

NEF

Le tutorat de futurs cadres du secteur social

Analyse d'une pratique dans le contexte de la démarche « site qualifiant »

Pierre Lorent, Samira Mahlaoui

**NOTES
EMPLOI
FORMATION**

50

juillet 2012

Céreq

Déjà parus

Qui sort de l'enseignement secondaire ?

Jean-Jacques Arrighi, Céline Gasquet, Olivier Joseph
NEF 41, juin 2009

L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire

Jean-Jacques Arrighi, Céline Gasquet, Olivier Joseph
NEF 42, juin 2009

De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse

Julien Calmand, Dominique Epiphane, Pierre Hallier
NEF 43, octobre 2009

Techniciens et professions intermédiaires des entreprises

Martine Möbus
NEF 44, mai 2010

Regard sur les dix premières années de vie active d'une génération

Isabelle Recotillet, Pascale Rouaud, Florence Ryk
NEF 45, avril 2011

Université : les défis de la professionnalisation

Laure Gayraud, Georgie Simon-Zarca, Catherine Soldano
NEF 46, mai 2011

Devenir cadre par la promotion. Données de cadrage

Martine Möbus, avec le concours d'Anne Delanoë et Forence Ryk
NEF 47, octobre 2011

Le recrutement des ouvriers qualifiés débutants. Le cas des électriciens et des carrossiers

Agnès Legay, Mickaële Molinari avec Josiane Paddeu, Nathalie Quintero et Fred Séchaud
NEF 48, décembre 2011

Le passage cadre en entreprise

Jean-Paul Cadet
NEF 49, janvier 2012

La liste complète des NEF parues peut être consultée
sur le site internet du Céreq

www.cereq.fr

La collection Notes Emploi Formation regroupe des textes qui présentent des résultats d'études réalisées dans le cadre des activités du Céreq et de son réseau. Elle propose des analyses récentes sur les diverses dimensions de la relation entre formation et emploi. Ces notes, éventuellement amendées et enrichies, pourront être ultérieurement publiées sur d'autres supports.

Synthèse

Le secteur du social est pionnier en matière d'alternance formative, en particulier lorsqu'il s'agit des formations diplômantes des futurs cadres.

Depuis peu, on assiste dans ce secteur à l'introduction du concept de « site qualifiant ». Promu par l'État, ce concept révolutionne le champ de l'alternance : les entreprises dites « sites qualifiants », qui accueillent des stagiaires préparant un diplôme social, sont désormais entièrement parties prenantes du processus de certification et s'engagent à « transférer des compétences » spécifiques au formé, en respectant le référentiel de compétences du diplôme. Cette démarche, qui émerge dans un contexte d'évolution des concepts de la formation vers la recherche d'une alternance pédagogique plus affirmée, peut profiter à l'ensemble des acteurs des formations sociales. Mais elle bouleverse également les habitudes, à la fois des organismes de formation et des entreprises.

Dans le cadre d'une recherche-intervention, un groupe de travail composé de responsables de structures et chefs de service du secteur social ayant des activités tutorales (région Provence-Alpes-Côte d'Azur), a été mis en place pour aborder la thématique de l'accueil et de l'accompagnement de stagiaires futurs cadres engagés dans la préparation de deux diplômes : le certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS) ; le diplôme d'État d'ingénierie sociale (DEIS).

Parmi les résultats saillants, il ressort que les connaissances relatives à la notion de site qualifiant sont plutôt limitées. L'intégration de cette notion semble encore réduite dans les structures représentées et les managers s'engagent avec réserve dans la démarche.

Les expériences d'accueil sont très hétérogènes et développées de façon empirique. C'est principalement en situation de travail que les acteurs professionnalisent leur pratique tutorale.

L'analyse montre aussi que les savoirs identifiés par les participants diffèrent sensiblement de la façon dont ils sont formulés au sein des référentiels de compétences officiels. L'exercice de la transmission de savoirs issus de la pratique s'avère complexe et doit prendre en compte des paramètres variés (caractéristiques de la formation, du stagiaire et de l'établissement d'accueil). Les tuteurs privilégient une démarche maïeutique où leur rôle est d'accompagner le questionnement du stagiaire sur son positionnement de futur cadre, ce qui n'apparaît pas en tant que tel dans les référentiels des diplômes.

AUTEURS

Pierre Lorent (ORM PACA)

Samira Mahlaoui (Céreq).



Sommaire

Avant-propos	5
Introduction	7
1. La formation des cadres intermédiaires/experts de l'intervention et de l'action sociale : le développement de l'alternance intégrative	8
1.1. Le contexte : la réforme des diplômes du travail social.....	8
1.2. La reconnaissance de l'entreprise comme « site qualifiant » : une place accrue pour les employeurs dans le processus de certification	10
1.3 La culture des établissements du secteur social en matière d'accueil de stagiaires : une grande diversité	12
2. Les principes de l'accompagnement du futur cadre de l'intervention et de l'action sociale	16
2.1 Les compétences requises pour l'exercice de la fonction « cadre »	16
2.2 La nécessité d'une contextualisation de l'action d'accompagnement	18
2.3 Un outillage adapté à une approche pragmatique de l'accompagnement..	19
3. Le tutorat en pratique : des activités de travail qui s'élaborent en situation	20
3.1. Les domaines d'activités du tuteur	20
3.2. L'accueil et l'accompagnement de stagiaires : un processus structuré autour de plusieurs étapes	26
Conclusion	29
Références bibliographiques.....	33
Annexe 1	35
Annexe 2.....	36
Annexe 3.....	37
Liste des abréviations.....	38

Avant-propos

Ce document¹ prend appui sur les résultats d'une recherche-intervention réalisée à titre exploratoire par le Céreq et l'observatoire régional des métiers (ORM) en 2010 et 2011 (cf. Encadré n°1). Elle s'inscrit dans un appel à projet national des *pôles ressources régionaux* en recherche et intervention sociale lancé en 2008 (circulaire ministérielle DGAS/PSTS/4A/2008/86²). Il reconnaît aux établissements de formation non seulement leur légitimité à développer des activités de recherche mais aussi à être des têtes de pont pour mettre en synergie les moyens et les compétences mobilisables au niveau régional.

En région PACA, ce pôle ressources est porté conjointement par deux centres de formation préparant aux diplômes de l'encadrement dans le champ du travail social : l'IRTS PACA/Corse et le CCPAM Provence-Alpes-Méditerranée (cf. Annexe n°1). Dans la perspective de mutualiser et capitaliser les compétences et ressources communes aux organismes de formation investis dans le champ de l'intervention sociale en PACA, ces deux structures se sont engagées à développer des initiatives au sein d'un programme d'actions³. Ce programme vise à mettre à disposition des ressources auprès des communautés de professionnels et des équipes de recherche.

L'intervention du Céreq et de l'ORM a concerné l'une des actions intitulée « *De l'entreprise apprenante aux sites qualifiants* ». Elle a porté sur l'identification et la valorisation des compétences des tuteurs/référents d'organismes du secteur social. Elle s'est également intéressée à la question du développement de la transmission des savoirs pratiques, en direction de stagiaires.

¹L'intervention de l'équipe Céreq/ORM n'aurait pu aboutir sans la contribution active des professionnels du domaine de l'action sociale qui ont bien voulu nous accorder de leur temps précieux pour nous livrer leurs expériences aussi riches et variées soient-elles. Tout nos remerciements également au CCPAM et l'IRTS PACA/Corse, porteurs du dispositif Pôle Ressources Régional, pour nous avoir facilité la prise de contact avec nos différents interlocuteurs et participants au projet. Enfin, nous tenons à remercier Stéphanie Mailliot et Somoudom Inthavong (ORM) qui ont accepté d'apporter leur collaboration à différentes phases du dispositif d'animation.

² Circulaire n°DGAS/PSTS/4A/2008/86 « *relative aux actions de qualification en travail social financée au titre des priorités définies par les orientations ministérielles* ». Elle « *place le renforcement de la qualité des formations en axe majeur* » (avec l'accent mis sur la mutualisation des ressources pédagogiques et l'alternance pédagogique).

³ Programme d'action (2008-2009) qui s'appuie sur « *la mise en place d'une plateforme régionale de la recherche en action sociale* », et sur le développement de « *la capacité des terrains professionnels à être des lieux de production de connaissance, de recherche, de recherche-action* ».

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

L'expérimentation mise en place

Trois séances de travail, réparties entre fin 2010/début 2011, ont rassemblé sept correspondants du réseau des sites qualifiants en PACA, à savoir, des acteurs de terrains professionnels (responsables de structure, chefs de service) chargés de l'accueil et de l'accompagnement des futurs cadres intermédiaires/cadres experts inscrits en formation continue (cf. Annexe n°2 pour leur profil détaillé).

Les types de structures suivants étaient représentés : deux MECS, un CSAPA, un IME, une structure de SAVS et une structure d'accompagnement à l'insertion sociale.

Pour organiser au mieux la démarche d'animation, le dispositif s'est appuyé sur différentes étapes :

- en amont des séances d'animation : la conduite de quatre entretiens de cadrage centrés sur la genèse et les enjeux de la démarche « site qualifiant ». Ces entretiens ont été réalisés auprès de représentants de deux organismes intervenant en formation de cadres intermédiaires/cadres experts du secteur social (CCPAM, IRTS) et de deux institutions publiques compétentes dans le domaine de la formation de ce secteur (conseil régional, DRJSCS) ;
- tout au long du dispositif d'animation : la production de comptes-rendus, de retranscriptions systématiques des séances, et la réalisation d'une synthèse des échanges en fin de séances, l'ensemble ayant été ensuite soumis aux participants (reformulation et analyse).

Un groupe de travail conjuguant investigations et échanges sur les pratiques professionnelles

Le recours à une démarche d'investigation basée sur l'entretien de groupe questionne régulièrement les professionnels de la recherche. Ainsi, dans le champ de la sociologie, la rigueur scientifique d'approches de type « focus group »* fait débat : si ces méthodes de groupe ont souvent été utilisées dans le marketing pour interroger les phénomènes d'influence, leur pertinence est mise en cause quand il s'agit pour le chercheur de faire décrire des pratiques, de restituer une expérience (parcours de vie, trajectoire professionnelle), l'entretien individuel semi ou non directif étant plutôt privilégié.

Dans le cas présent, alors que la qualité de l'alternance représente un enjeu majeur pour les pouvoirs publics et les acteurs de la formation, la mise en place d'un groupe de travail réunissant des encadrants de stagiaires participe au développement d'une culture pédagogique partagée : non seulement cette approche fournit un matériau pour le chercheur, mais elle permet également aux participants de mutualiser les pratiques de chacun ou de s'entendre sur des valeurs et des principes d'action communs pour l'accompagnement de stagiaires. Dans ce sens, l'approche collective peut contribuer à une meilleure appropriation de l'*alternance intégrative* que les initiateurs de la logique « sites qualifiants » appellent de leurs vœux.

Afin de répondre au mieux à nos objectifs, les séances de travail se sont organisées de la manière suivante : la première séance s'est centrée sur des éléments de contexte relatifs à la culture en matière d'accueil de stagiaires ; la deuxième séance, étant le cœur de l'investigation, s'est intéressée au rôle et aux activités de travail des tuteurs en référence à l'accueil et à l'accompagnement de leurs stagiaires ; enfin, la troisième séance apporte des éléments de bilan concernant les étapes de l'accompagnement, les outils et la culture de la transmission des savoirs d'expérience.

* Se référer au séminaire animé par Francis Jaureguiberry sur l'usage des techniques de focus group dans la recherche (Revue Horizon sociologique, 2009) : www.dailymotion.com/video/xatglz_3-francis-jaureguiberry.

Introduction

Ce travail s'efforce d'apporter un éclairage sur la question de l'accueil des stagiaires au sein des établissements sociaux et médico-sociaux. Cette question prend en effet toute son importance dans un contexte où l'identification, la mutualisation et la valorisation des ressources pédagogiques deviennent un enjeu pour le développement des formations qualifiantes du secteur social, en particulier quand il s'agit d'alternance.

Le public concerné est constitué d'acteurs de terrains professionnels chargés de l'accueil et de l'accompagnement de stagiaires inscrits dans deux types de formations : le certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS/Niveau II) qui forme des cadres intermédiaires du social et le diplôme d'état d'ingénierie sociale (DEIS/Niveau I) qui forme des cadres experts.

Pour ce faire, un groupe de travail composé de correspondants du réseau des sites qualifiants (région PACA) a été mis en place avec pour objectif de s'intéresser à la capacité des terrains professionnels à identifier et à faire remonter les savoirs d'expérience dont ils sont dépositaires. Il s'agissait d'amener les professionnels concernés par l'activité tutorale à extraire ce qui les rapproche en termes de savoirs d'expérience incontournables, au-delà de la diversité des contextes d'exercice. Le fil conducteur du travail d'animation du groupe a été de partir principalement de la description puis de l'analyse d'activités concrètes d'accueil de stagiaires qu'ils ont vécues dans les deux ans qui précèdent. Ces séances de travail sont ainsi l'occasion de capitaliser les savoirs d'expérience ainsi que les pratiques professionnelles de ces tuteurs/référents.

Les résultats présentés tiennent compte du déroulé de ces séances et du matériau recueilli et analysé dans ce cadre, tout en resituant ce travail dans le contexte général de la formation dans le travail social.

Ainsi, la première partie apporte des éléments d'informations contextuelles sur la formation des cadres intermédiaires et cadres experts de l'intervention/action sociale. La deuxième partie porte plus spécifiquement sur les principes de l'accueil et de l'accompagnement des stagiaires. Enfin, la troisième partie entre de manière plus descriptive dans l'exercice de l'activité tutorale des encadrants des structures concernés par notre recherche-intervention.

1 | La formation des cadres intermédiaires/experts de l'intervention et de l'action sociale : le développement de l'alternance intégrative

1.1. Le contexte : la réforme des diplômes du travail social

Le CAFERUIS, le DEIS et la réforme des diplômes du secteur social

Le Code de l'action sociale et des familles dénombre 14 diplômes d'État composant le paysage des certifications du secteur social :

- 5 cycles accessibles sans le baccalauréat (diplômes d'État d'assistant familial, de technicien de l'intervention sociale et familiale, d'aide médico-psychologique, d'auxiliaire de vie sociale et de moniteur éducateur) ;
- 4 cycles accessibles aux bacheliers (diplômes d'État d'assistant de service social, éducateur spécialisé, éducateur technique spécialisé et éducateur de jeunes enfants) ;
- 5 cycles pour lesquels les conditions d'accès sont variées, mais qui correspondent en général à l'exigence d'un diplôme d'études supérieures (diplômes d'État d'ingénierie sociale, de conseiller en économie sociale et familiale, de médiateur familial, certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service, certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale).

La recherche-intervention porte sur les cycles CAFERUIS et DEIS concernant les membres de l'encadrement intermédiaire.

Le CAFERUIS forme des cadres intermédiaires, « *professionnels, responsables d'une unité de travail, qui assurent l'encadrement d'une équipe et des actions directement engagées auprès des usagers. Ils pilotent l'action dans le cadre des projets de service* »⁴. Le DEIS (ex-DSTS) forme des cadres experts pouvant exercer « *des fonctions d'expertise, de conseil, de conception, de développement et d'évaluation appliquées aux domaines des politiques sociales et de l'intervention sociale* ».

⁴ Extraits des fiches CAFERUIS et DEIS téléchargeables sur le site du ministère de la Solidarité (<http://www.solidarite.gouv.fr/le-ministere,149/metiers-et-concours>).

Référentiels et réforme des diplômes du travail social

Depuis quelques années, l'ensemble des diplômes du secteur social a été réformé. Une des caractéristiques de ce vaste mouvement de réformes a été l'institution, pour chaque formation, d'un « référentiel de compétences » : ainsi, le CAFERUIS est constitué de 6 domaines de compétences et le DEIS de 3. Ces domaines de compétences sont un des piliers de la démarche « site qualifiant » (cf. 2.1.1), chaque site qualifiant ayant à identifier les compétences qu'il est susceptible d'apporter aux stagiaires qu'il accueille.

Les « référentiels professionnels » (référentiel de fonction ou d'activités, et référentiel de compétences) sont donc au cœur de la réforme des diplômes. Pour Marcel Jaeger (2009), « *il s'agit d'une mutation fondamentale dans la culture des professionnels du travail social. La totalité des diplômes est organisée avec des référentiels qui définissent des domaines de compétences* ». Basés sur l'emploi et les activités, ces référentiels professionnels apparaissent donc au premier plan dans les logiques de certification qui s'appuyaient traditionnellement sur le « référentiel de formation » et le « référentiel de certification ».

Encadré n°2

LE RÔLE DE LA DRJSCS EN MATIÈRE DE FORMATIONS DU TRAVAIL SOCIAL

La loi du 13 août 2004* a confié aux régions le financement des formations initiales du travail social ainsi que l'élaboration du Schéma régional de ces mêmes formations. Cependant, une circulaire interministérielle de 2006** indique que l'État demeure compétent pour la définition des orientations des formations sociales, ainsi que pour la création, l'organisation et la délivrance des diplômes de travail social : la direction régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale réceptionne les déclarations préalables des organismes de formation, contrôle le respect de leurs programmes, et veille à la qualification des formateurs et directeurs d'organismes. Il est important de souligner que la répartition de compétences prévue par le législateur s'accompagne d'un objectif de partage d'informations, de coopération et d'articulation entre les services de la région et de l'État.

* Loi n°2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales.

** Circulaire interministérielle DGAS/4A/DGCL/CIL n°2006-390 du 1^{er} septembre 2006 relative à la mise en œuvre des articles 52 à 55 de la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales.

1.2. La reconnaissance de l'entreprise comme « site qualifiant » : une place accrue pour les employeurs dans le processus de certification

Introduite par la circulaire du 6 mars 2008, la notion de site qualifiant met l'accent sur le rôle de l'entreprise en tant qu'organisation apprenante qu'elle place au cœur du processus d'accès à la qualification (Ward, 2011) : chaque site qualifiant s'engage à développer les savoir-faire du stagiaire en s'appuyant sur le référentiel de compétences du diplôme préparé. Pour favoriser l'accompagnement pédagogique, le législateur a prévu que chaque site qualifiant dispose d'un « référent professionnel » et d'un « formateur de site qualifiant ».

Les piliers de la démarche « site qualifiant »

Il est important d'abord de rappeler que les modalités de mise en œuvre de la démarche varient d'un diplôme à l'autre. Toutefois, la notion de site qualifiant se réfère globalement à trois dimensions :

- le terrain de stage s'engage à offrir au stagiaire la possibilité de découvrir des *domaines de compétences* spécifiques (en fonction du référentiel de compétences correspondant à la qualification visée) ;
- le processus d'apprentissage sur le terrain ne se cantonne pas à la relation de stage traditionnellement duelle : (stagiaire/tuteur⁵). Il est enrichi par la mobilisation d'une *équipe pluriprofessionnelle* pour accompagner le stagiaire. Dans ce sens, le législateur a prévu *deux fonctions* pour assurer la qualité du stage en site qualifiant : non seulement un « *formateur sur site qualifiant* », mais surtout un « *référent professionnel de site qualifiant* » qui est le garant de la qualité du stage. Il assure l'interface avec l'organisme de formation (élaboration et suivi de convention) et mobilise les ressources internes pour faciliter la progression des acquisitions.
- des *engagements réciproques* sont établis entre organisme de formation et établissement d'accueil, engagements qui dépassent le principe d'une simple convention administrative (Fourdrignier 2009). Ainsi, les conventions dans la démarche « site qualifiant » indiquent en général non seulement les modalités de déroulement du stage, ses objectifs, mais aussi les modalités d'évaluation, le nom et la qualification du référent professionnel, les modalités du tutorat, etc.

⁵ De manière générale « *le tuteur a pour mission d'accueillir, d'aider, d'informer, de guider le nouvel arrivant pendant son séjour dans l'entreprise ainsi que de veiller au respect de son emploi du temps. Il assure également, dans les conditions prévues par le contrat, la liaison avec l'organisme de formation et avec les salariés de l'entreprise (...)* » (Bouguerba 2008).

Des cas de figure différents suivant les diplômes du secteur social...

La notion de site qualifiant est plus ou moins présente suivant les qualifications visées. Ce constat s'explique parce que la place faite à l'alternance (présence ou non de stages dans la formation, durée du stage, objectifs...) varie sensiblement d'une certification à l'autre (Fourdrignier 2009) : le cas extrême est celui du diplôme d'assistant familial, qui forcément n'intègre pas la démarche « site qualifiant » puisque la formation ne comporte pas de stage. Toutefois, d'autres formations qualifiantes comprenant des temps de stage ne s'inscrivent pour l'instant pas dans une démarche « site qualifiant » (médiateur familial, éducateur de jeunes enfants...).

Des différences en termes de procédure sont à noter (Fourdrignier, 2009) : ainsi, la formation d'assistant de service social est la seule spécifiant que l'organisme « site qualifiant » doit élaborer un « projet d'accueil ». Les modalités de reconnaissance du « site qualifiant » varient également. Par exemple, dans le cas des formations d'auxiliaire de vie sociale et de technicien en intervention sociale et familiale, il est spécifiquement établi que cette procédure de reconnaissance est sous la responsabilité de l'organisme de formation, ce qui n'est pas toujours le cas.

Encadré n°3

« SITE QUALIFIANT » : UNE NOTION DE PLUS EN PLUS PRÉSENTE DANS LES TEXTES OFFICIELS, MAIS ENCORE ÉVOLUTIVE...

Les analyses de Marc Fourdrignier (2009) cherchent à expliquer comment s'est développée la tendance dans les politiques publiques de formation du secteur social, à favoriser l'« alternance intégrative », expression associée à l'idée d'une « *interdépendance des centres de formations et des sites qualifiants dans la conduite coordonnée du projet de formation* » (Aforts & Gni 2010).

Il observe ainsi, à partir du milieu des années 1990, une montée des références à la place des employeurs dans le processus de certification à travers trois textes fondateurs : le rapport Villain (1995) insiste sur l'articulation entre « *mise en action des savoirs* » sur le lieu de stage et « *théorisation de la pratique* » en organisme de formation ; la loi du 29 juillet 1998 fixe l'obligation d'un Schéma national des formations sociales et confère au stage en entreprise une valeur d'acquisition de connaissances et non pas uniquement d'applications de celles acquises au centre de formation ; enfin le rapport Lorthiois (2000) propose des pistes pour le développement du tutorat.

Enfin, dans une circulaire officielle datant de 2008*, l'entreprise reconnue comme site qualifiant est présentée par les pouvoirs publics comme « *une organisation professionnalisante, tant de la pratique professionnelle que de l'acquisition de savoirs et de connaissances complémentaires* ».

Cependant, Marc Fourdrignier (2012) relève que même si cette notion est de plus en plus présente dans les textes réglementaires (consacrés aux modalités de certification des diplômes du secteur social), sa définition et les composantes de sa mise en place varient suivant les certifications. Tous les diplômes du secteur social ne font pas actuellement mention d'une démarche de site qualifiant. Cette notion semble donc encore évolutive...

* Circulaire DGAS/4A/2008/392 du 31 décembre 2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'État d'assistant de service social.

1.3 La culture des établissements du secteur social en matière d'accueil de stagiaires : une grande diversité

La première séance du groupe de travail s'est intéressée à l'expérience d'accueil de stagiaires des responsables de structure ou de service participant à la démarche, ainsi qu'à leur perception des enjeux de l'alternance. Il ressort que la culture en matière d'accueil de stagiaires est très hétérogène au sein du groupe et souvent développée de façon empirique : les structures et leurs responsables ont rarement eu l'opportunité de se pencher sur les textes législatifs de référence, ou de prendre du recul par rapport à leur pratique tutorale (peu de formations de tuteurs, peu de production d'outils de suivi de stagiaires, etc.). C'est principalement « sur le tas », en situations de travail, qu'ils ont pu développer leur expérience d'accueil et d'accompagnement.

Les connaissances sont en particulier limitées en ce qui concerne la notion de site qualifiant. Dans l'ensemble, les responsables d'établissements sociaux interrogés sont encore peu familiers avec cette notion (démarches de mise en place d'un site qualifiant, bénéfiques pour l'entreprise, etc.).

Une culture d'accueil de stagiaires très variable suivant les établissements

Même si les structures participant aux trois séances d'animation appartiennent en majorité au médico-social (dominante de représentants des secteurs du handicap et de l'enfance inadaptée), on constate que les repères en matière d'accueil de stagiaires diffèrent fortement au sein du groupe. Cette forte segmentation s'explique par la variété d'une part des types d'organisations représentées et d'autre part des profils de compétences des responsables d'établissement ou de chefs de service interrogés⁶. En particulier, on note des différences significatives en fonction des éléments suivants :

- la taille de l'établissement (au sein du groupe de participants, certains travaillaient dans un collectif de moins de vingt personnes, d'autres de plusieurs centaines) et son rattachement ou non à une entité plus vaste (groupement associatif ou réseau d'associations) ;
- le spectre de ses activités (public et mission spécifique / approche plus large de l'accompagnement social) ;
- la formation des encadrants de stagiaires et leurs connaissances dans le domaine pédagogique (certains ayant uniquement développé une expérience tutorale sur le tas ; d'autres, davantage sensibilisés à l'ingénierie pédagogique, intervenant comme formateurs ou comme jurys dans des cycles qualifiants de travailleurs sociaux).

⁶ Voir le profil des participants en annexe n°2.

Concrètement, deux cas de figure opposés apparaissent :

- au sein du groupe de travail, une minorité d'établissements est engagée dans une démarche régulière et structurée en matière d'accueil de stagiaires. Ces structures sont de taille importante (plusieurs dizaines voire des centaines de salariés), recevant des publics et exerçant des activités variées. Elles disposent de « compétences RH » (service ressources humaines ou formation) et semblent avoir un peu plus formalisé leur démarche d'intégration et d'accompagnement de stagiaires (nombre de stagiaires accueillis par an, procédure de recrutement, etc.) ;
- mais, pour la majorité des structures, les expériences d'accompagnement sont plus ponctuelles. Il s'agit plutôt de toutes petites associations au sein desquelles le recours à des stagiaires est plus rare et aléatoire. Elles accueillent au maximum un stagiaire environ par an. Plusieurs ont seulement eu une expérience d'accueil de futurs cadres intermédiaires/cadres experts. En général, elles ont été sollicitées par celui-ci, ou par l'école : à titre d'exemple, un participant explique qu'il a intégré récemment un CAFERUIS en mal de trouver un stage, dont la candidature avait été refusée par un autre participant au groupe, plus habitué à « l'embauche » de stagiaires. Les besoins de stagiaires de ces petites associations sont bien spécifiques : ne semblant pas avoir les moyens d'accueillir de façon régulière un large spectre de qualifications, ces établissements font plutôt appel ponctuellement à un futur cadre intermédiaire, soit pour conduire une étude (une participante a reçu plusieurs stagiaires DEIS dans cette perspective), soit pour enrichir la réflexion de la direction et l'aider à prendre du recul (plusieurs évoquent le besoin d'échanges et d'apports extérieurs d'idées), par exemple sur le développement stratégique de la structure, la gestion d'un projet, ou l'animation d'équipe.

Des repères limités par rapport à la démarche « site qualifiant »

Il est important de rappeler qu'au sein du groupe, plusieurs personnes ont été sensibilisées à l'ingénierie de formation ou à l'ingénierie pédagogique de travailleurs sociaux (avec une expérience en tant que formateur, jury de soutenance de mémoire, ou chercheur en sciences sociales). Or, la notion de site qualifiant (cf. encadré n°3) est déjà incertaine pour ces professionnels expérimentés en matière de pédagogie. On peut donc faire l'hypothèse que cette notion aurait été encore plus floue si l'on avait interrogé en majorité des responsables de structure ou de service éloignés de la sphère pédagogique.

Les participants ont quand même une idée générale des fondements sur lesquels repose la démarche de site qualifiant. Pour eux, l'entreprise d'accueil est actuellement plus impliquée qu'auparavant dans l'ingénierie de l'accès à la certification. Et la démarche repose sur le principe d'engagements réciproques entre l'organisme de formation, l'établissement et le stagiaire.

Tuteur n°1 : « *Ce que j'en ai compris, c'est qu'on est plus partie prenante dans l'évaluation de la personne qui passe son diplôme [...]. C'est-à-dire qu'on dispose d'une voix plus importante, alors qu'avant les stagiaires faisaient leur stage, on leur mettait une note et c'était pas plus important que ça.* »

Tuteur n°2 : « *Dans le concept de site qualifiant, il y a une idée de donnant-donnant.* »

La familiarité avec la notion de site qualifiant est cependant réduite, aussi bien sur un plan théorique que sur un plan pratique.

En termes de repères théoriques, les participants ont peu de connaissances sur la genèse et les caractéristiques de la démarche impulsée par les pouvoirs publics :

- au sein du groupe, personne ne fait spontanément référence à des textes fondateurs (en particulier à la circulaire du 6 mars 2008 relative aux actions de formations en travail social) ;
- les participants ont du mal à distinguer le terme de site qualifiant, d'actualité récente et correspondant à une procédure officielle (pouvoirs publics), de celui d'entreprise apprenante, renvoyant à tout un héritage de pratiques managériales de capitalisation des savoirs – *knowledge management* – et de développement de l'intelligence collective. Dans son acception la plus complète, le terme d'entreprise apprenante fait référence à une démarche formalisée mise en place par l'employeur pour que les salariés montent en compétences, en s'appuyant sur l'organisation interne (système de management, actions de professionnalisation). Mais d'après les participants, il est plutôt entendu de façon générale, comme un principe ou une « posture », l'entreprise apprenante étant alors vue comme une organisation qui veille à favoriser l'apprentissage de ses salariés ;
- surtout, les participants semblent manquer d'informations concrètes sur l'ingénierie d'une démarche de site qualifiant. Des incertitudes existent sur plusieurs points :
 - * sur les modalités de conventionnement (on pressent juste que les engagements réciproques entre l'organisme de formation, l'entreprise et le stagiaire sont plus formalisés que dans les conventions de stage traditionnelles) ;
 - * sur le lien entre site qualifiant et référentiels de compétences ;
 - * enfin, sur ce qui concerne les outils (livret de stage) et les fonctions afférentes à la démarche. Par exemple, on se perd entre les fonctions de « formateur de site qualifiant » et de « référent professionnel » prévues dans les textes (cette notion de référent étant perçue comme très banalisée – « utilisée à toutes les sauces » – dans le secteur social).

Sur le plan de l'expérience concrète cette fois, un seul des représentants d'établissements sociaux conviés aux séances d'animation affirmait avec certitude s'être engagé dans une démarche « site qualifiant ». Les autres semblent ne pas savoir si leur structure est véritablement labellisée « site qualifiant ». En conséquence, ce sont les interrogations qui dominent, avec un certain nombre de freins à lever : on craint que le fait de s'engager dans une démarche de site qualifiant soit fortement consommateur de temps et de lourdeurs administratives. Ce sujet est relié plus globalement à une préoccupation financière, celle de la gratification des stages.

Enfin, on suppose qu'il peut y avoir un écart entre ce qui relève du « prescrit » et la réalité des pratiques de mise en place de sites qualifiants : les participants ont l'impression que les pouvoirs publics mettent en avant des modalités de sélection des organismes en fonction de leurs caractéristiques (compétences internes) alors que dans les faits, leur accréditation se ferait plutôt sur une « logique de réseau » et de « cooptation » (par exemple, favorisant des entreprises ayant déjà des liens avec les organismes de formation). Et on suppose que la procédure d'accréditation est plus administrative (pièces justificatives à fournir) que fondée sur l'analyse et l'argumentation des savoirs d'expérience à transmettre aux stagiaires. De plus, on a l'impression qu'une fois l'établissement accrédité, il y a un manque de vérification de la tenue des engagements.

Tuteur n°3 : « Je vois la démarche «site qualifiant» simplement comme une procédure administrative qui ne revêt rien derrière [...]. Par exemple, notre établissement est devenu «site qualifiant» parce qu'on nous connaissait, il n'y a pas eu d'autres recherches pour savoir s'il devait être validé [...] »

Tuteur n°1 : « A mon sens, c'est une simple formalité [...]. Je crois que personne ne vient vérifier si les engagements sont respectés ou pas [...]. Et surtout, j'ai l'impression que c'est fait une fois pour toutes et que c'est jamais réinterrogé. »

L'enjeu d'une formalisation des pratiques d'accompagnement

Si les connaissances et représentations sur la démarche « site qualifiant » sont très parcellaires, les participants sont demandeurs d'information. D'une part, parce qu'ils sont conscients que la thématique « site qualifiant » est un sujet d'actualité dans les formations du secteur social et que la pédagogie de l'alternance est valorisée. Mais également parce que la transmission des savoirs d'expérience correspond à un enjeu de taille pour les employeurs du secteur social : cette préoccupation se situe dans un contexte de renouvellement générationnel important pour l'ensemble des métiers de l'éducation, de la santé et du social (départs en retraite des *baby boomers*) et plus généralement, d'un besoin de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Au-delà de la notion de site qualifiant strictement liée à l'accueil de stagiaires, la question des compétences se pose pour l'ensemble du personnel : compétences à acquérir (accueil des nouveaux embauchés) mais aussi compétences à développer ou à réactualiser (formation continue des professionnels de l'accompagnement déjà en poste). Cette nécessité de décrire les compétences dont les organisations du secteur social ont besoin est d'autant plus cruciale que les profils métier évoluent : par exemple, il est régulièrement évoqué le fait que les professionnels de niveau III (éducateur spécialisé, éducateur technique spécialisé, éducateur de jeunes enfants, etc.) sont de moins en moins sollicités sur des activités d'accompagnement quotidien des usagers et de plus en plus sur la conception de projets éducatifs individualisés.

C'est donc toute la chaîne des compétences internes qui peut être à redéfinir. Il s'agit pour les structures non seulement de s'interroger sur le « quoi » (les compétences à acquérir) mais aussi sur le « comment » (les modalités de montée en compétences) : cet enjeu renvoie au concept d'entreprise apprenante, qui est plus large que la notion de site qualifiant. À la différence de cette dernière notion strictement relative à l'acquisition de compétences pour les stagiaires de formations qualifiantes, le concept d'entreprise apprenante concerne tous les métiers et tous les niveaux de responsabilité dans l'entreprise. Mais surtout, alors que le « site qualifiant » est une démarche impulsée par les pouvoirs publics, il renvoie à une ingénierie du développement des ressources humaines mise en place par les employeurs eux-mêmes, afin de favoriser la montée en compétences de leurs équipes.

S'engager dans une démarche de type « entreprise apprenante » est un vaste chantier... En ce sens, on peut comprendre que les structures employeuses trouvent un intérêt à participer à la dynamique des sites qualifiants, ou à la suivre de près : cette dynamique peut offrir aux organisations du secteur social l'opportunité d'impulser une réflexion sur les outils de formalisation de leurs compétences internes en partant d'un cas concret (en l'occurrence ici, les compétences et modalités de transmission pertinents pour les futurs stagiaires de CAFERUIS et DEIS).

En conséquence, les responsables de structure ou de service que nous avons interrogé sont en attente d'éléments concrets sur la démarche « site qualifiants » (définitions, guide méthodologiques, ateliers de réflexion...).

2 | Les principes de l'accompagnement du futur cadre de l'intervention et de l'action sociale

Dans cette partie, nous nous focalisons sur les éléments qui constituent le cadre global de l'action d'accompagnement par les responsables d'établissement ou les chefs de service dans leur mission de tutorat. Ces éléments sont de trois ordres : les compétences requises dans le cadre des référentiels de diplômés ; la « contextualisation » de la démarche d'accompagnement (en fonction du profil du stagiaire, de la durée du stage, etc.) ; enfin la mobilisation d'un outillage spécifique pour l'accompagnement.

2.1 Les compétences requises pour l'exercice de la fonction « cadre »

Il s'agit ici de confronter la manière dont sont présentées formellement les compétences dans le référentiel et le jugement que portent les responsables de structure et les chefs de service sur cette présentation.

Présentation de la structuration des référentiels des CAFERUIS et DEIS

Les domaines de compétences (DC) sont au nombre de six pour le CAFERUIS et de trois pour le DEIS. À noter que chaque domaine de compétences est subdivisé en compétences et indicateurs de compétences (que nous n'indiquons pas dans le détail dans l'encadré ci-après).

Même si les domaines de compétences du CAFERUIS et du DEIS sont bien spécifiques (chacun des deux référentiels de compétences étant associé à un référentiel de fonctions et d'activités), on peut noter quelques grands champs de compétences communs à ces deux référentiels.

Ainsi l'ingénierie et le suivi de projets sont présents dans chacun des deux référentiels de compétences, mais avec des particularités différentes : il s'agit plutôt de projets d'études dans le cas du DEIS (le stage prévu dans le cadre de cette formation est centré sur la conduite d'une étude) et de projets plus directement opérationnels dans le cas du CAFERUIS (projet de service ou d'unité et participation à la construction de projets éducatifs pour les usagers).

La communication occupe également une part importante des deux référentiels, en particulier centrée sur la communication interne dans le cas du référentiel de compétences du DEIS (la formation conduisant, par exemple, à des fonctions dans la formation des équipes, ou les ressources humaines en général), et sur l'interface partenariale ainsi que le travail en réseau dans le cas du référentiel de compétences du CAFERUIS.

Encadré n°4

LES DOMAINES DE COMPÉTENCES DES CAFERUIS ET DEIS

- Domaines de compétences du CAFERUIS* :
 - DC1 : conception et conduite de projets d'unité ou de service dans le cadre du projet institutionnel
 - DC2 : expertise technique
 - DC3 : management d'équipe
 - DC4 : organisation du travail, gestion administrative et budgétaire d'une unité ou d'un service
 - DC5 : communication, interface et gestion de partenariats
 - DC6 : évaluation de la qualité

- Domaines de compétences du DEIS** :
 - DC1 : production de connaissances
 - DC2 : conception et conduite d'actions
 - DC4 : communication et ressources humaines

* Pour le CAFERUIS, le référentiel professionnel figure en annexe n°1 de l'arrêté du 8/01/2004.

** Pour le DEIS, le référentiel professionnel figure en annexe n°1 de l'arrêté du 2/08/2006.

Des compétences prioritaires à acquérir d'après les acteurs de terrain

La liste des compétences-clés, ci-dessous, a été élaborée suite aux différents éléments apportés par les membres du groupe de travail. Elle réfère aux principales compétences à faire acquérir au stagiaire en milieu professionnel.

Les compétences jugées les plus importantes et ayant été retenues par les participants comme points d'entrée pour la présentation d'une situation de travail⁷ :

- comprendre et savoir situer l'action en amont de la structure dans son contexte politique, institutionnel et local (connaissance du territoire ; positionnement des établissements sur des réponses à appel à projet, etc.) ;
- monter et gérer un projet / élaborer des outils et des dispositifs d'intervention en lien avec la commande publique (financeurs de plus en plus regardants quant au respect de la commande, etc.) ;
- articuler positionnement professionnel et posture (rôle d'encadrement des professionnels de niveau III et IV qui doivent gérer le projet des personnes, etc.).

⁷ Partant des compétences-clés listées et validées par le collectif, les participants ont apporté leur contribution en décrivant chacun une situation de travail. Les conditions de mise en œuvre ont été adaptées aux possibilités offertes en termes d'animation. C'est pourquoi nous parlons ici « d'analyse des descriptions » de situations travail (coproduction en collectif) et non « d'analyse des situations de transmission » (ce qui impliquerait une phase d'observation sur le terrain).

Les compétences qui n'ont pu être abordées, ou qui ont été articulées avec d'autres (incluses dans le référentiel) :

- se positionner en tant que cadre intermédiaire dans un environnement à la fois en intra et en extra : savoir se présenter, savoir s'intégrer et trouver sa place dans une équipe, savoir analyser des données, savoir analyser un positionnement, etc.
- organiser un système d'information (confidentialité, protection des données, etc.) ;
- s'approprier le système de valeur, la déontologie, etc. ;
- animer une réunion, animer un temps de travail ;
- aller chercher une information ;
- savoir mobiliser les ressources locales ;
- maîtriser l'outil informatique, etc.

2.2 La nécessité d'une contextualisation de l'action d'accompagnement

Les échanges au sein du collectif des responsables d'établissement ou des chefs de service soulignent que l'action d'accompagnement qu'implique le tutorat doit nécessairement s'adapter au contexte singulier dans laquelle elle se déroule. Plusieurs paramètres, qui touchent à l'organisation de la formation, aux stagiaires eux-mêmes et aux caractéristiques de l'établissement d'accueil, contribuent à « contextualiser » les compétences-clés et les modalités de transmission.

Ainsi doivent être prises en compte **les modalités d'organisation des formations et des stages** :

- les diplômes (DEIS, CAFERUIS), les référentiels de formation et de compétences ;
- la durée, la nature et l'objectif du stage ;
- la temporalité : la durée de la formation et du stage.

De même, il est indispensable d'intégrer **les caractéristiques propres aux stagiaires** :

- le profil des stagiaires : leur âge et leur statut (stagiaires issus ou non de formations initiales) ; et, pour les adultes en formation continue, leur expérience antérieure, qu'ils viennent du même champ d'intervention sociale, d'un autre champ d'intervention du social, ou se soient reconvertis complètement (expérience hors champ social), demandeurs d'emploi dans ou hors champ) ;
- plus généralement, le parcours antérieur du stagiaire ;
- le projet professionnel du stagiaire ;
- le projet de stage du stagiaire, confronté/en cohérence avec le projet de l'établissement (incluant les motivations du stagiaire, les acquis en termes de formation antérieure et d'objectifs visés).

Enfin, il faut incorporer **les spécificités de l'établissement d'accueil du stagiaire** :

- l'environnement de l'établissement : caractéristiques socioéconomiques du territoire, besoins, demandes des partenaires... ;
- le nombre de stagiaires accueillis ;
- la place des stagiaires dans le collectif de travail (en lien avec leur accompagnement) ;
- l'environnement de travail : les besoins de l'établissement, le mode de fonctionnement interne, la politique de recrutement des stagiaires... ;
- la disponibilité du stagiaire et de son référent/tuteur.

2.3 Un outillage adapté à une approche pragmatique de l'accompagnement

Le regard porté par les participants sur les outils de l'accompagnement est lié à leur conception générale de l'accompagnement des stagiaires futurs cadres intermédiaires/cadres experts. On peut en effet rappeler qu'ils privilégient une démarche pédagogique souple et « ad hoc » : il s'agit d'adapter l'accompagnement des stagiaires au cas par cas, en particulier en fonction de leur parcours antérieur, de leurs besoins et objectifs d'apprentissage, de la durée de leur stage, etc. En conséquence, l'option qui consisterait à concevoir des outils d'accompagnement préétablis (par exemple, des fiches de suivi du stagiaire, ou supports d'évaluation...) n'est pas forcément appropriée, car les grilles utilisées risqueraient de ne pas coïncider avec chaque situation de stage.

Les participants sont donc sur une approche pragmatique de l'outillage de l'accompagnement (« *ne pas faire de l'accompagnement des stagiaires une usine à gaz* »), approche qui repose sur deux piliers :

- **quelques entretiens entre le stagiaire et la ou les personnes qui l'encadrent** pour faire le point sur l'avancée du stage. Suivant l'objectif de l'entretien, ou la temporalité du stage, il peut s'agir d'entretiens avec le directeur de la structure, et/ou le tuteur, et/ou le chef de projet sur lequel travaille le stagiaire) ;
- **la production d'écrits rédigés par le stagiaire**, au fur et à mesure de l'avancée de son stage.

Plusieurs vertus sont attribuées à l'écriture. L'écrit est d'une part un support de communication entre le stagiaire et l'entreprise (on propose au stagiaire de reformuler les termes de l'échange avec lui pour vérifier qu'on est bien sur « *la même longueur d'onde* ») ; d'autre part, il possède une fonction maïeutique (il s'agit de permettre au stagiaire de s'exprimer à tête reposée, avec « *ses mots à lui* », sur ce qu'il ressent, retient, comprend de l'expérience de stage qu'il traverse) ; enfin, c'est un instrument de capitalisation (l'écrit laisse une trace sur laquelle le stagiaire et ses encadrants pourront toujours revenir plus tard). Par ailleurs, considérant qu'il s'agit de former de futurs cadres, le groupe juge essentiel de développer leurs capacités de prise de recul en mobilisant l'écrit.

Tuteur n°5 : « *Ce qui est important, c'est de les mettre en situation d'auto-évaluation, de réflexion, d'analyse. Et, en tant que cadres, il ne faut pas simplement qu'ils sachent analyser un contexte, il faut aussi qu'ils sachent analyser leur propre parcours, leur positionnement en tant que cadre (...). L'écrit contribue à ça.* »

En termes de temporalité, le couplage entretiens/production d'écrits peut intervenir de façon opportune au début, en cours, et à la fin du stage (cf. 3.2).

Mis à part le recours au couplage entretiens/écrits, le groupe n'évoque pas spontanément l'existence d'outils qui seraient fournis à l'établissement « par l'extérieur » (par exemple par les organismes de formation, ou dans le cadre de la démarche « site qualifiant »). Les participants ne semblent pas très au clair sur ce qui peut être mis à leur disposition. Tout au mieux, ils supposent qu'ils peuvent disposer de grilles d'évaluation.

3 | Le tutorat en pratique : des activités de travail qui s'élaborent en situation

Dans cette partie nous nous intéressons au rôle et aux activités de travail des tuteurs/référents chargés de l'accueil et de l'accompagnement des stagiaires futurs cadres. Les savoirs d'expérience qu'ils ont identifiés et qui leur paraissent incontournables pour l'exercice du métier de cadre (au-delà de la diversité des contextes d'exercice) diffèrent sensiblement de la façon dont ils sont formulés dans les référentiels de compétences officiels. La phase de description de situations de travail par ces professionnels a notamment permis de mesurer l'écart existant entre les activités prescrites au sein du référentiel et les activités concrètes des cadres. Elle permet également de mieux comprendre en quoi consiste l'activité du tuteur dans tous ses états, quelles sont les modalités de transmission à prendre en compte, mais aussi ce que cette activité implique en termes de pratique professionnelle au sein des structures représentées dans le cadre de notre étude. C'est en effet toute une « professionnalité » en matière de tutorat qui se dévoile en cohérence avec l'évolution des métiers et des contextes auxquels les encadrants doivent faire face.

3.1. Les domaines d'activités du tuteur

Les activités principales qui ressortent de l'analyse, réalisée à l'issue des présentations de situations par les participants au groupe de travail, se répartissent autour de trois grands domaines d'activités.

Apporter des ressources au stagiaire pour optimiser ses conditions d'apprentissage

Donner du sens au stage

Il s'agit ici d'aider le stagiaire à formaliser un projet de stage. L'objectif est d'aboutir à une contractualisation claire et concise à la fois au regard du diplôme visé et au regard de la structure dans laquelle s'effectue le stage, tout en prenant en compte la singularité des stagiaires et leur besoin.

Pour le tuteur, donner du sens au stage s'avère être un apport non négligeable. L'élaboration du projet de stage peut notamment être l'occasion, lors d'un premier entretien avec le stagiaire, de consacrer un temps de réflexion, de co-construction d'un projet qui soit cohérent avec l'objet du stage et pertinent pour répondre au besoin de l'établissement. Le stage doit donc avoir du sens pour le stagiaire et le tuteur peut l'aider à identifier les enjeux des missions qui lui seront attribuées dans ce cadre.

Tuteur n°4 : « Pour moi, il y a la question du sens pour eux. Il faut que ce travail ait du sens. Après on est effectivement sur l'aspect méthodologique, donc de rigueur, etc., d'expérience, de mettre en œuvre, de se coltiner à un processus méthodologique pour arriver à un rendu propre, clair. Mais pour moi ce qui est très important c'est ça, et qu'ils aient conscience de la plus-value de leur travail et en quoi ça peut être un outil de transformation sociale. »

L'apport réflexif sur la plus-value du travail auquel le tuteur va contribuer, inclue également l'apport d'éléments qui aideront le stagiaire à comprendre et à s'approprier le contexte dans lequel il sera amené à intervenir (la structure d'accueil, le service de rattachement, etc.). Pour ce faire, le tuteur dispose de ressources qu'il va mobiliser au vu de ses connaissances et de son expérience, le tout sous la forme d'un questionnement adressé au stagiaire.

Tuteur n°5 : « J'essaie de donner au stagiaire le maximum d'éléments [...]. À partir de là, qu'est-ce qu'il peut faire avec notre appui, quelles sont ses attentes ? [...]. Moi j'ai fait des propositions autour de : qu'est-ce que ça veut dire « aller au domicile d'un schizophrène paranoïaque ? ». C'est compliqué. Ce n'est pas la même chose que si vous allez chez un ami [...]. Finalement il y a ce contexte, contexte des services, d'un service d'accompagnement à la vie sociale. »

Tout au long de la durée du stage, le futur cadre peut être amené à faire un retour au collectif sur le travail qu'il a réalisé, en concertation avec son tuteur. Ceci est justement l'occasion de partager les expériences et d'apporter des améliorations quant à la conduite de l'action mise en œuvre par le stagiaire.

Tuteur n°1 : « Le stagiaire s'est proposé de travailler autour des outils de la loi 2000 2.2. Dès qu'il fait des propositions il m'en fait part, on y travaille ensemble et avec le directeur au cours des réunions « cadres ». On évalue, il nous fait ses propositions, les orientations, ce vers quoi il faudrait plus tendre. Il fait des propositions qui sont toujours très pertinentes. La notion d'altérité est vraiment très forte. On apprend autant de lui que nous on peut lui apporter. Il y a vraiment des échanges. »

Informier, documenter à bon escient le stagiaire

Une deuxième activité consiste à identifier les besoins du stagiaire en matière d'information, de façon à pouvoir repérer la bonne documentation, les bons interlocuteurs de terrain, etc. Il s'agit aussi de trier, de rassembler les documents pertinents qui correspondent à ses objectifs de stage et en cohérence avec le projet dans lequel il va s'inscrire.

Pour faciliter l'immersion du stagiaire, la présentation du contexte d'intervention par le tuteur est donc une étape importante. Elle offre au futur cadre l'occasion de s'appropriier les ressources qui lui sont proposées, notamment en ce qui concerne l'environnement de la structure d'accueil (présentation de l'institution, du service, du champ d'intervention, des politiques sociales, etc.).

Tuteur n°5 : « [...] ce que j'ai proposé à cette personne c'est de lui parler du contexte. Il faut lire les lois, en faire ressortir des choses. Donc, là, accès à tout ce qui concerne les sites ou les lectures commentées, les documents commentés de ces lois [...]. On n'est pas dans une logique institutionnelle fermée, on est sur des structures plutôt ouvertes. Donc, il s'agit de comprendre la logique qui prévaut. [...] Tous ces éléments-là, j'essaie de les fournir. »

Il apparaît important aux yeux du tuteur d'inciter le stagiaire à poser des questions, mais également à ne pas hésiter à partir à la recherche d'informations pour ne pas se limiter simplement aux données mises à sa disposition. Cela lui permettra ainsi d'acquérir davantage de connaissances (approche active de découverte de l'institution) tout en lui indiquant le lieu où il pourra récupérer les ressources nécessaires. Le stagiaire pourra ainsi mobiliser des compétences d'observation, d'analyse, d'initiative et parfois même de rigueur.

Tuteur n°4 : « [...] on leur a dit « il faut que vous alliez sur le site de la documentation, on va partir de vos questions ». Et au premier entretien moi, je dis « qu'est-ce que vous avez retenu, qu'est-ce que vous avez compris ? ». Après je complète. Je leur envoie un mail, c'est une façon de leur dire « je ne vous oublie pas, je suis là ». Puis c'est un léger décodage qu'ils vont faire sur la mise en application des politiques sociales : « il y a la loi, mais par qui se met-elle en œuvre localement ? », etc. »

Gérer des mises en situation professionnelle

Créer des situations d'apprentissage appropriées

Parmi les responsabilités du tuteur, celle qui consiste à mettre les stagiaires en situation professionnelle tient une place importante. En effet, elle vise à lui confier une ou plusieurs missions à des fins d'apprentissage, tout en prenant en compte des contraintes éventuelles, comme par exemple la durée du stage.

Tuteur n°5 : « Ma proposition c'est de dire aux gens « votre temps de présence est très limité » [...]. Je propose de restreindre le sujet, mais qu'il soit l'occasion pour la personne de passer en revue l'état des politiques publiques, y compris sur le plan plus local et de repérer, sur le territoire, quelles sont les ressources disponibles qui

pourraient permettre à la personne bénéficiaire du service d'étendre sa vision d'un territoire, de la rendre un peu plus riche en termes d'étayage de sa problématique. »

Impliquer le stagiaire dans son travail au sein de la structure

L'objectif est ici d'inciter le stagiaire à concevoir et à mettre en œuvre des outils, nécessitant notamment le recours à l'écrit. En effet, l'écrit s'avère être aujourd'hui un support de plus en plus employé dans les métiers du social. De plus, il permet de garder des traces, utiles à la fois pour le stagiaire, voire dans une perspective de capitalisation pour l'établissement d'accueil.

Tuteur n°2 : *« Moi je suis parfois un peu incisif quand un stagiaire vient avec un écrit «je l'ai commencé, je l'ai fait mais je n'ai pas terminé», etc. «Vous êtes en posture de cadre, je vous ai passé une commande, je veux votre commande». Ça n'empêche pas d'avoir une posture d'analyse clinique ou d'être bienveillant, mais en attendant, un cadre se doit aussi de répondre aux commandes qu'on lui passe. »*

Le passage à l'écrit semble désormais faire partie intégrante du système de valeur des professionnels de l'encadrement. En effet, les tuteurs encouragent de plus en plus les futurs cadres qu'ils accueillent à entrer dans cet exercice, en complément à d'autres moyens d'échange ou de travail personnel.

Tuteur n°5 : *« Un document de travail est un objet qui engage un peu la personne plus que dans des échanges un peu verbaux comme ça. On se dit «je voudrais qu'on travaille là-dessus, je n'arrive pas bien à clarifier telle notion ou autre mais en tout cas je propose quelque chose». Donc ça peut être une proposition, ça peut être un compte rendu... Cela fait partie des objets professionnels. [...] Mais de fait, c'est presque devenu «une injonction» du fait de la création des formations à l'encadrement. »*

Les tuteurs interrogés témoignent de la tradition orale qui existe depuis longtemps dans les métiers du social. Le fait de formaliser des documents par le biais de l'écriture, de les structurer, de les dater, etc., devient la donne dès lors que l'on souhaite conserver des traces du travail réalisé. L'écriture possède d'autres vertus : elle permet des allers et retours entre stagiaire et tuteur pour vérifier qu'on se comprend bien. Elle est l'occasion de préciser ses intentions (valeurs) et sa pratique.

Tuteur n°5 : *« J'ai découvert que les gens avaient une tendance générale à dire qu'une fois qu'ils avaient écrit des choses on ne pouvait plus y toucher [...] alors que c'est un document en élaboration, jusqu'à arriver à une étape qui semblera assez satisfaisante pour pouvoir nous y appuyer pendant un moment. [...] Ça, je pense que c'est une culture dans les métiers qui est à promouvoir et je trouve que c'est un enjeu actuel. [...] Moi je pense qu'on a plus d'équilibre quand on écrit. »*

Tuteur n°2 : *« Pour moi, c'est un élément essentiel et de formation et d'apprentissage, mais pas forcément que pour les stagiaires. Parce que nous on se forme et on apprend tous les jours, j'espère continuer à apprendre toujours. »*

Sensibiliser le stagiaire aux exigences de la fonction de cadre et à son contexte d'exercice

Une autre responsabilité attribuée au tuteur consiste à faire prendre conscience au stagiaire d'exigences, comme par exemple l'autoquestionnement, l'autocritique, l'écrit, etc. Le stagiaire doit donc parvenir à se questionner avant même de questionner l'institution. Pour ce faire, le tuteur a recours à la communication par l'entretien ou par l'écriture.

Tuteur n°2 : *« Moi, ce qui m'intéresse c'est le «pour quoi» mais pas le «pourquoi» en un mot, c'est le «pour quoi» en deux mots, c'est l'intention avec une dimension étroitement liée à l'autoévaluation, à l'autocritique, à l'auto-questionnement. C'est là-dessus que moi je demande systématiquement au stagiaire qui rentre en stage sur l'établissement de travailler. [...] Il faut savoir où on va, il faut savoir qui on est et connaître ses limites. »*

Reconnaître la plus-value que pourrait apporter le travail du stagiaire auprès d'une équipe est important, tout en sachant garder un regard distancié vis-à-vis de l'analyse qui aura été faite (par exemple, repérer un certain nombre d'éléments susceptibles de contribuer à la bonne conduite d'un projet, etc.). Quoiqu'il en soit, les tuteurs sont unanimes pour admettre qu'il ne s'agit pas là d'un exercice aisé.

Tuteur n°4 : *« On sait que c'est difficile parce qu'il faut qu'ils s'immergent dans quelque chose qu'ils ne connaissent pas bien. Mais en même temps on peut se dire aussi que c'est bien. »*

Tuteur n°5 : *« Il faut rechercher, susciter et voir : comment je peux alimenter, dans un cadre donné, un service ? Comment je peux structurer, contribuer à la vie d'un service en tenant compte de tous les contextes pour que ça constitue un appui technique aux équipes ? Parce que c'est ça aussi le positionnement du cadre. Il va dire «d'après les différents éléments, il faut qu'on soit vigilants à tel aspect et du coup on peut...»*

Organiser l'accompagnement du stagiaire

Accompagner le stagiaire sans se substituer à lui

Au vu des témoignages, il paraît essentiel pour le tuteur de veiller à doser son attitude vis-à-vis du stagiaire (jusqu'à quel point lui apporter une aide ? jusqu'à quel point le laisser autonome ? etc.) sans pour autant le « mater » ou le laisser seul.

Dans le cadre de l'élaboration d'un projet, par exemple, une co-construction peut s'opérer entre le tuteur et son stagiaire, notamment lorsque ce dernier doit réfléchir à l'axe à privilégier pour mettre en œuvre ce projet.

Tuteur n°1 : *« On a réfléchi ensemble [...]. Ce que je trouvais intéressant aussi à travailler autour de ce projet de la mise en place des outils, c'est que je lui permets grâce à ça, ou à travers ça, de faire de l'animation d'équipe puisqu'il présente le projet en réunion d'équipe, il associe les salariés, les travailleurs sociaux. Ça me permettait aussi de voir la posture qu'il pouvait avoir au sein de l'équipe. »*

Quelques nuances restent tout de même à souligner : les décisions ne sont pas prises systématiquement de manière conjointe. Mais cela n'empêche pas d'impliquer le stagiaire dans la vie de la structure et de le convier à certaines réunions s'il le souhaite et s'il en ressent le besoin. On peut noter également la place non négligeable que jouent les interactions entre les différents membres d'une équipe et le stagiaire dans son suivi.

Tuteur n°2 : « *Les stagiaires participent aux réunions liées à leur statut de stagiaire cadre [...]. Moi, je fonctionne plus à la demande : je laisse au stagiaire la possibilité de solliciter qui il veut ; et l'opportunité est laissée aussi à toute l'équipe de saisir la demande du stagiaire quand ils le veulent. [...] Du coup ça enlève cette idée que le référent est le tout puissant et que les autres sont à côté [...]. Et je pense que c'est parce que l'équipe est là-dedans aussi que ça permet ça. Ce n'est pas que ma seule volonté.* »

La question de la disponibilité des tuteurs et/ou d'une équipe au sein de la structure d'accueil peut garantir le bon déroulement du stage, en particulier lorsque sa durée est limitée dans le temps.

Tuteur n°4 : « *[...] C'est vrai qu'après se pose le problème de la disponibilité. Ça c'est un vrai problème, c'est quand même une vraie question. Mais en même temps ils savent que mon collègue et moi-même on peut être disponible. Enfin il faut qu'ils nous interpellent. On ne va pas les mater.* »

Faire un retour critique au stagiaire et l'impliquer dans une démarche de bilan d'activité

Il s'agit pour le tuteur/référent de faire participer le stagiaire à une analyse critique du travail qu'il réalise. On rappelle en particulier qu'il est important que le stagiaire parvienne à se questionner avant de questionner l'institution. L'instant privilégié pour ce faire est celui de l'entretien, par exemple.

Tuteur n°2 : « *[...] on a un temps de régulation sur l'équipe d'encadrement auquel participent les stagiaires et qui sont soumis, au même titre que l'ensemble des cadres, à se questionner sur leur posture* ». *[...] On a un groupe de travail (où on pose à un moment donné nos objectifs de travail, notre réflexion, nos difficultés aussi) auquel ils sont invités à participer et où ils peuvent être aussi interrogés. [...] Ils ont un espace d'expression et de décision avec nous dans la concertation tant que faire se peut.* »

3.2. L'accueil et l'accompagnement de stagiaires : un processus structuré autour de plusieurs étapes

L'analyse des modalités d'accompagnement des stagiaires en entreprise (incluant la progression du stage) donne lieu à l'identification de quatre étapes principales. Pour chacune d'entre-elles, des conditions/modalités de transmission ont été associées⁸. Celles-ci sont indiquées en italique lorsqu'elles sont communes à plusieurs étapes.

L'amont du stage : une phase de contractualisation

Cette étape s'intéresse aux aspects ayant trait à la co-construction du stage, à sa contractualisation, etc. :

- selon les cas, il s'agit pour le tuteur de rencontrer son stagiaire et de s'entretenir avec lui au préalable sur son projet, sur sa posture en tant que futur cadre intermédiaire/expert, sur les informations propres à la déontologie et à l'éthique (confidentialité vis-à-vis de l'équipe, notions du « devoir », du « pouvoir » et du « vouloir » du stagiaire, question du sens du projet de stage...);
- il s'agit également d'identifier le positionnement du stagiaire comme, par exemple, d'étudier la manière dont il se projette par rapport à une expérience qu'il n'a pas encore ;
- le tuteur doit être disposé à fournir à ce stagiaire des outils de réflexion afin de lui permettre de s'interroger sur ses propres connaissances, sur son positionnement dans l'environnement, etc. ;
- *il est également essentiel de lui transmettre des informations nécessaires et qui sont parfois incontournables pour favoriser la prise de connaissance (cela peut être par exemple des textes de lois, des données sur l'environnement local, sur l'histoire de l'établissement, etc.) ;*
- *enfin, il est important de conduire le stagiaire à entrer dans un exercice d'écriture (rapport de stage, notes, compte rendu d'entretiens, etc.).*

Dans cette étape, l'enjeu du couplage « entretiens-écrit » est à prendre en compte en termes de contractualisation car ces deux éléments ont pour but de fixer les objectifs et les modalités du stage.

Tuteur n°5 : « *On insiste sur le fait qu'il rédige un projet de stage en glissant ses propres souhaits, questionnements, et qu'il mette en balance ses propres attentes et celles de l'établissement. »*

⁸ Ces éléments sont repris dans un tableau de synthèse en annexe n°3.

L'accueil du stagiaire : une phase d'immersion

Au cours de cette phase sont en jeu les éléments constitutifs de la découverte de l'établissement et de son environnement, de la mobilisation de ressources pour le stagiaire, de l'élaboration du stage, etc. :

- il s'agit de permettre au stagiaire d'accéder à une connaissance de l'environnement, du contexte d'intervention (connaissance des politiques sociales, etc.) ;
- par une mise en application, après exploration/exploitation de ressources, le tuteur vise à faciliter l'immersion du stagiaire et à l'inciter à partir à la recherche des ressources (documents, Internet, etc.) ;
- il s'agit de transmettre au stagiaire des informations nécessaires et incontournables et essentielles pour favoriser une prise de connaissance ;
- le tuteur créer un cadre qui fixe les objectifs et qui permet d'aider le stagiaire à mieux « prendre sa place » dans la structure et dans le collectif de travail ;
- *comme dans l'étape précédente, il doit amener le stagiaire à entrer dans un exercice d'écriture.*

La période de stage : une phase de régulation

À ce stade, l'intérêt est plus particulièrement porté à tout ce qui a trait aux aspects de réalisation/mise en pratique dans le cadre du stage, de régulation constante, etc. :

- il s'agit de faire participer le stagiaire à des réunions de travail, voire même, selon les cas, à lui faire présenter les résultats de son travail, à l'amener à faire des propositions ou, selon les cas, à le mettre en position de manager un projet, etc. ;
- travailler en équipe quand cela est possible (intégrer le point de vue des autres) et favoriser l'échange contribue également à apporter une aide non négligeable à la bonne conduite du projet du futur cadre ;
- le stagiaire doit être orienté au mieux de manière à ce qu'il soit en capacité d'observer, d'analyser, etc. ;
- *il s'agit de transmettre au stagiaire des informations nécessaires et incontournables tient une place importante dans l'accompagnement du stagiaire ;*
- il est question de s'assurer que le stagiaire est autonome, qu'il a de l'initiative mais aussi, par exemple, pouvoir lui confier des responsabilités, des missions lorsque cela est possible ;
- dans un cadre approprié, le tuteur peut entraîner le stagiaire à interpellier le manager ;
- *de même que pour les autres étapes, le tuteur doit conduire les stagiaires à entrer dans un exercice d'écriture.*

Dans cette phase, l'enjeu du couplage « entretiens-écrit » est également à prendre en compte car l'objectif est bien de favoriser l'appropriation, à savoir faire le point sur les acquis, sur les satisfactions, sur les questions engendrées par le stage, etc. Il s'agit aussi d'effectuer un ou des bilans intermédiaires du stage.

Tuteur n°4 : « *En lisant leurs écrits, ce que j'apprécie, c'est quand un étudiant repère ses limites mais qu'il est quand même dans l'idée de progresser.* »

La fin du stage : une phase d'évaluation

Cette étape comprend la production finale du rapport de stage, la restitution par le stagiaire de ce qu'il a entrepris au sein de la structure d'accueil, etc. :

- le tuteur s'organise pour prévoir un temps de régulation destiné au stagiaire, ainsi qu'un temps de concertation à propos des outils (communication, écriture) : il s'agit notamment pour le tuteur d'interroger, de questionner, d'amener également le stagiaire à réfléchir sur ce qu'on est en train de vivre, sur les postures à adopter en situation de travail ; mais il s'agit aussi d'amener le stagiaire à s'interroger sur le « pour quoi » (autoévaluation, autoquestionnement, autocritique sur ses propres connaissances, sur sa méthodologie... et non pas seulement sur sa posture et son positionnement) ;
- *là aussi, amener les stagiaires à entrer dans une démarche d'écriture semble un exercice incontournable.*

À ce stade, l'enjeu du couplage « entretiens-écrit » est à prendre en considération en termes d'évaluation, en ce sens que pour clôturer le stage, l'entretien et la production d'un écrit sont mobilisés dans une perspective d'évaluation finale.

Tuteur n°4 : « *L'écrit à la fin du stage, ça permet que le stagiaire s'auto-évalue [...] ça peut être très gratifiant et nourrissant pour le stagiaire qu'on le félicite, d'accord [...]. Mais quand il arrive à être dans l'«autocompliment» à partir de faits précis et concrets, c'est important aussi !* »

L'exercice de la transmission de savoirs d'expérience est complexe. En effet, il doit prendre en compte des paramètres divers et variés, liés à la fois aux caractéristiques de la formation, du stagiaire et de l'établissement d'accueil.

En réalisant un zoom sur des situations de travail au cours desquelles les tuteurs/référents sont conduits à transmettre des savoirs d'expérience à leurs stagiaires, il a ainsi été possible de mettre en évidence la manière dont ils s'y prennent pour mener à bien cette mission.

Un certain nombre de facteurs, ayant un impact sur l'exercice de la transmission des savoirs d'expérience, doivent être pris en compte par ces acteurs qui sont porteurs d'une professionnalité en matière d'accueil et d'accompagnement de stagiaires, en cohérence avec l'évolution des métiers et du contexte.

Conclusion

Trois résultats saillants ressortent de la synthèse de cette recherche-intervention.

Tout d'abord, **la notion de site qualifiant est encore peu intégrée dans les structures d'accueil de stagiaires** concernées par la réflexion. On peut sans doute avancer deux hypothèses explicatives : d'une part, la logique de développement de sites qualifiants est récente, correspondant à un « changement de modèle » en matière d'ingénierie de la qualification⁹, ce qui suppose une acculturation progressive ; d'autre part, les managers semblent s'engager avec réserve dans la démarche « site qualifiant ». Ils font état de moyens (financiers, temps disponible, outils d'accompagnement) souvent limités et attendent un soutien des partenaires du pôle ressources régional pour donner pleine mesure à cet engagement.

Il ressort ensuite **un fort réalisme dans la construction des modalités d'acquisition des compétences**. Ainsi, les responsables d'équipe structurent la « carte » des compétences à développer chez leurs stagiaires de façon sensiblement différente des référentiels CAFERUIS et DEIS. Par exemple, ils ne consacrent pas un temps spécifique aux compétences techniques (administratives et financières) du domaine n°4 du référentiel CAFERUIS, mais ils les incluent dans une logique d'accompagnement à la conduite de projet (domaine n°1). Ils privilégient le fait de questionner le stagiaire sur son « positionnement en tant que cadre » (qui intègre, par exemple, sa conception du management, ses valeurs professionnelles, etc.), alors que cet enjeu pédagogique n'apparaît pas en tant que tel dans les référentiels.

Dans le même ordre d'idées, les établissements considèrent les compétences à développer chez leurs stagiaires de façon très pragmatique. Les modalités de professionnalisation du futur cadre doivent s'adapter à l'organisation interne. Par exemple, s'il n'est pas question pour les professionnels interrogés de placer un étudiant en situation de management d'équipe (domaine n°3 du référentiel CAFERUIS), c'est dans le contexte du projet confié au stagiaire que celui-ci pourra aborder certaines activités afférentes au management (par exemple, la coanimation d'un groupe de travail).

Un troisième résultat porte sur **l'enjeu pour les tuteurs d'utiliser une démarche introspective pour accompagner les futurs cadres**. Cette démarche est souvent considérée comme une des clés de la prise de recul et de la professionnalisation dans les métiers du secteur social : par exemple, des dispositifs comme la supervision ou l'analyse de pratiques, fréquemment utilisés dans ce secteur, fonctionnent sur le principe du questionnement accompagné. L'usage du questionnement maïeutique paraît pertinent dans les métiers du social pour deux raisons. D'une part, il s'agit de métiers à forte dimension cognitive et relationnelle qui ne peuvent se réduire à l'application de règles de comportement ou de procédures. Ces métiers demandent au professionnel d'exercer ses compétences à partir de « l'ici et maintenant », de l'« ad hoc » et d'un va et vient entre intuition et mobilisation de son expérience, ce qui justifie de recourir à un temps de recul (analyse du contexte d'une intervention, de situations rencontrées, etc.) ;

⁹ Cf. « Projet pour l'alternance dans les formations sociales » (Aforts & Gni 2010, p. 6).

d'autre part, les acteurs insistent sur la pertinence d'une professionnalisation passant par une approche maïeutique dans le cas des cadres intermédiaires/experts. Pour ces derniers, elle est l'occasion d'un travail de conscientisation d'aspects fondamentaux de leur posture de cadre (conception de l'entreprise, style de management, etc.). Les tuteurs/référents privilégient donc l'approche maïeutique de l'accompagnement, surtout quand il s'agit de former des stagiaires qui doivent apprendre à s'interroger sur leurs objectifs, leur conception de l'encadrement, etc. Il semble en particulier que cette pratique d'accompagnement peut s'appuyer sur le couplage de deux outils : la production d'écrits par le stagiaire (pour formaliser son engagement, identifier ses apprentissages ou pointer ses interrogations) et l'organisation d'entretiens réguliers avec son tuteur pour faire le point sur la progression du stage (les travaux écrits réalisés par le stagiaire pouvant servir de base à ces entretiens).

Sur un plan méthodologique, cette recherche-intervention a témoigné d'un grand intérêt des tuteurs à participer à une réflexion sur l'accueil/l'accompagnement des stagiaires et sur la question de la transmission des savoirs issus de la pratique. Ce travail de groupe leur a permis de s'interroger sur l'évolution des métiers du social et de se connecter à des enjeux plus larges de politique de management¹⁰ et de formation de leurs équipes. La démarche de confrontation entre les référentiels de compétences et la pratique de terrain, initiée au sein du groupe, mériterait cependant un approfondissement. Les séances de réflexion avec les encadrants de stage pourraient se poursuivre en distinguant notamment les apprentissages mobilisés dans le cas des CAFERUIS et DEIS, en mettant l'accent sur les complémentarités entre formation en présentiel et sur site. Dans sa fonction de soutien pédagogique, le pôle ressources régional pourrait en particulier prendre en compte l'approche maïeutique privilégiée par les encadrants : par exemple, dans l'hypothèse d'une poursuite d'échanges de pratiques et de professionnalisation des tuteurs/référents de stagiaires, un travail sur les outils jugés essentiels à l'approche maïeutique est sans doute susceptible de mobiliser leur intérêt.

Au final, se dessinent plusieurs pistes possibles d'élargissement et d'enrichissement de cette recherche exploratoire. Il pourrait être ainsi envisagé :

- d'élargir l'échantillon d'établissements interrogés en complétant le panorama des pratiques d'accompagnement et en abordant l'analyse des attentes en matière de professionnalisation (avec prise en compte du discours d'encadrants de stagiaires CAFERUIS/DEIS issus d'autres métiers du secteur social ou autres structures) ;
- d'investiguer au plus près des pratiques, avec une analyse des situations de travail sur site : observer des activités de transmission de savoirs d'expérience dans des secteurs de l'intervention sociale (services à la personne/personnes âgées, services sociaux des collectivités locales, protection de l'enfance, handicap...). Chaque observation serait réalisée sur la base d'enquêtes sur site (auprès de stagiaires, de référents/tuteurs, de cadres dirigeants) ;

¹⁰ Le management joue aujourd'hui un rôle de plus en plus stratégique au sein des structures des champs sanitaire et social (Bertaux et al. 2006 ; Chéronnet 2006).

- de croiser des points de vue sur les situations et les attentes d'accompagnement : il s'agirait de solliciter les avis des différents acteurs concernés par la relation de transmission, en établissement (directeur, référent de site qualifiant, tuteur, stagiaire), voire en organisme de formation (la question de l'articulation de l'alternance et des attentes de l'organisme de formation n'ayant pas été évoquée au cours de notre intervention-recherche).

Plus largement, au-delà du seul secteur de l'intervention et de l'action sociale, cette étude fournit un cadre d'analyse très pertinent pour traiter des situations de gestion organisationnelle et pédagogique de l'alternance pour des professionnels appartenant aux catégories cadres ou professions intermédiaires. Celles-ci renvoient aux modalités d'apprentissage par la pratique d'une posture d'encadrement qui constituent toujours un problème majeur au sein de nombreuses organisations.

Références bibliographiques

- Aforts & Gni (2010), *Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc.*
- Bertaux R., Hirlet P., Prepin O., Streicher F. (2006), *L'encadrement intermédiaire dans les champs sanitaire et social. Un métier en construction*, Paris, Editions Seli Arslan.
- Bouguerba A. (2008), *La fonction tuteurs en entreprise*, Paris, Editions Lavoisier.
- Cheronnet H. (2006), *Statut de cadre et culture de métier. La structuration des fonctions d'encadrement dans le secteur de l'éducation spécialisée*, Paris, L'Harmattan.
- Conseil supérieur du travail social (2009), *Le travail social aujourd'hui et demain*, Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Direction de la recherche, des études et des statistiques (2010) « Les débuts de carrière des diplômés des formations sociales », *Études et résultats*, n°734, juillet.
- Fourdrignier M. (2012), « L'alternance dans les formations sociales », *Éducation permanente*, n°190, p. 91-101.
- Fourdrignier, M. (2009), « Les sites qualifiants : un nouvel outil de la professionnalisation des travailleurs sociaux », 3^{ème} congrès international de l'AIFRIS, Hammamet, 21-24 avril.
- Jaeger M. (2009), « La formation des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements », *Informations sociales*, 2009/2, n°152, 74-81. <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales>
- Lorent P., Mahlaoui S. (2011), « L'accueil et l'accompagnement de stagiaires en entreprise : le cas des futurs cadres intermédiaires/experts de l'intervention/action sociale », Note de synthèse, Céreq-ORM.
- Lorent P. Mahlaoui S. (2011), « Le développement des «sites qualifiants» en France : une évolution des pratiques d'accueil de stagiaires dans les entreprises du secteur social (analyse et témoignages) », Université d'été de la FREREF, Neuchâtel.
- Lorthiois D. (2000), « Mutations de la société et travail social », rapport au Conseil économique et social, *Travail social actualités*, n° 786.
- ORM (2007), *Sanitaire et social : quelles qualifications pour demain en Provence-Alpes-Côte d'Azur ?* ORM, Hors collection, juin.

Petrovitch A. (2011), « Tableau de bord formation sanitaire et social en Provence-Alpes-Côte d'Azur », ORM, *Bulletin du sanitaire et social en PACA*, n° 4, décembre.

Villain, D. (1995), « Rapport sur l'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux : propositions formulées par la mission », *Cahier du travail social*, n°29, décembre.

Ward J. (2011), *Guide du site qualifiant, Politiques et interventions sociales*, Presse de l'École des hautes études en santé publique.



Annexe 1

Le Pôle ressources régional « Recherche & intervention sociale »

Le pôle ressources régional « Recherche et intervention sociale » de Provence-Alpes-Côte d'Azur a été créé suite à l'appel à projet lancé par la Direction générale des affaires sociales dans le cadre de sa circulaire du 6 mars 2008 adressée aux préfets de région et aux directions régionales des Affaires sanitaires et sociales. Ce texte reconnaît aux établissements de formation non seulement leur légitimité à développer des activités de recherche mais aussi à être des têtes de pont pour mettre en synergie les moyens et les compétences mobilisables au niveau régional. En Provence-Alpes-Côte d'Azur, ce pôle ressources est porté conjointement par deux centres de formation préparant aux diplômes de l'encadrement dans le champ du travail social : l'institut régional du travail social PACA et Corse et le collège coopératif Provence Alpes Méditerranée.

Ce dispositif repose sur une dynamique partenariale mobilisant des centres de formation, des laboratoires universitaires et des chercheurs, des praticiens de terrain et des structures employeurs. Ses objectifs stratégiques visent à :

- produire de la connaissance sur le champ de l'intervention sociale ;
- valoriser et développer les travaux de recherche en intervention sociale ;
- consolider un appareil de formation régional.

Les programmes d'action mis en œuvre sur la période 2008-2011 se sont articulés autour de trois axes de travail principaux :

1. valoriser les travaux de recherche réalisés par les stagiaires en formation : création d'un site Internet et mise en ligne des mémoires, organisation de journées de valorisation de la recherche, préparation d'une biennale de la recherche (novembre 2011) ;
2. produire de la connaissance et identifier des questionnements et des objets de recherche pertinents : mise en place d'ateliers thématiques de recherche action (territoire et intervention sociale, précarité, ruralité et intervention sociale, compétences interculturelles et travail social), réalisation d'une enquête auprès des établissements et services sociaux et médico-sociaux pour identifier leurs attentes en matière de recherche ;
3. développer la capacité des terrains professionnels à être des lieux de production de connaissance, de recherche et de recherche-action : constitution d'une base de données des sites qualifiants, réalisation d'une étude sur la capacité des terrains professionnels à identifier les savoirs expérientiels dont ils sont détenteurs et à les transmettre aux stagiaires en formation qu'ils accueillent.

Annexe 2

Profil des participants au groupe de travail

	Participant n°1	Participant n°2	Participant n°3	Participant n°4	Participant n°5
Fonction et structure employeuse	Chef de service éducatif dans un centre de soin, d'accompagnement et de prévention des addictions	Directeur d'une maison d'enfants à caractère social (MECS) et d'un établissement scolaire	Directeur d'une MECS	Chef de service Observation sociale pour une association de lutte contre l'exclusion	Chef de service au sein d'un établissement spécialisé dans le handicap psychique
Nombre de salariés (suivant les cas, établissement ou groupement associatif)	20 salariés	Ces 2 structures appartiennent à un groupement associatif (590 salariés)	60 salariés	Cette association appartient à un réseau associatif (300 salariés , environ 700 bénévoles)	5 salariés dans son unité
Diplômes	DSTS/DEIS	Diplôme d'ASS, sociologue de l'éducation, DESS sciences sanitaires et sociales	Diplôme d'éducateur spécialisé, diplôme universitaire management des services sanitaires et sociaux	DEIS	CAFERUIS
Expériences dans le champ pédagogique	Jury de CAFERUIS et accompagnateur VAE	Formateur consultant vacataire pour plusieurs organismes de formation ou cycles du secteur social	Formateur occasionnel sur le CAFERUIS		
Pratique d'accueil de stagiaires	1 stagiaire CAFERUIS actuellement (1 ^{ère} expérience d'accueil de stagiaire)	Accueil régulier de stagiaires tous horizons : par an, environ 2 CAFDES, 1 CAFERUIS (+futurs éducateurs spécialisés, AMP, ASS, infirmiers)	1 stagiaire CAFERUIS actuellement (3 ^e expérience d'accueil de futur cadre intermédiaire)	Actuellement accueil de 4 DEIS (étude en groupe) Précédemment accueil d'1 CAFERUIS	1 stagiaire CAFERUIS actuellement (+accueil régulier de futurs éducateurs spécialisés)

Les étapes-clés de l'accompagnement du stagiaire

Les étapes de l'accompagnement		Les conditions/modalités de transmission			
<p>a) En amont du stage (co-construction du stage, contractualisation)</p> <p>b) Accueil du stagiaire/ Immersion (découverte de l'établissement et de son environnement, mobilisation des ressources du stage, élaboration du stage...)</p> <p>c) Pendant le stage (réalisation, régulation constante...)</p> <p>d) En fin de stage (production finale, restitution, rituel de départ, clôture du stage...)</p>	<p>Selon les cas, rencontrer le stagiaire, s'entretenir avec lui au préalable sur son projet, sa posture en tant que futur cadre intermédiaire, les informations propres à la déontologie et à l'éthique (confidentialité vis-à-vis de l'équipe, questions du devoir, du pouvoir et du vouloir du stagiaire, question du sens du projet de stage...)</p>	<p>Identifier le positionnement du stagiaire (par rapport à une expérience qu'il n'a pas encore...).</p>	<p>Fournir au stagiaire des outils de réflexion : lui permettre de s'interroger sur ses propres connaissances, sur son positionnement dans l'environnement,...</p>	<p>Transmettre au stagiaire des informations nécessaires et incontournables (données, pistes, indication de certains textes, outils...) pour favoriser la prise de connaissance (textes de lois...)</p>	<p>Conduire les stagiaires à entrer dans un exercice d'écriture</p>
	<p>Permettre au stagiaire l'accès à une connaissance de l'environnement, du contexte d'intervention (connaissance des politiques sociales ...).</p>	<p>Faciliter l'immersion du stagiaire par une mise en application, après exploration/exploitation de ressources ; l'inciter à partir à la recherche des ressources (documents, internet...).</p>	<p>Créer un cadre qui fixe les objectifs et aide le stagiaire à mieux « prendre sa place » dans la structure, dans le collectif.</p>	<p>S'assurer que le stagiaire est autonome, qu'il a de l'initiative ; lui confier des responsabilités, des missions...</p>	
	<p>Faire participer le stagiaire à des réunions de travail, voire lui faire présenter les résultats de son travail, l'amener à faire des propositions, le mettre en position de manager un projet...</p>	<p>Travailler en équipe quand cela est possible (notion d'altérité), favoriser l'échange.</p>	<p>Orienter le stagiaire de manière à ce qu'il soit en capacité d'observer, d'analyser...</p>	<p>Entraîner le stagiaire à interpeler le manager (dans un cadre approprié).</p>	
	<p>Prévoir pour le stagiaire des temps de régulation, de concertation sur les outils (communication, écriture) ; interroger/questionner/réfléchir sur ce qu'on est en train de vivre, sur les postures ; et prévoir un temps d'évaluation : conduire le stagiaire à s'interroger sur le pour quoi (autoévaluation, auto questionnement, autocritique sur ses propres connaissances, sur sa méthodologie ... et non pas seulement sur sa posture et son positionnement).</p>				



Liste des abréviations utilisées

ADIS	Association pour le développement d'innovations sociales
CCPAM	Collège coopératif Provence-Alpes-Méditerranée
CAFERUIS	Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale
CSAPA	Centre de soins, d'accompagnement et de prévention en addictologie
DEIS	Diplôme d'État d'ingénierie sociale
DGAS	Direction générale de l'action sociale
DRJSCS	Direction régionale de la jeunesse, des sports, et de la cohésion sociale
IME	Institut médico-éducatif
IRTS	Institut régional du travail social
MECS	Maison d'enfants à caractère social
ORM	Observatoire régional des métiers
SAVS	Services d'accompagnement à la vie sociale



Les Notes du
Céreq

CENTRE D'ÉTUDES
ET DE RECHERCHES
SUR LES QUALIFICATIONS

www.cereq.fr

10, place de la Joliette,
BP 21321,
13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28
Fax 04 91 13 28 80

Imprimé par le
Céreq
Marseille
Dépôt légal
3^e trimestre 2012
ISBN : 978-2-11-098950-5
ISSN : 1764-4054