

La participation des personnes accompagnées à la formation des futurs travailleurs sociaux :

Consensus mou ou idée nécessaire ?

Valérie Wolff

Responsable du Centre Européen de Recherches Appliquées aux Dynamiques de l'Intervention Sociale (CERADIS), Ecole Supérieure Européenne de l'Intervention Sociale (ESEIS)
Maîtresse de conférences associée en sociologie - Université de Strasbourg

Arnaud Albinet

Directeur du pôle des métiers de l'intervention sociale, Ecole Supérieure Européenne de l'Intervention Sociale (ESEIS)

Introduction

Le développement des méthodes participatives est en pleine émergence dans le champ de l'intervention sociale. D'un principe démocratique approfondi, le modèle participatif a engendré une remise en question du travail social après le bilan contrasté de la loi 2002-2 (Jaeger, 2017), avant de générer des changements radicaux, dont la reconnaissance progressive des savoirs expérientiels (Heijboer, 2021 ; Rosenberg, 2019).

Véritable phénomène macro-social, la participation des publics de l'action sociale se développe tant au niveau des institutions (politiques sociales, participation à la vie et au fonctionnement des établissements, ...) que des pratiques professionnelles (conception et mise en œuvre des projets individualisés), en passant par la formation des futurs travailleurs sociaux et la recherche en travail social. Cet article permet d'illustrer cette dynamique en rendant compte d'une enquête par immersion menée dans une école de travail social au sujet de la participation des personnes concernées à la formation des étudiants. Une analyse conclusive permet d'apporter un éclairage théorique original sur la dynamique participative dans le domaine de la formation, sous l'angle de la sociologie et de l'ingénierie sociale.

1. L'enquête et ses méthodes

La recherche s'est déroulée en 2021¹ au sein de l'École Supérieure Européenne de l'Intervention Sociale (ESEIS) située en région Grand-Est. L'objectif était de recenser les actions de formations menées avec la participation des publics de l'action sociale au sein de l'établissement. Il s'agissait d'identifier les logiques sociales au fondement de ces actions et de cerner les ressources et les freins à leur développement. Dans cette perspective, les résultats obtenus par l'enquête menée sont propres à l'école concernée. Toutefois, leur analyse permet une modélisation générale des pratiques pédagogiques participatives, susceptible de s'élargir à bon nombre d'établissements de formation en travail social.

L'ESEIS est un établissement de formation situé sur 3 sites et géré par une association à but non lucratif : l'Association pour la formation et la recherche en intervention sociale (AFRIS). Il s'agit d'une association indépendante, régie par la loi de 1908². L'école forme des professionnels de l'intervention sociale et de la santé. Elle prépare aux métiers de 4 différents champs d'intervention (l'assistance aux personnes et aux familles, l'accompagnement et l'animation sociale, l'action sociale, l'accompagnement à la professionnalisation, le management et l'expertise). Au moment de l'enquête, l'établissement propose 21 filières de formation qui accueillent 4300 étudiants, stagiaires, apprentis et professionnels. Le personnel pédagogique est composé de 32 formateurs permanents et responsables de filières, ainsi que de plus de 800 formateurs occasionnels.

Trois méthodes d'enquête complémentaires ont été employées.

- Un questionnaire a été envoyé à l'ensemble des responsables de filières et formateurs permanents pour recenser les pratiques et les opinions concernant la participation des publics de l'action sociale à la formation des futurs travailleurs sociaux.
- Des focus groups ont été organisés en visio auprès des mêmes acteurs, pour identifier les dynamiques collectives et les expériences individuelles à l'œuvre dans l'établissement.
- Enfin, des entretiens individuels ont été menés avec les personnes ressources identifiées sur le terrain (direction de l'ESEIS, formateurs occasionnels ou permanents, professionnels et

¹ Cet article est la synthèse de trois démarches d'enquête ayant eu lieu en 2021 à l'ESEIS sur le sujet de la participation des personnes accompagnées. Ces démarches, coordonnées sur site par l'auteure de l'article, sont : une enquête de terrain de DEIS, un mémoire DEIS et une recherche par observation participante menée par l'auteur. Dans cette perspective, la contribution des participants suivants est à mentionner : 5 étudiants DEIS (Arnaud Albinet, Céline Braun, William Franck, Laura Martena, Mathieu Recio), 1 chargée de TD (Célia Bosse) et 1 chargée de projet (Sariane Gasmil).

² Toutes les associations domiciliées dans les départements du Bas-Rhin, du Haut-Rhin et de la Moselle sont obligatoirement soumises aux articles 21 à 79-III du code civil local et non à la loi du 1er juillet 1901.

représentants d'unions ou de fédérations sur le territoire, formateurs d'autres institutions de formation en travail social).

2. Les résultats

2.1 La participation des personnes accompagnées à l'ESEIS

70 % des répondants au questionnaire effectuent des actions incluant la participation des publics de l'action sociale à la formation des futurs travailleurs sociaux. Trois principaux domaines sont concernés. L'enseignement, principale mission de l'école, regroupe la majorité des actions recensées (58%). Les personnes accompagnées sont également impliquées dans l'ingénierie de formation, et la co-construction de projets (21%), ainsi que dans les activités de recherche (21%). La participation des publics à la recherche en travail social est d'ailleurs l'une des ambitions du CERADIS, qui encourage la conduite d'une "recherche-appliquée" inclusive. Dans cette perspective, les personnes concernées peuvent ainsi être impliquées dans toutes les étapes du processus de recherche. De la conception des hypothèses, à l'élaboration des analyses, en passant par le recueil des données. Les publics peuvent également participer à l'évaluation des démarches de recherche et à la diffusion des résultats.

Dans 75% des cas, les actions participatives impliquent un groupe de personnes accompagnées (par exemple un groupe de résidents habitant le même foyer ou plusieurs usagers d'un même service social). Seules un quart des actions implique une personne accompagnée isolée. Toutefois, la prise de parole du public n'est pas pour autant collective. En effet, dans la majorité des cas, les publics qui interviennent parlent en leur nom. Seules 25% des actions participatives sont menées au nom d'un collectif (association d'usagers, de patients, de familles, etc.).

2.2 Les modalités de la participation

Les actions participatives sont essentiellement programmées dans la première année de formation des étudiants (50%) dans les formations de niveau 6 et infra. Il est intéressant de constater que dans la majorité des situations (90%), elles se déroulent auprès de petits groupes d'étudiants (environ 15). On peut aisément supposer que cette configuration facilite l'interaction avec les publics qui participent à la formation. La durée de l'action est souvent très courte : ½ journée (25%) à une journée (33%). Plus rarement, elle dure 2 à 3 jours (17%) ou plus de 3 jours (25%).

Le type d'actions recensées concerne principalement des séquences de formation impliquant un témoignage et un dialogue avec les étudiants.

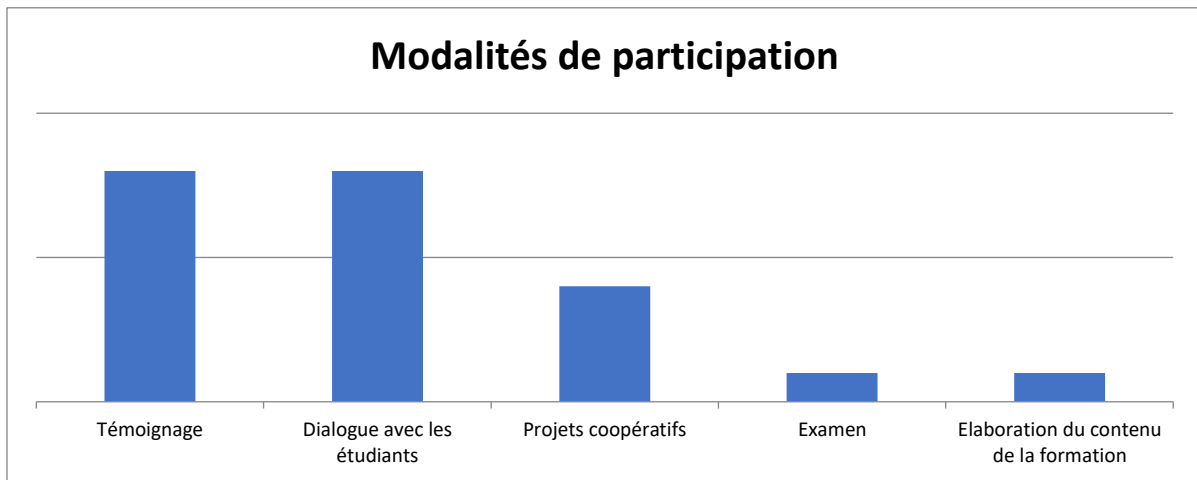


Figure 1 : Modalités de participation des personnes accompagnées

Un élément marquant est que les objectifs poursuivis par ces séquences de formation sont très rarement identifiés en termes de compétences à acquérir. Ainsi, les principaux objectifs identifiés par les formateurs sont : « apporter un témoignage », « partager des expériences » ou encore « illustrer des enseignements théoriques ». Seules deux réponses incluent des objectifs pédagogiques :

- « Montrer l'intérêt de la participation des personnes pour améliorer les modalités d'accompagnement et déconstruire les représentations liées à la relation de domination entre le professionnel et l'utilisateur ».
- « Permettre aux étudiants de comprendre l'impact du handicap sur la vie quotidienne, en vue d'adapter leur accompagnement en tant que professionnels en permettant à l'utilisateur d'être au centre des préoccupations tout en étant acteur de sa vie ».

D'autres initiatives, minoritaires, visent la co-construction d'actions avec les usagers. Il s'agit alors de mettre en œuvre des projets par des groupes d'étudiants en réponse à des besoins identifiés localement, notamment hors des murs de l'école. Les répondants évoquent notamment des actions en lien avec les projets d'établissements des lieux de stage, par exemple : « réaliser une animation avec un public en difficulté », « élaborer un guide sur l'accès aux droits et l'accès aux soins des personnes immigrées », il peut s'agir aussi de « co-rédiger le livret de l'apprenant comprenant un argumentaire sur la politique d'inclusion ». Le tableau suivant détaille quelques exemples d'actions recensées.

Tableau 1 : Exemple d'actions participatives recensées sur le terrain d'enquête

Témoignages / dialogues avec les étudiants	Projets coopératifs
<ol style="list-style-type: none"> 1. « Une éducatrice malentendante qui vient exprimer les réalités et les difficultés qu'elle rencontre dans la vie quotidienne » 2. « Une personne aveugle qui vient exprimer ces réalités et difficultés » 3. « Une personne atteinte d'infirmité motrice cérébrale qui vient exprimer ces réalités et difficultés » 4. « La mère d'une jeune fille handicapée pour parler de la communication et de son ressenti sur le regard porté sur elle par rapport au handicap ». 5. « La pair-aidance sur deux sessions avec les moniteurs éducateurs de l'Espace Formation (Témoignage, faire le lien entre la théorie et la pratique) » 6. « "Autodétermination, être adulte en situation de handicap" : pair-aidance qui donne une place à un tiers dans la formation (AES) » 7. « La participation des personnes accompagnées, les savoirs expérientiels et le management : l'exemple du Service d'accueil de jour pour personnes handicapées : participation d'un collègue de résidents pour le recrutement de nouveaux salariés. » 8. « La vie affective et sexuelle des adolescents en situation de handicap : participation d'adolescents transgenres à l'un des modules de la formation diplômante. » 9. « Accompagnement social dans le centre d'accueil pour demandeurs d'asile (témoignages, recherches professionnelles, dialogues avec les étudiants). » 	<ol style="list-style-type: none"> 1. « Journées de formation co-construites dans le cadre d'une option (en licence), associant des étudiants en travail social, des personnes fréquentant un Groupe d'Entraide Mutuelle (GEM), des travailleurs sociaux du GEM et une structure accueillant des personnes en situation de handicap psychique à Kehl (Allemagne). La formation est organisée en demi-journée au GEM en France, demi-journée à Kehl. Le GEM a accueilli les étudiants pour présenter la structure puis le groupe étudiants + GEM (travailleurs sociaux et personnes concernées) s'est rendu à Kehl pour découvrir les pratiques de l'autre côté du Rhin. Les personnes accompagnées avaient le même statut que les étudiants dans ces journées de formation. » 2. « 4 projets pour que les étudiants assistants d'éducation spécialisée interviennent chaque année auprès des personnes accompagnées en établissement pour la co-construction d'un projet (10h) » 3. « Coup de cœur littéraire au centre de ressources documentaire de l'ESEIS : sélection et présentation de livres par des personnes accompagnées, des professionnels et des étudiants, puis élection du meilleur livre » 4. « Un projet d'épicerie sociale mis en place avec les étudiants et les personnes concernées à l'ESEIS de Schiltigheim. Ce projet est renouvelé chaque année. » 5. « Module optionnel sur le handicap et le théâtre - partenariat avec l'ADAPEI » 6. « Recherche-action Marge : implication des habitants dans le but de développer systématiquement les échanges entre les acteurs des quartiers marginalisés en France, en Allemagne et en Suisse » 7. « Rédiger avec les usagers l'argumentaire du livret de l'élève concernant la politique d'inclusion »

2.3 Commentaires

➤ *Manque d'exhaustivité*

Les actions recensées ne sont pas exhaustives. Elles ne représentent pas la totalité des actions de participation des usagers menées à l'ESEIS. En raison du temps limité et du contexte difficile au moment de l'enquête (période de confinement liée au Covid 19, enseignements et travail en distanciel, mouvements sociaux et turn over de personnel), tous les formateurs n'ont pas pu être interviewés. Cependant, plus de la moitié (53%) ont répondu et la recherche démontre déjà l'existence d'un nombre significatif d'actions identifiées (plus d'une trentaine).

➤ *Typologie*

La typologie utilisée dans le classement des modalités de participation distingue les actions basées sur des témoignages/dialogues avec les étudiants, de celles qui sont co-construites entre les personnes accompagnées, les étudiants, les formateurs et les professionnels. Le degré d'implication des publics de l'action sociale est plus important dans les projets coopératifs. Cependant, ce deuxième type d'action demeure minoritaire.

➤ *Handicap*

Les actions identifiées concernent souvent des personnes en situation de handicap. Plusieurs hypothèses peuvent l'expliquer : l'effet "boule de neige" dans le contact avec les publics de l'action sociale sur un même territoire, l'avancée du secteur du handicap (par rapport aux autres secteurs) sur la question de la participation des personnes accompagnées, la possibilité d'accès au public par le biais de structures collectives existantes (hébergements spécifiques, ESAT, établissements de soins, etc.)

2.4 Le statut des participants et leur participation

La majeure partie des publics participant aux actions de formation sont rémunérés (53%). Cependant, une proportion importante, intervient également de façon volontaire et ne reçoit aucune rémunération. Cette situation est principalement due au fait que la rémunération est impossible pour certaines personnes accompagnées bénéficiaires de minimas sociaux. La perception officielle d'un salaire pour leur contribution aux actions de formation peut occasionner un risque de perte d'allocation ou des difficultés administratives. Certains reçoivent alors d'autres formes de compensation (repas, accueil café/petit-déjeuner, indemnisation des frais de déplacements etc.).

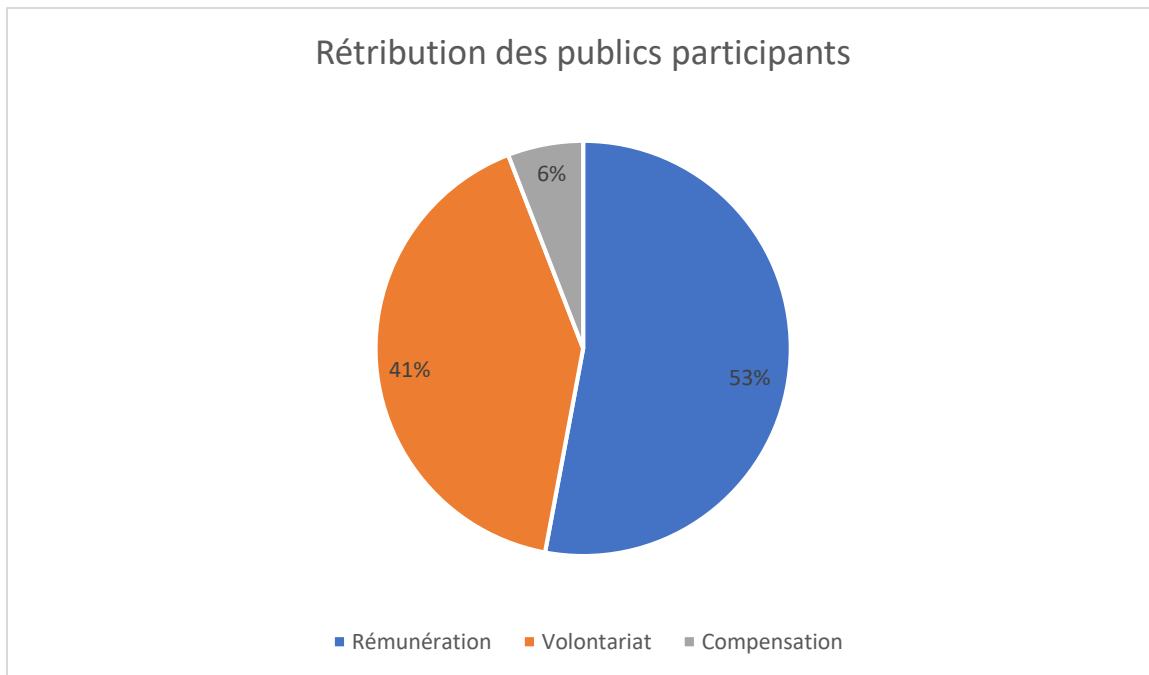


Figure 2 : Statut et rétribution des publics participants

Une autre problématique à soulever concerne la rémunération des publics intervenant en groupe (par exemple groupe de résidents d’un foyer, groupes d’usagers d’un service social ...). Nous avons vu que cela concerne une proportion non négligeable des actions participatives recensées (75%). Or, selon les modalités de financement et suivant les objectifs de rentabilité de la filière de formation concernée, il peut apparaître difficile de dégager le budget nécessaire à la rémunération de multiples intervenants sur des sessions souvent courtes. Dans cette perspective, la participation des publics aux actions de formation représente un enjeu à évaluer au regard du budget de la formation considérée.

2.5 Obstacles et défis

L’idée de faire participer les publics de l’action sociale à la formation des futurs travailleurs sociaux fait consensus parmi l’ensemble des répondants. Toutefois, de nombreux freins au développement de cette dynamique participative sont identifiés par les formateurs.

En premier lieu, les répondants qui ne développent pas ce type d’action donnent deux raisons principales :

- l’absence de temps nécessaire pour l’élaboration, la recherche des contacts et la mise en œuvre de ce type d’action ;
- et le fait que ces initiatives ne soient pas incluses dans le référentiel de formation.

L'un des répondants mentionne également qu'il est nouvellement arrivé dans l'école et un autre indique qu'il n'a pas pensé à développer ce type d'initiative. Ces réponses interrogent le cadre institutionnel et l'information donnée aux formateurs. Enfin un dernier répondant constate que ces actions sont difficiles à mettre en place en l'absence de liens de connaissance directs avec des personnes concernées souhaitant s'exprimer devant un groupe d'étudiant.

Les défis identifiés par les formateurs pour développer la participation des publics sont au nombre de cinq :

- La mise à disposition de temps dédié ;
- L'octroi de moyens dédiés (en termes de contacts, de guide de bonnes pratiques et de moyens financiers) ;
- L'organisation structurelle permettant l'impulsion d'une dynamique participative et la mutualisation des expériences déjà existantes ;
- La reconnaissance des savoirs expérientiels : l'un des répondant estime que « la conviction que les personnes concernées ont un savoir expérientiel à transmettre aux futurs professionnels n'est pas encore largement partagée par l'ensemble des responsables de formation et des professionnels » ;
- Enfin, la difficulté à dépasser le simple exemple individuel lié au témoignage et à avoir une approche pédagogique construite sur ce sujet est également soulignée.

3. Analyse

3.1 Résumé des résultats

L'idée de développer la participation des personnes accompagnées à la formation des travailleurs sociaux *fait consensus* sur notre terrain d'enquête. 70% des répondants mènent déjà des actions de ce type. Cependant, ces initiatives concernent essentiellement les activités d'enseignement et la plupart des actions sont basées sur des témoignages de personnes accompagnées, ce qui reste une *approche assez étroite de la participation*. Par ailleurs, *ces actions sont souvent courtes* (1/2 journée ou 1 journée) et concernent principalement de *petits groupes d'étudiants*, ce qui favorise les interactions, mais peut représenter un obstacle à la dissémination des expériences.

Plus rarement, certaines actions sont le fruit d'un véritable *projet coopératif* impliquant usagers, étudiants, professionnels et formateurs. C'est notamment le cas des actions « hors les murs »

(développement collectif d'une activité dans un établissement, élaboration conjointe d'une enquête ou d'un projet de territoire, etc.). Ces modalités impliquent un degré de participation plus élevé de la part des personnes accompagnées, mais elles demeurent minoritaires. Enfin, la *participation des publics à l'ingénierie de formation demeure exceptionnelle*.

Un élément qui nous semble préoccupant est le fait que les objectifs des actions de participation des publics sont rarement identifiés en termes de compétences à développer pour étudiants. *Ainsi les expériences existantes semblent demeurer au stade de l'intention participative, sans pour autant incarner une réelle activité pédagogique*. Le développement d'une réflexion de fond autour des objectifs à atteindre et des compétences à acquérir apparaît déterminante pour chaque initiative menée, tant il est vrai que la mission d'une école de travail social est avant tout d'enseigner et de former à un futur métier.

3.2 Une démarche d'ingénierie sociale

La littérature démontre que l'outil d'analyse SWOT³ peut être utilisé dans le domaine de la formation des travailleurs sociaux (King-Owen, 2002 ; Westhues et al, 2001). Cette méthode d'ingénierie sociale présente l'avantage d'identifier, en une seule et même matrice, l'ensemble de l'écosystème d'un projet :

- son contexte interne (ses forces et ses faiblesses).
- son environnement externe (ses opportunités et menaces).

Concernant le développement de la participation des publics à la formation des travailleurs sociaux au sein de l'ESEIS, plusieurs ressources peuvent être identifiées, dont le consensus et la volonté de l'ensemble des équipes pédagogiques autour de la dynamique participative. Toutefois, de nombreux freins existent également, comme l'illustre le tableau ci-après.

³ Le SWOT est un outil d'analyse stratégique qui permet d'identifier les forces, faiblesses, opportunités et menaces qui entourent une organisation ou un projet en particulier. SWOT est l'acronyme des mots anglais strengths, weaknesses, opportunities et threats, qui signifient en français forces, faiblesses, opportunités et menaces.

Tableau 2 : Analyse SWOT du développement de la participation des publics à la formation des travailleurs sociaux à l'ESEIS

	Ressources pour le développement de la participation	Freins au développement de la participation
Origine interne (attributs de l'organisation)	<ul style="list-style-type: none"> - Consensus et volonté - Nombreuses expériences existantes - Projets spécifiques (exemples : enquêtes et recherches-actions menées sur la thématique) 	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de ressources dédiées - Manque de coordination et de cadre collectif pour aider à la mise en œuvre des actions (expériences recensées liées aux initiatives individuelles et non mutualisées) - Dimension pédagogique sous-évaluée (conception et évaluation des objectifs pédagogiques insuffisantes) - Vision étroite de la participation (prépondérances de simples témoignages/dialogues) - Participation peu inclusive (sur-représentation du handicap) - Difficulté pour l'indemnisation des publics
Origine externe (attributs de l'environnement)	<ul style="list-style-type: none"> - Volonté politique et professionnelle - Ressources documentaires existantes (ex : UNAFORIS, 2018) - Existance et projets de formations de formateurs sur le sujet 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de budget national - Absence d'obligation législative réelle - Approche différentielle dans les référentiels de formation - Reconnaissance des savoirs expérientiels

En outre, l'environnement externe présente de nombreux leviers, mais impose également de multiples contraintes. Ainsi, si la volonté affichée par les politiques sociales et le secteur professionnel semble incontestable, aucun budget national n'est spécifiquement dédié à la participation des personnes accompagnées à la formation des travailleurs sociaux et il appartient aux écoles de développer cette dynamique à moyens constants.

Par ailleurs, il n'existe pas d'obligation législative réelle (voir paragraphe suivant) et la reconnaissance des savoirs expérientiels fait encore l'objet de résistance aux changements dans

les institutions (Rosenberg, 2019). Enfin, les référentiels de formation révèlent une approche différentielle de la participation.

4. Discussion

Outre ces constats opérationnels, la convocation de la littérature permet d'élargir encore davantage la discussion.

4.1 La participation : changement radical ou injonction sociale ?

D'un point de vue conceptuel, la dynamique de participation des personnes accompagnées dans le domaine de l'intervention sociale se rattache à la notion d'*empowerment*. Traduite en français par plusieurs termes (tels que *capacitation*, *pouvoir d'agir*, *pouvoir d'action*, etc.) cette notion apparaît au début des années 1970 notamment aux États-Unis, au sein de mouvements sociaux féministes qui s'organisent contre les violences domestiques. L'*empowerment*, alors théorisé comme un processus par lequel les femmes prennent conscience que leur situation individuelle, est l'expression d'un problème plus global, ce qui appelle une mobilisation collective dans un but de transformation sociale. On trouve là le modèle radical du concept initial (Bacqué, 2015), qui comprend une triple dimension :

- individuelle (construction d'une estime de soi, d'une conscience critique et acquisition de compétences) ;
- collective (reconnaissance de groupe) ;
- et politique (action sociale transformatrice).

Progressivement, la notion a ensuite été reprise par des travailleuses sociales souhaitant privilégier des formes de travail social communautaire, s'appuyant sur des collectifs dans une perspective d'émancipation et non plus d'encadrement (*idem*). Cela a conduit à transformer le rôle des travailleurs sociaux qui sont devenus des appuis, des ressources, des passeurs. Dans cette perspective, la participation des personnes accompagnées dans le domaine de l'intervention sociale, engendre une transformation de la relation « travailleur social / usager » vers des rapports plus égalitaires. Il devrait en être de même dans le champ de la formation des travailleurs sociaux où la participation des personnes accompagnées devrait pouvoir se traduire comme « l'émergence d'un nouveau profil de formateur » (Jaeger, 2019).

Mais c'est oublier qu'en se diffusant, la notion a peu à peu perdu de sa radicalité. Interviewée à ce sujet, la sociologue Marie-Hélène Bacqué estime qu'aujourd'hui, « dans les politiques

sociales, on parle davantage de responsabilisation que d'émancipation, et la dimension du pouvoir est occultée. La notion (d'*empowerment*) ne s'est diffusée que tardivement en France, dans les années 2000, au sein des collectifs de professionnels du travail social et des acteurs de la politique de la ville, en réaction à ces logiques de responsabilisation et à la prévalence des approches individuelles » (La santé en action, 2018 :18). En somme, notre pays reste un État centralisé où les formes d'actions collectives sont peu développées. « Les politiques publiques et les pratiques qui en découlent s'inscrivent davantage dans une logique d'encadrement social que d'*empowerment*. Les pratiques du travail social, centrées sur l'accompagnement individuel, en sont un exemple éclairant » (idem).

A titre d'illustration, les politiques contemporaines d'État social actif se définissent globalement comme le déploiement de politiques sociales associant une responsabilisation des personnes aidées aux différentes formes d'accompagnement (Feltesse, 2005 ; Rouzeau, 2016). Le paradigme participatif réfère alors à la défaillance de l'État providence avec l'avènement de la logique de contrepartie au dépend d'une d'aide inconditionnelle à adresser aux plus démunis. Tout comme l'injonction inclusive (Wolff, 2019), l'injonction participative existe et peut s'analyser au regard des enjeux sociétaux et politiques qui la commandent. En conditionnant l'attribution des prestations à la nécessité de la participation projective des publics, « l'assistance des individus qui ne disposent pas de telles capacités d'action ou de projection semble de plus en plus remise en question » (Wolff, 2018 : 230).

Dans cette perspective, la dynamique participative des personnes accompagnées à la formation des travailleurs sociaux doit s'ancrer à la fois dans

- la réflexion théorique (il s'agit de discuter les logiques sociales au fondement de la participation avec les personnes concernées et les étudiants en formation) ;
- et la réflexion pédagogique (afin de déterminer les objectifs précisément à atteindre pour la formation des futurs travailleurs sociaux).

En somme, l'idée est de ne pas envisager une participation à tout prix, sans passer par une étape d'analyse autour des fondements et des objectifs de l'action menée.

4.2 La reconnaissance des savoirs expérientiels

Un autre élément essentiel est lié à la reconnaissance des savoirs expérientiels. Comme nous l'avons vu, dans son acception initiale, *l'empowerment* implique un action sociale transformatrice. En ce sens, la personne accompagnée devrait être considérée « comme un

expert égal dans la relation de travail social, servir de guide au processus d'aide, et faire partie intégrante de la formation en travail social » (Chartrin et Dooley , 2019). Bien au-delà de la seule contribution aux actions d'enseignements, la participation des personnes accompagnées pourrait alors être envisagée dans le cadre de la conception des formations et dans le domaine de la gouvernance des écoles⁴.

Plus spécifiquement, le dépassement du simple recours au de témoignage, déjà évoqué en amont, implique une véritable reconnaissance des savoirs expérientiels, loin d'être unanimement partagée à ce jour. Selon la sociologue Eve Gardien, le savoir expérientiel ne se réduit pas au matériau de l'expérience : « il se caractérise par une formation syncrétique mobilisant tout à la fois le vécu personnel, la réflexion sur le témoignage et l'avis de pairs, l'observation de situations similaires ou connexes, les résultats de raisonnements analytiques, l'appropriation d'autres contenus (éventuellement scientifiques), etc. Le savoir expérientiel est ramené à tort à la seule expérience singulière de l'individu » (Gardien, 2017). Les savoirs des personnes accompagnées sont ainsi couramment assimilés à la réalité du vécu et perdent par là-même leur statut de savoir, pourtant essentiel à la considération de la nécessité de leur contribution en formation.

4.3 Le degré de participation en question

Ces réflexions amènent à considérer la question du degré de participation réellement mis en œuvre. Sur cette thématique, l'un des articles les plus cité dans la littérature sur la participation est celui de Sherry R. Arnstein proposant une typologie sur le pouvoir consenti aux citoyens (Arnstein, 1969). L'auteur distingue huit niveaux de participation positionnés sur une échelle, dont chaque barreau mesure le pouvoir du citoyen et sa propension à déterminer la production finale (voir schéma ci-après). Dans son analyse, S. Arnstein déplore la faible portée des dispositifs participatifs utilisés dès les années 1960. Nombre d'entre eux semblent se résumer à des rituels symboliques. La sociologue en appelle à des formes de participation plus axées sur le partenariat, la délégation de pouvoir et le contrôle par les citoyens.

⁴ C'est désormais le cas à l'ESEIS suite à la recherche menée. Depuis la dernière Assemblée Générale en juin 2023, un ancien représentant du Conseil Régional des Personnes Accueillies / Accompagnées (CRPA), lui-même ancienne personne accompagnée, a été élu membre du Conseil d'Administration de l'ESEIS. Lors de son discours de présentation, il a tenu à parler de sa place d'ancien bénéficiaire d'accompagnement de service social concerné aujourd'hui par la formation des travailleurs sociaux.

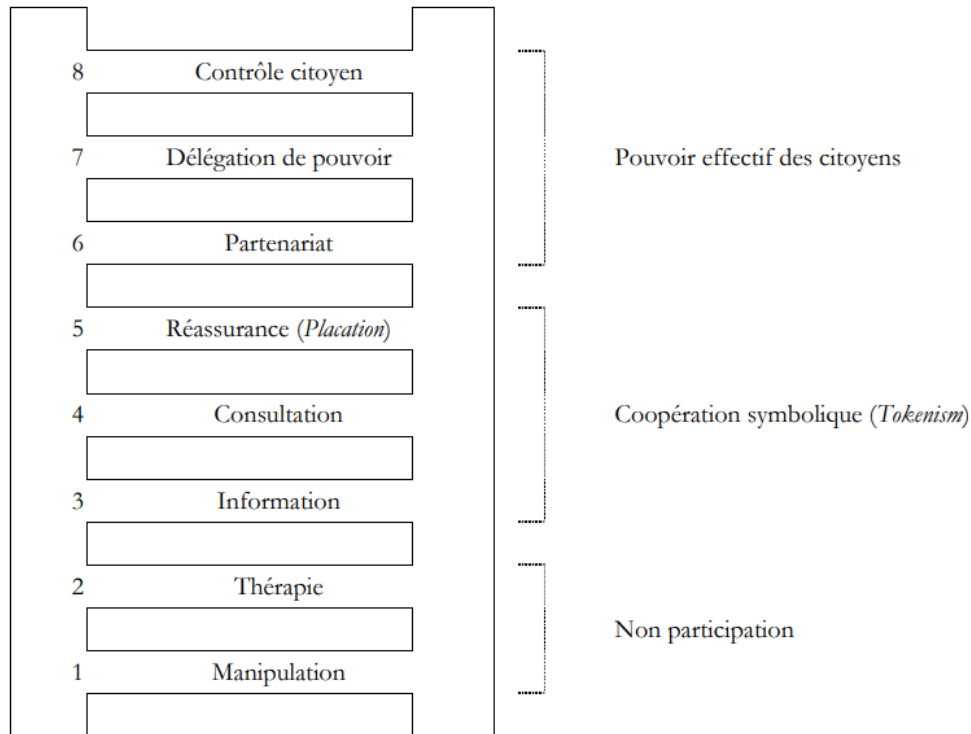


Figure 3 : Les 8 échelons sur l'échelle de la participation d'Arnstein

Illustrant l'idée que la conception de la participation est souvent limitée à une dimension symbolique et individuelle en France, les résultats de la démarche de Geneviève Crespo sont à mettre en évidence. Suite à la réforme des diplômes de grade licence de 2018, cette ancienne directrice d'un établissement de formation en travail social a analysé dans les référentiels de niveau VI (EJE, ASS, ES, ETS, CESF, EJE) afin de relever dans quelle mesure la participation est mentionnée, convoquée et déclinée. Or, la participation des personnes concernées à la formation des travailleurs sociaux n'y est pas évoquée. C'est essentiellement dans la dimension de la relation d'aide individuelle, c'est-à-dire « dans l'accompagnement, l'élaboration et la mise de projets qu'il semble clair pour tous que la participation active des personnes est nécessaire » (Crespo, 2019 : 54). Plus préoccupant encore « globalement, le savoir reste plutôt du côté des professionnels et des institutions. Il n'est fait aucune référence à cette question alors que la reconnaissance des savoirs d'expertise, expérientiels, est un des leviers de relations plus « équilibrées » (idem : 57). On relève là encore, une interprétation restrictive de la participation puisque la dimension collective et l'objectif de transformation sociale de l'*empowerment* des personnes accompagnées dans le secteur de la formation des travailleurs sociaux semble quasi-absentes des référentiels actuels.

4.4 Petite histoire d'une obligation légale ratée : de l'intention à la réalité

Pourtant, le projet collectif et politique était bel et bien existant. Depuis les Etats Généraux du Travail Social (EGTS) en 2014, de nombreux textes et rapports ont insisté sur la nécessaire participation des personnes accompagnées à la formation. Le plan d'action des EGTS présenté en conseil des ministres en 2015 affiche l'ambition de « rendre obligatoire l'intervention des personnes accompagnées ou l'ayant été aux formations initiales et continues » (EGTS, 2015 : 13). La même année, le rapport Bourguignon remis au premier ministre propose d'« évaluer les expérimentations de participation des personnes concernées aux formations sociales afin d'élaborer un guide de "bonnes pratiques" permettant d'associer les personnes accompagnées aux actions de formation » (Bourguignon, 2015 : 48). En 2017, un rapport du haut Conseil en travail Social (HCTS) consacre une large partie au sujet et considère le mouvement de « co-construction » comme « inéluctable ». La même année, la nouvelle définition du travail social inscrite dans le Code de l'Action Sociale et des Familles soutient qu'il « participe au développement des capacités des personnes à agir pour elles-mêmes et dans leur environnement » et affirme la reconnaissance des « savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins ». En 2018, l'UNAFORIS publie un *Guide de la participation des personnes ressources concernées aux formations à l'intervention sociale*, qui recense différentes pratiques existantes et promeut leur développement dans les établissements de formation.

Les espoirs nés des orientations, des productions et des préconisations produites sont alors nombreux. Pourtant, à ce jour, la dynamique participative des personnes accompagnées au sein de la formation n'est pas systématisée et demeure expérimentale dans les différents EFTS. Elle est également peu étayée et non harmonisée en matière de statut des personnes et de reconnaissance de leur apport d'expertise.

Concernant l'obligation légale initialement visée par les EGTS, elle se traduit par l'arrêté du 7 juin 2017⁵ relatif aux agréments des EFTS, qui précise la nécessité de produire « une note sur les modalités d'association *envisagées* des personnes accompagnées à la formation des étudiants ». Précisons que les demandes d'agréments sont visées par la DRJSCS, qui donne un avis au Conseil Régional qui accrédite l'EFTS. Cet avis n'étant pas exigé conforme sur le plan

⁵ Arrêté du 7 juin 2017 relatif aux éléments constitutifs de la demande d'agrément mentionnée à l'article R. 451-2 du code de l'action sociale et des familles

juridique, ses contenus ne sont pas rendus obligatoire ; ce qui laisse une large marge d'appréciation à l'EFTS pour mettre en place ou pas ces modalités de participation.

Conclusion

En conclusion, la récente refondation du travail social et son orientation participative n'auront pas eu autant d'impact qu'espéré. S'il existe de multiples initiatives au sein des établissements de formation, comme à l'ESEIS, ces actions sont essentiellement expérimentales, liées à la créativité et à l'investissement d'équipes pédagogiques engagées. Pour Geneviève Crespo, s'il est regrettable que la récente réforme des diplômes ait trop peu prise en compte la participation des personnes accompagnées, « il appartient aux responsables des formations d'être vigilants et exigeants pour que cette question en particulier soit transversale et commune à tous les projets pédagogiques » du niveau 3 au niveau 8 (Crespo, 2019 : 60).

Il semble cependant difficile et abusif de faire reposer tous les enjeux de l'orientation participative sur les seules épaules des responsables de formation. A cet égard, notre recherche permet d'élargir la réflexion sur plusieurs dimensions. En premier lieu, elle révèle explicitement *un obstacle culturel* lié à l'histoire et à la politique nationale. Le décalage entre les intentions existantes et leur application témoigne d'un positionnement français non enclin à la participation citoyenne et d'une conception de la vie sociale d'avantage basée sur l'encadrement que sur l'*empowerment*. Ces éléments déjà largement théorisés sont essentiels à prendre en compte dans le champ de la formation et pourront être discutés avec les étudiants et les personnes accompagnées. En second lieu, *l'étayage pédagogique des actions participatives semble encore insuffisant*, tant il est vrai que de nombreuses initiatives sont limitées à un simple témoignage et se caractérisent par une absence de réflexion élaborée en termes d'expertise attendue de la part des personnes concernées, et de compétences précisément visées dans la formation des futurs travailleurs sociaux. En troisième lieu, *l'évaluation de l'impact des actions entreprises semble souvent négligée*, à la fois au niveau des étudiants, des personnes accompagnées, des formateurs et des professionnels éventuellement présents. Enfin, en dernier lieu, *l'absence de moyens dédiés* à la mise en œuvre d'une politique nationale participative d'envergure dans la formation fait reposer tout le poids de cette dynamique sur les EFTS qui doivent œuvrer à moyens constants.

Ce dernier point pose d'ailleurs question au sein de nombreux établissements, qui pour des raisons économiques et structurelles, choisissent de privilégier les enseignements en grand

groupe et/ou en distanciel. Quid de la qualité des interactions et de l'action participative dans ce contexte ? Ces multiples dimensions ne peuvent être ignorées dans un contexte où l'offre de formation devient de plus en plus concurrentielle et dans une conjoncture favorable au développement des politiques de qualité et de certification. Dans cette perspective, il convient d'interroger la concomitance de deux paradigmes contemporains qui se croisent et qui pourraient être susceptibles de s'opposer (Wolff, 2019). Ainsi, il conviendra d'être vigilant à ce que les pratiques gestionnaires du *New Public Management* (Bezes, 2015), paradigme qui s'impose dans toutes les organisations y compris dans les EFTS, ne s'oppose pas à la dynamique participative qui promeut l'*empowerment* des citoyens (Bacqué, 2015) dans le travail social et dans ses cursus de formation.

Dans cette perspective, il apparaît aujourd'hui nécessaire de considérer la participation dans un contexte sociétal où la parole de l'individu ne peut plus être ignorée indépendamment de son ancrage collectif et d'une ambition d'action sociale transformatrice. Il devient dès lors indispensable de faire évoluer les dispositifs de formation des travailleurs sociaux en lien avec une réelle prise en compte des besoins et des capacités des publics bénéficiaires de l'action sociale, d'où leur nécessaire association aux différentes dimensions de l'ingénierie de formation.

Suites données à la recherche

Un an après la diffusion des résultats de l'enquête, l'ESEIS a entrepris de nombreuses actions permettant de développer la participation des personnes concernées aux formations. Leur implication au sein du conseil d'administration de l'Ecole et dans de nombreux enseignements co-construits, favorise la dynamique participative et contribue progressivement à la levée des obstacles constatés.

Bibliographie

Albinet, A. (2021). La participation des personnes accompagnées à la formation des travailleurs sociaux, freins et leviers. *Mémoire de Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale et de Master de sociologie mention « Intervention sociale ».*

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners*, 35(4), 216-224.

Bacqué, M. H., & Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice? La découverte*.

Bezes, P., & Musselin, C. (2015). Le new public management.

Bourguignon, B. (2015). 23 propositions pour reconnaître et valoriser le travail social. *Rapport remis au Premier ministre, juillet 2015*. https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2015/09/rapport_brigitte_bourguignon.pdf

Chartrin, T. & Dooley, J. (2019). Faire participer les personnes concernées à la formation professionnelle des travailleurs sociaux ? La question s'impose. Pas la réponse !. *Vie sociale*, 25-26, 179-191. <https://doi.org/10.3917/vsoc.191.0179>

Crespo, G. (2019). La réforme des diplômes de travail social au prisme de la participation. *Vie sociale*, 25-26, 43-60. <https://doi.org/10.3917/vsoc.191.0043>

Etats Généraux du Travail Social. (2015). Plan d'action en faveur du travail social et du développement social. https://solidarites.gouv.fr/sites/solidarite/files/2023-02/plan_d_action_egts_maquette_20102015_web.pdf

Feltesse, P. (2005). L'État social actif au service de l'économie marchande. *Pensée plurielle*, n° 10), 11-18. <https://doi.org/10.3917/pp.010.0011>

Gardien, È. (2017). Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales ? *Vie sociale*, 20, 31-44. <https://doi.org/10.3917/vsoc.174.0031>

Heijboer, C. (2021). L'Usagent : participation des personnes, expertise usagère et refondation du travail social français. *Écrire le social*, 3, 19-29. <https://doi.org/10.3917/esra.003.0019>

Jaeger, M. (2017). Les nouvelles formes de participation des personnes accompagnées dans les instances de gouvernance et dans les formations. *Vie sociale*, 19, 13-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.173.0013>

King-Owen, J. (2020). Service User Involvement in Social Work Education: A Case Study.

La santé en action. (2018). Le concept d'empowerment s'est diffusé tardivement en France, Entretien avec Marie-Hélène Bacqué. *La santé en action*, n°446, 18-19.

https://www.santepubliquefrance.fr/content/download/197689/document_file/42518_spf00000647.pdf

Rosenberg, S. (2019). Qu'apportent les savoirs d'expérience à la formation des professionnels ? Point de vue sur les co-formations par le « croisement des savoirs et des pratiques ». *Vie sociale*, 2526(1), 113-129.

Rouzeau, M. (2016). *Vers un État social actif à la française ?*

Unaforis. (2018). La participation des personnes ressources concernées aux formations à l'intervention sociale.

https://www.unaforis.eu/sites/default/files/public/fichiers/telechargements/2018_09_unaforis_guide_participation_version_papier_vdef.pdf

Westhues, A., Lafrance, J., & Schmidt, G. (2001). A SWOT analysis of social work education in Canada. *Social work education*, 20(1), 35-56.

Wolff, V. (2018). *La précarité en urgence : mobilisation des hospitaliers autour des sans-abri*. Presses universitaires de Rennes.

Wolff, V. (2019). Éditorial. L'inclusion : entre injonction et participation ? *Pensée plurielle*, 49, 7-9. <https://doi.org/10.3917/pp.049.0007>

Wolff, V. (2019). Soins des minorités et hôpital public. Dans A.F. Dequiré et S. Toulotte, *Le travail social à l'épreuve des minorités* (pp127-137). Paris : L'Harmattan.