

Ces maïeuticiens que sont les tuteurs cadres du travail social

Samira Mahlaoui, Chargée d'études
Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
10, place de la Joliette - BP 21321- 13567 MARSEILLE Cedex 02
mahlaoui@cereq.fr

Pierre Lorent, Chargé d'études, Observatoire Régional des Métiers PACA
41, la Canebière - 13001 Marseille
p.lorent@orm-paca.org

Résumé :

L'accès aux emplois de cadres intermédiaires du travail social passe essentiellement par la préparation de diplômes spécifiques, incluant des périodes de stages. Les structures d'accueil de stagiaires s'engagent alors dans le processus de certification en s'efforçant de transmettre des savoirs selon le référentiel du diplôme. Les tuteurs sont dès lors des responsables de structure ou chefs de service. Notre recherche montre qu'ils privilégient notamment une démarche de nature maïeutique pour l'apprentissage du métier de manager.

Aujourd'hui, l'accès à quantité d'emplois de cadres intermédiaires ou chefs de service du travail social passe au préalable par la préparation de diplômes tels que le CAFERUIS (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Intervention Sociale) ou le DEIS (Diplôme d'état d'ingénierie sociale - Niveau I). Dans ce contexte, avec le titre de « Site Qualifiant », un nombre croissant d'établissements du secteur accueillent des stagiaires qui aspirent à obtenir ce diplôme. Ces structures s'engagent dans le processus de certification en s'efforçant de leur transmettre des savoirs spécifiques, selon le référentiel du diplôme. Les tuteurs impliqués sont dès lors les responsables de structure eux-mêmes ou des chefs de service en poste. Ils tendent à privilégier une démarche originale, appropriée à l'apprentissage du métier de manager et assez éloignée de l'esprit du compagnonnage et des formes tutorales que l'on rencontre classiquement dans les métiers artisanaux.

C'est précisément cette démarche originale que vise à explorer cet article, à l'appui d'une recherche-intervention conduite en 2011, portant sur l'expérience de la transmission des savoirs pratiques auprès de stagiaires et s'inspirant d'une démarche dite de focus group et de l'approche clinique du travail (Lorent, Mahlaoui, 2012 ; Mahlaoui, 2014). Après avoir présenté quelques éléments de contexte dans lesquels s'inscrit notre travail, nous reviendrons sur cette démarche méthodologique, avant d'exposer les principaux résultats de ce travail.

Présentation de la recherche et contexte de réalisation

Notre contribution s'intéresse à l'alternance dans les formations diplômantes du travail social, pionnier en la matière. Depuis peu, ce secteur assiste à l'introduction récente du concept de « Site Qualifiant ». Promu par le gouvernement français (circulaire du 6/03/2008), il révolutionne le champ de l'alternance : les entreprises dites « Sites Qualifiants », qui accueillent des stagiaires préparant un diplôme social, sont désormais entièrement partie

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 peut profiter à l'ensemble des acteurs des formations sociales mais bouleverse les habitudes des organismes de formation et des entreprises. La circulaire adressée aux préfets de région et aux directions régionales des affaires sanitaires et sociales reconnaît aux centres de formation 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 Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), le pôle ressources est porté conjointement par l'Institut Régional du Travail Social (IRTS) PACA/Corse, et le Collège Coopératif Provence-Alpes-Méditerranée (CCPAM), centres préparant aux diplômes de l'encadrement dans le champ du travail social.

La notion de « Site qualifiant » (SQ) est de plus en plus présente dans les textes officiels et reste évolutive. Dans une circulaire officielle¹, l'entreprise reconnue comme SQ 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, Fourdrignier (2009) laisse entrevoir que même si cette notion devient monnaie courante 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 SQ. En particulier, pour les certifications de cadre intermédiaire, les références sont plus explicites pour le CAFERUIS : la procédure d'accréditation des établissements est davantage cadrée et détaillée que pour le DEIS, pour lequel il est simplement mentionné l'obligation d'une convention de partenariat incluant les objectifs du stage (une étude de terrain rentrant dans le cadre du domaine de formation « conception et conduite d'action »).

Les composantes de la démarche de SQ se déclinent différemment suivant les certifications. Elle s'inscrit de plus en plus dans une tendance, au niveau des politiques publiques de formation du social, à favoriser l'« alternance intégrative ». Cette expression est 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). Fourdrignier (2009) relève une montée en puissance, depuis le milieu des années 90, des références portant sur la place des employeurs dans le processus de certification, notamment à travers trois textes fondateurs : le rapport Villain (1995) insistant 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 29/07/1998 fixant l'obligation d'un Schéma national des formations sociales et conférant au stage en entreprise une valeur d'acquisition de connaissances et non pas uniquement d'applications de celles acquises au centre de formation ; le rapport Lorthiois (2000) proposant un certain nombre de pistes pour le développement du tutorat.

Conduite dans le cadre d'un appel à projet du Ministère des affaires sociales en région Provence-Alpes-Côte d'Azur (DRJSCS), l'action du Céreq et de l'Observatoire Régional des Métiers PACA (ORM) a été réalisée avec l'objectif d'interroger des structures du secteur social sur leurs pratiques d'accueil et d'accompagnement de stagiaires, ainsi que sur leur

¹ N°DGAS/4A/2008/392 du 31/12/ 2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'Etat d'assistant de service social.

perception de la démarche SQ. Notre contribution est issue d'un projet du Pôle Ressources Régional (P3RIS)² « Recherche et intervention sociale ».

Nos investigations s'intéressent aux cycles CAFERUIS et DEIS concernant l'encadrement intermédiaire qui se trouve dans « *une situation ambivalente, ni tout à fait dominants, ni tout à fait dominés* » (Bertaux & Hirlet, 2010, p.20). 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* ». Le DEIS 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* »³. 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 SQ, chaque site ayant à identifier les compétences qu'il est susceptible d'apporter aux stagiaires. Les référentiels professionnels (de fonction ou d'activités, et de compétences) sont donc au cœur de la réforme des diplômes. Pour 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 apparaissent donc au premier plan dans les logiques de certification, qui s'appuyaient traditionnellement sur le référentiel de formation et le référentiel de certification.

Une démarche fondée sur un groupe de travail

La recherche-intervention, conduite en 2011, a reposé sur un groupe de travail réuni autour de trois séances. Pour organiser au mieux l'animation de ce groupe et garantir la qualité de l'information recueillie, le dispositif s'est appuyé sur différentes étapes : en amont des séances : la conduite de quatre entretiens de cadrage centrés sur la genèse et les enjeux de la démarche SQ. Ces entretiens ont été réalisés auprès de représentants de deux organismes intervenant en formation de cadres intermédiaires du secteur social et de deux institutions publiques compétentes dans le domaine de la formation de ce secteur ; tout au long du dispositif : la production de comptes-rendus, de retranscriptions et de synthèses des séances, l'ensemble soumis aux participants.

Le groupe de travail a rassemblé sept correspondants du réseau des SQ en région PACA, avec l'objectif de travailler sur la capacité des établissements à identifier et à faire remonter les savoirs d'expérience dont ils sont dépositaires, notamment dans le cadre de l'accueil et de l'accompagnement des stagiaires. Le public visé par l'action est constitué d'acteurs de terrains (responsables de structure, chefs de service) chargés du suivi des futurs cadres intermédiaires inscrits en formation continue. Les structures représentées au sein de ce groupe sont : deux maisons d'enfants à caractère social, un centre de soins, d'accompagnement et de prévention

² Dispositif interinstitutionnel destiné à associer les centres de formation du secteur social en région PACA. Ce dispositif repose sur une dynamique partenariale mobilisant des centres de formation, des laboratoires universitaires, des praticiens de terrain et des employeurs. Ses objectifs visent à produire de la connaissance sur le champ de l'intervention sociale, valoriser et développer les travaux de recherche en ce domaine, et consolider un appareil de formation régional.

³ Fiches CAFERUIS et DEIS téléchargeables sur le site du Ministère de la Solidarité : <http://www.soldarite.gouv.fr/le-ministere,149/metiers-et-concours>.

en addictologie, une structure d'accompagnement à l'insertion sociale, un institut médico-éducatif, une association pour le développement d'innovations sociales, et une structure de services d'accompagnement à la vie sociale.

Les séances ont consisté à interroger les professionnels sur leur expérience d'accompagnement de stagiaires, sur leur conception de la fonction tutorale, et sur leurs représentations par rapport au développement actuel de l'ingénierie des SQ. Pour répondre au mieux à ces objectifs, la première séance s'est centrée sur des éléments de contexte relatifs à la culture d'accueil de stagiaires ; la deuxième séance, cœur de l'investigation, s'est intéressée au rôle et aux activités de travail des tuteurs⁴ en référence à l'accueil et à l'accompagnement de leurs stagiaires ; enfin, la troisième séance a apporté des éléments de bilan sur les étapes de l'accompagnement, les outils et la culture de la transmission des savoirs d'expérience.

Le recours à ce type de démarche d'investigation basée sur l'entretien de groupe questionne régulièrement les chercheurs. Ainsi, dans le champ de la sociologie, la rigueur scientifique d'approches de type « focus group » fait débat⁵ : si ces méthodologies ont souvent été utilisées dans le marketing pour interroger les phénomènes d'influence, leur pertinence est particulièrement 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 a cependant le mérite de participer au développement d'une culture pédagogique partagée. Non seulement cette approche fournit un matériau pour les chercheurs (les témoignages et échanges sur les expériences du groupe quant au suivi de stagiaires ont donné lieu à des comptes-rendus et retranscriptions) mais elle permet aux participants de mutualiser des pratiques 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, voire à un développement des modalités de son application, soit une contribution que les initiateurs de la logique SQ appellent de leurs vœux.

A partir de leurs expériences de tuteur/référent de stages, il s'agissait d'amener les professionnels à extraire ce qui, au-delà de la diversité des contextes d'exercice, les rapproche en termes de savoirs incontournables issus de leurs pratiques. Pour ce faire, le fil conducteur du travail d'animation a été également de partir de la description⁶ puis de l'analyse d'activités concrètes d'accueil et d'accompagnement de stagiaires qu'ils ont vécues dans les deux ans qui précèdent. Le principe de la démarche réside dans le fait que ces trois séances soient finalement l'opportunité de capitaliser les savoirs d'expérience et que les pratiques professionnelles de ces tuteurs, laissant apparaître toute la richesse et la complexité de

⁴ 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).

⁵ Cf. le 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.

⁶ Pour apporter un éclairage sur les activités tutorales, il a été proposé aux membres du groupe de décrire une situation de travail illustrant sa pratique. Partant du choix d'une compétence-clé, chaque participant a détaillé la manière dont il s'y prend, ce qu'il vise à transmettre en priorité, les supports utilisés, les thématiques sur lesquelles les stagiaires travaillent, les points de vigilance liés à l'accueil.

l'activité tutorale dans un domaine, celui du management, qui 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).

Le tutorat en pratique

La culture des structures en matière d'accueil

La première séance du groupe de travail s'est intéressée à l'expérience d'accueil de stagiaires par des responsables de structure et chefs de service participant à la démarche, ainsi qu'à leur perception des enjeux de l'alternance. Elle a eu pour objectif d'identifier quels étaient, au sein du groupe, les « points de repère » en matière d'accueil : quelles connaissances les participants ont des politiques publiques dans le champ de la formation des travailleurs sociaux (lois, rôle de la DRJSCS, etc.) et plus spécifiquement concernant l'alternance (compréhension et représentations sur les notions de SQ, Pôle ressources, tuteur/référents, etc.) ; quelle est leur expérience d'accueil de stagiaires, à titre individuel et au niveau de leur établissement ; comment ils appréhendent cette mission (politique d'accueil, commentaires sur la démarche SQ, etc.).

Il ressort que la culture en matière d'accueil de stagiaires est très hétérogène dans le 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 développé leur expérience d'accueil⁷.

Les connaissances sont en particulier limitées en ce qui concerne la notion de SQ. Elle met l'accent sur le rôle de la structure en tant qu'organisation apprenante. Elle la place au cœur du processus d'accès à la qualification : chaque SQ s'engage à développer les savoir-faire du stagiaire qu'il accueille en s'appuyant sur le référentiel de compétences du diplôme préparé. Pour favoriser l'accompagnement pédagogique, le législateur a prévu que chaque SQ dispose d'un « référent professionnel » et d'un « formateur de site qualifiant ». Dans l'ensemble, les responsables interrogés sont encore peu familiers avec cette notion (démarches de mise en place d'un SQ, bénéfices pour l'entreprise, etc.) :

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 ce n'était pas plus important que ça (...). 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* ».

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

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 (...)* ».

⁷ « *Accueillir un stagiaire dans le cadre de son activité professionnelle est à la fois une tradition, une possibilité, voire une tâche pour les travailleurs et les intervenants sociaux* » (Fourdrignier, 2010, p.11).

La transmission des savoirs issus de la pratique

La première séance ayant eu pour objet un état des lieux quant aux aspects relatifs à l'accueil des stagiaires dans les établissements, la deuxième séance a visé les activités concrètes d'accueil et d'accompagnement de ces futures cadres. En opérant un « zoom », il s'agissait de nous intéresser aux situations de travail au cours desquelles les tuteurs/référents sont conduits à transmettre aux stagiaires des savoirs issus de la pratique, avec la manière dont ils s'y prennent pour mener à bien cette mission (caractéristiques, critères à prendre en compte, modalités de transmission, etc.).

Sachant que l'exercice proposé aux participants vise à recueillir des éléments de compréhension, notons que les conditions de mise en œuvre sont adaptées aux possibilités offertes en termes d'organisation et d'animation des séances. Nous préférons donc parler ici d'analyse des descriptions de situations de travail présentées par les participants (coproduction en collectif), plutôt que d'analyse des situations de transmission (pour la suite des investigations, celles-ci pourront faire l'objet d'une phase d'observation sur le terrain). Pour ce faire, cette séance a consisté à revenir sur les éléments de la première réunion de travail et susceptibles de nous éclairer sur la question de la transmission des savoirs. En effet, c'est à partir de ces éléments qu'ont été identifiées des compétences-clés à faire acquérir⁸ (et qui constituent le cœur de métier), ainsi que les modalités d'accueil et d'accompagnement des stagiaires dans les structures. Dans un deuxième temps, il s'agissait d'enrichir ces éléments et de les stabiliser en collaboration avec les professionnels membres du groupe de travail. A partir des compétences-clés listées et validées par le collectif, cette étape a consisté à demander aux participants d'illustrer chacune d'entre elles en partant d'une situation de travail concrète. Cette étape vise à comprendre en quoi consiste concrètement l'activité d'accueil et d'accompagnement dans tous ses états, quelles sont les modalités de transmission à prendre en compte, et ce que cette activité implique en termes de pratique professionnelle dans les établissements représentés dans le groupe. Ce travail d'analyse montre que les savoirs identifiés par les participants de ce groupe diffèrent sensiblement de la façon dont ils sont formulés dans les référentiels de compétences officiels. Il ressort, ensuite, que l'exercice de la transmission de savoirs issus de la pratique est complexe car il doit prendre en compte des paramètres variés, liés notamment aux caractéristiques de la formation, du stagiaire et de l'établissement d'accueil.

Cependant, les participants parviennent à identifier sept composantes de leur responsabilité de tuteur, favorisant l'exercice de la transmission :

→ *Donner du sens au stage* : aider le stagiaire à formaliser un projet de stage avec l'objectif d'aboutir à une contractualisation claire et concise au regard du diplôme visé et de la structure dans laquelle s'effectue le stage, tout en prenant en compte la singularité des stagiaires et leur besoin ;

→ *Informé et documenter à bon escient le stagiaire* : identifier les besoins du stagiaire en matière d'information pour pouvoir repérer la bonne documentation, les bons interlocuteurs de terrain, etc. ; trier, rassembler les documents pertinents qui correspondent à ses objectifs de stage, en cohérence avec le projet dans lequel il va s'inscrire, etc. ;

→ *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

⁸ Monter et gérer un projet ; Elaborer des outils et des dispositifs d'intervention en lien avec la commande publique ; Articuler positionnement professionnel et posture ; Comprendre et savoir situer l'action en amont de la structure dans son contexte politique, institutionnel et local ; etc.

d'apprentissage, tout en prenant en compte des contraintes éventuelles comme la durée du stage ;

→ *Impliquer le stagiaire dans son travail au sein de la structure* : inciter le stagiaire à concevoir et à mettre en œuvre des outils, requérant notamment le recours à l'écrit qui s'avère être aujourd'hui un support de plus en plus employé dès qu'il s'agit de laisser les traces de ce qui a été produit, y compris au-delà du rapport de stage ;

→ *Sensibiliser le stagiaire aux exigences de la fonction de cadre et à son contexte d'exercice* : faire prendre conscience au stagiaire d'exigences comme l'auto-questionnement, 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 l'écriture ;

→ *Accompagner le stagiaire sans se substituer à lui* : 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 ? ...) sans le « mater » ou le laisser seul ;

→ *Faire un retour critique au stagiaire et l'impliquer dans une démarche de bilan d'activité* : faire participer le stagiaire à une analyse critique du travail qu'il réalise. Il s'agit d'un élément essentiel (notamment à partir du moment où le stagiaire parvient à se questionner avant de questionner l'institution). Ici, l'instant privilégié est celui de l'entretien.

Un certain nombre d'éléments ayant un impact sur l'exercice de la transmission de savoirs issus de la pratique doivent donc être pris en compte par les tuteurs/référents porteurs d'une professionnalité en matière d'accueil et d'accompagnement de stagiaires, lesquels sont en cohérence avec l'évolution des métiers et des contextes actuels.

Les étapes, les outils et la culture de la transmission

La question des modalités d'accompagnement de stagiaires ayant concerné la deuxième séance partant des compétences-clés utiles à l'exercice du métier de cadre (*questionnement à partir du « quoi »*), afin d'approfondir ce travail, la troisième séance traite de l'accompagnement du stagiaire en se centrant sur le process (*questionnement à partir du « comment »*). Ont été ainsi abordés les points suivants :

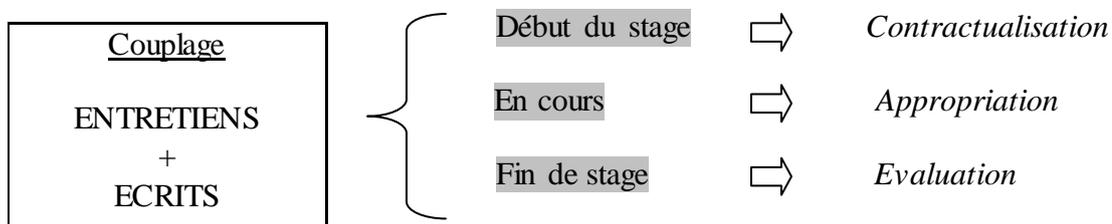
- la progression du stage : les participants identifient-ils des étapes d'accompagnement ? ;
- les outils de l'accompagnement : y a-t-il des ressources internes ou externes qu'ils utilisent (supports, grilles de réflexion, etc.) ? Sont-elles préexistantes ou les participants conçoivent-ils des outils ad hoc ? ;
- les autres composantes de l'accompagnement que l'activité proprement dite de transmission de savoirs d'expérience : il ne s'agit pas uniquement de voir comment les encadrants « font passer le message », mais de repérer s'ils s'attachent aux questions d'appropriation et d'évaluation de l'accompagnement ; si c'est le cas, d'identifier la manière dont ils abordent concrètement ces objectifs.

Dans cette dernière séance (incluant la question de l'approche pédagogique appropriée pour former les stagiaires) les participants ont tendance à privilégier une démarche maïeutique où le rôle du tuteur est d'accompagner le questionnement sur le positionnement du futur cadre : questionnement sur sa posture d'encadrant, l'environnement à prendre en compte pour l'exercice de son activité tutorale, son projet professionnel, etc.

En amont du stage, l'accompagnement part d'une démarche de co-construction des objectifs et de contractualisation. Il se poursuit ensuite par des temps de régulation, d'analyse des acquis, et de formulation d'objectifs de poursuite du stage. Ces séquences, destinées à faire le point, s'appuient surtout sur deux outils : des temps d'entretien (entre le stagiaire, son tuteur

et/ou d'autres membres de l'équipe), des bilans écrits, réalisés par le stagiaire et mis en discussion. En matière de temporalité, le couplage entretiens/production d'écrits peut intervenir de façon opportune au début, en cours, et à la fin du stage :

Schéma : *La démarche pédagogique des entretiens (avec le stagiaire) et des écrits (produits par le stagiaire) - quand et pour quoi faire*



Au début du stage, ce couplage correspond à un enjeu de contractualisation (l'entretien, puis le passage du stagiaire par une étape d'écriture ont pour but de fixer les objectifs et 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* ».

En cours de stage, l'enjeu est de favoriser l'appropriation (faire le point sur les acquis, les satisfactions, les questions engendrées par le stage) et d'effectuer un (ou des) bilan(s) intermédiaire(s) 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* ».

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 permet que le stagiaire s'auto-évalue (...) ça peut être très gratifiant et nourrissant pour le stagiaire qu'on le félicite,...). Mais quand il arrive à être dans l'« auto-compliment » à partir de faits précis et concrets, c'est important aussi !* ».

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 SQ). Les participants ne semblent pas trop faire preuve de clarté quant à ce qui peut être mis à leur disposition. Tout au mieux, ils supposent qu'ils peuvent disposer de grilles d'évaluation.

Conclusion

Trois résultats ressortent de la réflexion conduite au sein du groupe de travail. Ils apportent des éléments, mais ils suscitent aussi des questions, d'où la perspective de développer un dispositif d'échange et d'enrichissement de pratiques entre encadrants accueillant des stagiaires dans leur structure. Tout d'abord, au cours de la première séance d'animation, on a constaté que l'intégration de la notion de SQ était encore réduite dans les structures d'accueil de stagiaires. On peut avancer deux hypothèses à ce sujet : d'une part, la logique de développement de SQ est récente, correspondant à un « changement de modèle » en matière

d'ingénierie de la qualification⁹. Ce changement suppose une acculturation progressive ; d'autre part, il semble que ces managers s'engagent avec réserve dans la démarche SQ. Ils font état de moyens (financiers, temps disponible, outils d'accompagnement) souvent limités et attendent clairement un soutien des partenaires du PRR pour concrétiser cet engagement. Ensuite, un autre résultat fait ressortir que 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 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, cet enjeu pédagogique n'apparaissant pas en tant que tel dans les référentiels.

Enfin, 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. Il est à noter également le fait que les professionnels accueillant des stagiaires privilégient une approche maïeutique de l'accompagnement, surtout lorsqu'il s'agit de former des futurs encadrants qui doivent apprendre à s'interroger sur leurs objectifs, leur conception de l'encadrement, etc. Cette approche de nature « maïeutique » consiste avant tout à accompagner les stagiaires dans leur questionnement progressif relatif à leur futur positionnement de cadre, à leur faire prendre conscience du rôle majeur de cet auto-questionnement dans la posture et la professionnalité de l'encadrant, et à aménager des situations d'apprentissage et de débriefing favorables à pareil accompagnement et à une telle découverte. Cette approche constitue la principale valeur ajoutée des tuteurs dans le processus de formation alors même que la capacité à l'auto-questionnement ne figure pas en tant que telle dans le référentiel du diplôme. Force est néanmoins de constater la grande pluralité des modalités de la mise en œuvre d'une telle approche d'un tuteur à l'autre, du fait de son contenu mais aussi au vu de l'isolement fréquent de chaque tuteur dans sa structure, invitant du coup à la poursuite du travail d'expression et de confrontation des expériences amorcé à l'occasion de notre recherche.

Les séances d'animation réalisées attestent d'un fort intérêt des responsables de structure et des chefs de service à participer à une réflexion sur l'accompagnement des stagiaires et sur la question de la transmission des savoirs issus de la pratique. La démarche d'animation 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 management et de formation de leurs équipes. La confrontation entre les référentiels de compétences et la pratique de terrain, initiée à l'occasion des trois séances mériterait d'être approfondie et il serait intéressant de poursuivre la démarche d'animation en distinguant plus spécifiquement les apprentissages en jeu dans le cas du CAFERUIS et du DEIS et en pointant les complémentarités entre formation « en salle » et sur site. Dans sa fonction de soutien pédagogique, le PRR pourrait notamment prendre en compte l'approche maïeutique privilégiée par les encadrants de stagiaires. Par exemple, dans l'hypothèse d'une poursuite d'échanges de pratiques et de professionnalisation des encadrants de stagiaires, un travail sur les outils jugés essentiels à l'approche maïeutique (production d'écrits par le stagiaire ; entretiens tuteur/stagiaire) est sans doute susceptible de mobiliser leur intérêt.

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

Bibliographie

- AFORTS & GNI (2010), *Projet pour l'alternance dans les formations sociales - Contribution pour un livre blanc*.
- Bertaux R., Hirlet P. (2010), *Coexistence pacifique et/ou affrontements dans le travail social entre dirigeants et intervenants sociaux*, Les nouveaux cahiers du Grée, n°8, juillet. Nancy Université.
- 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'Education spécialisée*, Paris, L'Harmattan.
- Clot Y., Faïta D. (2000), Genre et style en analyse du travail - concepts et méthodes, *Travailler*, n°4, Paris, CNAM, pp.7-42
- Fourdrignier M. (2010), *L'accueil des stagiaires en secteur social*, Paris, Editions Actualités sociales hebdomadaires.
- 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.
- 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, 2011, 47 p. (<http://www.cereq.fr/>).
- Lorthiois D. (2000), « Mutations de la société et travail social », Rapport au Conseil Economique et Social, *Travail Social Actualités*, n°786.
- Mahlaoui S. (2014), « Le tutorat dans le champ du travail social aujourd'hui : le cas de l'accueil et de l'accompagnement de cadres-stagiaires », *La professionnalisation des formateurs*, Centre Inffo, pp. 75-77
- 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.