2016-2018

Diplôme universitaire Master 1 Promotion DURF 11

Responsable de formation

L'expertise des personnes accompagnées au service de la formation initiale des travailleurs sociaux.

Quelle place? Quelles compétences?

BARTHES Pascal

Sous la direction de M. Potier Elwis

Membres du jury
Nom/Prénom 1 | Fonction
Nom/Prénom 2 | Fonction
Nom/Prénom 3 | Fonction
Nom/Prénom 4 | Fonction
Nom/Prénom 5 | Fonction
Nom/Prénom 6 | Fonction

Soutenu publiquement le 21 Décembre 2018

université angers

L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :

- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).

- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.

- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

Consulter la licence creative commons complète en français :
http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Sommaire

INTRODUCTION

DU CHEMINEMENT À MES QUESTIONS DE RECHERCHE

1 A l'origine de ce choix de sujet, une histoire de vie avec "le savoir".

1.1. De l'école au lycée: le savoir académique

1.2. Découverte de l'alternance: De la formation à l'exercice professionnel

1.3. La transmission: Responsable de formation

2 Des lois et des pratiques favorisant la participation des personnes accompagnées au coeur de l'intervention sociale.

2.1. Quel cadre législatif?

2.2. Les états généraux du travail social et le plan d'action en faveur du travail social et du développement social.

3 De l'usager à la personne accompagnée

3.1. Termes liés au cadre administratif

3.2. Termes liés au cadre économique .

3.3. Termes liés à la politique et au service public

3.4. Termes plus spécifiques au champs de l'action sociale et médicale.

3.5. Termes transversaux valorisés par le travail social

4 Vers une participation des personnes accompagnées à la formation initiale des travailleurs sociaux.

4.1. Des changements de pratique

4.2. Différentes modalités pédagogiques

5 Les enjeux pour les différents acteurs: le recueil de données exploratoires.

5.1. Les savoirs en question

5.2. Quelle place pour les personnes accompagnées dans la formation

5.3. Comment solliciter les personnes accompagnées

5.4. Que m' a appris cette phase exploratoire:

Ma question de recherche

DE LA PROBLÉMATIQUE AU MODÈLE D'ANALYSE, UNE APPROCHE CONCEPTUELLE : NOTION D'EXPERTISE, DE TRANSMISSION ET DE COMPÉTENCE.

1 Le savoir

1.1. Autour du savoir

1.2. Les savoirs expérientiels

1.3. Du clivage vers un croisement des savoirs

2 L'expertise

2.1. Définitions

2.2. A ne pas confondre avec l'expert

2.3. Les types d'expertise

2.4. Qui dit expertise dit expert

2.5. Notions d'expert mandaté et d'expert instituant

2.6. L'expertise sociale

Que retenons nous de ce chapitre:

3 La notion de transmission et ses enjeux

3.1. Définitions

3.2. La transmission: ses enjeux
3.3. Transmettre son expérience: le récit de vie
Que retenons nous de ce chapitre:
4 La compétence
4.1. Définitions
4.2. Les compétences psycho-sociales
Que retenons nous de ce chapitre:
Conclusion de la partie 2
ENQUÊTE DE TERRAIN
1 Méthodologie
1.1. Le contexte
1.2. Les différentes méthodes
1.3. Mon choix pour l'entretien
2 Recueil et interprétation des données
2.1. La pertinence
2.2. un changement de regard:
2.3. Avant l'intervention
2.4. Pendant la séance
2.5. Après l'intervention:
2.6. L'expertise d'usage
2.7. Quelles plus values pour les étudiants
2.8. Retour sur les hypothèses
CONCLUSIONS
ANNEXES:
1 Annexe 1: Grille d'entretien
2 Annexe 2: un exemple d'entretien
3 Annexe 3 des exemples de projets pédagogiques associant des personnes accompagnées:
4 Annexe 4 les compétences psycho-sociales (focus santé)
BIBLIOGRAPHIE

« celui qui porte la chaussure sait mieux si elle blesse et où elle blesse, même si le cordonnier compétent est le meilleur juge pour savoir comment y remédier» John Dewey

INTRODUCTION

En 2010, j'ai décidé d'entreprendre un cursus de formation, en lien direct avec le poste de Responsable de formation que j'occupe actuellement.

Il s'agissait pour moi, d'acquérir des compétences, des notions théoriques, des outils afin de mieux appréhender l'ensemble des dispositions de mon poste que ce soit en matière d'ingénierie, de réglementation, que de management d'équipe. C'était aussi l''opportunité de prendre du recul, de réfléchir et d'écrire.

En effet, cette formation, c'était aussi pour moi, un temps d'apprivoisement de l'écriture, de mon rapport à cet exercice. Oser écrire, s'y risquer, s'en donner l'autorisation. Comment se laisser aller au plaisir de l'écriture, dans le cadre contraint qu'impose un mémoire de recherche. J'y vois là une forme d'injonction paradoxale.

Une «contorsion» avec laquelle je vais m'arranger très vite car au-delà de l'exigence de recherche, le mémoire c'est aussi un exercice d'écriture «personnelle». L'acte d'écrire, qui peut en effet être présenté comme maïeutique, « va nous servir de fil conducteur et de révélateur à nous même dans notre travail d'ex-pression, de pro-jection de ce qui demeure encore implicite, inexpliqué, inconscient ou en l'état d'intuition en nous»[1]. L'écriture du mémoire au détour d'une partie, comme par exemple le cheminement, permet d'exprimer sa pensée, son ressenti ou mettre en perspective son histoire de vie. Cette déambulation personnelle a été nécessaire pour choisir et délimiter la thématique à laquelle je voulais réfléchir.

C'est bien de cela dont il s'agit dans mon sujet, permettre aux personnes accompagnées de témoigner au près des étudiants de leurs expériences, de leur vécu.

Le législateur a donné, depuis la loi de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998, une place centrale à la participation des «usagers»: elle est devenue une exigence majeure, qui vise la réalisation complète des droits des « usagers du service social. Les professionnels recherchent sa participation, sa coopération voire lui propose de plus en plus une forme de co-pilotage . Bien plus que cela, la personne accompagnée devient un «pilier» de l'action sociale, «comme en témoigne le développement des lieux d'écoute et d'accueil, des démarches «d'aller vers», des procédures et protocoles de recherche de consentement, des dispositifs d'empowerment, de participation...»[2]. Toute action mettant en avant les compétences et le pouvoir d'agir des personnes est valorisée en témoigne le le rapport du CSTS «Merci de ne plus nous appeler Usagers». C'est la raison pour laquelle, j'ai choisi de ne plus employer le terme d'usager, mais celui de personne accompagnée, personne ressource voire personne concernée, formulation que l'on retrouvera tout au long de mon écrit.

Le savoir devient l'affaire de tous, pas seulement celui du professionnel, ni même celui de l'universitaire ou du formateur. Il faut désormais compter sur le savoir expérientiel de la personne accompagnée, que

1 Dobieecki B (2006) Rédiger son mémoire en travail social Édition ESF

2 Molina Y, Monceau G (2017), Les formations du secteur social aujourd'hui Pesses de l' EHESP

Borkman définit comme «une vérité apprise par l'expérience personnelle d'un phénomène plutôt qu'une vérité acquise par un raisonnement discursif, observation ou réflexions sur des informations fournies par d'autres»[3] .L'idée de vérité est sous tendue par la connaissance vraie de ce qui a existé ou existe, c'est bien cela qui lui donne une réelle conformité.
Mais on peut s'interroger sur cette conformité, par qui est-elle donnée? A partir de quoi? De quels critères? Seule la personne, détentrice de ce vécu, peut reconnaître cette vérité et éventuellement la transmettre , perspective soutenue par le philosophe John Dewey lorsqu'il dit que : « celui qui porte la chaussure sait mieux si elle blesse et où elle blesse, même si le cordonnier compétent est le meilleur juge pour savoir comment y remédier»[4].

Cette participation, si elle semble faire la quasi unanimité des acteurs de la formation, soulève un certain nombre de questions. Des enjeux clairement mis en évidence par le législateur, dans différents travaux, en particulier les rapports de synthèse des États Généraux du Travail Social , le plan interministériel en faveur du travail social d'octobre 2015 ainsi que le rapport HCTS de juillet 2017.
De nombreuses initiatives ont vu le jour dans différents centres de formation. Elles ont permis de vérifier l'intérêt de ce type de contenus. L'ensemble des acteurs concernés, rencontrés lors de la phase exploratoire, relèvent la plus -value que peut représenter la participation des personnes accompagnées dans les formations initiales. Les pratiques autour du témoignage sont les plus répandues, mais petit à petit, il s'agira d'élargir cette participation à différentes étapes du parcours de l'étudiant (Ingénierie pédagogique, intervention directe auprès des étudiants, travail de recherche..).
Il est évident que ce développement devra s'appuyer sur une vraie réflexion institutionnelle en particulier éthique, afin de préserver la respectabilité, la dignité des personnes.

Mes premiers cheminements, les éléments de contexte et les témoignages recueillis m'ont permis de cibler et formuler ma question de recherche:

Comment l'expertise des personnes accompagnées peut-elle devenir un objet de transmission dans la formation initiale des travailleurs sociaux et cela nécessite t-il des compétences particulières ?

Pour essayer de mieux comprendre cette question, il sera nécessaire d'analyser certains concepts fondamentaux comme l'expertise, la transmission et la compétence.
Je m'appuierai sur différents éclairages à dominante psycho-sociale car mes lectures m'ont permis de vérifier que ces notions avaient intéressé différentes disciplines, mais aucune ne semble pour autant s'imposer. Un regard pluriel, un croisement des savoirs et des disciplines devraient me permettre de mieux approcher la complexité de ces concepts. Je me suis beaucoup appuyé sur des documentations

3 Borkman T cité par Garden EGarden E Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales ? Vie sociale 2017 N°20 p 32

4 Ibid p 41

professionnelles, ce qui m'a permis de relier cette réflexion «théorique» à une pratique professionnelle, à la faveur de certains réflexes liés à mon apprentissage en alternance.
Cette démarche d'analyse conceptuelle sera complétée par une analyse qualitative conçue à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès de formateurs.

Le mémoire sera construit en trois parties:
La première partie visera à comprendre le choix du sujet et sa contextualisation.
La deuxième partie définira la problématique en lien avec mes questions de recherche et les concepts fondamentaux retenus (expertise, transmission et compétences).
La troisième partie sera consacrée à la méthodologie choisie pour l'enquête de terrain et à l' interprétation, l'analyse des données recueillies.
Dans la conclusion, ma démarche de recherche m'amènera à formuler certaines préconisations en lien avec la fonction de responsable de formation et proposer quelques ouvertures à la recherche.

Du cheminement à mes questions de recherche

1 A l'origine de ce choix de sujet, une histoire de vie avec «le savoir».

Ce sujet prend tout son sens pour moi car il vient questionner *mon rapport au savoir.* En effet, je vois dans cet exercice une démarche réflexive, qui me permettra peut-être de comprendre comment j'ai intégré cette dimension dans mon parcours, comment je l'ai adaptée au fil de nouveaux apprentissages, comment j'ai fait la découverte de différents savoir ?
Quand je relis mon journal de bord, je me rends compte que dès le début de la formation cette question était présente et elle va trouver un premier écho retentissant dans une citation de DE Gaulejac « l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet ».[5] C'est un bout de cette histoire que je vais reprendre.

1.1. De l'école au lycée: le savoir académique

En effet, au cours des premières années de ma vie, j'ai eu le sentiment que mes parents m'avaient légué une histoire du savoir, probablement la leur, et que j'avais à faire avec cela.
Très jeune, ils m'ont transmis que le savoir est celui qui est enseigné à l'école, peut-être faut-il y voir un lien avec leur propre parcours scolaire?

5 Cité par Emmanuel Graton cours sur le récit de vie

Un père orienté très jeune vers un apprentissage professionnel et un accès au monde du travail dès l'âge de 14 ans. Une mère qui aimait l'école, lieu d'apprentissage par excellence pour elle. Curieuse d'apprendre et de connaître, elle est allée jusqu'au brevet d'étude qu'elle a obtenu. Ses parents ont décidé alors, qu'elle devait aller travailler. Sa plus grande frustration sera celle de ne pas pouvoir continuer afin de devenir institutrice.

Je ne sais pas ce que représentait ce savoir pour elle, peut-être une possible liberté, égalité par rapport aux autres, l'opportunité d'exister, d'être reconnue. Les savoirs peuvent, me semble t-il, être libérateurs s'ils s'inscrivent dans un projet d'avenir.

Pour elle, sa première ambition était que nous «réussissions» à l'école, et que nous allions le plus loin possible, ce qu'elle n'avait pu faire. Seul le savoir transmis par l'école avait de la valeur car socialement reconnu.

Pour moi, l'école, le collège et plus tard le lycée furent des lieux dans lesquels on allait chercher le savoir, seul point de salut pour se construire un projet de vie. Mes parents avaient quelque part donné délégation aux enseignants de construire mon savoir académique, le seul qui comptait à leurs yeux.

Avec du recul, j'ai le sentiment qu'il s'agissait d'un savoir «désincarné», pas suffisamment à l'épreuve du réel. J'ai pu avoir l'impression d'apprendre pour apprendre. Que reste t-il aujourd'hui de ces longues heures de «bachotage»?

Heureusement, comme nous dit B Charlot « l'expérience scolaire est indissociablement rapport à soi, rapport aux autres, rapport au monde»[6].

L'école a été aussi le lieu de l'apprentissage d'une autre forme de «savoir», que l'on pourrait aussi appeler la capacité de vivre avec les autres; à ce moment là, j'associais cela à du savoir vivre. Je ne savais pas comment on pouvait nommer cette forme de savoir, comment pouvait-on l'évaluer, mais pour moi cela avait du sens, car c'était concret, on pouvait en faire quelque chose.

J'ai découvert par la suite d'autres lieux d'apprentissage qui au départ étaient pour moi des lieux d'expériences. Je pense notamment à la découverte de l'action l'humanitaire lors d'un voyage au Rwanda. En effet, lors de ce séjour, je n'ai pas été sollicité pour mes savoirs professionnels, mes connaissances «théoriques», mais plutôt pour mes capacités d'engagement dans une action.

Qu'ai-je appris dans cette expérience?

Pour l'essentiel, ma capacité à me mobiliser pour les autres, à accepter l'altérité et la différence.

J'ai découvert une autre culture, avec des gens qui vivaient autrement et dont j'avais beaucoup à apprendre . Ils avaient une autre expérience de la vie. J'ai bien compris à ce moment là que même si le savoir ne sortait pas des livres il avait une réelle valeur.

C'est fort logiquement que je me suis dirigé vers une formation de travailleur social (assistant de service social), avec l'idée que ce métier pourrait me permettre de défendre des valeurs humanistes.

6 Le croisement des savoirs (1999) Groupe de recherche quart monde université les Editions de l'atelier.p 275.

1.2. Découverte de l'alternance: De la formation à l'exercice professionnel

Ce n'est pas par hasard que je me suis dirigé vers une formation en alternance, c'était pour moi l'occasion de pouvoir mettre à profit les savoirs dit théoriques dans une pratique professionnelle de terrain. J'ai découvert à ce moment là ce que l'on pourrait appeler les savoirs faire, des savoirs qui sont issus de l'action. Tous ces savoirs trouvent leur sens dans l'articulation , la complémentarité, que l'on en fait avec le savoir théorique.

J'ai appris en faisant, que ce soit en relation directe avec les publics que j'ai accompagnés ou lors de mises en situations en centre de formation. Il était question à ce moment là de «décortiquer» l'intervention pour donner du sens à ce que l'on faisait: j'ai agi de telle manière, j'ai eu telle attitude, j'ai utilisé telle procédure et dans quel but, qu'est-ce que cela a produit….

Pendant la formation et par la suite en situation professionnelle en tant qu' ASS, j'ai appris à développer une capacité à me regarder faire, à entrer dans une démarche réflexive.

J'ai donc acquis au terme de la formation et de mes premières années d'expérience professionnelle certaines formes de savoirs: théoriques, pratiques (savoir faire, savoir être..), un capital qu'il s'agissait de mettre au service des personnes accompagnées.

Au cours des mes premières années, en tant que professionnel, j'avais tendance à adopter une posture "haute", celle de celui qui sait et qui va apporter une réponse. Une position plutôt confortable, qui rassurait le jeune professionnel que j'étais, mais qui laissait peu de place à «l'usager». Le service social s'inscrivait à ce moment là sur mode plutôt prescriptif, les personnes venaient chercher "un savoir" auprès du professionnel, que ce dernier s'empressait de donner.

J'ai occupé par la suite un poste d'éducateur dans un sessad[7], service dans lequel j'accompagnais des jeunes présentant des troubles du comportement et leur famille, dans leurs différents lieux de vie (familial, scolaire, loisir..). Les jeunes et leur famille venaient au service ponctuellement sur rendez-vous.

J'ai découvert à ce moment là une autre approche du travail social. L'essentiel de ce que vit la personne échappe complètement au travailleur social. C'est un peu comme si les choses s'inversaient, c'est la personne accompagnée qui sait, puisque c'est elle qui vit les choses.

J'ai appris à travailler notamment auprès des familles très différemment en m'appuyant beaucoup plus sur leur expérience, leur savoir faire, en essayant de développer leur participation de la manière la plus élargie possible.

Il ne s'agissait plus de les regarder comme des parents déficitaires, carencés, mais comme ayant essayé un certain nombre de choses pas suffisamment opérantes. Le discours institutionnel à ce moment là, était «aidez nous à vous aider», ce qui change complètement la posture du travailleur social et le regard porté sur les personnes.

Par la suite, j'ai suivi une formation de thérapeute familial systémique pendant trois ans. Je me suis rapidement retrouvé dans cette approche, dans laquelle on parle de la famille disposant de ressource dont elle n'a pas forcément conscience. D'une certaine façon, «les familles savent sans savoir». Le

7 SESSAD Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

travail du thérapeute familial, c'est de rendre visible les «compétences familiales». J'aimais bien cette posture dans laquelle le thérapeute apprend de la famille, à partir de ce qu'elle amène en séance et de ce qu'il vit avec elle.

1.3. La transmission: Responsable de formation

Après plus de 20 ans d'expérience professionnelle en qualité de travailleur social, s'est ouverte à moi la question de la transmission, partant du constat que j'avais au fil des ans accumulé un certain nombre de savoirs de différentes natures.

Fort de cette expérience professionnelle, je suis rentré dans un institut de travail social pour occuper les fonctions de formateur. Ma porte d'entrée s'est faite par mon «expertise» dans le métier de travailleur social. Je n'avais aucune formation en matière de pédagogie. J'ai appris en faisant, en m'appuyant sur les conseils de collègues initiés à l'exercice. Je me suis vite rendu compte qu'il s'agissait d'un vrai métier qui nécessitait un certain nombre de «savoirs», dont certains transversaux au métier de travailleur social.

Cette situation m'a tout de même beaucoup interrogé, je ne pensais pas à ce moment là que l'on pouvait exercer un métier sans réelle formation au préalable.

Très vite après mon arrivée, j'ai accepté un poste de responsable de formation sur la filière des éducateurs spécialisés. Je me suis retrouvé dans les mêmes dispositions, occuper un poste pour lequel je n'avais pas été formé; j'ai donc appris «sur le tas».

Mon inconfort s'est accentué au départ, car compte tenu de la place que j'occupais, toutes les questions concernant la filière passait par moi. J'étais «supposé savoir» et avoir des réponses sur tout, sans limite, sauf celle que je donnais. J'avais parfois l'impression d'usurper un savoir que je n'avais pas.

Au fil des ans, je me suis approprié un certain savoir-faire, en faisant. J'ai transformé mon identité de travailleur social en Responsable de formation à partir d'une fiche de poste qui s'est précisée progressivement. Au bout de quelques années, vu l'évolution du métier et de l'environnement social, je me suis retrouvé déconnecté et de moins en moins en phase avec mon discours voire mon identité de travailleur social. J'ai mis beaucoup de temps à me sentir légitime dans une fonction pour laquelle je n'étais pas formé. J'avais l'impression que le titre de RDF suffisait pour m'ouvrir les portes du savoir, celui qui sait. Mais je sais bien que dans le savoir, c'est aussi une question de subjectivité et je si je connaissais mes atouts je percevais aussi mes limites.

C'est sûrement pour toutes ces raisons que j'ai fait le choix de poursuivre à temps partiel mon temps de thérapeute familial, lequel me permet de rester dans une forme d'accompagnement des publics, mon identité professionnelle de base, celle qui m'a façonné pendant plus de 20 ans. Ces rencontres me font chaque jour la démonstration de la richesse que représente l'expérience de vie . Je suis témoin d'une réelle créativité chez ces familles, que ce soit dans leur capacité de résilience que dans la complexité de leur difficulté. Cette pratique me confirme la nécessité pour le professionnel de sortir de sa position "d'expert dominant" car c'est à ce moment là que l'on peut approcher la carte du monde de "l'autre", des

familles, leur fonctionnement et surtout leurs ressources, ce que Ausloos appelle «les compétences familiales».

A travers ce petit "récit de vie", mon propos était de montrer comment j'ai traversé, ai été parfois traversé par la question du savoir sous toutes ses dimensions. Je me retrouve bien dans la formule d'un collègue qui parle «d'aléatoire aventure». En effet, il n'est pas évident de l'identifier, de quel savoir parle t-on? Où commence-t-il? Où s'arrête-t-il? Comment et qui peut l'évaluer?
Y a t-il une hiérarchie des savoirs? Certains sont-ils plus reconnus que d'autres? Tout le monde peut-il accéder à tous les savoirs? De quoi parle-t-on lorsque l'on parle de savoirs expérientiels, d'usages...?
Autant de questions et de zones d'ombre qui nécessitent pour moi un éclairage conceptuel.
Demander aux personnes accompagnées de participer à la formation, c'est aussi leur reconnaître un savoir, le fruit de leur vécu de leur expérience. C'est accorder une valeur à ce savoir en pensant qu'il pourrait devenir un objet de formation.

2 Des lois et des pratiques favorisant la participation des personnes accompagnées au cœur de l'intervention sociale.

Les professionnels ont fait évoluer leur pratique depuis plusieurs années en donnant une place centrale aux personnes accompagnées, en leur (re)donnant leur droit et pouvoir d'agir. Les pratiques professionnelles se sont résolument inscrites sur un modèle participatif et coopératif.
Aujourd'hui, en particulier depuis le dernier plan gouvernemental en faveur du travail social[8], il s'agit de « réaffirmer la nécessité pour les professionnels de prendre en compte les besoins et les demandes des personnes, de prendre conscience de leurs compétences et de leur capacité tout en se démarquant d'une posture d'expert, de sachant, de prendre en considération leurs savoirs liés à l'expérience vécue, de changer le regard des futurs professionnels et de mieux les préparer aux accompagnements. » [9]
Nous allons voir que depuis une quinzaine d'années plusieurs lois ont affirmé le droit à la parole des personnes accompagnées.

8 Plan d'action interministériel en faveur du travail social et du développement social https://solidarites-sante.gouv.fr/...sociales/travail-social/.../plan-d-action-interministerie..

9 Guide UNAFORIS (09/2018) La participation de personnes ressources concernées aux formation à l'intervention sociale.

2.1. Quel cadre législatif?

La participation des usagers s'est fortement accentuée sous l'effet du législateur qui a réaffirmé leurs droits notamment par les lois de 2002, 2005, et 2007.[10]

Je citerai en exemple l'article 7 de la loi du 2 janvier 2002 qui prévoit le droit à «une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision» [11].

A ce moment là, la participation des usagers dans le projet devient une obligation pour tous les travailleurs sociaux. Le rapport du CSTS de 2006 s'intitule: «l'usager au centre du travail social. Représentations et participations des usagers»[12] .

Il y est fait référence à un concept «d'alliance». La personne est considérée dans sa dimension citoyenne, elle est associée, consultée à l'élaboration de son projet. On parlera ici de co-action.

Depuis la loi 2002, la question de la reconnaissance et de l'exercice des droits des personnes accompagnées dans les établissements et services du secteur social et médico-social s'est trouvée précisée, relancée et les initiatives pionnières en la matière sont devenues la règle commune.

Les outils imposés par le législateur sont en général mis en œuvre (livret d'accueil, contrat de séjour ou document individuel, personne qualifiée, conseil de la vie sociale ou autre forme de participation, règlement de fonctionnement, projet, évaluation interne et externe de l'activité…).

Depuis, un certain nombre de textes législatifs ont amplifié cette volonté de changement : loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, loi du 1er décembre 2008 relative au revenu de solidarité active…

2.2. Les états généraux du travail[13] social et le plan d'action en faveur du travail social et du développement social.

Il faut également noter une étape importante avec les états généraux du travail social qui ont permis à une majorité d'acteur du travail social de s'exprimer, de faire des propositions pour améliorer les pratiques.

10 Loi du 2 janvier rénovant l'action sociale et médico-social Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Loi du 5 Mars 2007 réformant la protection de l'enfance

11 Marie-henriette Etcheverry et Marie Geneviève Mounier «La parole de l'usager dans les textes juridiques .Revue française de service social N°255/2014 p 17

12 Rapport du CSTS (conseil supérieur du travail social) 2014 Refonder le rapport aux personnes « Merci de ne plus nous appeler usagers »

13 Suite au plan pauvreté de 2012, le gouvernement a lancé une large consultation des travailleurs sociaux en vue d'une refondation du travail social.

Ces différents groupes de travail ont réaffirmé l'idée de la personne comme acteur-citoyen. Il s'agit de considérer les personnes accompagnées comme des sujets de droits, capables d'agir et de ne plus se focaliser sur leurs difficultés. On recherche, chaque fois que cela est possible, la co-participation, la codécision.
Cette réflexion nationale a débouché sur la mise en place du plan interministériel pour le travail social et le développement social.
Le premier axe du plan d'action s'intitule «faire participer les personnes et mieux les accompagner».
Il comprend cinq points: étendre le champs des instances devant prévoir une participation institutionnelle des personnes, introduire la participation dans la contractualisation avec les établissements et services, rendre obligatoire l'intervention des personnes accompagnées ou l'ayant été aux formations sociales, organiser le premier accueil social inconditionnel de proximité, expérimenter la mise en place d'un référent de parcours.

Pour Jacques PAPAY, «la mise en œuvre effective de l'exercice des droits des personnes accompagnées modifie en profondeurs les pratiques professionnelles. En effet la recherche constante de la participation des personnes à l'élaboration et à la conduite des activités et prestations dont elles sont bénéficiaires introduit des interactions nouvelles pouvant mettre en tension, d'une part, l'évaluation faite par la personne concernée ou par les représentants d'autre part, l'évaluation réalisée par les professionnels» [14] .
Dit autrement (témoignage d'une personne accompagnée) et d'une autre place «nous demandons que les professionnels fassent avec nous et non pour nous, nous qui avons besoin de l'assistance d'autrui n'en voulons pas moins être nous mêmes, agir avec les autres, pour les autres. Nous avons appris beaucoup mais les savoirs et savoirs faire tirés de nos expériences de la vie autonome restent pour l'instant hors des champs de l'action institutionnelle».

On perçoit bien les enjeux que cela pose et des résistances se font jour. Certains professionnels y voient une disqualification de leur travail, d'autres interrogent la question du droit des usagers dans certains contextes institutionnels, et relèvent notamment la dimension d'obligation.

Il est vrai que le champs social et médico-social doit faire face à de nombreuses contradictions, comme l'obligation de confidentialité, le partage d'information, ou la protection et l'autonomie.
D'où la nécessité de baliser au mieux les places et la responsabilité de chacun au regard du droit.
Certains voient dans ce plan d'action un changement de paradigme, une petite révolution. Il est vrai qu'il s'inscrit dans une approche volontariste de refondation du travail social.

C'est une autre conception du travail social «on passe d'une mission intégratrice et réparatrice (aux fondements des lois de 1975), centrées sur l'usager de service spécialisé à une mission d'inclusion, ce qui

14 Jacques Papay Droits des personnes accompagnées. Responsabilités et nouvelles pratiques (2016) vie sociale N°13 p 203

conduit à fonder l'action sociale et le travail social sur le développement social et la coproduction (avec la personne accompagnée et les différents acteurs du territoire) des conditions d'agir des personnes".
[15]

Il s'agit de "développer le pouvoir d'agir des personnes". Les anglo-saxon parlent plutôt d'«empowerment», une approche qui est plus dans une dynamique collective en lien avec une recherche de pouvoir dans les organisations ou une lutte pour l'accès aux droits. Ici, ce qui nous intéresse c'est beaucoup plus la dynamique personnelle, telle que la définit Yan Le Bosset:" ce pouvoir d'agir se distingue du seul pouvoir d'influence ou de domination, en ce sens, qu'il ne vise pas tant le rapport de force que la conduite d'un projet signifiant, on pourrait dire qu'il s'agit plus d'un pouvoir "de", que d'un pouvoir "sur" "[16].
En cela la nouvelle définition du travail-social me paraît tout à fait explicite:
«Le travail social vise à permettre l'accès des personnes à l'ensemble des droits fondamentaux, à faciliter leur inclusion sociale et à exercer une pleine citoyenneté. Dans un but d'émancipation, d'accès à l'autonomie, de protection et de participation des personnes, le travail social contribue à promouvoir, par des approches individuelles et collectives, le changement social, le développement social et la cohésion de la société. Il participe au développement des capacités des personnes à agir pour elles-mêmes et dans leur environnement»[17] .

Cette approche implique donc un changement de posture pour les professionnels de l'intervention sociale. La nécessité de mettre en place de nouveaux modes de relation avec les personnes accompagnées, de nouvelles pratiques, et de faire appel aux compétences et ressources de chacun.
Il existe aussi des relations de pouvoir qu'il ne faut pas sous-estimer. Le contexte social et institutionnel explique pour beaucoup les freins aux pratiques souhaitables et souhaitées par les uns et par les autres. Il est donc nécessaire de renforcer les moyens donnés aux travailleurs sociaux, notamment en favorisant leurs actions et en développant les temps de réflexion sur la pratique.
Il faut aussi, me semble t-il prêter une attention particulière à certains phénomènes importants comme le non recours ou le renoncement aux droits, lesquels sont des indicateurs forts d'un déficit de confiance entre les professionnels et les personnes accompagnées.
Ces derniers expriment de plus en plus ce mécontentement et leur volonté d'être reconnu comme des personnes acteurs de leur devenir voulant être considérées comme des citoyens "lambda".

" Les allocataires ne savaient pas que les professionnels utilisaient le terme « usager. » La réaction a été immédiate : « ça nous diminue encore plus » ; « mais on n'est pas usés !, comme si on était bon à jeter ! », « Utiliser ce mot, ça insiste sur le fait qu'on est dépendant », dira une personne. Nous prenons alors

15 Patrick Lechaux La question de la formation aux mains des acteurs des États généraux du travail social (2016) Vie sociale N°13

16 Jaeger M Réinterroger et reformuler le rapport aux personnes (2013) vie sociale N°13 p 92.

17 Rapport du HCTS Participation des personnes accompagnées aux instances gouvernementales et à la formation des travailleurs sociaux Avril 2017

comme exemple le terme « usager » de la SNCF ou des services publics. Mais cela ne convainc pas. « Si je vais prendre le train, je l'ai choisi et je le paye. Nous, on n'a pas choisi d'être au RSA. » Ce terme est même considéré comme le signe d'une situation socialement réprouvable : « ça fait un peu comme si on voulait en profiter»[18]

Des "usagers" qui revendiquent une autre place, pour eux cela commence par la façon dont ils sont appelés.

Là aussi nous allons voir comment les choses ont évolué en nous appuyant pour cela sur le rapport du CHTS intitulé: "merci de plus nous appeler usager".

3 De l'usager à la personne accompagnée

On parle d'usager, de personnes accompagnées, de personnes concernées, de patients….

Ces dénominations témoignent de réalités et de représentations différentes suivant le parcours de vie des personnes, le secteur d'activité.

Nommer la personne en fonction de son groupe d'appartenance (handicapés, malades psychiques, pauvres… peut apparaître tout à fait réducteur et stigmatisant. Bien souvent la personne connaît des fragilités multidimensionnelles (la précarité, le logement, l'emploi, la santé..). Il est le plus souvent fait référence à la personne quelque soit le type de difficulté.

Comme l'exprimait Marcel Jaegger lors d'un atelier organisé à Paris par UNAFORIS[19] sur la participation des personnes concernées en formation,« l'important c'est que les personnes puissent choisir comment elles souhaitent être appelées.»

De qui parle-t-on lorsqu'on emploie le mot « usager » ? Du bénéficiaire ? De l'allocataire ? Du consommateur ? Du client ? Du résident ? De l'acteur ? Du citoyen… ? La terminologie ne s'accompagne pas de définitions claires dans les textes officiels. Le sens donné aux mots est lié à la conception des objectifs poursuivis.

C'est pourquoi il est nécessaire de commencer cette présentation en examinant les différentes significations des termes employés par thématiques.

3.1. Termes liés au cadre administratif

18 Rapport du CSTS : Refonder le rapport aux personnes "Merci de ne plus nous appeler usagers" p11

19 Atelier UNAFORIS (union nationale des acteurs de formation et de recherche en intervention sociale) du 30 janvier 2018

"Le bénéficiaire, personne qui en vertu de la Loi, d'un règlement, d'un contrat, dispose d'une situation particulière dont il tire un intérêt. Dans certains cas, le mot est synonyme de "titulaire"[20]. Ainsi on peut se trouver bénéficiaire d'un prêt, d'une pension de retraite, d'un gage, d'un plan de relance, de stock…

L'allocataire, terme employé pour les titulaires d'allocations spécifiques:prestations familiales, allocation de solidarité aux personnes âgées, allocation supplémentaire d'invalidité…

L'ayant droit est en droit civil celui qui dispose d'un droit: en matière de Sécurité sociale, la personne bénéficiant de la protection sociale d'un assuré social…

3.2. Termes liés au cadre économique .

Le terme client a pris quant à lui un sens commun, en référence à une relation marchande. La notion de « client», est utilisée particulièrement dans les rapports commerciaux, monétaires et financiers, d'assurance et de tourisme, dans les services comptables, etc.

Dans le travail social ce sens est détourné de l'origine latine de clients lequel signifie «celui qui est protégé ». Client évoque le plébéien se plaçant sous la protection d'un patricien.

Cette signification s'est prolongée durant des siècles dans certains métiers (« client d'un avocat.»).

Mais ces dernières décennies, l'utilisation de la notion de client a entraîné des craintes de nombreux professionnels de l'action sociale et leur opposition au modèle de régulation libéral, à la recherche des critères de rentabilité et à un marché suffisant, solvable et rentable. Des analyses critiques sont posées, comme par exemple celles de Christian Bartholomé montrant que «l'adoption de la notion de client pourrait bien induire des effets contre-productifs, pour les professionnels comme pour les personnes qui seront désignées par ce terme »[21].

3.3. Termes liés à la politique et au service public

Le citoyen : "La figure du citoyen émerge dans la politique et la politique s'incarne à travers le citoyen. La citoyenneté ne se définit pas uniquement d'un point de vue juridique par la possession de la nationalité française et de ses droits civiques et politiques. Elle se définit aussi comme une participation à la vie de la cité. En dehors des élections, les citoyens peuvent également jouer un rôle dans la société (par exemple, adhérer à une association, un syndicat ou un parti politique pour influencer la politique nationale, animer la vie locale, venir en aide aux autres...)"[22].

20_ dictionnairique-juridique.com

21 Rapport du CSTS : Refonder le rapport aux personnes "Merci de ne plus nous appeler usagers"p17

22 ibid p18

L'acteur désigne une personne qui joue un rôle essentiel et déterminant dans une action avec un acte conscient, volontaire.

«L'histoire du concept d'acteur remonte aux propositions de la sociologie fonctionnaliste, et aux courants interactionnistes. Par exemple, Alain Touraine a parlé du « retour de l'acteur », s'opérant à tous les niveaux de la vie sociale. Michel Crozier, Erhard Friedberg ont montré que l'organisation pose problème pour l'acteur et ont proposé une analyse des conditions rendant possible son action»[23].

Actuellement, les figures de l'acteur se multiplient et se diversifient et les points d'intersection se multiplient.. On dit «être acteur de sa vie, être acteur social (agir dans un espace, s'engager dans les mécanismes de l'action collective), être acteur de changement (procéder aux étapes et aux leviers d'un processus de changement), être acteur de l'action sociale (poser la dynamique entre acteurs et institutions), être acteur dans la pratique sociale (redevenir un acteur social autonome).» [24]

3.4. Termes plus spécifiques au champs de l'action sociale et médicale.

Dans le secteur de l'hébergement et du logement ainsi que dans celui de la politique de la ville, nous retrouvons les termes « habitant », « hébergé » ou encore « résident ». Que recouvrent-ils ?

L'habitant est celui qui vit dans un lieu précis, concret, vécu. C'est celui qui s'enracine dans ce lieu avec le projet de vivre avec les autres, ou au contraire se replie du fait de difficultés et de dysfonctionnements.

Le terme résident signifie au départ « personne qui réside dans un pays qui n'est pas son pays d'origine.» Il a maintenant comme sens une personne qui vit ou est hébergée dans un lieu donné : résident d'un établissement social, d'un centre d'hébergement, d'un foyer, d'une maison de retraite, d'un EHPAD….

Les acteurs du domaine médical parlent de malade, patient, patient-expert, client, usager… Le terme malade désigne une personne dont l'état de santé est altéré." Le mot patient, dérivé du mot latin patiens, signifiant « celui qui endure » ou « celui qui souffre » évoque plutôt la personne soignée, bénéficiaire de soins.

Le terme de patient-expert marque une approche novatrice, pilote concernant les malades chroniques, par une co-construction de l'expertise collective, de nouvelles relations entre patients et soignants, chacun étant à la fois sachant et apprenant.

23 Ibid p 18

24 Ibid p 19

3.5. Termes transversaux valorisés par le travail social

Le terme usager est le plus utilisé dans tous les secteurs évoqués précédemment et tout particulièrement dans le secteur social et médico-social. En fait, il existe depuis longtemps et s'inscrit dans différentes configurations.

Nous sommes passés des droits d'usages aux droits de la personne et au terme d'usager. La question du droit au service public est à l'origine de l'emploi moderne du terme d'usager. Celui-ci est utilisé depuis le début du siècle pour qualifier la situation de celui qui bénéficie de prestations administratives: «L'apparition des termes usager et service public dans le vocabulaire juridique et politique a été exactement concomitante». [25]

Les notions d'usager et de réforme administrative sont indissociables. Dans l'action sociale, le mot « usager » apparaît dans la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale aux côtés des termes citoyen et bénéficiaire. Le terme usager a donc un fondement légal, institué ; il est employé dans les politiques sociales et dans les pratiques administratives.

A tel point que d'aucuns craignent que l'institution tende à instrumentaliser cet « usager », à l'utiliser à des fins organisationnelles, qu'il devienne « usager-alibi ».

Pour nombre de professionnels, le terme « usager » est réducteur; il met trop l'accent sur une dimension purement consumériste ou négative. Aussi, ils veulent passer de l'usager-objet à l'usager-partenaire et l'usager acteur.

En effet, le terme « usager » peut se décliner sous différentes «rubriques» : l'usager en tant qu'utilisateur, l'usager avec lequel s'établit une relation de service, l'usager-client avec lequel s'établit une relation marchande, l'usager–acteur au centre de l'action sociale, l'usager-citoyen avec lequel s'établit une relation de reconnaissance sociale, l'usager-personne ayant son identité à respecter.

Mais de plus en plus de personnes directement concernées et d'associations demandent de cesser d'utiliser le terme « usager », en raison de ce qu'il leur évoque :

Le terme « usager » est ressenti socialement et éthiquement comme inacceptable, car centré sur les problèmes, sur un statut d'assisté, sur une relation de dépendance à un service, une éventuelle inaptitude de la personne à pouvoir accéder à une autre forme de reconnaissance.

Il est donc nécessaire et important de proscrire le mot « usager » dès lors que son emploi n'est pas référé à un objet, un dispositif, une politique…

Pour toutes ces raisons, il est fait le plus souvent référence à la notion de personne. Différente de celle d'individu, elle met l'accent sur les potentialités et les ressources. L'ANESM [26] définit ainsi la personne, quelle que soit sa fragilité ou sa vulnérabilité, comme étant d'abord dotée de capacités.

25 ibid p 22

26 ANESM Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services médicaux sociaux qui a rejoint depuis Avril 2018 la Haute autorité de santé.

La personnalisation est en corollaire de la notion d'usager. Les pratiques sociales s'orientent de plus en plus vers la mise en place de projets personnalisés d'accompagnement. La notion de personnalisation est la pierre angulaire pour la qualité de vie dans les institutions sociales ; elle implique que chaque projet d'accompagnement soit basé sur les attentes de la personne et non seulement sur ses besoins.

Les appellations «personnes accueillies», «personnes accompagnées», «personnes concernées», «personnes ressources» sont les termes actuels retenus dans la politique sociale et dans les institutions.
Cette terminologie présente indéniablement une approche positive. Elle n'est pas stigmatisante et elle n'est pas spécialisée. Elle permet de signifier une relation de proximité, de confiance.
Dans les appellations de personne accompagnée, le terme induit aussi l'idée que l'intervenant est « à côté », disponible si besoin mais dans un rapport interpersonnel «égal» (en droit et d'un point de vue éthique).
On rejoint là l'option de termes transversaux qui sont d'autant plus utilisés désormais dans le secteur social et médico-social qu'ils s'ouvrent sur le droit commun. Dans cette logique, il peut être tentant d'utiliser un terme encore plus banalisé : les gens.
«Le droit des gens est une traduction du latin jus gentium: gens, gentis, signifiant « nation », « peuple », qui désigne les droits accordés aux peuples .
Cependant, il a l'inconvénient de ne pouvoir être utilisé qu'au pluriel et d'évoquer un ensemble indifférencié de personnes, parfois de manière condescendante».[27]

… Est-ce si important de renommer les personnes, en trouvant un terme qui mettrait tout le monde d'accord, interroge M Jaegger.« L'essentiel n'est-il pas d'être d'accord sur la nature de la place effective de chaque personne accueillie, accompagnée, aidée, « prise en charge » ou « prise en compte » ? L'essentiel n'est-il pas dans ce qui se construit à partir de la relation d'aide, entre le travailleur social et la personne, actrice de son projet, de son avenir, afin qu'elle puisse en avoir « l'usage » et au final se détacher de cette relation».[28]

Mais quels que soient les termes utilisés en accord avec les personnes, le plus important reste de mon point de vue la reconnaissance de leur pleine citoyenneté.

4 Vers une participation des personnes accompagnées à la formation initiale des travailleurs sociaux.

27 Rapport du CSTS : Refonder le rapport aux personnes "Merci de ne plus nous appeler usagers"p 23

28 Groupe de travail UNAFORIS sur la participation des personnes ressources dans les formations sociales Paris le 29/11/17

4.1. Des changements de pratique

Pour s'adapter à ces changements majeurs de l'intervention sociale, le modèle des formations va devoir être modifié en profondeur. Le législateur prévoit notamment des dispositifs de formation articulés avec l'enseignement supérieur et la recherche, et une conception de la formation renouvelée vers de la co-formation:

«le plan d'action affiche une volonté de faire de l'acte de formation un acte co-produit entre l'établissement de formation, les institutions sociales et médico-sociales, les acteurs du territoire et tout particulièrement les personnes concernées. Pour le dire autrement, «l'activité de formation est ainsi appelée à devenir un processus à ciel ouvert, partagée avec les personnes concernées et les organisations de l'action sociale, les formateurs n'ayant plus le monopole de cette activité au sein de l'institution de formation»[29] .

Cette nécessaire évolution fait écho à la nouvelle définition du travail social qui s'inscrit complètement dans ce croisement des savoirs:

« A cette fin, le travail social regroupe un ensemble de pratiques professionnelles qui s'inscrit dans un champ pluridisciplinaire et interdisciplinaire. Il s'appuie sur des principes éthiques et déontologiques, sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins. Il se fonde sur la relation entre le professionnel du travail social et la personne accompagnée, dans le respect de la dignité de cette dernière" [30]

Désormais, les établissements de formation ont obligation d'intégrer dans leur cahier des charges, le principe de la participation des personnes accompagnées, comme formateurs occasionnels, reconnaissant ainsi l'expertise d'usage. Il s'agit de la mesure 3 du plan d'action en faveur du travail social et du développement local: «Rendre obligatoire l'intervention des personnes accompagnées ou l'ayant été aux formations initiales et continues".

Nombreux sont les centres de formation qui ont déjà mis en place des séquences pédagogiques s'appuyant sur l'intervention de personnes accompagnées. La plupart du temps, il s'agit de témoignages. La personne vient raconter son vécu: migrant accompagné par un éducateur et venant témoigner de son parcours avant d'arriver en France, personne transgenre narrant son quotidien et le regard de la société…

29 Patrick Lechaux La question de la formation aux mains des acteurs des États généraux du travail social (2016)Vie sociale N°13

30 Décret N° 2017-877 du 6 Mai 2017 relatif à la définition du travail social WWW.legifrance.gouv.fr

Aujourd'hui, il nous est demandé d'impliquer les personnes dans l'ensemble du cursus de formation. Ce qui va nécessiter un réelle remise en question de nos dispositifs et de nos pratiques pédagogiques et faire évoluer nos représentations. En effet cette participation peut intervenir à différents niveaux de la formation.

4.2. Différentes modalités pédagogiques [31]

La participation des personnes accompagnées peut prendre différentes formes, je vous propose les principales:

- L'intervention directe auprès des étudiants : apport de savoirs d'expérience ou de la connaissance des réalités sociales par les personnes concernées, mise en place de temps de partage d'expérience avec les personnes concernées et les étudiants, mise en place de dispositifs d'intervention sociale communs entre étudiants, personnes concernées et professionnels.

- l'ingénierie pédagogique: co-construction de journées d'étude, , co-construction de modules de formation...
- la participation à des travaux de recherches ou d'études: séminaires de recherche co-pilotés par des universitaires, des étudiants et des personnes concernées, des recherches actions collaboratives.

Quoi qu'il en soit, le sujet reste assez nouveau pour les centres de formation qui doivent interroger leurs pratiques pédagogiques en les ouvrant à d'autres acteurs moins «légitimes» ou moins habituels.

Comment donner une place à ces nouveaux savoirs aux côté des savoirs plus courants (savoirs universitaires et professionnels)?.

Le législateur pour sa part parle d'expertise, sachant que jusqu'à présent elle était l'exclusivité des professionnels et d'une certaine manière des formateurs, des chercheurs..

La lecture de ce rapport et d'autres publications professionnelles a été éclairante sur le sujet et m'a permis de mieux cerner ces nouvelles pratiques pédagogiques et en particulier les enjeux qu'elles sous-tendent.

Autant je voyais bien la possibilité et l'intérêt de faire intervenir des personnes accompagnées autour d'un témoignage mais je ne voyais pas bien comment aller au delà et notamment les associer à certaines étapes de l'ingénierie pédagogique.

Quoiqu'il en soit de nombreuses questions émergent ou se confirment pour moi:

Que peuvent-elles (les personnes accompagnées) apporter d'autre aux étudiants que ce qui est proposé aujourd'hui?

De quoi parle -on lorsqu'on parle de savoirs expérientiels, de savoir d'usage?

31 CF annexe 3: exemples de projet pédagogiques

Comment peuvent ils s'y prendre?: ils ne sont pas formateurs; la plupart du temps quand ils viennent en centre de formation ils sont accompagnés par les professionnels.

A ce stade de la réflexion, mon questionnement était le suivant:

Comment le savoir des personnes accompagnées peut il devenir un objet de formation? Et cela nécessite t-il des compétences particulières pour le transmettre aux étudiants?

J'ai fait part à la direction de l'établissement dans lequel j'interviens de mon souhait de travailler sur cette question au niveau institutionnel, avec l'idée naissante de pouvoir en faire le sujet de mon mémoire de recherche.

J'ai donc poursuivi ma réflexion en participant à un atelier organisée par l'UNAFORIS. Cette journée de travail réunissait l'ensemble des centres de formation représentés par des formateurs et responsables de formation, et des représentants d'associations de personnes accompagnées. L'objectif était de pouvoir faire un état des lieux par centre de formation des actions pédagogiques mises en places mais également de partager nos questionnements et nos préconisations.

ce projet d'atelier m'a permis en amont de proposer à mes collègues responsables de formation de faire ce recensement en interne.

Il ressort de nos échanges un vrai intérêt sur ces pratiques et la concrétisation de certaines actions allant du témoignage à la construction de séquences associant les personnes accompagnées.

Pour faire avancer ce projet, nous sommes d'accord sur la nécessité d'un adossement institutionnel, ce que prévoit le nouveau projet institutionnel en cours d'écriture.

Pour compléter ma phase exploratoire, il était indispensable que je puisse prendre l'avis des personnes concernées par ces nouvelles pratiques pédagogiques, à savoir les étudiants, les personnes accompagnées et les formateurs.

Pour recueillir l'avis des personnes accompagnées et des formateurs, je me suis appuyé sur la réflexion du groupe de travail [32]auquel j'ai participé.

J'ai pu ainsi recueillir quelques témoignages qui m'ont permis d'approfondir mes connaissances sur le sujet et faire avancer ma réflexion sur mon questionnement de départ.

J'ai choisi de faire une retranscription par thématiques dans le souci de mieux recueillir la vision transversale des différents acteurs.

J'ai également mené quelques échanges informels auprès des professionnels et des étudiants

32 Atelier du 30 janvier 2018 organisé par UNAFORIS.

Tableau des personnes « interviewées :

PERSONNES ACCOMPAGNÉES	TRAVAILLEURS-SOCIAUX	FORMATEURS
ME G SDF ME T Ancienne SDF (membre d'une association d'usager)	Mr C Éducateur spécialisé en CHRS Me B Assistante-sociale CD 33 Me N Directrice d'une MECS (maison d'enfants à caractère social)	Me D IRTS Aquitaine. Me S IRTS Poitiers MR R ERASME Toulouse Me V IRTS Nantes

5 Les enjeux pour les différents acteurs: le recueil de données exploratoires.

«Si au niveau des centre de formation, cette idée de connaissance partagée fait consensus, elle procède tout de même d'une injonction publique qui a tout moment peut pervertir le jeu d'acteur. En effet, l'expérience ne se décrète pas, mais se façonne dans une relation de confiance» [33]

Les centres de formations doivent en effet veiller à ne pas instrumentaliser les personnes concernées.

5.1. Les savoirs en question

Les étudiants interrogés donnent une vraie légitimité à ce savoir issu de l'expérience des personnes accompagnées:

"j'ai compris que le regard qu'on porte sur l'autre peut changer la manière dont on va travailler", "cela fait évoluer nos représentations, personne ne détient la vérité, tous les points de vue se valent mais la parole a plus de poids quand elle est portée par celui qui vit les choses" Léa ASS

"on a eu l'intervention de personnes transgenres, ils nous ont formés, nous ne sommes que des étudiants" virginie ES

33 Bertrand Ravon autonomie,standardisation ou partage des savoirs? Problèmes, enjeux et configurations Les formations du secteur social aujourd'hui (2017) P72

"pour moi, c'est une façon de rencontrer l'autre autrement, pas en fonction de son statut, ni du dispositif qui l'accompagne mais en fonction de ce qu'elle est, de sa personne". clémence ASS

On note ici que les étudiants accordent du crédit à ce savoir qu'ils reconnaissent comme authentique. Certains n'hésitent pas à les opposer aux autres formes de savoir, comme une "vérité».

Les formateurs nuancent ces propos: "Les étudiants peuvent prendre la parole des personnes ressources pour parole d'évangile. Il faut veiller à rester dans une dynamique pour éviter le risque qui consisterait à assigner une place figée aux personnes ressources " Me D F[34]

Certains formateurs pensent qu'en identifiant les personnes accompagnées au savoir expérientiel, "le risque c'est de cliver les savoirs, lorsqu'on parle du savoir expérientiel pour les personnes, on les exclus du savoir universitaire par exemple de la recherche" Me s F.

L'idée qui est défendue là c'est de dire que les différents types de savoirs ne peuvent être la propriété exclusive d'une personne, et l'intérêt évident est de pouvoir croiser les savoirs, partant du postulat qu' aucun ne se suffit à lui même .

C'est cette pratique de "croisement des savoirs» que l'association ATD Quart monde a mis en place depuis plusieurs années: «De ce croisement peut naître un nouveau savoir qui appréhende la réalité de façon plus fine, permet d'élaborer des solutions plus pertinentes aux problèmes posés, d'agir collectivement en complémentarité de compétence. La théorie, la pratique et le vécu entrent en interaction pour lutter contre les mécanismes d'exclusion et réaliser ainsi la démocratie» [35].

Le terme "d'expertise " que l'on retrouve dans le plan gouvernemental évoqué, est peu présent dans le discours des formateurs et des personnes accompagnées, il est souvent question de savoir, d'expérience: "trouver des personnes qui viennent former les étudiants, beaucoup de questions se posent mais c'est parce qu'on est dans l'expérimentation. C'est un projet citoyen ; on transmets autre chose qu'un savoir savant" Me T PA. Ils construisent eux mêmes leur savoir d'expérience-formateur. "Toute expérience n'est pas forcément formatrice." Mr R F

5.2. Quelle place pour les personnes accompagnées dans la formation

Lors de ce groupe de travail, un état des lieux a été proposé à chaque représentant d'établissement de formation. J'ai pu remarquer une grande hétérogénéité avec des centres de formation engagés depuis plusieurs années avec une participation des personnes concernées sous différentes formes: la co-construction de modules de formation, la participation à des travaux de recherche, la co-pilotage de séminaires, l'intervention directe auprès des étudiants. La plupart relèvent une plus value pour les étudiants mais aussi dans leur pratique de formateur.
"ces temps de formation participatifs permettent d'apprendre à réfléchir à la complexité du réel, à partir de savoirs à la croisée du théorique et du vécu. Pour nous c'est l'occasion de repenser les dispositifs de formation, la pédagogie en reconstruisant nos interventions en trouvant des complémentarités" Me V F.

"La place donnée à l'intervention des usagers dans un parcours pédagogique doit être réfléchie pour éviter le risque de la faire déconsidérer par les étudiants ou destinataires, risque plus élevé que pour d'autres matières ou séquences. En particulier la formation dispensée par les personnes accompagnées

34 F: Formateur

35 Molina, G Monceau Les formation du travail social aujourd'hui (2017) Éditions Presses de l'EHESP p75

doit avoir la même valeur et la même signification que les autres et compter également pour l'obtention du diplôme, sans quoi il s'agit d'une forme de relégation du savoir." Me S F

La question à se poser et probablement la première, c'est de s'interroger sur l'intérêt de la personne accompagnée à participer à la formation: «attention au diktat de la participation!» interpellent Me D F.

Certains en ressortent avec une vraie reconnaissance, ils parlent d'un exercice gratifiant «je n'aurais jamais pensé qu'un jour j'aurais pu intervenir auprès de 50 étudiants» Mr D PA. Pour d'autres il s'agit d'un réel engagement pour voir changer les choses sur le terrain «pour moi faire partager mon expérience, c'est une façon de dire merci, c'est aussi une façon d'être citoyen, de faire quelque chose pour faire fonctionner la société"Me G PA[36].

C'est aussi un moyen de reconnaissance sociale, avec l'acquisition de compétences, le législateur parle de "formateur-occasionnels», lorsqu'il fait référence au statut des personnes accompagnées dans la formation.

On ne peut pas non plus faire l'impasse sur le paradoxe de cette démarche. En effet , "on demande à des personnes en difficulté de parler de leurs propres difficultés voir souffrance», nous dit Mr C.éducateur en CHRS[37].

Souvent les personnes sont en prise avec leurs difficultés, leurs émotions. Certaine n'ont plus la voix pour appeler à l'aide. Elles ont beaucoup de mal à prendre du recul: "pouvoir partager les savoirs vécus, être en capacité de ne pas s'effondrer, ne pas être trop en colère. C'est acrobatique ». Mr C educateur

La question du pouvoir et de son équilibre est centrale, «les places sont bousculées. Le cadre doit être clairement établi pour permettre la liberté des échanges» Mme B Assistante-sociale au conseil départemental.

«Souvent c'est le travail avec le professionnel qui va permettre à la personne de prendre ce pas de côté et se regarder autrement. La narration de son récit de vie sera alors possible» Mr S F.

Le professionnel semble être bien placé pour dire si la personne est dans une démarche réflexive en l'aidant à comprendre son fonctionnement, en développant son pouvoir d'agir.

La transmission nécessite notamment de faire un certain chemin réflexif et d'autres compétences qui permettent au formateur de créer des conditions d'apprentissage.

"on doit être vigilant à ce que les personnes disposent de certaines qualité indispensables à tout formateur, la capacité d'expression, la capacité de distanciation, capacité d'altruisme et la capacité à faire face aux représentations idées reçues de certains étudiants" Me V F.

5.3. Comment solliciter les personnes accompagnées

A ce sujet, certains professionnels estiment qu'ils ne sont pas les mieux placés: " je pense que ce ne doit pas être les professionnels, on a déjà un filtre, qui peut être censurant" Me N Directrice d'un CHRS.

Me G ancienne SDF, répond elle: «vous vous posez trop de question, ce n'est pas compliqué, vous allez dans la rue et vous leur demandez, s'ils ne veulent pas ils sauront vous le dire».

36 PA : personne accompagnée

37 CHRS Centre d'hébergement et de réinsertion sociale

Des formateurs évoquent la possibilité de faire appel aux associations "d'usagers". Les difficultés de divers ordres (précarité, handicap..) peuvent éloigner souvent les populations fragilisées, de la participation à nos formations. Le soutien par un groupe, un collectif ou une association peut être alors un levier important pour ces personnes dans leur engagement en tant qu'acteur. D'où la nécessité pour les centre de formation de mettre en place un vrai travail de réseau.

Il est important de donner aux personnes un statut clair pour éviter notamment de les instrumentaliser. Je pense au témoignage de T SDF faisant parti du CNA (comité national des usagers) qui disait «à force d'intervenir j'ai peur que mon discours perdent de l'authenticité».
Les formateurs insistent sur l'importance de maintenir une position éthique: "Toutes les PA ne peuvent pas être personnes ressource. Les centres de formation ne vont-ils pas être amenés à sélectionner les PA qui interviennent ? comment ne pas tomber dans la question de « l'élite » des PA ?»Mr R F

On voit bien ici que les choses ne sont pas simples, d'où la nécessité de prendre du temps pour mettre en place une relation de confiance qui permettra des possibles.

5.4. Que m' a appris cette phase exploratoire:

La participation des personnes accompagnées dans les formation procède d'un changement en cours depuis plusieurs années dans le travail social. En effet, sous l'impulsion des textes législatifs en particulier, les professionnels ont donné une autre place aux personnes accompagnées, les associant au plus près de l'intervention sociale en tant qu'acteur.

Aujourd'hui, se sont les centres de formation qui ont pour obligation de faire une place à l'expertise des personnes accompagnées dans les formations.

Les étudiants sont très demandeurs pour ce type d'intervention. Ils accordent une vraie valeur à ce savoir issu de l'expérience. En règle générale, tout ce qui est issu du terrain a la primauté par rapport aux connaissances plus universitaires. Une prise de recul est parfois nécessaire pour eux.

Les personnes accompagnées relèvent également leur intérêts et attentes à participer aux formations, qui sont pour eux un vrai levier de reconnaissance sociale et l'opportunité de faire évoluer le regard des personnes qui sont généralement éloignées de la prise de parole. C'est pour eux, la possibilité d'exercer leur droit de citoyen.

Pour les formateurs, au delà de l'obligation légale, il s'agit d'une opportunité pour faire évoluer leur pratique, leur pédagogie, leur posture de formateur. Ils sont conscients de la nécessité de prendre du temps pour intégrer une autre forme de savoir, pour lequel ils ne perçoivent pas toujours le contenu et la portée. Je n'ai pas entendu le terme d'expertise dans leur discours, terme retenu par le plan d'action.

Cette notion d'expertise interroge également les professionnels, notamment dans la mesure ou elle ne figure plus dans les nouveaux référentiels métiers sortis en mars 2018.
Certains mettent l'accent sur la nécessité pour les personnes accompagnées de disposer de pré-requis, comme tout formateur. Je relève également la nécessité de prendre du temps pour mettre en place une relation de confiance rendant les coopérations possibles, dans des conditions institutionnelles préparées en amont.

Au terme de cette phase exploratoire, j'ai une meilleure appréhension du sujet, mais ce qui domine, notamment après avoir reçu les témoignages des différents interlocuteurs concernés, ce sont des questions:

- Quelle place laisser à ces personnes accompagnées, dont ce n'est pas le métier de formateur?
- Cette démarche de transmission nécessite t-elle des compétences, voire une formation particulière?
- Comment les intégrer dans les parcours de formation en reconnaissant leur « expertise » ?
- Quelle valeur accorde -t-on à ce savoir d'expérience, est-ce la même que pour les autres contenus?
- Avons nous la volonté de les intégrer au processus d'évaluation des étudiants?
- Faut -il les associer à toutes les étapes d'un projet de formation de la co-construction, en passant par la co-animation, jusqu'à la co-évaluation ?.

Ce cheminement a fait évoluer mon questionnement et il me semble important d'aller au delà de la notion de savoir pour pouvoir interroger le concept d'expertise.
je formulerai donc ma question de recherche de cette manière:

Ma question de recherche

Comment l'expertise des personnes accompagnées peut -elle devenir un objet de transmission dans la formation initiale des travailleurs sociaux et cela nécessite t-il des compétences particulières ?

- avec la reconnaissance par les formateurs de l'expertise d'usage des personnes accompagnées.
- en proposant aux personnes accompagnées un espace de formation « protégé »
- en développant les compétences sociales des personnes accompagnées.

De la problématique au modèle d'analyse, une Approche conceptuelle : notion d'expertise, de transmission et de compétence.

Pour poursuivre mon cheminement et construire ma problématique, il était nécessaire de passer par une approche conceptuelle. Dans la partie qui va suivre, je me propose de préciser les concepts d'expertise en passant par celui du savoir, la notion de transmission et nous finirons par la compétence.

J'ai choisi d'appuyer ma réflexion à partir d'approches théoriques pluridisciplinaires empruntées à la sociologie, la psychologie, la psychosociologie et à la littérature professionnelle. Il s'agissait pour moi d'envisager chaque concept avec différents regards et peut-être ainsi de pouvoir en approcher la complexité.

1 Le savoir

1.1. Autour du savoir

a) Le savoir

Étymologiquement le mot savoir vient du latin sapĕre « avoir de la saveur, du goût, du parfum (en parlant de choses) » et « avoir du goût, du discernement, être sage (en parlant de personnes) », qui, employé transitivement a signifié ensuite « se connaître (en quelque chose), comprendre, savoir»[38].

«Le savoir (substantif) Ce qui pour un sujet est acquis construit et élaboré par l'étude ou l'expérience. Résultat d'une activité d'apprentissage quelles que soit la nature et la forme de celle -ci (imitation, imprégnation, identification,effet de l'action pédagogique…), le savoir s'actualise dans des situations et des pratiques. tout savoir individuel est donc partiel et s'inscrit dans l'histoire psychique et sociale d'un sujet sur l'horizon d'un savoir absolu». [39]
Le savoir a donc une dimension individuelle tout à fait singulière lorsqu'il est fait référence aux rapports d'une personne à ce savoir, mais il a aussi une dimension collective notamment à travers la transmission qui s'opère d'un groupe social à l'autre.

38 ATILF, CNRS (2001). Op. cit. http://www.cnrtl.fr/definition/experience

39 Mosconi n, Beillerot J, Blanchard-Laville C (2000), «Formes et formations Du rapport au savoir », Paris, L'harmattan p 17

Le savoir n'est pas l'information, qui elle est une donnée représentée à l'aide de convention, qui peut être traitée, communiquée. Elle est extérieure à l'individu, elle appartient au social, on peut la stocker, la quantifier..

Il faut aussi différencier le savoir de la connaissance qui elle «est intégrée au sujet au point qu'elle se confond avec lui. Elle n'appartient qu'à soi, elle est d'ordre personnel, elle n'est pas transmissible."[40]

Elle est liée à l'activité du sujet, à son expérience personnelle. Il est vrai que dans le langage courant ces notions sont rarement différenciées.

Après ce bref détour, nous allons nous attacher à la question centrale du rapport au savoir, à travers différents champs théoriques.

b) Le Rapport aux savoirs

Les différentes significations du concept de « rapport au savoir »:

- Le champ de la recherche sociologique (Bourdieu p) : dans cette approche, « le rapport au savoir est abordé en tant que rapport à la culture. Il est fonction du milieu familial et s'inscrit dans un rapport de domination qui se reproduit par la transmission d'un "capital culturel arbitraire". Cet héritage va générer un rapport à la culture aux savoirs différents en fonction du groupe d'appartenance.»[41]

.On peut parler de rapport au savoir, de type rapport de position sociale.

- Le champ de la recherche clinique (Beillerot, 1989) : le rapport au savoir est un rapport à son propre désir, désir de savoir. « Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir » a écrit Freud.

D Jacky Beillerot définit« le rapport au savoir comme « un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social »[42]

Dans cette approche, le rapport au savoir se réfère à un sujet , avec ses dimensions conscientes et inconscientes. Ce rapport est lié à la personnalité et à l'histoire du sujet mais aussi à sa conception de la vie, ses rapports aux autres, l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres, etc.

Dans cette approche, l'entrée du « rapport au savoir » se fait du côté du sujet psychique.

- Le champ de la recherche microsociologique (Charlot, 1997) : Charlot définit le rapport au savoir par « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du

40 Legroux J(2008) «De l'information à la connaissance»,Paris L'harmattan p 343 344.

41 *Bourdieu P, Passeron JC (1996) «La reproduction , éléments pour la théorie du système d'enseignement» Paris Ed de minuit*

42 *Blanchard-Laville C (2000) «Pour une clinique du rapport au savoir», Paris, L'harmattan*

savoir : objet, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » [43].

Pour lui l'individu construit son savoir en se confrontant avec autrui et avec des objets culturels de savoir et à travers des projets personnels, des aspirations professionnelles et sociales.

On voit bien ici l'importance des interactions entre l'individuel et le social.

Quels que soient les champs disciplinaires auxquels on se réfère, le rapport au savoir est le résultat entre un individu et une institution socialisatrice du savoir.

Il s'agit d'un processus, jamais figé, qui évolue en permanence, tout au long de la vie, et qui tient compte de ce que nous savons ou non. Intervient également la façon dont nous nous situons par rapport aux savoirs, notre représentation.

C'est à partir de cela que nous produirons, construirons de nouveaux savoirs et penserons, ce que J Beillerot (1989) décrit en terme d'apprenance " le processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir" ou encore "rapport au monde, à l'autre, et à soi même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre " selon charlot (1997)[44].

Le savoir devient connaissance par l'expérience de ses savoirs , par leur mise en acte, c'est aussi le fait de « Savoir quelque chose le plus souvent dans un domaine particulier, moyennant l'étude systématique et/ ou la pratique, l'expérience. »[45]

c) Les savoirs

D'après les travaux de JM Barbier et de E Lempay (Leplay E 2013), "les savoirs sont des énoncés propositionnels associés de façon relativement stable à des représentations .. faisant l'objet d'une reconnaissance sociale et d'un contrôle de validité".[46]

Dans les formations en travail social, il est surtout question de la dualité entre le savoir théorique et les savoirs pratique, d'action:

Le savoir théorique a donc pour objet la connaissance du réel, en opposition avec le savoir pratique qui vise l'action sur le réel. Il semble bien difficile de séparer ces deux savoirs pratiques et théoriques qui sont indissociables.

A présent, il convient de comprendre comment ce construit ce savoir que l'on qualifie d'expérientiel. vient il questionner notre rapport au savoir de la même manière?

43 *Charlot B (1996) « Du rapport au savoir» ,Paris, Poche Education*

44 Formes et formations du rapport au savoir ibid p 216 217.

45 ATILF, CNRS (2001). Op. cit. http://www.cnrtl.fr/definition/experience

46 Barbier JM, Galatanu O 2004« Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?» Paris, L'harmattan

1.2. Les savoirs expérientiels

a) Petit détour par l'expérience

Pour accéder à la notion de savoir expérientiels, il est important de passer par la notion d'expérience, car ces savoirs comme nous allons le voir sont le fruit de l'expérience.
L'étymologie nous donne d'abord le préfixe de "ex" signifiant "hors de",: celui qui a de l'expérience s'est sorti de" .., celui qui l'acquiert apprend à se sortir de..se sortir de quoi. Gaston Pineau indique qu'« étymologiquement d'ailleurs, ex-petite, c'est sortir du péril, de l'épreuve. » .[47]

Le dictionnaire culturel en langue française nous dit que les grecs disposaient de deux vocables de valeurs proches: "empeira" et "peira". Tous deux désignaient une tentative , un essai, peira renvoyant à une épreuve concrète, une tentative "expérimentale", empeira renvoyant à l'expérience telle qu'on l'acquiert, par la pratique d'un art, ou simplement par la vie.
On retrouve cette double signification dans le langage français, avec l'expérience qui désigne le fait d'éprouver quelque chose et qui permet à l'individu de développer des connaissances et l'expérience liée à une pratique régulière.
Pour Guy de Villers deux sens principaux se dégagent du terme expérience : « l'un se définit par son orientation vers l'avenir, l'autre vers le passé. Dans le premier sens, l'expérience est une tentative, un essai, une mise à l'épreuve dont le résultat ne peut qu'être espéré. Dans la seconde acception, l'épreuve ayant eu lieu, le sujet a l'expérience de la chose. L'expérience est ici le moyen d'acquérir une connaissance, voire cet acquis lui-même. »[48]

L'expérience diffère en cela de l'expérimentation:
. Par expérimentation, nous entendons « Épreuve destinée à vérifier une hypothèse ou à étudier des phénomènes », [49]
A travers l'expérimentation, la démarche n'est pas la même, l'individu est dans une dynamique de recherche, l'expérience est là pour vérifier une hypothèse, étudier un phénomène.
Faire l'expérience de et avoir l'expérience se nourrissent l'un l'autre et sont en perpétuelle interaction et dynamique de transformation.

Toutefois, si l'expérience peut être un élément indispensable pour la connaissance, elle porte en son sein certaines limites, que l'on retrouve dans toute démarche empirique. En effet ce type de savoir s'inscrit

47 *Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in Courtois B., Pineau G. (dir.), La formation expérientielle des adultes. Paris : La Documentation française. p. 30*

48 Ibid p 13

49 ATILF, CNRS (2001). Op. cit. http://www.cnrtl.fr/definition/experience

dans une démarche inductive: qui va du particulier au général. Comment généraliser une observation, propre à un sujet?

Cette notion d'expérience soulève un certain nombre de questions, que je vais tenter d'éclairer pour amener une meilleure compréhension .

L'expérience est bien de l'ordre du singulier, d'un vécu unique. L''expérience est dans la subjectivité du sujet une donnée qui a pour fonction de servir de référence dans l' ici et maintenant qui s'interroge pour faire et agir:

"De ce que nous vivons et percevons, de ce que nous faisons et imaginons, tout peut devenir expérience, mais l'expérience n'est pas Tout. L'expérience résulte d'une incorporation particulière et singulière acquise, apprise, transmise, éprouvée. Consciemment ou inconsciemment, elle contient le sens (subjectif) que l'on donne et que l'on capitalise durant son parcours existentiel des objets, situations évènements, émotions, images, récits, gestes et souvenirs"[50]

C'est bien le sujet qui qualifiant d'expérience une action , la transforme en expérience. On comprend donc que l'expérience s'inscrit forcément dans un passé plus ou moins lointain. Cela pose donc la question de la mémoire du sujet avec une distorsion possible entre la réalité de l'expérience et la narration de la personne.

"La connaissance issue de l'expérience est et demeure autoréférentielle. En elle se trouve la vérité de soi et pour soi"[51] .L'expérience, si elle n'est pas partagée, n'a de sens que pour son détenteur.

Pa l'expérience, "il sait faire", " il sait voir", "dire" dit on." Ce savoir que l'on attribue à l'expérience, produit par "l'expérience" est à la fois connaissance de soi et connaissance du monde".

Le sujet perçoit l'expérience comme un processus à la fois d'en le fait d'avoir et de faire l'expérience.

"l'approche pragmatique fait de l'expérience, non pas un résultat acquis, mais un processus en continuelle transformation. ce système est formé par les interactions entre un organisme et un environnement;...le processus de l'expérience est donc continu, il ne cesse de se développer. une nouvelle expérience retient quelque chose de celle qui l'a précédé et conditionne celle qui suit."[52]

Nous pouvons donc dire que l'expérience permet à un individu de développer ses connaissances . Néanmoins, pour que ces connaissances deviennent des savoirs, il est nécessaire de les réfléchir, de les ordonner. Ce passage par la réflexion est donc une étape indispensable pour que l'expérience devienne formatrice, productrice de savoirs.

b) Les savoirs expérientiels

50 *Cadière J «qu'est-ce que l'expérience? Forum N 151 Mai 2017 P8*

51 Ibid p 8

52 Ibid p 8

Une notion supposée évidente plutôt qu'un concept bien défini, Le savoir expérientiel est désigné comme un " savoir local d'usage " (G. Pineau) ou un " savoir pragmatique partagé au sein de la communauté d'appartenance sensible au contexte locale " (L. Toupin).
On retrouve un certain nombre de vocable, concernant ces savoirs liés à l'expérience de la personne: savoirs vécus, savoirs profanes, savoirs d'usage, savoirs informels, savoirs implicites, savoirs expérientiels.. savoirs du patient, pair aidance.., savoirs situés.
La nature de ce savoir est complexe puisqu'il peut concerner tous les aspects de la vie d'une personne «élaborer du savoir à partir de l'expérience vécue est une expérience vécue, est une caractéristique humaine universelle. Sans cette sémantisation de l'expérience, la survie et le développement de l'être humain seraient mis en péril».[53]
Le monde médical a été précurseur en la matière, que ce soit dans le cadre de la santé mentale, que du milieu du handicap. Il a accordé une place importante aux savoirs expérientiels du patient. «Plusieurs matériaux et informations peuvent être extraits de l'expérience pour contribuer à fabriquer du savoir expérientiel, ceux d'ordre personnel (pouvoir d'agir, réponse au traitement), interpersonnels (soutien de la part des amis..), et environnemental (accessibilité et continuité des services, exclusion sociale.»[54]

Un des premiers texte faisant référence au concept de "savoir expérientiel" est l'article de Thomasina Borkman paru en 1976. Ce savoir y est défini comme «une vérité apprise par l'expérience personnelle d'un phénomène plutôt qu'un vérité acquise par raisonnement discursif, observation ou réflexion sur des informations fournies par d'autres» ainsi le savoir expérientiel vient s'opposer aux savoirs académique.

Michel foucault parle «des savoirs assujettis», «des savoirs des gens», il introduit une dimension plus «locale», de proximité: « ce qu'on a vu se produire, c'est ce qu'on pourrait appeler l'insurrection des " savoirs assujettis".. toute une série de savoirs qui se trouvaient être disqualifiés comme des savoirs non conceptuels, non suffisamment élaborés, savoirs naïfs, savoirs hiérarchiquement inférieurs, savoirs au dessous du niveau de la connaissance ou de la scientificité requise et c'est la réapparition de ces savoirs d'en dessous, de ces savoirs non qualifiés, de ces savoirs même disqualifiés, c'est par la réapparition de ces savoirs: celui psychiatrisé, celui du malade, ...mais parallèle et marginal par rapport au savoir médical, ce savoir que j'appellerais "le savoir des gens" et qui n'est pas du tout un savoir commun, un bon sens, mais au contraire un savoir particulier, un savoir local, un savoir différentiel; incapable d'unanimité et qui ne doit sa force qu'au tranchant qu'il oppose à tous ceux qui l'entourent, c'est par la réapparition de ces savoirs locaux des gens de ces savoirs disqualifiés que s'est faite la critique"[55]

Comment l'expérience devient-elle un savoir expérientiel?

53 Gardien E Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche?, vie sociale N 20 Dec 2017, p32

54 ibid p 33

55 Molina Y, Monceau G Foucault (2017) «Les formations du secteur social aujourd'hui» Rennes presses de l'EHESP p 71

Ce savoir est spécifique à l'individu: "seuls ceux détenteurs de l'expérience peuvent reconnaître (ou non) la conformité de la connaissance produite portant sur l'expérience vécue." [56]

. Le passage par la réflexion est une étape indispensable pour que l'expérience devienne formatrice, productrice de savoirs.

«Si l'expérience est nécessaire au savoir, elle n'est pas le savoir» (Dewey) ce que confirme Baptiste Godrie en affirmant, qu'«il ne s'agit pas d'une pure et simple compilation des situations de vies passées" [57]

Lise Demailly et Nadia Garnoussi considèrent «l'expérience comme une pratique longue et répétée qui permet l'émergence de l'individu expérimenté»[58]

JM Barbier parle d'expérience élaborée "c'est descendre de son vélo pour se regarder rouler, se mettre au balcon pour se regarder marcher, selon les auteurs, c'est construire du sens autour des activités antérieures pour construire du sens pour mes activités ultérieures. A partir de l'activité, sur l'activité et pour l'activité.» [59]

"L'expérience peut donc s'élaborer, par un travail supposant une analyse, une compréhension construite des situations et parfois même une réflexion rigoureuse et systématisée dans la durée»[60].

Elle est réaménagée, questionnée, complétée au fil des situations. De nouvelles informations ou réflexions peuvent radicalement transformer les significations d'une expérience. «Le savoir expérientiel n'est donc jamais abouti, toujours soumis à une relecture possible de la situation au grès des significations et des compréhensions recueillies ou/et construite tout au long de l'existence».[61]

Chaque expérience peut en soi être vivante, « intéressante », et cependant le manque de liaison de l'ensemble engendre des habitudes centrifuges, sans force d'intégration, d'où résulte une inaptitude à contrôler les expériences ultérieures. Celles-ci sont alors considérées, au fur et à mesure qu'elles se présentent, comme un sujet d'amusement ou de mécontentement et de révolte.»[62]

Le savoir expérientiel a donc pour fondement l'expérience, qui ne constitue pas en soi un savoir. Pour ce faire, l'individu par sa réflexion, son élaboration va transformer cette expérience en savoir.

Démarche qui s'apparente à l'autodidacte , dans la mesure où par principe, ce type d'apprentissage s'est fait en dehors de tout dispositif pédagogique formalisé. On pourra par la suite s'interroger sur les ressources qu'a pu mobiliser la personne pour accéder à ce savoir?

56 E Gardien ibid p32.

57 Jaeger M L'implication des huc (Habitants-usagers-citoyens) dans la recherche Vie sociale N20 Ibid p20

58 Ibid p 20

59 Barbier JM Expérience /activité/apprentissage/RECHERCHE: distinctions et articulations Forum N 151 Mai 2017 p 97

60 E Gardien Vie sociale N20 ibid p32,

61 ibid p33

62 Dewey J. (1968). Expérience et éducation. Paris : Armand Colin. pp. 68-69

La particularité de ces savoirs expérientiels, c'est qu'il s'inscrivent dans la proximité, le local, au cœur de l'intervention sociale. On parle ainsi de savoirs situés.

c) Les savoirs situés

Ces savoirs situés renvoient au lieu de production, d'où l'on parle et d'où l'on voit le monde?
Une place nouvelle est faite à la connaissance des problèmes sociaux, centrée sur l'expérience de l'intervention. Le savoir ne précède plus l'action mais en devient le produit:"alors que le paradigme de l'intégration suppose que l'ordre social précède l'acteur et s'impose à lui, celui de la cohésion renverse le mouvement: la société est le produit plus ou moins stable des actions et des constructions locales" (Dubet 2010).[63]
"Il ne s'agit plus de connaître pour agir mais d'intervenir pour connaître. Le modèle de l'expertise fondant le travail sur autrui fait ainsi place à celui de la connaissance coproduite par le travail avec autrui (Ravon 2015: 217-220).
Dans la perspective féministe de Donna Harraway, ces savoirs «d'en bas»: nés de l'expérience de la domination, consistent à voir "d'en bas" et en cela, «ils forment une traduction plus étoffée du monde » (Haraway 2007). Elle défend l'idée du "stand point"[64], c'est à dire le point de vue, la perspective, d'où l'on parle? "l'objectivité féministe est affaire de place circonscrite, de savoir situé. Une telle perspective ne signifie pas «décliner son identité, culpabiliser ou critiquer ses origines mais bien de réaliser en quoi la situation dans laquelle on est pris, créée une perspective, une façon mais aussi une capacité de voir le monde différemment» (zitouni 2012 :47).[65]

La particularité des savoirs expérientiels c'est qu'ils appartiennent à l'individu puisqu'ils sont le fruit de son expérience. Ils peuvent être partagés mais ils sont donc incontestables. Ils impliquent donc une relation de confiance, ils sont invérifiables contrairement aux autres savoirs. Ils n'ont pas à ce jour de "vérité scientifique" ce qui explique peut-être qu'ils ne soient pas suffisamment valorisés.

1.3. Du clivage vers un croisement des savoirs

On peut considérer qu'aujourd'hui encore persiste une certaine hiérarchisation des savoirs avec notamment des niveaux de reconnaissance différents.

63 Molina y, Monceau Gles formations du secteur social aujourd'hui Edition Presse de l'EHESP 20017 p 70

64 Ibid p 93

65 Ibid p 93

"La hiérarchisation et le cloisonnement des savoirs sont une caractéristique de notre culture et organisations sociales. chaque savoir spécifique tend à s'enfermer dans les limites de ses propres frontières et à s'imposer aux autres comme une expertise incontestable.

Les savoirs académiques peuvent être libérateurs par leur pouvoir d'élucidation et d'explication. Ils permettent d'agir, de faire des choix, mais ils peuvent aussi avoir un pouvoir d'oppression et d'exclusion...et ils s'imposent alors comme la seule description du monde possible.

Les savoirs d'action ont un pouvoir émancipateur car ils peuvent produire intentionnellement un changement social et politique….mais ils peuvent à défaut d'être reliés à la vie,être source d'enfermement et devenir idéologique; confiner à l'activisme.

Les savoirs de vie ont aussi un pouvoir libérateur parce qu'ils donnent des valeurs, une orientation de vie….Ils peuvent aussi être aliénants, produire un enfermement dans le milieu de vie, s'ils ne sont pas reliés à d'autre type de savoirs, ouverts à un réflexion, une compréhension, qui viennent d'un autre milieu"[66]

Le mouvement ATD quart monde, à partir de 1955, s'est donné les moyens de montrer que ce dialogue entre des savoirs qui s'opposent et s'ignorent était possible.

Pour Joseph Wresinski, fondateur d'ATD quart monde, la solution peut venir dans cette réciprocité des savoirs et la reconnaissance des savoirs de vie des personnes en grande pauvreté. Il demandait ainsi aux universitaires et scientifiques « de faire place à cette connaissance, de la réhabiliter comme unique et indispensable, autonome et complémentaire à toute forme de connaissance et de l'aider à se développer».[67]

L'invitation, voire l'incitation qui est faite au travail social est bien celle des savoirs partagés, ce qu' ATD quart monde précurseur en la matière a appelé, le croisement des savoirs.

La nouvelle définition du Travail social, pose clairement les bases de ce croisement des savoirs:

« Il s'appuie sur des principes éthiques et déontologiques, sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins.»

Nous allons voir par la suite de quelle manière le nouage de l'expérience au savoir conduit aux figures de l'expertise.

66 Ibid p 79

67 Groupe de recherche quart Monde Université (1999) «Le croisement des savoirs » Paris , quart monde p 25/26

2 L'expertise

Aller au delà du témoignage personnel et associer les personnes pour leur expertise expérientielle, c'est l'objectif formulé dans le plan d'action en faveur du travail social, précédemment évoqué. Le témoignage a parfois du sens mais l'intervention des personnes ressources ne doit pas se limiter à cela, l'enjeu principal est de permettre aux personnes de présenter une expertise élaborée à partir de leur vécu.

De quelle expertise parle t-on? Comment définir l'expertise ? Peut-on parler d'expert? Existe-t-il plusieurs formes d'expertises ? Comment et qui désigne les experts ? S'agit il d'une auto proclamation ? Quelle doit être la posture de l'expert?

2.1. Définitions

Au niveau étymologique: le mot "expert" a la même origine que *péril,* famille d'un ancien verbe latin periri dont il ne subsiste que le participe passé *peritus* "qui a l'expérience de , habile à ", d'où expertus "éprouvé" qui a fait ses preuves . On retrouve experiri "faire l'éssai de ..) d'où *experientia "essai." et "expérience acquise* ". L'ancrage dans l'expérience est donc facilement repérable.[68]
Pour Robert Castel: "l'expert est un professionnel qui fait un bilan, donne un avis,un conseil, arbitre une situation conflictuelle à partir de sa compétence spécialisée dont l'autonomie au moins relative par rapport aux intérêts de l'institution dans laquelle il intervient, permet une certaine neutralité de son intervention" [69]

En complément , André Akoun propose l'idée de l'expertise comme " un recours par une instance politique, sociale, juridique, ou autre, à un particulier reconnu comme expérimenté dans un métier, un art, ou une science, afin d'obtenir de ses compétences les renseignements dont il a besoin pour éclairer une décision à prendre. Les experts produisent un rapport technique qui ne s'accompagne d'aucun avis sur le choix à prendre" [70]

L'expertise est donc ce que produit l'expert, c'est le résultat de son habileté, c'est donc ce qu'il donne à voir de sa pratique de son activité.
L'expertise engage, expose donc son auteur, "le met en péril" parfois.

68 Dictionnaire Étymologique du français- edition gilles Firmin Dictionnaire le Robert 1992

69 Biheng-Martignon L Mirabelle (2016) DC2 DEASS, Malakof Dunod p3

70 Chamla R A propos de la réforme du DE ASS de l'intervention sociale et de l'expertise sociale La revue française du service social N°236 01/2010 p70

"Sa racine indo -européenne "per", renvoie à "aller de l'avant, faire l'essai de quelque chose", peut-on alors en déduire qu'il s'agit toujours d'aller de l'avant, à la découverte d'une connaissance et donner à voir cette connaissance."[71]

Ces différents éléments de définition nous décrivent l'expert comme un technicien spécialisé dans un domaine s'appuyant sur des compétences, des outils et des procédures propre à son métier.

2.2. A ne pas confondre avec l'expert

a) Le spécialiste

On a tendance à faire l'amalgame entre spécialiste et expert, des voisins proches qui tous deux ont en commun d'avoir ciblé un domaine particulier dans lequel ils se sont formés, ils sont spécialisés. Ils ont par contre des caractéristiques propres, le spécialiste cherche à faire évoluer sa pratique en reproduisant régulièrement les mêmes gestes, et viser ainsi une certaine perfection. Il ne cherche pas à remettre en cause sa pratique.

"le spécialiste intervient selon nous dans un domaine précis et circonscrit qui est maîtrisé sur le plan technique. Son immersion permanente dans ce domaine permet un apprentissage itératif et répétitif, qui porte généralement sur la mise en œuvre de processus formels».[72]

Contrairement à L'expert il « intervient en effet dans la résolution de situations complexes qui sont également contextuelles voire multi-contextuelles» (Salas et al. 2010). «De plus, contrairement au spécialiste, l'expert n'utilise pas de règles ou de procédures formelles mais évalue la situation à l'aide de quelques indicateurs pertinents discriminés en un « temps record ». Ainsi, l'expert met en œuvre un raisonnement intuitif, résultat d'une pratique extensive et d'une expérience individuelle».[73]

b) Le consultant

Le consultant, personne qui donne des consultations, des avis circonstanciés relatifs à son activité : Un consultant en gestion.[74]

71 Ibid p 71.

72 https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2014-1-page-78.htm

73 Ibid p 5

74 https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/consultation/18521

«Le consultant se distingue de l'expert-conseil en ce sens qu'il aide ses interlocuteurs à utiliser leurs propres ressources. On dit que c'est un spécialiste du processus plutôt qu'un expert du contenu.» (Lescarbeau)[75]

Le consultant va user de son expertise, de ses compétences pour favoriser le changement souhaité par son client , mais il ne participera pas à l'opérationnalité. Il aura par contre pour vocation de transférer ses compétences, ses propositions à son client pour qu'il se les approprie.

Ces quelques comparatifs terminologiques nous enseignent que les frontières sont minces, et que l'on aurait vite à utiliser un terme pour un autre. La définition de ces termes d'expertise, d'expert est complexe, peut-être que nous trouverons un éclaircissement en essayant de répertorier les différents types d'expertise.

2.3. Les types d'expertise

Cette notion d'expertise est employée dans différents domaines, que ce soit en économie, en droit, dans le domaine de la santé, de l'art également .
«La notion d'expert renvoie à la compétence du professionnel qui appartient à un groupe donné (Trépos, 1996). En effet le terme est fréquemment associé à des fonctions (experts auprès des tribunaux…) et professions réglementées (géomètre-expert, expert-comptable, expert en assurances…).» [76]

On distingue différents types d'expertise:

a) l'expertise judiciaire ou consensuelle:

Elle représente tous les domaines de la vie, mais les secteurs les plus représentés sont:

- Bâtiments et travaux publics, enregistre le nombre le plus important d'expertises judiciaires par année. Il s'agit de contentieux liés à des défauts de construction..
- la médecine, il s'agit en partie d'expertises relatives aux erreurs médicales.
- chiffre (comptabilité, informatique). On appelle chiffre l'ensemble des expertises ayant un lien direct ou indirect avec la comptabilité, la gestion et l'informatique.

Si la majorité des expertises judiciaires concernent un seul secteur d'activités, il n'est pas rare en matière d'expertise judiciaire d'être en présence d'expertises pluridisciplinaires. Par exemple lors d'accidents de

75 http://www.scolaconsult.fr/expert-ou-consultant-quelles-differences/

76 ibid

voitures, avec dommages corporels: le juge a la possibilité de faire appel à plusieurs experts, un expert en automobile, en médecine..

L'expertise non judiciaire ou consensuelle, est réalisée dans les situations où les parties ont trouvé une solution à l'amiable sans avoir à passer devant les tribunaux.

b) De l'expertise individuelle à l'expertise institutionnelle.

On entend par expertise individuelle, une investigation réalisée sous la responsabilité d'un seul expert mandaté par un ou plusieurs commanditaires , une institution, une entreprise.
Expertise collective:
L'investigation sera réalisée par un groupe d'experts.
Expertise institutionnelle:
Il s'agit d'une investigation réalisée pour mesurer la responsabilité d'une institution avec l'aide de spécialistes habilités.

c) Expertise d'évaluation

Couramment utilisée dans le champs de l'action publique, l'expertise d'évaluation est le rapport entre les objectifs visées et les résultats obtenus au regard des moyens mis à la disposition des acteurs. L'expertise d'évaluation renvoie à une logique de contrôle de moyens déployés pour la mise en place opérationnelle des actions. De la même manière, elle s'appuie sur les modalités d'uniformisation des pratiques.
Quelle que soit la nature de l'expertise, elle a pour objectif de mener une enquête, une investigation afin d'émettre un avis, une appréciation, une valeur, une compensation appropriée à une ou plusieurs parties concernées par la situation. Comme nous avons pu le voir, l'expertise s'adosse à une discipline scientifique.

2.4. Qui dit expertise dit expert

a) Une fonction

Même si l'expertise peut concerner tous les domaines de la vie, tous les secteurs d'activité, la pratique, les usages diffèrent suivant le domaine. On retrouvera peu de choses en commun entre un expert médical et un expert dans le domaine de l'art par exemple.

Par ailleurs, à l'exception de l'expert comptable pour lequel le règlement exige de posséder un diplôme d'état, il n'existe aucune formation certifiant les compétences en matière d'expertise.
En d'autre terme,n'importe quel praticien est en mesure de s'attribuer le titre d'expert et de s'inscrire sur les listes de juridictions (judiciaires ou administratives).

La diversité des champs d'intervention, des disciplines, des pratiques, des usages concernés par la question de l'expertise, pose la question de la définition de cette activité d'expert, une activité bien que réglementée, qui ne bénéficie d'aucune formation spécifique à l'heure actuelle, sauf dans la situation d'expert comptable.
Il semble donc plus approprié de parler de fonction d'expert et non de profession. On peut en effet l'exercer quel que soit son métier, il s'agit bien souvent d'une activité, d'une mission non pérenne.

b) Une légitimité

Pour devenir expert, il faudra que la personne soit reconnue par les autres, ce que Roqueplo (1997), nomme la dimension sociale de l'expertise.
Une personne ne peut pas s'autoproclamer experte. L'expertise comme nous l'avons vu, ne peut avoir lieu que s'il y a sollicitation d'un demandeur et acceptation de l'expert. L'expert devra être légitime au yeux du mandataire. La légitimité «repose sur une autorité qui est fondée sur des bases juridiques ou sur des bases éthiques ou morales, et permet de recevoir le consentement des membres d'un groupe». [77]

L'expert devra être reconnu par le groupe , l'institution qui fait appel à ses services. Cette reconnaissance peut faire référence de manière formelle, à un titre, un label, mais la plupart du temps elle est liée à une image, une réputation, une dimension beaucoup plus subjective.

c) Des savoirs

Pour exercer son expertise, l'expert s'appuie donc sur un savoir, des connaissances, qu'il a acquis au fil de sa pratique, cela fait de lui une personne expérimentée (instruit par l'expérience).
"La compétence de l'expert repose ainsi sur des connaissances à la fois tacites (savoir-faire expérientiels, savoir-faire cognitifs, savoir-faire social) et explicites (savoir théorique) mobilisées dans le cadre de situations problèmes ou complexes. La construction de son répertoire de ressources repose sur l'interaction entre ces deux types de connaissances"[78]

77 Dictionnaire le petit Robert

78 https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2014-1-page-82.ht p12

Dans les savoirs tacites, il faut intégrer la dimension d'intuition . Dans le cas de l'individu expert, le recours à l'intuition devient à nouveau prédominant. Cette intuition diffère sensiblement de l'intuition du novice, dans la mesure où elle repose sur un corps de connaissances spécialisées acquises dans le domaine en question. il faut entendre une intuition, qui est le fruit d'une longue expérience, et qui s'accompagne de choix délibéré et réfléchi, ce que Le Boterf appelle,«les savoirs faire cognitifs.»[79] L'expert est capable de d'adapter, d'anticiper et improviser si nécessaire.

L'expert doit disposer d'un certain nombre de savoirs, et une certaine polyvalence pour exercer son expertise.

Pour étayer mes réflexions, je me suis appuyé sur le travail de recherche de R Gagnayre et O Cross qui proposent une modélisation des savoirs de l'expert. Ils intègrent d'autres formes de savoir, aux savoirs "traditionnels" (savoir, savoir faire, savoir être..). Je pense notamment "à savoir juger", que l'on peut rapprocher de la dimension réflexive, la capacité à se regarder agir , étape indispensable pour aller vers le faire savoir, lorsque l'expertise entraînera une transmission. Enfin, cette modélisation propose aussi de la part de l'expert la nécessité d'un positionnement "éthique", qu'il nomme "devoir être", que l'on peut relié à la position d'extériorité de l'expert, qui implique notamment une certaine neutralité et confidentialité.

79 Ibid P13

Figure 1. Proposition d'un cadre théorique de l'expert construit à partir d'une analyse de la littérature[80]

2.5. Notions d'expert mandaté et d'expert instituant

Robert castel a amené d'autres éléments de compréhension [81] à cette notion d'expertise, en distinguant "l'expert mandaté et l'expert instituant".

Dans l'expertise, il est donc question de mesurer , d'évaluer et d'aider à la prise de décision, tout en gardant une position neutre, c'est ce que Robert Castel appelle l'expert mandaté:

«Rencontre d'une conjoncture problématique et d'un savoir spécialisé, L'interprétation classique de cette situation est celle où l'expert intervient comme tiers, dans une position d'extériorité par rapport à l'institution-cadre dans laquelle se déroule l'expertise. En empruntant à Bourdieu un de ses concepts, on

80 http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Gross-Gagnayre.pdf

81 Castel R Figures professionnelles: dispositions réglementaires et genèse de l'expertise L'expert mandaté et l'expert instituant Université de Paris VIII p 81

dira que l'expert est doté "d'un capital spécifique . Ce capital est mobilisé par l'institution demanderesse, qui elle fonctionne sur un autre capital spécifique.»[82]

L'expert est ainsi un professionnel qui fait un bilan, donne un avis, un conseil, arbitre une situation conflictuelle.. à partir de sa compétence spécialisée dont l'autonomie au moins relative par rapport aux intérêts de l'institution dans laquelle il intervient permet une certaine objectivité, une certaine neutralité de son intervention.» [83]

L'expert mandaté occupe donc une une position extérieure, qui se veut neutre et objective. Il joue le rôle de tiers dans la relation de service.

Si on prend l'exemple de l'assistant de service social , en tant qu'expert, il peut être mandaté pour une enquête sociale par un juge dans le cadre de la protection sociale de l'enfance. Il transmettra ses éléments d'expertise pour une aide à la décision.

Le professionnel est au service de l'institution qui l'a mandaté afin d'apporter son expertise pour la compréhension de la situation. Le mandataire fait appel aux connaissances, au savoir faire de l'expert supposé savoir.

Si l'expert mandaté, peut être comparé à un pourvoyeur d'informations pour une aide à la décision, l'expert instituant, " ne se contente pas d'évaluer à partir de son savoir propre une situation donnée mais la constitue par ce savoir, il n'arbitre pas entre des choix techniques mais des choix de valeur»,[84] ce qui vient interroger l'engagement professionnel. A ce titre, il devra interroger son identité individuelle, sa culture professionnelle, mais aussi institutionnelle.

C'est aussi ce que Simondi appelle "l'expert réflexif, dans le sens où il est concerné dans la demande du mandataire». [85]

Par prolongement, on peut s'interroger en effet sur l'ambiguïté de certains types d'expertise, s'agit-il d'un éclairage ou d'une pré- décision?

En effet dans une grande majorité des cas, le magistrat lorsqu'il prend sa décision homologue les conclusions du rapport d'expertise. On pourrait ainsi constater un détournement de l'expertise qui n'est plus seulement consultative.

L'expertise est donc souvent rattachée à un groupe social (monde judiciaire, monde médical).

Dans le travail social, on parle d'expertise sociale. Maintenant que nous avons vu essentiellement la dimension générale de l'expertise, je vous propose de nous intéresser à l'expertise sociale et étudier ses éventuelles spécificités.

82 Ibid P 84

83 Robin R «L'expertise social La définir pour l'agir? » Lyon chroniques sociales p 58

84 Castel Ibid p 88

85 Robin ibid p 60

2.6. L'expertise sociale

a) Tentative de définition

La particularité de l'expertise sociale, c'est qu'elle ne concerne pas qu'un secteur d'activité, un segment de la vie. Elle accompagne l'individu dans un approche globale de ses problématiques. On la retrouve dans la plupart des référentiels en travail social, dans lesquels il est question de l'expertise sociale en tant que fonction et compétence nécessaire à l'exercice du métier.

On peut définir l'expertise sociale, «comme une étude, un outil technique réalisé par le service social pour répondre à une question soit posée par l'institution, soit sur auto-saisine. Ses conclusions doivent être un éclairage, une sensibilisation, à une problématique sociale, une aide à la décision»[86].
Elle n'est donc qu'une partie de l'intervention sociale, elle permet de problématiser une situation sociale.
Dans la définition précédente, l'auteur fait référence à "des outils, des techniques", qui peuvent renvoyer à des savoirs faire, des savoirs, que l'on va retrouver dans le référentiel ASS par exemple en lien avec la compétence expertise sociale: savoir collecter des données, savoir appliquer une méthodologie de recherche, savoir mettre en valeur les éléments d'un diagnostic..

Ceci s'apparente à ce que Éveline Simondi appelle "l'expertise compétence" (savoirs opératoires d'une profession): du sens commun à une compétence des travailleurs sociaux ou la définition sur l'expertise de Stéphane Cadiou qui la définit comme "l'ensemble des rapports qui relient la sphère des savoirs et celle de l'action» Rouzeau "la reconnaissance de l'ensemble des compétences nécessaires à la réalisation d'une profession ou d'une mission».[87]
On peut en effet s'interroger sur les liens qu'il peut y avoir entre le terme d'expertise et de compétence. On a parfois tendance à les confondre dans le langage courant
L'expertise sociale, comme toute expertise, va se construire dans le temps, comme on peut le voir dans la typologie proposée par E Simondi:[88]

- expertise -expérience: une habileté
- expertise-excellence: une technicité
- expertise-compétence: une professionnalité
- expertise- évaluation: une dualité

86 _http://www.arifts.fr/PDF/Publications/A_Helias/expertise_sociale_anne_helias.pdf

87 Ibid p 65

88 Ibid p 61

Au delà de certains indicateurs de compétences identifiés, aucune précision n'est apportée sur les types de méthodologie et d'approche.
On se trouve là aussi sur une définition floue de l'expertise sociale.
A partir de quel niveau de compétence peut on se prévaloir de ce "statut" d'expert? Certains défendent, l'idée que c'est la possession du diplôme, du titre qui donne au professionnel son statut d'expert. Pour d'autres, la légitimité passe par l'expérience, l'ancienneté dans le métier.Expérience qui pourra se traduire en expertise-expérience, ou en expertise-excellence, suivant ce qui est dominant, les habiletés ou alors la technicité, si on se réfère à la typologie proposée par E simondi.

Derrière l'expertise se pose la question de l'évaluation sachant que l'intervention d'un expert implique un seuil d'exigence plus important que la personne non reconnue comme experte.
Cette ambivalence est très présente au sein des travailleurs sociaux qui ont des points de vue très différents sur l'expertise sociale dont ils se revendiquent comme expert.

b) Ambivalence des travailleurs sociaux sur cette question de l'expertise

D'un côté, l'expertise sociale contribue à la légitimation, à la reconnaissance et à la valorisation de la profession. "L'émergence de la notion d'expertise sociale apparaît comme une occasion pour œuvrer à la reconnaissance sociale de la profession et à sa pérennité, elle contribue à donner du travail social une image de rationalité et de rigueur professionnelle qui lui a fait défaut à ces origines".[89]

D'un autre côté, l'expertise renvoie à une approche trop technique de l'intervention. L'expertise perçue comme distanciée et froide s'inscrirait dans une incompatibilité avec le travail d'accompagnement. Certains professionnels estiment que l'expertise les éloigne du relationnel et s'interrogent sur le lien entre travail clinique et expertise?
L'expertise sociale est une expertise sur « "l'être de société" "plus que tout autre l'expertise doit faire face au déclin des idéologies et aux limites des savoirs techniques car la fourniture d'une allocation, la construction d'un pont ne relèvent pas du même type d'incertitude que le traitement des quartiers sensibles ou la lutte contre la toxicomanie.»[90]

L'expertise est souvent associée à un moyen de contrôle et de formatage de l'intervention professionnelle. « Ce qui justifie le rejet de l'expertise, c'est son renvoie à tout ce qui se voudrait être extérieur à la profession: une vision froide, non empathique de l'humain, une objectivité "uniformisante

89 http://www.arifts.fr/PDF/Publications/A_Helias/expertise_sociale_anne_helias.pdf p 13

90 ibid p 10

de déshumanisante une technique instrumentalisant les "ressources humaines et au service du pouvoir technocratique»[91]

L'expertise fait l'objet de réticence de la part des travailleurs sociaux car elle vient questionner les valeurs fondamentales du métier et notamment l'éthique .
Pour autant, dans notre réflexion, il ne faut pas négliger la prise en compte des représentations, et des constructions culturelles qui mettent l'accent sur une vision de la technique complètement dénuée d'humanisme.
L'expertise est souvent associée à une élite, les experts: "le capitalisme contemporain véhicule l'idée, que dans le système économique, les personnes de la base manquent de compétences et de capacités….il y a comme une sorte d'invisibilité qui occulte leur savoir faire aux yeux des autres. Quand on parle d'expertise, on évoque toujours les élites».[92]

Comment rapprocher cette démarche d'expertise, position d'expert, des fondements des métiers du travail social?

c) peut-être faut-il revenir à l'état originel de l'expertise?

Expertiser, c'est aussi l'acte "d'expérimenter, de faire l'expérience de, faire l'essai de quelque chose, aller de l'avant, oser donc s'engager- le préfixe per voulant dire "pénétrer (idée de traverser).
Rachel Chamla fait également ce lien entre expertise et engagement, exposition de son auteur " quant à l'expertise, il s'agit de ce que fait et de ce que produit l'expert, c'est le résultat de son habileté, c'est d'une certaine manière ce qu'il donne à voir de sa pratique et qui en l'occurrence par extrapolation l'engage, l'expose, le met en péril».. [93]
L'engagement semble être une condition importante de la démarche d'expertise mais de quel engagement s'agit-il?
«L'expertise en son sens originel convoquerait donc l'expérience et le sujet dans son entièreté: affect et intellect, action et pensée, connaissance de soi et de l'autre». On peut y voir l'écho de ce que l'on appelle le savoir être.

d) Une expertise partagée

91 Ibid p12

92 Robin R ibid p 208

93 http://www.arifts.fr/PDF/Publications/A_Helias/expertise_sociale_anne_helias.pdf p 19

Le travailleur social est présenté ici comme une personne ressource qui s'appuie sur l'expertise de la personne accompagnée:
"l'expertise n'est entendable que si elle s'appuie sur une négociation professionnelle qui pose comme base la négociation de deux expertises: la sienne et celle de l'usager".[94]
"je pourrai dire que l'expertise de l'ASS c'est de ne surtout pas avoir une posture d'expert dans la relation avec les personnes accompagnées".[95]
Autrement dit "il est un expert en accompagnement du changement mais dans la relation à la personne accompagnée, il ne doit pas être sur la posture d'expert".[96]

L'expertise du travailleur social viendrait de sa capacité à s'appuyer sur l'expertise expérientielle des personnes qu'il accompagne.
On pourrait parler d'expertise partagée «En travail social, personne ne détient seul une expertise globale sur toute situation mais chacun est soumis à un niveau d'exigence par son action" , on parle "d'expert intermédiaire»[97]

Que retenons nous de ce chapitre:

La place donnée au savoir expérientiel nous montre que le savoir devient l'affaire de tous et ne se limite plus aux savoirs "traditionnels", savoirs théoriques, techniques...
L'expérience après un travail de réflexion, d'élaboration, peut devenir un savoir, qui peut être partagé.
Comment ce savoir peut-il être le fondement d'une expertise?
Pour le comprendre, l'approche conceptuelle a permis de dérouler les multiples facettes de l'expertise, afin de pouvoir en tirer quelque fils pour la recherche qui nous intéresse.
L'expertise s'appuie toujours sur les savoirs expérientiels de la personne, fruits d'une plus ou moins longue expérience et la plupart du temps de savoirs techniques voire théoriques.
L'objectif étant de proposer un avis, pour une aide à la décision ou une compréhension d'une problématique sociale, avec une distance plus ou moins importante par rapport à l'institution qui sollicite et au sujet faisant l'objet de l'expertise.
On parle de l'expertise plutôt en terme de fonction, de compétence, sauf situation particulière, il n'existe pas de diplôme, ni de formation.

94 Jouffray c Etre un expert de l'intervention professionnelle en service social ? Peut-être mais gare à la toute puissance La revue française de service social vie N 236 01/2010 p 105

95 http://www.arifts.fr/PDF/Publications/A_Helias/exper

tise_sociale_anne_helias.pdfibid p 13

96 Ibid p 108

97 Robin R ibid p 93

L'expert pour intervenir doit être sollicité par un mandataire (particulier, institution.), qui lui reconnaît une certaine légitimité , confiance, au regard de sa réputation par exemple.
L'expertise nécessite un engagement de l'expert, qui se met en "péril". Si on revient sur l'étymologie du terme, il engage "sa personne" et toute la dimension affective, étant donné qu'elle vient questionner son identité "personnelle", mais aussi professionnelle. L'expertise s'inscrit donc dans une dimension relationnelle entre un expert et un mandataire, ce qui peut s'apparenter à une forme de transmission d'un savoir. L'enjeu pour les travailleurs sociaux sera de se situer dans une expertise partagée avec la personne accompagnée
Ces enjeux autour de l'expertise vont se retrouver dans le contexte spécifique de la formation.
Si nous revenons à notre question de recherche, ce que nous interrogeons, c'est la question de l'expertise des personnes accompagnées, comme un éventuel objet de transmission.
il m'apparaît donc nécessaire de pouvoir mieux appréhender cette notion de transmission et les enjeux qu'elle recouvre.

3 La notion de transmission et ses enjeux

3.1. Définitions

Du latin "trans" et "mittere : envoyer au delà.
Si "transmettre", au sens latin signifie "envoyer", le sens du verbe "mittere" évolue dès le Xe siècle pour être employé au sens de "déposer". (Voir "**mettre**")
Le "Transmissio" latin donnera notre "transmission", désignant initialement non pas l'envoi, mais le "trajet" ou la "traversée".[98]
Faire passer d'une personne à une autre, par mutation, la possession ou la jouissance de quelque chose.
Transmettre un droit, une propriété, un privilège; transmettre un héritage, une succession; transmettre en héritage, par voie d'héritage; transmettre un titre par endos; transmettre à un tiers un effet de commerce.
Faire passer à quelqu'un une qualité, un caractère, des connaissances.
Transmettre le savoir, des traditions.[99]

Transmettre, c'est différent de communiquer:
Communiquer, ainsi que l'indique le préfix com, c'est mettre en commun. Alors que comme nous l'avons vu, transmettre fait référence au préfixe "Trans", l'acte de transposer dans le temps, d'aller au delà.

98 www.cnrtl.fr

99 Ibid

Nous sommes condamnés à transmettre, il en va de notre survie, relevait P Mérieu lors d'une conférence sur la thématique "autorité et transmission".[100]
"il n'y a d'être humain que par la culture et cette culture ne s'invente pas, elle se transmet..si l'être humain est un être domestique, un historique, un être de culture c'est aussi et fondamentalement "un être inachevé. Nous avons donc besoin de transmission parce que l'être humain naît, arrive au monde, fondamentalement inachevé, avec un formidable potentiel génétique sans doute, mais peu stabilisé, et que nous avons besoin d'optimiser, d'accompagner. Il faut transmettre parce que nous ne sommes pas condamnés justement à reproduire à l'infini ce qui nous serait donné génétiquement .."[101]

Nous verrons dans un premier temps que la transmission passe par le langage, je m'appuierai en particulier sur l'œuvre de P Ricoeur "sois même comme un autre", dans laquelle il nous parle de "l'homme parlant, l'homme agissant et souffrant, l'homme narrateur et personnage de son récit, et enfin l'homme responsable"[102] .
Pour finir, je montrai comment la transmission s'inscrit dans un contexte relationnel dans lequel chacun est impacté.

3.2. La transmission: ses enjeux

La transmission demande une reconnaissance de la parole, de l'expression de l'expérience des savoirs de l'usager en tant que sujet.
Ricoeur cherche chez l'homme ce qui le fait vivre , exister "la capacité d'être homme". « Capacité non pas au sens d'une performance exclusive, car il est certain qu'il existe des hommes dont la vie, la maladie, les problèmes et la souffrance limitent les performances, sans pour autant leur capacité d'être des hommes dignes d'estime et de respect mais il faut entendre "capacité" au sens de pouvoir parler agir, raconter sa vie, se tenir comme responsable». [103]
Il parle de "l'homme parlant, l'homme agissant et ...souffrant, l'homme narrateur" et personnage de son récit de vie.
Prendre la parole, être capable d'exprimer ses pensées, dire ses souffrances, c'est la capacité de "dire", , exposée comme la première capacité de "l'homme agissant et souffrant".[104]
Pour lui la question «qui parle" est assurément la plus primitive. Par ailleurs, la personne comme être vivant a d'accéder au sens."or tout dans l'expérience, n'accède au sens que sous la condition d'être porté au langage».[105]

100 *https://www.meirieu.com/ARTICLES/autorite_transmission_mildt.pdf*

101 *Ibid p2*

102 Abdejalil M Différentes dimensions de la parole, La revue française de service social N° 255 04/2014 p 48

103 Ibid p 47

104 Ibid p 48

105 Ibid p 51

Dans sa prise de parole, le sujet fait l'expérience de désigner comme locuteur, il prend conscience de lui même et s'attribue une identité propre. Cette désignation participe de son estime de soi «je serai tenté de dire que c'est d'abord comme locuteur capable de se désigner soi même que l'estime de soi est anticipée dans sa signification pré-morale». [106]

Dans un contexte d'échange, l'estime de soi dépend beaucoup du regard de l'autre ,dire et se dire, c'est bien être en lien avec l'autre, les autres:
«dans l'estime de soi la personne humaine s'approuve elle même d'exister et exprime le besoin de se savoir approuvée, d'exister par les autres. L'estime de soi met ainsi une touche d'amour-propre, de fierté personnelle sur le rapport à soi même: c'est le fond d'éthique de ce qu'on appelle couramment dignité.»[107]

Cette prise de parole en public peut représenter une réelle valorisation, un vrai ascenseur narcissique pour des personnes, des citoyens exclus qui n'ont pas toujours l'espace public pour s'exprimer.

Elle peut aussi être une épreuve, qu'il conviendra d'accompagner, «prendre au sérieux les paroles des personnes et les considérer comme in substituables, en ce qui concerne notamment les choses qui comptent pour elles, la manière dont elles font face aux épreuves et construisent des savoirs propres à partir de leur expérience vécue permet de déplacer les perspectives».
Enfin pour P Ricoeur, la parole est liée à l'agir, «si je parle de mon expérience c'est pour évoquer mes accomplissements, mes défaillances, mes souhaits, échecs: j'ai pu faire quelque chose de nouveau qui, sans mon intervention n'aurait pas existé».[108]

Dans la transmission, il sera question du désir, de l'envie, car c'est avant tout un mouvement vers les autres, un partage.
En même temps nous dit Jacques Arènes, «le désir de transmettre doit inclure l'inattendue de la transmission, et doit accepter son propre effacement. Ce que l'on transmet réellement , n'est pas ce que l'on désirerait»[109]

Le désir de transmettre doit laisser sa place à l'autre, sa liberté de prendre ou pas ce qui est transmis. D'où la nécessité pour chacun d'être à l'écoute de l'autre. La transmission ne peut exister que dans une certaine réciprocité «plus la transmission touche à des réalités profondes, à des convictions, à des valeurs

106 Ibid p 50

107 Ibid p 49

108 ibid p 53

109 Arènes jacques (2002) «souci de soi, oubli de soi». Paris Bayard p 214.

plus elle implique un cheminement partagé, un questionnement réciproque, dont chacun sortira modifié».[110]

«Transmettre c'est faire office de traducteur. Transmettre c'est toujours en même temps déformer, trahir, subvertir, renouveler. C'est dire que dans l'acte de transmettre il y a toujours de la distorsion, de la perte, du résiduel, une réserve enfouie mais pas forcément disparue. La transmission ne transmet pas tout, elle retient des éléments et en laisse passer d'autres, à l'image de la passoire. Dans le processus de transmission, il y a toujours de l'intransmis voire de l'intransmissible.» [111]
En effet lorsqu'elle transmet un savoir, quel qu'en soit le type, la personne interprète ce qu'elle en a compris, comment elle se l'est appropriée. Lorsqu'il s'agit de transmettre une expérience, le filtre de la personne se met également en place, et cela que ce soit de manière consciente ou inconsciente.

En même temps nous dit Michel Bertrand, "le désir de transmettre doit inclure l'inattendue de la transmission, et doit accepter son propre effacement. Ce que l'on transmet réellement , n'est pas ce que l'on désirerait».[112]
Dans la transmission, il faut accepter cette part d'inquiétude, de non maîtrise, que quelque chose nous échappe. La rencontre dans la transmission met en jeu toute la personne.
L'acte de transmission se vit dans un contexte relationnel, ainsi le message, le locuteur, le destinataire, la relation, l'ensemble du système se trouvent transformés.

3.3. Transmettre son expérience: le récit de vie

«l'homme narrateur est celui qui peut unifier les différentes composantes de sa vie -vie familiale-vie sociale.. et aussi vie marquée par les ruptures, la souffrance, la maladie, la mortalité-dans un projet global y mettre du sens et livrer son vécu à l'appréciation de l'autre. Il cherche à rassembler sa propre vie dans un récit intelligible et acceptable».[113]
Ainsi P Ricoeur vient nous montrer comment "raconter sa vie" nous permet de construire et de lire le sens de notre vie, de constituer "notre identité narrative". [114]
Le récit de vie permet à la personne de se situer comme sujet, de se découvrir, de mettre en tension son histoire, son vécu, et modifier peut-être son point de vue.

110 Ibid p 214

111 *https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ETR_0833_0389*

112 https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ETR_0833_0389

113 La revue Française de service social N 255 ibid p52.

114 Ibid p52

Même si la participation des personnes concernées se déroule toujours à partir de leurs savoirs expérientiels, la transmission dépendra bien sûr du degré de participation et d'implication des personnes dans la formation.

Elle peut s'inscrire dans un face à face direct avec les étudiants ou en présence d'un tiers formateur, ou professionnels, ou plusieurs personnes concernées. Elle peut être ponctuelle ou s'inscrire dans le temps...

Que retenons nous de ce chapitre:

La transmission passe par la reconnaissance de la parole et cela participe de l'estime de soi de la personne, dans la mesure ou son discours s'appuie sur son agir.

La transmission s'inscrit dans un contexte relationnel, de partage avec les autres, qui nécessite une écoute réciproque.

Transmettre son vécu, son expérience ,quel que soit le degré et la forme d'implication dans la formation , expose la personne dans son entièreté.

Cet exercice fait donc appel à certaines compétences qu'il conviendra pour elle de mobiliser.

Ces différents éléments m'amènent à tenter de mieux cerner la complexité du concept de compétence.

4 La compétence

Elle a animé les débats d'experts au cours de ces dix dernières années. C'est un objet multidimensionnel pour lequel il semble difficile de donner une définition, on parle de mot valise. Il n'est pas toujours aisé de faire la différence avec d'autres notions comme la qualification, les aptitudes… Nous allons voir par la suite qu'un consensus existe sur un certain nombre de points.

4.1. Définitions

Étymologie: compétencia: 'juste rapport", compéter, compétent, compétence "être en état convenable pour".L'idée de convenir à quelque chose, d'être adapté à».[115]

Quelques définitions:

Montmollin parle d'un «ensemble stabilisé de savoir et de savoir faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau.

115 Un peu d'analyse sémantique et étymologique - Compétences

Pour Malgaive savoir en usage et formalisation sont les deux aspects complémentaires de la compétence qui...se présente donc comme une structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité" [116].

a) La compétence: savoir agir

Il ressort dans ces deux définitions, la nécessité de lien avec l'expérience et l'action.
La compétence se définit dans le rapport à l'action "la compétence n'est pas ce que ce que je sais ou ce que je dis savoir faire ou ce que je veux faire, mais bien, ce que, concrètement, je suis capable de mettre en œuvre demain dans ma situation de travail"[117] . On ne peut donc parler de compétence que dans la mise en action, dans l'agir opérationnel.

La compétence ne peut plus être considérée comme la somme des savoirs (savoir, savoir faire, savoir être..) au risque de proposer une vision trop limitée et réductrice. Pour Guy Leboterf, l'objectif est de "passer du savoir faire au savoir agir".
Il s'agit de passer du travail prescrit dans lequel l'individu se situe dans l'exécution d'une tâche au travail réel qui va lui demander une certaine réflexion, analyse, pour avoir l'attitude la plus adaptée. Il fera preuve de créativité à certains moments. On parle parfois de "tour de main". L'individu est capable de pouvoir poser l'acte juste, sans pour autant pouvoir s'en expliquer, comme une sorte de réflexe acquis au fil de l'expérience. "la compétence consiste justement à ne plus savoir pourquoi et comment on est compétent. Ce processus d'automatisation garantit à lui seul, une bonne partie de l'efficacité et de la performance. Du coup l'expert ne sait pas expliquer en quoi il est expert». [118]
La compétence fait aussi appel à la motivation de l'individu, ce que Le Boterf appelle le vouloir agir.

Enfin au delà de l'engagement personnel, Leboterf insiste sur l'importance du contexte, de l'environnement de la personne, indispensable à la mobilisation des compétences, le pouvoir agir.
" Résultant d'un savoir agir, d'un vouloir agir, d'un pouvoir agir, la production d'une action compétente relève d'une responsabilité partagée entre la personne elle-même, le management et le contexte de travail (organisation du travail, conditions de travail, rémunération, moyens, système de classification et de rémunération) et le dispositif de formation. La motivation et le contexte sont aussi importants que la disposition à agir».[119]

116 Carré P, Caspar P (2017) Traité des sciences et des techniques de la formation Paris Dunod p 232

117 Ibid p 48

118 Ibbid p 49

119 Le Boterf G (2013) construire les compétences individuelles et collectives Paris Groupes Eyrolles p.102.

On voit bien, notamment au fil des travaux de recherche de Leboterf, comment cette notion de compétence a évolué. Son champs s'est élargi et fait appel à toutes les composantes de l'activité professionnelle.

b) La compétence: savoir combiner des ressources

G Leboterf préfère parler de ressources à mobiliser plutôt que de savoirs, une formulation moins connotée et peut-être moins clivante. Cet «équipement» en ressources est à la fois interne et externe à l'individu:

- « Des connaissances générales (savoirs disciplinaires,concepts..).
- Des connaissances spécifiques sur l'environnement professionnel, l'institution..).
- connaissances procédurales (méthodes, modes opératoires..).:
- Des savoirs faire opérationnels (démarches méthodes dont la personne maîtrise l'application..). s
- Des savoirs faire expérientiel (tour de main, façon de faire..).
- Des savoirs faire relationnels (écoute, communication, travail en équipe..).
- Des savoirs faire cognitifs (opérations intellectuelles nécessaire à la résolution de problème, à la réalisation de projet..).
- Des aptitudes et qualités (caractéristiques de la personnalité.).
- Des ressources physiologiques.
- Des ressources émotionnelles (elles guident les ressentis).
- Des ressources externes (richesses de l'environnement, de son réseau..)." [120]

L'acquisition de ces compétences ne se fera pas que dans le cadre de la formation ou de l'activité professionnelle, elle sera aussi le fruit de l'éducation et de toutes formes d'expériences vécues. Les savoirs expérientiels ont toute leur place dans cette "équipement de ressources".

L'enjeu nous dit Leboterf sera de pouvoir combiner ces ressources pour pouvoir s'adapter à la situation professionnelle dans un contexte donné. L'individu doit pouvoir évaluer qu'elle est la combinaison la plus appropriée pour résoudre un problème qui lui est posé.

La personne compétente doit faire preuve de réflexivité face à une situation pour l'analyser, mobiliser ses ressources, activer son réseau pour recueillir les informations complémentaires nécessaires. Elle doit pouvoir expliquer comment elle a agi et pourquoi elle a agi ainsi afin de pouvoir les transférer, c'est-à-dire réutiliser la compétence mise en œuvre dans un contexte différent.

120 Le Boterf (1997),G, L'ingénierie de compétence Paris, Editions d'organisations p 41

"Être compétent, c'est également agir avec autonomie, c'est à dire être capable d'auto-réguler ses actions, de savoir compter sur ses propres ressources, mais également de rechercher des ressources complémentaires, d'être en mesure de transférer, c'est à dire réinvestir ses compétences dans des contextes distincts. c'est en effet paradoxalement, en comprenant, comment l'on s'y prend pour agir efficacement dans un contexte particulier, que l'on se prépare à agir dans un contexte particulier" [121]

La réflexivité est bien identifiée comme une compétence à part entière. Sa mobilisation n'est pas évidente pour l'individu car "Cette activité de métacognition est une mise à distance non seulement cognitive mais aussi affective". [122]

Dans le cadre de la formation et en particulier en situation de transmission, l'intervenant va devoir mobiliser un certain nombre de ressources autour de la dimensions relationnelle, ce que Leboterf appelle "savoirs faire relationnels» (capacité de communication, d'écoute, de travail en équipe).

4.2. Les compétences psycho-sociales

a) Définitions

On parle de -compétences relationnelles -compétences émotionnelles -compétences affectives - compétences psycho-sociales - compétences socio-affectives. Le terme générique le plus souvent employé est celui de savoir être.
De nombreux termes voisins et satellites accompagnent le concept de compétences psychosociales : habiletés, capacités, aptitudes sont fréquemment citées.
L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a défini les Compétences psycho-sociales en 1993 :
Elles sont « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement». En d'autre terme, il peut s'agir de la capacité de socialisation de l'individu, sa capacité à interagir avec les autres.
Dans les années 2000 l'Organisation Mondiale de la Santé a permis de préciser la notion des compétences psycho-sociales (CPS) en augmentant leur nombre et en les classant en trois grandes catégories : les compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication) ,«les compétences cognitives et les compétences émotionnelles (ou de régulation)».[123]

121 www.guyleboterf-conseil.com/images/Soins%20cadres.PDF

122 ibid

Ces compétences s'inscrivent à la fois dans une perspective de promotion de la santé, mais aussi dans une dimension de transformation personnelle et sociale. Les CPS permettent d'agir en société, de s'adapter à son environnement et de pouvoir le transformer. Elles permettent de développer le pouvoir d'agir des personnes: «Le développement des compétences psychosociales s'inscrit dans un processus d'empowerment indispensable pour ancrer ces compétences psychosociales dans la quotidienneté de la vie» [124].

On assiste depuis plusieurs années à une omniprésence de ces notions de "savoir être" en particulier concernant tout ce qui est en lien avec les compétences comportementales.

On peut expliquer notamment ce phénomène par l'évolution des métiers qui implique le plus souvent de travailler en équipe, en réseau, ou avec des partenaires. C'est le cas en particulier dans les métiers du social et de la formation.

Pour Sandra Bellier (2000), le savoir être renvoie à la notion de personnalité qui se caractérise en 5 catégories :

- «Qualités morales : acquises par l'éducation (ex :honnêteté) ou naturelles (ex :charisme, sens de l'effort, autorité naturelle).
- Caractère : ex : calme, autoritaire, négociateur
- Aptitudes et traits de la personnalité : confiants, dépendants des autres, autonomes, extravertis
- Goût et intérêts : manuel, littéraire, tourné vers l'autre ;
- Comportements : réactions observables chez un individu»[125]

Pour elle, ces traits de personnalité ne peuvent se révéler que dans l'action et ne doivent pas être assimilés à une compétence. Les comportements peuvent être analysés s'ils sont décrits de façon opérationnelle, explicités, en dehors de tout jugement de valeur de la personne.

Le Boterf (2000) parle, lui, d'aptitudes et de qualités personnelles d'une part et de ressources émotionnelles d'autre part. Pour les aptitudes et les qualités personnelles, que l'on nomme aussi parfois compétences comportementales , il cite la capacité d'écoute, les attitudes d'accueil, la prise d'initiative, la ténacité, la confiance en soi, la coopération, la résolution de problème.

b) Les limites

Le Boterf (1993) met en garde contre le jugement de la personnalité, qui peut mener à la sélection d'un type de personnalité et au risque « de profil comportemental unique. L'entreprise ne gagnera pas au

123 http://www.cultures-sante.be/nos-outils/les-focus-sante/item/410-focus-sante-n-4-competences-psychosociales-des-adultes-et-promotion-de-la-sante.html

124 ibid

125 Béllier Sandra (1999) «compétences comportementales , appellation non-contrôlée , 10° entretiens de la villette

clonage des personnalités. ». [126] Pour lui, ce n'est pas la personnalité qui doit être évaluée, il renvoie aussi à l' agir professionnel dans un contexte particulier.

Pour ZARAFIAN, « On peut même affirmer que le recours, par certaines entreprises, aux notions de Savoir-être » ou de traits de personnalité, représente une régression : il fait entrer dans l'évaluation du salarié, dans la phase du recrutement ou dans la gestion de son itinéraire, des domaines qui doivent rester de l'ordre de la vie privée ; il autorise à opérer des sélections, non sur la base de compétences que l'on peut apprendre, mais sur la base de ce qui se présente comme « inné ». [127]

Le savoir être, une compétence sociale ?

Cette compétence qui est sollicitée lors de tout rapport entre humain dans une activité professionnelle, mais à fortiori dans les métiers de l'humain, ce savoir être ne relèverait-il pas finalement d'une compétence plus générale, la compétence sociale comme la définit Jean Marc DUTRENIT.

Selon l'auteur, la compétence sociale: « C'est être capable d'établir des relations de réciprocité positive avec ses partenaires (donner et recevoir avec équité, développer des coopérations conditionnelles) dans sept disciplines implicites de la vie quotidienne : santé, vie familiale et affective, formation, emploi, budget, logement, loisirs, tout en mettant en œuvre des facteurs de succès comme motivation, anticipation, image de soi positive, sens des responsabilités, maîtrise de l'espace, et utilisation des acquis. »[128]

L'individu de part son attitude pourra développer ses compétences sociales, mais là aussi son environnement jouera un rôle déterminant. Je fait référence aux conditions, à l'ambiance de travail qui permettront ou pas de réunir les conditions favorables à l'acquisition des compétences. Cet élément sera indispensable pour permettre aux personnes accompagnées d'être dans les conditions les plus favorables pour partager avec les étudiants son expertise d'usage.

.

Que retenons nous de ce chapitre:

La compétence est étroitement liée à l'action "le savoir agir".

Pour ce faire, la personne devra mobiliser et combiner différentes ressources liées aux différents savoirs, afin de pouvoir les transférer dans les différents situations qu'elle rencontrera. Être compétent, c'est aussi avoir la capacité de développer une certaine réflexivité, regard sur ce que l'on agit, la façon dont on s'y prend .

126 Guy Le Boterf (1993) ibid p 99

127 Zarifian Philippe (2004), le modèle de la compétence Éditions liaisons

128 Dutrenit Jean-Marc Évaluation de la compétence sociale de l'usager : chaînon manquant entre marginalité et intégration, Les cahiers de l'actif N 288/291 08/2010 p 179

La formation va nécessiter la mobilisation d'une certaine forme de savoir, ce que l'on appelle communément les savoirs être, compétences psycho -sociales..
Des savoirs qui renvoient, suivant la conceptualisation des auteurs, à la personnalité, au comportements….des personnes concernées. Ils participent également au « pouvoir d'agir » des personnes .
La compétence nécessite également un certain nombre de conditions extérieures à l'individu liées au contexte de travail.

Conclusion de la partie 2

L'analyse théorique, m'a permis d'identifier des éléments de définition, de principes, d'enjeux . Je vais essayer de les transposer sur ce qui intéresse notre sujet, à savoir " l'expertise expérientielle", "profane", dans le cadre de la formation.
Pour précision, j'utilise le terme d'expertise "traditionnelle" en référence à une expertise plus scientifique, plus en lien avec des aspects techniques et méthodologiques.

Dans mes recherches sur ce concept d'expertise, je me suis heurté à une vraie difficulté de définition, et n'ai pu trouver de consensus mais des regards multiples via la psychologie, la sociologie, le droit.
Je note une certaine confusion entre les notions d'expert et d'expertise. En effet, on associe souvent l'expertise à l'expert, pour autant on peut reconnaître une certaine expertise à des professionnels sans pour autant en faire des experts. J'avais pu rendre compte de cet enjeu à travers la question de l'expertise sociale.
Une difficulté à s'approprier ce terme d'expert, comme nous avons pu le voir avec l'exemple des ASS. Le poids des représentations est encore très présent.
L'expertise reste encore associée aux savoirs scientifiques, voire professionnels. Il suffit de tendre l'oreille dans certaines sphères professionnelles, le terme d'expert est omniprésent et souvent mis en avant comme la garantie d'une qualité de service.
Dans les professions à dimension relationnelle, on hésite à l'employer. On peut entendre me semble t-il, « il a une certaine expertise », plutôt que il s'agit d'un "expert de la relation".
En règle générale, pour les professionnels du social, on parlera plus facilement de "compétence", et pour les personnes accompagnées, "de ressources".
Certains disent qu'on pourrait voir dans l'expression expertise expérientielle, une difficulté à s'approprier ce terme d'expert.
Comme nous l'avons vu le savoir est l'affaire de tout le monde, il ne se limite pas au savoir académique ou professionnel.

Concernant le savoir théorique, avec les nouveaux moyens d'information, son accès est à la portée de tous. Depuis l'avènement des nouvelles technologies, la multiplicité des forums, le citoyen lambda sait s'informer et où aller chercher l'information.

"L'expert profane", va s'appuyer sur son savoir lié à son expérience et ce qu'il a pu faire de son expérience. Pour rappel, cette expérience a dû subir une transformation, elle a fait l'objet d'une certaine "mastication", "réflexion", avant d'être incorporée comme savoir.
La personne accompagnée experte appuiera sa légitimité d'expert sur ce savoir expérientiel avec toute la limite que l'on peut aussi relever.

Mais qui peut contester cette légitimité, dans la mesure où elle s'appuie sur un vécu, dont la personne est seul détentrice. On ne peut pas se poser en juge de ce que la personne témoigne de son expérience, on ne peut qu'en prendre acte. On pourrait éventuellement dire qu'il n'a pas pris assez de recul par rapport à sa situation, est-ce le rôle du formateur?, le mieux placé serait me semble t-il le professionnel? ou alors il faut aller voir du côté d'une autre forme de légitimité, celle des représentants d'association.
En tant que formateur, on doit s'assurer que la personne est en capacité de transmettre.

L'expertise s'inscrit obligatoirement dans un contexte, avec un mandataire, en l'occurrence le centre de formation, qui va solliciter "un expert, une personne accompagnée, pour certaines compétences, savoirs expérientiels.
Reconnaître la personne en tant qu'expert, nécessitera la mise en place un contexte d'expertise.
A savoir, la sollicitation d'un mandataire qui pourrait donc être le centre de formation.
Que sollicite le centre de formation : un savoir expérientiel, à savoir une expérience, de plus ou moins longue durée, qui a donné lieu à un travail de réflexion, d'élaboration.
Une démarche comme nous l'avons évoqué qui s'apparente à l'autodidacte, qui se forme en dehors des lieux de formation formalisés. On peut imaginer que les professionnels ou les associations d'usagers, ont joué un rôle important dans cette apprentissage "réflexif ».

On se heurte également, comme nous l'avons vu dans l'expertise "traditionnelle", à une absence de définition, on ne voit pas bien le contours de cette expertise d'usage. Il n'est pas évident non plus d'identifier ce qui va légitimer l'expert, et à partir de quel seuil de compétence.

Quels sont les enjeux de l'expert dans le cadre de nos formations?

Contrairement à une expertise traditionnelle, elle ne se situe pas dans la performance,.
L'expert n'est pas là pour une aide à la décision, mais beaucoup plus pour donner un avis sur une problématique sociale, toujours à partir de son expérience. Il s'agit de se rapprocher du sens originel de l'expert, celui qui a "éprouvé".

La personne accompagnée experte se trouve malgré tout engagée dans une certaine exigence que pose l'acte et le contexte de formation. Toute activité pédagogique est soumise à une évaluation plus ou moins formalisée. Je pense en premier lieu, à celle des étudiants, dans la situation de face à face.
En général, il faut nuancer l'évaluation, dans la mesure ou les intervenants, ne sont pas des formateurs, d'autre part, « leur statut de personne accompagnée » leur confère une certaine indulgence de la part des étudiants.

En situation de transmission, dans un contexte pédagogique, la personne accompagnée engage toute sa personne. Pour celles en prise avec une certaine « fragilité » sociale, psychologique, cette confrontation peut s'avérer compliquée. Le face à face pédagogique que ce soit avec les étudiants, les formateurs nécessite un certain outillage personnel notamment.

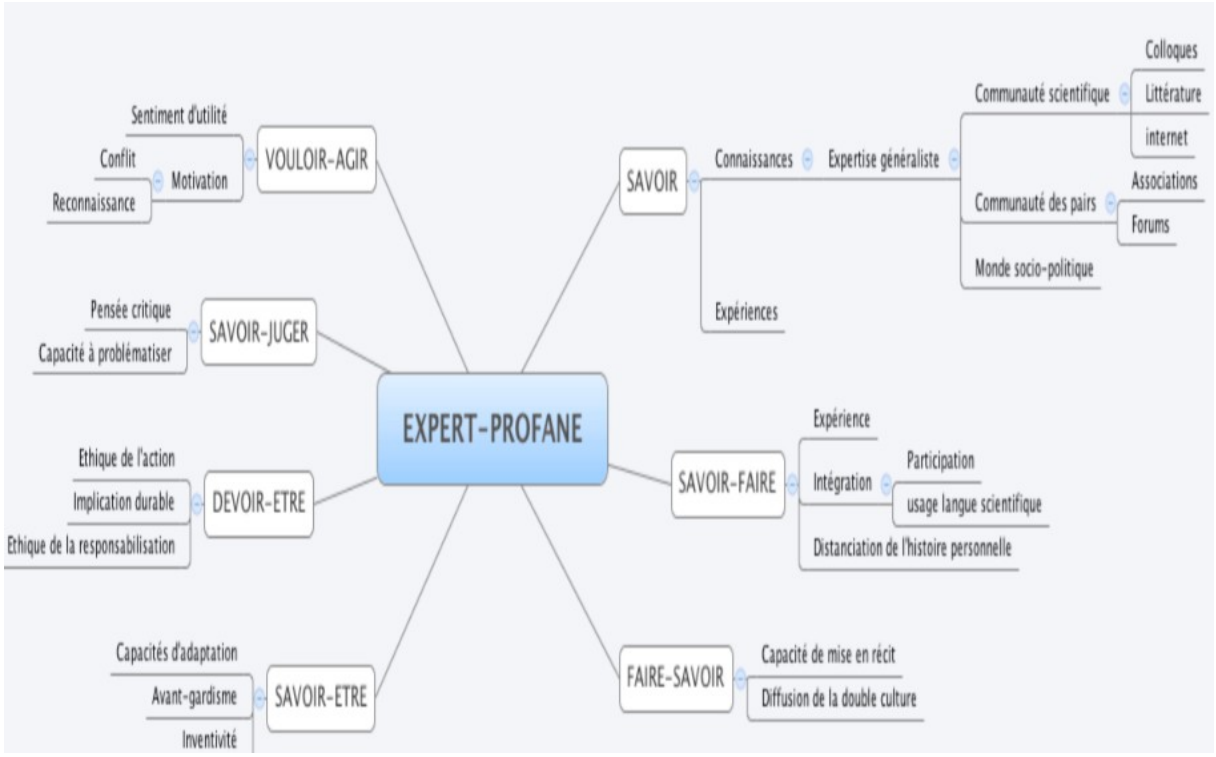
Le modèle proposé par Crosse Gagnayre fait état de cette transposition de savoirs supposés et nécessaires à l'expert profane. Je le trouve intéressant car il met en lumière certaines compétences liées à l'acte pédagogique. Je pense notamment au "faire savoir", qui fait référence à la mise en récit, que nous avons abordé sur la narration et le récit de vie. On retrouve également la dimension des compétences sociales dans le "vouloir agir" (sentiment d'utilité, motivation..), "le devoir être "(éthique de l'action, implication..), "savoir être" (capacité d'adaptation, inventivité), "savoir juger.

Cette présentation montre bien que cette expertise profane, liée aux savoirs expérientiels fait appel majoritairement à des compétences sociales en lien avec la personnalité, les comportements des personnes. Un certain nombre de compétences que l'on va retrouver dans l'acte de formation.
[129]

Hypothèse de cadre théorique de l'expert profane

Nous allons voir dans la partie qui va suivre comment les acteurs de terrain que j'ai choisi, les formateurs, témoignent de ces nouvelles pratiques pédagogiques.

129 *www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/.../hs-15-Gross-Gagnayre.pd* *p158*



Enquête de terrain

1 Méthodologie

1.1. Le contexte

L'ITS (institut de travail social Pierre Bourdieu)

L' institut est une association qui accueille des étudiants de niveau 1 (formations de cadre intermédiaire...) à des niveaux 5 (AES accompagnant éducatif et social..) et propose également des formations dans le cadre de la formation continue.

Les formateurs ou cadres pédagogiques dits permanents interviennent pour la plupart auprès de plusieurs filières même si en général ils ont un ancrage spécifique sur une filière.

Chacune d'entre elles fait référence à un métier et une année de promotion (exemple la filière Assistant de service social de première année..).

Un formateur intervient à la fois au niveau collectif (cours, atelier..), et individuel (suivi de formation, préparation à la certification..).

Les formateurs sont majoritairement issus du travail social (Éducateur spécialisé, assistant de service social..) et ont validé un diplôme universitaire type Master.

Depuis plusieurs années déjà, les formateurs ont mis en place un certain nombre d'interventions avec les personnes accompagnées, de type témoignage.
Suite au rapport Bourguignon déjà cité, et du plan en faveur du travail social, la direction a intégré ce point dans les axes stratégiques de l'institut.

Même si à ce jour l'institut n'est pas rentré dans la phase opérationnelle de ce projet, il est évident que c'est un sujet qui préoccupe et intéresse les formateurs.
Chaque responsable de formation élabore et propose des séquences qui associent les personnes accompagnées.
Lorsque j'ai proposé à mes collègues de les interviewer sur le sujet, ils ont tous accepté avec un certain enthousiasme.

1.2. Les différentes méthodes

Avant de s'attarder sur la technique d'enquête choisie, il me semble important de revisiter l'ensemble des méthodes et expliquer en quoi elle ne m'apparaissaient pas adaptées compte tenu de mon objectif. Il faut comprendre le terme de méthode comme "un dispositif spécifique de recueil ou d'analyse des informations destiné à tester les hypothèses de recherche "[130] J'ai en effet essayé d'imaginer une méthode de recueil, la plus adaptée à mon choix d'hypothèses.

a) L'étude de documents

Cette méthode consiste à étudier des documents qui peuvent être de différentes natures: manuscrits, audio visuel, tableaux statistiques; il s'agit d'une véritable méthodologie de recherche qui s'appuie sur des traces, à priori plus adaptée pour l'étude de phénomènes sociaux. Ce travail nécessite d'avoir des sources riches et fiables, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui pour notre objet de recherche.

b) Le questionnaire (enquête sociologique et le sondage)

Dans ce type de technique, ce qui est recherché, c'est une opinion, un avis, et non le vécu des populations à travers un discours.

130 Quivy R, Van Camenhoudt L Manuel de recherche en sciences sociales Paris Dunod p 171

"Le questionnaire informe sur les caractéristiques de populations spécifiques et, en les classant permet d'établir un lien de causalité probable entre les caractéristiques descriptives et les comportements."[131] . Il s'agit dans ce cas de répondre au pourquoi, alors que ce qui est recherché, c'est plutôt le comment.
Le questionnaire s'appuie sur des questions définitives qui limite voire empêche toute remise en question et surprise.
Le questionnaire trouve son intérêt lorsque l'on interroge un grand nombre de personnes, avec un souci de représentativité. Notre objectif n'est pas celui là.

c) L'observation directe de type participante:

L'observation n'était pas adaptée compte tenu de ma cible, à savoir les formateurs.
Par ailleurs, mon but était de pouvoir saisir des fonctionnement, des processus et une forme de réflexion que l'observation ne permet pas de saisir où alors de manière très partielle.
D'autre part, l'observation d'une intervention en présence d'un tiers observateur «chercheur», au delà de l'intérêt limité pour notre enquête, pourrait mettre mal à l'aise la personne accompagnée dans sa prestation.

1.3. Mon choix pour l'entretien

a) L'entretien semi-directif

Le but recherché par ces entretiens, c'est de saisir une forme de vécu, de réflexion des formateurs et de laisser la place à l'inattendu, "c'est le questionnement du chercheur qui doit s'insérer dans le cadre et non l'inverse"[132] .
J'ai choisi l'entretien semi directif car il permet de maintenir un cadre, en s'appuyant sur un guide d'entretien, mais en même temps les questions sont suffisamment ouvertes pour permettre à l'interlocuteur de prendre sa place dans l'échange. Pour l'interviewer, c'est la possibilité de poser les questions dans l'ordre qu'il souhaite, avec une formulation adaptée si besoin. Ce type d'entretien permet me semble t-il cet ajustement au propos de l'interviewé, "la place à des questions, voire déplacer le centre d'attention sans pour autant remettre en question la cohérence de l' enquête".[133]

J'ai fait ce choix car je pouvais m'appuyer sur une certaine expérience dans la façon de mener les entretiens, en lien avec une expérience de travailleur social et une pratique de responsable de formation

131 Blanchet A, Gotman A(2010) L'enquête et ses méthodes, l'entretien Armand colin p37

132 Ibid p 39

133 Ibid p 39

qui m'amène à faire des entretiens sous différentes formes, que ce soit auprès des étudiants, des formateurs, ou des professionnels. Pour autant, je suis bien conscient que dans l'entretien d'aide par exemple, l'enjeu n'est pas le même.
L'entretien était pour moi le plus adapté pour permettre aux formateurs d'élaborer une pensée, un contenu, à partir d'un sujet récent, pour lequel nous avons encore peu d'expérience.

b) Quel public cible

Je me suis interrogé sur le choix des personnes à interviewer. Solliciter les personnes accompagnées n'était pas aisé, car je voulais cibler des personnes étant déjà intervenues dans la formation et j'avais peu d'opportunités.
Concernant les étudiants, j'avais interpellé de manière informelle quelques étudiants et je m'étais rendu compte qu'ils n'avaient eu que de rares occasions de vivre ce type d'intervention.
Pour ces deux publics, J'ai préféré privilégier leur point de vue, dans la phase exploratoire. En même temps, je suis conscient de la limite de ce choix, qui ampute ma recherche de points de vue importants.

Concernant les formateurs, je savais que je n'aurais aucun mal à les solliciter, je savais leur intérêt sur la question. C'était aussi pour moi l'opportunité d'évaluer à la fois la perception, l'expérience d'une partie des formateurs sur le sujet. Dans une perspective de développement de cette activité, ce recueil d'informations et l'analyse qui en découle sont indispensables.

Pour précision, j'ai sollicité des collègues qui interviennent exclusivement sur la formation initiale, dans la mesure où à ce jour je n'ai pas connaissance d'activités pédagogiques associant des personnes accompagnées dans la formation continue. Je pense que les enjeux doivent se poser différemment dans ce contexte de formation professionnelle.

Par ailleurs, le fait qu'il s'agisse de collègues de l'ITS a permis d'emblée de créer un climat de confiance.
D'autant plus que j'ai choisi des formateurs en dehors de la filière que je coordonne, et de mon champs de responsabilité, ce qui a permis une réelle liberté d'expression me semble t-il.
Il s'agissait pour moi de mettre un peu de distance pour objectiver au mieux ma recherche.
Par ailleurs, j'ai eu l'occasion d'avoir le point de vue de collègues d'autres centres de formations, lors de la phase exploratoire.

Mon deuxième critère était de pouvoir solliciter des collègues de différentes filières, et de tous les niveaux du 1 au 5, dans le cadre de la formation initiale.
Je voulais également mixer les profils avec des statuts différents (vacataires et permanents),et différents niveaux d'ancienneté à l'ITS.

c) L'organisation des entretiens:

Les conditions:1 Méthodologie

Le lieu : Les entretiens ont eu lieu à l'ITS, pour des raisons de commodités et également pour permettre aux personnes de se sentir à l'aise.
J'ai fait le choix de proposer des entretiens sur une durée de 30 à 45mn car je pensais que c'était suffisant pour avoir des contenus riches, pensant qu'au delà c'était prendre le risque d'avoir des contenus plus "creux". J'imaginais que compte tenu du peu d'initiative en place à ce jour, les formateurs auraient du mal à s'exprimer et à se projeter. Force est de constater que je me suis trompé et j'ai eu du mal à tenir le timing.

Le choix des questions:

J'ai travaillé les questions avec mon référent mémoire lequel m'a notamment rendu attentif à la nécessité de ne pas amener le sujet d'emblée, mais de proposer une progression dans les questions.
L'objectif étant de permettre à la personne interviewée de trouver des espaces pour s'exprimer librement sans se sentir contrainte par les questions.
J'ai choisi de partir sur un type d'entretien structuré qui prévoit la formulation d'une consigne initiale : En tant que formateur à l'ITS, trouvez vous pertinent que l'on favorise la participation des personnes accompagnées dans les formations en travail social?
J'ai donc opté par une première question fermée pour ouvrir par la suite sur des questions plus larges.
J'ai constitué une sorte de guide thématique reprenant certains thèmes en lien avec les hypothèses, que je souhaitais explorer. J'ai constitué par la suite un guide d'entretien avec des questions ouvertes.

Un choix limité de question, pour permettre à la personne de s'installer dans la prise de parole.
Je me suis également attaché à proposer des formulations les plus claires possibles.
Cet exercice n'est pas évident, car il s'agit de rester sur des questions qui suggèrent les hypothèses, sans les énoncer clairement au risque d'orienter la recherche.

Le déroulé:

Avant de commencer tout entretien, j'ai pris le temps d'en fixer le cadre :

- rappel des raisons de ma sollicitations (objet de la recherche)
- ce que j'en attend
- la durée

Tous ces éléments constituent ce que l'on appelle le cadre contractuel, «il est dès les premiers contacts, constitué par les représentations et les croyances mutuelles des interlocuteurs sur les enjeux et les objectifs du dialogue» [134]

Au début de chaque entretien, j'ai demandé à chacun de se présenter sans donner d'indication supplémentaire.

Pour certains d'entre eux, je n'ai pas réussi à me limiter strictement à mon questionnaire, et me suis employé à certaines reformulations, relances, ou demandes de précisions destinées à dynamiser les échanges et à orienter le questionnement à mes questions de recherche.

Je pense que c'est également lié à mon choix de questions ouvertes, pour certaines avec des thématiques très proches que mon interlocuteur avait tendance à anticiper les questions suivantes. Questions que je reprenais systématiquement pour permettre aux personnes de compléter leurs réponses.

J'ai volontairement pris certaines souplesses avec mon questionnaire pour rendre vivant l'échange et ne pas enfermer les personnes, et me suis efforcé de ne pas être directif et trop interprétatif.

J'ai contacté les formateurs par mail ou de manière directe .

J'ai interviewé les 7 personnes que j'avais sollicitées. Ce nombre de 7, m'a permis d'avoir un échantillon représentatif 7 formateurs interviewés sur 20.

Tableau présentant la situation des personnes interviewées au sein de l'institut de travail-social

Nom Prénom	Age	Formation initiale[135]	Ancienneté	Diplômes universitaires	Filières d'intervention

134 Ibid Blancher p 40

135 **MA** Moniteur d'atelier, **MDN** Maîtresse de maison, MA Moniteur d'atelier, **AES** Accompagnement éducatif et social, **TISF** Technicien de l'intervention sociale, **ME** Moniteur éducateur, **ES** Educatur spécialisé, **ASS** Assistant de service social, **CESF** Conseillère en économie sociale et familiale, **DEIS** dipôme d'état d'ingénierie sociale, **CAFERUIS** certificat d'aptitude aux

Jean-luc G	49 ans	DEES DEIS	5 ans	Master 2 sociologie politique science PO	ES, ASS DEIS CAFERUIS DIREIS et Formation continue
Valérie B	45 ans	DEASS	3 ans	DEUG AES Licence pro aux métiers de formateur	ASS, ES, ME TISF
Léonie H	59 ans	DEES DEIS	18 ans	Maîtrise d'AES	AES, CESF, ES MA, MDM CAFERUIS, DEIS, DIREIS et formation continue
Mailhes M	51 ans	DEASS	8 ans (vacataire)	Licence pro aux métiers de la formation Master 2 Sciences de l'éducation ingénierie et fonction d'accompagnement	ASS, ES et FORCO
Véronique V	54 ans	DEASS	12 ans	MASTER 2 Recherche en science de l'éducation	ME TISF CAFERUIS DIREIS et FORCO
Florence L	52 ans	DEASS DE supérieur jeunesse Education populaire et sports	6 ans		ASS ES ME TISF DEIS CAFERUIS
Lamya L	43 ans	Médecin	14 ans	Licence science sanitaire et sociale. MASTER 2 Droit, économie et gestion	AES MDM SDN MA ME TISF ASS ES CAFERUIS DEIS

fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale, **DIREIS** directeur d'établissement de l'intervention sociale.

2 Recueil et interprétation des données

Pour analyser ces enquêtes, j'ai procédé de la sorte:

J'ai dans un premier temps retranscrit chaque entretien, de la manière la plus fidèle possible.
Ensuite, je les ai relus , j'ai identifié les thématiques qui revenaient souvent et qui faisaient du lien avec mes hypothèses.
J'ai par la suite repéré les thématiques communes à chaque entretien, que j'ai listées.
L'étape d'après a consisté à reprendre chaque thématique et à identifier dans chaque entretien les contenus qui faisaient référence à mon thème.
J'ai tenté à partir de ces thématiques de repérer certaines dominantes, certaines tendances, qui allaient me permettre de vérifier ou pas mes hypothèses.

Tableau récapitulatif :

THEMES	SOUS-THEMES
La pertinence	
Une pratique	-La citoyenneté -La place de la PA
Avant l'intervention	-La motivation -La préparation -Les compétences -Le choix des personnes
Pendant et après la séance	-La présence du formateur -Le rôle du formateur
L'expertise d'usage	Regard des formateurs -la notion d'expert
Plus-value pour les étudiants	-Le contenus des interventions

	-Impact sur la pratique

Que pensent les formateurs de ces nouvelles modalités pédagogiques qui prévoient l'intervention des personnes accompagnées dans les formations?

2.1. La pertinence

Il s'agit à travers cette thématique de pouvoir évaluer si cette «mesure» recueille un a priori favorable de la part des formateurs, si en effet ils l'estiment pertinente notamment sur un plan pédagogique.

Parmi les sept personnes interrogées, trois d'entre elles ont pensé que je faisais référence aux étudiants lorsque j'ai utilisé le terme de «personnes concernées ou accompagnées» et ce malgré mon introduction qui posait clairement la «cible». A l'exemple de FL «pertinent oui, mais on ne peut pas être dans une situation pédagogique sans demander leur avis aux étudiants».

Pour deux d'entre eux en effet, il faut avant toute chose favoriser la participation des étudiants à la formation.
Six des personnes interrogées sont convaincues de la pertinence de donner la possibilité aux personnes concernées de participer à la formation. Certaines n'hésitent pas à utiliser des superlatifs «extrêmement pertinent» et se disent convaincues de cela.

Deux d'entre elles font référence à une certaine éthique en lien avec le travail social, à l'image de MM: «après oui parce que c'est une valeur du travail social, et pour ma part mon travail est très orientée sur l'empowerment, c'est la personne qui sait ce qui est le mieux».

Six d'entre eux répondent par l'affirmative en s'appuyant sur leur propre expérience. Ils ont assisté et participé à des séances pédagogiques avec l'intervention des personnes concernées. Ils mettent notamment en avant ce qu'ils ont pu observer de la réaction des étudiants: «Je pense à une maman de l'université populaire de parents qui s'est retrouvée seule car les autres mamans n'ont pas pu venir. Les étudiants étaient bluffés de voir cette maman avec son foulard raconter son histoire. Elle a longuement remercié les étudiants de l'avoir écoutée» VV.

La moitié d'entre eux estiment qu'ils n'ont pas le choix, dans la mesure où il s'agit d'une recommandation gouvernementales. En effet après vérifications, on ne retrouve à ce jour aucune traduction dans le droit .

Pour autant pour quatre d' entre eux, il s'agit d'une obligation, «le risque majeur pour moi est que ça devienne une injonction aux textes et que l'on mette les usagers en situation délicate». VV.
« Pour moi il faut être prudent quand même ce n'est pas parce que la DGCS (Direction générale de la cohésion sociale) le prescrit cela que ça doit se faire» LL.

Cette sorte de «mise en garde» on la retrouve chez trois personnes interviewées qui sont favorables à cette participation mais avec un «mais» plus ou moins grand.
Elles mettent en avant des conditions à cette nouvelle modalité pédagogique, la nécessité «de se donner les moyens, des outils, des manières d'être, d'agir..» MM, «la nécessité de mettre en place tout un travail de réflexion au niveau institutionnel» VV.

2.2. un changement de regard:

Il s'agit à travers cet item, de vérifier si ces nouvelles pratiques nécessitent un changement de regard de la part des formateurs.

a) La citoyenneté

Pour quatre d'entre eux, l'intervention des personnes accompagnées dans la formation, c'est l'enjeu de la citoyenneté.
"Si on est dans la logique de la coopération, de l'inclusion.. l'idée c'est de le mettre à une juste place, ne serait ce qu'à une place de citoyen, je pense qu'il est beaucoup question de citoyenneté dans cette affaire là . Du coup on revient sur les fondamentaux de la citoyenneté". VV.

Un des formateurs parle même d'un changement de paradigme:
"Mon hypothèse c'est parce que ça fait partie de la révolution culturelle qui est dans l'air du temps. On cherche à changer radicalement de modèle dans le travail social, alors l'idée étant que nos trucs se sont structurés à partir de 45 en disant, les gens sont vulnérables, il faut les protéger . Faut d'abord les protéger, leur venir en aide par la solidarité puis après si on peut les rendre autonomes pour qu'ils retournent vivre comme tout le monde, on le fait. Mais d'abord la mission c'est en solidarité, dans un système de protection. Et aujourd'hui il y a des critiques qui disent « oui mais ça c'est ségrégatif , on met les gens toutes leur vie dans des institutions , ça coûte cher, ça marche pas, il faut pas faire ça, il faut pas considérer que les gens sont des personnes vulnérables, il faut considérer que c'est des citoyens comme les autres et que si on les aide à développer leurs performances, ils vont pouvoir rapidement revivre comme tout le monde »
Alors du coup il me semble que c'est pour ça que si on dit que les gens sont des citoyens, qui sont compétents, je pense que c'est une lame de fond qui explique pourquoi on en vient à dire : ils sont aussi experts que les professionnels». JLG

Le terme d'inclusion revient souvent dans le discours. Si on se réfère au dictionnaire Larousse, l'inclusion serait «l'action d'inclure quelque chose dans un tout ainsi que le résultat de cette action».

L'inclusion sociale s'inscrit parfaitement dans cette définition générale. Nous pouvons nous appuyer sur la définition proposée par la Laiddiaw foundation : «l'inclusion sociale consiste à faire en sorte que tous les enfants, les adultes aient les moyens de participer en tant que membres valorisés, respectés, et contribuant à leur communauté et à la société.. Cinq pierres angulaires ont été identifiées: la reconnaissance valorisée, les opportunités de développement humain, l'implication, et l'engagement, la proximité, le bien être matériel..»[136]

Pour LL, il s'agit d'inclure les personnes dès le départ dans la formation:
«on parle de l'inclusion scolaire.. la question c'est vraiment comment inclure la personne, l'usager dans des formations. Tous les professionnels que l'on est en train de former qui ils vont trouver en face, ce sont ces usagers alors pourquoi ne pas les inclure dès le départ dans le processus de formation».

L'inclusion c'est pour JLG, considérer l'autre comme citoyen:
«Si on dit l'inclusion c'est ok tu es citoyen mais tu as des besoins et des moyens particuliers mais cela ne fait pas de toi un sous statut car tu vis dans les mêmes espaces que les autres et que tu as une aide , c'est la même chose chez nous, s'il y a besoin d'un formateur pour aider, de quelqu'un .Là on retomberait pas dans l'ancien système puisque c'est comme cela que l'inclusion est pensée».

b) La place de la personne accompagnée

LL fait référence au modèle médical, précurseur sur cette question:
«Je ne sais pas les choses ont été faites comme cela mais dans ma perception et présentation des choses ça ne devrait pas se faire comme cela c'est peut être parce que je viens du médical, on avait dans le cursus toutes les situations pratiques avec des patients, on ne peut pas exclure le patient de ce que l'on fait».

Pour certains, il s'agit d'une évolution du travail social qui donne une autre place aux personnes accompagnées. .
Des pratiques tournées vers le pouvoir d'agir des personnes accompagnées:
"Après oui parce que c'est une valeur du travail social, au delà de ça de penser que, tu sais que moi je suis très branché empowerment , c'est la personne sait ce qui le mieux pour elle". MM
.

136 *toupie.org*

Les postures des professionnels ont évolué:

"En tant qu'éduc avant j'avais cette posture qui était de dire, que des personnes qui ont des problèmes de toxicomanie viennent témoigner ce n'était pas valorisant, c'était plutôt quelque chose qui était du côté du voyeurisme, de l'intrusion dans leur vie privée, alors qu'aujourd'hui j'ai complètement basculé sur autre chose, je pars du principe qu'ils ont une expérience, des savoirs, qu'ils ont des choses à nous transmettre et que l'on a grand intérêt à les écouter" ? LH

2.3. Avant l'intervention

A travers cette thématique, il s'agit à travers les entretiens de voir si les formateurs mettent des choses particulières en place.

Pour information, lors de l'intervention à venir d'un vacataire, le formateur prévoit une certaine organisation. Il se met en quête d'un intervenant sur un contenu le plus précis possible. Il a rédigé une commande pédagogique dans laquelle il a décliné des objectifs pédagogiques en lien avec un déroulé pédagogique. Le vacataire est connu par le réseau, ou alors il a fait acte de candidature, CV à l'appui.

A travers le CV et son profil, on lui reconnaît déjà une certaine légitimité d'intervention, voire une expertise. On ne se pose pas vraiment la question de sa capacité à transmettre, comme si elle allait de soi.

Une rencontre avec le coordinateur permettra de se mettre d'accord sur la commande et les modalités pédagogiques . Une grande latitude est laissée au vacataire concernant la construction de sa séance, que l'on soit sur du témoignage professionnel ou sur un contenu plus disciplinaire.

Maintenant au regard des différents entretiens, comment les formateurs imaginent et conçoivent cette étape qui précède l'intervention de la personne accompagnée?

Pour ce faire nous allons nous appuyer sur les sous -thématiques que nous avons retenues .

a) La motivation

Cet élément est essentiel, car on sait bien que la motivation du «formateur» va être déterminante pour l'apprentissage de l'étudiant , que ce soit à travers la relation, le climat, mais aussi la méthode proposée par le pédagogue.

Cette nécessité de motivation a donné lieu à différentes formulations.

Le terme d'envie revient dans les propos de deux d'entre eux avec une certaine insistance.

En effet, dans l'entretien, ce postulat de l'envie revient à quatre reprises dans l'entretien .

«il faut qu'il ait envie», «je pense que dès lors que la personne elle a envie, qu'on s'ait qu'elle ait compris de quoi il s'agissait, pour quoi on le fait, comment cela va se passer» VB.
En même temps l' envie se suscite, LH, parle d'adhésion.

Pour VV c'est une question de volonté «ce qui prime c'est l'expérience et la volonté et l'envie de venir témoigner auprès de gens qui se destinent à aider les personnes comme eux».

Pour LL, il s'agit d'un consentement «j'ai parlé tout à l'heure du consentement , du choix, on ne va pas demander à quelqu'un, on va laisser le temps de réflexion, que la décision mûrisse»

Plusieurs formateurs ont relevé, l'impact que cette participation pouvait avoir sur les personnes accompagnées comme un élément déterminant de la motivation:

"La motivation ça peut être des intérêts très personnels aussi .
«C'est peut être pour eux aussi la possibilité de dire ce qu'ils pensent de leur accompagnement, j'ai souvenir de ça, ou vous nous comprenez pas .
Et puis la valorisation , une personne en difficulté elle n'est pas qu'en difficulté , une personne elle est citoyenne , et donc redonner cette dimension citoyenne de la participation» MM.

"Ca a des effets sur la personne elle même, je pense que c'est quelque chose qui permet de s'entendre parler face à un public, de se sentir reconnu, de se sentir utile, important, je pense que c'est quelque chose qui va voir un impact sur leur estime" LH.

«Je pense que ça peut avoir des effet très fructueux pas que pour la formation pour les gens aussi. Quand on met les personnes dans des cases ou socialement ils ne sont pas trop valorisés, si on les met en situation d'inverser les choses , les mettre en position de donner d'amener des choses ça ne peut que pour eux être valorisant sauf si c'est mal fait, ça les dévalorise encore plus.
Sur les expériences que l'on a eues, ils étaient tellement épatants que les étudiants ils ont été scotchés et même certains étudiants sont partis dans les Landes bénévolement" VV

b) La préparation

Seuls deux d'entre eux mettent en avant la nécessité d'une réflexion, d'un travail en amont des pédagogues entre eux: «ça oblige les équipes pédagogiques à travailler, vraiment réfléchir sur la manière de faire» VV.

«Je crois qu'il faut se donner les moyens, des outils des manières d'être».FL
Pour la majorité d'entre eux, une préparation avec les personnes concernées est indispensable.

Pour certains cette préparation contribue directement à la motivation de la personne accompagnée: «Préparer cette séquence avec elle ça peut vraiment la valoriser aussi, qu'est ce que tu en dit, l'aider aussi à en dire quelque chose».VB

Pour cinq des personnes interviewées, ce qui prime, ce n'est pas la personne en tant que telle mais le sens, le pourquoi la personne souhaite intervenir.

Pour certains, préparer la personne, c'est aussi une façon de la protéger «une préparation , ça c'est évident on ne peut pas envoyer les gens comme cela dans un amphi, d'un point de vue éthique et par respect des personnes. Ce sont des choses qui se travaillent.» MM
Il s'agit d'un «travail de réassurance, d'être présent, d'être rassurant, de proposer une sécurité relationnelle" VV

Le risque est évoqué à plusieurs reprises, le formateur est également sur ce temps de préparation pour l'évaluer.

"Le but ce n'est pas que les personnes viennent témoigner sur des choses extrêmement difficiles, l'idée ce n'est pas que les personnes partent déçues, que ce soit venu raviver des choses, il y a quand même des précautions à avoir mais ça relève aussi de l'évaluation avec les personnes avant" VB.

Le formateur va évaluer quelle est la capacité à relationnelle de la personne:
«C'est pour cela que ce temps en amont est très important, la rencontre peut ne pas se faire, c'est un risque qu'il faut envisager en amont, cette évaluation du risque est importante. L'important c'est comment on construit le projet, même si on ne le construit bien ça peut ne pas le faire. Si tu évalues les risques, on ne sait pas pour autant ce qui peut se passer dans la rencontre, que peuvent renvoyer les étudiants, comment lui il le ressent, c'est tout cet accompagnement» LL.

Deux d'entre eux, expliquent que le formateur pour faire ce travail d'évaluation s'appuie sur sa formation et son expérience de travailleur social:
"C'est difficile, tu ne vas pas demander la même chose à quelqu'un qui a un parcours d'insertion très chaotique et qui a fini par s'en sortir avec un projet, il ne va pas présenter les choses de la même manière que quelqu'un qui est déficient intellectuel, ou quelqu'un qui est dans une problématique d'addiction. Donc il faut adapter, il faut être certes pédagogue mais aussi travailleur social." VV.

Une formatrice évoque même l'idée de proposer à la personne un entretien "éducatif" visant à identifier "l'état" de la personne à un moment donné:
"je propose un temps d'échange avec les personnes pour évaluer si elle prennent un risque, si à ce moment de leur vie, pour X raisons. Je vais évaluer avec les personnes s'ils ne prennent pas trop de risque pour eux mêmes et si ça fait sens pour eux" MM.

Pour la moitié d'entre eux, ce temps de préparation en amont, permet de poser un cadre, «si on veut que la personne participe, il faut poser un cadre et elle aura besoin d'un cadre pour que ça ne parte pas dans tous les sens. Mais dans ce cadre, il y a une liberté d'agir , des choix et puis c'est travaillé avec elle» VB.

Il est question d'encadrer et en même d'accorder sa confiance d'emblée . «Il faut faire confiance au groupe, aux personnes qui viennent, elles se mettent dans une situation où elles peuvent préparer énormément de choses, je crois qu'il faut leur faire confiance , à partir du moment où il y a la clarté de la commande pédagogique». LH

Leur faire confiance, c'est leur laisser une certaine liberté sur le contenu et la façon de le transmettre:
«il s'agit d'être présent mais sans pour autant les cocooner, faire à la place d'eux. De leur proposer un temps pour échanger sur ce qu'ils ont envie de dire, de partager, en même temps, je ne suis pas sûr qu'il faut que ce soit un truc trop préparé non plus, au risque de perdre de l'authenticité qu'ils disent quelque chose qui ne leur appartient pas. Il faut qu'on puisse les autoriser à venir avec la manière avec laquelle ils communiquent, la manière dont ils ont envie de dire les choses. »VB

Il est vraiment question de «laisser la place à l'autre, pour qu'il puisse travailler cette transmission là, ce témoignage, ils ne viennent pas avec les mêmes objectifs que nous, même si à un moment donné c'est bien de les croiser car on a une séquence à construire avec eux, avec des objectifs, ça on l'a en fond d'écran, ça se fait naturellement» VV
Pour FL, il s'agit "d'une pédagogie de la participation c'est à dire de la citoyenneté et de l'autorisation.

Je note une certaine ambiguïté chez certains formateurs sur cette question, qui mettent en avant ce laisser faire et qui dans le même entretien vont parler du rôle du formateur qui doit poser un cadre aux personnes et en être le garant.

Pour deux d'entre eux, cette préparation incombe aux professionnels: «de mon côté, il n'y a pas eu de préparation sur le contenu qu'ils allaient amener. J'ai contacté les éducateurs, les associations. J'ai indiqué nos objectifs, nos souhaits. Mais le travail sur le contenu est porté par les éducateurs et les accompagnateurs» LH

"C'est toute une préparation faite par l'équipe accompagnante, il me semble difficile en tant que formatrice d'être celle qui évalue, je pense qu'il est important que l'on travaille avec les partenaires" complète t-elle.» LH

c) Les compétences

La question ici est de voir quelles sont les compétences que reconnaissent les formateurs aux personnes concernées, et si leur intervention nécessiterait des compétences particulières.

La personne accompagnée est déjà compétente:
Pour la majorité des formateurs interviewés, la personne accompagnée est forcément compétente: «ils sont compétents, si on estime que c'est la personne qui connaît le mieux son état alors elle est compétente dans son domaine. Dans ce qu'on lui demande, il n'y a pas plus compétent». LL.

FL va plus loin, elle estime "que l'on a beaucoup à apprendre des personnes qui interviennent, certaines sont plus pédagogues qu'on le croit, je pense qu'il faut les laisser faire , on a beaucoup à apprendre".

Certains formateurs ne trouvent pas approprié ce terme de compétence mais reconnaissent aux personnes certaines capacités: « j'ai du mal à parler de compétence pour les personnes ressources, du coup ça voudrait dire qu'ils n'ont pas les compétences reconnues ou acquises qui ne correspondent pas à la liste, ils développent leur propre savoir».VB

L'ensemble des personnes interviewées relèvent que ce qui fait "compétence" et qui fait la spécificité de leurs interventions, c'est leur authenticité : "je pense que pour les stagiaires entendre de l'authenticité, ça les met beaucoup en questionnement, car c'est la vraie vie".FL

La personne accompagnée doit acquérir certaines compétences:
La personne est compétente mais dans un certain domaine et pas d'autres:
"il n'est pas question de demander aux usagers de venir faire des cours, ce n'est pas cela du tout" VV

Pour deux d'entre eux, à partir du moment où on les considère comme des citoyens, alors ils sont potentiellement compétents, et peuvent intervenir de toutes les manières même si certains présentent des fragilités.

Seuls deux d'entre eux estiment que la personne doit disposer de certaines compétences qui peuvent s'acquérir en pratiquant : «on est dans une séquence pédagogique, donc il faut oui des compétences qui

peuvent s'acquérir au fur et à mesure . Je pense qu'il faut avoir des compétences d'écoute, si on veut que cela soit réactif, il faut avoir des compétences de régulation de groupe ,ce n'est pas rien» LH

Pour l'un d'entre eux, des compétences de pédagogue sont nécessaires et doivent être validées par une formation:

«Pour bien faire, il faudrait avoir des formations d'usager expert et exiger que ceux qui veulent intervenir dans la formation fassent cette formation comme tout le monde. Moi je dis qu'il faudrait les former, il faudrait monter une formation pour être formateur, on devrait leur apprendre à structurer un cours, leur donner un titre pour s'assurer que les gens que tu embauches sont valables, comme tout citoyen, même s'ils sont avec des fragilités, il s'agit de les regarder comme citoyen avant tout» JLG

Pour certains, la compétence se retrouve dans la capacité réflexive des personnes.

Cette compétence passe parfois pour deux d'entre eux par une capacité de recul: «Je pense que si les personnes concernées, n'ont pas le recul nécessaire cela peut être difficile pour elles et pour le groupe, il faut des gens qui soient prêts à transmettre à des groupes qu'ils ne connaissent pas et ce n'est pas facile.» LH

Les formateurs peuvent accompagner cette démarche:

«la compétence, elle est dans la façon dans laquelle on peut les amener à en parler et à y réfléchir pour que la compétence sorte, et elle soit identifiée par eux même"LL.

d) Le choix des personnes

Les formateurs estiment majoritairement que tout usager peut intervenir, certains pensent qu'il ne faut se fixer aucune limite.

"Pour moi tout le monde peut participer, il ne faut pas raisonner en manque, il a, il a pas, tout est possible et les gens ils peuvent nous bluffer, c'est accessible à qui veut".VV

Mais quand on regarde de plus près le recueil de données, on se rend compte que certains apportent quelques nuances dans leur propos.

Ils relèvent l'importance de prendre en compte la situation de la personne: "il faut que les gens soient volontaires , pour cela des gens sont prêts pas d'autres , il faut pas non plus que ce soit des moments difficiles , moi dans l'absolu je pense que tout le monde peut. Je pense tout le monde mais c'est peut-être une histoire de rythme, il faut tenir compte de la personne où elle en est et si elle est prête à cela" MM.

LL met en avant la nécessité de «disposer des capacités à animer ou venir présenter quelque chose dans une séance pédagogique, tout le monde ne peut pas le faire» .

Un formateur estime qu'il faut mettre en place une formation:" il faudrait avoir des formations d'usager expert et exiger que ceux qui veulent intervenir puissent la faire».JLG

De la même façon sur la question du recrutement des personnes, il est souvent question de prendre certaines garanties en choisissant les personnes accompagnées.
"il y a des gens qui émergent dans certains groupes, je pense aux représentants d'usagers" MM.
"On peut aussi solliciter des personnes que l'on connaît mais le risque de faire de l'entre soi est réel" VV.

Trois d'entre eux estiment que sous certaines conditions, ils pourraient les considérer comme des formateurs à part entière:
"Il faut vraiment accepter de laisser place à l'autre, si l'usager est à une place d'usager expert en formation, ça veut dire qu'il est formateur à sa manière, au même titre que n'importe quel formateur, du coup il participe aux réunions. " VV
LH: «pour l'instant je ne les considère pas comme formateurs occasionnels mais je voudrais que l'on aille vers cela . On peut aller vers ça si on met des conditions pour que les personnes soient suffisamment à l'aise . Pour l'instant ici j'étais chaque fois présente et j'avais un rôle d'aide, de régulation qu'un formateur fait de sa place, je ne suis pas dans la considération de ces personnes comme formateurs.»

2.4. Pendant et après la séance

Qu'en est il de la présence des formateurs pendant et après la séance?

a) La présence du formateur

Pour trois formateurs, la présence du formateur est nécessaire durant l'intervention
Il peut avoir un rôle de médiateur:
"les premières fois, il me semble qu'il est de notre responsabilité de formateur d'y être parce qu'ils ne sont pas habitués à réguler un groupe, peut-être qu'il faudra nous jouer ce rôle de régulateur et d'accompagnateur. C'est pour cela qu'il peut y avoir une étape où ils sont accompagnés et des étapes futures où ils peuvent être seuls car ils auront acquis ces compétences".VV
Un formateur parle de "co-animation avec les personnes concernées: " je pense qu'il y a plein d'usagers qui seraient très rassurés de co-animer, on ne peut pas demander au groupe de se sentir totalement à l'aise.»LH
Pour d'autres il s'agit d'une présence plus discrète:

"il y a des parents qui avaient demandé à ce que je sois présente, c'est une présence retenue. On les encourage, c'est un regard, ou poser la main sur l'épaule parce qu'on peut penser qu'à ce moment ça va se justifier".VB

"on peut aussi trouver des personnes qui auraient besoin de compensation dans la formation, comme elles en auraient besoin dans leur quotidien. Si on dit l'inclusion c'est ok, tu es citoyen mais tu as besoin de moyens particulier mais cela ne fait pas de toi un sous statut car tu vis dans les mêmes espaces que les autres et que tu as besoin d'une aide. C'est la même chose chez nous, s'il y a besoin d'un formateur pour aider."JLG

" je peux aussi imaginer qu'il y ai des personnes qui puissent gérer des séances tous seuls; Là je suis pas avec des personnes qui ont des capacités intellectuelles, émotionnelles moindres, il y a des personnes qui seront tout le temps accompagnées ".FL

Après la séance, la question de savoir si les formateurs organisaient ou voyaient la nécessité de prévoir un espace, un échange après l'intervention:
La majorité d'entre eux, n'évoque pas la nécessité d'un retour avec les personnes accompagnées après l'intervention.
Mais Ils pointent l'idée d'un accompagnement avant, pendant et également après sans en donner réellement le contenu.

b) Le rôle du formateur

Le formateur peut être garant de la "sécurité relationnelle, le risque c'est aussi d'avoir un groupe sidéré et ça c'est affreux pour le groupe mais aussi pour la personne. C'est pour cela que je pense qu'il faut sécuriser la personne, il faut qu'il y ai la présence au moins la première fois et avec des gens qu'on ne connaît pas, d'un formateur comme garant. Après il y a des gens qui vont trouver formidable et voilà.
Quand je dis présence d'un formateur, c'est vraiment en retrait, on se met dans un coin de la salle prêt à intervenir s'il y a quelque chose d' éthiquement douteux c'est tout".VV

Pour trois d'entre eux, l'enjeu du formateur est dans le laisser faire, accepter de ne pas tout maîtriser : "c'est aussi la question de la maîtrise et de la non maîtrise, ils vont témoigner et tu ne sais pas ce qu'ils vont dire finalement, la question de la maîtrise elle est importante dans la formation. Accepter que l'on ne maîtrise pas tout et que cela nous échappe, ce n'est pas facile."MM

Il faut savoir "laisser la place pour que la rencontre puisse se faire entre l'usager et les étudiants." LL,

Pour la majorité d'entre eux, cette présence dépend de la personne et de son autonomie.

2.5. L'expertise d'usage

L'expertise des personnes accompagnées, à travers ce thème, il s'agit d'identifier comment cette expertise est reconnue ou pas par les formateurs.

a) Regard des formateurs

L'ensemble des formateurs est unanime pour reconnaître à la personne accompagnée, une expertise.
La terminologie qui revient de manière systématique est celle d'expertise d'usage.

L'utilisation du terme "expertise d'usage, participe de la valorisation des personnes accompagnées:
"je trouve que ça légitime dans notre langage à nous professionnel, leur place et ça reconnaît que les enseignements qu'ils ont tirés de leur expérience ont une valeur" VV

"je trouve ce mot d'expertise complexe, je n'arrive pas à trancher, je ne sais pas si c'est bien ou pas, j'entends que pour des parents qui sont venus témoignés entendre qu'ils peuvent être experts d'une question à un moment donné , cela est un puissant facteur de valorisation même si parfois ils ont du mal à le prendre comme tel. "VB

La principale caractéristique de cette expertise d'usage est sa dimension humaine, que l'on retrouve dans les propos de tous les formateurs sous différentes formules:

"c'est un peu l'expertise d'usage, le savoir , l'expérience sont souvent rattachés à des titres, à l'expérience professionnelle et valorisés dans les CV. Pour autant, la puissance de l'expérience n'est pas sûr le titre , mais sur ce que les gens en tire et qu'est ce qu'il peuvent en partager en transmettre ou pas en fonction de ou ils en sont , c'est peut être là du coup que ce mot expertise devient légitime»VB
"les gens ils vivent à longueur de journée la réalité, la question de l'insertion sociale, des difficultés scolaires..c'est cela l'expertise d'usage. Alors c'est peut -être après comment on peut essayer de leur faire comprendre comment le formaliser, leur permettre de le formaliser car sinon c'est hyper descendant mais c'est souvent aider à prendre conscience qu'on peut le formaliser".FL

« Pour moi, ils sont dans l'expertise de l'expérience , d'un savoir d'usage, et qui est tout aussi important à prendre en compte que les autres». VB

"déjà, ils ont une expertise d'usage de la vie, de leur quotidien, ça ils peuvent nous en apprendre , des choses qu'a priori nous on intellectualise mais que eux, ils vivent ils ressentent".VV

"si on se met mal à l'aise avec ce terme là qui déplaît (l'expertise), ce n'est pas un hasard, ça veut dire que les usagers sont experts, ça veut dire qu'il n'y plus les supposés sachant qui sont experts et donc ça oblige à installer la formation avec l'usager, on le considère à priori expert de sa situation et nous notre expertise, elle va être technique, dans une capacité à avoir une analyse à partir de.." VV

b) La notion d'expert

Le terme d'expert semble plus compliqué à utiliser, et la moitié des formateurs se disent peu à l'aise avec ce terme.
Pour certains, il ne peut pas être utilisé car il renvoie trop à une notion d'expert scientifique " il est difficile ce terme car il renvoie à des sciences dures , on est expert en science en bâtiment, dans mes représentations ".VV
Il appartient à la sphère professionnel pour LL " le terme pour moi d'expert, c'est un terme professionnel, je ne sais pas, mais pour une personne qui vit sa maladie et qui en parle. Je ne sais pas si ce terme là correspond, c'est comment rendre ses personnes expertes, experte de leur état, je ne sais pas s'ils sont experts".

Pour VV, ce terme n'est pas adapté si on le réfère au langage actuel " on est trop dans le langage hors sol, c'est à dire Mr est expert de ça donc il sait tout sur tout de cela et donc pour toute question à cette problématique, vous aurez la solution pour moi, c'est le contraire du travail social. Donc dans cette acception là non". VV

Une vrai prudence dans l'utilisation de ces termes d'expertise, d'expert:
"il ne faudrait pas que cela devienne administratif, on aura les experts de la parentalité et qu'on leurre aussi tout le monde".LL
Pour trois formateurs, la personne accompagnée dispose de l'expertise d'usage à partir du moment ou on la considère comme un citoyen à part entière:
"les politiques sociales disent que les gens sont des citoyens donc ils ont une expertise d'usage donc ils doivent pouvoir intervenir en tant qu' expert d'usage dans les formations ".JLG

Trois formateurs défendent l'idée que ce terme d'expert d'usage ne revêt pas d'importance pour les personnes accompagnées elles même et ne voit pas l'intérêt d'utiliser ces termes.

"nous on dit qu'ils sont experts, mais leur a t-on posé la question ; je sais que ceux qui sont en mesure de venir témoigner, ils le feront et ils savent que cela leur apportera beaucoup, expert ou pas, ils s'en foutent eux, c'est vraiment partager leur expérience pour que les autres" comprennent mieux ce qu'ils vivent En quoi c'est pertinent de les appeler expert? »FL
« Je ne sais pas ce que ça amène cette notion d'expert, et à qui ça apporte, c'est notre vision à nous ». LL

2.6. Quelles plus-values pour les étudiants ?

Tous sont convaincus que cela peut apporter un plus pour les étudiants.

a) Le contenu des interventions

«pour les étudiants, c'est redonner un autre sens aussi , ils aiment bien quand ils ont des témoignages extérieurs ça à un autre impact, un autre intérêt, je pense que c'est aussi voir les personnes qu'ils accompagnent sur un autre volant, à travers leurs compétences puisque c'est eux qui leur apprennent». VB

«par capillarité, ça amène des éléments essentiels aux stagiaires sur l'intervention sociale collective, c'est à dire sur la question de la confiance que l'on peut faire à des collectifs qui bougent et qui prennent en charge leur propre difficulté, du coup, on les regarde autrement". FL

C'est aussi un autre rapport au savoir pour les étudiants " ça peut avoir un effet tout à fait intéressant auprès des étudiants qui vont repérer que le savoir ce n'est pas que les formateurs, mais que tout le monde à un savoir, une expérience et tout le monde peut s'autoriser à dire les choses, à questionner voir même à animer les ateliers". VB

Les étudiants entendent un discours authentique,. Les termes de vivant, incarné, de vraie vie, ressortent dans les entretiens
«je trouve que cela apporte, ça amène quelque chose d' incarnée, quelque chose de vivant et surtout ça renvoie à un concept que je défends depuis longtemps, l'expertise d'usage». VV

« a chaque fois, le retour des stagiaires, c'est ça c'est la vraie vie!!,les personnes accompagnées, elles ont une telle sincérité, elle incarne tellement leur discours, puisqu'il s'agit de leur propre expérience, souvent ça produit un grand silence dans la salle, une vraie écoute, je les sens très touchés, ils renvoient quelque chose de l'émotion". VB
Pour la moitié des formateurs, l'important c'est la rencontre : «que veut -on que les étudiants retiennent, la symptomatologie.. tout cela ils vont le retrouver sur internet; Qu'est ce qui est important ? Est -ce que c'est l'usager qui vient parler ou est-ce la rencontre, pour moi ça n'a pas de prix». LL

" après ça peut aussi être de véritables temps de rencontre humaine tout simplement qui reste dans la tête des étudiants, c'est tout aussi important". LH

b) Impacte sur la pratique :

"cela peut donner des indications sur comment accompagner , en voyant les personnes accompagnées transmettre leur expérience, la façon dont ils ont été accompagnées, je peux tout à fait imaginer que cela aura un impact sur la professionnalisation ". LH

"l'intérêt pourrait être d'avoir des gens qui viendraient parler de leur expertise, de ce que c'est que d'être usager des systèmes. Je ne suis pas sûr que les étudiants le voient et nous dans les cours, on n'est pas en capacité de rendre compte comme ceux qui l'ont expérimenté . Je me dis que cela peut-être intéressant car on le sait pas, on ne le voit pas, on n'a pas l'expertise de ceux qui expérimentent, eux voient les failles du système". JLG

Ces interviews m'ont permis de recueillir une quantité importante d'informations, que j'ai organisé à partir de thématiques et sous -thématiques.
Il convient maintenant de pouvoir analyser les résultats obtenues à partir des hypothèses mentionnées précédemment.

Tableau synthétique reprenant les principaux éléments de la démarche de recherche:

Contexte et exploration
Recherche documentaire: contexte réglementaire, état des lieux de la participation au sein des centres de formation. Recueils de témoignages auprès des formateurs, des étudiants et des personnes accompagnées
Des constats
Tous les acteurs de la formation voit une plus value dans cette participation: Pour les personnes accompagnées: moyen de reconnaissance sociale. Pour les étudiants: un discours authentique Pour les formateurs, un moyen de faire évoluer les pratiques pédagogiques
Des questionnements
Quelle place peut-on donner à ces personnes, dont ce n'est pas le métier de formateur? Quel contenu peuvent -ils apporter? Peut-on parler d'une expertise pour les PA? Faut-il les associer à toutes étapes du parcours de formation? Ont -ils besoin d'avoir certaines compétences pour transmettre leur expérience aux étudiants?
La question de recherche
Comment l'expertise des personnes accompagnées peut elle devenir un objet de transmission dans la formation initiale des travailleurs sociaux et cela nécessite t'il des compétences particulières ?
Des hypothèses
- avec la reconnaissance par les formateurs de l'expertise d'usage des personnes accompagnées. **- en proposant aux personnes accompagnées, un espace de formation « protégé ».** **-en développant les compétences sociales des personnes accompagnées.**
Des concepts
Le savoir

L'expertise La transmission La compétence
L'enquête terrain
Entretien avec les formateurs (recueil et analyse des données)
Conclusion
Piste pour prolonger la recherche. Préconisations professionnelles

2.7. Retour sur les hypothèses

Comment l'expertise des personnes accompagnées peut-elle devenir un objet de transmission dans la formation initiale des travailleurs sociaux, et cela nécessite t-il des compétences particulières ?

a) Avec la reconnaissance par les formateurs de l'expertise d'usage des personnes accompagnées.

Comme déjà abordé dans la partie « théorique », la notion d'expertise et d'expert est difficile à appréhender. L'absence d'une définition claire contribue largement à cette difficulté. Ce concept peut devenir "encombrant" pour les travailleurs sociaux en particulier, j'ai pu en faire la démonstration à partir de l'expertise sociale.

La série d'entretiens menés a fait également ressortir toute l'ambiguïté de cette terminologie que les formateurs emploient peu en l'état.
Par contre, ils reconnaissent aux personnes accompagnées une expertise d'usage. Ils sont prêts à donner toute légitimité et valeur aux savoirs d'expérience.
La principale caractéristique qu'ils donnent à ces savoirs c'est la dimension humaine, vraie, qui amène selon eux un discours authentique dans les formations.
On retrouve bien la dimension « originelle » de l'expert d'usage celui qui « a éprouvé » qui a vécu.
Ce contenu proposé à partir de l'expérience vécue fait toute sa spécificité, singularité pour les formateurs .
Ces savoirs trouvent toute leur place dans une complémentarité, un croisement des savoirs.
A ce moment là, on peut parler d'une expertise partagée, celle de la personne accompagnée, du professionnel et du formateur.
Son champs d'intervention demeure quelque peu limité et ciblé au témoignage.

En même temps, selon les formateurs, cette expertise d'usage ramène la personne à sa place de citoyen.
A ce titre, la personne concernée doit avoir sa place dans tous les espaces sociaux et doit pouvoir apporter sa contribution . En même temps, elle présente certaines formes de handicap (physique,social). On le verra par la suite, va se poser la nécessité de certains aménagements, adaptations, et probablement la nécessité d'un changement de regard, une « petite révolution » culturelle que les formateurs se disent prêts à entreprendre.

Ils sont convaincus de l'intérêt et de la pertinence à faire participer les personnes accompagnées dans les formations, et sont déterminés à aller au-delà de l'incitation forte du législateur.
On peut faire l'hypothèse que la formation initiale de travailleur social contribue à cette volonté, en référence à l'éthique professionnelle.
Un autre indicateur, la plus-value que cela peut représenter pour les étudiants qui peuvent faire évoluer leurs représentations aux sujet des personnes accompagnées et par la suite adapter leur pratique professionnelle.

En conclusion, je dirais que mon hypothèse de départ est vérifiée. Le mandat des formateurs est clair et peut s'appuyer sur une réelle légitimité autour d'une expertise d'usage. Il faut tout de même apporter une nuance en précisant que les formateurs s'appuient sur des expériences exclusivement autour du témoignage. Quel positionnement sur d'autres modalités d'intervention ?

Nous allons également voir que l'expression de cette expertise est soumise à certaines conditions.

b) En proposant aux personnes accompagnées un espace de formation « protégé »

Il s'agit là de montrer que les formateurs, dans le cadre de ce type d'intervention, prévoient une organisation et des aménagements spécifiques, des précautions qui ne sont pas prises lors de l'intervention d'un vacataire (professionnel, universitaire..).
Je fais référence à tout ce travail en amont qui est mis en place. Il peut revêtir différentes formes et il vise à prendre des garanties sur un certain nombre de points. Il faut s'assurer de la motivation, de l'envie de la personne à transmettre, à aller à la rencontre des étudiants, un vrai vecteur de valorisation et d'émancipation pour la plupart.
Ces recommandations sont importantes, si on fait référence à ce que nécessite l'acte de transmettre que ce soit en terme d'engagement, d'exposition.
Je note une vraie prudence chez les formateurs qui mettent aussi en avant la dimension risquée de l'intervention que ce soit au niveau des étudiants que des personnes accompagnées.

Cette prise de risque, ils se disent prêts à l'assumer dans la mesure où elle est progressive et accompagnée.
Faut-il assurer une présence « soutenante » et plus ou moins distante lors des interventions ou bien faut-il faire confiance aux personnes et leur laisser « toute » la place ?
La réponse doit passer par une évaluation des situations au regard des compétences des personnes.
En conclusion, je peux dire que l'hypothèse est vérifiée. En effet, on voit bien que cette participation des personnes concernées à la formation, si elle est souhaitée et légitimée, doit être accompagnée par les formateurs avec différentes modalités.
On peut expliquer cela par notre expérience limitée en la matière et la nécessité de prendre du temps pour s'acculturer à cette nouvelle approche pédagogique.

c) En développant des compétences en matière de savoir être.

Il s'agit des compétences en lien avec le savoir être, et les compétences sociales comme nous avons pu le définir précédemment.
Ces compétences en lien avec « la personnalité des personnes » ne sont pas essentielles au regard des formateurs.
Peut-être que cela a à voir avec le type de personnes sollicitées. En effet, dans notre pratique actuelle, nous faisons appel à des travailleurs sociaux pour faire intervenir les personnes. Ces derniers posent une évaluation quant à la capacité d'intervenir, notamment sur le plan émotionnel. Ils proposent des personnes qui ont manifestement pris du recul par rapport à leur situation, leurs difficultés.
On voit bien qu'il s'agit là de faire une forme de « sélection». On retrouve la prudence évoquée précédemment.
Par ailleurs, l'expertise d'usage semble conférer d'emblée aux personnes accompagnées une « dimension authentique », humaine, qui pourrait apparaître suffisante, que ce soit aux yeux des formateurs, que des étudiants. Une sorte d'évidence qui rend les choses possibles.
Certains formateurs rappellent qu'il s'agit d'un exercice pédagogique qui de fait requiert des compétences dans la capacité de transmission, que ce soit en terme de relation au groupe (régulation..), d'écoute...
Ces compétences, les personnes peuvent les acquérir en pratiquant, mais on pourrait imaginer qu'ils soient tenus de se former, et qu'ils obtiennent ainsi une validation de leurs acquis par un diplôme.

En conclusion, l'hypothèse formulée ne me semble pas vérifiée. La nécessité de développer des compétences en terme de savoir être n'est pas une priorité pour les raisons évoquées. En même temps, si on revient sur les principes retenus dans l'expertise d'usage, on va retrouver cette idée de processus, de réflexion, qui permet de passer d'un savoir d'expérience à une expertise d'usage.

Pour autant les formateurs sont conscients de la nécessité comme pour tout intervenant, d'avoir un minimum de bases sur un plan pédagogique.
On peut dès lors s'interroger sur la pertinence d'une formation, comme cela peut se pratiquer dans le secteur sanitaire à l'image des « patients experts ».

conclusion

Ce travail de recherche m'a permis d'être au cœur de la petite révolution que vivent ou vont vivre les centres de formation aujourd'hui et demain.
Ce mouvement s'inscrit dans une démarche entreprise par les professionnels, sous l'effet du législateur, pour donner plus de place aux personnes accompagnées, en leur demandant systématiquement leur avis et en les associant au plus prêt de leur projet.
Le plan gouvernemental du travail social et du développement social est venu impulser dans notre secteur une démarche déjà existante mais trop marginale. Cette forme d'injonction nous intime d'aller au-delà de nos pratiques de témoignage des personnes accompagnées, et de les associer à toutes les étapes du parcours de formation des étudiants,
Cette participation dans les formations initiales en travail social vient bousculer notre regard sur la pédagogie, nos outils et nos dispositifs.
Comme nous avons pu le voir dans notre première partie, il s'agit pour les centres de formation d'intégrer une autre forme de savoir, un autre regard au savoir.
Le travail social s'appuie sur les savoirs universitaires en sciences sociales et humaines ainsi que sur les savoirs théoriques et pratiques des professionnels. Il faut compter désormais sur les savoirs expérientiels, issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement, ceux là même que l'on appelait «usagers» il n'y a pas si longtemps, et qui deviennent des personnes ressources.
Au fil de l'expérience et d'une certaine prise de recul ce savoir devient une véritable expertise d'usage .

«Avec les savoirs de vie, nous ne parlons pas seulement de l'expression d'une expérience personnelle, d'un avis sur un sujet. Nous parlons d'un suivi que les personnes élaborent individuellement et collectivement à partir d'un travail d'analyse du vécu de leur milieu, des réalités et conditions auxquelles elles sont confrontées .»[137]

137 Les formations du secteur social aujourd'hui (2017) Yvette molina, gilles Monceau Editions Presses de l'EHESP p 79

Les entretiens avec les formateurs ont permis de mettre en évidence un certain nombre de points :
L'expertise d'usage des personnes accompagnées est reconnue et légitimée par les formateurs. La question est de savoir comment tirer profit de leur expertise et la relocaliser dans un corpus de savoirs transmissibles en offrant aux personnes un espace de formation adapté.
Aussi bien les formateurs que les étudiants sont conscients de la plus-value que cette participation représente pour la formation. Chacun y voit un discours authentique, «humain», qui peut faire évoluer les représentations des uns et des autres.
Pour autant, les formateurs mettent en avant une certaine prudence, ils estiment que ce type d'intervention peut présenter un risque aussi bien pour les personnes accompagnées que pour les étudiants. En cela, ils préconisent un certain nombre d'aménagements, que ce soit avant, pendant, et après l'intervention, pour protéger l'espace de formation et ses acteurs.
Je m'étais également posé la question des compétences nécessaires pour intervenir dans les formations. Nous avons vu que la question des compétences psycho-sociales n'était pas une priorité, la majorité des formateurs interrogés estimant que le discours «de vérité» se suffisait de lui même.
Il faut rappeler qu'à ce jour, les personnes qui sont intervenues dans les formations bénéficiaient d'un accompagnement de proximité avant et pendant les séquences pédagogiques, aussi bien par les formateurs que par les travailleurs sociaux, ce qui laissait peu de place à l'imprévu.
On peut toutefois s'interroger sur la nécessité pour les personnes accompagnées de disposer de certaines compétences en matière de pédagogie, notamment dans la capacité à transmettre, à réguler un groupe...
Si certains formateurs estiment qu'une formation serait nécessaire, le débat reste ouvert et vient poser la question du statut des personnes. Faut-il les considérer comme formateurs occasionnels?
Cette question trouve un écho très singulier chez les formateurs. En effet à ce jour, la professionnalisation des formateurs n'est pas validée par une formation ou une qualification . Les centres de formation préfèrent miser sur la richesse d'une diversité de profils, mettant en avant l'idée selon laquelle «enseigner ou faire apprendre n'apparaît pas une action experte, que cela semble une action «naturelle», à la portée de chacun pour peu qu'il maîtrise le contenu à enseigner»[138].

En tant que responsable de formation, ce travail de recherche m'a permis d'acquérir des connaissances et des compétences sur le sujet, que je vais pouvoir transférer dans ma pratique.
J'ai bien mesuré un certain nombre d'enjeux liés à cette participation des personnes accompagnées. Il sera important dans la phase de concrétisation de pouvoir entendre l'ensemble des acteurs concernés afin de mieux apprécier les besoins de chacun. Il s'agit là du rôle d'un responsable de formation avant la mise en place d'un nouveau dispositif, même si cette démarche s'inscrit dans un le cadre d'une

138 Perrenoud Ph (2004), «suffit-il d'être expert pour former des experts,», Enseigner la musique N 6-7 p 92

commande gouvernementale. Ces échanges participeront à ce nécessaire travail d'acculturation autour de cette nouvelle «donne» pédagogique.
Amener mes compétences en matière d'ingénierie pédagogique pour co-construire les déroulés pédagogiques avec les personnes concernées, les étudiants, les formateurs.
Il revient au responsable de formation d'entretenir une veille permanente notamment sur le travail d'architecture des formations pour intégrer ce type d'expertise dans les modules chaque fois que cela a du sens. Il doit également s'assurer de commandes pédagogiques précises et claires adressées aux personnes accompagnées.
Il conviendra également de travailler avec les formateurs une démarche méthodologique lisible qui s'inscrira parfaitement dans le projet pédagogique, les référentiels de formation et la stratégie de l'établissement.
Le responsable de formation devra garantir aux intervenants un cadre pédagogique suffisamment sécurisé et bienveillant.

Il devra construire ou développer les partenariats avec les professionnels et travailler avec tous les acteurs du territoire. Il me semble notamment indispensable de solliciter les associations d'éducation populaire car elles sont en mesure de soutenir des collectifs de personnes ressources concernées et susceptibles d'intervenir dans les formations.

Enfin, il revient au responsable de formation de déterminer et de proposer des processus d'évaluation de ces nouveaux dispositifs en ciblant notamment les étudiants, les formateurs et les personnes accompagnées.
Pour les étudiants, il s'agira de mesurer les effets de ce nouveau mode d'apprentissage à partir d'indicateurs préalablement définis : évolutions de leurs représentations, de leur posture vis à vis des personnes accompagnées .
Pour les formateurs, on pourra évaluer l'acquisition de nouvelles compétences notamment en matière de co-animation et de co-ingénierie.
Pour les personnes concernées, nous nous attacherons à mesurer leur degré de satisfaction en recueillant leur ressenti et en prenant compte de leurs observations. Nous leur proposerons également d'identifier les capacités acquises en matière de pédagogie.
Si on considère notre situation aujourd'hui au sein de l'institut, et notre peu d'expérience en la matière, on peut s'accorder sur la nécessité de prendre du temps pour mettre en place ces nouvelles pratiques.

Cette recherche mériterait d'être prolongée, en proposant une nouvelle hypothèse qui viendrait renforcer la nécessité d'un travail autour du changement auprès des équipes. Je pense que nous ne sommes pas encore prêts à appréhender un tel changement qui peut venir bousculer nos places et notre « savoir », voire expertise, notamment dans un contexte où les centres de formation et les formateurs sont mobilisés par la réforme de l'enseignement supérieur.

Je fais toutefois confiance en notre capacité à intégrer cette nouvelle approche des savoirs partagés et j'y vois une perspective intéressante pour la recherche en travail social qui peine à s'affirmer.
Recueillir les savoirs expérientiels auprès d'individus et de populations directement concernés peut permettre d'ouvrir à la connaissance du plus grand nombre des situations, des problématiques sociales peu connues et peu diffusées et ainsi enrichir le débat social.

Annexes:

1 Annexe 1: Grille d'entretien

Pouvez- vous vous présenter?

Est -ce que vous pensez qu'il pourrait être pertinent que les personnes accompagnées interviennent dans les formations en travail social?

Comment?

sous-quelle forme?

Sur quel contenu?

Qu'est-ce que cela pourrait apporter de plus à la formation des étudiants?

Selon vous peut-on parler d'une forme d'expertise et en quoi?

Pensez vous que ce type d'intervention nécessite une pédagogie particulière?

Des compétences spécifiques?

2 Annexe 2: un exemple d'entretien

Entretien JL Gautherot le 28/06 de 14h30/15h30

Est-ce que tu penses qu'il pourrait être pertinent que les personnes accompagnées interviennent dans les formations en travail social?

JL:C'est toujours difficile de répondre à la question-est ce qu'une chose est pertinente, faut choisir un référentiel de jugement pour dire si c'est pertinent. Ce que je sais c'est que par rapport à ce que disent les politiques sociales: oui c'est pertinent puisque c'est ce que veulent les politiques sociales.

Donc il y a un cadre réglementaire ?

JL: Les politiques sociales disent :les gens sont des citoyens donc ils ont une expertise d'usage donc ils doivent pouvoir intervenir en tant qu'expert d'usage dans les formations.

Du coup toi, en tant que formateur, qu'en penses-tu ?

JL: Moi j'ai pas vraiment d'avis sur les questions, d'ailleurs je suis pas sur d'être vraiment formateur. C'est un peu prétentieux ce que je vais dire mais je me sens plus enseignant chercheur que formateur parce que ce qui m'intéresse c'est la recherche. Après , le fait que les gens aient des avis sur les choses ça tient toujours de tout façon à leurs croyances et leur système de valeurs.

En plus je me dis que toi, en tant qu'ancien travailleur social, il y a à travailler, accompagner des personnes, c'est une autre place donnée il me semble à ces personnes et du coup peut-être un autre regard.

Alors c'est pareil, moi j'ai jamais vraiment été travailleur social dans ma tête, c'est pour ça que j'ai pas perdurer car il y a des gens qui font ça bien mieux que moi. Moi ce qui m'intéresse c'est l'enseignement et la recherche. Du coup j'ai pas vraiment de convictions sur les choses et or de savoir si c'est bien ou mal de faire intervenir les gens je pense que ça dépend du système de valeurs des gens. Les gens qui ont un système de valeurs plus libéral, qui mettent l'individu beaucoup plus au centre de tout ils vont dire oui. C'est les gens qui sont promoteurs des systèmes inclusifs. Et les gens qui bon disent non, il faut quand même avoir des, pouvoir socialiser les gens, avoir une visée plus, ou le collectif est au moins aussi important que l'individu et ils vont y voir des réticences je pense. Donc moi j'ai pas d'avis la dessus, sur c'est bien c'est mal… Et puis c'est pas mon travail que d'en avoir. Enfin en tout cas j'estime que c'est pas mon travail d'en avoir. Ce qui m'intéresse c'est d'étudier la vie des gens qui disent « c'est bien » et d'étudier la vie des gens qui disent « c'est mal » et de comprendre pourquoi ils sont pas d'accord et sur quel système de valeur différent ça repose. C'est plus ça qui m'intéresse.

A priori c'est venu des Etats-generaux du travail social,

JL:Alors du coup justement aujourd'hui a priori le législateur ne l'a pas intégré. Dans les projets arrêtes à ma connaissance il est écrit nulle part qu'on a l'obligation de faire intervenir des gens.

Tu parles des derniers textes qu'on a reçu ?

C'est écrit effectivement dans le plan interministériel en faveur du travail social, comme une recommandation quoi mais c'est pas traduit dans le droit. A ma connaissance aujourd'hui, il n'y a aucun texte de droit qui dise qu'il faut le faire, ni une circulaire, j'en ai pas vu.

Par contre dans les référentiels, ils y font référencent à un moment donné, il me semble.

Jl: Et tu vois dans les référentiels c' est pas très présent, par exemple on parle pas de pair aidance, pas d'expertise d'usage. On parle de participation mais ça c'est un concept qu'on utilisait déjà avant. C'est vraiment une révolution l'expertise d'usage. *Comment on peut être vulnérable et en même temps en capacité de venir faire des cours.. C'est un drôle de truc quand même.*. Et les gens qui sont pour, ils sont convaincus de ça parce qu'ils disent que les citoyens si si c'est leur système de valeur. Alors après je reviens au début de ta question.

Pourquoi on a fini par intégrer ça dans le plan interministériel ?

Mon hypothèse c'est parce que ça fait partie de la révolution culturelle qui est dans l'air du temps. On cherche à changer radicalement de modèle dans le travail social, alors l'idée étant que … Je suis pas le seul à le dire, Robert Laffort il a écris des textes là-dessus, il le dit mieux que moi..

Nos trucs se sont structurés à partir de 45 en disant « les gens sont vulnérables, il faut les protéger ». Faut d'abord les protéger, leur venir en aide par la solidarité puis après si on peut les rendre autonomes pour qu'ils retournent vivre comme tout le monde, on le fait. Mais d'abord la mission c'est en solidarité, en système de protection. Et aujourd'hui il y a des critiques qui disent « oui mais ça c'est ségrégatif , on met les gens toutes leur vie dans des institutions , ça coûte cher, ça marche pas, il faut pas faire ça, il faut pas considérer que les gens sont des personnes vulnérables, il faut considérer que c'est des citoyens comme les autres et que si on les aide à développer leur performances, ils vont pouvoir rapidement revivre comme tout le monde »

Du coup à quel moment on prend en compte la difficulté ?

JL: Alors du coup il me semble que c'est pour ça que si on dit que les gens sont *des citoyens, qui sont compétents*, je pense que c'est une lame de fond qui explique pourquoi on en vient à dire : ils sont aussi experts que les professionnels. Parce que si ils sont compétents, ils ont une compétence de leur propre situation. C'est logique, à partir du moment où on change la définition des gens, tout se décline différemment et c'est assez cohérent de voir apparaître l'idée qu'on dit que les gens sont experts, de même si on considère que c'est des citoyens. Je dis pas que c'est bien ou mal, c'est pas la question mais que ça me parait cohérent. La source étant : comment on considère les personnes. Et je pense qu'il est

assez évident que les personnes qui sont convaincus de cette révolution, sont des personnes qui ont des systèmes de valeurs plus libéraux. Macron disait dans un de ses derniers discours « il faut investir dans les personnes » Dans son dernier discours sur la polémique de l'aide sociale, il dit « il faut arrêter de dépenser du fric pour assigner les gens dans des établissement, des statuts pour les protéger puisqu'ils n'en sortent jamais, ça marche pas et ça coûte cher, il vaut mieux prendre le pognon, investir dans les gens pour les rendre compétents et vous verrez, ils pourront vivre la société comme tout le monde, être productifs et ça sera gagnant-gagnant car ça coûtera moins cher, ils participeront à la production et puis ils seront heureux d'avoir une place comme les autres. C'est la nouvelle utopie.

Tu parles d'une compétence. C'est quoi cette compétence ?

Ah bah on pense que les gens dans ces modèles là sont en mesure d'aller à l'école comme tout le monde, pour les enfants handicapés, de travailler (si tu prends le champ du handicape) comme tout le monde dans l'entreprise, d'habiter un logement en tant que locataire comme tout le monde. Si tu vas sur le champ de hébergement, pour changer de secteur, c'est les logiques de logement d'abord où on dit : non non non non, les gens ils savent habiter le logement, il suffit de les mettre directement dans un logement et d'aller les aider à habiter dans le logement, vous verrez ils y arriveront.

Du coup tu fais plus de différence avec les autres ? compétences au même titre que les autres ?

Au départ et après la différence se fait dans ces modèles là, en tout cas chez les gens qui les défendent, dans l'idée que malgré tout ces personnes ont besoin d'une compensation spécifique pour vivre comme tout le monde parce que ils sont compétents mais pas au même niveau que les autres. Mais en tout cas on les place plus dans des sous-statuts. C'est-à-dire qu'en clair, le gamin handicapé il peut aller à l'école car il est comme tout le monde. Par contre l'être qu'on mettait avant dans des dispositifs un peu séparés, il faut les mettre dans l'école. Pour qu'ils puissent être compensé.

Avec peut-être des moyens supplémentaires pour compenser quand même le handicape, une AVS éventuellement…

JL Oui oui mais c'est ça. Les moyens c'est ça. Les gens qui expérimentent le logement d'abord, ils envoient effectivement des personnes qui vivent à la rue de façon chronique, qui ont des troubles graves, mentaux graves, souvent alcooliques et ils leur disent : bonjour monsieur voulez-vous qu'on vous trouve un logement à vous, on vous donne les clés, c'est chez vous pour la vie… Mais vous êtes des malades les gars. Alors oui, les expériences scientifiques montrent que ça marchent. (10 :08.07).

Dans ces modèle là, il n'y a plus de sous statut, ceux sont des citoyens, par contre il y a des citoyens qui ont besoin de moyen un peu plus fort .

Dans le regard ils sont citoyens, du coup, je me dis que s'ils sont citoyens pour habiter. ; alors ils sont citoyens pour former les autres ; c'est comme cela que je comprend que ce soit aussi généralisé et dans l'air du temps .

Dans les textes, il est question d'expertise ?

JL : l'expertise d'usage c'est la différence avec l'expertise professionnelle quand tu es professionnel tu ne sais pas ce que c'est qu'être à la rue, être de l'autre côté du bureau et utiliser les systèmes, tu ne sais pas ce que c'est que renvoyer dix fois ton dossier à la MDPH..

L'expertise d'usage, c'est l'expert qui utilise les systèmes qui vit les difficultés de l'intérieur .

Nous on a des expertises professionnelles , on connaît les gens, oui mais nous ne pouvons pas savoir ce que c'est que d'être à leur place, sauf si vous y avez été .

Comme ils sont citoyens et ils valent autant que nous, on va se servir de cela pour améliorer nos systèmes, nos pratiques.

qu'est ce que tu penses que cela peut apporter à la formation ?

JL j'en sais rien d'autant qu'on ne l'a pas expérimenté et j'ai tendance à me dire que ça ne peux marcher que s'il y a le fond culturel qui va avec .

Si les gens restent sur l'ancien modèle de compréhension , on enseigne que les personnes sont avant tout vulnérables , ça marche pas car on créer un paradoxe.

Si la bascule culturelle ne se fait pas, on n'y arrive pas . Je pense que les établissement qui expérimentent ils ont entamé une forme de rupture culturelle , cette idée que les gens ils ne sont pas que vulnérables , après il y a plein d'expérience, celle des patients experts à la Sorbonne .

Si on est pas dans ce bain culturel, j'ai des doute, ça fait, je le fait parce que c'est obligé mais on n'y crois pas , on risque même de mettre les gens qu'on fait venir en difficulté .

Derrière ça, les gens parlent de changement de paradigme , en premier plan il y a un renversement des systèmes de valeur et ça ce n'est pas simple à accepter .

La vraie question c'est ça , si les gens ne veulent pas, toutes les nouvelles modalités, ça s'en est une, qui ne découle que d'un renversement complet des visions du monde.

Les personnes accompagnés n'ont pas demandé ça ?

JL certains si les associations d'usager, de parents autistes l'usager lambda il demande rien lui qu'on lui foute la paix.

En fait on veut remplacer une idéologie par une autre , ce n'est qu'une vision du monde parmi d'autres visions du monde.

Le champs professionnel, il a avancé la dessus ?

JL moi je crois pas les gens de terrain sont majoritairement dans le modèle traditionnel , les gens sont avant tout vulnérables, il faut faire avant tout de la solidarité et après on essaie de faire au mieux.

Par contre les nouveaux concepts qui sont censés structurer les nouvelles façons de faire tu les entend, les gens parlent de parcours.. mais quand tu vois ce qu'ils font ils ne changent rien.

A l'asfa il est à fond, il parle d'émancipation, comme le discours de Macron qui dit que l'on va investir dans les personnes . L'émancipation c'est une idée libérale .

Les gens ils voient ce qu'ils font depuis longtemps ils voient à quoi cela ressemble et puis ils collent de nouveau concepts sur quelque chose qui ressemble et quand tu regardes le travail réel ça n'a pas changer.

Dans quoi ils pourraient intervenir les PA ?

JL je ne vois pas de limite , si le principe est accepté, il n'y a pas de limite. Tu pourais avoir un expert d'usage qui viendrait faire un cours devant des directeurs sur le management.

Si les gens sont citoyens experts d'usage, il n'y a pas de limite

Qu'est ce qu'il va pouvoir amener ?

JL si les gens ont ouvert leur cerveaux et qu'ils sont en capacité culturelle d'entendre qu'il en savent autant qu'eux , ça va leur apporter ça.

Ça peut apporter l'idée qu'on ne sait pas tant que ça et quand on prend une décision sur le terrain c'est bien de demander l'avis aux gens et d'en tenir compte.

Et cela nécessite-il des compétences pour les PA ?

Jl : les mêmes que celles d'un formateur , c'est une réponse logique et d'ailleurs *j'ai compris que si on fait des formations de médiateur de santé pair, on part du principe que pour que ces personnes aient une expertise professionnelle il faut qu'elle se forme comme tout le monde.*

Ils passent de l'expertise d'usage à l'expertise professionnelle ?

Si j'ai dit cela a c'est une bêtise en fait ils professionnalise leur expertise d'usage en ayant eu un diplôme. Ils deviennent des experts de l'expertise d'usage, ils ont été formé .

Pour les PA expert d'usage dans la formation pour être formateur, il faut qu'ils soient formés, il faut prévoir des diplômes et ça serait complètement con de les envoyer au charbon comme cela

Une capacité de recul est-elle nécessaire d'après toi ?

JL : Déjà il faut qu'ils aient envie , l'exemple le plus proche pour moi, ce sont les médiateurs en santé mentale, ils sont psychotiques, ils sont stabilisés, ils passent un DU et après ils bossent avec des équipes.

Ils sont suffisamment conscients de leur problème pour a priori bosser avec les autres. Ce n'est pas de la formation, mais ça pose le même genre de problème .

Est ce que l'envie ça suffit ?

JL si les gens sont citoyens c'est la même chose que nos vacataires quand on embauche certaine PA en grande difficulté on prend un risque certaines équipes le font et ça à l'air de marcher .

Tu imagines les mêmes critères que les vacataires

JL c'est simplement que si ils sont citoyens ce sont des formateurs comme les autres.

Pour bien faire , il faudrait avoir des formations d'usager expert et exiger que ceux qui veulent intervenir dans la formation fasse cette formation comme tout le monde.

Nos vacataires n'ont pas de formation de ce type mais on exige qu'il ai un diplôme et on leur accorde une expertise pro d'emblée

Ce que l'on ne fait pas forcement pour les usagers.

JL trisomie 21, ils envoient les PA faire les mêmes formation que les pros.

Moi je me dis qu'il faudrait les former , il faudrait monter une formation pour être formateur ici , on devrait leur apprendre à structurer un cours, leur donner un titre pour s'assurer que les gens que tu embauches sont valables comme tout citoyen. Avec le risque des problèmes perso, c'est pour cela que la rupture culturelle elle est difficile, il faut se dire, je ne vois pas d'abord, l'ex psychotique ..je vois le citoyen.

Mais ça c'est compliqué , même si ils sont avec des fragilités il s'agit de les regarder comme des citoyens avant tout .

c'est en ce sens que c'est un modèle libéral, la liberté , le respect de l'individu plus que le collectif.

Dans les exemples que j'ai en tête, les PA étaient accompagnées

JL on est encore dans ce modèle ou on ne veut pas le exposer, on veut les protéger, en même temps on a grandi avec cette vision. En plus c'est vraie quelles ont des fragilités, elles existent .

Là il faut faire comme si elles existaient mais que ce n'étaient pas toujours un problème et qu'ils pourraient malgré tout faire des choses comme tout le monde même s'ils sont fragiles

Je pense à l'exemple d'une trisomique qui avait préparé un power point pour son futur employeur pour expliquer ce qu'est la trisomie.

Je ne vois pas de limite dans la nature des cours qu'ils pourraient faire , dans les capacités des gens c'est différent bien sûr qu'il y en a . Il faut qu'ils aient envie, et il faut qu'ils se forment. Il faut qu'ils vérifient

ce que c'est avant d'être envoyé comme des cons. Je sais pas mais je crois que c'est ce que l'on ferait avec n'importe quel citoyen.

On exigerait des garanties de savoir faire ?

J'essaye de réfléchir en regardant les fondements culturels , si on demande comme cela dans la rue, on n'est pas dans une vision citoyenne.

Nos vacataires, on ne prend pas n'importe qui pour faire un cours, oui d'accord tous les usagers peuvent être expert de leur truc, mais s'ils veulent faire un cours il faut qu'ils se forment .

Ce n'est pas parce que j'ai monté un mur chez moi qui est à peu près droit, qu'il y a un CFA qui va me demander de venir expliquer comment on monte des murs. Non ils vont vérifier si je sais faire un cours, si je sais parler devant des gens .

Surtout si tu veux les faire intervenir au-delà du simple témoignage , mais faire un cours ça s'apprend .

S'ils sont citoyens il n'y a pas de raison qu'ils soient en capacité de l'apprendre, à condition de leur proposer des formations.

Ces formations leur permet de vérifier s'ils sont assez au clair avec leur problème pour se confronter à un groupe d'étudiant.

Si c'est de dire ils sont tous géniaux et si c'est pour avoir un mec qui pète un boulon, qui décompense car ils ont eu l'impression de faire de la merde.

Dans la vraie vie, on ne fait pas ça , on n'envoie pas n'importe qui on vérifie qu'ils ont un diplôme comme les vacataires, ou alors par un autre biais .

Qu'est ce que cela peut apporter aux étudiants ?

JL ça oblige à inventer sur quoi on fait parler les experts d'usage, si on leur fait faire un cours sur un contenu que l'on pourrait faire aussi bien quel intérêt .

L'intérêt pourrait être d'avoir des gens qui viendrait avoir une expertise de ce que c' est que d'être usager des systèmes , je ne suis pas sûr que les étudiants le voient et nous dans un cours on n'est pas en capacité d'en rendre compte comme ceux qui l'ont expérimenté.

Je suis actuellement sur une page face book ou des usagers se donne des conseils entre usagers.

Je me dis que ça ça peut être intéressant car ça on le sait pas, on ne le voit pas, on n'a pas l'expertise de ceux qui utilisent le truc , eux voient les failles du système,.

La dimension clinique peut être intéressante , mais ça risquerait de ressembler à du témoignage.

Le témoignage permet d'illustrer la théorie, ça une force de compréhension qui est complémentaire .

Ca peut aussi alimenter les constructions de l'ingénierie pédagogique, , ça peut être intéressant d'avoir leur avis, notamment lorsqu'on construit un cours.

La recherche ?

JL si on accepte cette révolution culturelle, si on a un citoyen il n'y a pas de raison à ce qu'il ne participe pas à la recherche même chose « je suis psychotique expert d'usage, je veux faire de la recherche, j'en ai rien a cirer que tu sois expert d'usage, tu es formé pour faire de la recherche ?

Si ce n'est pas ça il y a une espèce de condescendance poisseuse, oui vous êtes vulnérables venez faire des cours, on va vous faire une place pas par vos compétences mais au titre de votre vulnérabilité, *vulnérable oui mais compétent*

Dans la formation on regarde aussi ta capacité à être stabilisé, à gérer ton truc

Nous est on en capacité d'évaluer cela ?

JL du coup il faudrait faire ds formations dans lesquelles, il y a un regard la dessus

On s'appuie sur les professionnels ?

JL c'est difficile car on peut vite retrouver la culture d'avant , soit tu fais confiance à 100 % , tu prends le risque , mais en même temps il y a l'obtention du diplôme, si tu fais une formation, il faut être en capacité pour l'avoir, la personne complètement flingué ne l'aura jamais.

La difficulté c'est ok mais comment développer pour s'assurer que ça va sans retomber dans la culture d'avant , on va dire tu es collègue mais pas tout à fait comme tout le monde, ça va aujourd'hui tu peux aller bosser tu n'es pas trop fou .

Ils ont une compétence mais en même temps on compense .

On peut aussi trouver des personnes qui auraient besoin de compensation dans la formation, comme elles en auraient besoin dans leur quotidien c'est la logique .

Si on dit l'inclusion c'est ok tu es citoyen mais tu as des besoins et des moyens particulier mais cela ne fait pas de toi un sous statut car tu vis dans les mêmes espaces que les autres et que tu as une aide , c'est la même chose chez nous, s'il y a besoin d'un formateur pour aider, de quelqu'un .

Là on retomberait pas dans l'ancien système puisque c'est comme cela que l'inclusion est pensée

Moi je ne pense pas que tous les usagers peuvent venir faire des cours ici , il faut qu'ils en ai envie et après il faut que l'on ai un niveau d'exigence minimale, ils sont payés mis oui ils sont citoyens .

On doit avoir des exigences minimales, je veux de la qualité sur ton travail .

Il faudrait avoir un système avec les usagers qui souhaitent devenir des formateurs ponctuels pour qu'ils puissent faire une petite formation . Il faudrait qu'il ai l'entière liberté de faire cette formation comme nous

3 Annexe 3 des exemples de projets pédagogiques associant des personnes accompagnées:

Ingénierie pédagogique :

Technique du groupe miroir

Exemple : « *donner la parole à ceux qui ne l'ont pas* »
François Soulage – Président du collectif alerte

ALERTE

Définition : La technique du « groupe miroir » consiste à saisir un groupe représentatif de personnes ressources concernées d'une proposition politique qui doit être examinée et qui a été préparée en amont. Il s'agit de vérifier si la proposition permet de résoudre les difficultés rencontrées.

Constat de départ : Dans le travail social, il ne peut y avoir de solutions satisfaisantes si l'on ne part pas, d'abord, de la situation des personnes à qui sont destinées ces solutions. Pour pouvoir remplir cet objectif, l'habitude a été prise d'intégrer dans les groupes de travail chargés d'élaborer des solutions, des personnes ressources concernées.
Mais celles-ci ne sont jamais très nombreuses, et elles participent à un groupe de travail dont elles ne comprennent pas toujours le langage, ni même les préoccupations. Les propositions venant d'une personne accueillie se trouvent ainsi mélangées, voire banalisées, au milieu de beaucoup d'autres. Malgré toute la bonne volonté que peut montrer le groupe, la solution adoptée ne vient souvent pas directement au contact de la réalité telle qu'elle est vécue par la ou les personnes ressources concernées.

Démarche : Le groupe miroir est en charge, d'une part de dire si la réponse qui est proposée lui convient et d'autre part de proposer d'éventuels amendements. C'est ainsi par exemple que dans plusieurs cas, le langage a été modifié afin de rendre la proposition compréhensible. Dans d'autres cas, par exemple pour l'inclusion bancaire, de nouvelles solutions ont vu le jour grâce à un groupe miroir.
Il n'est pas demandé au groupe d'élaborer la proposition technique, il lui est demandé de vérifier que la proposition lui paraît de nature à répondre aux difficultés rencontrées dans le même domaine.

Cette technique peut également s'appliquer dans le cadre des formations en travail social.

Collectif Alerte
➲ www.alerte-exclusions.fr

Ingénierie de formation :

is260618.pdf

Ouvrir avec

Co-construction de modules de formation

L'exemple des modules du Collectif Soif de connaissances en région Auvergne-Rhône Alpes et de l'IRTS Hauts-de-France

Définition : Il s'agit de co-construire et de co-animer un module de formation, en s'appuyant sur une équipe formative variée (professionnels, chercheurs, formateurs professionnels, et personnes ressources concernées ayant ou ayant eu une expérience d'accompagnement au sein d'une structure. Ces acteurs ont des expertises différentes mais complémentaires. Un processus d'auto-formation au sein du groupe de co-formateurs se met en place.

Constats et objectifs : La création de ces modules part du constat d'une, nécessité d'une approche intégrée de ces sujets, supposant l'implication forte de chaque acteur concerné : chercheurs, professionnels, formateurs, personnes ressources concernées.
Ici, il s'agit de comprendre les processus d'exclusion et de précarité mais aussi de travailler les questions de participation (savoir être et postures par rapport à la relation aux personnes). D'autres objectifs spécifiques peuvent être avancés : pour le collectif soif, il s'agissait aussi d'une opportunité de lier les travaux portant sur la précarité à ceux portant sur le non recours aux droits.

Démarche : Les personnes ressources concernées sont présentes tout au long de la formation ce qui peut permettre des conversations informelles. Il s'agit pour elles de mobiliser et transformer leur expérience pour construire un nouveau contenu de formation (le module ne vise en aucun cas à leur offrir un simple espace de témoignage). Elles sont rémunérées à la fois pour leur travail d'élaboration du module, et en tant que co-formateurs au sein de l'équipe. Concernant les professionnels du travail social, leur participation permet de garantir une prise en compte des réalités et contraintes qu'ils vivent dans leur accompagnement des personnes. Dans la même logique que pour les personnes ressources concernées, ceux-ci sont amenés à dépasser le jeu du témoignage pour offrir un regard réflexif sur leurs pratiques et leur secteur d'intervention. Les chercheurs sont eux amenés à faire évoluer certains contenus et modalités de présentation en fonction de la dynamique de groupe et des choix pédagogiques opérés.

La mise en place de ce type de module suppose une pédagogie active, participative et adaptative suivant les publics. Les outils d'animation et de formation doivent en effet être adaptés en fonction du profil des participants et des objectifs spécifiques de chaque formation. Le public peut être diversifié, qu'il soit en formation initiale ou continue. Ce type de module peut tout à fait s'adresser aussi à des élus, des décideurs, des agents de collectivités, des administrateurs d'associations ou de fondations.

Collectif Soif de connaissances
➲ www.collectif-soif.fr

IRTS Hauts-de-France
➲ irtshdf.fr

Intervention directe auprès des étudiants :

fors260618.pdf Ouvrir avec

Pratique du théâtre législatif

L'exemple de l'association APPUIS et ISSM Mulhouse

Définition : L'action vise à offrir un espace d'expression aux personnes concernées et aux étudiants dans l'espace public en s'appuyant sur les techniques du théâtre législatif. Le théâtre législatif est un type particulier de théâtre forum développé par un québécois, Luc Gaudet, qui réunit les citoyens, les législateurs et les décideurs dans un dialogue créatif sur les pratiques, les règles, les politiques et les lois qui affectent les communautés.

Le théâtre législatif est un dispositif qui incite les membres d'une assemblée de théâtre forum à pousser plus loin leur réflexion, au-delà des pistes d'actions individuelles, afin de dégager des pistes de solutions davantage systémiques (de l'ordre des pratiques, des politiques, des règles ou encore de projets de lois) visant à rétablir une meilleure inclusion des personnes marginalisées, à prévenir des discriminations ou oppressions structurelles. Le but du théâtre législatif en tant que pratique est de rassembler des personnes de tout statut dans une communauté, y compris les décideurs politiques, afin de se concentrer sur les responsabilités et les pouvoirs individuels et collectifs de chacun pour promouvoir un changement positif. A travers ce processus participatif, pendant et après la présentation d'une courte pièce de théâtre, il y a un débat public pour que tout le monde puisse convenir de certaines actions à la fois politiques et sociales auxquelles les participants s'engagent à apporter des changements.

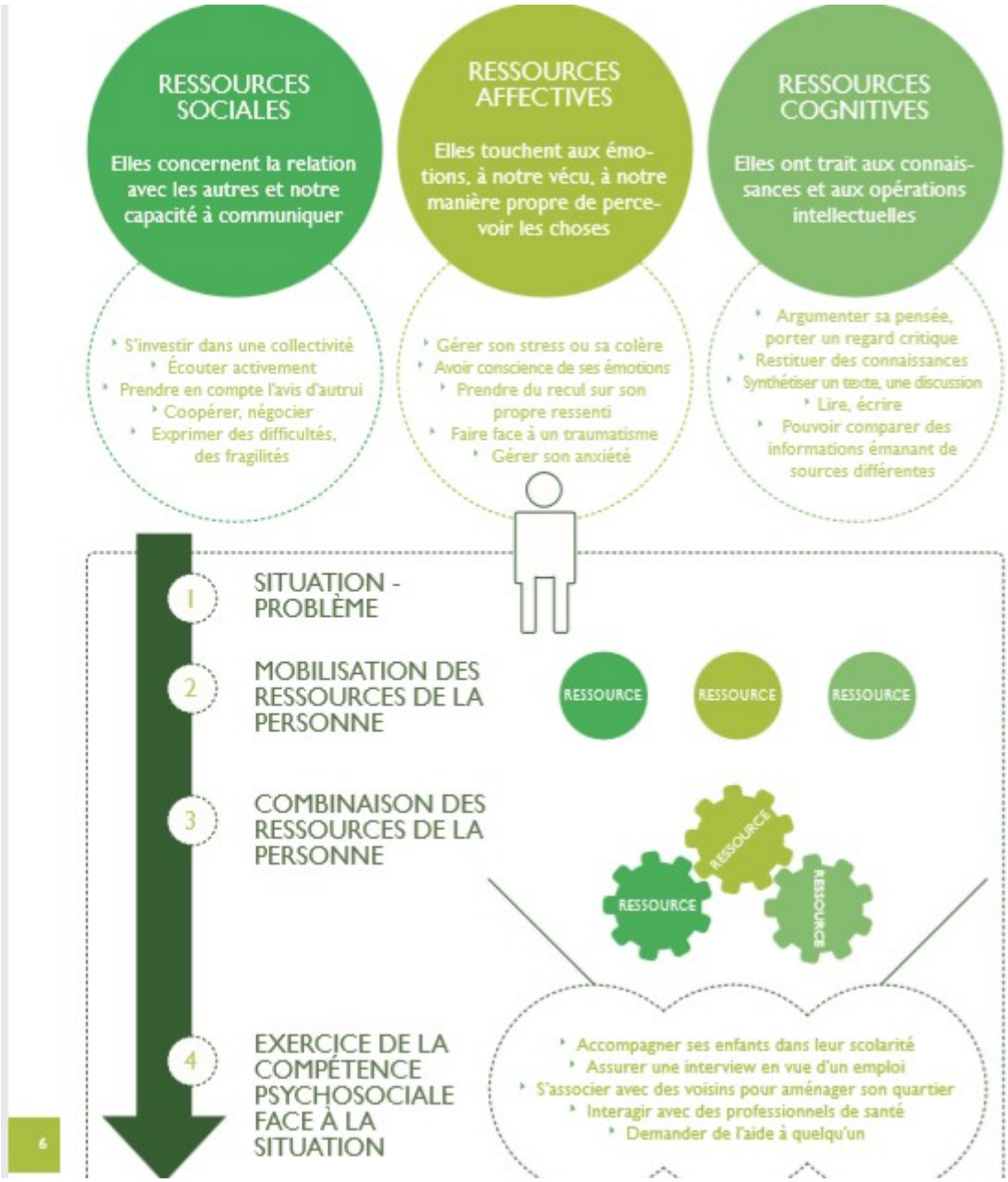
Démarche : Les participants définissent les questions qui posent problème et travaillent ensuite à la préparation du théâtre législatif. L'envie d'aller jusqu'au bout est encouragée par la perspective d' une représentation et la mise en débat dans la ville. Ce dispositif ouvre la voie à la création de nouvelles solidarités et d'un réseau d'entraide. Il permet de développer l'esprit critique et de favoriser la conscientisation. Il s'agit également de montrer l'efficience dans le travail social par une démarche pouvant être évaluée en termes d'impact et de bénéfices par la construction d'un socle d'indicateurs accessibles et mobilisables. Un ensemble d'engagements peuvent en effet être soulevés par le théâtre législatif à l'issue du processus.
Il n'est pas évident pour l'ensemble des acteurs d'une part de se mettre en scène, d'autre part de le faire de manière égalitaire. De plus, le caractère subversif de l'outil nécessite une maitrise et un contrôle important de la démarche pour une production pertinente.

Association APPUIS
➲ www.association-appuis.fr

ISSM Mulhouse
➲ issm.asso.fr

LA MISE EN ŒUVRE

4 Annexe 4 les compétences psycho-sociales (focus santé)



Bibliographie

Ouvrages :

Arènes jacques (2002) « souci de soi, oubli de soi ». Paris Bayard

Barbier JM, Galatanu O 2004 « Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ? » Paris, L'harmattan

Béllier Sandra (1999) « compétences comportementales , appellation non-contrôlée , 10° entretiens de la villette

Biheng-Martignon L Mirabelle (2016) DC2 DEASS, Malakof Dunod

Blanchard-Laville C (2000) « Pour une clinique du rapport au savoir », Paris, L'harmattan

Blanchet A, Gotman A(2010) L'enquête et ses méthodes, l'entretien Armand colin

Bourdieu P, Passeron JC (1996) « La reproduction , éléments pour la théorie du système d'enseignement » Paris Ed de minuit

Carré P, Caspar P (2017) Traité des sciences et des techniques de la formation Paris Dunod

Chevallard Y concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique . Recherche en didactique des mathématiques vol 1 2003

Charlot B (1996) « Du rapport au savoir » ,Paris, Poche Education

Dewey J. (1968). Expérience et éducation. Paris : Armand Colin

.Dictionnaire Étymologique du français- edition gilles Firmin Dictionnaire le Robert 1992

Le croisement des savoirs (1999) Groupe de recherche quart monde université les Editions de l'atelier

Dobieecki Bernard (2006) Rédiger son mémoire en travail social Édition ESF

Guide UNAFORIS (09/2018) La participation de personnes ressources concernées aux formation à l'intervention sociale.

Le Boterf G (2013) construire les compétences individuelles et collectives Paris Groupes Eyrolles

Le Boterf (1997),G, L'ingénierie de compétence Paris, Éditions d'organisations

Legroux J(2008) « De l'information à la connaissance »,Paris L'harmattan

Molina Y, Monceau G (2017) Les formations du secteur social aujourd'hui Éditions Presses de l'EHESP

Mosconi n, Beillerot J, Blanchard-Laville C (2000), « Formes et formations Du rapport au savoir », Paris, L'harmattan

Quivy R, Van Camenhoudt L Manuel de recherche en sciences sociales Paris Dunod

Robin R « L'expertise social La définir pour l'agir ? » Lyon chroniques sociales

Zarifian Philippe (2004), le modèle de la compétence Editions liaisons

Articles :

Abdejalil M Différentes dimensions de la parole, La revue française de service social N° 255 04/2014

Barbier JM Expérience /activité/apprentissage/RECHERCHE : distinctions et articulations Forum N 151 Mai 2017

Borkman T cité par Garden EGarden E Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales ? Vie sociale 2017 N°20 p 32

Etcheverry MH et M G Mounier « La parole de l'usager dans les textes juridiques .Revue française de service social N°255/2014

Cadière J « qu'est-ce que l'expérience ? Forum N 151 Mai 2017

Castel R Figures professionnelles : dispositions réglementaires et genèse de l'expertise L'expert mandaté et l'expert instituant Université de Paris VIII

Chamla R A propos de la réforme du DE ASS de l'intervention sociale et de l'expertise sociale La revue française du service social N°236 01/2010

Courtois B., Pineau G. (dir.Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in), La formation expérientielle des adultes. Paris : La Documentation française.

Dutrenit Jean-Marc Évaluation de la compétence sociale de l'usager : chaînon manquant entre marginalité et intégration, Les cahiers de l'actif N 288/291 08/2010

Gardien E Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche ?, vie sociale N 20 Dec 2017, p32

Jaeger M Réinterroger et reformuler le rapport aux personnes (2013) vie sociale N°13

Jaeger M L'implication des huc (Habitants-usagers-citoyens) dans la recherche Vie sociale N20

Jouffray c Être un expert de l'intervention professionnelle en service social ? Peut-être mais gare à la toute puissance La revue française de service social vie N 236 01/2010

Lechaux P La question de la formation aux mains des acteurs des États généraux du travail social (2016) Vie sociale N°13

Papay J Droits des personnes accompagnées. Responsabilités et nouvelles pratiques (2016) vie sociale N°13 p 203

Perrenoud Ph (2004),«suffit-il d'être expert pour former des experts, », Enseigner la musique N 6-7

Ravon B « autonomie,standardisation ou partage des savoirs? Problèmes, enjeux et configurations Les formations du secteur social aujourd'hui (2017)

articles WEB :

http: http://www.arifts.fr/PDF/Publications/A_Helias/expertise_sociale_anne_helias.pdf//www.arifts.fr/

ATILF, CNRS (2001). Op. cit. http://www.cnrtl.fr/définition/expérience

https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2014-1-page-78.htm

https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ETR_0833_0389

WWW. Cultures-sante.be Focus santé N°4 Compétences psychosociales des adultes et promotion de la santé

www.cnrtl.fr

Décret N° 2017-877 du 6 Mai 2017 relatif à la définition du travail social www.legifrance.gouv.fr

www.recherche-qualitativement/documents/files/revue/.../hs-15-Gross-Gagnayre.pd

www.guyleboterf-conseil.com/images/Soins%20cadres.PDF

http://www.scolaconsult.fr/expert-ou-consultant-quelles-differences/

www.diictionnaire-juridique.com

https://www.meirieu.com/ARTICLES/autorite_transmission_mildt.pdf

Plan d'action interministériel en faveur du travail social et du développement social

https://solidarites-sante.gouv.fr/...sociales/travail-social/.../plan-d-action-interministerie..

Rapport du CSTS (conseil supérieur du travail social) 2014 Refonder le rapport aux personnes « Merci de ne plus nous appeler usager » » https://solidarites-sante.gouv.fr/.../CAB_COM_RAPPORT_COMPLET_Merci_non_usag...

toupie.org

Table des matières

INTRODUCTION.....6

DU CHEMINEMENT À MES QUESTIONS DE RECHERCHE.....8

1 A l'origine de ce choix de sujet, une histoire de vie avec «le savoir».....8

1.1. De l'école au lycée: le savoir académique.....8

1.2. Découverte de l'alternance: De la formation à l'exercice professionnel.....10

1.3. La transmission: Responsable de formation.....11

2 Des lois et des pratiques favorisant la participation des personnes accompagnées au cœur de l'intervention sociale.....12

2.1. Quel cadre législatif?.....13

2.2. Les états généraux du travail social et le plan d'action en faveur du travail social et du développement social.....13

3 De l'usager à la personne accompagnée.....16

3.1. Termes liés au cadre administratif.....16

3.2. Termes liés au cadre économique 17

3.3. Termes liés à la politique et au service public.....17

3.4. Termes plus spécifiques au champs de l'action sociale et médicale.....18

3.5. Termes transversaux valorisés par le travail social.....19

4 Vers une participation des personnes accompagnées à la formation initiale des travailleurs sociaux.....20

4.1. Des changements de pratique.....21

4.2. Différentes modalités pédagogiques.....22

5 Les enjeux pour les différents acteurs: le recueil de données exploratoires.....24

5.1. Les savoirs en question.....24

5.2. Quelle place pour les personnes accompagnées dans la formation.....25

5.3. Comment solliciter les personnes accompagnées.....26

5.4. Que m' a appris cette phase exploratoire:.....27

Ma question de recherche.....28

DE LA PROBLÉMATIQUE AU MODÈLE D'ANALYSE, UNE APPROCHE CONCEPTUELLE : NOTION D'EXPERTISE, DE TRANSMISSION ET DE COMPÉTENCE.....29

1 Le savoir.....29

1.1. Autour du savoir.....29

a) Le savoir.....29

b) Le Rapport aux savoirs.....30

c) Les savoirs.....31

1.2. Les savoirs expérientiels.....32

a) Petit détour par l'expérience.....32

b) Les savoirs experientiels.....33

c) Les savoirs situés.....36

1.3. Du clivage vers un croisement des savoirs.....36

2 L'expertise.....38

2.1. Définitions.....38

2.2. A ne pas confondre avec l'expert.....39

a) Le spécialiste....39
b) Le consultant....39
2.3. Les types d'expertise....40
a) l'expertise judiciaire ou consensuelle:....40
b) De l'expertise individuelle à l'expertise institutionnelle....41
c) Expertise d'évaluation....41
2.4. Qui dit expertise dit expert....41
a) Une fonction....41
b) Une légitimité....42
c) Des savoirs....42
2.5. Notions d'expert mandaté et d'expert instituant....44
2.6. L'expertise sociale....46
a) Tentative de définition....46
b) Ambivalence des travailleurs sociaux sur cette question de l'expertise....47
c) peut-être faut-il revenir à l'état originel de l'expertise?....48
d) Une expertise partagée....48
Que retenons nous de ce chapitre:....49
3 La notion de transmission et ses enjeux....50
3.1. Définitions....50
3.2. La transmission: ses enjeux....51
3.3. Transmettre son expérience: le récit de vie....53
Que retenons nous de ce chapitre:....54
4 La compétence....54
4.1. Définitions....54
a) La compétence: savoir agir....55
b) La compétence: savoir combiner des ressources....56
4.2. Les compétences psycho-sociales....57
a) Définitions....57
b) Les limites....58
Que retenons nous de ce chapitre:....59
Conclusion de la partie 2....60
ENQUÊTE DE TERRAIN....63
1 Méthodologie....63
1.1. Le contexte....63
1.2. Les différentes méthodes....64
a) L'étude de documents....64
b) Le questionnaire (enquête sociologique et le sondage)....65
c) L'observation directe de type participante:....65
1.3. Mon choix pour l'entretien....65
a) L'entretien semi-directif....65
b) Quel public cible....66
c) L'organisation des entretiens:....67
Les conditions:....67
Le choix des questions:....67
Le déroulé:....68
2 Recueil et interprétation des données....70

2.1. La pertinence....71
2.2. un changement de regard:....72
a) La citoyenneté....72
b) La place de la personne accompagnée....73
2.3. Avant l'intervention....74
a) La motivation....75
b) La préparation....76
c) Les compétences....78
d) Le choix des personnes 79
2.4. Pendant et après la séance....80
a) La présence du formateur....80
b) Le rôle du formateur....81
2.5. L'expertise d'usage....82
a) Regard des formateurs....82
b) La notion d'expert....83
2.6. Quelles plus-values pour les étudiants ?....84
a) Le contenu des interventions....84
b) Impacte sur la pratique :....85
2.7. Retour sur les hypothèses....87
a) Avec la reconnaissance par les formateurs de l'expertise d'usage des personnes accompagnées....87
b) En proposant aux personnes accompagnées un espace de formation « protégé »....88
c) En développant des compétences en matière de savoir être....89
CONCLUSION....90
ANNEXES:....93
1 Annexe 1: Grille d'entretien....93
2 Annexe 2: un exemple d'entretien....93
3 Annexe 3 des exemples de projets pédagogiques associant des personnes accompagnées:....102
4 Annexe 4 les compétences psycho-sociales (focus santé)....104
BIBLIOGRAPHIE....105
TABLE DES ILLUSTRATIONS....111
TABLE DES TABLEAUX....112

Table des illustrations

Photo 1: Inscrire la légende.....5

Table des tableaux

Tableau 1: Inscrire une légende.....5

RÉSUMÉ

La personne accompagnée, de moins en moins appelée usager, tend à devenir « un pilier » de l'intervention sociale. Nous sommes passés d'une logique prescriptive au développement du pouvoir d'agir des personnes.
Ainsi un certain nombres de textes législatifs, de réflexions, considèrent les personnes accompagnées comme des acteurs-citoyens, au regard de leurs droits, de leurs capacités. Il s'agit de rechercher leur participation, et de les associer à la décision.
Le savoir devient l'affaire de tous et ne se limite pas aux au savoirs "traditionnels", savoirs théoriques, techniques... Il concerne aussi celui des personnes accompagnées auxquelles on reconnaît un savoir experientiel issu de leur vécu, de leurs difficultés de vie.
Le dernier plan gouvernemental en faveur du travail social intime les centres de formation à associer les personnes accompagnées à la formation des étudiants, en allant au-delà du témoignage des personnes en s'appuyant sur leur expertise.
Tous les acteurs de la formation sont unanimes pour souligner l'intérêt de cette participation, laquelle se développe progressivement à différents niveaux (ingénierie pédagogique, de formation..).
Nous verrons que ces nouvelles modalités pédagogiques soulèvent nombre de questions :
Peut – on parler d' expertise ? Quelle place donner dans l'espace formation à des personnes dont ce n'est pas le métier ? Quelles seraient les compétences requises?
Autant de questions auxquelles je vais tenter de répondre à partir d'une approche conceptuelle et d'une enquête de terrain auprès de formateurs.
Les résultats de cette recherche devraient me permettre de dégager des pistes de travail afin de développer ces pratiques au sein de mon centre de formation.

mots-clés : pouvoir d'agir-savoir-Expertise-compétence-transmission

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) **Pascal Barthes**.....
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiant(e) le 19 /11 /2018

Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint

à tous les rapports, dossiers, mémoires.

Présidence de l'université

université angers