en sommes-nous arrivés là ? » site de PSYCHASOC – Février 2006-
www.psychasoc.com

l'apport de quatre nouveaux diplômes d'Etat dans l'offre globale. Les effets sur la formalisation de l'organisation, ont été quasi immédiats, pour ne pas dire brutaux et difficiles pour de nombreux salariés. Cette perspective de formalisation était latente dans l'ancienne configuration, elle ne semblait pas pour autant se faire, pour des raisons que je n'ai pas véritablement explorées. La fusion a déclenché, puis accéléré ce processus. De nombreuses procédures de travail ont été instaurées. La composante administrative a alors pris une place prépondérante au point que plusieurs professionnels de cet institut soulignent une inversion de la logique de production. De leur point de vue, l'administratif n'est plus au service du pédagogique, le pédagogique est maintenant au service de l'administratif. Les procédures et la formalisation mises en place ont rigidifié le travail, au point de rendre plus complexe tout ajustement ou innovation pédagogique.

Avant la fusion, l'organisation était qualifiée « d'artisanale », elle était faite d'usages, de règles spécifiques à chacun des services. La proximité entre les individus favorisait les relations de confiance et générait des formes de contrôle social qui rendaient inutile la mise en œuvre de procédures lourdes et coûteuses. De par cet accroissement, l'organisation est devenue plus « bureaucratique », avec cette forte standardisation et uniformisation. L'IRTS a longtemps fonctionné, en restant sur ses acquis. Les changements qui ont suivi, ont été d'autant plus difficiles à s'approprier, qu'ils ont modifié en profondeur des habitudes de travail ancrées depuis de nombreuses années, dans lesquelles l'autonomie des opérateurs était large et l'expérience reconnue comme une compétence en soi. La standardisation a réduit cette marge d'autonomie et a lissé les compétences attendues.

Il est aujourd'hui confronté à un dilemme : s'il restait peu structuré, il risquait de compromettre sa croissance. En revanche, s'il se structure trop, particulièrement en créant de nouvelles directions, il risque de compromettre son équilibre financier et ses capacités d'innovation; situation dans laquelle il se trouve à ce jour. Sa taille actuelle ne lui a pas encore permis de retrouver un équilibre. Il semble avoir perdu en flexibilité, sans pour cela pouvoir s'appuyer sur une puissance financière. L'insertion dans des réseaux, la mise en commun de moyens, permanentes précédemment, lui permettaient alors de combler ses faiblesses. Ses réseaux eux aussi bousculés, ne lui permettent plus autant de trouver des points d'appui, lui enlevant là aussi souplesse et réactivité.

De même, l'âge et l'ancienneté des salariés apparaissent être des facteurs présents lors de cette restructuration. La pyramide des âges est ainsi majoritairement au dessus de 45 ans (64,97%), ce chiffre peut dépasser 76% dans une projection à 5 ans. Ils ne sont que 3,18% salariés de moins de 30 ans. S'il n'y a pas de recrutement, une réduction est à prévoir dans les cinq prochaines années, au point qu'ils ne soient plus que 1,91%. L'ancienneté est aussi importante. La moyenne est de presque 10 ans (9,6 ans). 45% des salariés ont plus de 10 ans d'ancienneté avec une moyenne de presque 17 ans. Seuls 22,5% des salariés ont moins de 5

ans¹ d'ancienneté. Ces facteurs ne sont pas des moindres, sachant que l'âge et l'ancienneté induisent souvent des spécificités organisationnelles. Par exemple, les réformes sont généralement plus difficiles à mettre en œuvre dans le cadre d'une entreprise dont l'ensemble des employés est proche de la retraite. Toutefois, le vieillissement n'est pas toujours un signe de rigidité. D'autres études montrent que l'expérience permet aux organisations d'être plus adaptables face aux changements. Nous verrons par la suite combien cette variable s'est révélée importante dans le diagnostic qui me concerne.

3. SON SYSTEME TECHNIQUE

Selon Perrow², « *le choix des entreprises en termes de systèmes techniques est déterminé par la nature des tâches à effectuer. Celles-ci peuvent être plus ou moins répétitives et plus ou moins facilement analysables. Le degré de variabilité des tâches dépend du nombre et de la fréquence des exceptions (demandes particulières, irrégularités de la charge de travail...).* Le degré de sophistication des tâches dépend de la possibilité ou non d'identifier à l'avance des procédures explicites et précises. Si certaines tâches sont facilement analysables, d'autres nécessitent de procéder par tâtonnement en mobilisant l'expérience ou la créativité ».

Au sein de notre institut, l'accent a été mis sur la standardisation de nombreuses tâches administratives, certaines se présentant comme répétitives, et sans beaucoup d'exception. Des procédures ont été mises en place, là aussi pour la plupart ces cinq dernières années, avec en appui, un logiciel particulièrement complexe. Il apparaît cependant que les exceptions restent fréquentes, au point de requestionner régulièrement la capacité d'adaptation de ce logiciel. L'individualisation, qui n'est finalement faite que de particularités, questionne aussi énormément ce système technique. Ce facteur de contingence apparaît donc important face à cette question de l'individualisation et a certainement des impacts sur cette dimension pédagogique. J'ai cependant fait le choix, de par la diversité des angles d'approche, de ne pas aller explorer ce versant technique. Il me semble cependant important de le signaler, d'autant que j'ai eu l'occasion à moult reprises d'évaluer les contours complexes de cette dimension, mais aussi ses répercussions, dans cet institut.

Je conclurai cette partie avec un propos tenu par Ph. ZARIFIAN. Il me semble en effet traduire avec justesse le risque actuel de voir « disparaître » le travail de tout un chacun, mais plus particulièrement, je le pense, celui des formateurs : « *les procédures accompagnent et contrôlent à la fois, mais elles ne disent rien du travail réellement exercé, d'autant moins que ce*

¹ Données démographiques communiquées lors de la négociation du plan séniors – janvier 2010

² **Charles Perrow** est un sociologue américain, théoricien des organisations

travail est davantage intellectuel et relationnel »¹. Il souligne ainsi dans ce même livre, combien « les systèmes de contrôle et donc d'évaluation se polarisent désormais sur le couple « objectifs-résultats », accompagné latéralement de procédures ». « Ces systèmes font donc l'impasse sur la réalité et l'épaisseur du travail engagé, et donc sur la puissance des individus au travail ». Il en déduit que cela entraîne « un désajustement majeur entre l'exercice réel de la puissance de pensée et d'action des salariés et la manière dont il se trouve emprisonné dans des visées et dispositifs de gestion qui l'ignorent, entre l'exercice de la compétence et son contrôle ».

Pour éclairer ce propos, je donnerai pour exemple le choix effectué par le directeur pédagogique lors de l'évaluation d'un accord d'entreprise. Dans ce cadre, il était important d'évaluer la répartition du temps de travail des formateurs. Le directeur l'a étonnement restreint au travail enregistré dans ce nouveau logiciel, à savoir au travail visible et quantifiable : le face à face pédagogique avec des groupes d'étudiants. En agissant ainsi, il met de côté 20 à 80% du travail réel des formateurs, plus particulièrement celui qui s'inscrit dans la relation duelle avec l'étudiant (guidance, entretiens de suivis, visites de stages...) ou qui le concerne individuellement (corrections de travaux...). Aucune de ces facettes de l'individualisation ne peut en effet être enregistrée dans ce logiciel !

Comment ne pas en conclure à cette « mise en disparition du travail » évoquée par Ph. ZARIFIAN ? Comment alors faciliter l'expression d'un travail complexe et difficilement quantifiable que doit certainement être celui mis en place dans le cadre de l'individualisation, alors que la logique institutionnelle tend à l'occulter au travers de ce système technique.

4. LES RELATIONS DE POUVOIR EN PRESENCE

Les enjeux de pouvoir sont inhérents au fonctionnement normal de toute organisation. French et Raven (1959) ont ainsi identifié cinq sources du pouvoir. *Ils distinguent les « pouvoirs de position » et les « pouvoirs personnels ».*

« Les « pouvoirs de position » comprennent :

- le « pouvoir » coercitif fondé sur la capacité de menacer et d'exercer des sanctions ;*
- le « pouvoir de renforcement ou de récompense » fondé sur la capacité d'offrir une faveur ou de récompenser une personne ;*
- le « pouvoir légitime » fondé sur l'autorité formelle associée à un poste hiérarchique.*

¹ ZARIFIAN Philippe « *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle* » PUF – Le Travail Humain - 2009

Les « pouvoirs personnels » comprennent :

- le « pouvoir de référence » fondé sur le rayonnement charismatique, c'est-à-dire la capacité d'influencer parce que l'on est un sujet de référence ou d'admiration ;
- le « pouvoir de l'expertise » fondé sur les connaissances réelles ou supposées, sur la compétence professionnelle qui autorise le détenteur de ce savoir à formuler des avis faisant autorité ».

Les échanges qui ont existé dans les différentes instances représentatives, les problèmes rencontrés de ma place de déléguée syndicale, me permettent aujourd'hui d'affirmer le changement profond des relations de pouvoir en présence. Après avoir été de nombreuses années dirigé par une responsable qui était essentiellement dans « un pouvoir personnel de référence » (son nom est encore fréquemment cité, alors qu'elle est décédée il y a maintenant presque huit ans), cet institut est aujourd'hui piloté par des dirigeants inscrits dans « un pouvoir de position », que je qualifierai « d'autoritaire ». Les dirigeants actuels exercent en effet leur pouvoir essentiellement à partir de leur position hiérarchique (insistant régulièrement sur le nécessaire respect du « lien de subordination »). Ce pouvoir, exclusivement de position, est fréquemment coercitif, parfois dans du renforcement (à la limite du « fait du prince »). Ces relations de pouvoir ont eu des impacts forts sur la structure organisationnelle, celle-ci s'est en effet particulièrement centralisée et formalisée. Aux yeux de ces dirigeants, s'inscrire dans ce système leur apparaissait être la seule voie possible pour « redresser » la situation de cet institut.

Ce bouleversement dans les relations de pouvoir a installé un antagonisme important entre l'univers des formateurs et celui de la Direction. « Cet antagonisme ne cesse de s'accroître au point d'accentuer un puissant mouvement centrifuge de la part des formateurs. Ceux-ci cherchent ainsi à sauvegarder leur liberté de travail et leur marge de manœuvre, les faisant alors apparaître aux yeux des fonctions centrales comme un monde inter pénétrable, nécessitant plus de contrôle et d'organisation »¹... Ce mouvement contraire accentue leur résistance à révéler leur activité, qui plus est lorsqu'il s'agit de donner à voir aux dirigeants certaines facettes en mouvement, ce qui est fortement le cas de l'individualisation.

III. LES INCIDENCES DE CES DIFFERENTS FACTEURS

En quelques mots, je peux donc signifier aujourd'hui, que cette structure s'est reconstruite en intégrant ces différents facteurs de contingence, tant ceux liés à

¹ Christophe DEJOURS, 2007, « Conjuré la violence » édition PAYOT

l'environnement, avec ses nouveaux pouvoirs externes (plus particulièrement celui de la Région) que ceux liés à son propre contexte interne. L'augmentation des contrôles exercés par les tutelles semble accroître cette « bureaucratisation ». Elle a aussi été influencée par les aspirations des différents acteurs internes, et au premier chef, de la Direction Générale. Celle-ci s'est en effet fortement engagée dans son désir de standardisation et de valorisation de la dimension administrative. Cette stratégie s'oppose à l'héritage culturel de cette organisation au point de générer un système de plus en plus rigide. Il demeure difficile de décrire ce qui ressort de cette confrontation, je repère cependant différentes forces en présence qui ne peuvent se situer en congruence avec ce mécanisme. Cette restructuration suscite en effet beaucoup de « confrontation » et peu « d'ajustement » dans les relations de pouvoirs verticaux. Nous verrons par la suite lors d'une lecture plus stratégique de l'organisation que ces « poches d'ajustement » continuent toujours à exister, mais ne peuvent être exprimées : quid de l'expression attendue sur l'individualisation !

Ces forces en présences se calquent assez bien avec les cinq bases de l'organisation données par H.MINTZBZRG (1986), ainsi :

- **le sommet stratégique** pousse à la « centralisation » pour conserver le contrôle sur les décisions et valorise exclusivement la dimension administrative et gestionnaire de la structure. La dimension pédagogique ne semble plus être qu'un « instrument » au service de cette gestion ;

- **la technostucture** (plus particulièrement le pôle administratif) suscite la « standardisation » de différents procédés en raison de l'augmentation importante de la quantité de travail. Elle rencontre cependant des difficultés pour intégrer le nouveau système technique. Elle se trouve souvent coincée à la croisée des injonctions donnée par le sommet stratégique et des besoins exprimés par le centre opérationnel. Elle réagit avec ambivalence à la division du travail qui se dessine actuellement. Cela les éloigne en effet du centre opérationnel, avec lequel elle a l'habitude de travailler, tout en mettant en exergue leur propre pouvoir d'action.

- **les membres du centre opérationnel** (et plus particulièrement les formateurs permanents) voyant leur marge d'autonomie et de créativité se restreindre, cherchent à réduire cette standardisation et à limiter le rôle de la ligne hiérarchique. Ils se revendiquent pour la plupart comme faisant partie de la « communauté professionnelle dominante » de cet institut : « le cœur du métier ». Ces professionnels ont souvent un rapport affectif à celui-ci, avec un fort sentiment d'appartenance. Beaucoup se revendique avec une identité métier issue du travail social. Les nouveaux arrivants s'inscrivent moins dans cette logique. La standardisation des procédés de travail est par ailleurs en voie de générer une « standardisation des qualifications », avec le risque de « tirer la fonction de formateur vers le bas ». Les anciens expriment de plus en plus un sentiment de travail bâclé, éloigné de leurs valeurs.

- **l'élément médian (ou ligne hiérarchique)** recherche lui aussi de l'autonomie, plus particulièrement depuis la mise en place des différents « pôles ». S'il souhaite par ailleurs favoriser la constitution d'unités distinctes et relativement autonomes, il est aujourd'hui confronté à une telle centralisation des pouvoirs, qu'il ne peut obtenir de réelles délégations lui permettant de fonctionner... au point de renvoyer régulièrement un sentiment d'impuissance.

- **les fonctionnels de support logistique** ont acquis du pouvoir, depuis que l'organisation a mis l'accent sur cette recherche de standardisation. Le pôle informatique a ainsi un rôle de plus en plus prédominant, au point de voir se modifier fortement les cadres de référence.

Ces différentes bases cohabitent de façon plus ou moins heureuse, dans un contexte toujours aussi complexe. Une inquiétude vive à l'égard de l'avenir est particulièrement présente. L'incertitude quant à la place de chacun l'est tout autant. Un mouvement de déqualification des formateurs est enclenché. Il leur est ainsi souvent signifié qu'ils ne respectent pas le personnel administratif, en ne prenant pas assez en compte cette part de travail. La « faute » est souvent recherchée. Peu de projets sont valorisés. Les écrits produits par les formateurs sont quasi-systématiquement contestés, au point que beaucoup d'entre eux ne les partagent plus au sein de l'institut. La sous-traitance de vacataires est de plus en plus envisagée pour les face à face pédagogiques, de nouvelles compétences sont alors demandées aux formateurs permanents, sans qu'aucun accompagnement de ce changement ne soit proposé. Les relations de pouvoir sont instables et conflictuelles, car le nombre de détenteurs de pouvoir interne et externe reste élevé. Il est important de noter que 58% des salariés sont des cadres, dont 46.5% des cadres pédagogiques opérationnels¹ (pour la plupart des formateurs). Ces derniers voient de plus en plus leur autonomie diminuer. Nombre d'entre eux essayent de résister à tous ces bouleversements, qualifiés par beaucoup de « non sens » ou pour le moins, d'inadéquats face aux besoins d'adaptation et de souplesse, qu'ils estiment de leur place, particulièrement nécessaires.

Le nombre de syndicats a fortement augmenté. Depuis la fusion il est passé de un à quatre. Dans « l'ère » précédente, l'environnement était particulièrement stable. La paix sociale était alors « achetée », à coup d'acquis sociaux dépassant ceux obtenus conventionnellement, ils étaient souvent établis sous forme d'usages et peu contractualisés sous forme d'accord. Aujourd'hui, la confrontation est constante, la marge de négociation quasi nulle, au point d'affaiblir l'action des syndicats. Le dialogue social est difficile pour ne pas dire tendu.

Notre structure s'est donc reconstruite en intégrant ses différents facteurs de contingences. Il est difficile de les dissocier, car ils semblent s'influencer mutuellement. La liste n'est pas exhaustive, d'autres facteurs ont certainement eu des influences sur l'organisation. Je

¹ Données démographiques communiquées lors de la négociation du plan seniors – janvier 2010

discerne cependant mieux les enjeux en présence... et les effets sur l'expression des formateurs. Ils dévoilent en effet que très peu leur activité.

A certains moments de mon intervention, ma marge de manœuvre m'apparaît alors très étroite, pour ne pas dire inexistante. Le manque d'analyse et de distance me laissait impuissante. Intégrer ces facteurs de contingence m'a permis de prendre du recul, de commencer à identifier des interstices d'actions, aussi réduits et subtils soient-ils ! Cela m'a aussi permis de repérer dans quels cadres et sur quels points, il pouvait malgré tout être possible de susciter un minimum d'expression, expression qui soit « utile » à chacun des protagonistes (commanditaire et formateurs).

Après cette 1^{ère} étape de travail, j'ai pu aussi m'affranchir de mon désir de m'inscrire dans une posture de « consultante missionnaire ». Je réalise m'être ainsi positionnée, lorsque j'ai validé sans n'émettre aucune nuance, la demande qui m'est faite quelques mois auparavant. Cette demande m'apparaît alors non seulement irréalisable, mais surtout irréaliste, par rapport à ce rôle de consultante interne qu'il me faut tenir. Je pense surtout au dernier point évoqué, dans lequel je me devais de « proposer un accompagnement des équipes pédagogiques ». Face à ce sentiment d'impuissance souvent ressenti dans un tel contexte, n'étais-je pas alors en voie de m'inscrire en miroir dans « un sentiment de toute puissance », prête à me saisir de cette opportunité pour réussir à exercer une nouvelle « mission ».

Ce travail sur les facteurs de contingence dessine les contours d'une autre problématique :

Comment rendre compatible la logique de formalisation et de standardisation prégnantes tous ces derniers mois, avec celle de la nécessaire adaptation à de nombreuses variables, propre à l'individualisation ?

Ou dit autrement,

Comment l'individualisation peut-elle être envisagée dans un système de plus en plus prescriptif, laissant peu de place à l'initiative, quand elle-même appelle plutôt à l'autonomie de l'apprenant, à la créativité du formateur et à une possibilité d'innovation ?

Au-delà de cette approche sur les contingences, l'analyse qui suit prend en compte les différentes configurations organisationnelles, les acteurs en présence et leurs rôles stratégiques. Elle dit quelques mots de la culture organisationnelle (en termes de normes, valeurs et croyances) et du pouvoir de l'idéologie. Les grilles

choisies ne sont pas neutres. Elles sont à la croisée de mes engagements, des questionnements et des inquiétudes rencontrées face à tous ces bouleversements.

Ce choix d'analyse représente pour moi un double investissement : le premier s'inscrit essentiellement dans la perspective de m'apporter des points d'éclairage à mon intervention, le second se positionne plus dans l'optique de dépasser la contestation dans laquelle je me suis particulièrement engagée ces derniers mois ...pour lui donner encore plus de sens, voire même un autre sens, pour mieux identifier ma propre place d'acteur dans cette organisation au-delà de celle qu'il me faut maintenant prendre en tant que consultante interne.

Ces différents niveaux d'analyse s'inscrivent au carrefour des places que j'occupe au sein de cette organisation. Il me semble alors important de réussir à intervenir à partir d'un « réel », non à partir d'un construit, constitué de ce que j'aurais aimé y trouver ou en dire ; ou emprunt d'un regard trop chargé de négativité. Mes engagements syndicaux m'ont en effet conduite à me positionner tous ces derniers mois, dans des dossiers difficiles voire douloureux.

Il est donc important d'identifier assez finement ce que nous pouvons en comprendre ... et non seulement que nous pouvons en dire. Je cernerai d'autant mieux ce que les acteurs signifieront au sujet de cette question de l'individualisation. Je pense que je serai aussi plus attentive à ce qu'ils révéleront ou non de leurs pratiques.

D. L'ORGANISATION DE CET ETABLISSEMENT

I. L'EVOLUTION DE SES CONFIGURATIONS ORGANISATIONNELLES¹

Cet institut a longtemps fonctionné avec une organisation par « juxtaposition », au fur et à mesure de l'intégration des différentes écoles. Il y avait peu d'échanges entre les différents services. Chacun avait ses propres modalités de fonctionnement et semblait « s'autogérer ». Certains professionnels évoquaient même « une logique de clocher ». Comme indiqué précédemment, la fusion et la 1^{ère} crise financière ont provoqué des bouleversements de fond. Tout au long de cette période tumultueuse, l'organisation a donc été questionnée à plusieurs reprises. Si elle est passée d'une logique de formalisation à une logique de standardisation, sa configuration organisationnelle a aussi été fortement modifiée.

Cette structure a longtemps présenté, **une configuration organisationnelle de type adhocratique**. Son fonctionnement interne privilégiait le travail par petits groupes

¹ Analyse effectuée selon l'approche d'Henry MINTZBERG avec l'appui de son travail « *structures et dynamiques des organisations* »

pluridisciplinaires constitués le plus souvent autour de projets fortement mobilisateurs. L'autonomie était importante. Cette configuration se justifiait par la qualification relativement élevée et diversifiée des professionnels. Il n'y avait pas ou peu « d'exécutants ». La coordination s'effectuait principalement par ajustement mutuel, avec une forte décentralisation des pouvoirs, et une quasi-absence de formalisation et de standardisation. Les échanges d'informations étaient le plus souvent horizontaux au sein de petites équipes, qui formaient en soi des collectifs de travail. L'innovation y était importante et possible. Beaucoup de temps était de fait consacré à l'échange, aux ajustements mutuels et à la répartition des pouvoirs et des rôles. Ces temps sont aujourd'hui considérés comme un gaspillage important des ressources humaines. Dans ce type de configuration, l'innovation et la résolution de problèmes en lien direct avec les clients (étudiants ou institutions partenaires) est d'usage. Le centre opérationnel a une place centrale, l'expertise est du côté des formateurs.

Cette configuration passée est souvent décrite par les anciens professionnels de cet institut, comme représentative d'un « âge d'or ».

Avec tous ces bouleversements, cet IRTS a ensuite glissé vers **une configuration plutôt de type « bureaucratie professionnelle »** avec une forte tendance à s'orienter vers une **configuration de type « organisation divisionnalisée »**. Paradoxalement à cette volonté du sommet stratégique à centraliser les pouvoirs, la configuration de l'organisation maintient malgré tout une décentralisation en différents « pôles ». Le « centre opérationnel » reste central. Il est constitué des différentes équipes pédagogiques qui se répartissent ainsi en fonction des niveaux des formations concernées : pôle I et II, pôle III et IV et pôle V et infra V. (avec quelques nuances selon les sites). Cette répartition a changé au cours de mon intervention (mars 2010), pour être aujourd'hui dans une distribution dite par « univers professionnels » : pôle éducatif, pôle social, pôle management et pôle de soins et d'aide à la personne¹. Malgré les contraintes évoquées précédemment, il reste au centre opérationnel des interstices d'indépendance, les professionnels qui le composent demeurent en effet les éléments majeurs de cette organisation. Beaucoup de « zones d'incertitude » ne peuvent être totalement sous contrôle de la ligne hiérarchique. Ils disposent encore d'une autonomie dans leurs relations aux étudiants et aux partenaires. Elles se standardisent cependant un peu plus. Les interactions avec les collègues des autres pôles sont pour l'instant moindres, même si elles peuvent s'accroître dans les années à venir, l'injonction de « faire de la formation en transversalité » devenant de plus en plus pressante.

¹ Cf. organigramme en ANNEXES

L'interdépendance avec les services fonctionnels et avec la technostructure, est aujourd'hui en voie de s'accroître, tant en raison de l'importance donnée à la formalisation et à la standardisation des pratiques et des tâches, qu'en raison de la mise en place de nouvelles divisions. Il est ainsi créé un nouveau pôle, intitulé « Ressources et Appuis ». Plusieurs facettes de la formation ne sont alors plus sous la responsabilité du centre opérationnel : admission, sélections, formation continue, développement du partenariat,...sont ainsi centralisées dans ce pôle transversal. Chacune de ces activités est supervisée par la direction générale qui fixe les objectifs stratégiques. Chaque responsable de division applique ces directives et doit rendre compte des résultats obtenus. La marge d'autonomie des opérateurs se complexifie et diminue alors de plus en plus. Le centre opérationnel peut ainsi être confronté à de nombreux niveaux hiérarchiques tant horizontaux que verticaux, avant qu'une décision ne puisse être prise (dans certaines situations, nous repérons jusqu'à six interlocuteurs !). Le pôle « ressources et Appuis » a toujours du mal à trouver ses marques, après plus d'un an d'existence.

Au vu de ces différents éléments, nous pouvons déduire que nous sommes aujourd'hui face à « *Une bureaucratie professionnelle cloisonnée* » telle qu'elle est décrite dans le travail de recherche « *Les mondes sociaux de l'entreprise* »¹. C'est en effet « *un système de production lourd avec des environnements qui sont eux-mêmes des bureaucraties d'Etat, au point de générer un ensemble complexe et très bureaucratique* ». Dans ce vaste travail de recherche, différents sociologues mettent en évidence les dynamiques socio-économiques en présence dans les différentes organisations de travail. Dans cette configuration, ils indiquent ainsi que « *l'entreprise bureaucratique peut être traversée par des dysfonctions, des systèmes de passe-droit, des conflits de strates et de stratégies d'évitement, des relations frontales. Haut lieu des comportements défensifs, elle est aussi le haut lieu de l'autonomie conquise sur un univers procédurier et en proie à la pénurie de moyens.* ». En m'efforçant de rester la plus objective possible, je pense pouvoir valider ce propos comme étant aussi propre à cet IRTS, au vu des multiples observations obtenues de mes différentes places et après avoir effectué ce travail d'analyse.

Je crois enfin pouvoir indiquer que cet IRTS présente **la configuration d'une « entreprise en crise »**, telle qu'elle est définie dans ce travail de recherche. Il apparaît plusieurs des ingrédients déclinés dans cette configuration. Je peux de fait évoquer « *un passé glorieux qui a fait sa gloire et sa réputation, une communauté professionnelle qui a longtemps été dominante* (les formateurs), *un esprit maison, avec un sentiment fort*

¹ OSTY Florence, SAINSAULIEU Renaud, UHALDE Marc, 2007, « *Les mondes sociaux de l'entreprise – Penser le développement des organisations* », Edition La découverte - Entreprise et société.

d'appartenance à cet institut ». Ce passé se confronte aujourd'hui à « une série de fractures ... de nouvelles contraintes d'environnement, ... une incompréhension des changements en cours, ...la fin de l'ère des « seigneurs »... l'entrée en scène du management et une volonté d'affaiblir les syndicats ». Cette configuration de crise se traduit alors par « la greffe d'une nouvelle population de professionnels, ... une redistribution des pouvoirs, ... des anciens professionnels déstabilisés, ... la perte d'une culture cohésive »...et enfin « la crise comme trajectoire de changement ». Aujourd'hui « la déstabilisation de la régulation ancienne ne permet pas de déceler les prémices d'une nouvelle régulation sociale, ni même l'amorce d'un apprentissage collectif », « entre nouveaux et anciens professionnels, deux conceptions du fonctionnement de l'entreprise se font face », « la régulation sociale de l'entreprise repose sur une dynamique de cloisonnements, de disqualification professionnelle d'une partie de la population (les « seigneurs » d'hier) et d'antagonismes latents et déclarés ». Il est ainsi souligné « d'un point de vue socio-psychologique, que chacun voit se rétrécir considérablement son horizon de projection, jusqu'à une perte de vision globale du fonctionnement et du sens du changement ». Je ne peux hélas tout restituer, même si de nombreux points évoqués sont particulièrement éloquentes et traduisent réellement cette configuration de crise dans laquelle je dois intervenir. Je prends ainsi conscience que ce système provoque « un repli sur la sphère individuelle pour réussir à supporter cet enlèvement », « des conflits éruptifs, des manifestations de stress et des malaises, qui ponctuent l'incapacité des acteurs à coopérer et à élaborer des critères d'arbitrage explicites »¹ et je repère alors combien il se confirme que ma marge de manœuvre est étroite dans un tel contexte d'intervention. Je rencontre quasiment tous les jours des exemples pouvant illustrer la plupart de ces points cités pour décrire une « entreprise en crise ». Lorsque je débute cette démarche d'intervention, je suis d'emblée confrontée à l'expression d'une amertume et d'une défiance fortement présente :... « A quoi bon réfléchir... cela restera dans les cartons ».... « A quoi bon s'exprimer, nos propos ne seront retenus que pour être disqualifiés ou utilisés pour valider des décisions de restriction » !

¹ OSTY Florence, SAINSAULIEU Renaud, UHALDE Marc, 2007, « Les mondes sociaux de l'entreprise – Penser le développement des organisations », Edition La découverte - Entreprise et société.

En conclusion, l'environnement dans lequel je dois intervenir se complexifie et demande une adaptation de plus en plus fréquente. L'organisation de cet institut se structure de façon si standardisée et centralisée, qu'elle empêche souvent cette adaptation pourtant nécessaire. Le travail prescrit s'accroît aussi de plus en plus, face à un travail réel qui se complexifie, au point de venir heurter le métier et l'identité du formateur. L'engagement dans le travail n'a jamais été autant sollicité et en même temps aussi empêché. Les principales configurations organisationnelles en présence coexistent et se confrontent, suscitant souvent des situations paradoxales pour de nombreux opérateurs. Cet institut semble enfin s'inscrire dans « une crise comme trajectoire de changement ».

Humilité, humilité devient mon maître mot. Je ne veux cependant me résoudre au sentiment d'impuissance et continue à rechercher quelques « interstices » d'action pour mon intervention.

Cet ensemble de points d'analyse laisse enfin émerger une autre problématique en lien avec mon objet de travail, que je m'efforce malgré tout de ne pas perdre de vue, celui de l'individualisation :

Comment travailler sur cette question de l'individualisation dans un contexte qui cherche à induire une logique d'uniformisation et par là même qui cherche à lisser les individualités ?

II. UNE ANALYSE STRATEGIQUE

Dans ce système, alors que le changement semble vouloir prendre le pas sur « le maintien de l'ordre établi depuis de nombreuses années, alors que cet ordre établi semble être particulièrement bouleversé, l'organisation se rigidifie, le pouvoir se centralise, l'autonomie des acteurs diminue. Crozier et Friedhberg¹ posent cependant le postulat que, « *les individus bénéficient d'une liberté, limitée mais réelle* ». Ils ne sont pas que des agents d'exécution, mais sont toujours considérés comme des acteurs. Cette **conduite des acteurs** n'est pas « déterminée » mais « **structurée** » par les « ressources » et les « contraintes » que leur ménage le « **système** » (ou les systèmes) dans lesquels ils sont immergés...mais qu'ils font vivre. Elle va au-delà, ou en deçà des procédures. Dans cette situation, je dirai qu'elle semble plutôt être en deçà. Chacun des acteurs (plus spécifiquement les formateurs) s'efforcent de rendre leurs actions le moins visible possible, ne souhaitent pas les voir quantifier, au risque de ne pouvoir maintenir leurs actions actuelles qu'ils estiment meilleures, que ce qui est actuellement préconisé pour les étudiants.

Le degré de liberté de ses acteurs est cependant dépendant de leurs capacités à jouer des possibilités que leur offre les « ressources » et les « contraintes » du système ... ressources et contraintes qui sont si complexes qu'elles leur échappent parfois. Il leur devient ainsi de plus en plus difficile d'avoir tous les tenants et aboutissants pour réussir à satisfaire les « enjeux » et réduire les « incertitudes » ... Ces incertitudes semblent être alimentées par les dirigeants, qui ne transmettent que très peu d'informations sur les différents aspects, qui plus est sur ceux en lien avec les contraintes de l'environnement (non mise en place des formations prévues en interne à ce sujet... cela fait trois ans qu'elles devraient être programmées !)

Leurs « intérêts » apparaissent être de trois natures : « *symboliques* » : *du côté des valeurs, principes, sens, normes de vie et de comportements...*, « *économiques* » : *enrichissement ou simple maintien de ressources et pouvoir d'achat, niveau de vie, profits, biens matériels, etc.* « *politiques* » : *capacité d'exercer influence ou pouvoir, ou tout simplement de garder son indépendance ou son autonomie.*¹. Il me semble que pour beaucoup cela génère une « posture de retrait », le fait de ne pas révéler ce qu'ils font, de ne pas chercher à rendre plus visible qu'il ne faut leurs actions... pour réussir à préserver cette autonomie qui leur est chère.

¹ Crozier et Friedhberg, *L'acteur et le système*, Paris : 1977 (1ère édition), Seuil

E. LES FILIERES CONCERNEES ET LEURS PARTICULARITES

Les deux filières (ou département) retenues pour cette intervention présentent des caractéristiques assez différentes, qu'il est essentiel d'exposer, pour finaliser cette compréhension du contexte. Plusieurs aspects interviennent (ou interfèrent !) en effet sur cette question de l'individualisation, tant au niveau de l'organisation spécifique de chacune de ces équipes, qu'au niveau de l'approche psycho-sociale qui peut en être faite. Nous reviendrons par la suite sur les critères de choix de l'échantillon, lors du travail sur la demande. Les informations et les observations qui suivent, sont à la croisée des connaissances et observations en ma possession, et des différents points d'analyse précédents. J'ai aussi mené des entretiens auprès des responsables respectifs de ces deux équipes et étudiés certains documents ou écrits internes (projets pédagogiques... écrits parus lors de la 1^{ère} crise de 2006.) et j'ai pu établir des liens avec le travail d'analyse effectué précédemment sur les contingences.

I. LE DEPARTEMENT ES/ME

Ce département est garant de la mise en place des formations **d'éducateur spécialisé** (ES) et de **moniteur éducateur** (ME).

1. L'EQUIPE ET SON HISTOIRE

Quasiment tous les professionnels de cette équipe ont une ancienneté importante (7 à 37 ans)¹. Ils étaient donc tous présents lors de la fusion. Ils se sont montrés particulièrement mobilisés lors de la crise de 2006. Certains d'entre eux ont produits des écrits tout au long de leurs carrières, écrits qui sont parfois devenus des écrits de références pour les étudiants. Si plusieurs continuent à produire des écrits, ils ne le font plus de leurs places de formateurs, ils se refusent de les voir circuler au sein de l'IRTS. Il est aussi important de rappeler que ce département était le seul présent à la fondation de cet établissement, l'équipe actuelle est de fait la plus ancienne de la structure. L'une des formatrices, a fait partie de l'équipe d'origine. Pendant de nombreuses années, cette équipe a eu une place centrale dans cet IRTS, au point de s'être vue conférer un réel « pouvoir organisationnel ». Les responsabilités étaient en effet réparties, entre différentes commissions, constituées au sein même de l'équipe, animées et gérées par ses membres. Son mode de coordination était exclusivement par ajustement mutuel. L'autonomie de cette équipe était donc importante.

Plusieurs d'entre eux m'ont ainsi indiqué lors de différents échanges, que cela avait été important pour eux d'être recrutés dans cet IRTS. Ils se montraient très fiers d'avoir contribué au développement d'une culture professionnelle, devenue une « culture maison ». Beaucoup se

revendiquent comme porteurs de valeurs fortes à transmettre aux étudiants, souvent très en lien avec la psychanalyse. Cet IRTS générait de leur point de vue, une envie « d'y être » ... ou une forte opposition ! C'était rarement dans la nuance.

Lors de la fusion, cette équipe nous a été décrite comme un véritable « village gaulois », à l'image de celui d'Astérix, et ses irréductibles. En voix « off », cela nous a été plutôt traduit comme un nœud de « résistances au changement ». Il leur était souvent reproché de trop faire référence à l'histoire, de ne pas assez prendre en compte la réalité des événements. Cette période a été particulièrement difficile pour cette équipe. Plus extérieure, je l'ai vue petit à petit se sentir malmenée, au point d'arriver à une situation de conflit particulièrement vive. Il est à noter que cette situation de conflit a été traitée par le biais d'un audit demandé par la direction. Cet audit a été effectué sous le regard du CHSCT dans lequel je venais tout juste de m'impliquer. Dans ce cadre, nous avons été témoins du désarroi d'une équipe, qui s'est sentie instrumentalisée et trompée. Ils ont ainsi signifié que cet audit avait exclusivement servi à exclure leur responsable, sans pour cela poser les différents autres problèmes rencontrés. Ils ont par conséquent exprimé leurs réticences à se dévoiler après une telle expérience. Cette équipe est maintenant en voie d'être réorganisée « *sur fond de disparitions des anciennes bases culturelles intégratrices* »¹ Beaucoup s'appuyaient sur des réseaux extérieurs qui constituaient une richesse pour l'IRTS. Si leurs réseaux existent certainement encore aujourd'hui, ils n'y font quasiment plus référence dans le cadre de leur travail de formateurs. Cette équipe est par ailleurs confrontée à de multiples départs à la retraite. Deux professionnels sont partis ainsi pendant mon intervention. Quatre vont quitter l'IRTS pour les mêmes raisons, entre septembre 2010 et décembre 2011. La plupart d'entre eux avaient envisagé de prolonger au-delà de l'âge légal de la retraite, ces professionnels ont finalement choisi cette option de repli, se sentant discrédités ou « *ne se retrouvant plus dans la désintégration latente du système de valeurs commun à l'ensemble de cette équipe* »¹

Il est à noter qu'ils ont tous fêté leurs départs selon les anciens rituels collectifs. Ils ont tous invité des professionnels qui avaient pour beaucoup, quitter cet IRTS depuis de nombreuses années, ...dont ceux qui avaient choisi de se retirer au vu des impacts de la crise de 2006.

¹ OSTY Florence, SAINSAULIEU Renaud, UHALDE Marc, 2007, « *Les mondes sociaux de l'entreprise – Penser le développement des organisations* », Edition La découverte - Entreprise et société.

2. L'EQUIPE ET SON ORGANISATION

Au début de mon intervention, cette équipe était placée sous la seule autorité d'un responsable. Le responsable actuel n'est arrivé que depuis mars 2009. Il vient donc de prendre ses fonctions, lorsque je commence mon intervention. Il a été recruté plusieurs mois après la période particulièrement houleuse évoquée précédemment. A la rentrée 2010, l'organisation commence à être modifiée, deux responsables de formation sont nommées, une pour chaque formation. Ce département restait le seul à ne pas voir ce rôle spécifique tenu dans son organisation. A l'occasion de la création de ces deux postes, l'organisation de ce département est reprécisée. De nouvelles fonctions sont définies, elles sont tenues par des formateurs permanents, en fonction de leurs champs d'expertise:

- « responsables de certifications ». ils sont garants de la préparation, du suivi et de l'organisation des nouvelles certifications (conséquentes aux réformes).
- « représentants de domaines de formation », garants de l'ingénierie et de la mise en œuvre du domaine de formation concerné, dans la perspective d'une cohérence globale.

Cette organisation par fonction, bouscule l'organisation précédemment établie dans une logique de commissions. Si l'organisation par commissions demeure, elle s'inscrit beaucoup plus sous couvert des responsables de filière, et non plus des formateurs. Ces derniers perdent ainsi un espace d'autonomie important.

3. LA CONSTITUTION DE CETTE EQUIPE

Lors de mon intervention l'équipe des formateurs du département ES/ME est constituée de 15 professionnels (12,5 ETP)¹, avec deux statuts différents « **formateur permanent** » et « **chargé d'enseignement** ». Les premiers assument plusieurs fonctions : ingénierie, enseignement, participation à la vie institutionnelle, partenariat (réunions inter-écoles, avec centre d'examen...). Les seconds endossent exclusivement la dimension « enseignement » et participent aussi à la vie institutionnelle. Tous peuvent être amenés à assurer le suivi d'un groupe d'étudiants. Ils deviennent alors « référents », et doivent alors intervenir sur les questions liées aux parcours de formation des étudiants « suivis » (visites de stage, suivi des travaux...), mais aussi les accompagner dans leurs travaux de certification (informations, conseil, accompagnement...). Cette fonction a été imposée à certains formateurs à la rentrée 2009, le directeur pédagogique (par ailleurs mon commanditaire) estimait que celle-ci devait en

¹ Données établies à partir des listes électorales 2011

priorité être assumée par des formateurs permanents. Certains ont évoqué leurs difficultés à assumer un tel rôle qu'ils estimaient ne pas être de leurs compétences, plus particulièrement ceux qui n'étaient pas issus du terrain professionnel. Comment dans ce cas réussir à évoquer l'individualisation quand on est soi-même mis en difficulté pour l'assumer ?

J'identifie dans cette équipe les trois catégories de formateurs, telles que Philippe PERRENOUD les a lui-même déclinées¹ : « *les formateurs pour lesquels le terrain n'est qu'une lointaine galaxie* » (plus particulièrement des universitaires), « *les formateurs « proches du terrain ou « branchés sur le terrain » qui construisent leurs apports à partir de la réalité éprouvée ou anticipée sur le terrain* » et « *les formateurs de terrain proprement dits, professionnels qui accueillent, conseillent et évaluent des stagiaires* », pour ces derniers, former n'est pas leur rôle principal, ils sont le plus souvent des formateurs occasionnels et font donc partie des vacataires. Ce département travaille ainsi avec de nombreux **vacataires**, en augmentation ces derniers temps, en raison du non remplacements des différents départs. Ces vacataires interviennent pour de l'enseignement, de l'analyse des pratiques, du suivi d'étudiants, mais aussi en tant que jury de sélection, jury de certification, guidant de mémoire ou de tout autre écrit. Certains d'entre eux étaient des « figures » de référence, qui ont laissé de nombreux écrits sur le travail social, souvent utilisés par les étudiants (tels que J.MARPEAU, M.CHAUVIERE, ...). Depuis la crise de 2006, ils n'interviennent plus dans cet IRTS.

4. LE STATUT DES ETUDIANTS ET LEURS PROFILS

Les apprenants ont des statuts différents. Ils sont en « **voie directe** », lorsqu'ils effectuent leur formation sur les places financées par la Région. Un quota est défini chaque année par celle-ci pour chacune des filières : 90 étudiants par promo pour les ES et 25 pour les ME. Dans ce cadre, ils ont pleinement le statut d'étudiants. Ils ne sont pas rémunérés, mais peuvent obtenir une bourse. Ils perçoivent par ailleurs depuis 2008² une gratification de stage, dès lors que leurs stages dépassent trois mois, et ne se déroulent pas dans un service de la fonction publique.

D'autres font leur formation dans le cadre d'un **contrat d'apprentissage**. Ils sont dans ce cas recrutés par le CFA « hors mur » de l'Île de France – l'ADAPSS³. Seul un agrément a été obtenu pour la formation des ES au sein de notre institut. Les contrats d'apprentissage

¹ Philippe PERRENOUD, 1999 « *De quelques compétences du formateur-expert* »

² [Circulaire](#) n° DGAS/4a/5b/2008/67 du 28 février 2008 relative à la gratification des stagiaires dans le cadre des formations préparant aux diplômes de travail social - Direction Générale de l'Action Sociale (DGAS) - Ministère du travail, des relations sociales et de la solidarité.

³ Association pour le Développement de l'Apprentissage dans les Professions Sanitaires et Sociales

semblent de plus en plus difficiles à trouver, au point que le nombre d'apprentis a considérablement diminué ces deux dernières années. (20 en 2009, 9 en 2010). Ils peuvent aussi effectuer leur formation dans le cadre d'un **contrat de professionnalisation**. La durée maximum de ce contrat étant de 2 ans, il est plus adapté à la formation de moniteur éducateur. Certains étudiants éducateurs spécialisés, arrivent cependant à en négocier un pour financer une partie de leur formation. Ce changement de statut, nécessite souvent des réajustements dans leurs parcours, plus particulièrement par rapport à leurs stages. Le dernier statut possible est celui de la **situation d'emploi**. Les moniteurs éducateurs peuvent quant à eux poursuivre leur formation pour devenir éducateurs spécialisés, ils effectuent alors une « **voie passerelle** » qui dure deux ans. Tout étudiant peut changer de statut en cours de formation : il peut commencer par l'effectuer en voie directe et la poursuivre en contrat d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation, ou inversement si toutefois une place est rendue disponible sur le quota alloué. **Toutes ces différences de statut engendrent des parcours particuliers**, qui plus est dans le cadre de la formation pratique, le lieu d'emploi (quand il y en a un) doit en effet être à un moment ou un autre, un lieu de stage incontournable. La répartition des heures de stage est par ailleurs différente en fonction du statut de l'apprenant. Les formateurs sont enfin confrontés aux particularités liées aux réformes (« post VAE » ou « post DE », allègements ou dispenses). **Tous ces nouveaux facteurs génèrent des parcours spécifiques de formation.**

Pendant de nombreuses années, les formateurs constataient une moyenne d'âge assez élevée chez les étudiants, quels que soient leurs statuts. Il était alors usuel de travailler dans le secteur avant d'entrer en formation. Depuis quelques temps, les promotions « rajeunissent ». Cette tradition de « l'expérience nécessaire » n'est plus aussi requise. Des étudiants de plus en plus jeunes sont accueillis. Ils ont de fait une représentation plus limitée du secteur professionnel dans lequel ils s'engagent. Peu ont une expérience de travail. Au vu de ce nouveau profil dominant, les besoins des étudiants semblent évoluer. Les trajectoires ne sont plus du même ordre. Leurs liens aux savoirs apparaissent aussi très différents. Ils « zappent », ils « consomment », le virtuel est souvent présent. L'enseignement qui s'inscrit exclusivement dans la transmission de savoirs, est moins demandé, il est fréquemment suppléé par Internet. Le risque d'absentéisme est réel. La plus value attendue semble se situer dans la relation pédagogique qui pourra ou non s'établir. Les besoins en formation sont de plus en plus hétérogènes. Ce département accompagne enfin chaque année plus de 500 étudiants... et donc 500 individus.

II. LA FILIERE CAFERUIS

1. L'EQUIPE, SON HISTOIRE ET SON ORGANISATION

Cette filière est beaucoup plus récente, elle a été créée lors de la mise en place de ce diplôme qui n'existe que depuis 2004. La question de l'histoire n'interfère donc que très peu, si ce n'est à un niveau institutionnel. Cette équipe fait en effet partie du pôle I et II, appelé depuis pôle « management ». Ce pôle semble être l'un de ceux sur lequel cet institut souhaite concentrer ses projets de « modernisation ». Il semble être considéré comme « *un segment d'activité jugé stratégique dans le cadre du repositionnement sur le marché* »¹ au point de voir un risque de fracture entre ce service et le département ES/ME.

Pour cette filière, l'équipe se réduit à sa plus simple expression : elle est exclusivement constituée du responsable de formation et ne fonctionne qu'avec des vacataires. Le département ES/ME essaie de lutter contre cette logique, alors que la filière CAFERUIS s'y inscrit dès sa création. Il est à noter que ce modèle est celui des formations à l'encadrement depuis 1991. Si certaines commissions existent, c'est en raison de leur caractère obligatoire (admissions, allègement et CTP), elles sont plus fonctionnelles qu'opérationnelles.

Deux rentrées sont organisées chaque année, une en mars et une en octobre. Chacune de ces promotions accueillent 28 stagiaires. Il y a donc toujours quatre groupes qui tournent simultanément, soit un total de 112 stagiaires.

2. LE STATUT DES ETUDIANTS ET LEURS PROFILS

En situation d'emploi pour la plupart, ils n'ont donc pas le statut d'étudiant. Dans ce cas leur formation est souvent financée par le biais d'un Congé Individuel de Formation (CIF) ou par celui du plan de formation. Quelques uns sont demandeurs d'emplois. Il leur arrive de financer eux-mêmes leur formation. La majorité a une trajectoire de travailleur social. Le CAFERUIS s'inscrit alors dans un projet de promotion ou d'évolution de carrière. De nouveaux profils apparaissent cependant, ce sont ainsi des stagiaires inscrits dans un projet de reconversion, le plus souvent en seconde partie de carrière. Dans ce cas, ils viennent de secteurs professionnels différents de celui du médico-social. La moyenne d'âge est plus élevée que dans la filière éducative. Elle se situe plus entre 35 et 40 ans.

¹ OSTY Florence, SAINSAULIEU Renaud, UHALDE Marc, 2007, « *Les mondes sociaux de l'entreprise – Penser le développement des organisations* », Edition La découverte - Entreprise et société.

Si j'ai d'emblée repéré les particularités propres aux étudiants de chacune de ces filières, je réalise combien la différence la plus marquante est finalement ailleurs. Je me suis, pendant un temps efforcée de croire que l'échantillon choisi, permettait de rassembler les différents statuts possibles. Je m'aperçois cependant au fil de cette analyse, qu'il s'agit de bien plus. Les facteurs de contingence interne sont en effet dissemblables pour ces deux équipes (en particulier ceux en fonction de leurs tailles et leurs histoires). Leurs « efforts de modernisation » ainsi que leurs configurations organisationnelles semblent tout autant se différencier. Je prends en même temps la mesure de l'insistance du commanditaire à me proposer cet échantillon.

En acceptant de regarder ces différentes dimensions, je vois s'accroître ma crainte d'être instrumentalisée. Il me faut finalement l'aborder en supervision, car elle m'empêche d'avancer. Je réalise alors combien je me sens faire partie de l'équipe des ES/ME, tant en raison de mon métier d'origine, qu'en raison du soutien apporté à celle-ci, en tant que membre du CHSCT, lors de l'audit. Je dois dépasser ce « fantasme » de faire ainsi « partie du village », comme celui de m'imaginer inscrite dans le scénario « du cheval de Troie ». Je finissais en effet par spéculer que le commanditaire m'envoie intervenir dans cette équipe inaccessible pour lui : il allait ainsi réussir à voir ce qui s'y passait ! Lorsque je prends conscience de cette projection, je peux alors la relativiser, mais aussi la dépasser. Etre instrumentalisée me semble moins menaçant, et somme toute probable dans une activité de consultant. Je reprends ma part d'acteur, je peux sortir de ces va et vient entre « sentiment de toute puissance » (si je rentre dans ce « village » parce qu'on me le demande, je risque de faire du mal) et « sentiment d'impuissance » (je ne peux rien faire de bien dans de telles conditions). Je pense à ce moment là avoir pu quitter « mon rôle de justicier », de « redresseur de torts » prête à protéger cette équipe. Cette prise de recul me permet alors de m'engager dans les entretiens, dans l'écoute des différentes perceptions sans réticences, ni résistances.

MA PLACE DANS CE CONTEXTE : UNE PLACE A LA CROISEE DE CES BOULEVERSEMENTS

Evoquer mes différentes missions exercées dans cet établissement est le dernier point incontournable à développer. Elles ont eu en effet, une forte incidence sur mon positionnement de consultante interne. J'ai dû tout à tour m'appuyer sur elles, pour avoir une meilleure compréhension de la situation et de son contexte, et m'en distancer pour réussir à avoir d'autres angles de vue.

Mon appartenance à l'organisation, à la culture est à la fois un atout et une contrainte. Je me sens familière avec le milieu d'intervention. Je peux comme le noter Guy JOBERT « *couper court à l'explication de nombreux éléments de fonctionnement de l'organisation, aller plus rapidement plus loin, intégrer au diagnostic des données d'histoire ou des informations que le client omet de livrer ou ne souhaite pas livrer* »¹ A contrario, cette appartenance a interféré avec mon activité de questionnement, « à quoi bon, je sais déjà ! », elle a parfois restreint le dialogue, et m'a empêchée régulièrement de vérifier mes impressions. J'ai eu beaucoup plus de mal à me positionner en « candide », pour ainsi favoriser chez chaque acteur du système client, l'éclaircissement de son propos, un cheminement possible avec sa propre perception, une ouverture de son questionnement ou de sa demande... qu'il m'a été de fait, difficile de susciter !

Il ma fallu aussi m'éloigner de ma propre expertise, de mes représentations construites tout au long de mon expérience de responsable de formation pour accéder réellement aux propos tenus par les uns et les autres. Je réalise alors combien les logiques de construction peuvent être différentes, sans pour cela devoir les opposer (avec le risque latent du jugement). Je dois rester en veille quasi permanente, pour garder une réelle position d'écoute, pour dépasser mon sentiment de déjà savoir. En raison de mon rôle syndical dans un tel contexte de crise, je suis devenue témoin de première ligne, du délitement de certains collectifs, d'une dynamique de cloisonnements, d'une disqualification de plusieurs professionnels. J'ai dû faire face à des mécanismes d'exclusion et de sanctions. J'ai souvent perçu ou entendu une lassitude de nombreux acteurs, une démobilisation pouvant aller jusqu'à la démission. Ayant fait le choix d'accepter cette intervention, il m'a fallu m'efforcer de m'en distancer, pour réussir à « *agir sur mon pouvoir d'agir* ». ², réussir à ne pas perdre le fil de mon intervention...réussir moi-même à ne pas me perdre, ni me démobiliser.

¹ Guy JOBERT « *Position sociale et travail du consultant* » Education Permanente N°113 – 1992- p. 157 à p 176 ;

² Jean BESANCON « **Agir sur le pouvoir d'agir. Transformation des activités, du travail, de la formation** » Intervention du 03/05/2011 à l'université ouverte des compétences – club stratégies

A. MON RÔLE DE RESPONSABLE DE FORMATION

I. LES FONCTIONS EXERCEES

J'ai été initialement recrutée par l'établissement absorbé ensuite par cet IRTS. Dans les deux cas de figure, j'ai exercé et j'exerce encore un rôle de responsable de formation sur l'Antenne de cet établissement. Je l'ai assumé successivement pour trois formations différentes. J'ai ainsi été responsable de la formation conduisant au DEAVS¹. Elle venait tout juste de se mettre en place. Dans la longue série des réformes, elle fut la première à s'inscrire dans la logique de développement des compétences et à s'organiser par domaines de formation et par modules. Elle a été la 1^{ère} à permettre des parcours partiels qui se réduisent parfois à quelques domaines de formation (par la voie des dispenses devenues possibles, par la voie des « post VAE », mais aussi par celle des financements). J'ai dû dans ce cadre, organiser des parcours relativement différents selon le profil et le statut des stagiaires.

J'ai ensuite pris la responsabilité de la formation des AMP². En 2005, le certificat est devenu un diplôme d'Etat. La formation s'ouvre alors aux stagiaires en voie directe. Aucun financement n'étant proposé par la Région, nous devons les intégrer dans des groupes exclusivement constitués de stagiaires en situation d'emploi. Deux rythmes de formation assez différents doivent se côtoyer, au point d'avoir à envisager d'autres modalités d'ingénierie propres à ces spécificités.

Depuis septembre 2007, je pilote le projet de formation au DEAF³. Cette formation est obligatoire, l'individualisation intervient surtout dans la nécessité de prévoir différentes formes de rattrapages, lorsqu'il y a absence. Elle est aussi présente de par l'hétérogénéité des publics accueillis. Aucun pré requis n'est nécessaire. Nous pouvons donc voir se côtoyer dans un même groupe, des stagiaires ayant tout juste acquis l'écrit (avec parfois des problématiques d'alphabétisation), avec d'autres possédant jusqu'à un niveau « maîtrise », voire plus. L'individualisation est alors obligatoire dans la pédagogie à proposer.

II. MA PROPRE EXPERIENCE DE L'INDIVIDUALISATION

La réécriture de chacun des projets pédagogiques et déclarations préalables m'a amenée à formaliser différents aspects de cette dimension. Cette importante activité

¹ Diplôme d'Etat d'Auxiliaire de vie sociale établi en 2002

² Aide Médico-Psychologique. Le DEAMP remplace depuis 2005 le CAFAMP, Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide Médico-Psychologique.

³ Diplôme d'Etat d'Assistant familial. Il existe depuis la réforme de 2005 du statut de l'assistante maternelle à titre permanent devenue « assistant familial ».

d'élaboration, a parfois parasité mon écoute : « j'ai déjà expérimenté, donc je sais ». Au démarrage de cette démarche, je n'identifie pas encore, que je n'ai qu'une vue parcellaire de l'individualisation. Je l'aborde en effet de façon assez pragmatique, pour ne pas dire « mécaniste ». Je ne perçois pas encore combien je me centre spécifiquement sur l'organisation et l'articulation pédagogique. Je « gère » les parcours individualisés qui se présentent, même si je suis attentive aux singularités des apprenants, ce n'est que dans un second temps.

L'approche systémique est aussi prégnante dans ma démarche. Comme le précise ainsi Arlette YATCHINOVSKY¹ *« Adopter une approche systémique, c'est adopter une démarche pour étudier un système qui s'efforce, au lieu de saisir séparément les différentes parties, d'appréhender de façon globale l'ensemble des composants du système en s'intéressant tout particulièrement à leurs liaisons et leurs interactions. C'est aussi chercher à comprendre comment chaque élément contribue à la finalité du système tout en préservant sa propre identité. (...) Appréhender un problème ou un projet de façon systémique, c'est le replacer dans le système auquel il appartient. »* Je suis sensible à cette approche des interactions. La prise en compte de l'environnement, les nécessaires régulations à effectuer, entre les différents éléments du système, me semblent incontournables dans la construction de cette démarche. J'y suis donc particulièrement attentive, lorsque je construis des parcours individualisés.

III. MON RAPPORT A L'OBJET « INDIVIDUALISATION »

Avant de débiter ce chantier, je trouvais un réel intérêt à réfléchir à cette mise en place de l'individualisation. J'étais sensible à cette approche qui me semblait permettre d'adapter vraiment la formation aux besoins des apprenants, de construire une progression, de proposer un cheminement dans la formation. J'ai apprécié d'avoir ainsi à penser l'ingénierie d'une telle approche pédagogique, dans le cadre des formations qu'il m'a fallu construire. Je réalise aujourd'hui, que j'ai entamé cette intervention avec l'idée de partager mon point de vue, mais aussi avec celle de convaincre ceux qui n'avaient pas encore eu l'opportunité d'expérimenter cette dimension. J'abordais cette démarche avec une posture, que je peux maintenant traduire de « missionnaire ».

Je commençais malgré tout à rencontrer quelques réserves à ce sujet. Je percevais l'amorce d'enjeux économiques pas toujours au service de l'apprenant. Je me trouvais confrontée de plus en plus à des procédures qui ne facilitaient pas toujours la mise en œuvre de ces parcours spécifiques, voire qui l'entravaient parfois. Je n'y associais pas la dimension de

¹ « L'approche systémique pour gérer l'incertitude et la complexité » Arlette YATCHINOVSKY – Collection formation permanente ESF Editeur –2000 - p 13/14

la « relation pédagogique ». Même si elle apparaissait essentielle, elle ne me semblait pas appartenir à cette question des parcours individualisés.

B. MES ENGAGEMENTS ET LEURS INCIDENCES

Engagée au CHSCT dès 2007, puis déléguée syndicale en 2008, j'ai trouvé par ce biais le moyen de garder une place d'acteur dans ce contexte en plein bouleversement. Ces engagements m'ont permis d'accéder à d'autres grilles de compréhension que je ne peux obtenir par le biais de mon institut, tant au niveau politique, juridique qu'économique ou social. Je pense avoir ainsi développé une lecture assez fine des enjeux présents en interne et en externe et de leurs incidences. Je reste malgré tout consciente que cette lecture se fait dans un enjeu de négociation, mais aussi dans celui de la construction d'un contre pouvoir. Si ces engagements m'aident dans l'intervention pour une meilleure compréhension et analyse du contexte, ils me complexifient en revanche la tâche quant au bon positionnement à trouver en tant que consultante interne. Discerner les contours d'une « neutralité bienveillante » s'avère pour moi complexe, quand par ailleurs je me positionne en contestataire ou dans la controverse. Je me trouve confrontée à des questions vives de loyauté vis à vis des mes collègues, mais aussi vis à vis de mon commanditaire. Le questionnement éthique s'avère particulièrement dense et parfois perturbant. Il me faut souvent résister aux « attitudes de jugement » vis-à-vis des dirigeants, ou « de soutien » vis-à-vis de mes collègues.

Au travers de ces engagements, je suis par ailleurs confrontée à des questionnements importants concernant l'identité professionnelle des formateurs, mais qui sont aussi en lien avec notre système d'appartenance. Des débats assez vifs ont ainsi eu lieu lorsque la Direction Générale a menacé de dénoncer notre convention collective¹, porteuse d'une identité dans le secteur socio-éducatif et médico-social, pour affilier notre institut à celle de la formation professionnelle². Au-delà des enjeux salariaux et contractuels, J'ai découvert à quel point appartenir au secteur social et non à celui de la formation professionnelle apparaissait primordial pour de nombreux salariés.

Ces engagements m'ont aussi permis de prendre la mesure de ce qui est en œuvre actuellement dans le travail social, et par là même dans la formation de ce secteur. « *L'idéologie de la gestion* »³ telle que la développe V. de GAULEJAC, surplombe la question

¹ Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966

² Convention collective nationale des organismes de formation du 10 juin 1988

³ Vincent de GAULEJAC, 2009, « *La société malade de la gestion – Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social* » POINT collection économie

pédagogique. Toutes ces dernières années, le mécanisme de marchandisation et la logique de performance s'impose dans le travail social. La formation est aussi concernée, avec une logique implacable de mise en concurrence, d'obligation de résultats, de facteurs de performance. On semble vouloir « rationaliser la souffrance », « l'objectiver » pour mieux la « gérer ». On cherche tout autant à rationaliser l'apprentissage, le développement personnel, afin d'être sûrs d'obtenir de « bons résultats » aux examens.

Je souhaite juste reprendre quelques extraits de ce livre de V. de GAULEJAC. Ils me semblent en effet bien résumer certains des paradoxes dans lesquels nous sommes actuellement pris... et contre lesquels, j'ai fait le choix de me positionner au moyen de ces engagements.

Ainsi, *« la gestion se présente comme pragmatique, donc a-idéologique, fondée sur l'efficacité de l'action, plutôt que sur la pertinence des idées (...). Il y a cependant une construction d'un système d'interprétation du monde social qui implique un ordre de valeur et une conception de l'action, c'est à dire une idéologie au sens défini par Raymond ARON (1968). Désigner ici le caractère idéologique de la gestion, c'est montrer que derrière les outils, les procédures, les dispositifs d'informations et de communication sont à l'œuvre une certaine vision du monde et un système de croyance ».* *« Le souci d'objectivité est louable. Mais la mise en équation de la réalité ne permettra jamais de comprendre le comportement des hommes et l'histoire des organisations ».* Je ne peux m'empêcher de mettre en parallèle ce propos avec celui tenu par l'un de mes collègues très en colère face à la situation actuelle, qu'il a exprimé dans un moment de fortes tensions envers les dirigeants. Il a ainsi signifié *« ce ne sont pas de bons gestionnaires, ce ne sont que des idéologues »* ! V. de GAULEJAC constate que cette « idéologie de la gestion met tout le monde sous haute pression au point de provoquer de l'épuisement professionnel, du stress et parfois des suicides au travail.

Mon engagement au CHSCT m'a amenée régulièrement à faire les mêmes constats, à interroger les effets de tous ces changements particulièrement importants, tant sur les conditions de travail que sur la santé au travail. Nous percevons de fait de plus en plus de détresse chez certains professionnels, confrontés à ces différents bouleversements. Nous entendons aussi de l'incompréhension voire de la « démission » face aux commandes posées. Nous interrogeons régulièrement l'organisation mise en place. Par ce biais, je perçois aussi la rigidification des processus de travail (là où il y a besoin de souplesse), l'enfermement de différents services dans des procédures, empêchant alors toute marge de manœuvre et par là même complexifiant toute mise en mouvement, toute prise d'initiative, au point de les décourager. Dans un tel contexte, les professionnels se livrent avec réticence, craignant une exposition potentiellement dangereuse. Je ne peux négliger cette dimension lors de mon intervention, sur une question qui touche particulièrement les pratiques professionnelles.

Je ne peux ainsi négliger que j'effectue cette intervention dans une période de climat social particulièrement difficile, et de fait dans cette configuration de crise analysée précédemment.

La tâche n'apparaît pas aisée. Entre un champ conceptuel à « bords flous », « polymorphe » et « opaque » ; et un contexte d'intervention « complexe », il m'a fallu démêler tous ces nœuds qui apparaissaient les uns après les autres, pour essayer de me distancier tant sur le plan intellectuel qu'affectif. Il m'a fallu comprendre avec des yeux différents, « dans quoi je mettais les pieds ». J'ai dû aussi m'efforcer de m'extraire de l'état de sidération dans lequel je me sentais parfois, face à l'ampleur de la mission et de la situation !

Ce travail d'exploration a été comme celui de d'ouvrir des poupées russes, dans chacune, j'en trouvais une autre. Ce travail a été tout à la fois fastidieux et palpitant. Je n'ai pas pu l'accomplir totalement en amont de mon intervention. Mes découvertes m'indiquaient cependant au fur et à mesure des pistes pour avancer dans cette expérience. Identifier toute cette complexité avec ses enjeux politiques, financiers et pédagogiques, réussir à en faire une analyse m'a permis de ne pas « tomber du fil », de me sentir plus légitime pour intervenir au sein de mon propre contexte de travail. Intervenir en tant que consultante interne n'est en effet pas usuel dans cet institut. Je crois même que j'ai été la première.

Je prends conscience que de nombreux professionnels se sentent en danger, mais n'arrivent pas à le formuler. J'ai parfois le sentiment de « marcher sur des œufs », de « risquer de faire de la casse ». Je ne veux pas plus me mettre en danger. Je décide donc de prendre mon temps. Il m'a fallu une séquence de supervision pour réussir à le décider. En effet, face à toute cette complexité, « j'étais comme l'âne de Buridan »¹ figée au milieu du gué, n'osant rien faire, tout en voulant faire de multiples choses. Je décide donc d'y aller par étapes. Je prends avant tout le temps de rechercher, de « digérer », d'interagir et d'échanger à différents niveaux... je prends ensuite le temps d'intervenir, puis celui d'écrire. Ce que je pensais faire en neuf mois, je le fais finalement en deux ans. Je vais donc m'efforcer dans la partie suivante de restituer le fil de mon intervention en tant que telle, ainsi que l'analyse que je peux aujourd'hui en faire, en croisant tous ces faisceaux d'éclairage.

¹ L'expression « être comme l'âne de Buridan » fait référence à une fable que l'on attribue au philosophe médiéval, Jean BURIDAN. C serait lors d'un discours portant sur la difficulté de faire le choix sur le bien qui semble le meilleur, qu'il illustra ses propos par la fable de l'âne. Cet animal affamé et assoiffé n'aurait pas su entre le seau d'eau et la brassée de paille, qui se trouvaient à égales distances de lui ... Avait-il soif ou faim ? Cette indécision lui fut fatale.

***« Ce n'est pas parce que les choses sont
difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que
nous n'osons pas qu'elles sont difficiles »***

SENEQUE

LE DEROULEMENT DE MON INTERVENTION : « AU FIL DES EVENEMENTS »¹

A. LE TRAVAIL SUR LA DEMANDE

Dès le départ, le fait « d'être demandeuse d'une demande » m'a interrogé sur les risques d'interférences dans ma démarche de consultante interne. Etre sollicitée sur une thématique en lien avec nos préoccupations, tout en étant suffisamment distancée de ma pratique professionnelle quotidienne, me rassurait malgré tout sur la faisabilité de mon intervention.

L'opportunité de mon « chantier » permet en effet au directeur de relancer une réflexion, entamée sur cette question fin 2008 – début 2009. Il désire maintenant la reprendre et la conduire au sein de l'IRTS. Avant de l'engager plus en avant, il m'indique avoir besoin de percevoir comment cette question est prise en compte au sein des équipes pédagogiques ; comprendre comment « cela fonctionne » à l'IRTS : dans différentes équipes et selon différents dispositifs ; identifier les choix à faire et enfin définir les priorités pour les années à venir.

Je m'aperçois très vite qu'en ayant moi-même transcrit cette première demande, je me suis surtout laissée porter par le désir d'obtenir une commande dans les bons délais, pour commencer le Master. La traduction faite à cette époque est donc exclusivement étayée par ma volonté de reformuler le plus scrupuleusement possible, ce que je pensais en avoir compris. Je n'ai en aucun cas cherché à vérifier si l'intervention était réalisable en termes de délais, de durée, d'interlocuteurs ou de places respectives. Si les objectifs me paraissaient clairs et parlants dans un premier temps, je découvre rapidement qu'ils sont très larges (trop ?), voire peu explicites pour certains. Je n'ai finalement aucune idée du travail dans lequel je m'engage, je prends cependant assez vite conscience qu'il me faut retravailler avec le commanditaire sur sa demande, tant en raison des différents indicateurs d'analyse perçus au fil de ce travail, qu'en fonction des événements qui sont apparus entre cette première demande et le réel moment de l'intervention.

¹ ROUCHY Jean-Claude « *Problématique de l'intervention* » -CONNEXIONS 71/1998-1 Edition ERES

I. DEROULEMENT DE CETTE 1^{ERE} ETAPE



II. ANALYSE DE LA DEMANDE

1. LA DEMANDE DU COMMANDITAIRE

Une « demande manifeste » particulièrement vaste

Dès la validation de mon entrée dans le Master, je sollicite une nouvelle entrevue auprès du directeur. Au delà de la demande déjà formulée, certains éclaircissements me semblent en effet nécessaires, pour mieux identifier la problématique et le contexte de mon intervention. Le sujet étant par ailleurs très vaste, je souhaite voir préciser les axes à travailler ainsi que les modalités à envisager pour en assurer le suivi. Le commanditaire ne me donne pas plus à voir sur les résultats attendus, il ne veut pas présager de la suite. Il ne souhaite pas apporter de précisions à sa demande afin dit-il, de ne pas l'enfermer dans une quelconque direction. Il me précise qu'aucune orientation n'est à ce jour arrêtée sur cette dimension de la formation.

Je ne peux aller au-delà de la « *demande manifeste* »¹, « *la demande latente* »¹ m'apparaît à ce moment là, totalement inaccessible. Il m'est malaisé d'identifier dans quel sens me diriger. Je perçois juste que je ne peux définir « mon trajet » en fonction de résultats attendus, je pressens qu'il me faut avant tout regarder le contexte et le cadre de mon intervention, pour réussir (peut-être) à mieux cerner « la demande latente » à un niveau plus large. Pensant « déjà savoir » sur l'individualisation, je ne visualise pas ce qu'il me faut questionner sur l'objet même de mon travail.

Ou comment je résiste à la demande...

Je comprends cette demande comme étant le « *produit* »¹ de nos débats, de nos contradictions et enjeux présents dans et autour de cette question de l'individualisation, où rien n'est donné à voir, qui plus est dans un contexte particulièrement bouleversé et « alambiqué ». Je décide donc de l'interroger, de l'explorer ... Je réalise que ce travail sur la demande n'est pas seulement un préalable à mon action, mais qu'il fait déjà partie intégrante de celle-ci. Je cherche aussi à cerner, les facteurs déterminants de cette demande (socio-économique, institutionnels, politiques,...). Je m'efforce d'analyser ceux qui peuvent être facilitateurs voire être un appui pour conduire ce travail, ou ceux qui peuvent faire résistance (tant pour moi, que pour mes interlocuteurs). En travaillant ainsi sur la demande, avant même de chercher à y répondre, je peux réinvestir autrement cette notion d'individualisation, repérer et me distancer de mes propres représentations. Mon questionnement commence à s'élargir, de nouvelles pistes d'exploration émergent. Cela me semble permettre par ailleurs d'établir un peu plus de

¹ Selon Alain MEIGNANT dans « *L'intervention socio pédagogique dans les organisations* » Mouton- La Haye - PARIS 1972

confiance, dans un climat particulièrement fragile. Je ne restituerai peut-être pas en totalité toutes les facettes identifiées, je compte avant tout sur cette étape, pour poursuivre l'état des lieux demandé, sur les actions déjà formalisées. Il est à noter que j'effectue cette étape tout en avançant parallèlement dans le Master. J'apprends en faisant et je fais en apprenant !

Etat des lieux, audit ou diagnostic ?

Ma première tâche est d'essayer d'identifier, à quel type de demande je dois répondre. Si l'**état des lieux** me semble concorder à sa demande « *d'une photographie de la situation actuelle quant à la mise œuvre des parcours individualisés* »¹, j'ai le sentiment par ce biais, de devoir rendre trop visible l'organisation, d'avoir à interroger les liens entre les différents services, d'essayer d'identifier les processus de décisions, repérer le formel et l'informel. Faire un état des lieux, ce serait aussi amener les professionnels à parler de leurs pratiques. Je pense que cela serait un mauvais choix, non seulement parce que l'organisation est encore beaucoup trop instable, que les formateurs ne sont pas prêts à s'exposer, mais aussi parce que d'une autre place, je ne cesse de questionner cette organisation, voire de la remettre en cause. Si je ne mesure pas encore bien à ce moment là, s'il souhaite me voir aller sur ce terrain de l'organisation, je sais par contre qu'il n'est pas judicieux pour ma part que j'y aille. J'ai besoin d'apprendre, pas de me mettre dans une position impossible. Je n'insiste donc pas sur ce versant... le commanditaire non plus !

Le but de l'**audit** est quant à lui de « *contrôler l'application des normes, sa visée tourne autour de problématiques de conformité* »². Après avoir pu identifier précédemment combien la norme reste floue, et en même temps combien la mise en place de procédures a rigidifié le travail, je ne pense pas judicieux de m'inscrire dans ce type d'intervention, d'autant que ce n'est pas ce que j'ai compris de sa demande.

Le diagnostic est enfin, « *d'analyser pour comprendre voire pour apporter des effets correctifs* »¹. Au vu de cet éclairage, je considère ce champ d'intervention plus en lien avec l'un des aspects de la demande exprimée. Je comprends aussi que dans ce cadre, il me faut « *m'appuyer sur des hypothèses, et des postulats méthodologiques de départ liés aux modélisations théoriques plus ou moins instrumentées sur le fonctionnement des organisations* »¹. Dans cette hypothèse, je dois comprendre l'organisation, mais je n'ai pas à rendre compte de la lecture spécifique effectuée. Cela me paraît essentiel en raison de mes autres engagements dans cet institut. Je pense en effet, que je ne serai absolument pas entendue, si je restituais quoique ce soit de ma lecture sur l'organisation. Sur ce chapitre, la neutralité risque d'être difficile à restituer et à percevoir. Cela me semble par contre être une

¹ Cf. la demande initiale p 7

² Catherine SKIREDJ HAHN - intervention dans le cadre du DCIO

opportunité pour effectuer une analyse de cette organisation avec d'autres grilles et selon d'autres angles de vue... et finalement de transformer un objet de contestation en un objet de travail !

Un jeu de rôles

Le premier entretien de travail sur la demande est très succinct, avec peu d'interactions. L'activité de questionnement s'avère quasi-impossible. Ma place particulière au sein de l'IRTS rend d'autant plus complexe cette activité. C'est parfois un véritable jeu d'équilibriste, pour arriver à m'inscrire dans une position suffisamment distancée. Il me faut réussir à « accueillir », entendre et comprendre la demande, quand par ailleurs, dans d'autres instances je réinterroge, voire conteste les orientations prises par cette même direction. A l'occasion de cet échange, le directeur évoque lui-même l'hypothèse que dans cette situation atypique, nous sommes finalement dans un jeu de rôles. Je partage cette remarque. J'ai aussi pleinement conscience que je peux être instrumentalisée. Je n'ai cependant pas encore assez de recul pour évaluer les impacts de ces deux aspects. J'essaie malgré tout d'être vigilante à que ce ne soit pas « un jeu de dupes ».

Un « malentendu doublement bien entendu »

Je suis consciente que ma place particulière dans l'institut suscite une réserve de part et d'autre, la communication ne peut pas être aussi « libre » que dans une intervention classique. Je suppose qu'il demeure ainsi incontournable d'accepter de me positionner dans ce que F. La Cecla¹ appelle « un malentendu bien entendu ». En effet, je trouve intéressant de m'appuyer sur son propos. De son point de vue « *Le malentendu et l'équivoque rendent la liberté possible* » Il propose des clefs pour faire du malentendu un ami. « *Il y aurait même une sorte de « solidarité » dans l'incompréhension réciproque. Le malentendu « bien entendu », version souple et détournée de l'affrontement, offre un espace possible d'explication, une occasion de traduction, une zone où l'incommunicabilité doit transiger.* » Bref, « *le malentendu a une fonction sociale. Le malentendu peut devenir un « coussin amortisseur » de la relation à autrui.* » .

Avoir cet amortisseur me semble indispensable pour mener ce travail. Etre face à une demande large et floue, m'apparaît finalement comme un atout pour démarrer l'intervention avec suffisamment d'autonomie. Je fais donc le choix de ne pas aller plus loin dans ce premier travail sur la demande auprès de mon commanditaire, qui par ailleurs déclare me « laisser carte blanche ». Tout en sachant que les choses sont encore confuses à cette étape de mon

¹ **Franco La Cecla, Balland, 2002** “*Le Malentendu*”

intervention, je ne pense pas judicieux de les éclaircir. M'appuyer sur cette fonction du malentendu me permet d'accepter plus sereinement de ne pas agir, de me mettre en position d'attentes et de recul.

Une nécessaire contractualisation

Il est à noter que j'effectue mon Master dans le cadre du plan de formation, ce chantier est validé sur mon temps de travail. Je tiens donc à faire préciser un cadre contractuel spécifique à cette intervention. En dehors de la formalisation de la demande, aussi difficile soit elle, il est également convenu que je restitue l'ensemble des démarches effectuées en termes de temps passés, mais aussi dans leurs contenus, plus spécifiquement sur les points soulevés par la commande. Nous convenons d'un volume d'heures maximum à inclure dans mon plan de charge. Ce temps ainsi validé est transmis à ma responsable directe, un point sera fait à la clôture de mon intervention. Les décisions quant aux choix méthodologiques demeurent de ma responsabilité, seul le débat à ce sujet est partagé. Nous n'établissons pas de calendrier de rencontres. Il sera établi au fil du déroulement. J'ai conscience d'être limitée par la contrainte hiérarchique, je spécule cependant que poser ensemble ce cadre peut éviter certains « malentendus mal entendus ». Si je n'assois pas ainsi le cadre d'intervention avec une contractualisation précise, je crains d'être « mal utilisée ». Pour pouvoir intervenir, il me faut savoir sur quel terrain et dans quelles conditions j'ai à me situer.

Un premier questionnement méthodologique, quelques pistes d'action

Ceci étant dit, je n'ai aucune idée de l'action à envisager. Je choisis par conséquent de recueillir davantage d'informations sur l'objet de travail. Je cherche également à explorer plus largement « le système client », j'essaie de la sorte à cerner sa propre demande. Ce préalable d'écoute et d'observation me semble être indispensable avant d'enclencher tout travail de diagnostic. J'ai besoin de me distancer, non seulement de ma propre organisation, mais aussi de mes propres représentations. J'ai aussi besoin de ce temps pour réussir à élaborer ma méthodologie d'intervention. Je ne peux prendre le risque de me discréditer, ni celui d'intervenir sans être légitimée. Je vais finalement intervenir comme Carlo LEVI¹, antifasciste notoire placé sous surveillance dans un village reculé d'Italie du Sud ... je vais prendre le temps d'observer « le village », de me laisser imprégner tout en agissant peu... je vais prendre le temps de repérer leurs besoins, de « pénétrer » leurs projets, tout en respectant la demande du commanditaire.

¹ Carlo LEVI « Le Christ s'est arrêté à Eboli » 1945

Au-delà de cette retenue réciproque, de cette difficulté à me projeter, je parviens malgré tout à proposer quelques actions que nous validons ensemble : travail didactique, interview de partenaires extérieurs, rencontres avec les équipes pédagogiques concernées, et ce, plus particulièrement pour avancer dans l'évaluation du contexte. Je propose de lui communiquer une offre d'intervention lors de notre prochaine entrevue et de réfléchir à sa demande de questionnaire auprès d'étudiants.

Il est enfin convenu que je partage sur mon chantier, lors du prochain COFOR, prévu en janvier 2010. Echanger avec l'ensemble des responsables de formation de notre institut, devrait me permettre d'obtenir des indicateurs supplémentaires, sur la demande du système client. Nous prévoyons de refaire le point en mars 2010, tant pour restituer les démarches accomplies et leurs fondements, que pour évoquer en ces mêmes termes, celles à envisager pour la suite. En me voyant ainsi imposer cet espace temps de réunion, je prends alors la mesure du cadre limité de mon intervention. Je ne pense pas cependant judicieux d'aller au-delà et de proposer (et encore moins d'imposer) un autre dispositif de travail que j'aurai moi-même institué. Les interstices d'actions ne semblent déjà trop étroits, je ne cherche donc pas à en créer d'autres qui s'avéreraient intenable... voire incasables.

2. LA DEMANDE DU « SYSTEME CLIENT »

Premiers constats

Il me faut du temps pour réussir à organiser des entrevues avec les différents interlocuteurs. Celle avec l'équipe ES/ME est complexe à organiser. Les temps de réunions sont en effet rares et précieux pour cette dernière, et mon sujet de travail est loin d'avoir la priorité face à toutes les préoccupations présentes à cette époque. Je réussis finalement à obtenir un RV avec les responsables de ces filières sur le trimestre, puis à être invitée sur la 1^{ère} heure de leur réunion d'équipe du 6 janvier 2010. Il est important que je respecte ce temps accordé, car ils ont un ordre du jour bien chargé.

Après ces différentes rencontres, quelques constats ou perceptions émergent :

- La plupart a conscience que cette dimension de la formation est à retravailler,
- Les formateurs traduisent l'individualisation comme étant « une évidence ». Ils ont l'habitude de « faire avec » des parcours différents, sans que cela soit pour autant formalisé.
- Un fort investissement se révèle présent dans l'accompagnement individuel et le suivi des étudiants. Il est cependant rarement contractualisé.
- Les parcours individualisés semblent essentiellement construits en fonction des statuts des apprenants (situation d'emploi ou voie directe), mais aussi des

allègements obtenus. Individualiser apparaît alors comme étant le fait de « retirer » du temps de formation ou de « resserrer » l'amplitude.

- La porte d'entrée pour construire la formation apparaît être les modules. Ceux-ci se juxtaposent alors les uns aux autres, empêchant une vision plus globale du parcours de formation.
- Le travail de positionnement effectué avec l'étudiant, n'est pas véritablement envisagé au début des formations ES/ME, pas plus qu'il n'est systématiquement demandé aux étudiants d'élaborer un projet de formation. La formation démarre le plus souvent directement sur des contenus. L'approche par les connaissances semble encore dominante. Cette modalité de positionnement existe plus spécifiquement sur la filière CAFERUIS. Il est en effet indispensable d'identifier le parcours à envisager, si ce n'est sur le plan financier.

Une demande peu explicite

Si les responsables des filières concernées partagent ces différents points d'éclairages, ils ne me montrent en revanche rien d'une demande explicite, qui s'exprimerait au-delà. L'équipe pédagogique n'en formule pas plus sur cette question de l'individualisation et ce, pour différentes raisons :

- De nombreux autres enjeux sont prioritaires (mise en place des réformes, réécriture des projets pédagogiques et des déclarations préalables, mise en place des certifications nouvelles versions, ...).
- L'habitude à « faire avec » des parcours différents est bien ancrée, et ce depuis de nombreuses années. Le besoin de formaliser cette dimension de leur travail n'est pas pour autant exprimé.
- Si un fort investissement dans l'accompagnement des étudiants est présent, il ne leur semble pas nécessaire de le réinterroger. Cette dimension s'avère par ailleurs intimement liée à celle des parcours individualisés,
- Ils ne peuvent concevoir d'engager une réflexion sur un tel thème, dans un contexte qui de leur point de vue manque de visibilité tant sur les orientations internes que sur les impacts des nouvelles contraintes imposées tous ces derniers temps.

Ils évoquent seulement une demande de réflexion sur la problématique des allègements. Ils rencontrent en effet de plus en plus d'étudiants concernés, exprimant des difficultés à s'inscrire dans leur parcours de formations. Ils les appellent même « les allégés alourdis », tant la difficulté est pesante. Ils ne peuvent cependant en dire plus de leurs attentes.

L'expression d'une inquiétude

Avant d'engager quelques réflexions que ce soient, les formateurs de cette équipe expriment surtout une forte attente vis-à-vis de la Direction. Ils souhaitent connaître les orientations envisagées autour de cette question, et estiment que sans cela, ils perdront leur temps. La question de la confiance est sous-jacente. Ils craignent d'être systématiquement controversés sur ce qu'ils feront apparaître, ou contredits sur ce qu'ils essaieront de proposer. S'ils se montrent sensibles à cette approche, ils se disent inquiets d'être à nouveau « instrumentalisés »¹. Il me demande d'obtenir au minima des garanties, avant d'avancer plus en avant avec moi, ...garanties qui se résument exclusivement à ce que la Direction dévoile un peu plus ses propres attentes. Ils ne veulent pas exposer leurs pratiques pour ensuite être stigmatisés sur leurs manques. Ils se disent conscients d'avoir peu formalisé cette dimension de leur pratique. Ce risque d'exposition leur semble majeur, dans un contexte qu'ils traduisent comme insécurisant et peu constructif. Ils soulignent qu'ils sont par ailleurs peu disponibles, en raison des nombreuses autres contraintes à gérer.

Une marge de manœuvre étroite... dans des temps restreints

Entre des formateurs qui ne souhaitent pas avancer sans avoir plus de précisions, et un commanditaire qui demande à avancer à partir de ces précisions, c'est la quadrature du cercle ! Si les formateurs se montrent très réticents lors de cette première prise de contact officielle, ils ne sont pas moins attentifs à l'idée que j'ai un travail à produire dans le cadre de ma formation. Désireux de m'aider, ils me proposent exclusivement des sujets à aborder dans le champ de la recherche, propres aux sciences sociales ... Rien cependant qui ne parle de leurs pratiques. Je comprends cependant, que la porte n'est pas fermée. Certains évoquent leur participation à des commissions, abordant de près ou de loin cette question de l'individualisation. Je retiens malgré tout cette inquiétude exprimée d'exposer ainsi leurs pratiques. Je m'efforce de l'entendre au-delà de mon prisme syndical, prisme qui m'amène des clés d'analyse, mais qui peut en masquer d'autres.

Lors du COFOR de janvier, je dois à nouveau partager sur ce sujet dans un temps très restreint. L'échange est alors limité. Cela me laisse exclusivement le temps de communiquer l'information sur la démarche à construire dans le cadre de mon master. Je prends conscience que c'est là aussi mon statut « d'étudiante », qui semble légitimer mon intervention.

¹ Ils font ainsi référence à l'audit mené quelques mois auparavant, dans laquelle ils se sont sentis « trahis »

Pendant la réunion institutionnelle¹ de janvier 2010, l'ensemble des professionnels de l'institut sont informés de mon travail. Je me vois cependant dans l'obligation d'apporter quelques corrections, lors de la présentation qui en est faite. En effet, après avoir restitué un bilan d'étape du projet stratégique, le directeur évoque mon chantier comme une contribution au développement de ce projet ... sans stipuler de quelle place j'interviendrai, ni dans quel cadre. Il me semble indispensable d'apporter des éclairages sur ces deux derniers points. Je pressens un risque d'instrumentalisation, mais aussi un risque de malentendus, si je n'apporte pas ces précisions. Le directeur ne conteste pas les rectifications que j'apporte.

Des partenaires tout juste demandeurs

En accord avec le commanditaire, je choisis de mener trois entretiens en externe. Ce regard tiers me semble important pour identifier les facteurs socio-économiques et politiques, repérer les demandes et les contraintes externes, mais aussi identifier la part de mes propres représentations. J'ai aussi rencontré en ces termes le responsable de l'AFORTS, et deux professionnels du service DRED d'UNIFAF.² Si ces entretiens m'ont apporté des points de compréhensions importants dans l'analyse faite précédemment, ils m'ont aussi permis de repérer que les demandes de ces deux autres interlocuteurs sont à ce jour peu pressantes, eux aussi étant pris étant pris dans d'autres enjeux.

J'envisage par ailleurs de rencontrer un interlocuteur de la Région. Après avoir obtenu un accord de principe à ce sujet par le commanditaire, il ne cesse d'oublier de me communiquer les coordonnées de l'interlocutrice à privilégier. Je n'insiste alors pas dans cette direction.

Suite à cette première étape, et avant même d'avoir avancé dans le travail d'analyse envisagé, je prends la mesure de la complexité de la tâche, mais aussi celle du contexte d'intervention. Les enjeux sont multiples : pédagogiques, organisationnels et financiers. Il me faut faire des choix d'exploration. La marge de manœuvre m'apparaît en même temps étroite, tant en raison du manque de disponibilité de nombreux interlocuteurs, qu'en raison du climat défensif particulièrement présent et clairement exprimé à plusieurs niveaux. Je cherche les « interstices d'action ». Je perçois l'entrée par l'activité, périlleuse. Ma proximité professionnelle me semble être une entrave. Au vu de la configuration de crise latente, je pressens que laisser voir leur activité est difficile pour certains acteurs. Cette approche par l'activité m'apparaît d'autant plus aventureuse pour les professionnels du département ES/ME. Je perçois un écart d'approche entre les professionnels de ce service et ceux de la filière CAFERUIS. Je ne peux cependant aller à

¹ Réunion organisée depuis peu une fois par an. Elle réunit l'ensemble des professionnels de l'établissement de formation.

² Les éléments apportés par ces deux entretiens sont restitués dans le chapitre précédent.

ce moment là au delà de ce constat. A cette étape, je ne vois pas comment, avoir une approche globale qui ne suscite pas de comparaisons, ni ne les mettent en rivalité. De mon point de vue, le risque se montre présent, je garde donc à l'esprit l'idée d'être vigilante

Je souhaite profiter du rendez-vous de mars pour retravailler la demande et ainsi arriver à la formulation d'une commande plus précise. Je pense ainsi approfondir le travail exploratoire et alors mieux délimiter le champ d'intervention, ainsi que la méthodologie à envisager. Ce rendez-vous est finalement annulé par le commanditaire et est reporté avec difficulté, à début mai. Pendant ce temps, je décide de continuer mon travail didactique sur cette notion d'individualisation, de rencontrer deux des partenaires externes envisagés pour mieux comprendre les impacts de l'environnement, et de mettre à profit la poursuite de mon master pour mieux identifier le chemin à prendre.

III. DE LA DEMANDE A LA COMMANDE

Suite à ces différentes rencontres et échanges, après avoir mis à plat plusieurs dimensions de l'individualisation, je pense important de maintenir la perspective d'une rencontre avec le commanditaire, et le lui indique dès l'annulation de son rendez-vous. Nous arrivons à fixer une entrevue le 6 mai 2010. Ne pressentant pas de demandes précises de sa part, je lui propose de :

- Faire le point des premiers constats et d'ouvrir un questionnement,
- Restituer et échanger sur les points importants identifiés lors de mes entrevues avec les partenaires externes,
- Préciser et réajuster la demande, mais aussi le cadre de mon intervention,
- Formaliser différentes hypothèses de travail,
- Définir les moyens et modalités à envisager,
- Elaborer un nouveau calendrier de travail.

Je lui restitue ainsi mes premières perceptions, telles que la présence « d'une culture ambiante de l'individualisation ». Celle-ci semble prioritairement se traduire par un fort investissement de l'accompagnement individuel des étudiants ; par une habitude déjà bien ancrée de faire avec des parcours et des profils différents. Si les formateurs sont, tout à fait conscients de la place, que prend de plus en plus en plus cette question, ils ont cependant peu de disponibilités pour l'aborder. Ils sont particulièrement occupés par la mise en œuvre de la réforme, et plus spécifiquement par la préparation des étudiants à la prochaine session d'examen (prévue le mois suivant). Des créneaux de temps sont difficiles à trouver. Je lui transmets enfin la demande des formateurs à son égard, et évoque leurs difficultés à se projeter, à traduire leur travail, s'ils ne perçoivent pas les orientations envisagées.

En m'appuyant sur le travail didactique effectué, je réussis à réinterroger certaines facettes de sa demande : s'agit-il de penser « **les parcours individualisés** », exclusivement en lien avec les parcours atypiques ? Les parcours individualisés sont-ils de son point de vue des parcours particuliers à identifier et à définir ? Dans ce cas, **est-ce un diagnostic des étapes et des procédures** ? ... Ou s'agit-il de penser « **la formation individualisée** » ? Selon cette éventualité, n'est-ce pas plutôt **un diagnostic du chemin et des processus** ? S'agit-il par ailleurs d'aborder cette question de l'individualisation exclusivement sur le temps de formation effectué au sein de notre institut ? Ou s'agit-il plus de la penser de façon plus large, en lien avec la notion de trajectoire personnelle et professionnelle, avec un amont et un aval ?

Après avoir échangé à ce sujet, nous convenons de circonscrire ce diagnostic « au temps de la formation », mais aussi de le recentrer plus particulièrement sur le versant pédagogique. Il ne lui semble pas intéressant de restreindre cette étude aux parcours atypiques. Il s'agit pour lui d'essayer de « conceptualiser la formation individualisée » ou tout au moins d'identifier comment elle est conceptualisée. Je lui indique que cet éclairage me permet de valider un premier choix, qui me semblait s'imposer : celui de délimiter le travail de diagnostic au « champ pédagogique ». En effet, si l'individualisation regarde quasiment tous les services, si des variables sont à prendre en compte à différents niveaux de l'organisation, cela ne s'avère pas pertinent pour l'instant, de conduire l'intervention dans toutes les directions.

Nous partageons ce point de vue. Il précise que ce travail est uniquement à usage interne plus particulièrement dans la perspective de :

- Contribuer à une aide à la décision.
- Construire un argumentaire pédagogique
- Réajuster et affiner les orientations posées à ce jour dans le projet stratégique
- Ouvrir un débat collectif.

Pour continuer à mieux cerner les contours de mon diagnostic, j'essaie de réinterroger sa propre conception, sa propre vision. Il maintient sa position initiale et me confirme son souhait de ne pas me montrer sa propre subjectivité face à ce sujet... ce qui me déstabilise un peu, mais je finis par l'accepter comme élément de mon travail

Je lui propose d'élargir l'échantillon, car je discerne un risque « d'exposition » de l'équipe du département ES/ME. Celle-ci a en effet, été fortement mise à l'épreuve ces derniers mois (indicateurs que j'ai en ma possession, en raison de mes engagements dans les IRP¹). Elargir l'échantillon me semble aussi permettre de mieux saisir la diversité du « réel ». Je ne lui évoque seulement que ce dernier argument.

¹ Instance Représentative du Personnel (Délégation Unique du Personnel –DUP- et CHSCT en ce qui nous concernent)

Le directeur maintient sa demande, il souhaite que cette « étude » soit réalisée auprès de cette équipe de formateurs en raison de la diversité des situations rencontrées par celle-ci. Il ne souhaite pas voir élargir l'échantillon, en raison du temps et des délais prévus, limite que je ne peux nier. Je valide donc le choix initial, tout en décidant de rester vigilante. Nous entérinons enfin l'intérêt d'ouvrir l'échantillon à la filière CAFERUIS¹. Ensemble, ces deux équipes réunissent quasiment tous les profils d'étudiants et de parcours (« voie directe », « apprentissage », « situation d'emploi », « financement personnel », ...). Même si je suis consciente qu'il interfère sur mes choix méthodologiques, je ne suis pas suffisamment au clair sur la posture de consultant pour argumenter à ce sujet, lors de cette première étape de travail.

Le directeur me précise, qu'il demande en parallèle un état des lieux sur les pratiques et modalités actuellement existantes sur le suivi et l'accompagnement des étudiants, pour l'ensemble des formations. Cette commande est donnée à l'ancienne responsable du département ES/ME, devenue chargée de mission au sein de l'institut. Cet état des lieux concerne dans ce cas, l'ensemble des formations. Si identifier les pratiques lui semble toujours important, il lui apparaît finalement plus judicieux de différencier les démarches. Je me sens d'autant plus légitime pour me centrer sur le diagnostic des représentations. Je n'entends cependant aucune demande de sa part de voir ces deux démarches être mises en lien. Je lui propose malgré tout de rencontrer la personne concernée, afin de pouvoir partager sur notre travail respectif. J'ai conscience qu'en raison de sa place spécifique (chargée de mission), cette professionnelle n'a pas du tout connaissance de ma propre démarche. Je réalise enfin que le commanditaire a repris toute la première partie (mot à mot) de mon écrit, effectué lors de la formalisation de la demande initiale, pour lui exprimer cette commande.

La perspective d'envisager un questionnaire auprès des étudiants demeure présente. Il me semble encore prématuré d'évaluer l'opportunité de ce choix méthodologique, d'autant que la difficulté d'identifier l'échantillon approprié, est là aussi présente. Il souhaite que je lui fasse une proposition de questionnaire avant la fermeture de juillet, pour une diffusion à la rentrée de septembre. Nous restons sur cette hypothèse de travail. Nous établissons un nouvel échéancier. Je m'étais essentiellement calée sur celui du Master... ou tout au moins celui que je souhaitais tenir, déconnectée de la réalité de ce travail d'intervention. Nous allons donc bien au-delà de la limite que je m'étais fixée, mais qui n'était absolument adaptée à la temporalité de mon intervention.

J'interroge enfin l'adressage de ce travail : comment voit-il la restitution ? A qui souhaite-t-il que la restitution soit faite et dans quel cadre ? Il désire effectivement que ce travail soit

¹ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale

adressé à l'ensemble des responsables de formation. Il souhaite par ailleurs qu'il soit restitué dans le cadre d'un COFOR, si possible celui de novembre 2010. (Je ne mesure pas à ce moment là le caractère intenable de cette échéance, et ne cherche donc pas à la négocier)

Au fil de cet échange, émerge une attente plus précise sur l'exploration des représentations des formateurs face à cette question. Il semble avant tout nécessaire de mieux cerner comment chacun s'est approprié cette dimension pédagogique. Quelles conceptions en ont-ils ? A quels questionnements sont-ils confrontés ? Cette validation consensuelle me sert de base pour délimiter mon terrain de travail...

La demande particulièrement large du départ se traduit alors par une commande plus précise, il est donc convenu conjointement de :

- recentrer le diagnostic sur les représentations, conceptions ou questionnements des professionnels sur cette dimension de leur travail,
- repérer les attentes et demandes des équipes pédagogiques,
- identifier les enjeux pédagogiques.

Au vu de la commande définie, je lui signale d'ores et déjà que je vais mener des entretiens individuels entre juin et septembre, auprès des responsables et formateurs des deux services retenus. Je lui préciserai par la suite le nombre effectué et les critères de l'échantillon retenu. Je souligne les règles de confidentialités, indispensables à cette démarche.

IV. PREMIERS CONSTATS

Quelques constats émergent lors de ce travail sur la demande, Ainsi, si la commande évoque « les parcours individualisés », le terme de « formation individualisée » apparaît le plus souvent dans les échanges et ce, plus spécifiquement avec les formateurs des filières ES/ME. Ce dernier terme plus en lien avec les notions de cheminement, de processus, apparaît mieux correspondre à leurs conceptions du travail éducatif et pédagogique. « L'accompagnement individualisé » est quasi systématiquement, accolé à celui de « formation individualisée ». Enfin, le choix et le suivi des stages, sont deux temps évoqués comme étant particulièrement prégnants dans le parcours de formation de chaque étudiant.

Plusieurs formateurs expriment une crainte vis-à-vis de l'individualisation. Ils appréhendent ainsi la « mort du groupe ». Le « collectif », la dynamique de groupe leur semblent en effet essentiels dans un processus de formation.

Il apparaît par ailleurs important de noter qu'associer le terme formation avec celui d'individualisation, est perçu comme un pléonasme. En effet, du point de vue des formateurs qui se sont exprimés, la pédagogie est assimilée à une prise en compte des individualités. Dans ce cas, l'individualisation est spontanée, mais elle est souvent **invisible**. L'accompagnement des étudiants est tout autant proposé de façon « **naturelle** » et « **incontournable** » dans le processus de développement. Par contre, lorsque c'est le terme parcours qui est utilisé, ce sont exclusivement des variables de « formes » qui y sont associées : parcours partiels, parcours renforcés ou parcours allégés.

Les parcours individualisés semblent être essentiellement établis en fonction des différents statuts des étudiants (SE ou voie directe). Ils sont dans ce cas construits, à partir du parcours classique, auquel « on retire ». Le parcours classique est ainsi nommé comme étant le parcours de référence. J'ai cependant beaucoup de mal à le cerner, et à réussir à en avoir une vision globale. Chacun des formateurs l'évoque en effet à partir du « morceau de formation » (module ou DF) qu'il lui faut assumer en termes d'ingénierie. Le responsable de département m'indique lui-même qu'il n'a qu'une vision morcelée de l'ensemble de ces parcours.

Les allègements ou dispenses de plus en plus fréquents dans les dispositifs de formation, sont établis essentiellement dans l'option de réduire l'amplitude de la formation. La globalité de ces différents parcours est exclusivement enregistrée sur un plan administratif. Les décisions sont ainsi enregistrées à la clôture de la commission « allègement ».

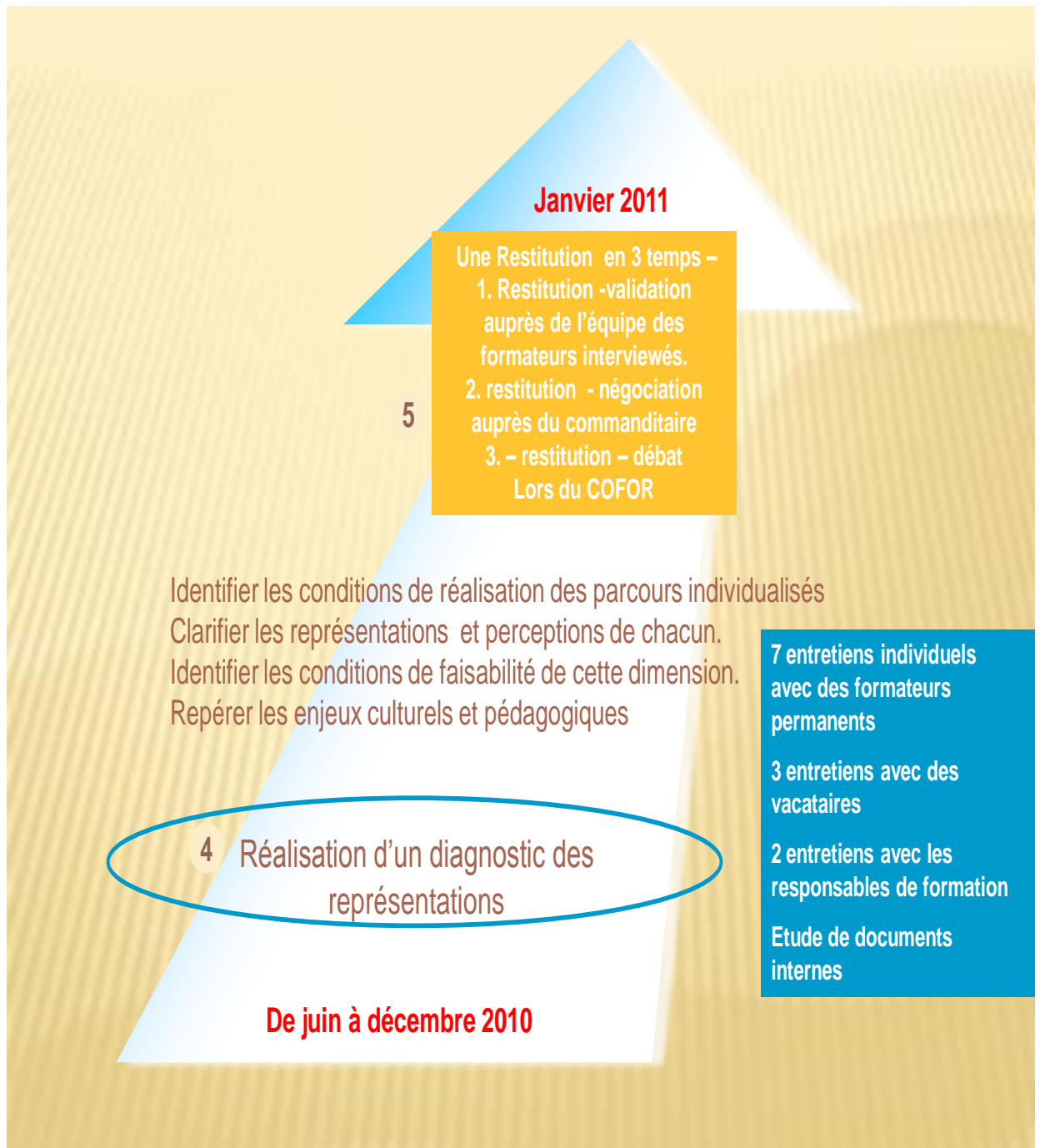
Les formateurs pressentent un enjeu exclusivement financier derrière ce travail de diagnostic et restent sur leurs réserves.

La disponibilité des formateurs est moindre. Les réticences à « se lâcher », sont par contre très importantes. Volubiles lorsqu'il s'agit de m'apporter des pistes de recherches, des thèmes de réflexion pour un mémoire, ils se montrent beaucoup plus discrets, lorsqu'il leur faut évoquer leurs propres pratiques ... alors même qu'ils doivent le faire à un niveau collectif.

Je continue à n'avoir quasiment pas d'éléments sur la perception du directeur à ce sujet. La commande complémentaire apportée à cette autre collègue, n'a pas représenté l'opportunité de m'en dire un peu plus.

B. LA PHASE « DIAGNOSTIC »

I. DEROULEMENT DE LA 2nde ETAPE



Je peux d'emblée indiquer que le calendrier final n'a pu être celui envisagé initialement, j'avais en effet sous estimé la complexité de planifier les rendez-vous dans « les interstices » de chacun des emplois du temps, tâche encore plus ardue auprès des vacataires.

II. LA METHODOLOGIE D'INTERVENTION

1. DES HYPOTHESES NON RETENUES

Avant de choisir de mener des entretiens individuels, je brasse plusieurs autres hypothèses, plus particulièrement lorsque je me sens « emmêlée dans la demande trop vaste et trop inquiétante pour les formateurs ». Je cherche le moyen de décentrer la réflexion. Je crois un moment adapté d'inviter les formateurs à construire « une image » de l'existant. Je voudrais leur proposer d'élaborer ensemble, le parcours type d'un étudiant pour ainsi identifier leurs concepts et leurs pratiques. Je pense utiliser la méthode du métaplan, afin d'obtenir une définition partagée. J'aperçois finalement assez rapidement, que cette hypothèse d'intervention n'est pas adaptée. Elle demande beaucoup trop aux formateurs du département ES/ME d'exposer leurs pratiques, et donc de s'exposer. Elle ne peut pas plus être envisagée pour le CAFERUIS, l'équipe est beaucoup trop restreinte. Interpeller des vacataires dans ce type de travail est irréaliste. Elle m'oblige aussi à le faire formation par formation. Rendre visible le travail des équipes de façon différenciée, ne me semble pas opportun. Le département ES/ME est déjà suffisamment déstabilisé dans cette configuration de crise, en risque imminent d'une dévalorisation. Enfin, je conçois qu'envisager de mettre à plat un parcours type s'avère plus proche de ma « perception globale » d'un parcours de formation. Cela ne me semble pas approprié à leurs conceptions modulaires.

Je prends ainsi conscience que les formateurs de la filière ES/ME ne déclinent pas les formations dans le même sens : alors que je pars du global pour ensuite décliner vers le spécifique, ils partent du spécifique (le module), pour ensuite les réunir et ainsi constituer le global. Cette hypothèse d'intervention nécessite par ailleurs un travail collectif, ce qui s'avère être kafkaïen à mettre en place. Il me faut prendre en compte le contexte de l'équipe ES/ME. Confrontée à beaucoup de mouvance (changement de responsable, création de deux nouveaux postes, départs de plusieurs autres membres de l'équipe, redistribution des rôles, modification dans son organisation de travail, modification des projets de formation...), elle a du mal à retrouver ses marques, qui plus est sur un plan collectif. Je prends là aussi la mesure des effets de la crise sur cette équipe, des divisions sont émergentes, les régulations anciennes ne fonctionnent plus, ce qui gêne voire empêche la réflexion ou/et le travail collectif. Les interstices de réflexion s'avèrent très restreints dans ces temps collectifs, voire quasi impossible à envisager.

Pour prendre un peu plus de distance, je pense aussi mettre en place un comité de pilotage. Cela demande cependant des objectifs suffisamment délimités... ce qui est loin d'être le cas. Leur manque de disponibilité complexifie par ailleurs, l'organisation d'un tel comité. Cette

option se confronte enfin à la difficulté nommée précédemment : celle d'avoir à s'exprimer et à prendre le temps d'élaborer dans un collectif envahi par bien d'autres « urgences ».

Je décide enfin de ne pas répondre à la demande du commanditaire au sujet du questionnaire auprès des étudiants. Ce choix ne me semble, en effet, pas adapté et ce, pour différentes raisons. Il est ainsi difficile de définir un échantillon. Est-ce judicieux de le faire spécifiquement auprès des étudiants sortants, ceux-ci ayant expérimentés un parcours au sein de l'IRTS ? Ou, est-ce préférable de l'envisager auprès des étudiants entrants qui sont en attente d'un parcours à venir ? Quelque soit l'hypothèse retenue, l'échantillon risque d'être vaste, je ne suis pas assez « équipée » méthodologiquement pour analyser un tel travail. Il apparaît enfin peu opportun d'interpeller les étudiants dans une période d'examen. Le directeur vient par ailleurs de lancer un « questionnaire-qualité » auprès de l'ensemble des étudiants. Je pense qu'effectuer un autre questionnaire dans une même période n'est pas pertinent. Le commanditaire admet les arguments avancés.

2. LA METHODOLOGIE ENVISAGEE

Effectuer un diagnostic sur la base d'entretiens individuels des professionnels s'impose finalement. Ce choix permet d'aborder les représentations et conceptions de chacun, sans que soit cherché un consensus. Je peux interpeller de façon similaire chacune des deux équipes au delà de leurs différences et quelles que soient les formations concernées. Les entretiens ne rendent pas identifiables les particularités des uns ou des autres. Cette méthode utilisée couramment en sciences sociales me semble permettre d'obtenir des informations plus riches sur cette question de l'individualisation.

Je choisis d'établir un guide d'entretien semi-directif mené à partir d'une grille que j'ai élaboré après une première connaissance des problématiques en présence. Je l'utilise partiellement ou totalement en fonction de la personne interviewée, de son parcours et de ses missions. Les entretiens restent ainsi assez libres pour permettre l'émergence de thèmes non anticipés à travers la grille d'entretien. Garder cette souplesse me semble permettre de développer une relation de confiance avec la personne interviewée et m'incite à garder une écoute plus fine, pour ainsi pouvoir effectuer les ajustements nécessaires. De cette manière, je ne rentre pas dans un discours « tout fait », discours qui ne passerait certainement pas dans ce contexte de rigidification et de procédurisation.

Guide d'entretien proposé

Objectifs présentés à la personne interviewée :

Identifier les différentes conceptions, représentations, questionnement et attentes présentes par rapport à cette question des parcours individualisés.

Cette démarche itérative est envisagée pour proposer un diagnostic au directeur pédagogique. Ce dernier se situe en effet dans la perspective de mieux définir les contours de cette dimension pédagogique afin d'affiner les orientations du projet stratégique.

Quelques questions sur le parcours de la personne:

Quelles sont les différentes missions qui te sont affectées ?

Quelle est ton ancienneté dans ton métier de formateur ? À l'IRTS ?

Dans ces différentes missions ?

Quel est en quelques mots ton parcours professionnel et de qualification ?

Assures-tu des suivis d'étudiants ? As-tu assuré des suivis les années précédentes ?

Pour mieux identifier les représentations set les perceptions de cette dimension:

Qu'est-ce qu'évoque pour toi cette notion de « parcours individualisé » ?

Est-ce pour toi une dimension récente à prendre en compte ou non ?

Qu'est-ce qui selon toi a influé sur cette évolution ?

Où qu'est-ce qui t'amène à penser que cette notion est déjà présente depuis un moment ?

Et depuis quand ?

Cette dimension te semble t'elle prise en compte dans le projet pédagogique de ta filière ?

Si oui, sous quelles formes cela se traduit-il ? Quel sens y donnes-tu ?

Quelle ampleur y est accordée ?

Si non, comment t'expliques-tu cette absence ?

L'était-elle avant la réforme ? Sous quelle forme ?

Penses-tu dans ce cas que ce soit une nouvelle dimension à prendre en compte ?

Si, oui sous quelle forme cela pourrait-il se traduire ?

Comment vois-tu l'évolution face à cette dimension ?

Après ces différents constats, quels sont pour toi les atouts des parcours individualisés ?

Quelles en sont les limites ? (vis-à-vis des étudiants)

Quelles craintes ou espoirs, as-tu face à cette dimension ?

Les enjeux/ métier de formateur ? Les enjeux /formation ? vis-à-vis des formateurs ?

Qu'est-ce qui dans l'organisation actuelle favorise un tel développement ?

Qu'est-ce qui l'empêcherait ? Qu'est-ce qui te semblerait nécessaire de développer ?

Le questionnaire envisagé à pour objectifs de :

- **Cerner le parcours du professionnel interviewé** (Son parcours professionnel et de qualification – son ancienneté dans le métier de formateur, à l'IRTS - les différentes missions confiées – les suivis d'étudiants assurés ou non et dans quel cadre), et ainsi pouvoir des liens avec l'analyse des contingences effectuées.
- **Identifier ses représentations et perceptions à ce sujet** (Sa définition du « parcours individualisé » - les impacts sur sa pratique professionnelle - point d'évolution ou régression/ cette dimension - notions en lien – Place et temps accordés dans le projet pédagogique – forme et sens donnés dans sa filière - Atouts et limites vis-à-vis des étudiants - Perception des évolutions à venir – Les enjeux/métier de formateur - points de facilitation ou de frein/ développement de cette dimension dans la formation.)

Différents axes de l'individualisation sont ainsi abordés : « posture professionnelle », « ingénierie pédagogique et de formation », « relation à l'étudiant », et « place de l'organisation ». Il me semble aussi important de vérifier leurs représentations selon certaines dimensions : temporelle (avant, maintenant et demain), et en termes de tâches et activités (et leurs déclinaisons perçues ou vécues).

En préambule, je donne les objectifs de l'entretien. Je souligne les règles de confidentialité, ainsi que le temps envisagé (environ une heure). Je demande aussi l'autorisation d'enregistrer l'entretien.

L'échantillon des formateurs interviewés est défini à partir de différents critères les concernant : l'ancienneté, le statut (formateur, chargé d'enseignement ou vacataire), le parcours personnel et professionnel (universitaires, professionnels issus du travail social ou autres métiers), et les missions assumées (responsable de DF, chargé de suivi, guidant de travaux individuels...). J'essaie de rassembler toutes les hypothèses possibles au travers des personnes retenues.

Si les rendez-vous sont parfois difficiles à planifier, je n'essuie pas de refus. Je ne perçois pas de réticence à partager, au vu des objectifs proposés. La plupart dure plus d'une heure, souvent autour d'une heure trente. Seul un professionnel se montre insaisissable, tout en ayant à priori accepté de me rencontrer, je n'arrive pas à entrer en lien avec lui. Je n'insiste donc pas. Il est à noter que cette personne est partie à la retraite, dans l'année qui a suivi. Pour réussir à interviewer suffisamment de personnes, dont des vacataires, je dois prolonger la planification les entretiens jusqu'en octobre. Les vacataires ne peuvent en effet, venir exclusivement pour un entretien non rémunéré. Il me faut donc attendre l'opportunité d'une venue sur l'IRTS pour les rencontrer. Enfin, le rendez-vous prévu avec l'une des secrétaires pédagogiques, ne peut être tenu, en raison de contraintes de calendrier.

Je rencontre de nouveau les deux responsables de filière ou département. Les premières entrevues étaient plus générales, elles se situaient tout au début de cette démarche, à un moment où les contours de mon intervention étaient encore peu définis. Il me semble donc important de les revoir à cette étape, pour ainsi pouvoir entendre leurs propres représentations. Je demande enfin la possibilité de lire les projets pédagogiques des filières ES et ME. Il me semble en effet important de repérer ce qui y est dit, à ce sujet.

J'ai mené 12 entretiens (9 permanents sur 17 et 3 vacataires, 1 du département ES/ME 2 de la filière CAFERUIS, sur un nombre total impossible à déterminer).

Je tutoie tous mes collègues. Pendant les entretiens, je suis donc vigilante à ne pas chercher l'alliance, je m'efforce d'utiliser systématiquement le « vous » (pour parler de l'équipe) ou le « tu », mais jamais le « je », ni le « nous ». Cela me semble important pour ne pas interférer avec mes propres représentations ou pratiques. Je me surprends malgré tout, de temps à autre à devoir rectifier.

Si je ne pose pas l'ensemble des questions, j'essaie cependant d'explorer au minima les différents chapitres suivants : « représentations et choix/ l'individualisation », « les points de facilitation et de freins perçus dans sa mise en œuvre » « leurs craintes et leurs attentes ».

III. LES DIFFERENTES FACETTES IDENTIFIEES

« Ce que nous ne pouvons penser, nous ne saurions le penser, donc nous ne pouvons dire que ce nous saurions penser »

Ludwig WITTGENSTEIN¹

Au moment des entretiens, je n'ai pas encore réalisé tout le diagnostic sur la dimension organisationnelle. Je m'appuie donc plus particulièrement sur les différentes pistes identifiées lors du travail didactique effectué sur l'individualisation, pour les mener. Différentes facettes de cette dimension pédagogique s'imposent malgré tout.

L'individualisation, avant tout nommée comme un accompagnement

Quasiment l'ensemble des formateurs interviewés évoque l'individualisation comme une dimension inéluctable dans la formation des travailleurs sociaux, en l'associant de façon assez frappante, quasi systématiquement à la notion d'« accompagnement ». De leur point de vue, sans accompagnement, il n'y a pas d'individualisation et sans continuité dans l'accompagnement, il n'y a pas de parcours. La continuité apparaît alors comme un autre terme

¹ Extrait de Tractatus logico-philosophicus – Gallimard 1961

incontournable. L'accompagnement individualisé s'inscrit ainsi dans un souci de faire du lien, de donner du sens à la formation, de permettre aux étudiants de se l'approprier et d'y progresser.

« L'accompagnement individuel est inhérent à la formation. En faisant de la formation pour travailleurs sociaux, j'ai découvert une autre façon de former, une conception spécifique de la formation, proche du compagnonnage »

« Je ne suis pas capable de définir précisément l'individualisation, mais je l'associe à l'accompagnement et au suivi individualisé. Je vois un rôle de tiers et de conseil, d'autant plus lorsqu'ils sont jeunes »

« Je ne me suis pas encore appropriée ce terme, mais je le mets en lien avec l'accompagnement. La VAE m'a beaucoup appris à ce sujet. »

« J'associe l'individualisation à l'accompagnement individualisé, sinon cela renvoie l'étudiant à une grande solitude, à un morcellement de sa formation, à un manque d'articulation. L'étudiant demande un projet individualisé pour trouver des aménagements, cela ne peut se faire sans accompagnement »

« L'individualisation est dans le suivi »

Plusieurs formateurs mettent cette dimension en lien avec le travail social, mais aussi en lien avec leur métier d'origine : *« les formateurs ont l'habitude de digérer toutes ces différences »*, *« Mon métier de psychologue m'amène à être sensible à la relation individuelle, à l'écoute »*, *« Individualiser, c'est permettre du développement personnel »*. Certains font même référence à une dimension « coaching » plus psychologique que pédagogique. Des formateurs soulignent cet accompagnement comme un point de vigilance... vigilance à ne pas passer à côté de difficultés, vigilance à ne pas « perdre » des étudiants, vigilance à mettre au travail l'évitement de certaines situations formatives. Quelques uns parlent même d'un engagement moral vis-à-vis d'eux : *« on ne les lâche pas »*, *« on les interpelle lorsqu'on n'a plus de nouvelles »*. D'autres insistent sur l'orientation donnée dans leur projet pédagogique, il invite en effet à *« mobiliser la responsabilité subjective, afin de permettre à l'étudiant de parcourir un itinéraire singulier de formation »*.

Au delà de cette « évidence », des craintes sont évoquées. Ainsi, les formateurs pressentent un risque d'appauvrissement des suivis individualisés, en raison :

- d'une demande de standardisation de l'accompagnement, avec l'écueil d'une dominante administrative, d'une procédurisation enfermée dans des heures et des créneaux alloués, sans qu'il n'y ait plus aucune souplesse.
- d'une démultiplication des suivis, sans qu'aucun lien ne puisse être établi entre chacun d'entre eux (chargé de suivi pour les stages, référents de formation pour l'ensemble du parcours, responsables de suivis pour les différents écrits de certification, suivi de mémoire...)

- d'un glissement des suivis vers les vacataires, moins présents et donc moins en capacité d'exercer un rôle de veille, voire d'alerte. Les formateurs craignent ainsi de voir des vacataires submergés par les demandes individuelles sans pouvoir y répondre. Cette crainte a été confirmée par l'un d'entre eux. Il a dû réajuster son travail d'accompagnement en allant ré-interroger les limites et les repères à fixer auprès des étudiants, qui finissaient par devenir « *envahissants* ». Ils ont aussi réinterrogé les limites du côté de l'institution qui ne reconnaît que très peu cette forme de travail. Les forfaits horaires sont insuffisants au vu du travail réellement effectué... et demandé.
- d'un affaiblissement de la demande institutionnelle à ce sujet, au point de rendre cette dimension de l'accompagnement exclusivement tributaire de volontés individuelles. Les formateurs y voient un risque d'injustice dans l'offre de formation, pouvant aller de l'absence à l'inflation de l'accompagnement.

Les formateurs expriment enfin individuellement des attentes fortes vis-à-vis de cette dimension, ce qu'ils n'avaient pu faire antérieurement. Ils demandent ainsi à poursuivre la réflexion entamée sur la nouvelle forme à donner aux suivis. Ils souhaitent pour beaucoup avancer sur la mise en place du « référent de formation », accompagnateur de l'étudiant sur l'ensemble de son parcours. Ils interrogent les places et les rôles de chaque intervenant présent dans le parcours individualisé de l'étudiant : qui décide de quoi ? Qui informe qui ? Qui contractualise avec l'étudiant ? Ils soulignent de plus en plus la nécessité de connaître l'ensemble de l'ossature de la formation, pour assurer leurs accompagnements avec cohérence, cette connaissance encore trop souvent parcellaire. Ils questionnent les compétences nécessaires pour assumer ce rôle « d'accompagnateur pédagogique », qui ne semblent plus s'inscrire seulement sur un mode transmissif ou de partage d'expériences, mais sur lequel, ils n'ont pas eu assez de temps pour réfléchir. L'un d'entre eux évoque même « *la fin de la dualité* », longtemps présente dans ces formations.

L'individualisation identifiée dans des temps spécifiques

Plusieurs liens sont établis entre l'avancement de la formation et l'individualisation. L'accent n'est pas toujours mis sur les mêmes choses, selon les filières, mais aussi selon la place occupée dans le dispositif de formation. Je vais essentiellement en faire la synthèse sans pour cela en préciser systématiquement l'origine, et ce, en suivant la chronologie de la formation.

Différents temps forts sont ainsi présentés comme participant à l'individualisation :

- **Le temps du positionnement** de l'étudiant. Il est peu évoqué dans la filière éducative, il est par contre très présent dans l'autre filière avant même l'entrée en formation. La notion de projet de formation y est alors fortement associée.

- **Le temps de l'accueil.** Il est souvent associé à celui de la présentation des chargés de suivis et de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Rien n'est évoqué par rapport au projet de formation. Si toutefois cette modalité existe, elle n'est pas mise en lien avec l'individualisation.
- **Les temps des choix et de participation à des modules** spécifiques. Ils existent tout au long de la formation. Certains formateurs, et souvent les vacataires parlent d'un manque de visibilité à ce sujet, au point d'être parfois confrontés à des étudiants qui ne savent plus « *quoi décider* » ou « *sur quel pied danser* ». « *Les étudiants manquent de repères, au point d'interpeller à tout vent et à tout va. En tant que vacataire, je vois souvent le risque de me faire happer par toutes ces demandes, sans avoir la possibilité d'y répondre* ». Certains craignent que les étudiants viennent exclusivement « *faire leur marché* ».
- **Les temps de suivis.** ils s'inscrivent dans des temps collectifs formalisés et des temps individuels établis « *à la carte selon l'appréciation de chacun des formateurs* ». Les temps d'entretiens individuels ont pour objectifs d'identifier les choix, les désirs et craintes de l'étudiant, de cerner son histoire et son expérience, d'articuler l'offre et la demande en fonction de ces différents points. Ils peuvent aussi avoir pour fonction de soutenir l'étudiant lors de difficultés passagères, voire de risque d'abandon. Ils permettent d'accompagner l'étudiant pour l'aider à « *se confronter à ses limites, à ne pas être dans l'évitement* »
- **Les temps d'accompagnements méthodologiques**, de suivi des écrits. Ils participent fortement à l'élaboration individuelle, au processus d'évolution. Les formateurs essaient de résister à la demande de plus en plus pressante des étudiants d'obtenir une augmentation de ces temps d'accompagnements méthodologiques, mais aussi d'avoir un cadrage plus formel de l'écrit demandé. Certains y voient « *un risque de standardisation de la pensée et des écrits* », quand d'autres pensent que « *cela peut aider à leur construction* ». Plusieurs perçoivent « *un risque d'acculturation, les étudiants occultent en effet de plus en plus les apports théoriques en présentiel, pour ne privilégier que ces temps méthodologiques très en lien avec les certifications* » Le nombre d'écrits officiels à produire apparaît effectivement, de plus en plus important, avec des enjeux réels de résultats. Les formateurs se montrent par ailleurs inquiets, face à une baisse de niveau des étudiants, qui demande de fait un accompagnement individualisé plus important.
- **Les temps de vie de groupe** (réunions de promo entre autre...) Ces temps sont présentés par beaucoup comme indispensables pour faire vivre l'individualisation. Ils permettent ainsi le va et vient nécessaire entre l'individuel et le collectif. Plusieurs soulignent la fonction capitale du co apprentissage, du partage d'expérience, de la

réflexion avec des « pairs ». Ils insistent aussi sur le groupe comme ressource pour l'individu, et comme espace de coopération.

- **Les temps d'analyse de la pratique.** Ils sont présentés par beaucoup de formateurs comme incontournables dans l'individualisation. Ils sont souvent valorisés comme des temps de « respiration », des temps « soupape », dans le processus de développement personnel et professionnel. L'un d'entre eux évoque qu'*« il est important de développer un système qui permette les échanges, car échanger permet de s'individualiser »*.
- **Les temps d'évaluation.** Ils sont peu évoqués lors des entretiens, alors qu'ils ont une place importante dans le projet pédagogique des filières éducatives. Il est ainsi écrit que *« les temps d'évaluation sont posés comme des procédures relevant du contrat de formation. Ils permettent au sujet apprenant de mesurer ce qu'il perd ou gagne, de se situer dans un état de « l'un entre autres »*.

Une lutte contre le morcellement et la standardisation

Globalement, je perçois, un travail réel pour construire l'individualisation dans une logique du « cas par cas » ... avec la crainte latente de voir la logique des référentiels apporter de plus en plus de prescriptions, favoriser plus souvent une approche uniforme du métier, susciter de plus en plus une posture d'application de procédures, au détriment de la prise d'initiative... jusqu'à restreindre l'individualisation, voire l'empêcher. Ces différents temps précédemment nommés leur semblent malgré tout, pouvoir faire barrage à « la standardisation » de la formation, à « une sur-scolarisation » qui empêcherait la mise en lien entre l'expérience et les connaissances, à un « formatage des étudiants, car ils n'ont pas le même parcours, et donc pas le même cheminement ». Cela leur permet aussi de lutter contre « le nomadisme », « de faire constamment du lien ». « L'individualisation de la formation dans le travail social souligne cette volonté de ne pas perdre le sens, d'inscrire une logique de continuité, d'apporter une plus value par rapport au modèle universitaire »

Cette juxtaposition de différents temps de formation interroge l'architecture globale de la formation. Cette architecture apparaît difficile à repérer pour beaucoup d'entre eux, plus spécifiquement dans les filières éducatives. Je perçois au travers de différents entretiens, que plusieurs formateurs construisent la formation à partir d'une approche modulaire ou exclusivement à partir du domaine de formation confié... Ils n'ont donc qu'une vue parcellaire propre à la partie assumée. L'architecture globale se construit alors dans cette juxtaposition des modules, les uns par rapport aux autres... La modularisation semble par ailleurs fréquente et présente depuis de nombreuses années, mais toujours avec cette vision parcellaire.

Certains formateurs évoquent leur inquiétude de voir la formation se « saucissonner », mais aussi « se décontextualiser », processus qui semble s'accroître avec la mise en place des parcours individualisés. Ils observent l'accentuation d' « une formation à la carte », « d'une

juxtaposition des apprentissages », « d'une thésaurisation ». Ils craignent une logique « de consommation », « de distribution de cours, dans lesquels les étudiants viennent se servir»

« Les étudiants ne viennent plus pour se professionnaliser, mais pour être certifiés. Ils mettent alors en place des stratégies d'économie ». « Ils mettent l'accent sur les cours directement en lien avec les certifications et négligent les autres. L'individualisation devient la stratégie du résultat immédiat, de la moindre prise de risque ».

« C'est nous qui portons le souci de la formation, et de la construction de l'identité professionnelle, l'étudiant a essentiellement le souci de la certification ».

Ils évoquent en contre partie la nécessité de ne pas perdre « un socle commun », « des temps de formation incontournables et non négociables », « les étudiants ne sont pas en capacité de faire tous les choix nécessaires, il faut trouver un équilibre entre les modules ouvrant à des choix et le noyau commun ». « Le centre de formation doit proposer le général, et l'étudiant demander les aménagements ». « Le parcours individualisé doit s'inscrire aux alentours de ce socle commun ». Certains demandent de surcroit une réflexion partagée sur la notion de « cœur de métier », celle-ci ayant été « parachutée » avec les réformes, sans avoir été travaillée. Cette notion peut-elle être cependant amalgamée à celle de socle commun ?

L'individualisation, un processus plus qu'un parcours

En miroir, à cette notion d'architecture est particulièrement énoncée celle de processus. Ainsi « *le processus sert le cheminement de l'étudiant, l'architecture, elle sert le processus* »

Pour certains, le processus de formation démarre dès la sélection, temps de repérage des atouts et des faiblesses des étudiants. Le travail de positionnement qui suit, permet un début de « mentalisation » et « d'élaboration ». L'individualisation permet à l'étudiant de se réaliser, au travers du cheminement proposé. Elle favorise la construction de l'identité professionnelle. « *Il est important de ne pas perdre cette dimension d'initiation et de passages* ». « *Il faut leur permettre de tisser cette professionnalisation, au plus près de ce qu'ils vivent et au plus près de leurs questionnements* ». « *Il est tout aussi nécessaire de favoriser un maillage entre les connaissances et leurs expériences, c'est un véritable travail d'appariement* ».

La notion de parcours est plutôt introduite lorsqu'il y a évocation de « *morceaux de formation* », ou de « *risque de morcellement* » face auxquels certains interrogent « *la perte éventuelle de temps de respiration, de digestion et d'élaboration, ainsi que la prédominance donnée aux temps utilitaires, circonstanciés* ». Le parcours interroge plus souvent la perte de continuité, alors que pour beaucoup le processus la souligne. Penser la formation comme un processus et non comme un parcours, favorise ainsi de leur point de vue, la possibilité aux étudiants d'être acteurs de leur formation.

L'individualisation, une démarche d'autonomisation « à risque »

Si l'individualisation doit favoriser la prise d'initiative de l'étudiant, le dispositif proposé doit le rendre possible. Certains formateurs soulignent alors plusieurs postulats de base, à leurs yeux, incontournables. S'ils ne sont pas observés, cela risque de leur point de vue, de générer l'effet contraire à celui attendu. Ils évoquent ainsi le risque de décrochage d'étudiants, voire d'abandon de certains, le risque « *d'une posture de consommateur et non d'acteur* », le risque *de ne pas identifier le parcours finalement effectué par l'étudiant et ne pouvoir en travailler le sens* » Les postulats nécessaires reprennent plusieurs des différents points, évoqués précédemment, tels que la connaissance globale du dispositif de formation par l'ensemble des formateurs, l'équilibre à trouver entre les temps collectifs et les temps individuels, la nécessité de donner des repères aux étudiants et de poser certaines obligations, la nécessité de poser un socle commun.

Plusieurs soulignent l'importance de la contractualisation, garde fou de l'autonomisation, tout en disant qu'elle est peu envisagée à ce jour. Le système actuel laisse le pouvoir d'interpellation à l'étudiant, ... dans la mesure où celui-ci s'autorise à le faire ! La contractualisation est plus évoquée comme « morale » : « *J'accompagne l'étudiant, en contre partie, il s'engage à me restituer les travaux demandés* »

Le cadre des formations est actuellement bouleversé par les réformes, privant les étudiants de suffisamment de repères. Certains pensent que l'absence de ces repères complexifie l'autonomisation progressive des étudiants. Si plusieurs formateurs questionnent cette nécessité de retravailler le cadre, ils expriment tout autant leur inquiétude d'aller dans cette direction. Ils craignent en effet de trop standardiser, de rigidifier le processus de formation et par là même d'empêcher l'autonomisation.

Au-delà de ce paradoxe, dont ils ont conscience, les formateurs soulignent combien il leur a manqué des temps de réflexions partagées, depuis la mise en place de ces réformes... combien il est leur difficile de se poser pour réussir à prendre du recul...combien eux-mêmes se trouvent confrontés à une perte d'autonomie dans leur travail de formateurs.

L'individualisation, « une volonté de personnalisation » difficile à tenir

De plus en plus de cas particuliers existent. Les formateurs évoquent ainsi « *les allégés* », « *les allégés alourdis, tant leur formation est devenue pesante car trop raccourcie et trop concentrée* », « *les allégés –les pas contents- car trop déconnectés d'un groupe spécifique, souvent trop en électron libre* », « *les post DE perturbés par leur échec* », « *les post VAE, qui n'ont pas une représentation claire de la formation. Ils s'étaient inscrits dans une autre alternative pour être qualifiés, leurs liens aux savoirs ne sont pas les mêmes* ». « *Certains étudiants ont besoin d'un sas, ils ont besoin de passer d'un espace à un autre* ». « *Les étudiants qui viennent de l'Université n'ont absolument pas les mêmes demandes, ni les*

mêmes besoins ». *« Les groupes sont de plus en plus hétérogènes, les profils ont changé »*. Cela démultiplie la nécessaire prise en compte de ces différentes particularités, au risque de voir certains étudiants s'isoler, avoir des informations déformées. *« Ils n'arrivent pas à dessiner leurs parcours. Ils n'en ont pas la visibilité et n'arrivent pas à se projeter »*. *« Certains allégés n'ont pas compris qu'ils devaient être autonomes et prendre constamment les devants »*.

Par ailleurs, les contraintes se multiplient, *« Plus ça va, plus il y a besoin de faire du sur-mesure, il y a un éventail infini de possibilités (le nombre de stage, la durée des stages, les calendriers de stages...) »* ...Au point que certains formateurs ne voient plus comment prendre en compte toutes ces particularités, tout en ayant le sentiment de *« lâcher les étudiants »*. Cela peut induire chez eux, un véritable conflit de valeurs et un désarroi quant au sens même de leur mission et de leur engagement moral souvent exprimé vis-à-vis des étudiants.

Leur projet pédagogique souligne cette nécessaire prise en compte de la *« singularité »*. La question *« du sujet »* est une valeur primordiale pour de nombreux formateurs. Certains vont, jusqu'à signifier qu'il faut *« travailler avec leurs demandes, mais aussi avec leurs non demandes. Il est important d'être à l'écoute de leurs silences »*. *« La formation, cela bouscule »* *« La formation génère souvent chez la personne un mouvement régressif, qui peut la rendre plus passive et dans l'attente »*. Ces différentes observations soulignent d'autant plus la nécessité pour eux de prendre en compte chacun des individus... dynamique qui semble plus sous-entendre une *« personnalisation »* au-delà même d'une *« individualisation »* de la formation.

Quelques formateurs commencent à évoquer la nécessité de contractualiser avec chacun des étudiants, de définir des procédures claires, quand des choix spécifiques sont à faire et que des financements en dépendent. Ils soulignent cependant que les instances de décisions actuelles ne sont pas en lien entre elles, et génèrent parfois de l'incohérence. D'autres restent sur la *« contractualisation morale »* *« il faut établir une « sorte » de contractualisation »*.

Enfin, il en est qui interpelle sur les risques de s'enfermer dans cette logique de répondre à des besoins ou des attentes. *« Ce recentrage sur l'étudiant transforme la relation pédagogique, Nous ne sommes plus dans l'individualisation, mais dans l'individualité, avec une forte volonté d'être égalitaire. J'y vois un risque de standardisation, avec un morcellement et une perte de sens de la formation. Cela interroge par ailleurs la place restreinte, laissée dans ce cas à l'apprentissage, mais aussi à l'investissement »*

« Le point d'appui devrait plus être la différence, que la recherche d'égalité ».

L'individualisation, une part importante accordée à la formation pratique

La question de l'individualisation est, du point de vue de plusieurs formateurs, déjà posée dans le cadre de la formation pratique. *« L'alternance est au cœur du dispositif de*

l'individualisation ». Cela s'est cependant accentué au fur et à mesure de l'application des réformes. Certains dénoncent le nouveau scénario qui semble s'écrire. Les terrains professionnels portent de plus en plus la responsabilité de la formation pratique. Les formateurs y voient un « *risque de spécialisation, au détriment de l'individualisation qui elle, doit favoriser la nécessaire pluralité et la diversité des expériences* ». Dans le livret de formation, le parcours en stages est prioritairement traduit au détriment de celui effectué en formation devenu quasiment inexistant. Paradoxalement la gratification des stages a considérablement diminué les choix possibles, de plus en plus de stagiaires demandent donc des allègements sur les temps de stages. Les employeurs eux-mêmes souhaitent que leurs apprentis ou salariés en voie de professionnalisation partent moins longtemps en stage. Si, le modèle professionnel reste encore très présent, il n'en est pas moins difficile à mettre en place. Pour les formateurs, l'organisation des stages constitue malgré tout, une part importante à construire de façon individualisée. Aucun ne l'imagine en dehors du processus d'individualisation.

L'individualisation, un projet institué peu présent

Le projet institué a été peu évoquée dans les entretiens, il a plus été abordé par des vacataires. « *Etre dans l'écoute, ce n'est pas accordé des passe droit, cela pose la nécessité du cadre institutionnel. L'individualisation vient interroger aussi cette dimension* » « *Qu'en est-il de la responsabilité du centre de formation, quelles règles a-t-il posé ?* » « *Le risque de glissement me semble très fort, avec le risque aussi de disqualifier les collègues* » « *C'est à l'institution de poser le cadre et de le définir* ».

Il est ainsi attendu un rôle de « contenant » de la part de l'institution. L'un des vacataires évoque « *un enjeu de pérennisation de l'institution* », avec « *la nécessité de trouver un autre modèle économique* ».

Aucun n'évoque les éventuelles ressources mises à disposition par l'institution. Seul un vacataire fait référence à la place des technologies, plus spécifiquement dans la perspective de réduire les déplacements. Cela représente pour lui un enjeu dans l'organisation à venir des formations, tout en interrogeant l'enjeu de socialisation alors mis à l'épreuve.

L'individualisation, un changement de paradigme

Plusieurs formateurs indiquent que l'individualisation bouscule leurs pratiques professionnelles, surtout depuis l'application des réformes. Avant, la question de l'individualisation était envisagée assez spontanément comme une évidence, plus particulièrement en lien avec cette « nécessaire relation pédagogique », et le plus souvent de « façon très personnalisée ». Aujourd'hui tout est à revoir. « *Il faut tout réinventer, car il y a de nouveaux profils d'étudiants, de nouvelles demandes et de nouveaux besoins.* ». Le découpage

par domaines de formation ne permet plus pour certains, cette continuité tant souhaitée. « *L'architecture inter DC est à construire, et la cohérence entre eux aussi* ».

Certains parlent d'un impact sur leur identité professionnelle : « *Les formateurs se découvrent comme des prestataires* ». « *Le formateur devient un dispenseur de formation, ce qui interroge la place accordée jusqu'à maintenant à la co-construction* ». « *Il n'y a plus aucune trace du processus de formation dans le livret de formation des étudiants. Nous découvrons que ce que nous faisons pendant des heures avec les étudiants ne laissent plus aucune trace, au point que nous nous demandons quelle place nous avons aujourd'hui dans le processus de formation ?* ». « *Cela génère une perte de sens pour les formateurs* ». « *Le mode transmissif ne suffit plus* ». « *Le modèle a changé, nous sommes maintenant dans le modèle de la thésaurisation, quant hier nous étions dans celui de la mémoire, de la trace à construire et à laisser* » « *Les épreuves de certifications permettent de valider ponctuellement une étape, mais elles ne sont plus garantes d'une progression, d'un cheminement. Les certifications deviennent exclusivement des « rendez-vous » à ne pas manquer pour les étudiants, mais elles ne leur permettent pas de se situer dans une démarche de professionnalisation* », « *Il faut développer des compétences très différentes pour faire face à cette nouvelle démarche itérative* »,

De nouvelles dimensions pédagogiques semblent devoir être travaillées : « *cela réinterroge vivement la place accordée à la méthodologie dans le parcours de formation... place jusqu'à maintenant très restreinte, voire inexistante* ». « *Nous sommes confrontés à une déperdition des contenus* » « *Nous devons retrouver un équilibre en l'individuel et le collectif* ». « *Nous devons maintenant faire face à des entrées et sorties permanentes et nous ne savons pas faire* ». « *Il y a un trop grand fossé entre ceux qui font la formation dans son intégralité et ceux qui viennent n'en faire que des parties* ». « *L'accompagnement pour ces derniers doit être totalement repensé, le risque de décrochage est quasi-permanent* ». « *Nous n'avons pas les moyens d'emmagasiner toutes les informations nécessaires à connaître* ». « *Nous allons devoir repenser l'architecture de formation* ». « *L'individualisation réinterroge la place de la formation continue, ne peut-elle pas faire partie des palettes à proposer ? Comment pouvons-nous alors travailler cette articulation ?* ».

D'autres enfin soulignent un changement important dans le profil des étudiants. « *Les étudiants sont plus jeunes, alors qu'avant nous nous adressions à des personnes qui avaient une vocation, des idées déjà bien avancées. On pouvait alors être dans du débat. Aujourd'hui, ils ont peu cet esprit « militantiste* ». *Ils viennent plus dans l'idée de se réaliser et de gagner leur vie* ». « *Ils sont de plus en plus dans une démarche individuelle, et insistent beaucoup moins sur la formation collective* ». « *Ils demandent un service à la hauteur de ce que cela leur coûte (en temps ou en finance). La formation est un dû* ». « *Ils sont devenus des consommateurs exigeants* ».

A la fin de ces différents entretiens, je perçois un travail particulièrement en mouvement autour de cette question de l'individualisation. Le « chantier » apparaît encore très vaste face aux multiples bouleversements. Tous les fondements précédents ont été bousculés par les réformes, mais n'ont pu être réellement retravaillés. La crise que traverse actuellement l'institution, ne semble pas permettre aux professionnels de se poser, tant pour énoncer spécifiquement ces transformations, que pour réussir à les formaliser dans le cadre de leur activité de formation. L'institution ne peut, elle-même, être « contenante », ni « accompagnante » face à tous ces changements. Par « institution », je désigne aussi bien « les valeurs dont elle est porteuse, que les systèmes organisés, qui lui donnent forme »¹. Si je m'appuie sur l'usage courant donné à ce terme, dans le secteur sanitaire et social, je tiens aussi à le reprendre avec ce point de vigilance exprimé par Jean-Claude ROUCHY¹. Au-delà de cet usage, je ne souhaite pas en effet amalgamer « les fondements, les valeurs institutantes » et « l'organisation ». Je veux au contraire souligner combien ces deux dimensions souvent entremêlées dans notre secteur, sont présentes dans cette situation. Elles sont en effet respectivement touchées, au point de troubler l'activité des formateurs, mais aussi de complexifier sa mise en visibilité. La question de l'individualisation, elle-même complexe, interroge aussi ces deux dimensions, elle se trouve ainsi à la croisées des valeurs portées par le travail social, et des systèmes organisés pour y répondre et les étayer : plus spécifiquement les centres de formation. Les termes « Valeurs » et « organisation » sont ainsi souvent apparus dans les entretiens, le premier pour dire combien elles sont bousculées, le second pour l'interpeller.

J'ai moi-même dû m'inscrire à la croisée de « l'organisation » et de « l'institution » pour réussir à « attraper » ces différentes perceptions. Je comprends tout autant que cette **incitation à mettre en place des parcours individualisés dans le cadre de la formation initiale des travailleurs sociaux, perturbe les pratiques et les valeurs des formateurs, au point de déstabiliser leur identité métier en regard de leurs systèmes respectifs d'appartenances : travail social, université ou formation professionnelle**. L'identité professionnelle des formateurs était déjà bousculée depuis quelques années, l'approche de l'individualisation semble réactiver ce bouleversement. Ouvrir un tel questionnement a donc été déstabilisant tant pour moi que pour plusieurs de mes collègues, au point que cela me demande un travail tout aussi important pour « penser la restitution ».

¹ ROUCHY Jean-Claude «*Problématique de l'intervention* » -CONNEXIONS 71/1998-1 Edition ERES

C. LA RESTITUTION

« Ce qui peut être dit, peut être dit clairement, et ce dont on ne peut parler, il faut le passer sous silence »

Ludwig WITTGENSTEIN¹

I. LE CADRE DE LA RESTITUTION

Il me semble important de noter que la restitution se déroule avant l'écriture de ce mémoire, dans un moment de conceptualisation encore assez restreint et dans « un mouvement de distanciation tout juste entamé ». Je me trouve alors confrontée à un exercice difficile, celui de traduire en une heure, le produit de plusieurs semaines d'écoute, de cheminement, sans avoir encore pu en cerner les différents jeux et enjeux. Il me faut aussi aborder un nouvel auditoire, constitué dans sa quasi-totalité de professionnels différents de ceux rencontrés jusqu'à maintenant. Seuls les deux responsables de filières y participent ainsi que le commanditaire. Je ne mesure absolument pas quelle peut être l'attente de ces professionnels vis-à-vis de l'objet de mon intervention, ni quelle compréhension ils ont de cette restitution. Je n'ai en effet jamais entendu l'expression d'une demande quelconque à ce sujet. L'ordre du jour transmis est peu explicite et ne me laisse quasiment pas la main, si ce n'est au même titre que mes collègues... Il omet de préciser la commande qui m'est faite dans une logique d'intervention², pour ne la situer exclusivement que dans une logique « d'étude » demandée en externe.

Je dois par ailleurs m'inscrire dans un espace temps qui m'est imposé, que je ne peux modifier ... ou plutôt que je ne m'autorise pas à ce moment là, à modifier. Les COFOR sont ainsi programmés tous les deux mois environ. Je réalise que pour effectuer cette restitution, je me trouve exclusivement dans mon cadre de travail de responsable de formation. De cette place, j'y participe en effet systématiquement. Je n'ai pas su cependant interroger le sens de ce choix exprimé par le commanditaire.

Le groupe est enfin très important : plus de trente personnes sont présentes, au risque d'alourdir les échanges. Si la plupart a été informée il y a un an de l'objet ce travail, aucun n'a eu l'occasion de cheminer avec moi dans cette démarche.

¹Extrait de Tractatus logico-philosophicus – Gallimard 1961

² Cf. en ANNEXES les messages transmis par la Direction en amont de cette réunion, ainsi que son ordre du jour

II. LES CHOIX EFFECTUES

Dépasser la logique de la formation

Au-delà de ces « non choix », il m'a fallu en faire d'autres pour aborder cette étape spécifique de l'intervention, qu'est la restitution. Au démarrage, je la pensais exclusivement dans une perspective d'information voire de formation auprès de mes collègues. Je m'imaginai restituer le travail effectué dans le cadre de la conférence de consensus, leur donner les différents éléments identifiés tout au long du travail didactique effectué sur cette question de l'individualisation, leur témoigner de ma propre expérience. Je réfléchissais à l'ingénierie à envisager pour être dans cette « transmission ». Je réalise aujourd'hui, combien je me décentrais d'eux, combien je n'étais pas dans l'écoute, ni l'observation de ce qu'ils avaient à en dire et combien je n'en dirais rien par ce choix. Je crois surtout que dans un premier temps cela me rassurait, cela me permettait de donner une forme à « quelque chose » que je ne cernais absolument pas.

Rester au plus près de la commande

Une problématique s'est ensuite progressivement dessinée pour moi, au point de prendre une place importante dans ce travail de professionnalisation : « comment répondre au système client sans en négliger les acteurs (commanditaire et autres salariés)? » ou dit autrement « comment en tant que consultant donner suffisamment à voir du diagnostic effectué, sans exposer les acteurs ? Quelle part de « l'invisible » dois-je sortir de l'ombre pour réussir à favoriser la réflexion, l'aide à la décision ? Quelle part dois-je laisser dans l'obscurité, pour qu'il n'y ait pas d'instrumentalisation au détriment des acteurs en place et parfois même au détriment de leur activité ? Finalement, je me suis éloignée de ce questionnement, en me recentrant spécifiquement sur la commande. La restitution retenue correspond donc exclusivement à un état des lieux des représentations, des questionnements et des attentes, sur cette question de l'individualisation. Elle ne dit rien du diagnostic organisationnel et institutionnel accompli... tout simplement parce qu'il ne m'est pas demandé !... mais aussi parce que j'é mets l'hypothèse qu'il ne peut être ni entendu, ni entendable, de cette place de consultante interne, qui plus est au vu de mes autres places occupées. Je choisis donc de laisser cette analyse sous silence. Si tout ce travail s'est avéré indispensable pour conduire mon intervention de façon suffisamment distanciée, il ne peut être transmissible en tant que tel, dans ce contexte d'intervention.

Je ne restitue pas plus d'éléments d'analyse sur l'activité et les pratiques des formateurs face à cette dimension pédagogique, Je reste là aussi au plus près de la commande. Cette part d'analyse ne s'est par ailleurs pas avérée possible à mener dans un tel contexte de crise, ne m'accordant que des interstices d'action, dans des temps souvent limités.

Définir l'outil de restitution

Je choisis enfin d'utiliser l'outil « power point »¹, comme outil de médiation. Tout en étant consciente qu'il peut appauvrir mon propos, il a le mérite de poser une photographie suffisante de la situation. Il me permet aussi de faire des choix, de les partager avec le commanditaire et de les négocier avec lui. Il peut enfin s'inscrire dans le temps restreint qui m'est dévolu. Il laisse une trace, donne un support de réflexion et peut ainsi permettre de la poursuivre. En accord avec le commanditaire, je remets donc en début de restitution, le power point sur papier, à chacun des participants.

Effectuer la restitution en plusieurs étapes

Avant de présenter la restitution en COFOR, il me semble important de la proposer en amont aux personnes concernées par ce travail de diagnostic. Je pense en effet plus respectueux de la partager avec les différentes personnes interviewées, tant pour vérifier si mon propos est au plus près de ce qu'ils m'ont transmis, que pour leur proposer de le compléter.

Je la communique donc par mail à chacune des personnes interviewées de la filière CAFERUIS et je propose de participer à nouveau à l'une des réunions de la filière ES/ME. Comme précédemment, j'ai du mal à organiser cette rencontre. Elle peut finalement être programmée début janvier soit quinze jours avant la restitution auprès du COFOR.

Nous sommes aussi en accord avec le commanditaire pour organiser une rencontre avant cette restitution finale. Dans un premier temps, il insiste pour planifier cette entrevue, sans attendre ma présentation à l'équipe ES/ME. Je refuse cette exigence, en lui précisant combien cela me semble nécessaire de respecter la parole donnée et de prendre le temps de la vérifier avant de la restituer. Il finit par accepter.

Notre dernière entrevue permet de finaliser l'organisation de ma présentation. Il ne me fait aucun commentaire sur le document transmis. Il souhaite seulement que j'y ajoute le travail effectué sur les définitions, travail que je lui avais aussi envoyé en parallèle, mais que je n'avais pas inclus dans le document final.

Nous ne nous sommes pas revus ensuite, pour envisager un bilan plus distancé.

¹ Cf. power point en ANNEXES

L'ANALYSE DE MON INTERVENTION : « UN TRAVAIL DE FUNAMBULE »

Mes valeurs, mes points d'appui (comme pour tout un chacun) se sont construits au fil de mon parcours personnel et professionnel. Ce cheminement a préfiguré mes choix, mes positionnements éthiques, mes postures au sein de cette intervention. Au fil du temps et à l'issue de mes expériences antérieures, j'avais ainsi déjà perçu la nécessité de prendre une position plus réflexive. Ne pas avancer « tête baissée », prendre de la distance, réfléchir sur les événements et leurs contextes étaient devenus indispensables pour moi. Dans mon expérience de travailleur social, cette position réflexive était essentiellement centrée sur « une écoute de soi » et « une écoute de l'autre ». Ma formation de formateur a continué à me questionner sur mes pratiques et m'a amenée à poursuivre mon évolution. J'ai le sentiment d'être passée de la position de « m'écouter » à celle de « me déterminer ». J'ai réalisé combien la question du changement était pour tout individu un processus long et lent. J'ai pris aussi conscience que la conceptualisation me permettait d'étayer différemment mon positionnement. Je percevais à l'occasion de cette formation universitaire que mon cadre référentiel initial était finalement assez pauvre.

Avec le DCIO, j'ai poursuivi ce cheminement. J'ai accédé à de multiples nouveaux concepts et qui attisaient ma curiosité, comme jamais. La question du changement est devenue aujourd'hui un objet de travail, elle s'est aussi éloignée de la personne et s'est ouverte à l'organisation avec toutes ses complexités. Je me suis décentrée de la relation à autrui, de la dimension du développement personnel pour m'orienter vers l'intervention en institution, pour envisager une approche autre des organisations. Cette nouvelle expérience m'a amené à développer plus finement une écoute de l'autre, dans son environnement, mais aussi à regarder différentes autres facettes que je n'imaginai absolument pas au départ de ce travail.

A. L'EVOLUTION DE MA POSTURE DE CONSULTANTE

Plus j'avancais dans l'écriture de mon intervention, plus je me suis aperçue que j'étais au départ de celle-ci, particulièrement portée par la crainte : la crainte de ne pas trouver la bonne place, la crainte d'être instrumentalisée, la crainte d'avoir à faire à des silences, la crainte de devoir « jongler » avec des positionnements particulièrement défensifs.

Dans un premier temps, j'ai alors « rempli ». J'ai souvent cherché à « prendre la main », appréhendant certainement de la perdre... Je m'accrochais à mon rôle de formateur, j'envisageais ainsi de proposer une intervention exclusivement didactique sur cette question de l'individualisation, intervention formative loin de l'objet de ma commande. Le temps d'y voir clair,

j'ai aussi mené un important travail de recherche afin de mieux « maîtriser » les différentes notions qu'il me fallait appréhender tant sur l'objet « parcours individualisé », que sur le rôle même de consultant... ne sachant pas toujours par quels bouts prendre la question.

Je me sentais aussi parfois engluée dans toutes les « complications » rencontrées par notre institut. Il a été complexe de prendre du recul et ardu de regarder la situation sans être envahie par toutes ces difficultés vis-à-vis desquelles, j'agissais par ailleurs d'une autre place. J'ai souvent été envahie par ma volonté de préserver mes collègues, au point parfois de perdre mon objet de travail, de devoir retrouver une vigilance pour y revenir.

J'étais enfin dubitative devant cette commande floue et vaste à la fois.

C'est lorsque j'ai accepté l'incertitude, le fait de ne pas savoir, que j'ai réalisé que c'était l'objet même de mon travail. J'ai alors pu habiter progressivement cette nouvelle posture, celle de réussir à entendre une demande, d'essayer d'y résister, de l'analyser et de la dépasser. J'ai pris le temps de comprendre mon contexte d'intervention, les enjeux en présence et les impacts que cela pouvait avoir sur la commande qui m'était faite. Je me suis initiée à l'articulation de différents niveaux d'analyse, que je suis allée chercher et qui étaient pour la plupart nouveaux pour moi. J'ai appris à reformuler, à m'affranchir de mes propres représentations, pour mieux entendre celles des autres.

J'ai réussi à faire un atout de cette vaste commande, gardant ainsi une certaine autonomie dans cette intervention.

J'ai dû aussi travailler la question de la loyauté. Je me suis en effet aperçue que je « me coinçais » dans ce ressenti : si j'acceptais d'accorder de la confiance à la commande, j'avais le sentiment d'être déloyale vis-à-vis de mes collègues. De même, si je restais exclusivement vigilante à mes collègues, j'avais le sentiment d'être déloyale au commanditaire. J'ai pris conscience que cette question était très en lien avec ma posture initiale de missionnaire, mais aussi avec mon sentiment d'impuissance présent au départ (ce que je fais ne sert à rien ! je ne peux absolument rien faire), qui se transformait à certains moments en « sentiment de toute puissance » (je risque de tout casser, j'ai un objet bouillant entre mes mains, qui peut être dangereux). Lorsque j'ai eu pris conscience, j'ai pu élaborer autour de cette question, désacraliser cette perception, dés idéaler ce qui était attendu de moi, la réinscrire dans une réalité et par là même m'en dégager. Je comprenais que c'était avant tout « une question de place », question fondamentale dans ce contexte d'intervention, mais aussi une question de responsabilité... et je n'étais pas la seule à en avoir !

J'ai cessé de porter des responsabilités qui n'étaient pas les miennes, pour réussir à endosser celles de ma posture de consultante. J'ai ainsi pris la main progressivement par rapport aux méthodologies à mettre en place et aux choix d'intervention à effectuer.

J'ai su par ailleurs trouver des points d'appui extérieurs pour réussir à me soustraire de cette organisation parfois « sidérante » et ainsi réussir à garder des « espaces à penser ».

L'intervention s'est véritablement construite au fil de son déroulement, dans un échange restreint avec le commanditaire, mais avec de multiples échanges en externe pour réussir à saisir tant les fils à tirer, que ceux à démêler... L'acceptation de travailler avec le doute et l'incertitude, m'a finalement particulièrement aidée à cheminer.

B. LE CHEMINEMENT DANS MA RELATION AU COMMANDITAIRE

Il est souvent dit que la relation au commanditaire est importante. Ainsi, il est évoqué que si l'ancrage n'arrive pas à se mettre en place, si la confiance ne peut s'établir ad minima, l'intervention ne peut avoir lieu. Dans ma situation, cette question de la relation a été cruciale. Mes liens avec le commanditaire ont en effet été souvent conflictuels, dans d'autres endroits et d'une autre place. Si parfois je plaisantais en déclarant qu'il me fallait être « schizophrène », il m'a fallu réussir à ne pas confondre les lieux et les places, les différencier et parfois même les cliver... en faire deux mondes à part, pour pouvoir prendre ma place dans cette relation spécifique au commanditaire.

Nonobstant cette ambiguïté, une relation a pu s'établir de façon « suffisamment bonne », pour que l'intervention se déroule. « L'amortisseur du malentendu bien entendu » a fonctionné.

J'ai accepté d'avancer sans qu'il me montre beaucoup de sa propre subjectivité, j'ai donc accepté de tâtonner. J'ai dû dépasser la recherche de reconnaissance, la crainte de l'instrumentalisation, mais aussi un sentiment de défiance. Finalement cette « tension » m'a permis de ne pas m'inscrire dans un travail pour le commanditaire, mais bien pour l'institution, cela m'a permis de quitter cette relation duale peu constructive, et ainsi réussir à m'inscrire dans « une intervention dans l'organisation ».

J'ai pu détourner le risque de dépendance en ne me mettant pas exclusivement dans une posture d'attente. Je l'ai souvent devancé en lui proposant les rendez-vous ou en lui proposant différents scénarii pour qu'il n'ait qu'à trancher et non à se dévoiler.

J'ai aussi dû accepter tout au long de cette intervention qu'il me prive de « sa demande ». Je me suis saisie de ce silence comme un des éléments de mon travail.

J'ai dû esquiver certains « jeux », du commanditaire. Alors que j'essaie ainsi d'obtenir un peu plus d'éléments sur sa propre subjectivité ou demande, celui-ci esquive quasi-systématiquement ma question, en m'interpellant sur ma compétence de consultante interne. Il avance ainsi l'hypothèse que j'ai besoin d'être tutorée (étant novice), tout en me signifiant dans la même phrase qu'il n'a pas le temps de s'inscrire dans une telle démarche. Très vite, il m'a fallu faire cesser ce jeu. Consciente d'être en apprentissage, je cherche effectivement du tutorat à l'extérieur pour mieux trouver ma place de consultant interne à l'égard de mon commanditaire.

C. UN TRAVAIL DE DISTANCIATION TOUT AU LONG DE CE PARCOURS

« Je ne suis pas d'accord avec ce que vous dites, mais je me battraï pour que vous ayez le droit de le dire ».

(Phrase attribuée à Voltaire)

Je n'ai cessé pendant toute cette intervention d'avoir à me distancier. J'ai dû me distancier de mon propre poste de responsable de formation. Au fur et à mesure de ma démarche, Je prenais conscience que je ne m'adressais plus en tant que pair. J'ai dû me distancier de mes engagements militants. J'ai souvent dû m'extraire du quotidien pour pouvoir agir.

J'ai dû me distancier de ce que je croyais déjà savoir. J'ai par ailleurs dû me distancier de mes propres ressentis, plus particulièrement lorsque je percevais qu'ils m'empêchaient d'avancer. Il m'a fallu quitter ma posture « missionnaire » du départ, j'ai dû dépasser le fait que je pensais moi-même savoir, ma volonté de leur transmettre mes connaissances. Le risque de chercher à être dans la « conviction » n'était pas loin. Il m'a fallu m'éloigner de cette posture pour réussir à entendre ce que l'autre a à me dire, parfois voire souvent, différent de ce que je crois bon.

Ce qui au départ me semblait faire problème, et parfois m'agaçait (ex de la lettre de mission dictée en ma présence, mais jamais transmise à la région) est devenu progressivement « objet de travail », « hypothèse de réflexion ou d'analyse ». La réalité aussi difficile soit-elle, avait le mérite d'exister, alors que tous les possibles que je pouvais imaginer, n'était qu'illusion.

J'ai aussi appris à me « décentrer », soit en commençant par effectuer un travail didactique sur l'objet d'intervention, soit en allant chercher d'autres apports conceptuels ou d'autres appuis externes.

Progressivement, je crois avoir réussi à **m'affranchir** des jeux de pouvoir en place dans l'institution, en m'éloignant d'une posture de jugement ou d'évaluation... en réussissant à « venir entre », à « voir entre ». N'est-ce pas cela « inter-venir » ? J'ai appris à travailler sur ce qui m'est montré (avec ses creux et ses bosses), à le prendre en compte avec ses bruits et ses silences.

D. UNE TEMPORALITE PROPRE A CHACUN : LE KAÏROS OU LE BON MOMENT POUR AGIR

«L'action s'insère(...) dans la réalité objective; elle doit donc se plier à la condition première qu'est le temps».

«Pour penser l'action, dans sa liberté même, il faut penser son rapport essentiel au temps».

Frédéric Laupies¹

La question du temps a été récurrente dans cette intervention. Je n'ai cessé de le revoir, de l'allonger. Partie au départ dans l'idée d'en finir vite, j'ai pris conscience de l'importance de ce facteur temps que je ne voulais pas au départ m'accorder. J'ai eu un chemin à faire entre « prudence » et « audace ». J'ai dû accepter cette situation d'apprentissage dans laquelle je me trouvais, pour finalement décider d'agir dans la durée.

J'ai bien conscience que toute l'intervention, le temps fait partie de la négociation. Il se doit d'être estimé et contractualisé. Dans ce cas de figure, j'ai laissé le temps se développer du côté de l'apprentissage. Je pense ainsi avoir respecté le temps de chacun, dans ce contexte difficile. Cette intervention n'arrivait pas forcément au bon moment pour la plupart des personnes interviewées. Je pense avoir souvent perçu, que je n'arrivais pas toujours au bon moment.

Se pose ainsi la question du choix du moment de l'action. Est-il indifférent ? Etait-ce un bon moment ? Cela m'est difficile de le dire. Je sais juste que ce n'était pas un moment totalement choisi par le commanditaire... à moins que mon chantier représente véritablement une opportunité pour lui. Je n'ai pas pu réellement le cerner ! Aristote assimile le temps opportun à une médiété, un juste milieu dans l'ordre du temps. L'action réussie exigerait que soit trouvé cet équilibre instable entre le trop tôt et le trop tard. Je ne sais si j'ai trouvé cet équilibre, j'ai cependant le sentiment de l'avoir cherché sans excès, quant aux délais finalement mis en place. Je pense sincèrement avoir ainsi respecté le temps de chacun, le mien y compris, au point de ne pas avoir laissé un champ de bataille derrière moi et avoir réussi à ouvrir une « brèche de réflexion »

L'action humaine ne s'inscrit pas dans un monde absolument prévisible. Comme le remarque en effet, Philippe Fontaine dans son manuel sur « *L'action* », « *C'est précisément parce que le monde est indéterminé, et frappé de contingence, (...) que l'action humaine est à la fois souhaitable et nécessaire. C'est alors le **propre de l'action** que de tirer parti de la*

¹ LAUPIES Frédéric, PUF 2007, « *L'action, premières leçons* »

contingence, en y voyant non un **obstacle**, mais une **chance** Le propre de l'action c'est de s'en saisir »¹

Je crois donc que je m'en suis saisie, j'ai pris en compte les différentes contingences, pour finalement « chercher le bon moment ». Ce qui se présentait là, ne se représenterait plus, il me fallait donc en tirer partie, j'ai ainsi découvert ce « temps du Kaïros » et donc celui de l'action. Cette occasion d'agir était unique, il me fallait m'en saisir et ainsi ne pas perdre le sens.

Mon rapport au temps dans cette intervention a ainsi été un élément important à travailler non seulement sur cette question de durée mais aussi en lien avec la quantité. Si au départ, j'ai peu introduit cette dimension dans la négociation, je me suis assez rapidement rendu compte qu'il ne me fallait pas la négliger. La durée allouée est venue là aussi interroger le lien au commanditaire, m'interpeller sur la question de la dette et du don. Ma formation étant financée dans le cadre du plan de formation, il me semblait important de contractualiser clairement le temps de travail dévolu à cette mission.

Pour conclure sur cette dimension je finirai sur le propos de Jacques ARDOINO « *L'intervention qui vise cette réappropriation par les intéressés des repères temporels, ne peut donc être elle-même que durable. La notion « d'intervention brève » ne s'applique pas proprement au travail de consultant mais convient plutôt à celui de l'expert. C'est cette relation, assez pleine au temps qui va d'ailleurs permettre au consultant d'anticiper des effets de maturation, de « perloration », au cours de son intervention.* ».²

Je crois avoir pu être dans cette « relation pleine au temps », tout en ayant dû paradoxalement agir dans des interstices de temps souvent étroits !

C'était je crois, « le bon moment pour moi ».

¹ FONTAINE Philippe, Ellipses Marketing 2007 - collection philo « *L'action* »

² ARDOINO Jacques in *Les cahiers d'études du CUEEP*, Lille, 1990 « *Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant* »

**« *Voyageur, il n'existe pas le chemin, on le
trace en marchant* »**

Antonio MACHADO

EN CONCLUSION

« La quasi-totalité des problèmes qui se posent à nous aujourd'hui renvoie systématiquement à la question des limites qu'il nous faut définir et imposer aux forces de la démesure, de l'hybris, si nous voulons que notre monde reste humain et vivable ».

Alain Caillé cité par V. De Gaulejac¹

CONSULTANT INTERNE : UN CHEMINEMENT PARTICULIER

Conclure sur cette intervention, c'est souligner les nombreux remaniements qu'il m'a fallu effectuer, c'est parler du « fil » que je ne devais pas perdre, c'est revenir sur ma recherche permanente de points d'appui. Tout en m'efforçant d'être dans un chemin de distanciation, j'ai en effet beaucoup cherché ma place et mes limites à imposer, dans un contexte pris dans la démesure de nombreuses contingences, de multiples réorganisations, de divers pouvoirs personnels, et de différentes stratégies d'acteurs. De temps à autre, j'ai été envahie par moult détails, qu'il m'a fallu trier, réorganiser pour réussir à avancer. J'ai parfois pris des chemins de traverse, avant de pouvoir revenir à mon objet de travail central, celui de l'individualisation.

Le travail didactique m'a permis de me poser. La lecture sociologique de mon organisation m'a, quant à elle, aidée à renouveler mon regard sur le contexte, « *cela m'a permis de reprendre pied **sur le réel**, de ne plus me sentir extrait de la temporalité* » (cf. Barus-Michel - 1997) ... je dirais même combien cela m'a permis de reprendre pied **dans le réel**... J'ai pu non seulement me distancer, je suis aussi sortie de cette sensation de morcellement, parfois quelque peu « schizophrénique », pour arriver à celle d'un assemblage de mes différentes postures au sein de cet institut. Comme le souligne Sylvie MONTCHATRE², « *Issue de l'expérience subjective, la sociologie invite à rendre solidaires le moi et le monde social qui le construit. Ce qui m'arrive est le fruit de contingences sociales qui me dépassent sans que je renonce à les élucider. L'expérience sociologique conduit à être dedans et dehors à la fois, ce qui veut dire faire l'expérience du décentrement.*»... expérience que je qualifie aujourd'hui d'incontournable, dans un tel contexte d'intervention.

J'ai appris à m'inscrire dans « une démarche de problématisation » tant à l'égard de ma posture de consultante que sur l'objet même de mon travail. Avoir été acceptée comme consultante interne, a ainsi été la première problématique à aborder, sachant qu' « en

¹ Vincent de GAULEJAC, 2009, « *La société malade de la gestion – Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social* » POINT collection économie

² Sylvie MONCHATRE « *Pourquoi la sociologie ?* » CEREQ

*choisissant un consultant parmi d'autres, le client anticipe l'orientation qu'il souhaite donner au traitement de son problème, non pas au plan du dispositif technique qui sera mis en place, mais de la conception des hommes et de la vie en société qui l'inspire »*¹ Les orientations envisagées étaient en effet peu explicites, le contexte d'intervention n'était quasiment pas évoqué, la propre conception du commanditaire face à la situation l'était encore moins. Quelles pouvaient alors être les raisons d'un tel choix ? Le directeur ne pouvait faire abstraction de ces places particulières que j'occupais, comme sa demande semblait venir un peu tôt au milieu de multiples autres préoccupations. J'ai émis différentes hypothèses qui m'ont aidée à garder ma vigilance, j'en ai surtout fait un objet d'analyse et de compréhension

J'ai par ailleurs cheminé vis-à-vis de ma propre identité de consultante, j'ai pris conscience que je me positionnais au départ dans une « identité en creux », à partir de ce que je n'étais pas : je n'étais pas sociologue, je n'étais pas psychologue du travail..., pour réussir finalement à me situer dans une « identité en bosse », constituée de mes expériences personnelles et professionnelles, m'appuyant sur un cadre référence assez éclectique. J'ai en effet travaillé pendant vingt ans dans l'éducation spécialisée et dix ans dans la formation initiale. Tout au long de ces différentes années, j'ai rencontré de nombreuses personnes en difficultés sociales et familiales. Il m'a fallu, pas à pas, essayer de trouver «leur porte d'accès », le chemin à prendre pour les accompagner, développer mon écoute, face à leurs périodes de désarroi, d'ambivalence, de crises ou de ruptures. J'ai appris à travailler avec le doute, le tâtonnement, mais aussi le questionnement et l'analyse. Je me suis appuyée sur différentes grilles de lectures et supports d'action (la psychanalyse, l'approche systémique, l'analyse transactionnelle,...la démarche participative,...etc.). J'ai aussi expérimenté d'une autre place, combien interroger les concepts de travail, les conduites de gestion du personnel ou les réflexions à mener en interne ne pouvait se faire sans prudence, ni vigilance, au risque de « s'exposer ». J'ai appréhendé « intimement » cette question du changement.

Il m'a enfin fallu m'affranchir de la question du sens. Si je garde le souci d'identifier le sens de mes actions, j'examine autrement les organisations génératrices de « non sens », voire « déconnectée » des acteurs qui les constituent. Hier, je réagissais face à ces organisations composées «*de militants obscurantistes qui confisquaient le sens au profit des apparences* »², aujourd'hui j'en fais là aussi un objet de travail, source de réflexions.

Mes expériences, mes ressources m'ont effectivement permis de faire face à toute cette complexité, au point de pouvoir désigner ma démarche d'auto poïétique, « *je n'ai pas cherché à*

¹ JOBERT Guy «*Position sociale et travail du consultant* » Education Permanente N°113 - 1992

² Pierre BESNARD «*Nouvelles idoles et nouveaux cultes* » - Editions l'Harmattan 1991- p 138

m'adapter à l'environnement, mais j'ai pu le filtrer, l'analyser et réagir à tous ces changements. Je me suis régénérée continuellement de ses différentes transformations, avec un remplacement incessant de mes propres composantes... je me suis efforcée d'aller chercher le manque». Le « concept de l'énaction » peut aussi servir à qualifier cette démarche si complexe dans laquelle je me suis inscrite. En effet, « *l'énaction est un processus de mise en action de notre « organisation interne » par lequel nous structurons nos expériences passées pour orienter nos actions futures* »¹ J'ai appris de l'expérience vécue, « *j'ai donné forme à mon environnement, en même temps que j'ai été façonné par lui.* »² ...J'ai appris en agissant et agis en apprenant. Je suis aussi passée d'une logique de production à une logique de construction.

Ma relation aux Savoirs a continué à cheminer. Différents Savoirs ont véritablement maillé ce processus de construction. Lorsque j'ai effectué ma formation de formateur (il y a maintenant presque 10 ans), j'ai réalisé que je ne pouvais même pas parler de mon rapport aux Savoirs. Il y avait le Savoir d'un côté et moi de l'autre. Je me devais de l'assimiler et de le restituer dans une forme quasi-similaire. Je l'abordais comme une donnée qui m'était extérieure. Je n'étais pas dans une démarche d'appropriation, mais juste d'assimilation. A cette époque, j'ai commencé à aborder les Savoirs autrement, j'ai cheminé avec ou vers eux en fonction de mes besoins, j'ai pris conscience que seule l'expérience ne suffisait pas. J'ai accepté les phases de latence, de décantation comme des phases nécessaires. Avec le DCIO, je croyais poursuivre le chemin entamé, être dans un approfondissement, sans bouleverser l'ensemble. Je me suis finalement engagée dans ce que je nommerai « la 3^{ème} dimension », celle qui permet de s'excentrer, d'effectuer « un pas de côté », de se positionner beaucoup plus en « méta ». Dans cette démarche, je me suis appropriée de nouveaux concepts théoriques **non comme un éclairage sur ma pratique**, mais plutôt comme **un appui dans ma pratique**. Au lieu de m'inscrire exclusivement dans une analyse interactive centrée sur ma pratique, ou dans une auto-analyse (postures qui me sont assez habituelles), je me suis finalement engagée dans ce processus d'intervention, en m'appuyant sur un champ conceptuel plus vaste et souvent différent de celui, exploré jusqu'à maintenant. J'ai repéré d'autres angles de vue et d'analyse. J'ai dû suivre d'autres chemins d'action pour intégrer de nouvelles méthodologies de travail. J'ai progressivement identifié des hypothèses d'analyse, au départ insoupçonnables.

Trouver des espaces de supervision, ne pas rester seule, clarifier les différents enjeux en présence a été tout aussi incontournable dans cette démarche de travail. J'ai découvert à quel point il était important de trouver « *un lieu où je puisse m'exprimer librement, parler de mes actes, de mes doutes, de mes inquiétudes, de mes émotions; un lieu où je puisse être en*

¹ BURATTI Laurent « *Le paradigme de l'énaction* »

² MERLEAU PONTY cité par VARELA Fransisco « *L'inscription corporelle de l'esprit* »

situation de demander et de recevoir des conseils, un lieu d'élaboration et de critique de mes pratiques et de celles des autres, un lieu où apprendre»¹. J'ai appris à intervenir dans des interstices d'action particulièrement étroits, à transformer « les problèmes rencontrés » en « objets de travail », à accepter l'instrumentalisation comme part possible de l'intervention. Je crois avoir réussi à ce que « renoncer ne soit pas me résigner ». Il m'a fallu admettre l'impact minime immédiat de mon intervention, accepter d'être dépossédée du travail restitué, cheminer avec humilité sur les limites du travail de consultant.

L'INDIVIDUALISATION : UN OBJET de TRAVAIL aux multiples ENJEUX

L'objet de mon travail, « l'individualisation » a fait apparaître différents enjeux, que je n'ai pu développer tout au long de cette démarche. Il me semble donc important de les poser lors de cette clôture. Ils constituent en effet des pistes de travail intéressantes à retenir pour poursuivre une telle réflexion jamais véritablement finie.

Un enjeu identitaire et institutionnel

Tout au long de ce travail d'écriture, j'établis et étoffe **l'hypothèse** qu'aborder l'individualisation, c'est interroger l'identité professionnelle des formateurs, c'est peut-être même la bousculer, dans un contexte qui l'interpelle déjà beaucoup (régionalisation, réformes des diplômes ...). Si comme Vincent GAULEJAC, nous retenons que « *les identités professionnelles produisent des sentiment d'appartenance à des collectifs qui rassemblent tous ceux qui ont suivi les mêmes études, passés des diplômes équivalents, qui exercent des métiers similaires ou qui occupent les mêmes fonctions* »², nous pouvons alors constater qu'il y a véritablement « une identité de formateur en travail social ». Ce dernier est ainsi avant tout « un travailleur social », très sensible à la transmission « intergénérationnelle », à la valeur donnée aux collectifs, façonnés eux-mêmes par des valeurs de solidarité, une « culture métier » et un « esprit maison » très présents. L'individualisation réinterroge vivement ces dimensions. Elle interroge ainsi la place du collectif, l'identité unique du travailleur social, en introduisant de façon de plus en plus vive la question des enseignements universitaires. Elle « *met en tension les acteurs de la formation face à la démultiplication de leurs fonctions : conception, tutorat, accompagnement, enseignement... introduction des technologies nouvelles, prises en compte*

¹ BERCOVITZ Alain « *L'intervention, sources et méthodes* » CONNEXIONS 49/1987

² GAULEJAC (de) Vincent « *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions* » PARIS Erès 2002

de publics « différents ». »¹ L'individualisation entrecroise de fait la question de la professionnalisation, avec sous jacent le risque d'uniformisation, de formatage contre lequel les formateurs essaient de lutter..., au point de ne cesser de valoriser l'accompagnement personnalisé. Ils doivent cependant maintenant « oser changer l'accompagnement »² Il leur faut ainsi « autoriser chaque étudiant à exprimer son expérience et son vécu de stage, afin d'accompagner un processus de maturation individualisé, sans pour cela rester dans la transmission du savoir, donner des conseils, faire de l'intervention... ; ils doivent aussi «renoncer à la posture de celui qui a le savoir et le pouvoir, afin d'abdiquer sa toute puissance et laisser tomber le masque d'une idéalité ». DUBAR évoquait déjà en 2001 une crise des identités, qui plus est des identités professionnelles³. D'autres disent que c'est loin d'être nouveau et évoquent plutôt des diagnostics « d'évolution et de transformation ». DUBET lui nous invite à nous méfier des termes de « chutes, « crises », « fin du social » ou « décadence », pour ne pas céder à un jugement qui voudrait que le passé soit meilleur que le présent, sans pour cela nier qu'il y a une véritable transformation. De son point de vue, il y a surtout une mutation de l'institution qui procéderait du processus même de modernité. Il évoque ainsi « une histoire longue conduisant à penser que nous sommes entrés dans une période historique dominée par le déclin du programme institutionnel. »⁴... notion de programme institutionnel qu'il rattache beaucoup au travail sur autrui et donc à la formation.

Un enjeu de changement

En diagonale se pose donc la question du changement. Au-delà de ces transformations, de ces mutations évoquées précédemment, l'individualisation semble en effet impliquer une logique de changement : pour l'institution, pour son organisation, dans le projet et les postures pédagogiques. Elle demande le développement de nouvelles compétences, de nouvelles fonctions, de nouveaux outils. Si j'ai touché du doigt, cette idée du changement présent depuis de nombreuses années, en raison de la multiplication de nouvelles contingences, je n'ai pas du tout abordé la question de l'accompagnement d'un tel changement... qui me semble un enjeu tout autre et tout aussi important que celui de les rendre visibles.

¹ GAUTIER MOULIN Patricia «Les interrogations des Universités sur les formations aux métiers de la formation» L'INFFO – Juin 2001 N° 791

² SIMONDI Evelyne « Professionnalisation des étudiants : oser changer l'accompagnement » ASH N° 2494 – 16 février 2007

³ DUBAR Claude « La crise des identités. L'interprétation d'une mutation » 2007 PUF

⁴ DUBET François « Le déclin de l'institution » 2002 Seuil

Un enjeu d'innovation

L'individualisation de la formation a parfois été évoquée comme un phénomène de mode. D'autres parlent « d'innovation pédagogique ». La question de l'innovation et de la place accordée à celle-ci apparaît alors fondamentale pour envisager demain le développement de l'individualisation. Je finirai juste sur un propos de Norbert ALTER dans – « l'innovation ordinaire » ... propos qui me semble parfaitement souligner les différents enjeux de demain.

« La diffusion d'une innovation suppose un investissement en travail, en action et en identité de la part d'un grand nombre d'acteurs. Cet investissement pose alors la question de l'apprentissage, des hommes et des structures qu'ils habitent. Un processus d'innovation suppose en effet que certains acceptent de se défaire de l'emprise coutumière des normes ou coercitive des règles de droit, pour parvenir à élaborer autrement un produit ou une organisation. »¹

Si le processus d'individualisation est déjà engagé dans cet institut grâce à une « logique culturelle », il lui faudra demain véritablement questionner l'organisation pour continuer à se développer au plus près des besoins des apprenants, et sans perdre le processus de la professionnalisation. Il apparaît ainsi nécessaire de revoir la place accordée à l'autonomie, de lutter contre toutes les procédures qui risquent de bloquer cette innovation, d'être attentif à la question identitaire des professionnels et de faciliter l'investissement de chacun... tout ce qui est quelque peu entraver à ce jour. !

¹ ALTER Norbert « *L'innovation ordinaire* » 2005 PUF

BIBLIOGRAPHIE

- ALTER Norbert**, 2005, « *L'innovation ordinaire* », PUF
- ARDOINO Jacques**, 1990 « *Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant* » in *Les cahiers d'études du CUEEP*, Lille
- BARUS-MICHEL Jacqueline, ENRIQUES Eugène et LEVY André** (sous la direction de), 2002, « *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions* » PARIS Erès
- BERCOVITZ Alain** 1987 « *L'intervention, sources et méthodes* » CONNEXIONS 49
- DUBAR Claude** 2007 « *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation* » PUF
- CROZIER ET FRIEDHBERG**, 1977, « *L'acteur et le système* », Paris : (1ère édition), Seuil
- DEJOURS Christophe**, 2007, « *Conjurer la violence* », PAYOT
- FONTAINE Philippe**, 2007, « *L'action* », collection philo, ELLIPSES
- GAULEJAC (de) Vincent**, 2009, « *La société malade de la gestion – Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social* », Collection Economie - POINTS
- JOBERT Guy** – 1992 « *Position sociale et travail du consultant* » Education Permanente N°113
- LA CECLA Franco**, 2002 « *Le Malentendu* » – BALLAND
- LAUPIES Frédéric**, 2007, « *L'action, premières leçons* » -PUF
- Ministère du Travail, du dialogue social et de la participation**, Délégation à la Formation Professionnelle *, 1995, « *Formations individualisées - Manuel à l'usage des acteurs de la formation professionnelle* », La documentation française.
- MINTZBERG Henry**, 1988 « Structures des organisations et dynamique des entreprises ». Editions d'organisations
- OUAKNINE Robert** (sous la direction de) avec les contributions d'Alain BERCOVITZ, Philippe CARRE, Guy Le BOTERF, Francis MINET, Didier POSSOV et Alain RIEUNIER, 2005 « *Formation des adultes et individualisation - Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations* », Equipe du réseau des GRETA de l'académie de Créteil. *Collection Education et Formation tout au long de la vie.*
- OUAKNINE Robert** (sous la direction de) avec Florence LAVILLE et Catherine TUILLIER. 2005 « *L'individualisation : enjeux et pratiques* », CRDP de l'académie de Créteil. *Les cahiers INNOVER et REUSSIR - N° 10.*
- OSTY Florence, SAINSAULIEU Renaud, UHALDE Marc**, 2007, « *Les mondes sociaux de l'entreprise – Penser le développement des organisations* », Edition La découverte - Entreprise et société.

ROUCHY Jean-Claude, 1998, «*Problématique de l'intervention* » -CONNEXIONS 71 Edition ERES

TROLLAT Anne –Françoise (sous la direction de) et Claire MASSON, 2009, « *La formation individualisée – Conférence de consensus* », Collectif de Gilly-lès-Cîteaux- EDUCAGRI EDITIONS.

ZARIFIAN Philippe, 2009, « *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle* » PUF – Le Travail Humain -

WEBOGRAPHIE

AFORTS www.aforts.com (Association Française des Organismes de formation et de Recherche en Travail Social).

BESANCON Jean <http://www.leclub.org/portal/index.php#tab/44>

L'Université ouverte des compétences

« *Agir sur le pouvoir d'agir. Transformation des activités, du travail, de la « formation »* »

Intervention du 03/05/2011 - VDS n°124. Édité le 18/07/2011

CENTRE INFFO www.encyclopedie-de-le-formation.fr

CEREQ, <http://www.cereq.fr/index.php/publications> Bref - Lettre mensuelle d'informations sur les travaux et les publications du Céreq.

GNI www.gni.asso.fr (Groupement national des IRTS)

Ministère de l'Emploi, de la Cohésion Sociale et du Logement

www.santesolidarites.gouv.fr « *Des orientations nationales pour les formations sociales* »

Plan 2007-2009

PSYCHASOC www.psychasoc.com - CHAUVIERE Michel « *Comment en sommes-nous arrivés là ?* » - Février 2006

PERRENOUD Philippe – « *De quelques compétences du formateur-expert* »

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html

PERRENOUD Philippe – « *Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge* » 2001

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html

GLOSSAIRE

ADAPSS : Association pour le Développement de l'Apprentissage dans les Professions Sanitaires et Sociales

AFORTS : Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social

CAFERUIS : Certificat d'aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention

CEREQ : Centre d'Etude et de REcherche sur les Qualifications

CHSCT : Comité d'Hygiène de Sécurité et des Conditions de Travail

CIF : Congé Individuel de Formation

COFO

R : COmité de FORmation. Ce comité réunit au sein de l'IRTS, l'ensemble des responsables de pôles et l'ensemble des responsables de formation ou de services pédagogiques (admission, formation continue, VAE...)

DC : Domaine de Compétences

DEAF : Diplôme d'Etat d'Assistant Familial

DEAMP : Diplôme d'Etat d'Aide Médico-Psychologique

DEAVS : Diplôme d'Etat d'Auxiliaire de Vie Sociale

DEME : Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur

DEES : Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé

DF : Domaine de Formation

DGAS : Direction Générale de l'Action Sociale

DIF : Droit Individuel à la Formation

DRJSCS : Direction Régionale Jeunesse et Sport et Cohésion Sociale, anciennement **DRASS** : Direction Régionale des Affaires Sanitaires et sociales.

DSTS : Diplôme Supérieur en Travail Social

DUP : Délégation Unique du Personnel

ES : Educateur Spécialisé

ECTS : Abréviation du terme anglais « *European Credits Transfer System* ». Ce système a été initié en 1989 dans le cadre du programme Erasmus et dans un contexte de mobilité en Europe. L'ECTS repose sur le principe selon lequel le travail à fournir par un étudiant à plein temps pendant une année universitaire correspond à 60 crédits. La charge de travail d'un étudiant inscrit dans un programme d'études à plein temps en Europe étant, dans la plupart des cas, d'une durée d'environ 1500-1800 heures par an, la valeur d'un crédit représente donc environ 25 à 30 heures de travail. Dans la déclaration de Bologne de juin 1999, son développement a été envisagé **avec l'objectif d'une mise en place complète en 2010**.

GNI : Groupement National des IRTS

GRETA : GRoupements d'ETAbliissements publics Le réseau des GRETA est le dispositif de Formation tout au long de la vie de l'Education Nationale.

HEPAS : Hautes Ecoles Professionnelles pour l'Action Sociale

IRTS : Institut Régional pour Travailleurs Sociaux

ME : Moniteur Educateur

OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé par l'Etat

PRDF : Plan Régional de Développement de la Formation

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication ou **NTIC** : nouvelles technologies de l'information et de la communication

UNAFORIS : Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale.

UNIFAF : Unifaf est un OPCA. Fond d'Assurance Formation de la Branche professionnelle sanitaire, sociale et médico-sociale, privée à but non lucratif.

VAE : Validation des Acquis d'Expérience

ANNEXES

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES sur la REGIONALISATION.....	12526
L'ÉVOLUTION DES TÊTES DE RÉSEAUX.....	128
INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES sur la DEMARCHE QUALITE.....	130
ORGANIGRAMME.....	132
LES FORMATIONS ES/ME ET LEURS SPÉCIFICITÉS.....	134
LA FORMATION CAFERUIS ET SES SPÉCIFICITÉS	135
INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES sur le cadre de la RESTITUTION Erreur ! Signet non défini.	

Mail envoyé le 4 janvier 2011 par la Direction..... **Erreur ! Signet non défini.**

Ordre du jour communiqué le 17 janvier 2011, aux salariés concernés **Erreur ! Signet non défini.**

Mail communiqué le 17 janvier 2011, à l'ensemble des membres du CODIP et du COFOR**Erreur ! Signet non défini.**

POWER POINT PROPOSE pour la RESTITUTION	135
--	------------

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES SUR LA REGIONALISATION

L'ETAT toujours présent :

- **définit les orientations** pour les politiques sociales nationales, les formations sociales, ainsi que pour l'organisation et la délivrance des certifications (par le biais de ses services déconcentrés : la DRASS¹, devenue depuis le 1^{er} juillet 2010 la DRJSCS²,
- **est certificateur**. Il s'inscrit par le biais de la DRJSCS, dans la construction, l'organisation et la délivrance des diplômes.
- **enregistre** les déclarations préalables et les déclarations rectificatives, mais aussi l'établissement demandeur s'il y a conformité de la déclaration. Ces déclarations préalables sont effectuées par les établissements de formation qui souhaitent ouvrir au sein de leur structure la formation en question. La composition du dossier de déclaration préalable est définie par l'arrêté du 10 mars 2005. Cette démarche est devenue incontournable. Le contrôle se fera à posteriori à partir de la déclaration communiquée pour ouvrir.
- **contrôle** le respect des programmes, la qualification des formateurs et directeurs d'établissements, la qualité des enseignements délivrés, ainsi que le respect de la déclaration préalable déposée.

Chaque REGION quant à elle se voit attribuer de nouvelles compétences. Son rôle s'est considérablement étendu et confirme sa place de chef de file et de coordination des formations professionnelles.

Ainsi, la Région :

- **définit** des politiques pour le développement économique et de la formation. Elle établit le PRDF³, dans lequel elle inclut le Programme Régional de l'Apprentissage et

¹ Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales

² Direction Régionale Jeunesse et Sport et Cohésion Sociale

³ Plan Régional de Développement des Formations. Ils existent depuis 1983. Ils se sont élargis à la formation des adultes en 2002, puis aux formations sanitaires et sociales en 2004-2005. C'est un instrument de programmation régionale (centre info). Il doit décrire les évolutions souhaitables de l'offre de formation professionnelle, tout au long de la vie.

de la Formation Professionnelle continue. Depuis 2005, elle y intègre aussi le schéma des formations sanitaires et sociales (2007-2013 pour l'Île de France).

- **finance** les instituts et centres de formation et certaines aides apportées aux stagiaires ou étudiants.
- **agrée** les organismes de formation.

De par cette régionalisation, les interlocuteurs ont changé. Après avoir longtemps négocié avec des « fonctionnaires de l'Etat » dans une logique globale et « technique », les centres de formation doivent aujourd'hui traiter avec des « acteurs politiques » portés par une autre logique, beaucoup plus locale, plus centrée sur l'emploi et avec une dimension économique plus présente. Ces changements n'ont pas été sans effets sur leurs financements, mais aussi sur leurs pratiques. Certains budgets ont diminué. Il a fallu fermer des services, en réduire d'autres. Les IRTS à différents degrés, traversent actuellement des difficultés financières, le nôtre n'en est pas exempt. Les cartes régionales quant à la répartition de ces formations sur le territoire sont revues : des petits centres de formation ferment, d'autres fusionnent. De par cette logique territoriale qui s'accroît, les instituts de formation doivent maintenant répondre beaucoup plus souvent à des appels d'offre, avec tout ce que cela représente d'aléatoire pour leur activité. Ils sont par conséquent mis en concurrence entre eux, là où hier ils étaient partenaires et se situaient souvent dans une volonté d'être complémentaires.

Ces nouvelles données, avec lesquelles il leur faut aujourd'hui agir, les exhortent fortement à rendre suffisamment lisible leur offre de formation. Les contrôles de cette nouvelle tutelle s'accroissent et obligent à cet effort de clarification. Il devient tout aussi indispensable d'apporter quasi systématiquement des précisions sur les modalités envisagées pour l'individualisation et le coût estimé. Ces contraintes financières ne sont pas sans avoir d'incidences sur la gestion des parcours individualisés, eux –mêmes souvent préconisés dans une logique d'économie.

L'ÉVOLUTION DES TÊTES DE RÉSEAUX

Deux têtes de réseaux des centres de formation du secteur médico-social ont existé pendant de nombreuses années, pour animer l'ensemble du réseau national : le GNI¹ et l'AFORTS².

Le GNI a été créé en 1983 et rassemble à ce jour 22 associations gérant des centres de formation en travail social, exclusivement les IRTS. Ce groupement organise en particuliers la coopération entre ses membres, suscite des études sur les pratiques professionnelles afin de favoriser leur évolution et accompagne ses différents adhérents dans leurs stratégies partenariales. Face aux enjeux de la **décentralisation** et avec la loi sur la **formation professionnelle tout au long de la vie** qui **a réintroduit l'individualisation des parcours de formation**, le GNI a vu se multiplier ses interlocuteurs.

Son plan d'action 2008-2010 est articulé autour de trois enjeux forts :

- l'évaluation,
- le pôle de référence et l'ouverture,
- l'animation du réseau GNI.

Notre institut est affilié au GNI et participe en ce sens à de nombreuses réunions de travail.

L'AFORTS quant à elle, est née au printemps 2000, de la volonté d'associations fédérant des établissements de formation préparant aux métiers du travail social, mais aussi à ceux de l'animation. Cette association réunit à ce jour 130 associations qui sont déclarées auprès du Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité, et du Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports, majoritairement agréées et financées par les Conseils Régionaux. L'AFORTS est une instance qui permet à ses adhérents de mener collectivement des réflexions, de dégager des orientations et de les mettre en œuvre. Elle est mobilisée sur une quinzaine de diplômes et certificats. Elle se préoccupe aussi de formations non diplômantes et du domaine de la recherche, des études et du conseil en lien avec la formation et l'intervention sociale. Elle mène une réflexion globale sur la place du travail social dans

¹ Groupement Nationale des IRTS - www.gni.asso.fr

² L'Association Française des Organismes de formation et de Recherche en Travail Social - www.aforts.com

l'intervention sociale et sur les mesures à prendre pour rendre adaptables la formation et le dispositif qui l'assure. L'ancien établissement absorbé en 2004 par cet IRTS adhérait à L'AFORTS.

L'UNAFORIS¹, a été créée le 19 décembre 2008 dans la perspective de parvenir à moyen terme à une seule structure représentant les établissements de formation en travail social. En juillet 2010, elle propose un projet pour les formations sociales. Outre la restructuration autour du modèle des Hautes écoles, l'UNAFORIS propose une nouvelle architecture des formations avec pour objectif d'inscrire les formations sociales dans l'espace européen de l'enseignement supérieur tout en maintenant leur vocation promotionnelle. Elle a été longtemps dans une phase de transition. La fusion du GNI et l'AFORTS semblait difficile à mettre en place. Certains parlaient d'un « *mariage entre la carpe et le lapin* ». Les champs de référence se révèlent en effet assez différents, au point de complexifier ce rapprochement. Le GNI se revendique plus près du schéma universitaire, le réseau de l'AFORTS, plus près de la formation professionnelle. Le projet de Hautes Ecoles Professionnelles pour l'Action Sociale² (HEPAS) voudrait se situer à la jointure des deux... rien aujourd'hui ne semble permettre d'identifier dans quel sens, l'avenir va s'orienter. Si l'approche de la formation professionnelle apparaît différente, les travaux proposés par ces deux têtes de réseaux, semblent par contre confirmer la volonté de maintenir l'appartenance des établissements de formation au secteur du travail social. Les Etablissements de Formation du Travail Social (EFTS) attachent une importance à la recherche et à la production de connaissances pour et avec les acteurs de la question sociale.

La fusion a finalement été officialisée début juillet 2011, pour une cessation des deux associations GNI et AFORTS au 31 décembre 2011.

¹ Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale

² Projet acté par le conseil d'administration d'UNAFORIS du 6 juillet 2010 et transcrit dans le document « *UNAFORIS : un projet pour les formations sociales* »

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES SUR LA DEMARCHE QUALITE

Il est ainsi écrit dans la circulaire de mars 2009 que « *Le contrôle de la qualité des enseignements délivrés a pour objectifs :*

- *d'apprécier l'adéquation des formations dispensées aux objectifs réglementaires ;*
- *d'apprécier la conformité des éléments déclarés aux processus effectivement mis en œuvre ;*
- *d'identifier, dans le cadre d'un contrôle qualitatif, et au regard des référentiels et bonnes pratiques, les points forts et les points faibles des processus de formation ;*
- *d'accompagner l'ensemble des établissements de formation dans le cadre du processus d'évolution de la qualité de l'enseignement dispensé. »¹*

Il est aussi signifié à différents endroits que l'appréciation de la qualité peut s'effectuer par une évaluation de :

- la satisfaction de l'utilisateur
- la réponse aux attentes des destinataires (futurs professionnels, employeurs...)
- la réponse aux exigences des pouvoirs publics
- l'atteinte des objectifs et les effets des enseignements dispensés
- l'investissement donné aux alentours de la formation.

Il apparaît tout autant indispensable de :

- former les professionnels à situer leurs actions dans un cadre collectif et institutionnel, mais aussi dans la perspective de faire accéder les usagers à l'exercice de leur citoyenneté.
- approfondir la qualité de l'alternance par une poursuite de la dynamique induite avec la mise en place des « sites qualifiants », la responsabilisation du référent professionnel et le développement de la fonction tutorale.
- établir une réflexion commune sur la qualité des activités proposées, sur la promotion de bonnes pratiques en matière de formation des travailleurs sociaux , et **plus particulièrement sur la mise en œuvre des parcours individualisés.**

¹ Circulaire DGAS du 5 mars 2009 – Annexe 1 Guide méthodologique – première partie « repères méthodologiques, démarche et procédure » P 15-16 « Vers un contrôle qualitatif ».

Les parcours individualisés font ainsi l'objet d'un axe d'observation spécifique intitulé « individualisation des parcours de formation » dans lequel sont posés :

- « **trois critères de conformité au regard de la déclaration préalable**¹ :
 - *Modalités pédagogiques prévues pour permettre la prise en compte de parcours personnalisés de formation pour les personnes bénéficiant de dispense de certification ou d'allègement de la formation.*
 - *Protocole d'allègement de formation listant les allègements prévus en regard de chacun des diplômes permettant des allègements.*
 - *Au regard des textes relatifs au diplôme préparé ».*
- « **dix critères et indicateurs qualitatifs complémentaires**¹ :
 - *Description claire et explicite des modalités pédagogiques prévues pour assurer les parcours personnalisés.*
 - *Intégration de l'individualisation dans le projet pédagogique*
 - *Effectivité des procédures d'individualisation dans le parcours de formation : demande, décision, mise en œuvre de l'individualisation.*
 - *Lisibilité des voies d'accès à la formation (formation initiale, éventuellement apprentissage, formation continue (VAE, allègement, dispenses...))*
 - *Outils de connaissance des profils des étudiants, de leurs parcours antérieurs, des acquis*
 - *Service d'orientation : conseil dans le choix des cours, des modules, des parcours, des perspectives de carrière, ciblage des contenus en fonction des besoins des étudiants*
 - *Outils d'individualisation des parcours et des programmes (contrats...)*
 - *Mise en œuvre de points de contrôle de l'individualisation et mesure des acquis régulière ; validation partielle*
 - *Nombre d'étudiants bénéficiant de parcours individualisés, de protocoles d'allègement, de dossiers traités en VAE...*
 - *Adaptabilité des programmes et processus pédagogiques aux parcours individualisés. »*

¹ Circulaire DGAS du 5 mars 2009 – Annexe 1 Guide méthodologique – deuxième partie « Référentiel de critères de conformité et de qualité » - « Axe 3 : L'action de formation en référence au diplôme préparé ». P.51

ORGANIGRAMME



LES FORMATIONS ES/ME ET LEURS SPÉCIFICITÉS

La formation d'ES est une formation de niveau III, elle se déroule sur 3 ans. Il faut avoir le baccalauréat ou un diplôme de niveau IV pour y accéder. Une épreuve de sélection demeure nécessaire pour être accepté. La formation des ES a été réformée en 2007¹. La 1^{ère} session de ce nouveau diplôme d'Etat a lieu en Juin 2010. En septembre 2009, début de mon intervention, les formateurs n'ont plus que la formation réformée à gérer, après avoir dû conduire simultanément, pendant deux années consécutives, deux dispositifs de formation avec des logiques très différentes.

La nouvelle formule comprend, en alternance, 1450 heures de **formation théorique** et 2100 heures de **formation pratique** (60 semaines) **La formation pratique** doit comprendre un stage de 28 à 36 semaines (980 à 1260 h) et au moins deux stages de 8 semaines (280 h). La formation théorique se décline selon un référentiel défini par les textes officiels. Elle se décompose en 4 domaines de formation (DF), eux-mêmes parfois déclinés en modules (**DF1** - accompagnement social et éducatif spécialisé **(450 h)** ; **DF2** - conception et conduite de projet éducatif spécialisé **(500 h)** ; **DF3** - communication professionnelle en travail social **(250 h)** ; **DF4** - implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles **(250 h)**).

Chacun des domaines de formation comporte une épreuve terminale de certification organisée par le recteur d'académie ou directement par le centre de formation. Des contrôles en cours de formation sont également prévus dans certains domaines. Le diplôme peut être accessible par la voie de la validation des acquis d'expérience (VAE) Des dispenses et des allègements de formation peuvent être accordés en fonction des diplômes possédés ou de l'expérience professionnelle. Les épreuves de certification restent obligatoires en cas d'allègement, elles n'ont par contre pas besoin d'être passées en cas de dispense.

Trois promotions sont donc toujours en cours de formation avec chacune plus de 100 étudiants. Ces trois « promo » se croisent peu. Les étudiants ont en effet des stages à effectuer, plus particulièrement sur la 2^{ème} année, avec plus de 6 mois d'absence.

¹ Arrêté du 20 juin 2007.

La formation de ME est quant à elle, une formation de niveau IV. Aucun diplôme n'est exigé pour accéder à cette formation, mais chaque centre de formation organise une épreuve de sélection. Elle dure deux années. Elle a aussi été réformée en 2007, selon le même arrêté du 20 juin 2007. Elle comprend en alternance 950 h d'enseignement théorique et 980 h (28 semaines) de formation pratique. La formation pratique se déroule sous la forme de deux ou trois stages d'une durée minimale de 8 semaines (280 h).

L'enseignement théorique comprend 4 domaines de formation (DF), selon une répartition similaire à celle de la formation des ES. Ces DF représentent l'équivalent « d'extraits » de cette formation, tout en se centrant sur l'identité métier des moniteurs éducateurs. Le passage de ce 1^{er} diplôme d'Etat a eu lieu en juin 2009. Lors du démarrage de mon intervention, l'équipe de formateurs était en cours d'évaluation et de réajustement de la formation, au vu de cette 1^{ère} séquence d'examen. Avant ces réformes, les moniteurs éducateurs et les éducateurs spécialisés avaient des cours en commun. Dans cette période transitoire, il s'avère compliqué de leurs points de vue, de maintenir ainsi des cours transversaux.

LA FORMATION CAFERUIS ET SES SPÉCIFICITÉS

Le CAFERUIS a été créé suite au décret du 25 mars 2004 (J.O. du 28 mars) et à l'arrêté du 8 juin 2004 (J.O. du 1er juillet) qui ont ainsi codifié la formation et les certifications. Ils ont été complétés par la circulaire DGAS du 2 septembre 2004, qui a précisé les modalités d'accès au diplôme par la VAE. Le CAFERUIS est délivré par le Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion Sociale. C'est un diplôme de niveau II. Il relaye la formation de chef de service existant précédemment, cette dernière n'était par contre pas qualifiante.

La formation théorique est de 400h et pratique de 420h. L'amplitude doit être au maximum de 24 mois. Elle est organisée en quatre unités de formation (**U.F. 1** : Conception et conduite de projet : 90 h- **U.F. 2** : Expertise technique : 150 h -**U.F. 3** : Management d'équipe : 100 h et **U.F. 4** : Gestion administrative et budgétaire : 60 h.)

La formation pratique se déroule sous la forme d'un stage effectué auprès d'un professionnel exerçant des fonctions d'encadrement dans un établissement ou service social ou médico-social.

**POWER POINT PRESENTE LORS DE LA
RESTITUTION**

DONNER À VOIR LES PARCOURS INDIVIDUALISÉS À L'IRTS

Chantal MIRZA

Développement des compétences et Intervention dans les organisations
Master 2 professionnel – Chaire de formation des adultes - CNAM Paris

ECRIRE POUR MIEUX VOIR

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

UN DIAGNOSTIC EN DEUX ETAPES

1^{ère} ETAPE :

- ★ Une IDENTIFICATION du CONTEXTE
- ★ UNE TERMINOLOGIE à DEFINIR
- ★ Les PREMIERS CONSTATS

2^{ème} ETAPE :

- ★ Les REPRESENTATIONS identifiées
- ★ Les POINTS de VIGILANCE exprimés
- ★ Les LEVIERS de TRAVAIL proposés

2

LE CONTEXTE DU DIAGNOSTIC

QUELQUES EVOLUTIONS MARQUANTES

Type d'évolution	Eléments marquants	Remarques
Partenaires	2004 : <i>décentralisation de la formation vers les REGIONS</i>	Un changement d'interlocuteurs : un passage du «technicien» au financeur et au politique.
Identité	2005 : Fusion absorption IRTS IFRAD	deux cultures de la formation à croiser.
Réformes des diplômes d'ETAT	2002 à 2006 : <i>Une formalisation des pratiques et des projets : écriture obligatoire d'une déclaration préalable pour chaque projet.</i>	<i>Passage d'une culture de la connaissance à une culture de la compétence</i>
Organisation	Depuis 2008 : évolution de l'organigramme, création de nouvelles entités et de nouvelles fonctions, avec de nombreux réajustements.	Une vue d'ensemble encore difficile à percevoir. Un organigramme pas stabilisé.
Volume des effectifs étudiants	<i>Depuis 2006 : une augmentation du nombre d'étudiants qui se stabilise aujourd'hui voire qui diminue à nouveau pour certaines filières</i>	<i>Une démultiplication des besoins, des attentes et des profils, mais aussi des statuts des étudiants.</i>
Equipement	Depuis 2003 : Mise en place du logiciel STROGOF	Nécessité d'un temps de stabilisation des process. Evolution des versions pour une meilleure adaptation aux besoins

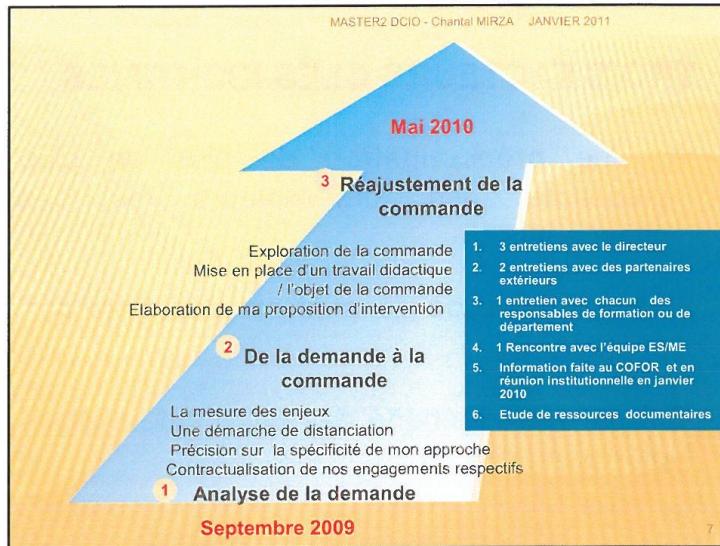
MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

TROIS FACTEURS CLÉS IDENTIFIÉS

- ☞ Une **préoccupation** de plus en plus pressante des prescripteurs et des financeurs.
- ☞ Une **demande** de plus en plus forte des apprenants
- ☞ Une **hétérogénéité** des publics de plus en plus présente

5

PREMIERE ETAPE DE L'INTERVENTION



UNE TERMINOLOGIE À DEFINIR

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

MAIS DE QUOI PARLE T-ON?

- de parcours individualisé ou de formation individualisée ?
- de parcours individualisé ou de parcours personnalisé ?
- de processus de formation ou de procédure de formalisation?

9

QUELQUES DEFINITIONS

Du point de vue de l'AFNOR, l'individualisation est classée dans les processus pédagogiques et est ainsi définie :

« Mode d'organisation de la formation visant la mise en oeuvre d'une démarche personnalisée de formation. Elle met à la disposition de l'apprenant l'ensemble des ressources et des moyens pédagogiques nécessaires à son parcours de formation et à ses situations d'apprentissages. Elle prend en compte ses acquis, ses objectifs, son rythme. »

AFNOR 1996 – fascicule X50-751

« Une formation individualisée, est aussi définie comme :

- Une formation qui reconnaît et prend en compte la **singularité du sujet** : ses besoins, son parcours, son expérience, ses acquis, ses contraintes, ses ressources, ses capacités d'autodirection, ses stratégies ;

- Une formation qui prend en compte la **dimension sociale des apprentissages** dans une perspective autonomisante et de construction identitaire ;

- **Une formation co-construite**, négociée entre les parties prenantes qui concrétise l'interaction entre un projet de formation institué et des projets de formation individuels . Cette formation co-construite a un impact sur le rôle des acteurs et sur l'organisation, elle est régulée et évolue au cours du temps. »

Texte de la déclaration commune
Conférence de consensus - Collectif de Gilly-lès-Cîteaux
Juin 2008

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011
**PARCOURS INDIVIDUALISÉ
OU FORMATION INDIVIDUALISÉE?**

↪ **Les interlocuteurs rencontrés distinguent ainsi ces deux notions :**

→ pour la première, il est le plus souvent fait référence aux **dispositifs de formation** et donc plus spécifiquement à **l'ingénierie de formation**.

→ pour la seconde, il est évoqué des **modalités pédagogiques**, et donc plus spécifiquement de l'ingénierie pédagogique.

12

INDIVIDUALISATION OU PERSONNALISATION ?

Cette nuance a été ainsi définie par Didier POSSOV
(Doctorant en sciences de l'éducation, Centre d'études et de recherches sur la
formation, l'éducation et l'enseignement – Université de Montpellier III) :

➤ « L'individualisation est liée à la
« particularité » par prise en considération
des caractéristiques(des déterminations) de
l'individu concret mais placé dans un
dispositif à vocation universelle, conçu *in*
abstracto pour un type d'usage donné quels
qu'en soient les utilisateurs de passage. »

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

➤ « La personnalisation coïncide avec la
« singularité », relation pédagogique unique,
non reproductible à l'identique, déconnectée
d'une référenciation à un programme et à des
mesures préétablies, bien que des
dispositions doivent être posées et des règles
établies pour la rendre praticable ».

14

**INDIVIDUALISATION :
UN DISPOSITIF OU UN PROCESSUS ?**

↳ **Didier POSSOV** apporte cet éclairage :

- ➔ « Le dispositif est l'ensemble de ce qui est institué, mis en place, mobilisé pour faciliter le déroulement d'une action.
- ➔ « Le processus est un mouvement de la « praxis », dans l'agir, où il est difficile de distinguer les moyens de la fin, le sujet et l'objet, l'agent et le patient ... »

Formation des adultes et individualisation -
CRDP académie de Créteil – 2005 – p 103

PREMIERS CONSTATS

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

- ☞ Si la commande évoque « les parcours individualisés », la notion de « formation individualisée » apparaît le plus souvent dans les échanges.
- ☞ Cette notion se montre en lien avec celle de cheminement, de processus, notions fortement présentes dans le travail éducatif et pédagogique.
- ☞ Le terme de personnalisation apparaît peu

17

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

- ☞ Le terme d'accompagnement individualisé est associé systématiquement à cette notion de « formation individualisée ». L'individualisation est spontanément liée au travail d'accompagnement et d'écoute.
- ☞ L'individualisation est aussi fréquemment mise en lien avec les choix et les suivis de stages... élément évoqué comme important dans le parcours individuel de formation.

18

LORSQU'ON PARLE « PARCOURS »

Différents vocables utilisés

A « parcours individualisés » différents autres termes sont évoqués, tels que :

- parcours partiels
- parcours renforcés ou parcours allégés
- parcours diversifiés

19

QUELQUES INDICATEURS

↳ Les PARCOURS INDIVIDUALISÉS sont :

- établis en fonction des statuts des étudiants (SE ou voie directe).
- construits à partir du parcours classique auquel « on retire ». *Le parcours classique est ainsi nommé comme le parcours de référence. Les allègements ont essentiellement pour conséquence de réduire l'amplitude de la formation.*
- formalisés essentiellement sur un plan administratif en lien avec la commission « allègement »

20

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

↪ Les **PARCOURS INDIVIDUALISÉS** sont élaborés en fonction :

- ➔ des Domaines de Formation, mais aussi des modules,
- ➔ des allègements ou des dispenses,
- ➔ des ECTS

21

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

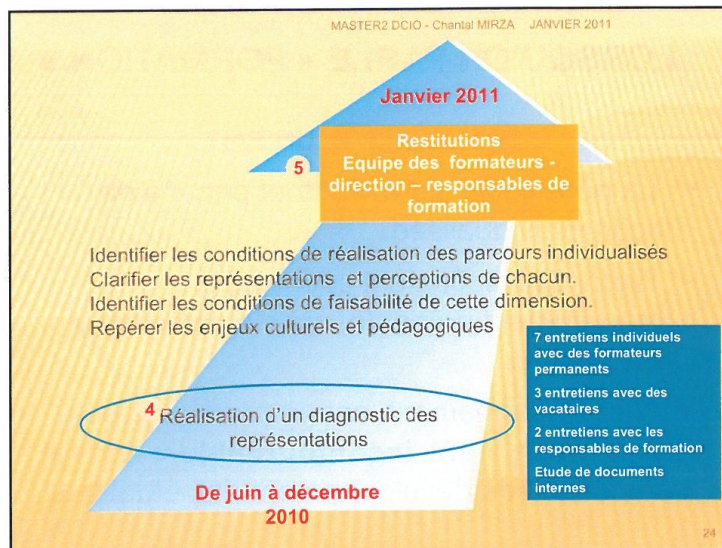
LORSQU'ON PARLE « FORMATION »

UNE RÉALITÉ, UN FAIT

- ↪ La pédagogie est avant tout pensée de façon individualisée.
- ↪ l'individualisation est spontanée, fréquemment présente, mais souvent **peu formalisée**.
- ↪ l'accompagnement est proposé de façon « **naturelle** » et « **incontournable** » dans le processus de développement des étudiants

22

DEUXIÈME ETAPE DE L'INTERVENTION



MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

LA PRÉSENCE DE DIFFÉRENTES DIMENSIONS

- Une individualisation des **situations d'apprentissages** : une relation duelle , un accompagnement ...de l'autoformation, un travail important/ écrits.
- Une individualisation des **parcours de formation** : des modules , des allègements...
- Une **différenciation** des activités au sein d'un groupe de formation

27

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

LA CONTRIBUTION DE DIFFÉRENTES MISSIONS

Dans l'accompagnement :

- ⇒ **Référent de formation** (garant de la cohérence et du suivi de l'ensemble du parcours de formation de chaque étudiant)
- ⇒ **Chargé de suivi de stage ou d'alternance** (suivi individuel des stages et de leurs mises en place, des projets et de leurs évaluations)
- ⇒ **Chargé de suivi de certification** (suivi individuel de l'écriture des écrits de certification DPP, JEC, dossier thématique, note de réflexion, mémoire)

28

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

Dans l'organisation :

- ⇒ **Responsable de certains domaines de formation ou de modules** (garant de la cohérence globale et l'architecture à envisager)
- ⇒ **Responsable des stages** (liens avec les employeurs, travail de réseau)
- ⇒ **Responsable de l'équipe des chargés de suivi de stage ou d'alternance** (recrutement, formation, information, relai...)
- ⇒ **Responsable de certification** (garant de la mise en œuvre des certification , Mise en place et accompagnement de l'équipe des chargés de suivi)
- ⇒ **Membre de commissions** («cursus», «allégement», « architecture »)

29

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

UN PREMIER POSTULAT

- ☞ Une pensée individuelle ne peut se développer sans fondements théoriques, sans des apports disciplinaires.
- ☞ Une pensée individuelle se construit à la croisée d'une pensée collective partagée et d'un cheminement individuel accompagné.

30

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011
**LA RECHERCHE D'UN ÉQUILIBRE
ENTRE L'INDIVIDUEL ET LE COLLECTIF**

- Une vigilance pour maintenir une dynamique de groupe, une coopération, éviter l'isolement et « l'apprentissage solitaire »
- Une volonté de proposer des espaces collectifs de partages d'expérience, d'analyses réflexives.
- Le choix de maintenir une offre disciplinaire, l'apport d'une pensée collective.

31

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011
**UNE ARTICULATION CONSTANTE ENTRE L'OFFRE
DE FORMATION ET LA DEMANDE DES APPRENANTS**

- s'appuient sur une offre de formation prenant déjà en compte les rythmes et les besoins spécifiques des apprenants, au point de favoriser l'intégration de nouvelles formes de demandes individuelles.
- Incitent les étudiants à effectuer un « travail de positionnement » en début de formation

32

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

LES MULTIPLES FONCTIONS DE L'ACCOMPAGNEMENT

Une fonction relationnelle: dynamisation, soutien,...

Une fonction cognitive :

du côté de la méthodologie : organisation du travail ,
guidance, identification des points de blocages...

du côté de la médiation des apprentissages :
transfert, signification ou intentionnalité...

Une fonction régulatrice ou « gestionnaire »

Une fonction symbolique

33

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

UN SECOND POSTULAT

Il est incontournable de :

☞ connaître chacun des étudiants.

☞ valider du temps de formation
pour assurer l'accompagnement

34

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

UN DÉVELOPPEMENT DE LA MÉTHODOLOGIE

- ➔ Une prise en compte plus importante de la demande fortement présente des étudiants.
- ➔ Une temps accordé à cette dimension dans l'architecture de plusieurs DF
- ➔ Un outil d'appui pour l'autoformation

35

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

UNE PART DONNÉE À L'ÉVALUATION

Une dimension présente dans les projets mais peu verbalisée :

« Elle permet au sujet apprenant de mesurer ce qu'il perd ou gagne, de se situer dans un état de « l'un entre autres » ».

36

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

UNE MODULARISATION DÉJÀ EXISTANTE

- Une offre de formation déjà présente sous cette forme pour certaines filières
- Une interrogation / « socle commun » minimum à proposer
- Une réflexion engagée sur la notion « cœur de métier »
- Une modularisation complexe dans les formations à temps restreints.

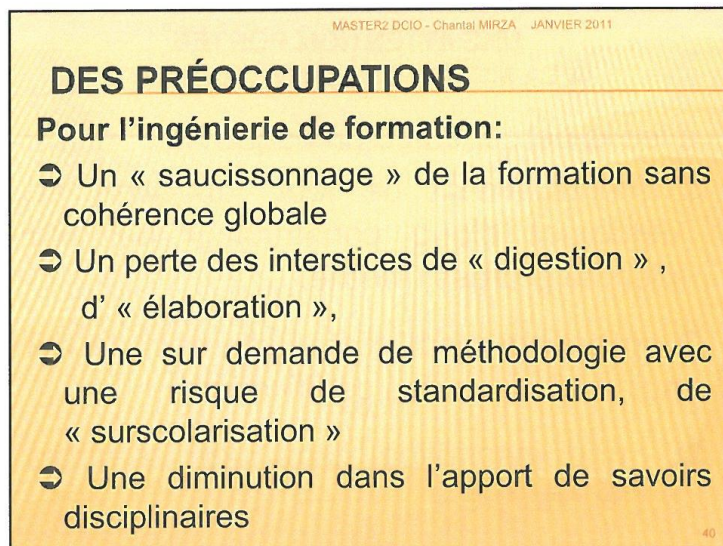
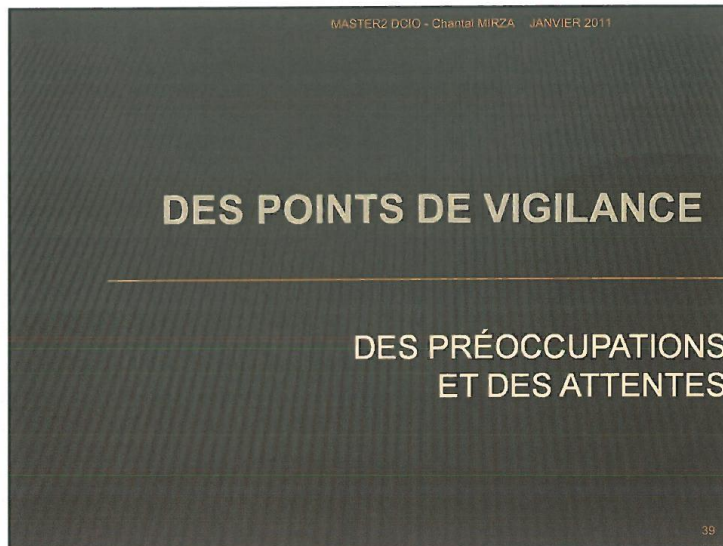
37

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

UNE ATTENTION PORTÉE À LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS

- avec la perception d'un risque de :
- morcellement de leur formation au détriment d'une construction de leur identité professionnelle.
 - un engagement essentiellement centré sur l'obtention des certifications
 - une inscription dans une stratégie « d'économie »

38



MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

Face à la demande des étudiants:

- Une accentuation du culte du résultat
- Une stratégie d'économie au détriment de la construction de l'identité professionnelle
- Un nomadisme entre centres de formation
- l'amplification d'une posture de consommateur
- Une autonomisation au détriment d'une socialisation

41

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

DES ATTENTES

- Une réflexion partagée sur la notion « cœur de métier »
- La poursuite du travail/ architecture de formation
- La recherche d'un équilibre /taille des groupes tout au long du parcours de formation, en s'appuyant sur les rapports de l'OCDE et sur l'analyse de l'activité.
- La mise en place d'intranet comme outil de communication avec les étudiants et comme outil de partage.

42

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

UN CONSTAT GLOBAL

Une possible rencontre entre :

- une pratique de l'individualisation déjà instaurée qui ne demande qu'à être reconnue et valorisée.

et

- une demande de visibilité de plus en plus pressante pour nos prescripteurs, financeurs et étudiants.

43

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

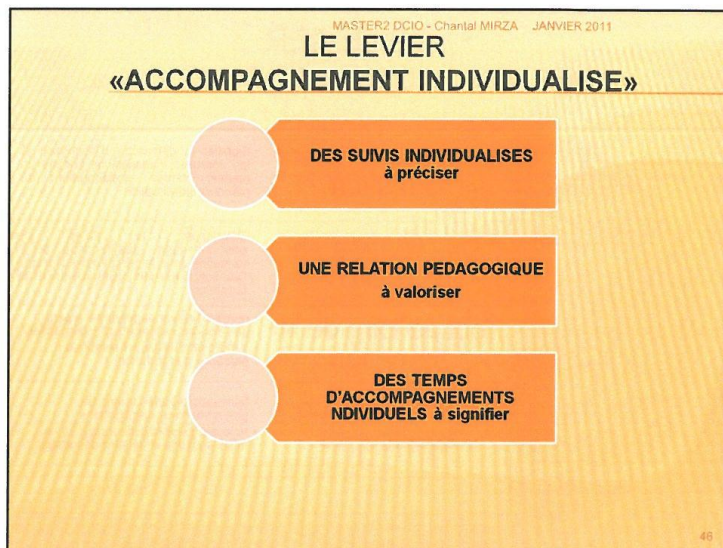
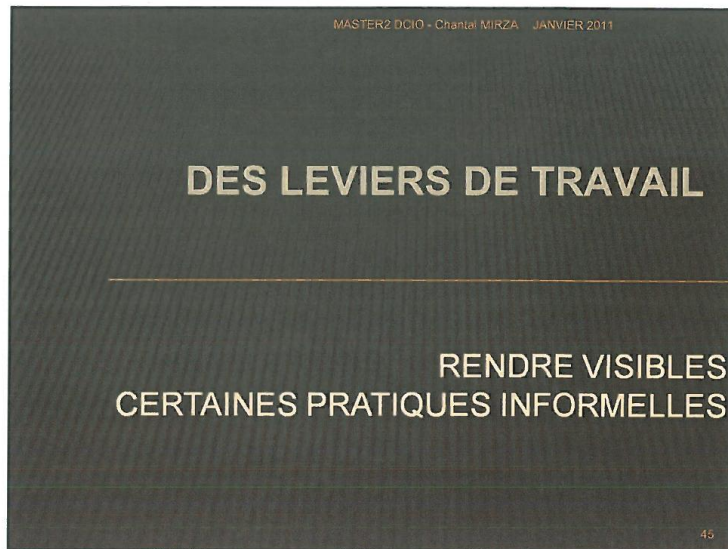
Un équilibre à trouver entre :

- la part à formaliser

et

- l'espace de créativité, d'adaptation à préserver.

44



MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

LE LEVIER

« ARCHITECTURE DE FORMATION »

- un socle commun à mieux identifier
- Des « alentours » variables, sous la forme de choix de modules à formaliser
- La place accordée à la méthodologie et à la préparation des certifications à rendre visible.

47

MASTER2 DCIO - Chantal MIRZA - JANVIER 2011

LE LEVIER

« PROCESSUS DE FORMATION »

Avant l'entrée en formation	<ul style="list-style-type: none">• Signifier la démarche d'inscription et les épreuves d'admissions comme un premier temps d'élaboration du parcours individualisé
Dès l'entrée en formation	<ul style="list-style-type: none">• Développer le travail de positionnement dès le début de la formation dans la perspective d'inscrire l'étudiant dans une logique de projet de formation.
Tout au long de la formation	<ul style="list-style-type: none">• revisiter l'accompagnement à partir des différentes formes déjà proposées• rendre plus lisible l'ensemble du parcours de formation
Sur des temps spécifiques	<ul style="list-style-type: none">• faire apparaître les temps de préparation aux certifications• Valoriser le travail effectué pour la mise en place et le suivi des stages

48



TITRE : Une intervention interne à la croisée des bouleversements du travail social et de ses formations : une dynamique constamment sur le fil.

Mots clefs : formation – travail social – individualisation - rôle et place - identité professionnelle – contingence - changement – crise – sociologie des organisations – mondes sociaux

Résumé du mémoire : Traduire le cheminement et l'apprentissage d'une posture de consultant interne dans un centre de formation s'avère être un processus complexe. Le faire dans un contexte pris dans de multiples bouleversements externes et internes l'est d'autant plus. Du tâtonnement à la construction de la démarche, de la nécessaire distanciation, à la compréhension et l'analyse de la situation, ce mémoire développe toute la dynamique de travail mise en place pour réussir à cerner les représentations de formateurs en travail social sur la question de l'individualisation en formation, question elle-même en forte mouvance.

Il a fallu habiter cette nouvelle posture, s'éloigner sans se perdre, se distancer des autres fonctions tenues au sein de cet institut. Il a fallu identifier les différents enjeux en présence, face à cette question spécifique de l'individualisation, et au vu des différentes formes qu'on lui donne. Il a enfin fallu prendre en compte la réticence des formateurs à dévoiler leurs pratiques professionnelles, la comprendre et l'analyser. D'où proviennent ces difficultés ? En quoi toutes ces mouvances semblent venir les bousculer, mais aussi bousculer leur identité professionnelle jusqu'alors clairement établie?

Nombre de pages 159