



**Association Régionale pour l'Institut
de Formation en Travail Social
des Pays de la Loire**

*** * ***

**Projet pédagogique
institutionnel**

Septembre 2015

SOMMAIRE

PRÉAMBULE	3
INTRODUCTION	4
<i>Une institution multidimensionnelle</i>	4
<i>Une organisation apprenante et sa dirigeance</i>	4
<i>Dimension socio-politique du projet</i>	6
1. Valeurs et principes d'action	7
1.1 Charte de l'Association	7
1.2 Éthique de la formation en travail social.....	8
<i>Une éthique des relations humaines comme exigence formative</i>	8
1.3 Valeurs, principes et orientations pédagogiques.....	8
2. Formation professionnelle tout au long de la vie	9
2.1 Déclinaisons formatives et pédagogiques.....	9
<i>Pédagogie - Andragogie</i>	9
<i>Pédagogies actives</i>	9
<i>Pédagogie et clinique</i>	10
3. Une conception de la formation en actes	10
3.1 L'acte de formation.....	10
3.2 La formation conçue comme espace d'apprentissage et d'exercice démocratique.....	10
3.3 Conception des savoirs et des compétences	11
3.4 Références pédagogiques	11
3.5 L'analyse des pratiques en formation.....	12
3.6 L'alternance Institut de formation – Terrains professionnels	12
3.7 Transversalités.....	13

PRÉAMBULE

Ce projet résulte de la concertation des salariés, ces dernières années, autour de leur activité commune de formation des adultes et, plus particulièrement, des professionnels du travail social et de l'intervention sociale. Il s'adresse, en interne, à l'ensemble des professionnels des différents services, chacun s'appliquant de sa place, et à son niveau, à réaliser la mission de formation professionnelle dévolue à l'ARIFTS. L'écriture de ce projet s'inscrit dans la dynamique associative impulsée par l'Association et les différents textes qui la qualifient et orientent son activité : Charte associative, Statuts, Règlement associatif, etc.

Ce projet s'adresse particulièrement à tous nos partenaires institutionnels et professionnels, sans lesquels nos différentes missions ne pourraient tout simplement pas être réalisées. Nous souhaitons que cet écrit leur apporte la lisibilité qui permet d'avancer ensemble.

Ce projet pédagogique institutionnel est en premier lieu dédié à l'attention de toutes les personnes en formation vers lesquelles nos efforts et services convergent, pour leur permettre la meilleure réussite qui soit dans les métiers du travail social et de l'intervention sociale.

Le travail d'élaboration de ce projet est voué à se poursuivre dans la discussion et à s'étoffer en fonction des évolutions du cadre et de l'environnement des formations. Il sera possible, par exemple, d'y recenser les instances de travail existantes, favorisant les échanges, la communication et les débats ; d'y décrire les différentes commissions et leur rôle dans la vie institutionnelle ; d'y mentionner des textes de règlements internes et diverses procédures. Nous pourrions également y faire figurer la conception de l'activité propre à chacun des services constitutifs de l'ARIFTS et aussi; y décrire la mise en place d'une démarche d'évaluation et d'amélioration continuée. Autant d'aspects à développer dans les mois à venir.

Pour l'heure, puisse la lecture de ce projet, dans sa version actuelle, apporter un éclairage sur nos actions formatives, nos intentions et sur les conceptions qui les fondent.

INTRODUCTION

Une institution multidimensionnelle

L'ARIFTS peut se représenter comme un montage régional qui articule différentes catégories de fonctions institutionnelles : – *formatives* (initiale, continue, supérieure et qualifiante) ; – *administrative, de gestion et logistique* (secrétariats ; ressources humaines, services comptables ; services généraux, accueil) ; – et *ressources* (centre de ressources documentaires, bureau international, recherche, prospective et développement). Des fonctions incarnées sur le terrain par des professionnels mobilisés pour la formation.

Cette représentation de l'institution introduit à l'idée d'une organisation collective à la fois plurielle et multi-référentielle, fonctionnant suivant une dynamique circulaire et transversale. La pluri-professionnalité et la pluridisciplinarité qui caractérisent cet agencement complexe, une fois bien coordonnées, garantissent la pluralité et la diversité des places, des intelligences et des sensibilités au service du travail de formation.

Ce modèle de fonctionnement institutionnel étendu au niveau régional, s'accompagne d'une réflexion sur ce qui serait *la bonne façon* de conduire cette complexité organisationnelle. Ainsi, conjointement à l'observation de l'agencement du collectif de formation, se développe une analyse de l'exercice de la conduite de ce collectif, de ses modes de direction et d'animation concernant les différentes entités et équipes qui le composent. Bref, de son *management*.

Le modèle d'organisation en œuvre actuellement résulte de la structuration d'un Institut régional unique, décidée par l'Association en 2014, en tant que dernière étape d'un processus de fusion entamé en 2008. La restitution écrite de cette organisation dans ce projet porte donc sur une histoire institutionnelle en train de se vivre et de s'expérimenter.

Une organisation apprenante et sa dirigeance

Dans un contexte sociétal changeant, où la réalité immédiate devient parfois aussi mouvante qu'insaisissable, notre expérience présente s'inscrit dans un modèle d'organisation apprenante, pour continuer de répondre aux besoins des personnes en formation, aux préoccupations et exigences des professionnels et des formateurs et aux contraintes actuelles des organisations.

L'organisation apprenante est un agencement conçu comme une adaptation et une réponse active à un monde complexe et *problématique* (Michel Fabre)¹ difficile à interpréter, la situation sociétale nécessitant plus que jamais des lectures plurielles et croisées, ainsi que des anticipations multiples et simultanées.

Pour ces raisons, l'orientation pédagogique de l'ARIFTS se conçoit et s'affirme dans la constitution d'une organisation apprenante telle que caractérisée par Philippe Zarifian².

¹ Michel Fabre, *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, PUF, 2011.

² Philippe Zarifian, « Organisation apprenante et formes de l'expérience », colloque *Constructivisme : usages et perspectives en éducation*, Genève, 8 sept. 2000. Consultable en ligne : <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page21.htm>

Voir aussi, du même auteur : « Principes d'une organisation apprenante », CNAM, 2007.

Plusieurs constats à faire, tout d'abord, concernant le monde du travail où l'on assiste à :

- une montée en complexité des activités ;
- des changements rapides, fréquents, voire permanents ;
- des situations plus incertaines, soit une incertitude croissante.

Face à cela, il est possible :

- de repartir des acteurs eux-mêmes et des ressources les plus proches de l'activité ;
- d'engager une réappropriation du travail par ceux qui le font ;
- de prendre appui sur l'exercice réel du travail et de développer une vision sociale du travail.

À partir de là, considérant que l'exercice concret du travail est toujours une source d'apprentissages, P. Zarifian décrit trois principes propres à l'organisation apprenante, à savoir que l'on apprend :

- *de soi-même*, en examinant ses erreurs, en cherchant à se perfectionner, en prenant du recul grâce à une démarche de réflexivité ;
- *des autres collègues*, porteurs d'autres compétences, ou de compétences supérieures ;
- *des destinataires*, grâce à la compréhension de leurs besoins, l'écoute de leur demande, les remarques critiques constructives, les évaluations.

Dans une organisation apprenante, apprendre s'effectue également « par les événements », par « la communication » suivant des conditions rigoureuses : en se forgeant une vision commune, en identifiant des objets ou situations communs et en mobilisant les ressources du langage (pour constater, décrire ; pour explorer le sens des problèmes ou situations ; pour construire une intercompréhension - effort de comprendre ce que dit autrui et pourquoi ; et finalement pour mobiliser et engager l'action). La réussite de cette communication humaine, prenant la forme d'instances structurées par l'encadrement, nourrie des relations informelles, constitue, selon P. Zarifian « *les conditions cognitives et sociales d'un transfert réussi des connaissances* », connaissances nouvelles, utiles aux missions de formation.

Suivant ces motifs, dans le cadre de la « dirigeance » institutionnelle (Charte associative, p. 3), nous choisissons de lier ensemble dans notre conception pédagogique : *la pédagogie destinée aux enfants*, utile aux professionnels du travail social, *l'andragogie destinée aux adultes*, utile aux formateurs et une *pédagogie de l'organisation*, utile au fonctionnement institutionnel, car renvoyant à des modalités d'encadrement. Au demeurant, il n'est pas anodin que les termes « manager » et « pédagogue » partagent un même suffixe issu du latin *agere*, qui signifie « *agir, conduire ou accompagner* ». Selon l'un ou l'autre terme, *celui qui accompagne* et *celui qui est accompagné* changent, mais le processus reste le même : il s'agit toujours de grandir, de mûrir, de se former, de s'élever... les uns par les autres.

Il n'y aurait donc pas d'occasion pour ne pas apprendre : des cours, de son travail personnel, de ses recherches, des travaux de groupes, des réunions, des rencontres informelles comme des différentes instances, internes et externes où l'on collabore. L'humain est ainsi fait qu'il ne peut pas ne pas apprendre.

Dimension socio-politique du projet

Les formateurs pensent que les futurs professionnels du travail social doivent développer des capacités à rechercher les moyens théoriques, techniques, méthodologiques et personnels nécessaires à leur action, telle que définie par l'organisation employeuse. Des moyens qu'ils auront à identifier, rassembler et articuler dans une pratique, tout en sachant s'adapter à l'évolution des personnes rencontrées et des contextes sociaux, appréhendés dans leurs dimensions politiques, économiques et culturelles.

Les évolutions des professions sociales étant étroitement liées aux mutations socio-économiques et aux choix de politiques sociales, qui déterminent la commande publique en matière de formation des travailleurs sociaux (Charte associative, p.1), nos orientations et nos pratiques pédagogiques se doivent d'intégrer des contraintes et des contingences liées à un contexte en pleine mutation et nécessitant par conséquent un questionnement actif qui laisse place au doute, à l'analyse et à la critique. Cet aspect est défini plus loin dans ce projet.

Face aux nouveaux enjeux, la question est bien de savoir comment former les travailleurs sociaux-citoyens dont notre société a besoin :

- Quelles connaissances fondamentales leur permettre d'acquérir au regard des problèmes sociaux actuels ?
- Quels éléments de compréhension se forger des situations sociales liées aux situations d'exclusion, de précarisation ou de marginalisation ?
- Qu'en est-il des formations traditionnellement centrées quasi exclusivement sur l'aide à la personne, quand celles-ci apparaissent en défaut de réelles possibilités d'insertion sociale et professionnelle ?
- Comment prendre en charge des « populations ciblées » dans une logique d'accompagnement et d'aide à la personne tout en participant sur un territoire à la dynamique sociale et au développement local, dans une logique de coopération et de partenariat interinstitutionnels ?

Soumis à ces questions qui renvoient à des problèmes de fond, l'ARIFTS réinterroge ses pratiques et met en place des réponses plus adaptées à la complexité actuelle du travail social confronté à la montée des exclusions et la massification des problèmes sociaux.

Très concernée également par la question du sens, l'ARIFTS doit continuer de repenser ses modes d'intervention en fonction des réalités sociales, en développant notamment les objectifs suivants :

- se situer dans une perspective de formation tout au long de la vie et faciliter le décroisement des dispositifs de formation et la mobilité professionnelle ;
- redéfinir et réactualiser les référentiels, dispositifs et programmes de formation en fonction de ces nouveaux enjeux, en prenant appui sur des logiques de développement de compétences ;
- mettre en place des actions de formation innovantes, répondant à des besoins nouveaux clairement repérés, davantage au fait des problématiques sociales et qui prennent mieux en compte la diversité des pratiques à l'œuvre dans le champ de plus en plus étendu et complexe de l'intervention sociale ;
- repérer, en termes de formation, les conséquences de la mise en place d'actions sociales se situant de plus en plus dans une approche globale et demandant la

prise en compte simultanée de personnes en difficultés, de leurs problématiques individuelles et/ou sociales et de leur projet éventuel d'insertion dans des territoires eux-mêmes confrontés à des logiques de dégradation et d'augmentation des situations de précarité et de pauvreté.

L'affirmation de notre mission de service public de formation de travailleurs sociaux nous conduit ainsi à accorder plus de place, dans nos programmes, à des processus et à des dynamiques d'approche globale, de développement social local, de travail en partenariat et en réseau et à l'exercice réel de la citoyenneté dans le cadre même de l'Institut de formation.

Il s'agit, pour notre Institut, de proposer et de renouveler une contribution active au contrat social et de marquer son ambition d'aider à « faire société » et à « vivre bien ensemble ».

Dans une société dont les repères et l'organisation politique sont eux aussi en pleine transformation, les dernières orientations nationales en matière de formations sociales (notamment les états généraux du travail social) rappellent à quel point l'appareil de formation a un rôle clé à jouer comme acteur, à son niveau, de la cohésion sociale, laquelle repose entre autre sur la capacité des institutions et des professionnels à se situer dans ces changements pour accompagner les personnes et groupes de personnes en situation de vulnérabilité ou d'exclusion.

1. Valeurs et principes d'action

1.1 Charte de l'Association

Porté par une association et en accord avec sa charte, l'Institut de formation promeut un ensemble de valeurs et de principes pour l'action :

- **Le respect fondamental de chaque personne pour ce qu'elle est**, au présent et en devenir, à la fois distincte et en lien avec les autres. Il s'agit également de promouvoir, au sein d'un espace formatif laïque, la dignité de chacun(e), de garantir l'exercice de ses droits et responsabilités, le développement de son sens critique ainsi que son inscription dans des processus d'autonomisation contribuant à une plus grande liberté. Nous concevons la pensée critique comme l'exercice méthodique du discernement. Il s'agit par-là d'examiner un principe, un fait, par l'observation, l'analyse et le doute méthodique. Exercer son esprit critique, et cela de manière systématique, c'est faire en sorte de n'accepter aucune assertion sans l'interroger, dans un libre examen, pour en dégager les limites. L'esprit critique prend appui sur un questionnement philosophique qui interroge le présent. La critique cherche aussi à reconnaître les limites de nos savoirs pour interroger les relations entre savoirs et pouvoirs : « *l'art de n'être pas tellement gouverné* » selon Michel Foucault³.

- **La lutte contre toute forme d'injustice, d'abus de pouvoir, de discrimination et d'exclusion**, suivant une égalité de tous, à partir d'un engagement, en particulier, à l'égard des plus vulnérables. Cette attention prend en compte les différences et se décline dans l'accompagnement, le soutien, la parole échangée avec les formateurs et les différents professionnels, dans une dynamique du contrat social.

³ Michel Foucault, *Qu'est-ce que la critique ?* Suivi de *La Culture de soi*, Vrin, 2015.

- **La valorisation des ressources personnelles et collectives** au service du développement des personnes et d'une société fondée sur la solidarité et la fraternité, perçues et données à vivre comme des valeurs essentielles, ainsi que l'affirmation de la possibilité toujours renouvelée de changements tant individuels que collectifs dans ce sens.

1.2 Éthique de la formation en travail social

Une éthique des relations humaines comme exigence formative

Former un futur travailleur social implique de la part des professionnels qui l'accompagnent de préciser l'idée de ce qu'il est et de ce qu'il devient. Aussi, penser la personne du travailleur social du point de vue de l'Institut de formation, c'est l'amener à s'interroger sur lui-même, sur les autres, sur son rapport au monde et sur la réalité qu'il contribue à construire. C'est également le considérer comme un acteur responsable et engagé dans un triple souci éthique : le souci de soi, de l'autre et du monde, les trois concourant à la même réalité d'un monde humanisé.

Face à la complexité de l'action sociale et éducative, il s'agit de reconnaître la dimension essentielle du sujet-citoyen, d'ancrer la formation en travail social à une recherche et production de sens, inscrit dans un travail réflexif, collaboratif et alimenté par les articulations et les confrontations entre pratiques et théories ainsi que sur l'exercice d'un regard critique sans cesse à renouveler.

1.3 Valeurs, principes et orientations pédagogiques

Les valeurs et principes qui étayent et charpentent notre projet pédagogique inspirent ses différentes déclinaisons formatives dans le sens :

- du respect fondamental de chaque personne, de son histoire, de ses expériences ;
- de la prise en compte du rythme et de la singularité de chaque personne en formation, à rebours de toute forme d'exclusion et de discrimination ;
- du postulat que chaque personne en formation peut approfondir ses connaissances, acquérir des compétences, se saisir des outils et méthodes professionnels proposés et évoluer dans ses conceptions.

Ces valeurs et principes se retrouvent dans nos orientations pédagogiques, envisagées comme complémentaires et non exclusives les unes des autres, notamment à travers :

- L'accent mis, tout au long de la formation, sur le parcours de professionnalisation donnant lieu à un accompagnement et à des évaluations régulières par les formateurs. L'évaluation étant entendue comme l'acte de repérer et d'attribuer une valeur à une action de formation. Évaluer met en jeu le jugement, le fait de jauger, de mesurer, de donner des ordres de grandeur, des proportions et de classer les choses. Évaluer renvoie également à la position de celui qui évalue, à l'évaluateur, à savoir d'où il parle, de quoi et comment.
- La référence possible à des méthodes issues des pédagogies actives, de l'andragogie, d'une approche clinique de la formation permettant aux personnes en formation d'être parties prenantes de leur parcours.
- L'importance accordée aux dimensions collectives, au sein de différents groupes

de formation : groupes projets, analyse de la pratique, ateliers, régulations et concertations à différents niveaux de la vie institutionnelle.

- La volonté de développer l'alternance intégrative dans les différents espaces de formation.
- L'appui sur des approches multi référentielles, des interventions conjointes de partenaires du travail social, permettant une multiplicité de points de vue et de lecture concernant des situations rencontrées.
- L'engagement dans une transversalité des formations aux métiers du travail social.

2. Formation professionnelle tout au long de la vie

2.1 Déclinaisons formatives et pédagogiques

Par pédagogie, nous entendons l'art et la technique d'accompagner les adultes en formation tout au long de leur vie professionnelle, en formation initiale, continue et supérieure, en veillant à apporter des qualifications adaptées aux situations de travail et aux évolutions des contextes professionnels. De façon plus spécifique, nous parlons d'*andragogie*, à propos de pédagogie des adultes en formation. Dans nos méthodes d'interventions formatives, nous faisons également appel à des *pédagogies actives* ou encore référence à la *clinique*. Précisons ces notions.

Pédagogie - Andragogie

La pédagogie se définit comme l'art et la science d'enseigner aux enfants. Divers modèles pédagogiques coexistent aujourd'hui encore (pédagogie didactique, pédagogie active, etc.).

L'andragogie est, elle, définie comme l'art et la science d'enseigner aux adultes.

Pédagogue et pédagogie se définissent ainsi, selon Jean Houssaye : « *Si la pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique par la même personne, sur la même personne, le pédagogue est avant tout un praticien-théoricien de l'action éducative. Le pédagogue est celui qui cherche à conjointre la théorie et la pratique à partir de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que la pédagogie prend son origine, se crée, s'invente et se renouvelle* »⁴.

Pédagogies actives

Adossées à une approche constructiviste⁵ de l'apprentissage, les pédagogies actives se déclinent selon une diversité de méthodes ou de pratiques ; le principe étant de placer l'apprenant dans une situation de démarche plus ou moins autonome, où il a à construire ses connaissances à l'aide d'informations disponibles et souvent en interaction avec d'autres apprenants. Dans ces conditions, l'apprenant « *pilote* » son apprentissage à partir de situations conçues par l'enseignant ou le formateur, aussi

⁴ Jean Houssaye, (dir.), *Pédagogues contemporains*, Armand Colin, 1996.

⁵ Le constructivisme met les représentations au cœur du processus d'apprentissage. C'est à partir d'un travail sur ces représentations que l'apprenant en maniant ses propres représentations (questionnement, confrontation, argumentation) va pouvoir intégrer de nouvelles données et construire ses connaissances. La connaissance ne résulte donc pas d'une simple « transmission » d'informations.

proches que possible de la réalité, et qui vont lui permettre de construire ses connaissances dans l'action.

Parmi les diverses pratiques de pédagogie active, on peut relever :

- la pédagogie de projet : réalisation d'une production concrète qui peut être individuelle ou collective, qui s'apparente à une entreprise mobilisant des compétences multiples et qui permet de produire des apprentissages ;
- l'autoformation encadrée ;
- les mises en situation : jeux de rôles, simulations ;
- les possibilités offertes par les nouvelles technologies de l'information, de la communication et de l'enseignement (NTICE) ;
- etc.

Pédagogie et clinique

La notion de *clinique*, empruntée au vocabulaire médical et psychologique, renvoie à une démarche qui a pour but la connaissance approfondie, essentiellement compréhensive, de cas individuels. Pour le travail social, elle peut constituer un mode d'analyse et d'action. Ses fondements philosophiques et épistémologiques l'envisagent avant tout comme une rencontre entre des sujets, et le travail formatif comme l'expérience d'un déplacement subjectif à accompagner. L'approche clinique de la formation relève d'une clinique sociale qui peut s'appuyer sur différentes grilles de lecture des sciences humaines et sociales, d'après Patricia Vallet⁶, et sur une posture qui prête attention à la réalité subjective du sujet ainsi qu'à la réalité objective des faits sociaux, d'après Christophe Niewiadomski⁷.

3. Une conception de la formation en actes

3.1 L'acte de formation

L'acte de formation se définit comme une relation pédagogique à la personne en formation située dans une dynamique de professionnalisation, au sein de différents collectifs. Il s'agit de favoriser une position d'acteur en capacité de déployer, à l'issue de sa formation, une pratique professionnelle pertinente à partir des savoirs et compétences acquis.

L'accompagnement de chaque personne dans la co-construction de son parcours vise la promotion d'un futur travailleur social responsable, investi et engagé comme citoyen.

3.2 La formation conçue comme espace d'apprentissage et d'exercice démocratique

Au-delà de savoirs disciplinaires et professionnels dispensés sous différentes formes, la formation est pensée comme un dispositif permettant à chaque étudiant de s'exercer à la vie collective. Elle permet, à travers le travail d'équipe et l'exercice de la parole, d'envisager la formation comme un espace d'apprentissage et d'entraînement au vivre ensemble.

⁶ Patricia Vallet, « *Que peut-on encore transmettre dans ce monde incertain ?* » Communication, AIFRIS, Genève, 2011. Consultable en ligne : aifris.eu/03upload/uplolo/cv704_666.pdf

⁷ Christophe Niewiadomski, *Recherche biographique et clinique narrative*, Érès, 2012.

3.3 Conception des savoirs et des compétences

Les personnes en formation, les terrains professionnels et l'Institut de formation, dans leur alternance et dans la dialectique qu'ils entretiennent, instaurent une dynamique de formation faite de multiples allers et retours entre :

- savoirs disciplinaires / savoirs expérientiels ;
- pensée / action ;
- cours / travaux de groupes.

Ces successions et ces variations de formes et de postures contribuent à la réflexion et aux questionnements. Dans un mouvement pensé et construit, ces alternances visent à amener les étudiants à situer leur pratique en référence à des champs disciplinaires et des savoirs théoriques. Ceux-ci sont à intégrer dans une perspective historique des savoirs et des pratiques autant que des politiques économiques et sociales. Ces apports permettent à chaque étudiant d'acquérir progressivement un socle de connaissances méthodologiques et conceptuelles et des connaissances expérientielles constitutives des compétences attendues d'un professionnel de l'action sociale.

Ce postulat inscrit la personne en formation dans deux dimensions complémentaires :

- l'une, transversale, est celle du travail social, qui se nourrit des savoirs et des problématiques communs aux champs social, socio-éducatif et médico-social ;
- l'autre, spécifique, s'adresse aux publics, aux secteurs d'exercice ou aux champs d'actions privilégiant des savoirs et des compétences propres au métier pour lequel la personne se forme.

3.4 Références pédagogiques

Le projet pédagogique reconnaît une pluralité d'approches pédagogiques susceptibles d'une part de favoriser la compréhension des multiples problèmes liés à l'exercice concret des différents métiers préparés, et d'autre part d'étayer la bonne appréhension et les relations singulières que les professionnels doivent à chaque fois instaurer avec les publics spécifiques de l'éducation, de l'éducation spécialisée et du travail social. Nos orientations pédagogiques reconnaissent aux activités de formation une dimension réflexive de questionnement, de recherche, de confrontation des idées et d'expérimentation visant à l'acquisition de connaissances et de compétences repérées.

Nous postulons ainsi qu'il est nécessaire au processus formatif que se maillent ensemble :

- des apports méthodologiques et conceptuels référés à des théories et champs disciplinaires explicités ;
- des élaborations transversales qui recourent les différents champs de référence tout en maintenant les questions vives ;
- un travail d'analyse des pratiques individuelles et/ou collectives, à l'Institut ou sur les terrains professionnels, qui vient nouer l'ensemble et l'articuler sans pour autant épuiser les questions que pose la rencontre toujours nouvelle avec les personnes accompagnées.

Ainsi, l'action formative des travailleurs sociaux étant conçue comme l'expression d'une pensée en acte et en mouvement, les situations formatives d'enseignements,

d'études de cas, de travaux en groupes restreints, d'ateliers, de recherches documentaires et l'analyse des pratiques, s'enrichissent mutuellement dans une dynamique cohérente, articulée et dont la finalité est toujours orientée vers une action conceptualisée et réflexive.

3.5 L'analyse des pratiques en formation

Quel que soit le métier préparé, les pratiques professionnelles mettent en scène des sujets, dans un rapport institutionnellement déterminé, pour des finalités complexes : éducation, autonomisation, socialisation, insertion, intégration, inclusion, soin, développement social, etc.

Dire que l'analyse des pratiques est au cœur du processus de formation, c'est aussi, implicitement, désigner la place qu'elle occupe ou devrait occuper dans l'action professionnelle.

Dans les domaines de l'intervention sociale, de l'éducation, de la rééducation et du soin, au-delà des politiques publiques et des choix propres à chaque collectivité ou à chaque institution, les interventions sont toujours réalisées dans le cadre d'une rencontre entre des sujets. Le travailleur social - au sens large du terme - garde donc et est contraint à une grande part d'initiative dans la définition et la mise en acte des interventions auprès de la personne ou de la population pour et avec laquelle il intervient.

On est en droit d'exiger de lui qu'il développe une capacité d'analyse suffisante des situations concrètes auxquelles il est confronté et des pratiques qu'il met en œuvre afin d'ajuster ses interventions et mettre en place les réponses les plus adaptées.

L'analyse des pratiques dans la dimension d'implication personnelle que suppose la pratique éducative ou d'intervention sociale devient, dans cette perspective, essentielle quand il s'agit de formation des travailleurs sociaux. Il importe de s'assurer des capacités des professionnels à mener de telles analyses sur leur pratique. Cette capacité réflexive n'est évidemment pas naturelle, il faut l'entraîner.

L'analyse des pratiques occupe une place prépondérante dans la formation aux métiers de l'intervention sociale et de l'éducation. Elle peut prendre différentes formes : suivi et analyse des projets individuels de formation, analyse des pratiques professionnelles, réflexion sur la vie collective, et se déployer dans différentes instances.

Promouvoir des démarches réflexives et l'analyse des pratiques pour les personnes en formation suppose, comme préalable et condition de réussite, que les équipes elles-mêmes soient engagées dans ces démarches. L'analyse des pratiques de formation et, selon que de besoin, les régulations d'équipe sont constitutives pour les équipes pédagogiques du travail à conduire pour elles-mêmes. Mettre à distance les situations, les travailler et en faire des objets de réflexion partagée : le maintien d'une posture institutionnelle et individuelle de la fonction formative dépend d'une dynamique collective.

3.6 L'alternance Institut de formation – Terrains professionnels

L'alternance intégrative implique l'intrication et l'articulation étroite de deux acteurs majeurs de la formation : l'Institut de formation et les terrains professionnels. Leur distinction, en même temps que leur complémentarité, renvoie à la co-construction

d'une continuité pédagogique qui s'étend de l'expérience, à la réflexion et à l'acquisition de savoirs.

Cette alternance vise à favoriser chez les personnes en formation :

- une maturation des apprentissages et de *la personnalité au travail* (Riverin-Simard⁸) ;
- un développement des compétences définies par les référentiels professionnels ;
- l'appropriation des connaissances et leur mise à l'épreuve dans la dimension de la pratique.

Le repérage et l'appropriation des enjeux de la formation alternée, faite de va-et-vient entre théorie et pratique, savoirs et savoir-faire, savoirs et positionnements sont travaillés par chaque personne en formation dans des instances construites et appropriées. Ces instances contribuent, par l'intégration des rythmes et des objectifs d'acquisition, à organiser chaque année, avec chaque personne en formation, au sein du collectif, un projet de formation cohérent.

Une telle démarche pédagogique suppose que la fonction de référence ou de tutorat (terrain professionnel et/ou Institut de formation) soit clairement identifiée et reconnue par tous les partenaires (*cf.* écrit interne sur l'Alternance).

Pour ce motif, la concertation entre l'Institut de formation et les terrains professionnels est essentielle. Ce lien permanent, fait de distance et de proximité, en ajustements perpétuels, peut revêtir différentes formes : réunions d'information, échanges informels, concertations, participation aux instances d'évaluation et de validation, tutorat, construction en commun de prestations pédagogiques, Conseils techniques et pédagogiques, etc.

Les stages sont à appréhender alors, non seulement, comme des lieux d'observation et de découverte, mais aussi comme des espaces d'implication, d'expérimentation et d'élaboration où savoirs, références, valeurs, compétences, se concrétisent dans des actes posés.

3.7 Transversalités

Depuis de nombreuses années, les équipes de l'ARIFTS en charge des formations initiales et supérieures développent concrètement des actions de formation transversales dans le respect des cultures professionnelles respectives.

Les transversalités peuvent ainsi prendre différentes formes :

- des enseignements communs dispensés à différentes formations ;
- la définition de contenus de formation communs dispensés séparément par métier, avec des approches et des apports spécifiques selon le métier préparé et les secteurs professionnels concernés ;
- des enseignements communs spécifiques dispensés à plusieurs formations ;
- le développement d'actions ponctuelles obligatoires ou optionnelles : rencontres inter-formations, manifestations interinstitutionnelles, intersessions, journées d'études, soirées-débats, ... ouvertes à tout ou partie des personnes en formation ;

⁸ Danielle Riverin-Simard, *Travail et personnalité*, PU de Laval, 1996. Selon l'auteur (p. 20), l'étude de la personnalité permet de découvrir « de nouveaux principes directeurs particulièrement éclairants dans la compréhension de l'adulte au travail ». Elle en a extrait différents « types de personnalités vocationnelles » dont le type « social ».

- des travaux d'approfondissement ou optionnels mutualisés entre plusieurs formations ;
- des événements à caractère culturel et social, s'adressant à tout ou partie des formations : conférences, séminaires, forum audiovisuel d'intervention sociale, journées d'étude, etc. ;
- des interventions directes auprès de publics sur des événements ponctuels ;
- des travaux d'analyse conjointe et d'approche globale de certaines problématiques sur des territoires ou auprès de groupes ou d'habitants ;
- des partenariats multiples avec des terrains professionnels, des associations de citoyens, d'usagers et d'étudiants en travail social.

L'intégration des formations de niveau III à l'Espace européen de l'enseignement supérieur et au système de transfert de crédits (ECTS - *European Credits Transfer System*), devenue effective à la rentrée 2013, a conduit l'ARIFTS à remanier profondément l'organisation pédagogique de ces formations, dans une recherche d'équilibre entre socle commun (transversal) et apports spécifiques aux métiers.

Les mutualisations opérées à partir du socle commun ont vocation à renforcer l'inter (re)connaissance des métiers et des fonctions et une culture professionnelle commune à l'ensemble des travailleurs sociaux concernés, de manière à promouvoir le travail collaboratif et coopératif sur les terrains de l'intervention sociale et de l'accompagnement des bénéficiaires.

Document protégé