



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

* * *

***Projet Pédagogique Institutionnel
(P.P.I.)***

SOMMAIRE

I. Valeurs et principes d'action de la formation professionnelle tout au long de la vie.....	4
1.1 Charte de l'Association.....	4
1.2 Éthique de la formation en travail social.....	5
1.3 Valeurs, principes et orientations pédagogiques.....	5
1.4 Déclinaisons formatives et pédagogiques.....	6
Pédagogie - Andragogie.....	6
Pédagogies actives.....	6
II. Pédagogie de l'Institut Régional.....	7
2.1 Une institution multidimensionnelle.....	7
2.2 De professionnels de l'incertitude.....	7
2.3 ...à une organisation confiante dans sa solidarité.....	8
2.4 Une organisation apprenante et sa dirigeance.....	8
2.5 Dimension sociopolitique du projet de formation.....	9
III. Services supports de la formation.....	11
3.1 La comptabilité et la gestion financière.....	11
3.2 Les services généraux et d'accueil.....	12
3.3 Les services administratifs.....	14
3.4 Les ressources humaines.....	15
3.5 Des services supports, en général et en particulier, de l'activité formative	16
IV. Conception de la formation initiale en actes.....	17
4.1 L'acte de formation.....	17
4.2 La formation conçue comme espace d'apprentissage et d'exercice démocratique	17
4.3 Pédagogie et clinique.....	17
4.4 Conception des savoirs et des compétences.....	18
4.5 Références pédagogiques.....	18
4.6 L'analyse des pratiques <i>en</i> et <i>de</i> formation.....	19
4.7 L'alternance Institut de formation – Terrains professionnels.....	19
4.8 Transversalités.....	20
4.9 Évaluation et auto-évaluation.....	21
V. Ressources de la formation.....	23
5.1 La mobilité internationale.....	23
5.2 Le Centre de ressources documentaires.....	23
5.3 La recherche.....	24
VI. Formations à l'encadrement et au management.....	25
VII. Formation Continue.....	26
7.1 Les publics.....	26
7.2 L'activité évaluative des formations.....	26
7.3 La validation des acquis de l'expérience.....	27
PERSPECTIVES.....	28

INTRODUCTION

L'ARIFTS est née de la rencontre puis de la fusion, en 2008, de trois associations : l'École Normale Sociale de l'Ouest (ENSO), l'Association pour la Formation, le Perfectionnement et la Spécialisation des Éducateurs de Jeunes Enfants (AFPSEJE) et l'Institut de Formation, de Recherche et d'Animation des métiers Éducatifs et Sociaux (IFRAMES), chacune ayant une histoire singulière ancrée profondément dans la formation en travail social.

La rencontre de ces trois associations est issue d'une forte intention de mutualiser et de coordonner leurs actions afin de faire face aux évolutions des secteurs social et médico-social. En scellant leurs destinées, il s'agit aussi de « réunir les compétences et les moyens pour une meilleure lisibilité de l'appareil de formation au niveau régional »¹. De cette manière, le projet de l'ARIFTS rejoint la préoccupation de la Région des Pays de la Loire « promoteur d'un « territoire apprenant », pilote d'un service public de la formation défini autour d'un projet éducatif régional »².

En mai 2008, la fusion des trois associations est traduite concrètement par le rapprochement des établissements, simultanément à Nantes et à d'Angers. Le rassemblement sur les mêmes lieux s'effectue rapidement à Angers du fait du voisinage avec les locaux de l'ENSO, et se finalise pour Rezé en septembre 2014, lors de l'entrée dans les locaux neufs de la Cité de la formation Marion Cahour.

La dénomination Association Régionale pour l'Institut de Formation en Travail Social est officialisée au 15 septembre 2014. Cette appellation qui affirme la dimension régionale de l'Institut, pour ses deux sites de Rezé et d'Angers, s'incarne à travers une organisation régionalisée venue modifier l'organigramme précédent. Des nouvelles fonctions apparaissent : directeur administratif et financier (DAF), directeurs pédagogiques adjoints (DPA), directeur pédagogique régional (DPR), formateurs coordinateurs de filière...

Courant 2015, l'association rédige une Charte qui précise ses valeurs, son éthique et ses orientations politiques. La rédaction du Projet Pédagogique institutionnel s'inscrit résolument dans l'impulsion de cette dynamique associative.

Considérant les trois entités en présence que sont : l'association, les salariés et les personnes en formation, ce Projet Pédagogique Institutionnel se veut à la fois une traduction des valeurs associatives, une actualisation des histoires croisées des pratiques formatives et institutionnelles et la formulation d'une identité institutionnelle en faveur des personnes en formation, en collaboration étroite avec les terrains professionnels et l'ensemble de nos partenaires et de nos commanditaires.

La dimension pédagogique est prépondérante s'agissant de rendre visible l'identité du travail de formation professionnelle à l'ARIFTS et de la traduire auprès d'interlocuteurs et de lecteurs aussi différents. C'est aussi la pédagogie qui est invitée pour faire parler et faire comprendre à la fois une organisation formative réunissant des professionnels et des services aux qualifications multiples et complémentaires : formateurs, cadres de direction, fonctions supports et techniques, administratives et comptables, ressources humaines.

¹ J. Lebot, B. Le Capitaine, « L'ARIFTS ou la recomposition d'un paysage », communication à la Biennale de l'UNAFORIS, 2010, p.2.

² *Ibid*, d'après le *Schéma Régional des Formations en Travail Social 2001-2005*, et le *Schéma des formations sanitaires et sociales 2007-2011*.

C'est en cela que la pédagogie ne concerne pas seulement les moyens et les finalités formatives des formations, mais tout autant l'ensemble de l'organisation, avec ses fonctionnements, cela même qui fait institution de savoirs -faire, -vivre, -penser, en un mot : apprenance.

Une nouvelle histoire est ainsi en train de s'écrire, qui s'efforce de rendre visible un modèle d'organisation vivante et solidarisée, à un moment de son histoire où l'ARIFTS termine une mutation de son modèle de fonctionnement et d'organisation. Il y a tellement à faire... C'est à partir de sa situation actuelle et de son enracinement présent, après avoir négocié ce tournant historique, que l'ARIFTS va parvenir à décliner les dimensions prospective et stratégique qui caractérisent la vision qu'elle porte, et dont elle entend tracer les grandes lignes dans ce Projet Pédagogique.

À ce moment, il sera possible également de situer ce qu'il en est de l'orientation de l'ARIFTS concernant la formation continue, incluant dorénavant la formation qualifiante, l'évaluation et la dimension cruciale de la recherche en intervention sociale.

I. Valeurs et principes d'action de la formation professionnelle tout au long de la vie

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.

- **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.

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

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, en capacité de porter un regard critique sur les conditions et les enjeux de son exercice professionnel et de renouveler les sources de ce regard. Pour ce faire, il nous faut donc ancrer la formation en travail social à une recherche et à une production de sens inscrites dans un travail réflexif, et collaboratif, alimenté par les articulations et les confrontations entre pratiques et théories.

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, en dépit d'un contexte généralisé de pénurie de l'offre de stages source d'un bon nombre de difficultés.

- 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.

1.4 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 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).

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.

II. Pédagogie de l'Institut Régional

2.1 Une institution multidimensionnelle

L'ARIFTS se présente comme un agencement régional qui articule plusieurs catégories de fonctions institutionnelles : – *formatives* (initiale, continue et encadrement) ; – *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 multiréférentielle, fonctionnant suivant une dynamique à la fois transversale et circulaire. La pluriprofessionnalité et la pluridisciplinarité qui caractérisent l'ARIFTS, une fois bien coordonnées, garantissent la pluralité et la diversité des places, des intelligences et des sensibilités au service de la formation.

Ce modèle de fonctionnement institutionnel de 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*.

2.2 De professionnels de l'incertitude...

En cette période, qualifiée de « culture postmoderne » par Jean-Pierre Boutinet⁶, caractérisée par « *l'effacement de bon nombre de nos cadres de références* » et marquée par des repères provisoires « *destinés à se substituer aux anciens repères devenus obsolètes* », la personne humaine, et le professionnel *a fortiori*, doit faire face à « *un environnement versatile à juguler* ». Un environnement marqué notamment par la rapidité, l'urgence et une inflation communicationnelle, autant de situations qui nous rendent « *tributaires d'une accélération permanente du temps dans une logique des flux tendus* » (Aubert, 2003, cité par Boutinet). Cette influence est subie la plupart du temps, tandis que la logique de projet place la personne du côté de l'agir et d'une reprise en main de son devenir.

Or, à l'ère de l'incertitude, le travail devient « *dans nombre de secteurs d'activité, de métiers et de fonctions, un lieu de tensions qui peuvent se révéler critiques pour les individus* » et pour les organisations. Dans cette situation, un enjeu important pour les acteurs qui s'interrogent sur le sens du monde, les pédagogues notamment, est d'envisager « *les formes d'autonomie dont ils disposent pour comprendre l'usage qu'ils en font* » indique Marc Uhalde⁷. À cet égard, ajoute-t-il : « *la solidarité et la coopération locales apparaissent rapidement comme une clé essentielle de la résistance des individus aux incertitudes de leurs contextes professionnels* ».

Les « *trois grands types d'incertitudes* » identifiés par Uhalde (2013, p.3) sont le changement permanent, la question de la reconnaissance (de soi, des autres) et la conciliation entre vie personnelle et vie professionnelle. Pour ne parler que du premier type d'incertitude, il est possible de constater pour ces dernières années et sur plusieurs plans – local, régional, national et européen – une « *tourmente réformatrice* » aux effets déstabilisants pour les acteurs.

⁶ Jean-Pierre Boutinet, *L'ABC de la VAE*, Érès, 2009, « projet » p.181.

⁷ Marc Uhalde, « L'expérience de l'incertitude au travail », in *Les salariés de l'incertitude. Solidarité, reconnaissance et équilibre de vie au travail*, Octares, 2013, p.1.

En effet, des politiques de changement permanent en cours « *depuis plusieurs décennies [s'accompagnent] de remises en cause constantes des règles et des repères qui structurent les univers professionnels* »⁸.

2.3 ...à une organisation confiante dans sa solidarité

Au-delà de ces constats qui identifient des facteurs de contraintes pesant sur l'activité, il importe de mobiliser les possibilités de contrôle de leurs organisations par les professionnels de leurs organisations pour favoriser leur pouvoir d'agir. Car, les organisations intelligentes canalisent, compensent et parfois même déjouent des facteurs d'insécurité exogènes. Précisément, une recherche menée dans un centre de formation⁹ a mis en évidence pour ce type d'organisation « *la volonté partagée de maîtriser ces incertitudes par la cohésion interne* » ainsi que le fait qu'une « *forme de résistance aux effets de déstabilisation sociale de l'économie de marché peut jouer au niveau même des entreprises, sous la forme de compromis sociaux intégrateurs* » (Uhalde, p.55). Ces compromis étant caractérisés par une équivalence selon laquelle « *plus leurs produits et leurs structures bougent, plus leur pacte social interne se renforce et se stabilise* ».

Dans ce type de modèle d'organisation, l'histoire et la mémoire du travail ont leur importance, non en tant que nostalgie d'un monde perdu, mais pour repenser et réinventer l'avenir sur des bases réalistes. Positionnées dans « *une économie de la qualité* », ambition poursuivie pour la formation des travailleurs sociaux, ces organisations se développent sur « *des marchés du sur-mesure* ».

2.4 Une organisation apprenante et sa dirigeance

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

L'organisation apprenante est conçue comme une adaptation et une réponse active à un monde complexe et *problématique* (Michel Fabre)¹⁰ 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 Zarifian¹¹.

Plusieurs constats à reprendre, 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.

⁸ Marc Uhalde, « L'insécurité des politiques de changement permanent » op. cit. p.11. Par exemple, la RGPP, la LOLF, le « processus de Bologne », la MAP, les accords de Lisbonne, le TAFTA...

⁹ L'équipe de Marc Uhalde (2013) auprès du CESI, centre d'études supérieures industrielles créé dans les années 1950, qui emploie 300 intervenants dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle.

¹⁰ Michel Fabre, *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, PUF, 2011.

¹¹ 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. Article en ligne : <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page107.htm>

Face à cela, il est donc possible :

- de répartir des acteurs eux-mêmes et des ressources au plus proche 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 l'exercice concret du travail comme 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 (analyse de la pratique -ADP) ;
- *des autres collègues*, porteurs de compétences autres ou supérieures (réunions de travail, ADP) ;
- *des destinataires*, grâce à la compréhension de leurs besoins, l'écoute de leur demande, les remarques critiques constructives, les évaluations (démarche qualité, Comités).

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, nourries des relations informelles, garantit, 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.

2.5 Dimension sociopolitique du projet de formation

Les futurs professionnels du travail social sont tenus de développer des capacités théoriques, techniques et méthodologiques nécessaires pour une action concrète. Pour cela, ils doivent s'approprier des connaissances, les rassembler et les articuler à leur pratique professionnelle, tout en s'adaptant à l'évolution des personnes rencontrées et des conditions sociales, appréhendées dans leurs dimensions politiques, économiques et culturelles.

Les évolutions des professions sociales sont liées aux mutations socio-économiques et aux choix des politiques sociales qui déterminent en retour la commande publique en matière de formation des travailleurs sociaux (Charte associative, p.1)¹². De ce fait, nos orientations et pratiques pédagogiques, prenant en compte les contraintes contingentes, développent un questionnement actif qui accorde de la place au doute, à l'analyse et à la pensée critique (cf. *Valeurs et principes d'action*).

Face à ces enjeux, se pose la question de savoir comment former les travailleurs sociaux-citoyens dont notre société a besoin. Aussi, nous pouvons nous demander :

- Quelles connaissances fondamentales leur apporter au regard des problèmes sociaux actuels et de nouvelles potentialités émergentes ?
- Quels éléments de compréhension mettre à leur disposition à propos des situations d'exclusion, de précarisation et de marginalisation, au regard aussi de développements innovants et de capacitations ?
- Qu'en est-il des formations traditionnellement centrées quasi exclusivement sur l'aide à la personne, lorsque l'insertion sociale et professionnelle n'opère plus ?
- Comment, pour le futur travailleur social, accompagner et aider toute population, à tout âge de la vie, en tous lieux, tout en participant à une dynamique sociale de développement local sur un territoire, dans une logique de coopération et de partenariat interinstitutionnels ?

Soumise à ces questions qui renvoient à des problèmes de fond, mais aussi à la montée de nouvelles alternatives posées comme des possibilités inédites, l'ARIFTS réinterroge ses pratiques et met en place des réponses plus adaptées à la complexité actuelle du travail social, tantôt confronté à la montée des exclusions et à une massification des problèmes sociaux, tantôt témoin d'expériences alternatives prometteuses qui préfigurent de nouvelles solidarités et formes de coopération susceptibles de réduire les inégalités et de lutter contre l'injustice sociale.

Très concernée également par la question du sens, l'ARIFTS continue 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 ;
- 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 d'insertion dans des territoires eux-mêmes confrontés à des logiques de dégradation et d'augmentation des situations de précarité et de pauvreté ;
- mettre en place des actions de formation innovantes (croisement des savoirs, nouvelles technologies de l'information et de la communication - NTIC, journées d'étude, conférences-débats, etc.) répondant à des besoins nouveaux clairement repérés, plus au fait des problématiques et capacités sociales ; actions 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.

¹² Parmi ces évolutions, l'on peut citer la mise en place des domaines de compétences et de formation, le socle commun en inter-filière, les crédits européens (European Credit Transfer System - ECTS), la participation des bénéficiaires de l'intervention sociale, etc.

L'inscription de notre activité, en tant que délégation de mission service public pour la formation des 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 ».

III. Services supports de la formation

La présentation des services supports dans un projet pédagogique institutionnel est l'occasion de se demander ce qu'il en est de la pédagogie *en rapport* avec ces services.

Indispensables au quotidien, certains de ces services demeurent discrets, au point qu'ils en passeraient inaperçus. Mais ils se rappellent à nous quand viennent à manquer les supports qu'ils apportent et retiennent l'attention lorsqu'un besoin émerge. Un peu comme le train dont on ne parle pas quand il arrive à l'heure ! La présence et l'action de ces professionnels sont loin d'être banales comme nous allons le voir dans le quotidien des formations et de l'organisation apprenante. Il s'agit aussi de donner une visibilité plus grande aux principes qui les fondent et de rendre lisibles, dans ce projet pédagogique institutionnel, les logiques qui les caractérisent.

Dans l'usage courant, ces services sont dénommés services « supports » car ils mettent en œuvre des moyens qui contribuent à la réussite pédagogique des personnes en formation. Ces moyens mis à disposition sont autant de forces déployées, de différentes natures, qui interviennent à divers niveaux : *comptabilité et gestion financière, services généraux et d'accueil, services administratifs, ressources humaines*.

D'autre part, la vie dans les lieux de l'ARIFTS s'y déploie en autant de possibilités d'espaces de rencontres : avec les autres, avec des professionnels, de futurs professionnels, une organisation, avec des savoirs, des institutions de parole et des débats partagés. Il s'agit d'une vie organisée à la fois pour le commun et pour la personne envisagée individuellement. Or, cette façon de vivre quotidiennement les lieux est étroitement liée avec l'approche de chacun de ces services comme présentés ci-après.

3.1 La comptabilité et la gestion financière

La tâche de ce service consiste à enregistrer très régulièrement les flux financiers (entrées-sorties, recettes-dépenses) liés à l'activité pour en faire ressortir une projection de l'état du réel de la situation financière, à dates et périodes données. Le but en est de fournir au présent une vision la plus en adéquation possible avec les ressources financières disponibles.

Pour l'ARIFTS, l'actif financier est en correspondance étroite avec l'action pédagogique orientée vers les personnes en formation. La saisie de la réalité économique de l'établissement de formation permet en particulier d'anticiper l'avenir et de prévoir diverses dispositions. Cette anticipation apporte un contrôle possible et une autonomie sur les activités à venir, ouvrant par là des perspectives de choix.

Les prévisions ainsi déduites des forces financières comptabilisées, favorisent la provision pour des actions particulières, ciblées ou inédites.

La prévision est une anticipation qui permet également de procéder à des mesures correctives, par exemple quand il est constaté des écarts importants, ou significatifs, entre l'état des ressources (présentes et anticipées) et leur utilisation réelle. À ce titre, la comptabilité est un outil élaboré dont la finalité est d'appréhender l'évolution de l'activité pédagogique et en capacité d'en donner une valeur. Le budget présente en quelque sorte *ce que l'on peut se permettre* ainsi que l'équipement dont on dispose pour l'action, dans ses aspects fixes et variables.

Dans cette conception de l'économie au service de l'activité, l'argent est considéré comme le nerf de l'action ! En tant que mesure de valeur économique de l'action, l'énergie financière est un indicateur de la force d'action disponible ou prévisible (correspondance argent-temps-force de travail). Ce chaînage ne contredit pas la philosophie ni les valeurs associatives, mais donne à l'économie et à la gestion financière leur rôle d'instruments à finalité formative. Rappelons que dès leur origine, les sciences économiques sont des sciences humaines, qualifiée par Max Weber de « science du réel ».

On peut le comprendre ici, les fondements conceptuels des logiques de comptabilité et de gestion financière reposent sur les sciences économiques et comptables qui prennent comme base des calculs et des règles mathématiques sur un éventail allant des plus simples aux plus sophistiqués (ratios, clefs). Il s'agit de sciences pratiques pour l'action dont elles donnent un reflet tout en en constituant un moteur.

Les professionnels de ce service sont donc chargés d'appliquer et de faire appliquer des règles liées à cette activité. Ce service qui assure un lien entre direction et salariés adopte pour lui-même des règles éthiques de communication et applique un devoir de réserve concernant l'enregistrement de requêtes et la divulgation de certaines informations à caractère sensible ou personnel.

Pour résumer, la comptabilité et la gestion financière sont au service de l'association qui définit et oriente ses missions. Ce service prépare notamment le budget annuel et présente le bilan comptable de l'ARIFTS. Son activité est susceptible de donner un aperçu de la mise en projet de l'Institut et permet d'évaluer, de cautionner et d'infléchir des directions déjà engagées.

Depuis la naissance de l'ARIFTS, ce service s'est réorganisé et redéployé pour évoluer, passant d'une dissémination à un rassemblement des données et des pratiques en matière de paie, de gestion des congés et de comptabilité. Pour y parvenir, ce service a mis en œuvre une harmonisation en s'appuyant notamment sur de nouvelles solutions logicielles.

3.2 Les services généraux et d'accueil

Ces services impliquent de nombreuses capacités, déclinées en métiers¹³, qu'ils soient techniques : travaux neufs, sureté, sécurité, exploitation des installations, entretien, rénovation et maintenance, aménagement des locaux, ou bien métiers de services au occupants : reprographie, propreté, télécommunication, équipements, gestion de salles, archives, courrier, ou encore métiers de services aux personnes : accueil et standard, réception, parc automobile, etc.

Les services généraux comprennent ainsi de nombreuses tâches et se déclinent sur plusieurs domaines qui interviennent sur l'environnement de travail des autres professionnels, participant ainsi activement au bon fonctionnement quotidien de l'Institut.

¹³ Entre 20 et 25, selon le mémoire professionnel « Mise en œuvre d'une gestion optimisée de l'environnement de travail au sein d'un bâtiment HQE » rédigé lors de l'entrée de l'ARIFTS dans les nouveaux locaux de la Cité de la formation Marion Cahour, à Rezé.

Les ressources mobilisées dans ce service concernent par exemple la qualité des espaces mis à disposition pour l'activité de formation, que ce soit pour l'accueil des personnes en formation, des professionnels, des partenaires, des autorités et des membres de l'association, ou pour les salles d'études et de formation. Également pour ce qui concerne les bureaux des salariés, les espaces de travail tels que les espaces de documentation et d'études et les espaces de convivialité.

Les services techniques veillent à l'entretien régulier de ces espaces afin qu'ils soient accueillants, disposés pour le travail, propices à l'étude et aux rencontres formatives.

La maintenance et l'entretien des locaux, et de manière ponctuelle la planification de travaux, le renouvellement de différents biens (parc automobile, informatique, fournitures, mobilier) s'insèrent dans l'organisation de ce service.

Par-delà le calcul d'un taux d'occupation qui permet d'appréhender la fréquence et l'amplitude de l'utilisation des espaces mis à disposition pour les activités pédagogiques, ce service a un lien étroit sur le plan qualitatif avec le fait d'habiter les lieux. En effet, l'environnement physique et esthétique des lieux dit et fait percevoir quelque chose du vivre ensemble et d'une qualité de mise en présence des personnes reliées au projet de formation. La vie elle-même dans des lieux est inséparable des espaces auxquels ce service porte soin et attention.

La vie en formation, synonyme d'apprentissage à un futur métier, rime également avec apprentissage d'un vivre ensemble que la dimension d'organisation apprenante résume : apprendre par soi-même, par l'apport et l'échange de savoirs ; apprendre des façons d'être ensemble, que ce soit dans les lieux formalisés (cours, travaux dirigés, amphî) ou dans les interstices, de façon plus informelle suivant des échanges spontanés ; apprendre de la culture de l'Institut qui imprègne différents espaces ; et, finalement, apprendre de l'institution elle-même à travers les instances qu'elle propose (conseils, comités, réunions, etc.). Une instance étant définie en tant qu'unité de lieu, de temps et de niveau d'énonciation.

Dans une large mesure, les services techniques apportent des conditions matérielles à ces occasions de rencontres, à travers : l'esthétique, des opérationnalités (matériel dans les salles, mobilier, etc.) une accessibilité, des circulations rendues possibles. Autant d'éléments concourant à un *esprit du lieu*¹⁴ permettant à chacun de se sentir à l'aise, confortable et en sécurité. Qu'une personne vienne à être prise d'un malaise et les services généraux sont contactés. Si un problème technique survient, l'ensemble d'une chaîne se met en place. Derrière la qualité d'un service se trouve un ensemble de professionnels coopérant ensemble.

Ainsi, l'ARIFTS est un lieu habité, dédié à l'étude et à la qualification de soi pour les futurs diplômés du travail social. Un lieu de savoirs et de faire savoir, ensemble, que l'on soit formateur, encadrant, professionnel intervenant ou futur professionnel. Ces lieux sont ainsi mis à disposition pour être reçus et appropriés par ceux qui les utilisent, de manière à en faire des espaces intéressants, formateurs et stimulants pour tous.

Les secrétaires d'accueil pour leur part, sont des professionnels polyvalents. Ils reçoivent le public : candidats, professionnels, personnes en formation, etc. en face à face ou par téléphone et les orientent, que ce soit à travers un repérage des lieux, des instances ou des services appropriés. Ils s'acquittent de tâches administratives, à travers : une gestion des absences des personnes en formation (émargement et contrôle), la réalisation d'enquêtes adressées aux autorités de tutelle et de contrôle. Ils procèdent à la gestion du courrier et assurent un service de reprographie. À travers ces différents aspects, ces professionnels sont au cœur de l'information, leur rôle étant principalement axé sur la communication, sous différentes formes.

¹⁴ Jean-Claude Guillebaud, *L'esprit du lieu*, Arléa, 2000.

Ces personnels peuvent se trouver mobilisés plus spécifiquement lors d'événements tels que les journées d'études, les Matinales d'information et lors de forums de la formation, en externe, où ils joueront le rôle important d'informer sur les métiers du travail social et les filières qui y conduisent.

Il importe aussi de préciser que les professionnels des services généraux peuvent être vécus par les personnes en formation comme des intermédiaires entre eux-mêmes et des instances pédagogiques. Certains pouvant nouer des échanges plus privilégiés et aborder des besoins particuliers les concernant, que ce soit sur un plan matériel ou humain. Les professionnels des services généraux se retrouvent aussi en position d'énoncer ou de rappeler des règles en usage à l'ARIFTS. Chaque professionnel porte avec lui l'idée qu'il est là pour améliorer le quotidien de toute personne en formation, indépendamment de leur parcours.

Un autre aspect est l'attention portée par ce service à l'empreinte écologique du fait de l'entretien des locaux, étant donné que le souci de l'environnement est aussi une expression de la qualité du vivre ensemble. En l'occurrence, cela se traduit par l'attention portée aux quantités de produits utilisés, à leur qualité chimique, ainsi qu'au recyclage de certaines matières pour les inscrire dans une durabilité.

L'aperçu des services généraux doit être complété de la place prépondérante occupée par l'informatique et la mise en réseau de l'ensemble des professionnels¹⁵. La présence de la haute technologie implique un déploiement important de moyens pour assurer l'installation de matériel, logiciels, leur utilisation et maintenance et opérer pour l'ensemble une veille technologique. Celle-ci porte sur le matériel ou les besoins des utilisateurs qui évoluent constamment. La veille est à la fois interne (suivi et anticipation des besoins¹⁶) et externe, sur un plan national et mondial. La connexion par fibre optique est ainsi à l'ordre du jour pour permettre une connexion optimum entre les deux sites angevin et nantais.

Veiller à l'adaptation des services, impulser une dynamique ainsi que participer au changement et au développement des pratiques pédagogiques (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement - TICE) fait partie du répertoire d'action du service informatique qui façonne de nouvelles façons d'appréhender les apprentissages et les interactions.

L'intervention informatique est manifeste également à travers la gestion constante d'applications informatiques (Open Portal) et leur accessibilité, ainsi que concernant le design et l'opérationnalité du site Web de l'ARIFTS : <http://www.arifts.fr/> interface devenue incontournable, tant au niveau interne qu'externe pour faire connaître les multiples activités formatives.

3.3 Les services administratifs

Ces services comprennent les secrétariats pédagogiques des différentes filières. Une particularité des secrétariats pédagogiques est d'être à l'interface des apprenants, des terrains de stage, des formateurs et des organismes financeurs, afin d'assurer le meilleur suivi administratif possible des personnes en formation : dossiers de bourses, conventions, etc. Des aspects qui influent sur le déroulé pédagogique de la formation, car ils déterminent un rapport à la formation en facilitant une disponibilité aux apprentissages. La jonction étroite des services administratifs avec la pédagogie est visible également dans le cadre du service régional des admissions.

¹⁵ Pour indication, le site de Rezé recense un parc informatique de 160 postes.

¹⁶ Par exemple, la GED : gestion électronique des documents, les pare-feu.

Les secrétariats participent à la gestion des filières, à la saisie de multiples données pour garantir à ces filières, ou « promotions », une cohésion administrative, suivant une dimension relationnelle qui, déclinée auprès de différents acteurs, se maintient pour toute la durée des formations. Ces relations humaines comprennent une capacité d'accueil, d'écoute et d'analyse des besoins ainsi que du conseil pour aider par exemple à compléter des dossiers administratifs ou à s'orienter dans diverses démarches.

Le rôle des secrétariats pédagogiques commence bien avant l'entrée en formation, notamment à travers la participation à des informations sur les formations aux métiers du travail social. Egalement, à travers le service d'admission, lorsque les postulants sont encore de simples candidats. Dans ce cas, leur rôle de conseil administratif et procédural est conséquent et permet au public de s'orienter vers un concours d'entrée, de s'organiser, de constituer leur dossier d'inscription et de se préparer à l'échéance d'une sélection.

Synchronisés à la logique de parcours de formation, aux côtés des coordinateurs de filière, les secrétariats pédagogiques sont impliqués sur l'ensemble du déroulé pédagogique de la formation : de la phase de candidat jusqu'à la diplomation, voire au-delà, en rapport avec des enquêtes d'employabilité *post* formation. En cela, les secrétariats pédagogiques constituent un support de premier plan à l'activité pédagogique.

D'autre part, ces secrétariats assurent une liaison étroite avec les services de gestion et leur mission : devis, montage de dossier de financement, relations avec les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), conventions et leur réalisation (intervenants, participants), livret de formation, vérifications, relances, fidélisation... Les secrétariats sont ainsi à la croisée du pédagogique, de la gestion, des relations externes et internes, en lien avec l'ensemble des protagonistes de la formation. Des liens eux-mêmes en mouvement, du fait par exemple d'évolutions des rapports avec les intervenants extérieurs par exemple.

Par leur position centrale, ces secrétariats assurent à la fois un rôle de vigilance, de vérification et d'alerte, au besoin. Ils doivent ainsi pouvoir transmettre des informations à caractère sensible et de façon neutre, tout en les articulant aux différents paramètres d'une même situation.

3.4 Les ressources humaines

La démarche RH à l'ARIFTS consiste pour une part dans la mobilisation raisonnée de moyens humains afin de garantir la meilleure formation qui soit pour les personnes en formation. Pour une autre part, le service des ressources humaines (RH) est dédié aux professionnels salariés, à travers la paie, la formation du personnel, l'anticipation des postes et des compétences. La loi du 5 mars 2014, *relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale*, incite également les RH à faire progresser les collaborateurs en interne, notamment en s'assurant de parvenir à offrir une montée individuelle et globale des compétences.

Le recrutement est un élément clef du service RH, compte tenu de son impact pour l'occupation des postes et d'une évolution des besoins dans le temps. Le plan de formation est à ce titre un outil qui participe à la mobilisation des compétences et leur répartition là où elles sont attendues, à partir de critères précisés et dans le cadre d'une vision cohérente. Cette dimension d'ensemble étant notamment un gage de crédibilité auprès des financeurs.

Cette fonction apparaît suite à la fusion engagée en 2009. La structuration de ce service régional est cependant plus récente (septembre 2014) dès lors qu'il s'est agi de faire aboutir la constitution d'un Institut unique et d'engager une harmonisation des pratiques entre les différents sites. Dans ce contexte de changement, l'enjeu principal du service RH, en tant qu'acteur visible et structurant, est de finaliser cette fusion et de la traduire dans le cadre du nouveau modèle d'organisation et de fonctionnement institué par le Conseil d'Administration, en 2014. D'où l'effort des RH consistant depuis lors à forger des repères communs pour faciliter une culture et des pratiques communes, dans le but de satisfaire aux missions confiées à l'égard des personnes en formation.

Le rôle des RH est d'être à la fois capable d'assurer des services de base (paie, droit social) d'explicitier le positionnement de l'Institut dans son environnement sociétal, juridique, économique et d'y mobiliser les talents de façon pertinente. Pour l'y aider, il assure une veille et un devoir d'alerte sur toute question juridique et légale liée à son exercice¹⁷.

Le service RH est positionné dans les instances représentatives du personnel en tant que porte-parole de l'association-employeur et de la direction générale de l'ARIFTS. Il engage à ce titre la responsabilité de l'employeur, par exemple lors de la signature des contrats de travail. D'autre part, en interaction forte avec l'ensemble des ressources de l'organisation, le service RH travaille aussi avec des informations personnelles des salariés, de portée confidentielle, l'obligeant à ce moment à un devoir de réserve.

En tant que garant du respect des normes du droit social, les attributions de ce service, intervenant à la fois en faveur de l'employeur et des salariés, sont susceptibles de le placer sur une ligne de tension, du fait de représentations quelques fois opposées entre ces deux niveaux, mais qui doivent toutefois parvenir à se concilier¹⁸. C'est en référence au projet mutuel, aux lois et aux règlements de l'établissement que le service RH fonde sa réflexion et son arbitrage.

3.5 Des services supports, en général et en particulier, de l'activité formative

Si les services supports ne relèvent pas de logiques typiquement pédagogiques, ils y sont cependant étroitement associés, à travers nombre d'adaptations et articulations avec le domaine pédagogique. Par exemple, la comptabilité et les ressources humaines sont soumises à des normes et contraintes qui engagent des modes opératoires certes spécifiques, mais qui contribuent à la réalisation de la réussite pédagogique, en lui garantissant des moyens matériels (facilité de paiement pour certains parcours de formation) et des conditions humaines appropriées. Les services administratifs, de secrétariat et le service informatique, pour ce qui les concerne, ont un rôle de lien de premier plan pour accueillir, communiquer, orienter et guider les personnes en formation, que ce soit avant, pendant ou après leur formation. Les services techniques contribuent, quant à eux, à l'accueil matériel et spatial ainsi qu'à l'ambiance à travers l'entretien et la valorisation des lieux de l'Institut de formation.

Les manières de faire et les *process* qui sous-tendent l'activité de ces services font l'objet d'interactions régulières, de concertations et d'échanges avec les formateurs et cadres pédagogiques, pour bien se comprendre et coordonner les registres d'action propres à chacun.

¹⁷ Selon David Ulrich, le service RH est à la fois *partenaire stratégique, promoteur de changement, défenseur de l'employé et expert administratif* – in *Human resource champions*, Mc Graw-Hill Gb, 1999.

¹⁸ Cf. la citation d'Héraclite dans la charte des valeurs.

La retraduction des valeurs associatives dans les métiers et les interventions des services supports ne sont pas toujours évidentes à formuler dans leurs déclinaisons concrètes, tant la tâche est vaste, mais il est certain que l'exercice de ces fonctions, dans le cadre de la formation professionnelle en travail social, participe d'un même état d'esprit et apporte une coloration à l'activité globale. C'est aussi parce que la dimension pédagogique de l'Institut semble plus difficile à appréhender au regard des particularités de ces services, que l'on a coutume de les concevoir en tant que services supports. Mais que l'un travaille sans l'autre, et c'est l'acte pédagogique qui décline. L'on se souviendra des propos de Paolo Freire¹⁹ engageant les éducateurs (au sens large : professeurs, pédagogues) à lutter pour « *des conditions favorables, hygiéniques, spatiales, esthétiques, sans lesquelles il évolue moins efficacement dans l'espace pédagogique* ».

La dimension d'organisation apprenante oriente les services supports sur un registre commun aux autres fonctions de l'institution, chaque professionnel étant susceptible d'apprendre par autrui et par l'organisation. De même que chacun collaborant à l'intelligence collective est susceptible d'apporter un éclairage nouveau, ou une information déterminante, pour atteindre les finalités pédagogiques recherchées.

IV. Conception de la formation initiale en actes

4.1 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.

4.2 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 personne en formation 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.

4.3 Pédagogie et clinique

La notion de *clinique*, empruntée au vocabulaire médical et psychologique, renvoie à une démarche qui a pour but la connaissance approfondie et essentiellement compréhensive de cas individuels. Pour le travail social, l'approche clinique 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 Vallet²⁰, et sur une posture qui prête attention à la réalité subjective du sujet ainsi qu'à la réalité objective des faits sociaux, selon Christophe Niewiadomski²¹.

¹⁹ Paolo Freire, *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Érès, 1996, p.81.

²⁰ 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

²¹ Christophe Niewiadomski, *Recherche biographique et clinique narrative*, Érès, 2012.

4.4 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 personnes en formation 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 personne en formation 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'action privilégiant des savoirs et des compétences propres au métier pour lequel la personne se forme.

4.5 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.

4.6 L'analyse des pratiques *en et de* formation

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

Dans ces différents domaines de l'intervention sociale, de l'éducation, de la rééducation et du soin, les interventions se réalisent et se caractérisent par des rencontres avec des sujets et des groupes. Le travailleur social garde donc une grande part d'initiative dans la définition et dans la mise en acte des interventions auprès de la personne ou de la population qu'il accompagne.

De ce fait, il est attendu de lui une capacité d'analyse des situations concrètes auxquelles il est confronté ainsi que des pratiques qu'il met en œuvre, cela afin d'ajuster ses interventions et de mettre en place les réponses les plus adaptées.

L'analyse des pratiques devient ainsi, à travers l'implication personnelle que suppose toute pratique éducative et d'intervention sociale, essentielle pour la formation des futurs travailleurs sociaux. Il importe donc de s'assurer de la formation et du développement de la capacité réflexive qui n'est pas une donnée naturelle, mais qu'il faut entraîner.

En intervention sociale et en éducation, l'analyse des pratiques peut prendre différentes formes de suivi et d'analyse des projets individuels de formation, d'analyse menée à partir de situations professionnelles vécues, de réflexion sur la vie collective. L'ADP peut aussi se déployer dans différentes instances convenues et sous différentes modalités.

Promouvoir ces démarches réflexives et d'analyse des pratiques *pour et dans* la formation des futurs professionnels suppose, comme préalable, et comme condition de réussite, que les équipes pédagogiques soient elles-mêmes engagées dans une semblable démarche. L'analyse des pratiques des formateurs à l'ARIFTS, intégrant au besoin des régulations d'équipe, est ainsi constitutive de leurs missions pédagogiques de formation. Mettre à distance les situations, les travailler et en faire des objets de réflexion partagée participe de la mise en place d'une dynamique collective constitutive d'une posture professionnelle, individuelle et institutionnelle de la fonction formative.

4.7 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-Simard²²) ;
- 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.

²² 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 ».

Ces instances contribuent, par l'intégration des rythmes et des objectifs d'acquisition, à organiser chaque année avec chaque personne en formation et 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 et des réflexions théoriques produites par les terrains.

4.8 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 ;
- 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 de personnes en formation 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), 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.

4.9 Évaluation et auto-évaluation

La charte associative (dernier paragraphe) intègre la dimension d'évaluation en cohérence avec ses principes éthiques qui *« s'inscrivent dans une temporalité associative précise [lesquels] ne pourraient échapper à de futurs débats contradictoires et à une évaluation ultérieure. »*

L'ARIFTS est la réalisation, poursuit la charte *« d'une articulation de trois instances distinctes : les personnes en formation, les salariés, les adhérents. Ces "multi parties prenantes" à cette charte fabriquent de la solidarité, de la coopération, créent de l'intelligence collective, organisent un processus de co-construction au service de l'intérêt général. L'évaluation de cette articulation est indispensable, elle relève des mêmes principes éthiques que cette charte et doit interroger dans quelle mesure l'ARIFTS fournit un apport essentiel et socialement indispensable aux politiques publiques. »*

Le Décret n°2015-790 du 30 juin 2015 relatif à la Qualité des actions de la formation professionnelle continue impose désormais de déterminer des critères permettant de s'assurer de la qualité des actions de formation.

Les organismes collecteurs paritaires agréés (OPCA) et les organismes paritaires agréés pour la prise en charge du congé individuel de formation (OPACIF), l'État, les régions ainsi que Pôle emploi, financeurs d'actions de formation professionnelle, doivent quant à eux également s'assurer de la qualité de chaque action de formation.

L'ensemble des critères posés par le décret visent à *« améliorer la lisibilité de l'offre de formation, inciter les prestataires de formation à donner davantage d'informations utiles aux financeurs et aux bénéficiaires, notamment sur les résultats obtenus aux examens et d'accès à l'emploi, et d'accroître la capacité de l'offre de formation à s'adapter aux besoins du public à former »*.

De plus, il est précisé que *« la qualification professionnelle et la formation continue des formateurs fait partie des critères d'appréciation de la capacité de l'organisme à dispenser des actions de qualité [et que] la notion de qualification professionnelle vise la capacité du formateur à exercer son métier, appréciée à l'examen des titres et diplômes, et/ou selon l'expérience professionnelle »*

L'application de ces dispositions à l'ARIFTS se décline pour les formations initiales (niveaux III, IV et V) suivant 6 critères, posés par la Région et qui font déjà l'objet de comptes rendus réguliers lors de bilans annuels d'activité.

Ces 6 critères visent à :

- 1) *identifier précisément des objectifs de formation et leur adaptation au public formé,*
- 2) *adapter les dispositifs d'accueil, de suivi pédagogique et d'évaluation aux publics de stagiaires,*
- 3) *mettre en adéquation les moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement à l'offre de formation,*

- 4) *garantir la qualification professionnelle et le formation continue des personnels chargés des formations,*
- 5) *rassembler les conditions d'information du public sur l'offre de formation, ses délais et les résultats obtenu,*
- 6) *prendre en compte des appréciations rendues par les stagiaires.*

Nous devons donc organiser et conduire une démarche d'auto-évaluation pour l'ensemble des formations dites initiales, en déterminant, notamment, le moment, dans l'année de formation, et la manière de recueillir les appréciations des personnes en formation réalisées à l'oral, mais également de manière écrite, sur des supports adéquats.

De leur côté, les formations à l'encadrement et au management (CAFERUIS et CAFDES), les formations qualifiantes et l'ensemble de l'offre de formation continue doivent faire l'objet d'une labellisation.

Il n'est pas inutile, concernant ces deux aspects de l'autoévaluation et de l'évaluation, de prendre appui sur une orientation méthodologique référencée spécifiquement au champ du travail et de l'intervention sociale. Plutôt qu'issue des modèles et de la terminologie d'évaluation ayant servi de matrice dans le milieu des années 80 pour réformer l'action publique (sécurité sociale, hôpitaux, justice...) ²³ et issue de l'industrie. Pour exemple, l'expression « satisfaction client » qui semble difficilement transposable et peu souhaitable de transposer en l'état.

Il s'agit donc de produire par nous-même, au-delà des critères et des indicateurs de la qualité, un cadre conceptuel d'évaluation référé aux valeurs associatives, en rapport avec une pensée philosophique inhérente à l'andragogie. À toute fin utile, les propos développés par Capul & Lemay ²⁴ et Christophe Dejourns ²⁵ sur l'évaluation peuvent constituer cet appui recherché.

À ce propos, Capul & Lemay (p.345) parlait déjà il y a 20 ans « d'opportunité » à saisir pour les professionnels « *non seulement pour nouer le dialogue avec tous leurs partenaires, mais pour se forger des outils qui les aident, praticiens et "usagers", à redonner du sens à leur action, à mieux maîtriser les entreprises collectives et à élaborer des projets en commun* ».

Plus loin (p.351), ils considèrent que l'évaluation conduit à dépasser « *l'entre-soi habituel [en donnant] à voir ce que l'on fait, de s'exposer au jeu de la confrontation, d'échanger avec ses pairs et avec des tierces personnes (...) dans un réseau de réciprocités* ». L'évaluation constituant (p.352) « *une aide à la décision, une production de connaissance, un travail pédagogique, une contribution à la mobilisation des acteurs* », un point essentiel étant l'appropriation de la démarche par les acteurs concernés.

Plus récemment, pour Christophe Dejourns, s'il est possible « *d'avoir accès à la connaissance du travail (...) il faut pour cela en passer par la subjectivité des travailleurs* » (p.30). Et cet accès à la subjectivité passe par la parole : celle de celui qui agit, et celle du destinataire de l'action, à l'adresse et au nom de qui se fait l'action.

Lorsque Dejourns aborde l'activité plus spécifique des « services », il explique qu'elle repose sur « *la mobilisation subjective et sur la coopération intersubjective ou interactive entre le producteur du service et son usager* » (p.37).

²³ Cf. Rapport de la Cour des comptes « Les méthodes d'évaluation de la satisfaction des usagers », janvier 2002, site : www.ccomptes.fr, rubrique « organismes associés ».

²⁴ De l'éducation spécialisée, érès, 1999 [1996].

²⁵ L'évaluation du travail à l'épreuve du réel, critique des fondements de l'évaluation, INRA, 2003.

Comme force de dialogue donc, l'évaluation garantit la possibilité d'une réciprocité avec un regard extérieur, l'évaluation portant en elle « *la possibilité de donner retour à celui qui travaille sur l'utilité et la qualité de ce qu'il donne de lui-même, de ce qu'il offre de lui-même à l'organisation* » (p.49).

V. Ressources de la formation

5.1 La mobilité internationale

Depuis de nombreuses années, l'ARIFTS, à travers ses deux sites nantais et angevin, est engagée dans une dynamique d'échanges et de développement des relations internationales permettant aux personnes en formation initiale (niveaux III et IV) d'investir, dans leur parcours de professionnalisation, les espaces européens, ultramarins et internationaux.

Cette valeur ajoutée dans le processus formatif est bien comprise par les personnes en formation concernées dont le nombre croissant des candidats positionnés au départ à l'international illustre bien le choix délibéré de l'ARIFTS.

Cette volonté d'ouverture au monde et de découverte de pratiques professionnelles culturellement différentes se décline aujourd'hui à travers des partenariats historiques avec la Belgique, le Québec, ou plus des récents, que ce soit avec le Maghreb, la Suisse, le Portugal ou encore le Pérou...

L'orientation de la mobilité à l'international et hors métropole pour les stages recouvre plusieurs réalités complémentaires :

- Un accompagnement à la mise en stage des personnes en formation.
- Un accueil d'étudiants étrangers.
- Des dispositifs et procédures d'accompagnement et de validation des périodes de stage sous forme de cours ou d'ateliers au sein des organismes de formation partenaires, de suivis individualisés, de visites de stage.
- Une mobilité enseignante et des rencontres entre professionnels de l'ARIFTS et leurs collègues étrangers, cadres pédagogiques et formateurs.
- La mise en place d'évènements tels que journée d'étude, déplacements thématiques, mois de l'international avec le Centre de Ressources Documentaires, des prestations à l'interne, des formations de formateur de terrain sur site.

La mobilité internationale construit des opportunités au service des étudiants et des personnes en formation. Ce service animé et mis en œuvre par un chargé de mission avec une équipe de formateurs « référents de territoires » mobilisés au sein du Bureau International de l'ARIFTS offre la garantie d'une qualité des suivis personnalisés des étudiants et personnes en formation.

5.2 Le Centre de ressources documentaires

Le Centre de Ressources Documentaires, grâce à son expertise en méthodologie de la recherche documentaire, est un acteur important du dispositif pédagogique mis en œuvre à l'ARIFTS.

L'accompagnement proposé participe au développement d'une culture générale et spécialisée, condition essentielle de l'exercice professionnel, au carrefour des disciplines et des pensées.

Le CRD met à la disposition des personnes accompagnées, un fonds documentaire constamment actualisé et au plus proche des préoccupations des travailleurs sociaux. Le CRD facilite également l'accès à l'information grâce à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Le CRD est adhérent à Prisme, le réseau national de la documentation du secteur social et des sciences sociales et participe à des commissions de travail qui développent des outils documentaires mutualisés.

5.3 La recherche

L'ARIFTS considère qu'il y a sur le champ de l'intervention sociale, à tous les niveaux d'action, matière à développer « *une activité fortement en prise avec l'évolution des problèmes sociaux et avec les mutations professionnelles* »²⁶.

Il s'agit, par le développement de la recherche, de produire des connaissances et des savoirs et de les mettre à la disposition des multiples et différents acteurs de l'action sociale et de l'intervention sociale.

La recherche à l'Institut se conjugue au pluriel, sur l'axe de la prospective et du développement et mobilise des potentialités tant en interne qu'à l'externe.

Elle se décline à travers l'organisation d'un cycle de conférences annuel pour diffuser des travaux de recherche sur l'intervention sociale et ainsi :

- valoriser le lien entre pédagogie et activité de recherche,
- mettre en lien des acteurs de l'intervention sociale.

Elle investit de nouvelles pistes de formation sur de nouveaux secteurs de l'intervention sociale, les expérimente, pour ensuite les valider et créer de l'activité ; elle mobilise ainsi les ressources expertes des salariés de l'Institut.

Les liens tissés avec différentes universités prenant la forme de co-diplomations, passerelles, concomitance, viennent abonder cette même logique de développement des dispositifs de formation, à travers des partenariats féconds et valorisant les parcours de formation.

Des formations incluent dans leur programme des modules dédiés à la recherche et à l'initiation à la recherche. Au-delà, l'ensemble des programmes des formations initiales et continues font appel aux données issues de la recherche à partir d'un travail de veille de chaque formateur et du centre de ressources documentaires.

Des actions de recherche-action sont également menées en collaboration avec les milieux professionnels. C'est l'occasion de faire se rencontrer des acteurs de la formation et de l'intervention sociale en vue de la production de connaissances à partir de pratiques réelles. Joël Cadière²⁷ parle à ce propos de recherche participante ou encore de recherche active.

L'ensemble de ces initiatives traduit l'effort de décloisonnement opéré entre le monde de la recherche et celui de la formation témoignant par-là de la volonté de l'ARIFTS de construire ou de participer à des programmes de recherche orientés vers l'action sociale en faveur de ses destinataires et bénéficiaires.

²⁶ AFORTS / GNI, « Les Pôles Ressource « recherche-travail social-intervention sociale-action sociale-formations », 2008-2010 – Premières configurations et réalisations », 27 septembre 2010.

²⁷ Joël Cadière, *L'apprentissage de la recherche en travail social*, Presses de l'EHESP, 2013.

VI. Formations à l'encadrement et au management

L'ARIFTS participe activement à la formation des cadres et des directeurs, à travers le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale (CAFERUIS, de niveau II)²⁸ et le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement ou de Service d'Interventions Sociale (CAFDES, de niveau I)²⁹.

Acteurs incontournables de la prise en charge des personnes, responsables du fonctionnement et de l'organisation des services ou des établissements, les dirigeants conçoivent et accompagnent des changements à travers des projets articulant les niveaux individuel, collectif et institutionnel. Pour y parvenir, il importe qu'ils comprennent de façon approfondie l'organisation et ses enjeux, et se forment des connaissances dans des disciplines de références : sociologie des organisations, sciences du management, de gestion, sciences politiques, psychologie des relations, etc. qu'ils connaissent et appliquent les droits des personnes.

La montée en capacité des cadres et directeurs pour animer, coordonner et dynamiser une équipe et mettre en place des espaces de concertation, d'écoute, de gestion et de mobilisation du personnel est indispensable à leur exercice. Il leur est nécessaire d'apprendre à communiquer de façon optimum, de repérer et de se représenter les problèmes posés par l'action, de débattre, faire débattre et d'associer leurs divers collaborateurs et partenaires et de promouvoir, tant en interne qu'à l'externe, les projets qu'ils pilotent.

Formation de haut niveau, le CAFDES s'adresse aux cadres appelés à diriger des établissements, des services ou à animer des dispositifs partenariaux ou en réseau, concernant une diversité de catégories de publics au cœur d'organisations complexes associant divers acteurs institutionnels. La formation les prépare à exercer leurs fonctions de façon stratégique et opérationnelle, à l'échelle d'un territoire et dans le respect des missions d'utilité publique, au plus près des besoins des personnes. La conduite stratégique de projet, le management et gestion des ressources humaines ainsi que la gestion économique, financière et logistique et l'expertise de l'intervention sanitaire et sociale sur un territoire font partie de leur bagage.

La formation à l'encadrement et au management (FEM) repose particulièrement sur la construction d'une posture professionnelle qui articule à la fois le niveau du *faire*, étayés sur les savoirs, et celui de *l'être*, impliquant des attitudes et comportements professionnels. Ces derniers renvoient à *une certaine manière d'être* et donc à la personnalité de celui qui incarne une fonction d'autorité et exerce un pouvoir institutionnel. Cela suppose, au bénéfice de l'action, la formation d'un esprit éclairé en référence à une philosophie de l'action, à une conception du management engagé dans une réflexion sur les finalités axiologiques du travail social.

²⁸ Le CAFERUIS est couplé avec le Master 2 « Développement des Capacités d'Apprentissage, Insertion et Réinsertion Professionnelles » (DCAIRP) de la Faculté d'éducation de l'Université Catholique de l'Ouest d'Angers.

²⁹ Le CAFDES est adossé au Master 2 IGISM (Ingénierie et Gestion des Interventions Sociales et Médico-sociales), comprenant les parcours : *Management des Organisations d'Intervention Sociale et Médico-sociale* et *Conseil en Développement d'Interventions Sociales et Médico-sociales* concomitant au Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale (DEIS), proposés par l'Université de Nantes.

VII. Formation Continue

Le service de formation continue de l'ARIFTS est le fer de lance du principe et du processus de formation tout au long de la vie. Les formations qu'il propose et les dispositifs pédagogiques qu'il organise procèdent de différentes logiques et démarches : veille et anticipation des besoins en compétences ; réponses à des appels d'offres (AO) ; commandes issues de terrains professionnels ou de particuliers (Validation des Acquis de l'Expérience ; formations qualifiantes) ; développement des compétences ; adaptation au poste de travail ; etc. L'ouverture et l'adaptation des dispositifs en formation continue et leur mise en œuvre répondent ainsi à un modèle imposé de l'extérieur par les dispositions légales régissant le marché, concurrentiel, de la formation professionnelle. Les logiques d'action de la formation continue s'expriment en termes de volume d'activité, de flux, d'adaptabilité et d'incertitude, c'est-à-dire sans vraiment toujours savoir de quoi demain sera fait.

L'appropriation par les personnels du service de l'ensemble de l'action de formation, consistant pour eux à construire et à garantir, dans la polyvalence, les aspects matériel, économique, pédagogique et logistique, leur confère en retour une forte autonomie d'action.

L'activité du service peut se définir par pôles : assistants maternels, perfectionnement sur les secteurs de la petite enfance, du travail social et des personnes âgées, VAE, formations qualifiantes.

7.1 Les publics

Les publics de la FC sont des professionnels qui possèdent déjà une expérience significative et qui ne sont donc plus novices. Eventuellement en reconversion, ils possèdent toujours des compétences et expertises transférables, mobilisables dans le cadre d'une formation courte ou plus longue, qualifiante.

La dimension expérientielle de l'emploi est prépondérante dans la mesure où ces professionnels en formation assument des responsabilités, mènent des projets et conduisent des accompagnements. Ils apportent donc avec eux des préoccupations en lien avec le poste qu'ils occupent ou encore cherchent à se requalifier.

La rencontre andragogique avec ces professionnels en formation est étroitement liée, tout autant que l'attention qui est portée au suivi de leur progression, à une qualité formative portée et mise en avant par le formateur. En position d'évaluer la formation qu'il reçoit, le professionnel en formation nécessite parfois que l'on traite sa situation précise. Sans renoncer à ses convictions, l'intervenant doit donc savoir expliquer son apport et le retraduire dans un échange d'égal à égal.

De façon générale, l'intervenant en FC travaille et fait travailler les professionnels en formation sur leurs acquis. La contradiction apportée par ces personnes fait partie du processus d'apprentissage avec lequel l'intervenant compose. Le formateur accueille les personnes telles qu'elles sont et témoigne à leur égard d'une ouverture, repart de leurs acquis et ne s'y bloque pas afin de rester concentré sur la montée des compétences.

7.2 L'activité évaluative des formations

L'évaluation participe de la dynamique de la formation continue dont elle constitue une exigence ; elle se déroule en trois temps :

- Avant la formation : recueil des attentes précises, réajustements préliminaires des prestations, affinages, prévision de compléments par l'intervenant

- Pendant la formation : à chaud, en face à face, en fin de stage, par oral puis par écrit, et sans intervenant pour favoriser l'expression,
- Au lendemain de la formation : sollicitation des participants 6 semaines après la formation.

Les évaluations à l'issue des stages de formation comportent un temps d'ouverture, un déroulement, et une clôture. Il s'agit d'un moment où le formateur et le responsable de la formation doivent être en capacité d'entendre toute appréciation, positive comme en négative, ainsi que le cheminement de chaque participant et du groupe de formation, concernant une séquence caractérisée par sa propre temporalité. Le responsable permet aux participants d'exprimer ce qu'ils ont appris et acquis lors d'une interaction au cours de laquelle il s'agit d'exprimer un vécu en formation et où le formateur fait part lui aussi de sa perception.

7.3 La validation des acquis de l'expérience

Le service régional de VAE est rattaché à la formation continue depuis 2013 ; il accompagne des professionnels en vue de l'obtention de tout ou partie d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification. Son champ d'intervention concerne le dispositif de droit commun (24h), le dispositif de soutien de la Branche professionnelle (jusqu'à 170h) ainsi que des sessions formatives d'approfondissement.

Cette activité consiste pour l'essentiel dans des entretiens d'information conseil et des accompagnements personnalisés, construits sur mesure, explorant les passerelles entre les formations, le parcours professionnel et prenant l'expérience comme point d'appui et de référence des compétences professionnelles et des savoirs³⁰. La VAE, de ce fait, requiert de la part des personnes accompagnées des dispositions d'écriture, d'analyse réflexive, de postures qui font de cette voie un accès exigeant menant au diplôme visé.

L'accompagnateur pour la VAE opère quant à lui un déplacement de posture. Partant de l'expérience, il amène le professionnel à décrire comment il s'y prend pour réaliser telle ou telle action et ainsi à mettre en mots et par écrit les différentes opérations et connaissances sous-jacentes déployées dans son agir. Le « comment on s'y prend » retient l'attention de l'accompagnant, lequel se réfère au socle des compétences pour orienter la production du candidat. Sur le plan humain de l'accompagnement, la part donnée au récit des vécus professionnels conduit à entrer dans une dimension plus intime du travail ; les échanges sont, à ce titre, enrichissants, composés de réactivité et d'écoute attentive.

³⁰ Alex Lainé, *VAE, quand l'expérience se fait savoir, l'accompagnement en validation des acquis*, érès, 2005.

PERSPECTIVES

Une fois réalisé ce tour d'horizon que permet la lecture du projet pédagogique institutionnel, une question se précise. Dans l'environnement changeant qui est le nôtre, nous constatons l'émergence :

- de nouvelles formations : laïcité, croisement des savoirs, disciplinarisation des contenus, autisme... impulsées de l'intérieur et de l'extérieur (Plan d'action gouvernemental en faveur du travail social et du développement social),
- de nouvelles formes de mise en scène et de mise en perspective des savoirs : TICE, dématérialisation des enseignements, socles communs, transversalités, place de la recherche...,
- de contraintes économiques, dont la pression s'accroît, induisant des logiques actives et réactives.

Face à ces transformations globales et spécifiques, nous nous demandons ce que devient l'identité professionnelle des formateurs ?

Dans ce contexte où les lignes de repérages bougent considérablement : quelle vision renouvelée les formateurs ont-ils d'eux-mêmes ? Quels sont leurs doutes ?

Sur quelles figures du métier de formateur s'adosser ?³¹

Le déplacement de l'idée formative et andragogique au cœur de l'Institut de formation pose question et bouscule l'ensemble du corps professionnel en action. Les changements survenus, et encore à venir, désormais prévisibles, et sans précédents dans l'histoire encore récente de la formation en intervention sociale, impliquent de faire de la place (et donc tout à la fois par ailleurs de renoncer) à l'advenue d'un autre modèle ; sachant que le précédent modèle formatif encore en application est entré en mutation forcée ou consentie et montre désormais ses limites.

La nouvelle organisation de l'ARIFTS mise en œuvre en 2014 et entrée en action progressivement ces deux dernières années parvient en ce laps de temps relativement court à un nouveau seuil décisif où elle doit, tout à la fois penser la suite des événements, y préciser sa place et définir les différentes articulations de ses fonctionnements internes ainsi que peaufiner ses instances et avancer dans la formulation de différents projets : de développement de formations, de positionnement dans l'universitarisation des programmes, etc.

Plus largement encore, les États Généraux du travail social avaient permis d'espérer une évolution des métiers pour bientôt et, corrélativement, des dispositifs de formation, en considérant notamment une généralisation du socle commun pour lequel l'ARIFTS est d'ores et déjà positionné. Or, cette évolution devenue nécessaire est désormais mise en œuvre pour le diplôme d'état d'accompagnant éducatif et social (DEAES, de niveau V) laissant penser qu'il va s'étendre aux autres métiers de l'intervention sociale et ce, en correspondance avec les diplômes des niveaux V à I.

Le 6 juillet 2016 – DPR

³¹ Eugène Enriquez « Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle, revue Connexions n° (pp.93-109), 1981 : le formateur tantôt *interprétant*, *militant*, *transgresseur*, *accoucheur*, *réparateur*, etc.