

**LA RECHERCHE:**  
**quelle transmission**  
**pour les formations aux professions sociales ?**

en  
RHÔNE-ALPES

Décembre 2008

**P-F.R.A.S.**

*PLATE-FORME DE LA RECHERCHE  
EN ACTION SOCIALE  
RHÔNE-ALPES*

**LA RECHERCHE:**  
**quelle transmission**  
**pour les formations aux professions sociales ?**

en  
RHÔNE-ALPES

Décembre 2008

**Ce travail de recherche s'inscrit en région Rhône-Alpes dans le CLUSTER 12**  
**« Dynamiques sociales et territoriales : intégration et exclusion, espaces et modes de vie ».** « Il a pris le parti de se constituer comme pôle régional de recherche et d'expertise pour conduire sur une base pluridisciplinaire plusieurs programmes sur les transformations que connaissent les politiques sociales et territoriales (acteurs, pratiques, savoir-faire) ainsi que les changements opérationnels que ces mutations ont fait émerger. Ces travaux doivent permettre d'initier et de mettre en œuvre de nouvelles modalités de pilotage en renforçant la capacité d'expertise en matière d'intégration et d'exclusion »

Ce travail de recherche a été réalisé par la Plate-Forme de la Recherche en Action Sociale – **P-F.R.A.S.** Rhône-Alpes- avec le soutien financier de la Région Rhône-Alpes via le Cluster 12, de la DRASS et des établissements de formation aux professions sociales de la région..

La P-F.R.A.S. est

**Les auteurs sont :**

#### **DIRECTION DE RECHERCHE**

**CCRA - Lyon**

**Joël CADIÈRE**  
**Gilbert CLAVEL**

#### **CHARGES DE RECHERCHE**

##### ***Etablissements de formation***

**ADEA – Bourg en Bresse**

**ARFRIPS – Caluire**

**CARREL – Lyon**

**Croix Rouge – Lyon**

**ESSSE – Lyon**

**IFTS – Echirolles**

**ISL – Ecully**

**Rockefeller - Lyon**

**Arlette DURUAL**

**Denis BUTTIN**

**Raymond CURIE**

**Isabelle TERENCE**

**M. DUCROS-JULIEN**

**Jean Michel FOURNIER**

**Elisabeth THOMASSET**

**Louis Michel CLERC**

**Reynald ROSSINI**

**Cécile FLEURET-CELLE**

##### ***Direction Régionale PJJ***

##### ***Labo de Praxéologie***

**Brigitte JOLY**

**Brigitte LENOBLE-COREARD**

**Alain DEFILLON**

**Dominique DUUEZ**

**Thierry DUVILLARET**

Les résultats de cette recherche ont été communiqués au cours de la **deuxième biennale régionale de la recherche en action sociale** le 27 novembre 2008 à l'IFTS d'Echirolles auprès de 72 participants.

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b>	<b>p.1</b>
<b><i>PREMIERE PARTIE :</i></b> <b>LIEUX DE PRODUCTION ET TRANSMISSION</b> <b>en Région Rhône-Alpes</b>	<b>p.5</b>
<b>Chapitre 1.1 : La démarche méthodologique</b>	<b>p.7</b>
1.11 : L'échantillon des laboratoires	
1.12 : L'enquête	
<b>Chapitre 1.2 : La recherche en Rhône-Alpes</b> <b>– un paysage dynamique en mutation</b>	<b>p.10</b>
1.21 : La dynamique de création des laboratoires	
1.22 : De nouvelles logiques de fonctionnement	
<b>Chapitre 1.3 : Les publications</b>	<b>p.12</b>
1.31 : Les modalités et moyens de valorisation des travaux	
1.32 : Qui sont les destinataires des résultats de ces travaux ?	
1.33 : Limites de la valorisation des recherches	
<b>Chapitre 1.4 : L'accès aux travaux de recherche</b>	<b>p.15</b>
<b>Chapitre 1.5 : L'articulation recherches et formations</b>	<b>p.18</b>
1.51 : Avec les établissements de formation aux professions sociales	
1.52 : Avec le terrain professionnel ou des institutions	
<b>Chapitre 1.6 : A propos de la transmission des travaux de recherche</b>	<b>p.21</b>
<b>Chapitre 1.7 : Quel rapprochement entre les laboratoires</b> <b>et la PFRAS ?</b>	<b>p.23</b>
<b><i>DEUXIEME PARTIE :</i></b> <b>ANALYSE DES TEXTES OFFICIELS RELATIFS AUX « MEMOIRES » DE FIN</b> <b>D'ETUDE</b>	<b>p.25</b>
<b>Chapitre 2.1 : Définitions officielles du « mémoire » par diplôme</b>	<b>p.27</b>
2.11 : Les diplômes de niveau III	
2.12 : Les diplômes de niveau II	
2.13 : Les diplômes de niveau I	
2.14 : Des définitions dispersées	
<b>Chapitre 2.2 : Analyse des définitions du « mémoire »</b>	<b>p.46</b>
2.21 : Mémoires...	
2.22 : De types différents...	
2.23 : Attachés à la dimension professionnelle de l'auteur	
<b>Chapitre 2.3 : Analyse des « mémoires » par niveau</b>	<b>p.52</b>
<b>Chapitre 2.4 : Analyse de la dimension recherche dans les « mémoires »</b>	

<b>TROISIEME PARTIE :</b> <b>PROCESSUS DE TRANSMISSION DES RECHERCHES</b> <b>dans les établissements de formation aux professions sociales</b>	<b>p.57</b>
<b>Chapitre 3.1 : La démarche d'enquête</b>	<b>p.58</b>
<b>Chapitre 3.2 : De la transmission des formateurs</b>	<b>p.58</b>
3.21 : Paradoxe entre parcours universitaires et rapport à la recherche	
3.22 : Une transmission des cadres théoriques figée davantage sur des acquis	
<b>Chapitre 3.3 : Ce que révèlent les bibliographies</b>	<b>p.66</b>
3.31 : Les données des bibliographies de niveau III	
3.32 : Les données des bibliographies de niveau II et I	
3.33 : Quelles références ?	
<b>Chapitre 3.4 : Les centres de documentation : un rôle actif dans la</b> <b>Transmission</b>	<b>p.73</b>
3.41 : Des lieux stratégiques d'information	
3.42 : Une volonté forte de transmission	
<b>CONCLUSION</b>	<b>p.81</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>p.89</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>p.91</b>

# INTRODUCTION

Les établissements de formation aux professions sociales sont inscrits dans la loi de lutte contre les exclusions (« engagés dans la lutte contre les exclusions (...) et dans la promotion de la cohésion sociale et du développement social » : loi du 13 août 2004, art. 32), et participent à ce titre au service public. Le cadre législatif des diplômes sociaux engage les établissements de formation à assurer la qualification professionnelle des acteurs de l'intervention sociale dans le champ des politiques publiques de cohésion sociale.

En région Rhône-Alpes, l'appareil de formation aux professions sociales regroupe une vingtaine d'établissements de formation initiale et continue qui conduisent à des diplômes (la plupart sont des diplômes d'Etat du ministère des Affaires Sociales) de niveau V au niveau I.

Dans le champ de l'Action Sociale, de nombreux travaux de recherche ont pour objectifs de comprendre les phénomènes sociaux, d'expliquer le sens, la pertinence et les effets des politiques sociales, d'analyser les organisations et les actions d'intervention sociale mises en œuvre. Ces travaux ont pour finalité, par une connaissance rigoureuse et approfondie, d'améliorer le positionnement des institutions, des acteurs et des actions au regard des problématiques sociales et des populations concernées.

Ces connaissances produites ont pour caractéristiques d'être hétérogènes, clôturées dans leur lieu de production, méconnues. Il n'en découle pas la création d'un corpus de connaissances accessible à tous, mutualisable et capitalisable par tous. Cet éclatement intimiste de la matière grise produite, est préjudiciable au développement, à l'innovation, à l'expérimentation et à la qualification des professionnels de l'intervention sociale.

Dès lors se pose sous forme problématique la transmission des connaissances produites par la recherche, notamment auprès des établissements de formation qui sont dans le secteur de l'Action Sociale le lieu privilégié de la transmission et de la transformation des connaissances en qualifications. Cette problématique peut être comprise sous trois aspects.

D'une part, sous son aspect de lieux de production, diffusion et communication, la transmission des recherches pose la question du degré d'intérêt des acteurs d'accéder aux connaissances produites, et celle des moyens de transmission utilisés par les auteurs pour en faciliter l'accès dans des délais raisonnables. Dans ce sens notre recherche, que nous

pouvons considérer de type recherche-action, vise à répertorier sur la région les lieux de production des recherches dans le champ des sciences humaines (cluster(s), laboratoires, facultés) et envisager avec chacun d'eux les modalités de diffusion. Dès lors, notre première investigation vise à répertorier sur la région Rhône-Alpes les lieux de production des recherches et envisager avec chacun d'eux les modalités de diffusion des travaux et la dynamique d'accès qui peut s'opérer.

D'autre part, pour les établissements de formation aux professions sociales, si recherche il y a, elle s'inscrit peu ou prou dans la production réglementaire d'un « mémoire » durant le cursus de formation des étudiants. En effet, les formations aux professions sociales, quel que soit le niveau de formation, contiennent une part relative à la production d'un mémoire, lequel est objet de validation. L'écriture d'un mémoire durant le temps de formation, est pour l'étudiant une production personnelle qui articule ses connaissances acquises dans un cadre attendu (défini par des textes réglementaires, décliné par l'équipe pédagogique). Plusieurs questions se posent : Quels sont les attendus du mémoire pour chaque métier ? S'agit-il de mémoire professionnel, d'étude de situation, de recherche-action, de recherche ? Quelle distinction il y a, dans les attendus, entre les niveaux de formation et les métiers ? A ce jour à l'ensemble de ces questions les réponses demeurent très diversifiées et confuses. Ce deuxième aspect se traduira par une analyse des textes officiels qui portera sur les différentes définitions réglementaires du « mémoire ». L'analyse sera comparative entre les niveaux de diplôme et les métiers. Elle cherchera à éclaircir les confusions existantes relatives à l'identité des productions.

Enfin, du côté des établissements de formation, il s'agira d'analyser les obstacles et les freins internes au processus d'accès et à l'utilisation des travaux de recherche. Notre investigation dans les établissements de formation aux professions sociales, a fait l'objet d'entretiens collectifs auprès des bibliothécaires, responsables de formation, formateurs,... Ils visaient à comprendre et analyser le rapport interne des équipes pédagogiques aux sources de connaissances, les moyens et les modalités d'accès à ces sources. De plus, en dernière instance nous nous sommes interrogés sur les apports de connaissance mobilisée par les étudiants pour la production de leur mémoire. Il en découlera une analyse des références bibliographiques utilisées par les auteurs étudiants.

Cette recherche-action doit nous instruire sur les facilités et les difficultés qui de part et d'autre de la transmission apparaissent à notre analyse. Partant des lieux de production (laboratoires de recherche) aux bibliographies des « mémoires » des étudiants, quels sont les liens et les obstacles de la transmission des recherches en action sociale sur la région Rhône-Alpes ?



**PREMIERE PARTIE**

**LIEUX DE PRODUCTION  
ET  
TRANSMISSION**

**en  
Région Rhône-Alpes**

Cette première partie de la recherche-action vise un repérage des principaux laboratoires de la région rhônalpine produisant des travaux ayant un intérêt pour l'action sociale, qu'ils traitent des situations ou questions sociales, des politiques ou dispositifs, de l'action sociale et de ses effets, des populations ou des intervenants sociaux eux-mêmes.

La question de la transmission de ces recherches auprès des étudiants ou professionnels du social, via les écoles de travailleurs sociaux, est au centre de l'enquête. L'analyse procède d'une démarche d'observation.

## CHAPITRE 1.1

# DEMARCHE METHODOLOGIE

### 1.11 – L'ECHANTILLON DES LABORATOIRES

Le repérage a consisté à faire un inventaire le plus large possible des laboratoires rhônalpins, qu'ils soient universitaires ou extra-universitaires. Puis à repérer parmi eux ceux qui produisaient de manière significative des travaux touchant à l'action sociale comme indiqué plus haut. Les critères qui ont permis de retenir une douzaine d'entre eux sont de plusieurs ordres : universitaires et extra-universitaires, axes de recherche complémentaires, disciplines diversifiées, sites géographiques différents (à noter que pour les plus gros laboratoires les chercheurs travaillent en réseaux, en provenance de sites d'attachement géographiquement dispersés ; cependant certains sites ont une identité forte), et de manière plus pragmatique la facilité de trouver un interlocuteur disponible.

L'échantillon ne prétend donc pas à l'exhaustivité, mais s'est voulu représentatif des recherches produites en Rhône-Alpes. En ce sens l'investigation ne s'est pas limitée aux seuls laboratoires statutaires, mais a pris en compte des « unités » de recherche identifiées et pertinentes pour notre propos, qu'elles se rattachent ou non à des laboratoires ayant pignon sur rue. L'on trouvera en annexe une fiche d'identité de chaque laboratoire ou « unité » de recherche retenu dont le tableau ci-joint donne une idée générale. A noter que le seul terme de laboratoire sera désormais utilisé par souci de facilité linguistique.

<b>Nom du laboratoire</b>	<b>Discipline</b>	<b>Axes de recherche</b>	<b>Site géographique</b>
<b>LARHRA</b> Laboratoire de recherche historique RA	Histoire  Croisement avec économie, démographie, sociologie	4 équipes autour de 4 axes : 1- <i>Histoire de l'Art</i> 2- <i>Religions, sociétés et acculturations (RESEA)</i> 3- <i>Sociétés, entreprises et territoires</i> 4- <i>Villes et sociétés urbaines</i>	Lyon 2 et 3 Grenoble
<b>CPDG</b> Centre pluridisciplinaire de gérontologie	Pluridisciplinarité : sociologie et psychologie	3 axes : 1. <i>L'aide à la décision et l'évaluation économique</i> 2. <i>L'éthique et la fin de vie</i> 3. <i>Le processus d'adaptation psychologique</i>	Grenoble
<b>ORSPERE-ONMSP</b> Observatoire régional RA sur la souffrance psychique en rapport avec l'exclusion	Pluridisciplinarité : psychologie et sociologie pour une « clinique psychosociale »	2 axes : 1. <i>La souffrance psychique des personnes en situation ou en risque d'exclusion</i> 2. <i>La pratique des professionnels travaillant auprès de ces publics</i>	Lyon
<b>MODYS (ex CRESAL)</b> Mondes et dynamiques des sociétés	Sociologie	<b>Modys 1 :</b> <i>Pluralisation des normes et des sociétés : institutions, reconnaissances, liens civils et politiques.</i> <b>Modys 2 :</b> <i>Travail et dynamiques des activités.</i> <b>Modys 3 :</b> <i>Politiques de l'individu.</i> <b>Modys 4 :</b> <i>Productions d'urbanités : espaces publics, cultures, patrimoines.</i> <b>Modys 5 :</b> <i>Parcours : mobilités, familles, migrations.</i> <b>Modys 6 :</b> <i>Savoirs et société. Enquête, expérience, action.</i>	Saint-Etienne Lyon
<b>Situations de handicap, éducation, travail social</b>	Sciences de l'Éducation et de la Formation	Équité à l'éducation <i>(handicap, éducation, sociétés)</i>	Lyon
<b>GRS</b> Groupe de recherche sur la socialisation	Sociologie	6 axes : <i>Milieus familiaux et professionnels : échanges, générations, itinéraires.</i> <i>Modes de socialisation, logiques institutionnelles et économie des pratiques.</i> <i>Modes de vie, habitat et dynamiques urbaines.</i> <i>Territoires, politiques, identités.</i> <i>Mondes sociaux, compétences, circulations culturelles.</i> <i>Cultures, dispositions, pouvoirs.</i>	Lyon
<b>CRPPC</b> Centre de recherche en psychopathologie et psychologie clinique	Psychologie clinique Psychopathologie	<i>clinique et psychopathologie des liens et des processus groupaux</i> <i>clinique et psychopathologie du processus de séparation et différenciation</i> <i>Equilibres et déséquilibres psychosomatiques et cliniques de l'agir</i> <i>Groupe de recherche sur les inadaptations ; psychologie clinique et modalités de prise en charge en institutions (enfance inadaptée, travail social)</i>	Lyon
<b>GRéPS (ex GERA)</b> Groupe de recherche en psychologie sociale	Psychologie Sociale.	<i>Les relations de pouvoir.</i> <i>Les relations asymétriques.</i> <i>Sexe, genre et famille.</i> <i>Vulnérabilité sociale (travail, soin)</i> <i>Justice et loi</i> <i>Transmissions</i>	Lyon

<b>ODENORE</b> observatoire de non recours aux droits (PACTE)	Sociologie, Sciences politiques	4 axes : <i>Insertion sociale et professionnelle</i> <i>Santé</i> <i>Prestation sociale</i> <i>Autonomie (Vieillesse)</i>	Grenoble
<b>PACTE</b> Politiques publiques, Action politique, Territoires	Sciences politiques Géographie Sociologie urbaine	1. <i>Action publique, recompositions territoriales et gouvernance</i> 2. <i>Cohésion sociale : politiques, systèmes d'aide et protection, territoires, logement</i> 3. <i>Effets de la mondialisation sur l'organisation des systèmes politiques et sociaux</i>	Grenoble
<b>CREA</b>	Anthropologie		

## 1.12 – L'ENQUÊTE

Un entretien a eu lieu avec au moins un responsable ou chercheur de chacun des laboratoires à partir d'un guide comprenant un certain nombre de questionnements : sur l'origine du laboratoire, son fonctionnement actuel, les axes de recherche, les types de productions, les publications et diffusion des travaux (comment cela est organisé à l'interne) ; quels sont les publics visés et/ou bénéficiaires ; peut-on identifier l'impact de cette diffusion ; le laboratoire ou les chercheurs ont-ils des liens avec les écoles de travail social, avec des professionnels ou des institutions ; comment les recherches sont-elles accessibles aux formateurs ou étudiants des écoles, ainsi qu'aux professionnels ; enfin un lien est-il envisageable avec la Plateforme Régionale de Recherche en Action Sociale (PFRAS) ?

Chaque entretien a donné lieu à un compte-rendu et à une fiche d'identité du laboratoire (en annexe). L'analyse tente de mettre en exergue les points saillants issus de ces questionnements.

## CHAPITRE 1.2

# LA RECHERCHE EN RHÔNE-ALPES : un paysage dynamique en mutation

Ce qui frappe en premier lieu, c'est le foisonnement en Rhône-Alpes des travaux de recherche relatifs au champ de l'action sociale. Comme le montre le tableau précédent de nombreuses thématiques sont abordées sous des disciplines différentes ou croisées. Le dynamisme régional qui soutient la recherche se lit dans les processus d'émergence des laboratoires comme dans le contexte actuel de leurs mutations et de leurs regroupements.

### 1.21 – LA DYNAMIQUE DE CREATION DES LABORATOIRES

L'émergence des laboratoires tient à l'initiative d'une ou plusieurs personnes préoccupées par des problématiques de recherche communes ou complémentaires ; la plupart sont issues du sérail universitaire, quelques unes du monde associatif ou hospitalier. Il est possible de distinguer trois types d'initiatives :

- *Des initiatives émanant d'enseignants chercheurs* autour de problématiques et de questions de recherche universitaires, pouvant prendre en compte des commandes publiques ou sociales (par exemple le GRS, le CRPPC, certains labos intégrés aujourd'hui au LARHRA, PACTE).
- *Des initiatives émanant du secteur associatif* visant à articuler la recherche à des applications, à une praxis. C'est le cas du CRESAL (devenu MODYS) dans les années cinquante en rapport avec son ancrage dans le bassin stéphanois et les problématiques de développement économique, social et urbain.
- *Des initiatives autour de problématiques sociales émergentes* : vieillissement (CPDG), souffrance sociale (ORSPERE), handicap, non recours au droit (PACTE-ODENORE), etc.

Le processus d'émergence des laboratoires croisé avec les thématiques développées montre une grande convergence entre la recherche et les enjeux de société, une attention des chercheurs aux évolutions sociales, une articulation entre réflexion théorique et analyse de terrain associant les acteurs. Mais certains chercheurs s'interrogent : cette réactivité de la recherche aux questions sociales pourra-t-elle continuer face aux changements structurels en cours concernant l'organisation du champ de la recherche ?

## 1.22 – DE NOUVELLES LOGIQUES DE FONCTIONNEMENT

Le paysage rhônalpin de la recherche est affecté par des changements structurels, qui se traduisent notamment par un mouvement de concentration des laboratoires : le LARHRA regroupe 7 équipes ; le MODYS regroupe CRESAL, GLYSI-SAFA, et constitue 6 équipes, le PACTE regroupe CERAT et CIDSP,... Ce mouvement est commandé par la conjonction de plusieurs éléments :

- *Une visée politique* : le CNRS et le Pôle Régional de l'Enseignement Supérieur soutiennent la construction d'un pôle d'excellence universitaire regroupant les 3 universités lyonnaises et Saint-Etienne, l'ENS, l'Ecole Centrale,...
- *Une nécessité pédagogique liée à la réforme LMD*, les masters et doctorats étant articulés à des labos de recherche. C'est ainsi le cas du GRePS (ex GERA).
- *Une modification des logiques de financement* de plus en plus liés aux appels d'offres ou à la recherche de financeurs (collectivités territoriales, CNAF,...) pour soutenir des initiatives locales.

C'est surtout sur ce dernier point du financement que s'interrogent certains chercheurs, car cela a des effets sur le contexte de la recherche :

« Ecrire un article, cela ne génère rien, donc il faut répondre à des commandes ». Et cela prend du temps. Autant les grosses structures relevant du CNRS, ayant le statut de laboratoire, sont équipées pour répondre aux appels d'offres, autant pour les petites structures qui vivent en grande partie sur leurs fonds propres cela peut paraître lourd.

La crainte est que la recherche s'éloigne des besoins du terrain. « Dans cette configuration, ce ne sont plus les besoins du terrain qui conditionnent la recherche, le financement étant lié à la production des rapports de recherche et aux publications savantes sans relation avec le terrain social et les publications à destination du grand public ».

Un autre risque avancé est que les initiatives des chercheurs qui ont perçu une problématique ne soient plus possibles, ou en tout cas très limitées. Or c'est ce qui faisait aussi la richesse de la recherche. « Il est de plus en plus difficile de faire valoir ses propres centres d'intérêt compte tenu des nouvelles logiques financières ». Par exemple, pour les historiens, « les périodes avant le milieu du XXème siècle n'intéressent pas – ou peu – les financeurs ».

## CHAPITRE 1.3

# LES PUBLICATIONS

L'obligation de publier est liée à l'évaluation des travaux des laboratoires : dans le cadre du renouvellement des financements, les laboratoires (CNRS) publient tous les quatre ans un rapport d'activités faisant état des travaux ainsi que des projets scientifiques pour la période suivante. Cependant la manière dont sont valorisés, publiés ou diffusés ces travaux est très hétérogène.

### 1.31 – LES MODALITES ET MOYENS DE VALORISATION DES TRAVAUX

Trois cas de figure se présentent pour les publications (ouvrages ou articles) :

- soit le laboratoire n'organise pas ou peu la publication (LARHRA, CPDG,...) ; dans ce cas « chacun se débrouille », s'il y a des publications « c'est à titre personnel ».
- soit le laboratoire n'organise pas systématiquement la publication, laisse l'initiative et l'autonomie aux équipes des choix et modes de publication, mais apporte un appui financier (GRS,...) ou humain, une documentaliste par exemple chargée de la diffusion des travaux (PACTE). Des chercheurs peuvent créer une collection en lien avec un éditeur, comme c'est le cas pour le PACTE avec Les Presses Universitaires de Grenoble (collection Territoires du politique).
- Soit le laboratoire (les plus modestes) a une politique volontariste de valorisation des travaux. Ainsi par exemple le laboratoire lyonnais Situations de handicap a des liens privilégiés avec la maison d'édition ERES ou les éditions Chroniques Sociales, et incite systématiquement les étudiants à publier leurs thèses.

Les travaux sont également publiés dans des revues :



- Soit dans des revues propres au laboratoire : *Rhizome* (ORSPERE), *Reliance* (Situations de handicap), les *Cahiers du CRPPC*,...
- Soit des articles dans des revues spécialisées ou prise en charge de numéros spéciaux : par exemple ODENORE a coordonné deux numéros successifs de *Recherches et Prévisions* de la CNAF ; les chercheurs du GRS publient dans diverses revues : *Sciences Humaines*, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *Déviances et Société*, *Société et Jeunesse en difficulté (numérique)*, *la revue Française de Pédagogie*,...

La valorisation des travaux s'effectue également par le biais de séminaires, journées d'études, colloques organisés à l'initiative du laboratoire ou par invitation (colloques nationaux ou internationaux). Ainsi MODYS organise un colloque tous les deux ans, dont les actes sont publiés aux éditions de l'Aube, de même que la plupart des recherches sur le travail social sont publiées chez Dunod ou aux éditions La Découverte. L'intérêt des journées d'études ou colloques c'est qu'elles ouvrent la recherche à des publics plus larges que les seuls experts (professionnels, associations, collectivités,...).

### 1.32 – QUI SONT LES DESTINATAIRES DES RESULTATS DE CES TRAVAUX ?

Les premiers destinataires sont les commanditaires des études. Il y a deux types de commandes :

- *Les commandes publiques qui arrivent par les réseaux classiques d'appel d'offres* et qui émanent des grandes institutions nationales (CNAF, ODAS, MIRE, ONED, Ministères,..), de collectivités territoriales, voire d'entreprises privées. Les rapports d'études ne sont pas forcément publiés et restent souvent confinés dans le cercle restreint des commanditaires. Cependant certains d'entre eux, comme le Plan-urbanisme-construction-architecture, sont soucieux de valoriser le rapport auprès d'un public plus large, ce que le chercheur peut traduire par la publication d'ouvrages.
- *Les commandes « suscitées »* qui émanent d'institutions ou de réseaux avec lesquelles le laboratoire a l'habitude de travailler (interventions, formation, animation de groupes de praticiens, recherches antérieures, etc.). Des chercheurs peuvent même être sollicités pour préparer des appels d'offres.

Il y a des destinataires « hors commandes », à savoir les professionnels du secteur à travers les colloques, séminaires, conférences,... Certains sont parfois amenés à faire une recherche eux-mêmes (Master ou thèse). Dans la plupart des laboratoires, le souci de rendre accessible les travaux à un large public est réel : articles dans des revues professionnelles, publication de thèses qui obligent à sortir d'un langage de spécialiste, intervention de chercheurs auprès de professionnels, dans les écoles de travailleurs sociaux,...

Certains laboratoires ont conscience qu'ils produisent beaucoup de travaux mais qu'ils ne parviennent pas à tout valoriser (moyens, réglementation commerciale,...) et que la lisibilité n'est peut-être pas évidente pour les gens extérieurs. D'autres font mention du fait que le CNRS ne finance plus le temps passé à faire de la recherche contractuelle ; de ce fait « le laboratoire est de moins en moins compétitif en rapport avec des associations beaucoup plus souples en matière de gestion et avec des chercheurs qui coûtent moins chers... ».

## CHAPITRE 1.4

# L'ACCES AUX TRAVAUX DE RECHERCHE

Au-delà des efforts de valorisation des travaux qu'en est-il de l'autre versant, celui de ceux qui veulent connaître les recherches et y accéder ?

L'accès à l'information sur les travaux et aux travaux eux-mêmes passe par des supports multiples et complémentaires.

*Les bibliothèques et fonds documentaires :*

- Les bibliothèques inter-universitaires, certains laboratoires comme le LARHRA disposant parfois d'une salle de lecture propre avec une partie de leur fonds à l'intérieur de la BU.
- Certains labos ont leur centre de documentation propre, parfois avec un nombre d'ouvrages considérables (par exemple LARHRA, CPDG, CRPPC, PACTE...). Ces ressources sont généralement accessibles aux étudiants, mais aussi à de futurs travailleurs sociaux ou formateurs (CPDG).

*Les sites et bases de données :*

- Presque tous les labos ont un site – ou à défaut celui de l'Institut de rattachement – où l'on peut trouver un répertoire des travaux passés ou en cours. Tous ne disposent pas des mêmes moyens : quelques uns (CPDG) montent leur base de données « à temps perdu ».
- Certaines universités, comme Lyon, ont un service qui assure l'édition de thèses : ERAD met systématiquement en ligne les thèses déposées par les étudiants, et dispose d'un répertoire précis.

*Les supports écrits :*

- Les ouvrages publiés sont accessibles dans le commerce ou en bibliothèque.
- Les revues scientifiques également ; mais certains laboratoires ont leur revue propre.
- Certains laboratoires publient – plus ou moins régulièrement – une lettre dans laquelle ils informent des travaux effectués, en cours ou de leur projet scientifique (GRS, LARHRA,...).

*Les diffusions thématiques orales par colloques, conférences, séminaires, journées d'études,...* qui permettent à des publics plus larges d'avoir accès à la connaissance de travaux de recherche, parfois d'inviter des intervenants au-delà du cercle des spécialistes.

### Enquête : accès aux travaux de recherche

Nom du labo	Spécialité	Discours
LARHRA Laboratoire de recherche historique RA	Histoire	Site <a href="http://larhra.ish-lyon.cnrs.fr">http://larhra.ish-lyon.cnrs.fr</a> Répertoire des thèses des doctorants sur le site <b>Bibliothèque</b> du labo LARHRA (15000 ouvrages, 4000 mémoires et thèses, 300 périodiques) : BIU D.Diderot, 5 Parvis René Descartes – 69007 Lyon, tél 04 37 37 65 04 ; mail : <a href="mailto:mariannick.cornec@ens-ls.fr">mariannick.cornec@ens-ls.fr</a> . Il y a une salle de lecture spécifique au labo dans la BU (le prêt est en principe réservé aux membres du labo). <b>La Lettre</b> du LARHRA informe des travaux, publications, du projet scientifique, etc.
CPDG Centre pluri de gérontologie	Gérontologie	<b>La consultation du fonds</b> est possible par les étudiants, les futurs travailleurs sociaux, les formateurs. Le poste de documentaliste est rattaché à l'université, c'est le CPDG qui le paie. <b>La base de données</b> est en train de se monter (à temps perdu faute de moyens)
ORSPERE- ONMSP Observatoire RA sur la souffrance psychique en rapport avec l'exclusion	Observatoire social	<b>Magazine Rhizome</b> , 15 à 20 pages, 3 à 4 diffusions annuelles. Un support papier que l'on peut obtenir par abonnement + téléchargement informatique possible (gratuit). Diffusion payante de divers rapports ou enquête réalisés. <b>Site internet</b> réactualisé ainsi que site de P. Davezies.
MODYS (ex CRESAL) Mondes et dynamiques des sociétés	Sociologie	Beaucoup de données accessibles sur le site Modys : Présentation des travaux et ouvrages de chaque chercheur. Rubrique dernières parutions. Textes en ligne des Actes de colloques, de compte rendus de séminaires ou journées scientifiques,...
Situations de handicap, éducation, travail social	Handicap éducation	Il existe à l'université de Lyon un service [ERAD] qui assure l'édition de thèses. <b>ERAD met systématiquement en ligne les thèses</b> déposées par les étudiants. ERAD dispose d'un répertoire précis. Au sein d'ERAD les thèses les plus consultées sont celles produites dans le cadre des sciences de l'éducation.
GRS Groupe de recherche sur la socialisation	Sociologie éducation	Ce laboratoire a le souci pour ses publications, que celles-ci ne restent pas seulement à l'université. Ainsi, par exemple, lorsque la recherche porte sur la pédagogie, le public des enseignants est destinataire des résultats. Accès par : <b>Base de données</b> sur le site du G.R.S. avec une fiche par chercheur, par des moteurs de recherche, des revues de publication. <b>La lettre du G.R.S</b> donne un état des rapports, mais elle ne paraît pas régulièrement <b>Conférences</b> (notamment lors du rapport intermédiaire et terminal de chaque recherche), colloques, <b>Un séminaire annuel</b> thématique, ouvert à tout public avec des invités extérieurs.
CRPPC Centre de recherche en psychopathologie et psychologie clinique	Psycho clinique	<b>Un centre de documentation « interne » au labo :</b> ce centre est accessible aux étudiants de l'Institut de psychologie (ouvert tous les après midi sauf le vendredi) et à des personnes « extérieures » sur rendez-vous. Le centre de documentation se veut spécifique et très accessible pour la recherche : il reçoit plus de 35 revues différentes ; a un répertoire plus de 500 publications (thèses, masters). <b>Des bases de données</b> existent, des listes peuvent être consultées avec mots-clés concernant les thèmes de recherche... L'accès à ce centre de documentation est limité faute de

		moyens humains supplémentaires qui permettraient une plus grande ouverture.
GRePS (ex GERA) Groupe de recherche en psychologie sociale	Psycho sociale Genre Vulnérabilité sociale (travail, soin)	<b>Les rapports, non publiés</b> et généralement peu lus sont à destination du commanditaire, ministère ou institutions publiques. <b>Les articles</b> visent un public large, avec des centres d'intérêt spécifiques, d'où le choix complexe des revues. <b>Base de données</b> sur les sites de l'Institut de Psychologie Lyon 2 ( <a href="http://psycho.univ-lyon2.fr">http://psycho.univ-lyon2.fr</a> ) et du centre Louise LABE ( <a href="mailto:centre.louise-labe@univ-lyon2.fr">centre.louise-labe@univ-lyon2.fr</a> ) <b>Conférences, colloques,...</b> : Importance capitale pour la nature des publics sélectionnés et l'ouverture extra universitaire.
ODENORE observatoire de non recours aux droits	Sociologie Santé, insertion, prestations, handicap et vieillesse	Données accessibles sur <b>le site</b> . Certains travaux consultables dans les locaux d'ODENORE, dans les bâtiments de la Maison des Sciences de l'Homme, Rhône-Alpes, sur le campus universitaire de Grenoble ou à l'IEP de Grenoble.
PACTE Politiques publiques, Action politique, Territoires	Politiques publiques, Cohésion sociale, Territoires	Rapports d'études dont certains publiés dans un ouvrage à destination d'un public plus large. Une personne chargée de la documentation : <a href="mailto:catherine.morel@iep-grenoble.fr">catherine.morel@iep-grenoble.fr</a> Un site avec des données sur les publications ou colloques : <a href="http://www.pacte.cnrs.fr">www.pacte.cnrs.fr</a>
CREA	Anthropologie	

## CHAPITRE 1.5

# L'ARTICULATION RECHERCHES et FORMATIONS

Globalement, les laboratoires sont soucieux que leurs recherches ne restent pas confidentielles ; ils affirment leur préoccupation de toucher des publics plus larges que le cercle des spécialistes ou des étudiants d'Université. C'est l'objet des publications qui obligent, sous la pression des éditeurs, à écrire dans un langage plus accessible que le langage spécialisé. C'est aussi l'objet des conférences, colloques, etc. Un « principe d'université hors les murs » est avancé par certains. Mais quelles sont leurs pratiques pédagogiques en relation avec les écoles du Travail Social d'une part et avec le terrain des professionnels ou institutions ?

### 1.51 – AVEC LES ETABLISSEMENTS DE FORMATION AUX PROFESSIONS SOCIALES

Tous les laboratoires disent que des chercheurs font ou ont fait des interventions (enseignements de type conférence) dans les écoles de TS. Mais pas forcément au titre du laboratoire. Les modalités de relations sont de trois types selon la fréquence et le degré d'implication :

- Pour quelques laboratoires (CRPPC, GRePS, ODENORE, LARHRA, Situations de handicap), les *interventions, ponctuelles et à la demande*, sont le fait de chercheurs agissant à titre individuel sur la base de liens personnels : « on n'a pas de politique d'aller vers... ».
- Pour d'autres (GRS par exemple) *des relations plus fortes et plus régulières* sont établies par des interventions auprès d'étudiants en formation initiale ou formation continue. Si des membres du PACTE interviennent à l'IUT carrières Sociales, c'est

davantage le chercheur à titre personnel qui est sollicité pour son champ de compétences.

- Quelques uns (MODYS, CPDG) entretiennent *des relations régulières, fortes et formalisées, voire nouent des partenariats conventionnés* avec des organismes de formation. Ainsi le CPDG, tout en intervenant dans les écoles de travailleurs sociaux de Rhône-Alpes (CCRA, IFTS, IREIS, Rockefeller,...), collabore avec l'IUT2 carrières sociales (Grenoble) pour le DU en travail social et la licence professionnelle Intervention - option gérontologie. Le MODYS, qui intervient régulièrement dans des écoles (ARFRIPS, ESSSE, ARAFDES, Rockefeller,...), a une collaboration formalisée avec le CCRA pour le master pro « Analyse et Conception de l'Intervention Sociale ».

## **1.52 – AVEC LE TERRAIN PROFESSIONNEL OU DES INSTITUTIONS**

Tous les laboratoires disent avoir des relations avec le terrain des professionnels ou institutionnel : par les commandes, des interventions spécifiques, les enquêtes et méthodes d'investigation, mais aussi par le souci de « travailler avec » ou de « restituer les résultats ». Là aussi il existe plusieurs degrés ou modalités d'implication :

- *Selon une modalité de restitution* : « une restitution a toujours lieu avec les personnes qui ont participé à la recherche. Elle se fait sous la forme d'un retour au terrain d'enquête ; ainsi des restitutions ont lieu avec des travailleurs sociaux ayant facilité l'accès au terrain d'enquête, de même que pour les enseignants » (GRS).
- *Selon une modalité de « travail pour et avec les personnes »*, c'est-à-dire selon une méthodologie de recherche-action « engagée », notamment avec des populations spécifiques et les professionnels concernés. Pour l'ORSPERE, il s'agit des personnes « confrontées à la souffrance en rapport avec l'exclusion » et des professionnels du social. Pour le laboratoire Situations de handicap, cela se traduit par « des engagements assez forts sur le terrain, au sein d'établissements (IMPRO, IME, etc.) ou d'associations de parents ». Un chercheur du PACTE met en avant sa longue pratique avec le réseau associatif tant local que national, pratique qui crée parfois une tension entre la dimension « militante » et la dimension « professionnelle ».
- *Selon une modalité institutionnelle qui passe par des commandes*.  
Le LARHRA a travaillé avec le Département de l'Ain et ses services sociaux autour de l'histoire de l'accueil familial, avec les centres sociaux autour de leur histoire, ...  
Le MODYS anime des groupes de praticiens, notamment dans le milieu associatif. Il répond à des commandes d'institutions avec lesquelles il a l'habitude de travailler, par exemple : sur l'usure des travailleurs sociaux commanditée par l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale ; sur les nouveaux dispositifs à l'intersection du travail social et de la santé mentale ; sur danse et handicap, etc.

Le laboratoire Situations de handicap travaille avec les inspecteurs de l'Académie de Lyon au sujet « des référents prévus par la loi pour l'intégration ». Une enquête sur les besoins des enseignants va être menée afin de dégager un référentiel en termes de formation : « Former au handicap à l'Education Nationale ». Quelles sont les compétences requises pour un enseignant qui accueille un enfant en situation de handicap dans sa classe ? Autre exemple de travail en lien avec le terrain : avec l'Hôpital de la PHP à Hyères, sur le thème de la « parentalité » auprès de parents dont les enfants sont porteurs de handicaps.

ODENORE travaille avec le milieu associatif (Médecins du Monde par exemple), les collectivités (Grenoble), des structures sociales comme les CCAS. Les chercheurs constatent d'ailleurs que la démarche des travailleurs sociaux reste encore très orientée vers la personne et l'urgence, et peu dans le sens d'une prospective et d'une vision globale.

Dans tous les cas, que ce soit dans les relations avec le terrain ou les écoles du travail social, même quand le laboratoire a une politique d'ouverture (aller vers), la dimension personnelle du chercheur est une donnée importante : constitution de réseaux, spécialité, niveau d'implication, publications, etc.



## CHAPITRE 1.6

# A PROPOS DE LA TRANSMISSION DES TRAVAUX DE RECHERCHE

Que peuvent dire les chercheurs au sujet de la transmission de leurs travaux de recherche ?

Il est difficile d'évaluer le temps entre la sortie d'une étude et son appropriation pédagogique en termes d'enseignement. Le chercheur est en mesure de le faire assez rapidement dans le cadre universitaire ou en répondant à des sollicitations externes ; cependant certains, comme au MODYS, estiment qu'il faut « en règle générale un an entre la rédaction d'une étude ou d'un rapport, et sa traduction en matière de projet d'enseignement, une temporalité universitaire qui tout en étant relativement lente, permet pour autant l'alimentation permanente de nos enseignements par nos recherches ». D'autres estiment qu'il faut parfois deux ou trois ans. Mais dès qu'il s'agit de l'appropriation pédagogique par des tiers, cela « est impossible à dire », « ce n'est pas évaluable » pour les chercheurs.

Cependant il peut être distingué trois types de transmission qui sont des indices d'une efficacité des recherches auprès des professionnels, formateurs ou étudiants du secteur social :

- *A partir des publications* (ouvrages, articles,...). Il est certes difficile d'en mesurer l'impact, mais des indices (à rechercher) peuvent permettre de l'évaluer tant soit peu : le succès d'un ouvrage, son achat dans les centres ressources, la diffusion des recensions dans des revues professionnelles, son utilisation dans les biographies de mémoires d'étudiants du travail social, l'invitation du chercheur à intervenir, etc.
- *A partir de « ce qui intéresse » les étudiants ou professionnels* du secteur social, ce qui est manifeste tant lors de conférences ou colloques que dans les interventions régulières dans les écoles de formation : pour les chercheurs du CPDG « nos interventions dans la licence professionnelle Intervention Sociale, option Gérontologie, sont appréciées par les étudiants qui ont une formation initiale dans le travail social (AS, CESF,...) et qui veulent se spécialiser. Là il y a une véritable transmission qui se fait ».
- *A partir d'une approche praxéologique*, notamment lors de travaux en lien avec les acteurs de terrain, visant à enrichir ou modifier des pratiques. Ainsi, pour ODENORE, on peut « construire des outils ensemble, sur des objectifs clairs et dans le respect des personnes en difficulté », ce qui permet de comprendre qu'il y a aussi une action possible pour travailler sur le non recours aux droits ; il s'agit dans ce cas de « transmettre comment on construit l'information (les méthodes d'enquête par exemple). Il peut y avoir aussi une transmission autour d'un débat », ce qui, dans les deux cas de figure vise à « mieux connaître » pour « mieux agir ».

## CHAPITRE 1.7

# QUEL RAPPROCHEMENT ENTRE LES LABORATOIRES ET LA P.F.R.A.S. ?

Tous les laboratoires ont le souci de faire connaître et diffuser le plus largement possible leurs travaux. Les chercheurs rencontrés voient d'un œil favorable le principe d'un lien avec la PFRAS, dans la mesure où cela peut y contribuer. Mais la nature de ce lien comme ses modalités semblent complexes à déterminer.

La PFRAS fonctionne actuellement sur un **système d'adhésion fondé sur un abonnement** annuel. Peut-on envisager que des laboratoires s'abonnent ? Compte tenu du contexte universitaire de la plupart des laboratoires, la plupart pensent que c'est « envisageable », mais pour tous c'est « à étudier » et à débattre dans les instances dirigeantes, pour quelques uns cela paraît « difficile ». L'un d'eux pose le problème de la « contrepartie » : « dans le coût de l'abonnement, quels services sont proposés ? », « comment envisager la contrepartie éventuelle ? ».

Quant à l'intégration des travaux **sur la base de données de la PFRAS**, les chercheurs sont « intéressés » dans la mesure où ils y voient un moyen possible de « diffusion accélérée des recherches » ; « à partir du moment où les travaux sont bien resitués, il n'y a aucun souci ». « Ce qui est publié ne pose pas problème » et ce peut être une manière de contribuer à faire connaître les thèses notamment. Cependant un laboratoire s'interroge sur des questions pratiques : « Comment procéder à l'inventaire de tout le matériel existant au sein du laboratoire ? Qui le fait ? Le laboratoire ne disposant pas de l'infrastructure nécessaire (documentaliste par exemple), la plateforme peut-elle y remédier en apportant une aide concrète, logistique, matérielle ? » (MODYS). La question est donc posée en termes de faisabilité.

A travers ou au-delà de la question de la base de données ou de l'abonnement, c'est la **question du lien entre les laboratoires, la PFRAS et les sources de données** qui est posée. C'est l'idée de « mise en réseau » qui est entre autres avancée. Lien avec les éditeurs qui éditent les thèses (ERES par exemple) qui peuvent en fournir les listes, lien avec les revues qui informent des travaux (revues internes, par exemple Reliance), liens avec les bases de données existantes. Chaque laboratoire étant différent dans son fonctionnement, organisation, outils et moyens, il convient de chercher avec chacun les modalités concrètes « pour tisser ce lien ». Et tisser un lien implique « réciprocité ».

**DEUXIEME PARTIE**

**ANALYSE DES TEXTES OFFICIELS  
RELATIFS AUX "MEMOIRES" DE FIN D'ETUDE**

## **OBJECTIFS**

Les diplômes d'Etat des Affaires Sociales sont largement définis par la procédure et l'organisation de la formation, l'évaluation et le contenu attendu des épreuves, et par les compétences et capacités explicites auxquels ils se réfèrent.

Notre objectif est de tirer des textes officiels, pour chaque diplôme, la définition qui est donnée du « mémoire » de fin d'étude, soumis à évaluation et validation. Nous voulons comprendre par comparaison les différentes assertions qui opèrent et comment la dimension recherche s'y développe selon les diplômes et selon les niveaux de diplômes.

## **CORPUS**

Nous avons retenu l'ensemble des diplômes aux professions sociales inscrits au code de la famille qui se distribue aux niveaux III, II, et I.

Il s'agit des diplômes

↳ de niveau III : Diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social (**DE.ASS**), Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé (**DE.ES**), Diplôme d'Etat d'Educateur de Jeunes Enfants (**DE.EJE**), Diplôme d'Etat de Conseillère en Economie Sociale et Familiale (**DE.CESF**), Diplôme d'Etat d'Educateur Technique Spécialisé (**DE.ETS**)

↳ de niveau II : Diplôme d'Etat de Médiateur Familial (**DE.MF**), Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale (**CA.FERUIS**),

↳ de niveau I : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Etablissement ou de Service d'Intervention Sociale (**CA.FDESIS**), Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale (**DE.IS**),

**Soit au total 9 diplômes.**

## **TRAITEMENT**

- Une grille de traitement diplôme par diplôme relève à partir du décret, de l'arrêté, de la circulaire et des référentiels de compétences, de formation et certification, tous les éléments écrits qui concernent directement la définition du « mémoire ». Une lecture de chacune des grilles (voir annexes) est mise en forme.
- Un travail comparatif entre les diplômes inscrits au même niveau fait l'objet d'une analyse.
- Un travail comparatif entre les niveaux de diplômes fait l'objet d'une deuxième analyse.
- Enfin la recherche dans tous ses aspects sera analysée transversalement aux données obtenues. Il en découlera quelques critiques et préconisations concernant le cadrage officiel des mémoires.

## CHAPITRE 2.1

# DEFINITIONS OFFICIELLES DU « MEMOIRE » PAR DIPLOME

## 21.1 - LES DIPLOMES DE NIVEAU III



**DE.ASS**

**Diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social**

Il n'y a pas de mention relative au « mémoire » dans le *décret du 11 juin 2004* instituant le diplôme.

C'est dans *l'arrêté du 29 juin 2004* que nous trouvons la définition du « mémoire » :

**« un mémoire d'initiation à la recherche dans le champ professionnel »**

Le mémoire est donc explicitement en référence à la notion et production d'une recherche dans son aspect d'initiation, et sa définition circonscrit le champ professionnel dans lequel doit se situer son objet.

Le mémoire attendu doit répondre au Référentiel de compétence (DC2) intitulé « **expertise sociale** » qui se décline en « *Observer, analyser, exploiter les éléments qui caractérisent une situation individuelle, un territoire d'intervention ou des populations et anticiper leurs évolutions* ». Il s'agit de produire une observation,

une analyse, une exploitation des éléments, en vue d'une anticipation des évolutions. De plus le champ professionnel se précise en indiquant les trois composantes possibles qui peuvent faire l'objet du mémoire : situation individuelle, territoire et / ou population.

Les objectifs de formation relatifs au mémoire se déclinent en quatre points :

- *« Comprendre une question sociale, un phénomène social ou des méthodologies d'intervention en articulation avec les interrogations professionnelles dans le respect des principes éthiques et déontologiques »*
- *Mener une démarche rigoureuse et cohérente en s'appuyant sur une méthodologie de recherche jusqu'à la construction de l'outil de vérification de l'hypothèse*
- *Prendre de la distance vis-à-vis de la réalité sociale, déconstruire ses représentations et les reconstruire par rapport à des références théoriques et la réalité du terrain*
- *Assumer en argumentant ses choix thématiques, théoriques et méthodologiques. »*

La démarche par laquelle est sollicité l'étudiant est largement développée dans la **circulaire** : *« Il s'agit à travers l'élaboration d'un mémoire de permettre à l'étudiant d'intégrer une méthodologie qui sera support dans sa future activité professionnelle.*

*La démarche d'initiation à la recherche vise à élaborer une problématique sociale pertinente comprenant l'analyse d'un phénomène social (données quantitatives et qualitatives), une approche conceptuelle (explication et compréhension du phénomène), l'énoncé d'une problématique et l'élaboration d'une question et d'une hypothèse de recherche.*

*Cette démarche se décompose en plusieurs phases et devra (.....)*

*La problématique est une construction qui vise à articuler et à confronter les points recueillis dans la phase exploratoire (...)*

*La conclusion du mémoire doit notamment faire le lien entre ce travail d'élaboration du mémoire et la construction de son identité professionnelle »*

Les modalités formelles du mémoire sont décrites dans la circulaire (27 mai 2005)

- *« Le mémoire est un document de 40 à 50 pages (non compris les annexes et les références bibliographiques)*

*Il doit être dactylographié (Times New Roman 12 et interligne 1,5) et être relié*

- *Le mémoire permet de vérifier et de valider le domaine de compétence « expertise sociale »*

*Cette épreuve se décompose en un travail écrit et une soutenance orale*

- *Une 4<sup>ème</sup> de couverture doit comporter l'identité de l'étudiant, son établissement de formation, l'intitulé exact de son mémoire, les mots clés de celui-ci, ainsi qu'un résumé d'une ½ page au maximum*

- *Tout mémoire ne respectant pas ces exigences est déclaré irrecevable et n'est pas présenté devant le jury*

- *Les photographies et illustrations sont acceptées dès lors qu'elles ne dépassent pas 5 pages. »*

La soutenance est d'une durée de 50 minutes

Le mémoire et la soutenance font chacun l'objet d'une notation sur 20 points ; coefficient 1.

Nous remarquons un développement très conséquent des attendus et du cadre du mémoire tant dans l'arrêté que dans la circulaire et le référentiel de certification.

Le référentiel de compétence enracine l'objet mémoire dans une compétence d'expertise à l'analyse d'un objet social dans le champ professionnel.

A la lecture des exigences attendues, il s'agit d'un mémoire qui doit faire preuve dans sa production d'une démarche de recherche qui s'interrompt dans sa première phase, à savoir la construction d'une problématique de recherche selon la rigueur de celle-ci dans une démarche en sciences humaines. La circulaire exige une démarche rigoureuse et précise l'objet possible de la problématisation.

Il s'agit bien ici d'une analyse selon une démarche scientifique d'une réalité relative au champ professionnel de l'étudiant qui doit être problématisée. La production d'une connaissance à partir d'une démarche démonstrative n'est pas prescrite. L'initiation s'opère donc, selon le texte officiel, dans l'accomplissement de la première partie du parcours de recherche : une problématisation rigoureuse jusqu'à l'hypothèse de recherche.



**DE.ES**

**Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé**

*Le décret du 15 mai 2007* ne donne aucune indication relative au « mémoire »

*L'arrêté du 20 juin 2007* définit le « mémoire » en ces termes :

**« un mémoire sur une problématique éducative »**

A la suite de quoi, il est précisé que le mémoire doit rendre compte d'un auteur « *synthétisant ses éléments de connaissance théorique et les acquis issus de sa pratique professionnelle* ».

Dès lors, on peut se demander s'il s'agit d'une construction problématique, ou d'un devoir de synthèse des connaissances et de l'expérience de l'étudiant. La notion « éducative » placée à la suite du terme de problématique nous donne à comprendre qu'il s'agit là d'une circonscription de l'objet de la problématique. Cet objet est de nature à qualifier une action, autrement dit, il s'agit de problématiser une action... éducative. Mais les attendus du mémoire doivent permettre d'évaluer les compétences en termes de diagnostic socio-éducatif, de conception de projet éducatif et d'évaluation du projet éducatif. (Voir la circulaire qui définit le mémoire en référence au DC2 et au DF2). Dans ce cas la problématisation de départ (énoncée dans la définition) devient la construction d'un projet éducatif (diagnostic, programmation, évaluation). Nous relevons des ruptures de définitions qui se renforcent dans le développement qui est donné par la circulaire.

La **circulaire** (SD4A/200 de 2007) ne reprend pas une définition du mémoire. Elle insiste sur les référentiels auxquels le mémoire est lié à savoir le référentiel du Domaine de Compétence DC 2, 2<sup>ème</sup> partie, intitulé « conception et conduite de projet éducatif spécialisé », le référentiel du Domaine de Formation 2 -2<sup>ème</sup> partie- qui stipule les contenus suivants : « *méthodologie de recueil d'analyse et d'exploitation de données relatives à une situation individuelle ou à la situation d'un groupe. La dynamique du projet individualisé dans une approche territorialisée. Méthode et outils d'analyse d'un territoire. Méthode et outils de construction d'un diagnostic socio-éducatif. Notion sur l'évaluation .... Méthodologie de recherche en travail social.* » pour un total de 200 h.

La circulaire précise par ailleurs, en reprenant le texte de l'arrêté qu'il s'agit bien d'un mémoire dont l'objectif est « *d'évaluer la capacité du candidat à approfondir une problématique éducative synthétisant ses éléments de connaissance/théorique et les acquis issus de sa pratique professionnelle* ».

Nous remarquons que les critères d'évaluation n'apparaissent pas référencés en ce qui concerne le mémoire.

Le mémoire est un document d'un volume d'environ 50 pages

Le mémoire fait l'objet d'une soutenance

La notation à l'écrit est de coefficient 1

La notation à l'oral est de coefficient 1

Si nous suivons les différentes indications relatives au mémoire attendu, nous considérons que nous avons trois types de productions distinctes qui engagent des productions et des évaluations différentes.

D'une part, l'intitulé propose de produire une **problématisation** éducative. Dans ce cas, l'auteur doit mobiliser une capacité d'analyse pertinente vis-à-vis d'une réalité (en articulant faits et conceptualisation). Ce travail de problématisation n'est pas équivalent au travail de **synthèse** qui est également d'autre part exigé (deuxième type de travail). Enfin, en troisième lieu demander de référencer le mémoire à la construction des trois phases d'un **projet éducatif**, est encore d'un autre ordre que les deux précédents.

C'est dire l'ambiguïté du cadre officiel de ce travail. S'il s'agit d'une problématisation, nous sommes alors dans une démarche dont la visée est de l'ordre de la recherche ; s'il s'agit de produire un projet professionnel, nous sommes dans une démarche opérationnelle d'ordre méthodologique. Qui en décide ? Et surtout comment évalue-t-on ?

Il en demeure une constante : l'objet est, quelque soit le type décrit, la dimension éducative. Oui, mais de qui ? De l'éducateur stagiaire, de l'équipe éducative, de l'établissement, de la famille, ... Cela reste indéterminé et ouvert.





**DE.EJE**

## **Diplôme d'Etat d'Educateur de Jeunes Enfants**

*Le décret du 3 novembre 2005* ne donne aucune indication relative au « mémoire »

*L'arrêté du 16 novembre 2005*, définit le mémoire en ces termes : il s'agit de « présenter et soutenir ...

### **un mémoire de positionnement professionnel »**

Ce mémoire répond selon le texte du décret au Domaine de certification 1 relatif au Domaine de compétence intitulé : *accueil et accompagnement du jeune enfant et de sa famille*.

Défini ainsi, et à ce niveau, l'intitulé, outre le fait qu'il s'agit de produire un mémoire, demeure énigmatique.

*La circulaire du 16 novembre 2005*, de même date que l'arrêté, n'apporte aucune définition complémentaire à « mémoire de positionnement professionnel », *a contrario* de toute attente dans ce domaine, l'appellation se réduit à « mémoire professionnel » dans le référentiel de certification.

Toutefois, la circulaire renvoie le mémoire au **référentiel de compétence**, lequel désigne la « *capacité à mener une démarche de questionnement et de positionnement approfondie, étayé et conceptualisé à partir d'une thématique empruntée au stage au domaine de formation 1* ». Dès lors, nous avons l'attendu, en termes de capacité, de la présentation du mémoire au moment de son évaluation.

Le **référentiel de formation** (DF1) s'intitule « Accueil et accompagnement de l'enfant et de sa famille ». Il recouvre seulement l'élaboration du mémoire et la préparation à la soutenance : il représente 400 h de formation.

Les modalités de production de ce mémoire sont définies : elles précisent à nouveau qu'il s'agit d'un mémoire relatif au stage référencé, qu'il s'agit d'un document compris entre 40 et 50 pages.

La soutenance se présente devant un jury composé d'un formateur et d'un professionnel EJE, elle se déroule sur une durée de 45 minutes.

Le coefficient est de 2 tant pour le mémoire que pour la soutenance.

Ainsi, l'intitulé s'il indique qu'il s'agit d'un mémoire, n'indique nullement ce dont il s'agit lorsqu'il précise « positionnement » et « professionnel ». Aucune contribution n'est apportée pour la construction de ce travail, ce qui laisse augurer des interprétations dans toutes les directions. Ce sont les attendus, au moment de l'évaluation finale qui permettent de penser le contenu à produire. En appui sur le référentiel de compétence, il est clair que le mémoire a pour terrain de questionnement le terrain de stage référencé. Partant de là, il s'agit de produire un questionnement relatif au positionnement professionnel qui traduit une démarche d'approfondissement, laquelle doit être étayée par une conceptualisation. La dimension recherche n'est pas évoquée, la définition du mémoire renvoie à un travail réflexif de l'auteur sur la position professionnelle face à une réalité expérimentée sur le lieu de stage.



**DE.CESF**

## **Diplôme d'Etat de Conseillère en Economie Sociale et Familiale**

Nous sommes sur les textes officiels instituant le diplôme qui datent des années 73 et 78.

La réforme étant à ce jour en cours, nous ne pouvons pas sérieusement comparer les textes avec les autres formations diplômantes.

Nous n'avons pas connaissance du décret.

L'arrêté précise qu'il s'agit

**« d'un mémoire qui portera sur l'étude d'un problème relatif aux domaines et activités de la vie quotidienne, à l'action sociale, au travail social »**

Il est précisé que le mémoire « *fera ressortir, s'il y a lieu, la contribution possible du CESF à la recherche des solutions au problème étudié* ».

La soutenance permettra de vérifier les connaissances du candidat, d'apprécier le processus méthodologique qu'il aura suivi, et de mesurer son aptitude à communiquer.

Par ailleurs, nous trouvons aussi dans l'arrêté la définition de l'objectif de ce travail :

*« développer une attitude de recherche en vue de promouvoir des projets professionnels nouveaux et susciter un désir de formation permanente »*

L'objet du mémoire est clairement identifiable. Il peut s'ouvrir sur une étude relative au contexte de l'intervention, de la mission d'action sociale, que des professionnels du travail social conduisent. S'il y a lieu seulement, le mémoire peut faire ressortir l'intervention spécifique du CESF. Si nous pouvons comprendre que le mémoire peut être évalué à partir des connaissances mises en œuvre dans la production de l'étude, toutefois on peut s'interroger sur l'évaluation de la méthodologie dans la mesure où aucune indication n'est portée par les textes sur ce domaine.

Il est intéressant de noter que nous avons un objectif défini du mémoire. La production du mémoire peut permettre à l'auteur, dit le texte officiel, de « développer une attitude de recherche », ce qui provoquerait la promotion de nouveaux projets professionnels et/ou qui susciterait pour lui dans l'avenir un désir de formation permanente. Ici le mémoire est identifié comme un levier promotionnel de son auteur et de son action.



**DE.ETS**

## **Diplôme d'Etat d'Edicateur Technique Spécialisé**

*Le décret du 3 novembre 2005* ne donne aucune indication sur le mémoire.

*L'arrêté du 26 janvier 2006* définit le mémoire en ces termes :

### **le développement d'une question professionnelle située dans son contexte institutionnel, social et économique**

C'est dans l'arrêté que nous trouvons la partie consacrée aux modalités de certification, lesquelles définissent les critères d'évaluation du mémoire selon les capacités à :

- *Développer une réflexion théorique à partir d'une question liée à la fonction de l'ETS située dans un environnement social, institutionnel, économique*
- *S'appuyer sur les concepts appropriés pour développer sa réflexion professionnelle*
- *Développer une analyse de la situation et proposer des actions adaptées.*
- *Observer et analyser les situations de travail dans le but d'élaborer un diagnostic*
- *Elaborer une pédagogie spécialisée*
- *Soutenir une démarche prospective*

De plus, nous trouvons dans l'arrêté la notation du mémoire affecté d'un coefficient 2, également répartie entre l'écrit (coef 1) et la soutenance orale (coef 1)

La **circulaire** du 19 juin 2006, relative au diplôme, précise la définition du mémoire en ces termes :

*Il s'agira de développer une réflexion théorique à partir de la fonction d'ETS, d'observer et d'analyser les situations de travail, d'en tirer un diagnostic pour élaborer une pédagogie spécialisée et soutenir une démarche anticipative.*

*La soutenance d'un mémoire traitant une question professionnelle replacée dans un cadre institutionnel et dans un contexte social et économique avec des publics spécifiques, en difficulté, en voie de réinsertion par le travail (sera d'une ) durée de 30 à 45 minutes.*

Le mémoire vise à traiter une question professionnelle à partir de deux contextes, l'un relatif à l'objet, l'autre à la question, dont les définitions, que nous trouvons tant dans l'arrêté que dans la circulaire, servent de critère d'évaluation. D'une part l'objet professionnel doit être de l'ordre d'une situation de travail relevant d'un public en difficulté en voie de réinsertion par le travail, situation qu'on se doit de contextualiser en termes institutionnel, social et économique. D'autre part la question que l'on pose à l'objet doit se développer à partir d'une observation dans le but d'élaborer un diagnostic, puis une analyse partant d'une réflexion théorique et

conceptuelle, et enfin dans une démarche prospective (anticipation) qui doit définir ce qui peut en découler en termes pédagogiques (spécialisée).

Outre le fait que les définitions ne sont pas ordonnées entre l'arrêté et la circulaire, nous relevons une cohérence entre les différentes déclinaisons des définitions relatives au traitement d'une question professionnelle. Toutefois la démarche, bien que réflexive n'énonce pas le terme de recherche pour la qualifier.

<b>DIPLÔMES</b>	<b>DEFINITIONS</b>	<b>Autres DEFINITIONS</b>	<b>OBJETS</b>	<b>REFERENTIELS de formation</b>	<b>Nb de pages.</b>	<b>COEF</b>
<b>DEASS</b>	<b>un mémoire d'initiation à la recherche dans le champ professionnel</b>	Observer, analyser, exploiter les éléments qui caractérisent une situation individuelle, un territoire d'intervention ou des populations et anticiper leurs évolutions	. Situation individuelle . Territoire d'intervention . Population	<b>expertise sociale</b>	50	E = 1 O = 1
<b>DEES</b>	<b>un mémoire sur une problématique éducative</b>	synthétisant ses éléments de connaissance théorique et les acquis issus de sa pratique professionnelle.	. Action éducative	<b>conception du projet éducatif spécialisé (200 h)</b>	50	E = 1 O = 1
<b>DEEJE</b>	<b>Un mémoire de positionnement professionnel</b>	une démarche de questionnement et de positionnement approfondie, étayée et conceptualisée à partir d'une thématique empruntée au stage	Positionnement professionnel	<b>Accueil et accompagnement de l'enfant et de sa famille (400 h)</b>	40 à 50	E = 2 O = 2
<b>DECESF</b>	<b>Un mémoire qui portera sur l'étude d'un problème relatif aux domaines et activités de la vie quotidienne, à l'action sociale, au travail social</b>	développer une attitude de recherche en vue de promouvoir des projets professionnels nouveaux et susciter un désir de formation permanente	Domaines et activités de la vie quotidienne, à l'action sociale, au travail social			E = 1 O = 3
<b>DEETS</b>	<b>Le mémoire vise le développement d'une question professionnelle située dans son contexte institutionnel, social et économique</b>	Il s'agira de développer une réflexion théorique à partir de la fonction d'ETS, d'observer et d'analyser les situations de travail, d'en tirer un diagnostic pour élaborer une pédagogie spécialisée et soutenir une démarche anticipative	Situation(s) de travail relevant d'un public en difficulté en voie de réinsertion par le travail,			E = 1 O = 1

## 2.12 - LES DIPLOMES DE NIVEAU II



DE.MF

### Diplôme d'Etat de Médiateur Familial

Par **le décret du 2 décembre 2003**, « il est créé un diplôme d'Etat de médiateur familial qui atteste des compétences nécessaires pour intervenir auprès de personnes en situation de rupture ou de séparation afin de favoriser la reconstruction de leur lien familial et aider à la recherche de solutions répondant aux besoins de chacun des membres de la famille ». Il n'y a pas de mention relative au « mémoire ».

**L'arrêté du 12 février 2004**, relatif au diplôme, indique le mémoire sans préciser sa définition. Par contre nous trouvons la modalité de certification, laquelle se limite à reprendre la composante du jury déjà définie dans le décret, à savoir « *« La présentation et la soutenance d'un mémoire devant un jury composé conformément à l'article 6 du décret du 2 décembre sus visé et dont le collège des représentants qualifiés des professionnels de la médiation familiale est composé pour moitié de représentants des employeurs de médiateurs familiaux, pour moitié de médiateurs familiaux qualifiés ayant exercé une activité de médiation pendant au moins trois années et n'exerçant pas en tant que formateur permanent à la médiation familiale. »*

Par ailleurs, c'est dans l'arrêté que nous trouvons fixé la notation et le coefficient du mémoire : « *L'écrit du mémoire est noté sur 20 points. La soutenance d'une durée de 55 minutes est notée sur 20 points. Cette épreuve ne peut être validée que lorsque le candidat a obtenu au moins 20 points sur 40* ».

La **circulaire** d'application datée du 30 juillet 2004, quant à elle, définit le mémoire à l'intérieur de l'intitulé « modalités de certification ». Il s'agit de

**« un mémoire de recherche dans le champ professionnel dont l'objet est centré sur la médiation familiale intégrant la posture de tiers »**

Nous remarquons dans cette définition que le mémoire est qualifié de mémoire de recherche, que son objet est énoncé et qu'il est situé (dans le champ professionnel). L'objet (médiation familiale intégrant la posture de tiers) est la situation d'intervention.

A la suite, la circulaire précise les attendus en termes de contenu qui doit rendre compte de l'articulation entre théories et pratiques venant de la formation et du stage professionnel :

*« Le mémoire doit rendre compte de l'intégration par le candidat des aspects théoriques de la formation et de l'articulation des acquis de la théorie (savoirs) et de la pratique (savoir-faire) en y intégrant les constatations acquises pendant le stage professionnel au regard de la singularité de la médiation en matière familiale ».*

De plus, elle précise aussi les attendus en termes de méthodologie et de trajectoire de recherche : *« A partir de son champ d'intérêt le candidat sur la base d'un recueil de données qui constitue la phase exploratoire de la démarche méthodologique de recherche devra énoncer une problématique, émettre une ou des hypothèses dont il vérifiera la pertinence par l'observation et l'analyse des situations pour la (les) confirmer ou infirmer en conclusion ».* Selon cette définition, il s'agit bien là d'un parcours de recherche.

Lequel se trouve à nouveau repris dans l'injonction à vérifier la capacité du candidat à

- *« organiser les données théoriques et les savoirs pluridisciplinaires (psychologie, sociologie, droit) et de les mettre en relation avec la médiation familiale ;*
- *observer et à faire des investigations sur le terrain ;*
- *analyser les réponses apportées, à les argumenter, à dégager des perspectives ;*
- *se positionner et à préciser sa conception de la médiation familiale dans le champ social actuel en référence aux thématiques abordées dans son mémoire*
- *rédigier ;*
- *organiser les références théoriques et à présenter une bibliographie »*

Le mémoire est un document de 50 à 60 pages

Cette première modalité de base énoncée, le texte décline dans le détail les critères formels de la mise en page : *« 50 à 60 pages, (bibliographies, annexes, illustrations non incluses) comprenant une page de quatrième de couverture (fiche de présentation, mots-clés), il doit être présenté en caractères Arial 12 justifié et en interlignes 1.5, les marges 3 à gauche, celles de droite ainsi que de haut et bas seront de 2. 3 Exemplaires à la DRASS 2 mois avant la date fixée pour la soutenance. Les mémoires devront être anonymés »*

La soutenance est d'une durée de 55 minutes

Elle comporte *« un temps de présentation de 15 minutes qui met en valeur l'essentiel du questionnement, la démarche et les résultats obtenus ; un temps de discussion de 40 minutes au cours duquel le candidat devra répondre aux questions du jury, argumenter ses choix, réexaminer éventuellement ses positions face aux questions du jury*

*Le candidat sera apprécié sur sa connaissance du thème traité, sa capacité à apporter des éléments nouveaux au-delà du document écrit, son positionnement professionnel, sa qualité d'expression ».*

L'écrit du mémoire et la soutenance sont notés chacun sur 20 points.

A aucun moment les textes officiels, concernant le mémoire ne renvoient à l'un ou l'autre des référentiels de compétence ou d'activité, sauf à celui de certification.

Indirectement nous pouvons penser que le DC1 « évaluer une situation » peut se rapporter à la production du mémoire: « *savoir contextualiser et conceptualiser le processus de médiation familiale (philosophie, principes et déontologie). Connaître et intégrer des savoirs théoriques en sciences de la famille, droit, sociologie de la famille, économie de la famille, ethnologie* ».

Dans le référentiel de formation apparaît la référence au temps consacré à la « méthodologie d'élaboration du mémoire » soit : 14 heures, sans autre précision.

Le référentiel de certification précise qu'il s'agit d'un mémoire de recherche dont l'objet est centré sur la médiation familiale intégrant la posture de tiers et le processus de médiation familiale

Mémoire et soutenance sont notés chacun sur 20 points : obtention à partir de 20/40

Nous remarquons ici que le mémoire est clairement décliné de type mémoire de recherche, dans le champ professionnel. L'objet est circonscrit à l'intervention « médiation familiale » en y intégrant la « posture de tiers ». Toutefois nous relevons une disproportion entre le type de mémoire attendu, son référentiel d'évaluation, et les conditions de production à savoir : 50 à 60 pages, 14 h de formation, absence de référence en termes de compétence. C'est dire que l'on ne sait si la visée d'un mémoire de recherche est un superlatif, ou si les conditions de production sont sous-estimées.



## **CA.FERUIS**

### **Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsabilité d'Unité d'Intervention Sociale**

*Le décret du 25 mars 2004* ne mentionne rien concernant le mémoire.

*L'arrêté du 8 juin 2004* indique que le «mémoire» est relatif au domaine de compétence 1, intitulé « Conception et conduite de projet d'unité ou de service dans le cadre du projet institutionnel ». Toutefois, à cet endroit le « mémoire » n'est pas défini, tout en citant celui-ci dans les critères d'évaluation « *L'établissement de formation présente les candidats .... , ainsi que le mémoire en quatre exemplaires* » ; dans la composition des jurys « *Le jury, réuni pour la présentation et la soutenance des mémoires, ....* »

Nous en déduisons, faute de définition, que le mémoire prend la définition du domaine de compétence et de formation auquel il est référé :

#### **un mémoire relatif à la conception et conduite de projet**

L'arrêté précise par ailleurs la notation et le coefficient : « *La réalisation d'un mémoire relatif au domaine de compétence « conception et conduite de projet* »



*soutenu devant le jury composé conformément à l'article 7 du décret n° 2004-289 du 25 mars 2004. La rédaction du mémoire est notée sur 20 points, coefficient 2, la soutenance, d'une durée de 40 minutes, est notée sur 20 points, coefficient 1. Cette épreuve est validée lorsque le candidat a obtenu au moins 30 points sur 60 »*

**La circulaire du 2 septembre 2004**, n'apporte aucune précision à la définition du mémoire. Il est mentionné dans les critères d'évaluation que la soutenance du mémoire *« est une production écrite individuelle de 40 à 50 pages hors annexes. Il rend compte d'une démarche de conception, de programmation et d'évaluation d'un projet d'action référé à un domaine de l'action sociale et traité dans une position d'encadrant ou de responsable d'unité d'intervention sociale.*

*Les critères d'évaluation de cette épreuve reposent sur les indicateurs de compétences correspondant au domaine de compétences « conception et conduite de projets d'unité ou de service dans le cadre institutionnel » et au domaine de compétence « évaluation – développement de la qualité ». La clarté et la rigueur de l'écrit, la capacité d'argumentation et de conviction à l'oral constituent des critères d'appréciation complémentaires »*

Nous devons en déduire que le mémoire est le produit d'un projet d'action situé dans le domaine de l'action sociale. Le positionnement de l'auteur est celui d'un cadre. Il faut aller dans le domaine de compétence et le référentiel de formation pour repérer les attendus du mémoire.

Le référentiel de formation relatif à la production du mémoire est intitulé UF 1 : Conception et conduite de projet. Il comprend 90 h de formation, dont 20 h pour l'accompagnement du mémoire. Il est référencé à deux domaines de compétences : l'un le DC 1 « Conception et conduite de projets d'unité ou de service dans le cadre du projet institutionnel », l'autre le DC 6, de valeur transversale, « Evaluation-développement de la qualité »

Nous remarquons ici, qu'il y a une absence en soi de définition du mémoire, aussi nous lui accordons celle du référentiel. Aucun terme dans les textes officiels n'utilise le mot recherche. Il s'agit d'un mémoire de type projet d'action qui est attendu, il doit rendre compte *« d'une démarche de conception, de programmation et d'évaluation d'un projet d'action »*. Son champ, plutôt que son objet doit se situer dans le *« domaine de l'action sociale »* et doit être *« traité dans une position d'encadrant ou de responsable d'unité d'intervention sociale »*. Il s'agit bien d'une démarche réflexive et méthodologique en vue d'une construction opérationnelle.

<b>DIPLÔMES</b>	<b>DEFINITIONS</b>	<b>Autres DEFINITIONS</b>	<b>OBJETS</b>	<b>REFERENTIELS de formation et/ou de compétence</b>	<b>Nb de p.</b>	<b>COEF</b>
<b>DE.MF</b>	<b>un mémoire de recherche dans le champ professionnel</b>		l'objet est centré sur la médiation familiale intégrant la posture de tiers		50 à 60	E = 1 O = 1
<b>CA.FERUIS</b>	<b>un mémoire relatif à la conception et conduite de projet</b>	Une démarche de « conception, de programmation et d'évaluation d'un projet d'action », dans laquelle le positionnement de l'auteur est celui d'un cadre	Doit se situer dans le domaine de l'action sociale	correspondant au domaine de compétences « conception et conduite de projets d'unité ou de service dans le cadre institutionnel » soit 90h dont 20h pour le mémoire, et au domaine de compétence « évaluation – développement de la qualité ».	40 à 50	E = 2 O = 1

## 21.3 - LES DIPLÔMES DE NIVEAU I



### CA.FDEISIS

Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Etablissement ou de Service d'Intervention Sociale

*Le Décret du 19 avril 2007, et l'Arrêté du 5 juin 2007* n'indiquent pas le « mémoire ».

*La circulaire du 6 Août 2007*, ne mentionne nullement le « mémoire », sauf à indiquer qu'il doit être transmis en 8 exemplaires à l'Ecole pour la présentation des candidats aux épreuves.

Ce sont dans les annexes relatives aux « Référentiels » que nous pouvons y repérer la présence du mémoire, notamment dans le référentiel de certification qui clairement énonce la rédaction d'un

#### **mémoire portant sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un mode de prise en charge ou d'une offre de service**

Cette modalité de certification est notée au référentiel de formation DF1, lequel vise à répondre au domaine de compétences DC1 ; ils portent tous deux le même intitulé, à savoir : « Elaboration et conduite stratégique d'un projet d'établissement ou de service » dont le contenu indicatif de formation est le suivant :

DF 1 : 154 h

Contenu indicatif

- Le pilotage et la méthodologie de projet
- Le développement de la qualité et l'évaluation
- Les réseaux et partenariats
- La stratégie de communication du projet.
- L'éthique, la prise de risque et la responsabilité dans le projet
- L'utilisation stratégique des connaissances au service du projet
- Le rôle et le positionnement du directeur dans le cadre d'un projet spécifique : le projet d'établissement ou de service
- L'accompagnement au mémoire

Le contenu du mémoire doit se situer entre 60 et 80 pages.

La note de l'écrit est sur 20, ainsi que la soutenance du mémoire par le candidat, d'une durée de 50 minutes, est notée également sur 20.

Les textes officiels ne qualifient pas le mémoire de recherche. L'objet du mémoire est précis, il s'agit d'un mode de prise en charge ou d'une offre de service, autrement dit d'une dimension structurelle, voire institutionnelle. C'est cette dimension qui le distingue d'un mémoire relatif à un projet d'action. En effet, pour les deux la démarche méthodologique reste la même à savoir une construction de conception, de mise en œuvre et d'évaluation. Sauf qu'ici pour en distinguer le niveau d'élaboration aurait dû être mentionné le terme stratégique comme nous le trouvons dans l'intitulé du domaine de formation auquel il est référencé.



**DE.IS**

**Diplôme d'Etat d'Ingénierie Sociale**

*Le Décret du 30 juin 2006*, relatif au DEIS, indique la soutenance d'un mémoire devant le jury.

*L'arrêté du 2 août 2006*, définit le mémoire en tant que :

**mémoire de recherche à dimension professionnelle**

L'arrêté précise par la suite le référencement du mémoire en vue de son évaluation ; Il précise le domaine de formation auquel il se réfère - « production de connaissances » DC1 -, le statut particulier du directeur de recherche - « le directeur de mémoire participe au jury avec voix délibérative pour le candidat qui le concerne » -, et la notation et le coefficient de l'écrit et de la soutenance.

Le domaine de compétence auquel s'attache le mémoire est intitulé « production de connaissances ». Il est fixé à 300 h de formation, dont 160 à 200h consacrées à l'apprentissage de la démarche de recherche en sciences humaines et sociales. Il se décline en trois domaines de compétences, à savoir :

- *réaliser des analyses contextualisées de problèmes complexes appliqués à une question sociale, un territoire, une organisation*
- *construire un dispositif d'observation et de veille sociale*
- *conduire des études ou des recherches*

*La circulaire du 1<sup>er</sup> septembre 2006*, d'une part précise les conditions de la soutenance, tout en apportant des données sur la normalisation du document déposé. « *Le mémoire de recherche à dimension professionnelle est une production écrite individuelle de 90 à 120 pages hors annexes. Les mémoires devront répondre aux critères de normalisation et de présentation définis dans la circulaire DAS n° 651 du 21 octobre 1996. Vous veillerez à ce que les établissements de formation diffusent ces consignes auprès des étudiants et des directeurs de mémoire. De même*

*doivent être rappelées aux étudiants les dispositions de la note de service DGAS/ ATTS/PST/n°2003/153 du 28 mars 2003 relative à la valorisation des mémoires.*

*La soutenance d'une durée de 50 minutes doit permettre au candidat d'exposer son travail pendant une dizaine de minutes pour en faire ressortir les lignes force. Cette présentation ne devrait pas faire l'objet d'un texte rédigé préalablement. Les 40 minutes restantes sont consacrées à un échange entre le candidat et les membres du jury permettant de vérifier la pertinence du travail au regard des critères d'évaluation. »*

D'autre part, la circulaire indique que le mémoire est adossé au domaine de compétence DC1 « production de connaissances » et qu'à ce titre les critères d'évaluation reposent sur les indicateurs du DC1. Elle souligne les exigences relatives au niveau 1 du diplôme en termes de capacités attendues. Enfin, elle rappelle la place du directeur de recherche définie dans l'arrêté.

*« Les critères d'évaluation de cette épreuve reposent sur les indicateurs de compétences correspondant au domaine de compétence « production de connaissance ». Le jury adossera également son appréciation sur des critères correspondant aux exigences d'un travail de ce niveau :*

*-capacité du candidat à démontrer la pertinence du choix de son sujet par rapport au champ professionnel et à replacer l'objet de son étude dans son contexte global,*

*-qualité de traitement du sujet, au regard notamment de la rigueur conceptuelle, de la maîtrise des systèmes d'interprétation théorique servant d'appui à la recherche, ainsi que de la méthodologie, de la formulation des questions relatives aux pratiques professionnelles en lien avec les orientations de recherche,*

*- capacité de recul et prise de distance critique par rapport à l'exercice professionnel,*

*- maîtrise du raisonnement et du langage.*

*Compte tenu de l'importance du rôle du directeur de mémoire dans l'accompagnement du candidat au cours des principales étapes de son travail (élaboration de la problématique, choix méthodologiques, plan du mémoire...) celui-ci doit s'engager à participer au jury de soutenance pour le ou les candidats dont il assure la guidance. Le dernier alinéa de l'article 12 de l'arrêté du 2 août 2006 prévoit que le directeur de mémoire participe au jury avec voix délibérative pour le candidat qui le concerne.*

Enfin, la notation et son coefficient sont fixés par la circulaire.

*« Le travail écrit est noté sur 20 (coefficient 3), la note est attribuée par les membres du jury avant la soutenance orale. Chaque membre du jury rédige préalablement une brève note d'appréciation sur le travail écrit justifiant sa notation.*

*La soutenance orale est notée sur 20 (coefficient 2 ) ».*

Le mémoire du DEIS est explicitement attendu en tant que mémoire de recherche dans la mesure où d'une part il est désigné comme tel, et d'autre part il est référencé au domaine de compétence dont l'intitulé définit la finalité de toute recherche à savoir la « production de connaissances ». De plus, le positionnement recherche est renforcé par les exigences de productions concrètement déclinées : *« réaliser des analyses contextualisées de problèmes complexes, ... rigueur conceptuelle ... maîtrise des systèmes d'interprétation théorique servant d'appui à la recherche, ainsi que de la méthodologie, ... capacité de recul et prise de distance critique, ... »*

Son objet est défini en lien avec la dimension professionnelle de l'auteur et notamment en ce qui concerne la question qu'il traite, qui doit s'attacher à une question sociale, et/ou de territoire, et/ou d'organisation.

Le référentiel de formation accorde toute son importance au niveau d'exigence attendu en accordant 300h au domaine de formation « production de connaissances » dont 200h accordées directement à l'apprentissage de la démarche, et une évaluation de l'épreuve écrite et orale de coefficient 5.

<b>DIPLÔMES</b>	<b>DEFINITIONS</b>	<b>Autres DEFINITIONS</b>	<b>OBJETS</b>	<b>REFERENTIELS de formation</b>	<b>Nb de p.</b>	<b>COEF</b>
<b>CA.FDESIS</b>	<b>Un mémoire portant sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un mode de prise en charge ou d'une offre de services</b>		mode de prise en charge ou d'une offre de services  projet d'établissement ou de service	DF1 : « Elaboration et conduite stratégique d'un projet d'établissement ou de service »	60 à 80	E = 1  O = 1
<b>DE.IS</b>	<b>Mémoire de recherche de dimension professionnelle</b>	Production de connaissances dans une démarche de recherche en sciences humaines et sociales	problèmes complexes appliqués à une question sociale, un territoire, une organisation	DF 1 : « Production de connaissances » 300 h	90 à 120	E = 3  O = 2

## 2.14 – DES DEFINITIONS DISPERSEES

A la lecture transversale des textes officiels, nous pouvons constater que les attendus du « mémoire » de fin d'étude apparaissent de façon dispersée dans les textes. Entre les diplômes nous ne percevons pas un ordre de la description. La définition et les attendus peuvent se situer aussi bien en premier lieu dans le décret, dans l'arrêté, ou dans la circulaire ; de même pour les caractéristiques du mémoire que nous pouvons trouver dans l'arrêté, la circulaire ou encore dans un des référentiels.

De même, à l'intérieur des textes relatifs au même diplôme nous retrouvons cette caractéristique de dispersion. Il faut aller chercher et cumuler des indications contenues dans différents textes pour constituer une image assemblée de ce qu'est le « mémoire » (exception faite des textes relatifs au mémoire d'ASS).

Quantitativement nous avons à la fois des définitions réduites (une ou deux lignes) ; celles-ci renvoient la plupart du temps à l'un ou l'autre référentiel, et des définitions longues et structurées (une ou deux pages).

Qualitativement nous avons des définitions qui ne sont pas déclinées concrètement. Dans ce cas que faut-il comprendre ? Soit qu'il s'agit d'un discours de connivence qui laisse entendre que le sens et l'opération qui en découle sont communs à tous les lecteurs, soit qu'il est volontairement ouvert à toutes les interprétations tant pour l'auteur du mémoire, que pour le pédagogue qui l'accompagne et le dirige, que pour l'évaluateur.

Ce que nous trouvons dans l'ensemble des définitions ce sont : d'une part le champ ou l'objet vis-à-vis duquel doit se porter le « mémoire », d'autre part le fait que l'auteur doit se situer dans le contexte professionnel de sa qualification future, et enfin la normalisation du produit final (nombre de pages, ...) et des coefficients de validation.

Egalement nous retrouvons pour tous l'indication que le mémoire est lié à tel ou tel référentiel (ce n'est pas toujours le même). Toutefois lorsque nous pouvons identifier le référentiel de formation auquel est liée la production du mémoire dans le dispositif de formation, nous ne distinguons pas clairement la masse horaire attribuée au « mémoire ».



## CHAPITRE 2.2

### ANALYSE DES DEFINITIONS DU « MEMOIRE »

A la lecture de l'ensemble des textes officiels relatifs à la définition des « mémoires » de fin d'étude des diplômes répertoriés nous pouvons analyser lexicalement qu'il s'agit de **mémoires de types différents, tous attachés à la dimension professionnelle de l'auteur.**

#### 2.21 – MEMOIRES ...

Nous relevons deux constantes sur l'ensemble des définitions relatives au mémoire.

La première est que, pour toutes les définitions, le terme mémoire est utilisé sans exception. C'est dire l'unification générique de la chose pour tous les diplômes. Le terme mémoire étymologiquement, par dérivé du latin memoria (aptitude à se souvenir), désigne une « relation par écrit », à partir du XVIIème siècle, il désigne aussi une dissertation, un développement sur un point de doctrine, une question savante, un sujet d'étude précis. Dans les textes il désigne effectivement un écrit qui pour la quasi-totalité des diplômes (sauf pour **DE.CESF** et **DE.ETS**) est défini quantitativement par une fourchette autorisée de pages. La fourchette basse est de 40 à 50 pages (**DE.EJE** et

**CA.FERUIS)** à la fourchette haute de 90 à 120 pages (**DE.IS**). Nous y trouvons même des règles imposées de police, de caractères et d'espacement (**DE.MF**). Egalement pour tous, il ne fait aucun doute que le mémoire est la production individuelle de l'auteur, même si celui-ci est accompagné dans sa production par un dispositif pédagogique et un tuteur, un référent, un directeur de recherche, ...

La deuxième constante est que le mémoire est toujours présenté et soutenu par l'auteur en épreuve finale de son parcours de formation. De plus elle est toujours organisée sous l'autorité de la DRASS ou de l'Education Nationale. Dès lors, elle fait l'objet dans les textes officiels d'une réglementation concernant le nombre et la qualité des membres du jury, voire pour certains diplômes ce sont les membres du jury de cette épreuve qui sont juges de la totalité des épreuves et qui décident en dernière instance des notations finales et donc de l'obtention ou non du diplôme ou de la certification. C'est dire la dimension majeure accordée au mémoire et aux personnes qualifiées pour son évaluation.

Ces constantes procèdent, nous semble-t-il, d'ajustement et de combinaison de plusieurs modèles d'enseignement et de certification qui sont en œuvre de façon sous-jacente dans l'enseignement supérieur en Europe. D'une part nous avons le modèle de « *la tradition corporatiste du Moyen Age, dont la certification finale sera centrée sur le chef-d'œuvre de l'étudiant, écrit personnel de recherche ou de réalisation qu'il devra présenter et défendre devant un jury* »<sup>1</sup> : l'écrit personnel venant ainsi achever le cycle normal d'étude. C'est en quelque sorte ce modèle que nous retrouvons aujourd'hui dans les cursus universitaires en France (licence, master, doctorat), en Allemagne, en Angleterre et dans d'autres pays européens. L'autre modèle, qui s'est formalisé au point de devenir réglementaire pour les diplômes aux professions sociales, mais aussi pour les universités françaises, est le modèle additionnel et modulaire. La « modularisation » pédagogique, qui n'est pas nouvelle aux Etats-Unis, s'est introduite de façon réglementaire dans tous les programmes de toutes les formations réformées depuis ces derniers temps (sauf DECESF dont la réforme est à ce jour en cours) dans le champ des professions sociales, et également dans les formations universitaires en France. Ainsi, chaque module (entendons unité identifiable d'enseignements comportant entre eux une cohérence scientifique et pédagogique et/ou un domaine de compétence à acquérir) est alors évalué et validé selon le principe énoncé par Claude Allègre « *l'excellence partout* » : l'évaluation n'est pas compensable tout en étant additionnelle.

Ici nous analysons que le mémoire superpose ces deux modèles : à la fois la production et la soutenance du mémoire entre dans le modèle additionnel, et à la fois il conserve quelques traits du modèle « œuvre finale comprenant l'ensemble des compétences acquises ».

Pour autant, le terme mémoire, bien qu'étant générique, et le cadre particulier qu'on lui attribue dans le cursus de formation, ne permettent pas en soi de

---

<sup>1</sup> Bertrand GIROD de L'AIN. Comment harmoniser les diplômes universitaires en Europe ?, Paris, revue ESPRIT, 1995

définir la nature et la posture de cette écriture. C'est pourquoi, le texte officiel prolonge le terme mémoire par des qualificatifs qui, relatifs à chaque diplôme, énoncent des types différents de mémoire.

## 2.22 – DE TYPES DIFFERENTS ...

Nous trouvons :

*Mémoire d'initiation à la recherche  
sur une problématique éducative  
de positionnement  
qui portera sur l'étude d'un problème  
qui vise le développement d'une question  
de recherche  
relatif à la conception et conduite de projet  
portant sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation  
de recherche*

Nous pouvons classer l'ensemble des qualificatifs selon quatre types.

**Un mémoire opérationnel** : il s'agit de l'énoncé « *mémoire relatif à la conception et conduite de projet* » attribué à la formation au **CA.FERUIS** et de l'énoncé « *mémoire portant sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation* » d'établissement ou de service attribué à la formation au **CA.FDESIS**. Les deux énoncés sont du même ordre à savoir qu'ils renvoient à un objet : celui d'explicitier une démarche de projet en vue de son opérationnalité. Dès lors c'est la méthodologie du projet qui conduira le mémoire en termes de conception - diagnostic, de programmation de la mise en œuvre, d'évaluation, ... Ceci n'est pas sans réflexivité de la part de l'auteur, mais celle-ci est conduite, saisie, assemblée, articulée à l'opération elle-même. Dans la mesure où pour l'un comme pour l'autre le projet est circonscrit nous relevons une distinction. En effet, pour l'un il s'agit d'un projet d'action ou d'unité d'intervention sociale, pour l'autre il s'agit d'un projet d'établissement ou de service. Cette distinction n'est pas de nature, mais de niveau, elle sera reprise plus loin.

**Un mémoire de positionnement** : il s'agit de l'énoncé relatif à la formation au **DE.EJE**. Nous n'avons pas d'autre précision concernant les textes officiels. Toutefois si nous nous appuyons sur le référentiel de compétence nous pouvons comprendre que le mémoire doit correspondre à « *une démarche de questionnement et de positionnement approfondie, étayé et conceptualisé à partir d'une thématique* ». Autrement dit ici, l'étude approfondie du positionnement doit trouver son origine dans un questionnement situationnel,

être conduit à partir d'une thématique étayée par des concepts. Question, thématique, concept : nous percevons les ingrédients d'une réflexivité qui se donne pour objet concret d'analyse l'action du professionnel en situation « *d'accueil et d'accompagnement du jeune enfant et de sa famille* » (DF1)

**Un mémoire réflexif** : il s'agit de l'énoncé « *mémoire sur une problématique éducative* » concernant la formation au **DE.ES**, également de l'énoncé « *mémoire qui portera sur l'étude d'un problème* » relatif à la formation de **CESF**, et enfin de l'énoncé « *mémoire qui vise le développement d'une question* » attribué à la formation au **DE.ETS**. Une question est toujours issue d'un problème, une problématique est une construction qui configure de façon élargie et approfondie ce qui fait problème. Ici l'objet est le problème, le mémoire est son étude, son développement. Face à cet objet, il s'agit pour l'un de « *synthétiser ses éléments de connaissances théoriques et acquis de sa pratique* », pour l'autre de « *développer une attitude de recherche* », pour le troisième « *de développer une réflexion théorique, ... d'observer et d'analyser ..., d'en tirer un diagnostic* ». Ici nous sommes dans une définition qui pourrait basculer du côté de ce que nous appelons la recherche, sans le faire franchement. Les termes de problématique, de théorie, de recherche sont minimisés par « *synthétiser ses éléments de connaissances théoriques, ... réflexion théorique, ... attitude de recherche* ». Nous sommes dans ce cas plus dans une construction qui mobilise les acquis dans une réflexivité relative à un problème, que dans une production de connaissance à partir d'un problème.

**Un mémoire de recherche** : il s'agit de l'énoncé « *mémoire d'initiation à la recherche (DE.ASS)*, et de l'énoncé « *mémoire de recherche* » qui désigne tel quel le mémoire relatif au **DE.MF** et celui relatif au **DE.IS**. Au-delà de cette définition officielle sa déclinaison affirme pour les trois diplômes qu'il s'agit sans aucun doute d'un référencement à la recherche.

De quoi s'agit-il quand on dit explicitement le terme recherche ? Dès lors que les textes, notamment dans les référentiels, déclinent qu'il s'agit de problématique de recherche, d'observation et d'investigation, de construction de question et d'hypothèse, d'organisation de savoirs disciplinaires, d'analyse et de construction de connaissances, nous avons les éléments qui permettent d'identifier qu'ici s'impose une démarche de recherche. Celle-ci s'identifie notamment par un de ses aspects, un de ses critères de reconnaissance, à savoir que rien n'est donné seulement par l'expérience, les acquis, la pratique de l'auteur, tout est à construire ou à reconstruire : le problème, la problématique, les données, les connaissances, ...

Toutefois parmi les trois diplômes nous avons des distinctions que nous avons déjà relevées précédemment. Pour la formation au **DE.ASS**, la référence à la production d'une recherche est d'autant plus claire qu'il s'agit explicitement de ne produire que la première partie du parcours de recherche à savoir sa phase de problématisation. C'est en cela qu'il est explicitement dit qu'il s'agit d'une initiation. Pour la formation au **DE.MF**, comme nous l'avons décrit, il s'agit bien de la totalité d'un parcours de recherche, mais nous doutons de la faisabilité d'un tel objectif en fonction des conditions de production qui sont imposées (dans le référentiel l'accompagnement méthodologique est de 14 h). Pour la formation au **DE.IS**, il semble que référencer le terme de recherche à « *production de connaissances* » (DC1), suffit pour ancrer résolument et

pleinement le mémoire dans l’assertion du terme recherche. En effet, la « production de connaissances » signifie implicitement qu’il s’agit de construire et d’apporter des connaissances nouvelles (ce qui est autre que de produire une synthèse des connaissances acquises), et les connaissances qui sont spécifiées dans la déclinaison du domaine de compétence sont d’ordre scientifique « en sciences humaines et sociales ». Autrement dit, implicitement pour le **DE.IS**, le mémoire de recherche en tant que production de connaissance impose à l’auteur d’accomplir un processus de production scientifique. A l’inverse du **DE.MF**, ici l’ambition est dotée de moyens pédagogiques : 400h sont attribuées au domaine de formation correspondant dont 200h à l’accompagnement méthodologique, sur une durée de 3 ans. De plus, le mémoire **DE.IS** doit s’engager à partir d’un objet qualifié de « problème complexe », c’est dire qu’il porte à l’origine une méconnaissance que l’auteur du mémoire doit éclairer en termes d’explication ou de compréhension.

### **22.3 – ATTACHES A LA DIMENSION PROFESSIONNELLE DE L’AUTEUR**

Quel que soit le mémoire, la définition qu’en donne les textes l’attache à la dimension professionnelle de l’auteur. Pour le coup, celle-ci s’énonce de façon relativement précise pour tous, distinctes pour chacun. Il doit être lié soit à la nature de son action / mission (éducative, de médiation familiale, vie quotidienne, ...), soit à son espace d’intervention (situation individuelle, public, territoire, action sociale, ...), soit encore à la structure organisationnelle (établissement, service, organisation, projet ou problème).

Ici, la dimension professionnelle dans son énoncé spécifique pour chaque mémoire devient le champ fléché et délimité de ce qui doit être traité par l’auteur.

Mais qu’entendons-nous par dimension professionnelle ? Nous pouvons comprendre la dimension professionnelle selon trois espaces / modalités qui la composent et qui, interactifs entre eux, recouvrent l’action des travailleurs sociaux.

**L’espace du commanditaire ou destinataire de l’action** qui comprend les politiques sociales, et le contrat définissant la mission de l’opérateur (le service, l’établissement auprès duquel œuvre le travailleur social). Cette dimension professionnelle (le « Faire-Faire » et le « Devoir-Faire ») n’est jamais énoncée directement comme champ du mémoire. Elle est toutefois

implicite dans la mesure où les autres dimensions qui sont énoncées sont relatives aux missions attribuées aux différentes qualifications.

**L'espace de l'opérateur** (le travailleur social) qui comprend sa compétence, sa posture, son positionnement d'une part et d'autre part le contexte et les conditions de son action (organisation et fonctionnement), nous les retrouvons comme champ du mémoire pour les **DE.ES, DE.EJE, DE.ETS, DE.MF, DE.CESF** pour ce qui est du « Savoir-Faire » du travailleur social ; dans **CA.FERUIS** et **CA.FDESI** pour ce qui est du « Pouvoir-Faire » sur le cadre de l'action.

**L'espace du destinataire de l'action** qui comprend Autrui en termes de situation individuelle, de population, de territoire, de question sociale. Il s'agit là de l'espace de la « Transformation » assigné aux travailleurs sociaux. Il est énoncé en particulier comme champ de mémoire dans les textes du **DE.ASS** et du **DE.IS**.

<b>Espace du commanditaire de l'action (FAIRE-FAIRE et DEVOIR-FAIRE)</b>	<b>Espace de l'opérateur de l'action (SAVOIR-FAIRE)</b>	<b>Espace de l'opérateur de l'action (POUVOIR-FAIRE)</b>	<b>Espace du destinataire de l'action (TRANSFORMATION)</b>
	DE.ES	CA.FERUIS	DE.ASS
	DE.EJE	CA.FDESI	DE.IS
	DE.ETS		
	DE.CESF		
	DE.MF		

La définition spécifique apportée à la dimension professionnelle du mémoire est certes comprise comme une injonction, mais nous pouvons penser que dans toute production nous y retrouverons peu ou prou l'articulation de ces trois espaces. Malgré tout si nous restons formel sur les désignations des champs nous y trouvons des cohérences. Les formations « initiales » doivent produire une analyse qui en situation se retourne sur la spécificité professionnelle de l'auteur, et donc rendre compte de cette spécificité. C'est en quelque sorte singulariser la dimension professionnelle dans une situation donnée, pouvant ainsi faire preuve d'une capacité professionnelle intégrée.

Les qualifications relatives à l'obtention du **CA.FERUIS** et **CA.FDES** sont destinées à œuvrer sur les conditions de l'exercice professionnel, à savoir sur l'organisation, le fonctionnement, les moyens. Tous deux sont opérationnels, tous deux sont moins à dimension réflexive que projective, et nous les retrouvons logiquement regroupés dans des champs correspondants. Le champ du mémoire **DE.IS** se situe du côté des questions sociales, des problèmes complexes. De fait le champ est à la fois plus large et en quelque sorte en extériorité (à distance) de la dimension professionnelle (c'est la réalité

extérieure qui pose problème). On cherchera moins à réfléchir son action, ou à projeter une action dans une situation donnée, qu'à comprendre et expliquer un phénomène social problématique. Nous pensons que le fait de situer explicitement le mémoire en tant que recherche tire celui-ci vers une plus grande extériorité. C'est le cas, nous semble-t-il du champ relatif au **DE.ASS**. Bien qu'étant de formation « initiale », son champ est formellement regroupé avec le **DE.IS**, sans doute du fait qu'il est positionné initialement comme un mémoire d'initiation à la recherche. A contrario de ce que nous venons d'écrire, le mémoire **DE.MF**, qui est positionné en tant que recherche, a son champ situé du côté de l'espace de l'opérateur. Ce mémoire, nous l'avons déjà mentionné, traduit une fois encore une difficulté en termes de positionnement.

## CHAPITRE 2.3

### ANALYSE DES MEMOIRES PAR NIVEAU

Les mémoires font tous l'objet d'une évaluation qui entre dans la validation du diplôme, lequel est officiellement inscrit, dans le cadre du Répertoire National des Certifications Professionnelle (RNCP), à un niveau de formation correspondant. Nous rappelons que pour ce travail nous avons retenu tous les diplômes inscrits aux niveaux III, II, I, autrement dits des niveaux de formation post-bac, ou encore de formations supérieures. Sans entrer ici dans l'analyse des niveaux préétablis, ce classement dans lequel nous trouvons inscrits les diplômes, a-t-il pour conséquence de distinguer les caractéristiques des mémoires par degré ? En effet, nous pouvons penser que partant des mémoires des diplômes de niveaux III, comparés à ceux de niveau II, puis I, nous rencontrons des critères quantitatifs et qualitatifs qui vont croissant.

Dans les critères quantitatifs énoncés par les textes officiels, nous pouvons retenir le nombre de pages maximum du mémoire, les heures de formation qui sont consacrées au référentiel de formation dans lequel se construit et s'accompagne la production du mémoire, et enfin nous pouvons retenir le coefficient d'évaluation qui donne une valeur significative à l'objet mémoire dans le dispositif de validation. Dans les critères qualitatifs nous retiendrons les nominations des domaines de formation et de compétence auxquels ils font référence.

**Les critères quantitatifs** que nous trouvons renseignés, classés par diplômes et par niveaux font apparaître d'une part concernant le volume du mémoire un nombre de pages maximum qui se situe entre 40 et 60 pages pour les diplômes de niveaux III et II. Nous notons un saut quantitatif pour ceux du niveau I et entre les deux mémoires de même niveau I : 80 pages pour l'un et 120 pages pour l'autre. Il faut dire que la mesure en nombre de pages est relative, toutefois pour ce dernier, le mémoire de **DE.IS** se détache nettement des autres productions et ses autres critères quantitatifs le placent dans une position nettement plus importante (160 à 200h consacrées dans la formation à l'accompagnement méthodologique, et un coefficient au total de 5). Certes il se



situé au niveau I, mais le paramètre dominant est le fait qu'il s'agit d'une recherche à part entière. Le mémoire **DE.ASS**, qui est une introduction à la recherche référencée à un domaine de formation spécifique, tout en conservant un volume identique aux mémoires de même niveau (50 pages), affiche dans une moindre mesure une masse importante d'heures de formation en méthodologie, alors que la valeur du coefficient se limite à 2. Nous pointons à nouveau que le mémoire du **DE.MF**, bien qu'étant défini sous le qualificatif de recherche, ne dispense que 14 h de formation pour accompagner sa production et se situe également à une valeur 2 de coefficient. Enfin, une dernière remarque se porte sur le coefficient élevé du mémoire du **DE.EJE** (valeur totale de 4). Pour celui-ci, il n'est pas mentionné le nombre d'heures relatives à l'accompagnement méthodologique, mais celui-ci est contenu dans un domaine de formation qui est le plus élevé de tous (400h).

En lecture générale un comparatif d'ensemble est difficile à réaliser dans la mesure où un grand nombre de données ne sont pas renseignées par les textes officiels : tous les mémoires ne sont pas référencés à un domaine de formation, et peu de référentiels de formation déclinent dans son domaine la part consacrée à l'accompagnement méthodologique.

Toutefois par comparaison entre les niveaux nous pouvons dire que ce qui est significatif, sur le plan quantitatif, du passage d'un niveau à l'autre c'est le nombre de pages maximum entre les niveaux III, II et le niveau I. Pour les autres critères nous ne percevons pas une cohérence d'ensemble par niveaux.

<b>DIPLÔMES</b>	Nb de pages maxi	Nb d'H du Domaine Formation en référence	Dont Nb d'H méthodo	Coef mémoire	Coef soutenance
<b>Niveau III</b>					
<b>DE.ASS</b>	<b>50 pages</b>	<b>74 h</b>	<b>74 h</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>DE.ES</b>	<b>50 pages</b>	<b>200 h</b>	<b>nr</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>DE.EJE</b>	<b>50 pages</b>	<b>400 h</b>	<b>nr</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>DE.CESF</b>	<b>40 pages</b>	<b>nr</b>	<b>nr</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>DE.ETS</b>	<b>nr</b>	<b>nr</b>	<b>nr</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Niveau II</b>					
<b>DE.MF</b>	<b>60 pages</b>	<b>nr</b>	<b>14 h</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>CA.FERUIS</b>	<b>50 pages</b>	<b>90 h</b>	<b>20 h</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Niveau I</b>					
<b>CA.FDESIS</b>	<b>80 pages</b>	<b>154 h</b>	<b>nr</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>DE.IS</b>	<b>120 pages</b>	<b>300 h</b>	<b>160-200</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

nr = non référencé ou non renseigné

Si nous prenons les titres des domaines de formation auxquels les mémoires sont référencés pour **critères qualitatifs** et tentons de les comparer par niveaux de formation, nous pouvons remarquer qu'ils sont en correspondance avec l'objet du mémoire que nous avons classifié en *opérationnel, position, réflexif et recherche*. Or, nous le voyons dans le tableau suivant, ce classement n'est pas en corrélation avec les niveaux de formation.

<b>MEMOIRE</b>	<i>Opérationnel</i>	<i>Positionnement</i>	<i>Réflexif</i>	<i>Recherche</i>
<b>Niveau III</b>				
<b>DE.ASS</b>				Expertise sociale
<b>DE.ES</b>			Conception du projet éducatif spécialisé	
<b>DE.EJE</b>		Accueil et accompagnement de l'enfant et de sa famille		
<b>DE.CESF</b>			Nr	
<b>DE.ETS</b>			Nr	
<b>Niveau II</b>				
<b>DE.MF</b>				Evaluer une situation
<b>CA.FERUIS</b>	Conception et conduite de projets d'unité ou de service dans le cadre institutionnel			
<b>Niveau I</b>				
<b>CA.FDEISIS</b>	Elaboration et conduite stratégique d'un projet d'établissement ou de service			
<b>DE.IS</b>				Production de connaissances

Pour autant, nous pouvons analyser entre les mémoires des distinctions de niveau, même si les critères quantitatifs ne les distinguent pas formellement. En effet, nous pouvons repérer une distinction de niveau qualitatif entre mémoires relatifs aux différentes qualifications d'intervenants sociaux

**(DE.ES, DE.EJE, DE.CESF, DE.ETS<sup>2</sup>)** qui se réfère à l'action spécifique de chacun en situation dans son rapport à autrui, et mémoires relatifs à des fonctions d'encadrement dans son rapport de conduite d'une organisation (**CA.FERUIS, CA.FDEISIS**). De même, nous distinguons un niveau différent entre un mémoire qui se réfère à l'expertise sociale (capacité de distanciation et d'analyse d'une réalité sociale), de celui qui partant d'une expertise sociale produit une connaissance nouvelle de la réalité sociale analysée (du **DE.ASS** au **DE.IS**)

Dans le premier cas de distinction quantitative, le classement d'un mémoire au niveau III, II, I, ne traduit pas des degrés croissants de complexité, de supplément ou d'ampleur de la production, il traduit le passage d'un champ d'analyse à un autre champ d'analyse. Peut-on dire qu'analyser en situation un projet éducatif est moins complexe qu'un projet d'unité fonctionnelle, lequel serait moins complexe qu'un projet d'établissement ? Le différentiel est plus de nature que de degré. Il renvoie plus à la définition des fonctions et des compétences qu'à un classement hiérarchique. C'est peut être la raison pour laquelle les critères quantitatifs ne distinguent guère les diplômes.

Par contre dans le deuxième cas de distinction (distinction qualitative entre le **DE.ASS** et le **DE.IS**), nous avons effectivement à faire à un niveau de hiérarchisation. Pour les deux, nous l'avons vu, le champ et l'objet d'analyse est pareillement très large : ce n'est donc pas le champ d'analyse qui les distingue, mais leur degré de production. L'un est une introduction à la recherche, l'autre un parcours accompli de recherche ; l'un se joue comme expertise sociale l'autre amène l'expertise sociale à une production de connaissance. Autrement dit, là où l'un s'arrête l'autre poursuit à son terme le parcours de recherche. Nous avons là une distinction de degré, qui d'ailleurs se traduit effectivement par un saut quantitatif important des critères entre les deux (50 pages pour l'un 120 pages pour l'autre, 74 h de méthodologie pour l'un, 160 à 200 h pour l'autre, coefficient 2 pour l'un et 5 pour l'autre).

---

<sup>2</sup> Ces deux derniers mémoires, du fait qu'ils ne sont pas référencés à un domaine de formation, on peut supposer qu'ils le sont sur la totalité de la formation et de la compétence attendue

**TROISIEME PARTIE**

**LES PROCESSUS DE TRANSMISSION  
DES RECHERCHES**

**dans les établissements de formation aux professions sociales**

Cette partie de la recherche vise à analyser et dégager les problématiques et enjeux du processus de transmission des travaux de recherche au sein des établissements de formation aux professions sociales.

## CHAPITRE 3.1

### DEMARCHE D'ENQUÊTE

L'enquête s'est intéressée à trois « lieux » stratégiques de la transmission :

- les formateurs, en lien avec les mémoires : interviews de 10 formateurs sur 10 sites différents, responsables chacun d'un des diplômes de niveau I, II et III
- les bibliographies des mémoires de chacun des diplômes
- les centres de documentation couvrant l'ensemble des sites précités

En cohérence avec l'analyse des textes réalisée précédemment, le principe a été de retenir l'ensemble des formations diplômantes de niveau I, II, et III, soit neuf diplômes de formation. Cependant il a paru judicieux de prendre en compte les deux formes pédagogiques du Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé, l'une en formation initiale, l'autre en cours d'emploi. Afin de mobiliser et d'impliquer la quasi totalité des centres de formation rhônalpins, pour chacun de ces diplômes un site a été choisi. Ce sont donc dix lieux d'investigation en relation avec un diplôme qui ont été retenus : interviews d'un formateur de la formation concernée, de documentalistes, recensement de bibliographies de mémoires. A noter que le CCRA et l'ESSSE ont un centre de documentation commun.

Un courrier officiel en direction des établissements a été préalablement envoyé. La démarche dans chaque centre de formation a été effectuée par un membre de l'équipe de recherche, extérieur à l'établissement.

Niveau	Formations diplômantes	Etablissements de formation retenus
I	CAFDESIS	ARAFDES
	DEIS	CCRA
II	Médiation familiale	ISF
	CAFERUIS	IFTS
III	DEAS	Rockefeller
	DEES (formation initiale)	IREIS
	DEES (formation cours d'emploi)	RP/ARFRIPS
	DE EJE	ESSSE
	DECESF	Carrel
	DEETS	ITS/ARFRIPS

**L'investigation auprès des formateurs**, en termes d'objectifs, visait à repérer les modalités de transmission factuelles des références théoriques dans les unités de formation, liées à la rédaction du mémoire. Et bien entendu les références aux productions de connaissance réalisées par les chercheurs des laboratoires rhônalpins. La cible des entretiens a été les formateurs permanents ou responsables de formation concernés par le travail d'élaboration ou d'accompagnement des mémoires.

Un guide d'entretien a été construit, comportant trois parties (détail en annexe) :

- Recueil des éléments de biographie des formateurs portant sur le parcours professionnel, le parcours de formation, le parcours de recherche et le lien actuel avec les lieux de production de connaissances.
- Recueil de ce qu'ils font concrètement dans leur fonction, notamment en lien avec le mémoire et son élaboration.
- Interrogation sur les modalités de transmission des connaissances organisées : modalités pédagogiques, références aux champs conceptuels (disciplines, courants, auteurs) et bibliographiques, articulation avec les centres de documentation.

Le traitement des données recueillies s'appuie sur ces trois entrées afin de mettre en évidence les points d'analyse majeurs relatifs aux objectifs visés.

**L'investigation auprès des centres de documentation** visait à recueillir et analyser les points de vue des professionnel(le)s des Centres de Documentation dans la capacité qu'ils auraient à être une des catégories d'acteurs permettant la transmission de connaissances issues de la recherche, notamment celles produites en Rhône-Alpes.

A cette fin, 9 entretiens ont été réalisés auprès des 9 Centres de Documentation des Etablissements de formation aux professions sociales de la région prenant en compte les différents diplômes retenus.

Préalablement à l'interview, une présentation de la démarche a été adressée au responsable ou à la documentaliste la mieux placée. Présentation accompagnée d'un questionnaire visant à préparer l'entretien.

Un guide d'entretien intégrant quatre dimensions a été construit (détail en annexe) :

- Qu'est-ce qu'un centre de documentation ? Il s'agit de comprendre les moyens de mise en œuvre du centre de documentation en fonction du mémoire préparé.

- Quel lien avec les formateurs ? Il s'agit de comprendre les modalités et les moyens d'échange des informations entre les formateurs (vacataires et permanents) concernés par le travail de production du mémoire et le centre de documentation.
- Quel usage en font les étudiants ? Il s'agit de comprendre comment les étudiants peuvent utiliser le centre de documentation dans la production de leur mémoire. Autrement dit, il s'agit d'obtenir des données sur la manière dont les étudiants utilisent les ressources documentaires mises à leur disposition par les centres de documentations.
- Quels liens avec la recherche en Rhône-Alpes ? Il s'agit de comprendre comment le centre de documentation prend en compte la production des chercheurs de la région Rhône-Alpes dans la mise à disposition des étudiants et des formateurs pour l'élaboration du mémoire.

Une grille d'analyse a été ensuite élaborée reprenant les mêmes bases afin de dépouiller les données recueillies.

En termes d'objectifs le travail relatif à **l'exploitation des bibliographies** visait à repérer l'arrière fond théorique sur lequel s'appuient les différents travaux de « mémoire » (du niveau III, au niveau I) réalisés par les travailleurs sociaux à l'issue de leur formation professionnelle.

Il nous est apparu pertinent de développer une analyse susceptible d'éclairer la nature de l'étayage livresque au fondement de ces travaux et par là-même d'observer la présence ou non d'un lien avec les productions des laboratoires de recherche régionaux.

L'échantillonnage s'est avéré complexe, compte tenu de difficultés d'accès aux mémoires, du nombre variable de mémoires produits selon les diplômes, de la nouveauté de certains diplômes (DEIS, CAFERUIS). Le principe retenu a consisté à prendre 20% des mémoires (par an) d'un diplôme sur 3 ans (2005-06-07) dans l'établissement sollicité. L'investigation a pris en compte le DSTS du fait qu'il n'y avait pas encore de mémoires DEIS.

Niveau	Formations diplômantes	Etablissements	Nombre de bibliographies	Nombre de références
I	CAFDES	ARAFDES	12	145
	DSTS	CCRA	19	717
II	Médiation familiale	ISF	3	99
	CAFERUIS	IFTS	4	112
III	DEAS	Rockefeller	10	293
	DEES (formation initiale)	IREIS	10	95
	DEES (formation cours d'emploi)	RP/ARFRIPS	5	90
	DE EJE	ESSSE	29	272
	CESF	Carrel	8	200
	ETS	ARFRIPS	12	326

Du point de vue du traitement plusieurs occurrences ont été retenues par diplôme : auteurs, champs disciplinaires et méthodologie, types de documents, identification de liens avec des laboratoires de recherche si possible.

Compte tenu du volume disponible d'informations relativement limité, la démarche, transversale aux trois niveaux de diplômes, privilégie une lecture qualitative des données recueillies. L'analyse s'appuie sur quatre entrées privilégiées :

- Auteurs (y compris ouvrages collectifs)
- Types de documents (dictionnaires, ouvrages dont ouvrages de méthodologie, articles, actes de colloques, rapports, mémoires, thèses, documents audio-visuels, sites internet,...)
- Disciplines (sociologie, psychosociologie, psychologie, économie, anthropologie, droit, histoire,...)
- Titre du document.

Le traitement des bibliographies fait apparaître une ligne de partage entre deux unités :

L'une rassemble les bibliographies issues des diplômes de niveau III :

CESF-8 bibliographies disponibles, soit 200 titres ; DEES-10 bibliographies, soit 95 titres ; ASS-10 bibliographies, soit 293 titres d'ouvrages disponibles ; ETS-12 bibliographies, soit 326 titres ; DEES cours d'emploi-5 bibliographies, soit 90 titres et enfin EJE-29 bibliographies soit 272 titres.

A noter cependant que le DEASS devrait participer du second groupe de par la nature même du mémoire (initiation à la recherche).

L'autre unité rassemble les bibliographies issues des diplômes de niveaux II et I cumulés :

DSTS-19 bibliographies, soit 717 titres ; CAFDES-12 bibliographies soit 145 titres ; MEDIATION FAMILIALE-3 bibliographies soit 99 titres et le CAFERUIS-4 bibliographies soit 112 titres.

Le traitement qui va suivre tente de rendre compte, sous forme synthétique, des problématiques qui émergent du croisement de ces trois investigations menées parallèlement, **à propos des processus de transmission des travaux de recherche dans les établissements de formation aux professions sociales :**

**Qu'en disent les formateurs d'établissements de formation aux professions sociales ?**

**Que révèle l'analyse des bibliographies des mémoires ?**

**En quoi les Centres de Documentation participent-ils à cette transmission ?**



## CHAPITRE 3.2

# DE LA TRANSMISSION DES FORMATEURS

L'enquête auprès des formateurs fait ressortir trois axes d'analyse majeurs : un paradoxe entre leurs parcours et leur situation en rapport à la recherche, une transmission des cadres théoriques figée davantage sur des acquis qu'en prise avec les travaux récents, une coopération avec les centres de documentation peu développée.

### 3.21 – PARADOXES et CONTRADICTIONS DES SITUATIONS ENTRE PARCOURS ET RAPPORT A LA RECHERCHE

Paradoxes entre parcours universitaire et rapport à la recherche. (Comme titre plus léger

#### **Paradoxe entre le niveau universitaire des responsables et la faible place faite à la recherche dans les établissements.**

Tous les formateurs interrogés ont le diplôme professionnel de la filière, à l'exception d'un seul. Tous ont des diplômes universitaires, ont eu des parcours universitaires en parallèle à des activités professionnelles. La conjonction des deux parcours ont conduit progressivement vers la fonction de formateur dans l'établissement. Et c'est souvent un plus pour le recrutement.

Ce qu'ils en disent :

Le lien actuel avec la recherche est beaucoup plus lâche, voire parfois inexistant. Rarement instituée, il s'agit généralement d'une démarche personnelle (3/10), marginale dans l'établissement. Un certain nombre d'arguments sont invoqués : manque de temps (pour lire, se tenir à jour des travaux récents, être en lien avec les universités ou chercheurs,...), charge de travail avec une gestion administrative qui prend du temps.

Pourtant, en référence à la convention collective ou à des accords d'entreprise, du temps est théoriquement dégagé (jusqu'à 10% du temps de formateur) pour des activités de recherche. Dans la pratique, c'est quasiment impossible pour les formateurs de le trouver, et d'autre part, les directions d'établissements font valoir que cela a un coût et qu'ils n'ont pas le budget correspondant.

Ce déficit de lien avec les recherches récentes ou en cours impacte la possibilité d'ouvrir les étudiants vers une réactualisation des connaissances, des références, des productions locales, récentes, vers la pluridisciplinarité parfois. Tout comme il y a difficulté à mobiliser les formateurs sur des journées d'études, colloques,...

C'est donc la place de la recherche dans les établissements qui est en question, comme temps formalisé, institutionnalisé.

➤ **Malentendu entre les textes cadrant les diplômes et la représentation des formateurs de la nature du « mémoire »**

Un autre paradoxe apparaît entre la dimension universitaire des formateurs et leur gestion des mémoires : hésitations sur le vocabulaire, faible implication méthodologique.

La distinction est faite entre diplômes « recherche » et « professionnels » ; bien que pour l'un de ces derniers, un formateur souligne que la posture recherche est travaillée.

Cependant le vocabulaire n'est pas toujours stabilisé (sauf pour les extrêmes : ETS (« mémoire-terrain ») ou DSTS/DEIS (« mémoire recherche »), voire « initiation à la recherche » pour le DEASS récemment) : recherche, recherche-action, recherche appliquée, initiation à la recherche, mémoire terrain, mémoire professionnel.

L'arrivée des nouveaux textes repose la question de la méthodologie et de la structure du mémoire : augmentation de l'apport méthodologique, repositionnement du mémoire,...

Le mémoire Médiation familiale est questionné au vu du public qui réinterroge et la méthodologie et les références bibliographiques. Le mémoire Médiation familiale interroge et la méthodologie et les références bibliographiques : Il pose le problème de la lecture des auteurs pour des personnes peu entraînées à ce niveau conceptuel (d'où la création d'ateliers de lecture).

Un des diplômes est couplé avec un diplôme universitaire, ce qui a des incidences positives sur l'apport méthodologique.

L'on peut penser que les hésitations ont à voir avec le mode de coordination et d'implication dans le diplôme, notamment en rapport avec la méthodologie du mémoire.

L'on peut repérer plusieurs types de fonction chez les formateurs :

- coordination globale de A à Z du diplôme ou filière sans implication directe dans l'accompagnement de la production du mémoire ;

- coordination du mémoire sans implication directe dans le mémoire ;
- coordination avec implication (enseignement, accompagnement,...).
- une seule personne dit assurer l'enseignement méthodologique.

La place faite à l'enseignement méthodologique diffère d'un établissement à l'autre, d'un diplôme à l'autre (de 3h à 54 h). Or cet apport n'est-il pas la clé qui clarifie la nature et la structure du mémoire, donc stabilise les représentations ?

*L'accompagnement de l'écriture du mémoire nécessite des compétences en méthodologie (clarification des termes, cohérence des suivis).*

*Une question majeure se pose : peut-on manager la filière ou le mémoire sans y être impliqué directement par un biais ou un autre, et sans avoir la maîtrise de l'enseignement méthodologique ?*

La place faite à l'enseignement méthodologique diffère d'un établissement à l'autre, d'un diplôme à l'autre (de 3h à 54h). Or cet apport n'est-il pas la clé qui clarifie la nature et la structure du mémoire, donc stabilise les représentations ?

### **3.22 – UNE TRANSMISSION DES CADRES THEORIQUES FIGEE DAVANTAGE SUR DES ACQUIS**

Comment s'opère la transmission par les formateurs des cadres théoriques, selon quelles modalités et dans quelles conditions ?

➤ ***La transmission se fait par les références bibliographiques ou auteurs utilisés par les formateurs :***

Les auteurs de référence proposés par les formateurs ou responsables de mémoire sont essentiellement les auteurs classiques, « fétiches » : Winnicott, Dolto, Fustier, Freud ; Crozier, Bernoux ; Bourdieu, Goffman, De Singly, etc. Autrement dit ceux qu'ils ont lus ou étudiés lors de leurs études universitaires, et qui leur servent de références à transmettre aux étudiants. « Rien après 1990 », dit l'un d'eux. Tout au plus vont-ils parfois élargir leurs connaissances en préparant un cours. La transmission d'auteurs et de champs théoriques est pour l'essentiel figée davantage sur des acquis qu'en prise avec des travaux récents.

En effet, les formateurs manifestent dans leur ensemble peu de connaissances des productions locales ou récentes (« je n'ai plus le temps de lire », « je ne fais plus de veille », tout au plus « le centre est abonné à des revues nationales que je consulte parfois »,...), des lieux de production. Au dire des formateurs, ce sont les Centres de Documentation qui font cette veille : de ce fait existe un décalage entre les

connaissances des formateurs et ce qui est disponible dans les Centres de Documentation.

Par ailleurs, les formateurs se concertent peu. Chacun donne sa bibliographie individuellement aux étudiants.

*Le renforcement des liens entre formateurs, entre formateurs et Centres de Documentation ne contribuerait-il pas à élargir et actualiser le champ des connaissances en les mutualisant ? Un centre évoque une commission bibliographie, un autre un groupe inter filières.*

➤ ***La transmission est relative aux champs disciplinaires explorés :***

Les champs disciplinaires sont aussi induits par l'histoire de l'établissement et sa culture (« tout psycho » par exemple). Deux centres signalent un effort pour sortir du « tout psycho ou tout psychanalyse » et ouvrir les formations sur d'autres disciplines.

➤ ***La transmission se fait également en faisant appel à l'extérieur : des universitaires ou chercheurs, des professionnels :***

En effet quelques centres font venir des chercheurs ou universitaires, parfois en lien régulier avec quelques laboratoires (ORSPERE par exemple). Ce sont les liens de proximité qui tiennent essentiellement à des relations personnelles, plus rarement institutionnelles. Il y a là une ouverture à des recherches actuelles.

*Le renforcement des liens entre formateurs et chercheurs, établissements et lieux de production, par leur formalisation (cela existe déjà) ne serait-il pas propice à ouvrir à des travaux actuels, élargir le champ des connaissances au-delà des auteurs classiques, ainsi qu'à d'autres champs disciplinaires ?*

➤ ***La transmission se fait par l'accès aux mémoires anciennement soutenus :***

Tous les centres sont unanimes pour dire que les mémoires anciens sont consultés par les étudiants en relation avec leur thématique (contenu du mémoire ou usage de sa biblio), parfois très fortement. C'est donc un outil de transmission majeur, à condition qu'il soit facilement accessible. Un seul organisme affirme avoir ses mémoires en ligne. Mais la consultation des bibliographies de mémoires par les étudiants ne risque-t-elle pas de conforter la référence aux seuls auteurs classiques, s'il n'y a pas une ouverture proposée par ailleurs ?

*La question de la facilité de l'accès et de la circulation des mémoires et leur bibliographie entre établissements est posée, à diplôme égal, mais ne saurait être la principale source d'information sous peine de sclérose*

➤ ***La transmission se fait dans les travaux de groupe et l'accompagnement individuel :***

Les centres mettent tous en œuvre des ateliers qui permettent de mutualiser la recherche et le travail autour du mémoire, y compris des échanges de bibliographies, notes de lecture. Les temps et modalités d'atelier varient selon les centres, les diplômes. Deux centres ont des ateliers de lectures de textes.

De même l'accompagnement individualisé est en œuvre dans tous les centres, mais avec des modalités et temps consacré variables. Il permet d'orienter les lectures et d'inciter à aller au Centre de Documentation. Pour un centre de formation, c'est le lieu par excellence de transmission bibliographique.

➤ ***Les Centres de Documentation jouent un rôle majeur dans la recherche bibliographique :***

Plusieurs établissements affirment la place majeure des Centres de Documentation : conseil et recherche bibliographique, veille bibliographique, actualisation des ressources, commande d'ouvrages, etc.

La question de l'accès à l'information, aux auteurs, aux bibliographies est posée : Si nous observons des organisations homogènes : centre de documentation et groupes d'accompagnement à l'écriture des mémoires, nous notons une individualisation des méthodes, peu de concertation entre centres de formation, un défaut d'actualisation des connaissances mais un rôle valorisé des centres de documentation, comme outil pour la recherche, cependant peu connecté aux formateurs eux-mêmes.

## CHAPITRE 3.3

### CE QUE REVELENT LES BIBLIOGRAPHIES

- **Les bibliographies émanent de 3 sources principales**, et d'une quatrième de plus en plus utilisée :
  - Les références indiquées par les formateurs (et/ou directeurs de mémoires)
  - Les références puisées dans les bibliographies de mémoires portant sur le même (ou proche) objet.
  - Les références recherchées dans les Centres de Documentation, notamment avec l'aide active des documentalistes.
  - Enfin les références à Internet, outre son usage comme outil de recherche, ont tendance à se développer.

#### 3.31 – LES DONNEES DES BIBLIOGRAPHIES DE NIVEAU III

Le premier constat qui s'impose est le nombre particulièrement important d'auteurs cités. Quel que soit le diplôme nous obtenons toujours une moyenne d'auteurs qui dépasse le nombre de 15. Cette observation empirique ne peut en aucun cas être stabilisée rigoureusement car nous ne sommes pas en présence d'un nombre identique de bibliographies entre les diplômes. Néanmoins, cet aperçu permet déjà de faire le constat d'une présence plutôt conséquente d'auteurs utilisés comme référence à ce niveau de diplôme. Il faut prolonger ce constat par une observation transversale à tous les diplômes. En effet, si la liste des auteurs est toujours importante, deux blocs cohabitent dans celle-ci.

### **Les auteurs légitimés**

Le premier bloc regroupe entre 5 et 10 auteurs qui apparaissent comme l'étayage principal à la rédaction des documents dits de mémoires ou de recherche. Si l'on prend le temps de déclinier ces auteurs quelques « têtes de pont » sont systématiquement présents : E. Goffman, J. Rouzel, M. Lemay, R. Castel, P. Fustier, D. Winnicott, F. Dolto. A l'évidence, ils sont les références à partir desquelles « se légitime » la pensée de celui qui rédige son travail de mémoire ou de recherche. Ces auteurs canoniques se caractérisent, nous semble-t-il, par la fonction tutélaire qu'ils occupent, si ce n'est dans la totalité du champ des métiers de l'intervention sociale, au moins de façon affirmée dans le cadre des diplômes de niveau III ; niveau faut-il le rappeler qui met en scène des professionnels en lien direct avec le public accueilli. Ces auteurs semblent alors être caractéristiques, car leur œuvre « disposerait » d'un potentiel de transférabilité significatif pour mettre en scène chez les travailleurs sociaux, qui en font usage, la nature des problématiques rencontrées. Ainsi cela expliquerait peut-être l'ampleur de leur présence et ce, par-delà le champ théorico-conceptuel sur lequel ils s'appuient, même si force est de constater que l'assise théorique convoquée est plus particulièrement *marquée par le champ psychologique* et plus précisément par les auteurs qui se sont préoccupés du développement psychique de l'enfant (J. Rouzel, F. Dolto ; M. Lemay ; D. Winnicott). Restent alors (si l'on peut dire) des auteurs issus de la sociologie, celle qui n'a de cesse de saisir le jeu des acteurs, des acteurs blessés (chez E. Goffman l'œuvre principalement citée est « Stigmates » et concernant R. Castel il s'agit des « Métamorphoses de la question sociale »).

### **Une série de références hétérogènes :**

Le second bloc, à l'inverse du précédent, présente une pléthore d'auteurs, cités pour eux-mêmes, pas ou peu identifiables à des courants théoriques labellisés et en aucun cas intégrables dans le groupes des pairs légitimes. Leur présence est quantitativement non significative mais très probablement essentielle aux yeux de ceux qui en font usage. Cette observation nous pousse à envisager une hypothèse selon laquelle il importerait que dans toute bibliographie de niveau III soient présents les figures tutélaires, incontestables au champ professionnel, avec le souci global de mettre en coprésence le champ psychologique et le champ sociologique, c'est-à-dire de maintenir l'approche pluridisciplinaire qui identifie les travaux de ce niveau et dont la bibliographie doit en être le porte-étendard. En quelque sorte, les bibliographies de ce niveau se caractérisent par leur hétérogénéité de références tout en maintenant en leur sein, afin qu'elles soient admises comme de dignes supports, la présence des pairs légitimes, entendus et repérés comme incontestables et incontournables.

### **Ouvrages collectifs et ouvrages d'auteurs :**

Une constante enfin doit être soulignée. Si l'usage, comme référence, des ouvrages collectifs est très présent, quelle que soit la filière de formation (ce qui permet la présence régulière d'ouvrages de droit ou de traités administratifs par exemple), nous sommes avant tout en présence d'ouvrages individuels, diffusés par les maisons d'édition historiques des sciences humaines et/ou du travail social (Gallimard, Dunod). Sauf dans de rares cas (formations des EJE et CESF) où des maisons d'édition propres à l'enfance pour la première ou à l'économie pour la seconde apparaissent, les bibliographies analysées présentent donc des ouvrages individuels édités dans le champ spécialisé de l'intervention sociale.

### **Une absence des travaux de recherche rhônalpins :**

Nous pouvons, en l'état, indiquer qu'il n'est pas fait usage dans les bibliographies des écrits provenant des lieux de production de la recherche en Rhône-Alpes. A quelques nuances près : il y a bien dans les bibliographies de niveau III parfois des articles qui proviennent de revues de laboratoires, mais leur occurrence est si faible qu'elle semble plutôt être l'exception qui confirme la règle. En conséquence, l'on peut dire que pratiquement jamais ne s'intègrent dans ces bibliographies des travaux spécifiques issus directement de la recherche, en tout cas des laboratoires rhônalpins qui participent pourtant de la compréhension des problématiques rencontrées par les professionnels.

## **3.32 – LES DONNEES DES BIBLIOGRAPHIES DE NIVEAU II et I**

Les quatre diplômes (pour rappel deux de niveau 2 : CAFERUIS et DE de MEDiateur Familial ; deux de niveau 1 : DSTS et CAFDESIS) offrent à la lecture les mêmes tendances que celles observées précédemment. Un peloton de tête suivi d'une cohorte d'auteurs.

### Un panel d'auteurs de référence plus fréquemment cités:

Des bibliographies il ressort le classement suivant des auteurs les plus fréquemment cités :



	<b>D.S.T.S</b>	<b>CAFDES</b>	<b>CAFERUIS</b>	<b>DEMF</b>
<b>AUTEURS</b>	-F. De Singly (8) -D. Jodelet -Cl. Dubar(6) -P. Bourdieu -S. Moscovici -E. Goffman -J.C. Abric(5) -R. Castel -B. Eme -Ph. Bernoux (4)	-J.R Loubat (6) -M. Crozier et E. Friedberg (3) -P. Fustier -P. Lefèvre -Batifoulier et Noble(2) -P. Blanc -J.P Boutinet -P. Chavaroché	-D. Gacoïn (4) -B. Ennuyer (3) -S. Freund -C. Ross (2) -A. Villez	- J. Rouzel (3) -J.M. Baude (2) -F. Chobeaux -E. Djaoui -E. Goffman -M. Lessana -Ph. Meirieu -Cl. Rivière -R. Roussillon -S. Sigmund
<b>CITES</b>	-P. Delcambre -P. Fustier -Ch.Gardou	-B. Ennuyer -J. Kristeva -E. Lévinas		
<b>PLUSIEURS</b>	-E. Morin -F. Laplantine -M. Crozier et E. Friedberg	-H. Mintzberg -E. Morin -C. Perrotin -P. Ricoeur		
<b>FOIS</b>	-J.C. Kaufmann -Y. Barel(3) -M. Chauvière -Y. Grafmeyer -J. Ion -Y. Knibiehler -S. Paugam -A. Blanchet et A. Gotman -M.T. Join-Lambert	-Roche et Marfaglia -P. Zarifian -E. Zucman -G. Iacano -J.M Miramon		

La diversité des auteurs traduit une pluralité d'approches fondées sur *la sociologie comme discipline dominante*.

Si un auteur comme E. Goffman est de nouveau très présent (sauf dans le cas du CAFERUIS), une liste ouverte d'auteurs est désormais présente. M. Crozier et E. Friedberg, P. Fustier, E. Morin, se retrouvent fortement dans les mémoires du CAFDES et du DSTS, ce dernier portant en tête F. De Singly, D. Jodelet, C. Dubar, etc. Ce qui au fond caractérise ces bibliographies, c'est qu'elles révèlent des auteurs non exclusivement référés au travail social ou à l'intervention sociale. Nous avons affaire à un creuset théorique et conceptuel dont l'arrière-fond intellectuel se situe, concomitamment aux approches sociologiques dominantes, assez clairement du côté des approches philosophiques. Ainsi sont convoqués aussi bien Ph. Meirieu, E. Morin que E. Lévinas ou J. Kristeva ou encore S. Freud, P. Bourdieu et R. Castel. Il apparaît dès lors que la bibliographie met en scène des auteurs ayant construit un système théorique dont l'usage est susceptible, par un processus de traduction qui resterait à définir, de rendre compte de la recherche du chercheur de niveau I et II. Il y a donc à l'évidence un rapprochement à effectuer avec les bibliographies précédentes : il s'agit encore au travers du « type » d'auteurs convoqués dans ces bibliographies de *faire allégeance au corpus de pairs légitimes* dans le secteur professionnel.

Ainsi peut s'expliquer ce premier groupe d'auteurs, qui certes change entre les niveaux de diplômes. A la présence d'auteurs issus du champ de la psychologie pour

le niveau III nous sommes désormais avec des auteurs qui se caractérisent par une approche large des champs qu'ils exploitent. Probablement faut-il voir aussi une démarche moins « utilitariste » dans le cas présent, en conformité d'ailleurs avec des formations qui inscrivent le mémoire terminal du côté d'une recherche, à l'exception du CAFERUIS.

Mais surtout il convient de mettre en exergue le fait que ces bibliographies sous-entendent par leur nature l'effort significatif de conceptualisation que mobilisent les rédacteurs de ces recherches, conceptualisation au fondement même de ce type de recherche. L'enjeu qui apparaît clairement étant celui de la modélisation des problématiques. La bibliographie « résonne » donc d'ouvrages et d'auteurs non strictement référés au champ professionnel de l'intervention sociale, et qui pourtant par extension fournissent une matière que l'on suppose féconde aux professionnels engagés dans ces formations de niveaux I et II.

Dernier point, commun avec la nature des bibliographies de niveau III, les références bibliographiques issues du strict champ de la recherche institutionnelle sont quasiment absentes. Si parfois est fait référence à des productions semblent-ils issues de la recherche (J. Ion par exemple, mais aussi J.C. Kaufmann), c'est depuis des productions livresques fournies par des grandes maisons d'édition en sciences humaines mais a priori pas ou peu référées ou diffusées par les laboratoires eux-mêmes. En ce sens des chercheurs rhônalpins sont bien présents, ... si leurs travaux ont un écho national.

Une série d'auteurs rhônalpins :

	<b>D.S.T.S</b>	<b>CAFDES</b>	<b>CAFERUIS</b>	<b>DEMF</b>
<b>Auteurs divers cités 1 ou 2 fois</b>	-J. Cadière (2) -J.M Berthet (1) -G. Clavel (1) -B. Lahire (1) -E. Maurel (1) -G. Morand (1) -B. Ravon (1)	-P. Bechler -M. Berger -Ph. Bernoux -P. Gabéran -Ch. Gardou -E. Perrone	-P. Bechler -P. Fustier	-P. Fustier
<b>Auteurs rhônalpins cités plusieurs fois</b>	P. Fustier (7) Ph. Bernoux (5) Ch. Gardou (5) J. Ion (4)		P. Fustier (2)	

Le tableau précédent fait apparaître un nombre significatif d'auteurs rhônalpins, que l'on peut ranger en deux catégories :

- *Certains auteurs locaux sont plus sollicités que d'autres :*
  - P. Fustier** est cité 4 fois pour le DSTS, 3 fois pour le CAFDES, 1 fois pour le CAFERUIS et le DEMF
  - Ph. Bernoux** est cité 4 fois pour le DSTS et 1 fois pour le CAFDES
  - Ch. Gardou** est cité 4 fois pour le DSTS et 1 fois pour le CAFDES
  - J. Ion** est cité 4 fois dans le DSTS

Ce sont là des auteurs-chercheurs affiliés à des laboratoires de recherche rhônalpins, qui font référence dans le monde de la recherche et chez les professionnels de l'intervention sociale.

- *Ensuite, si l'on s'intéresse aux auteurs les moins cités, nombreux, on s'aperçoit que dans cette catégorie, on trouve un nombre significatif d'auteurs locaux dans des positionnements très divers : des universitaires chercheurs et enseignants (B. Ravon, B. Lahire, E. Maurel), des responsables d'établissements de formation (J. Cadière), des auteurs - parfois ex-travailleurs sociaux - en lien avec l'établissement préparant au diplôme (G. Morand), formateurs ou responsables de formation (G. Clavel, P. Gaberan). Ceci renforce l'idée que certains responsables ou formateurs ont fait un cursus de recherche, que les ressources locales sont mobilisées en interne, qu'il est fait appel à des chercheurs locaux, que les travaux livresques de ces derniers font l'objet de transmission.*

### 3.33 – QUELLES REFERENCES ?

#### ➤ **Quelle analyse peut-on en faire de manière synthétique ?**

Trois points se dégagent, qui confortent le discours des formateurs :

- *La présence forte d'auteurs classiques, « canoniques », qui constituent, pour chaque type de diplôme, un noyau dur de références apparaissant en nombre de manière significative :*

Par exemple pour le DSTS : De Singly, Jodelet, Dubar, Bourdieu, Moscovici, Goffman, Abric, Castel, Bernoux, Crozier, Fustier, Gardou,...

Par exemple pour les diplômes de niveau III : Goffman, Rouzel, Lemay, Castel, Fustier, Winnicott, Dolto

Il s'agit d'ouvrages plutôt généralistes, non exclusivement référés au travail social, et/ou d'ouvrages ouvrant un champ conceptuel comme étayage pour la recherche, édités par les maisons d'édition historiques des sciences humaines, parfois du travail social.

- *Une cohorte d'auteurs qui n'apparaissent qu'une fois dans une série de bibliographies, trop peu présents pour être significatifs ; mais leur référence dit quelque chose d'un lien fécond entre le champ de la recherche et le champ professionnel.*

- *Le lien avec la recherche locale (les labos rhônalpins) existe : ce ne sont pas les labos qui sont cités, mais des auteurs pour leurs travaux. Ceux-ci sont convoqués : au regard du champ social ou professionnel, plutôt en référence à des*

ouvrages généralistes (J. Ion, « Les travailleurs sociaux ») ; au regard de l'espace géographique, plutôt restreint, si l'on regarde les auteurs régionaux les plus fréquemment convoqués : Bernoux, Fustier, Gardou, Ravon, Ion.

➤ **Quelles problématiques de la transmission ces analyses font-elles ressortir ?**

***La bibliographie comme espace d'appropriation mimétique de la pensée légitime par les étudiants.***

Tout se passe comme s'il importait que dans toute bibliographie, quel que soit le niveau de diplôme, soient présentes les figures tutélaires, légitimes, incontestables et incontournables du champ professionnel et/ou du champ théorique susceptible de l'appréhender. Il s'agirait donc au travers du noyau d'auteurs convoqués dans ces bibliographies de faire allégeance au corpus de pairs légitimes dans le champ professionnel et théorique.

Ceci tient à plusieurs raisons :

- Du côté de la transmission des références d'auteurs par les formateurs : bien que de niveau universitaire, la plupart disent ne pas avoir le temps de se tenir à jour des connaissances produites, par conséquent transmettent les références d'auteurs qu'ils ont connus lors de leurs études : « rien après 90 » dit l'un d'entre eux. De même, à quelques exceptions près de collaboration, ils disent avoir peu de contact avec les chercheurs locaux.
- La recherche bibliographique dans les mémoires induit le même résultat et le conforte.

***La bibliographie comme tentative d'émancipation de la pensée « autorisée ».***

*Les bibliographies comportent nombre d'auteurs non référencés dans le groupe des pairs légitimes.* Ce qui peut signifier que les étudiants osent s'affranchir des seuls auteurs tutélaires, même s'ils en citent, pour aller voir plus loin, notamment dans l'exploration du champ professionnel (ouvrages, articles, rapports d'études,...), mais aussi philosophique parfois.

*L'émancipation tient aussi à l'ouverture à des recherches récentes ou actuelles, d'où une double question :*

- Celle de la « publicité », de l'accès et de la lisibilité des travaux des chercheurs, de leur « traduction » en termes pédagogiques pour que les formateurs et étudiants s'en emparent.
- Celle de la transmission orale par les chercheurs eux-mêmes, et donc de leurs liens avec les formateurs et établissements de formation.

*Le renforcement des liens entre formateurs et chercheurs, établissements et lieux de production, par leur formalisation (cela existe déjà) ne serait-il pas propice à ouvrir à des travaux actuels, élargir le champ des connaissances au-delà des auteurs classiques, ainsi qu'à d'autres champs disciplinaires ?*

*Enfin les Centres de documentation y jouent un rôle actif, tant au dire des formateurs que des documentalistes ou des étudiants.*

## CHAPITRE 3.4

### **LES CENTRES DE DOCUMENTATION : un rôle actif dans la transmission**

L'enquête auprès des documentalistes des établissements de formation aux professions sociales informe d'une part sur le fonctionnement et rôle des Centres de Documentation en rapport avec la recherche bibliographique et la production des mémoires, d'autre part sur les problématiques de la transmission en articulation avec les formateurs et les travaux de recherche actuels et rhônalpins.

#### **3.41 – DES LIEUX STRATEGIQUES D'INFORMATION**

##### **➤ Les Centres de Documentations : missions, rôles et fonctions**

Les Centres de Documentations sont gérés par des professionnel(le)s issu(e)s du champ de la documentation diplômé(e)s. Tous les centres de formation semblent avoir pris en compte les besoins d'accès à de l'information scientifique et technique qui nécessitent des compétences spécifiques. Bien qu'implantés sur les sites principaux de formation, les Centres de Documentation facilitent l'accès aux données documentaires. Ainsi deux établissements de formation proposent un Centre de Documentation « éclaté ».

Les types et la quantité de documents proposés varient selon les centres enquêtés. Ainsi, pour les monographies et les périodiques, l'écart peut varier du simple au triple. En ce qui concerne l'accès aux périodiques, la grande majorité des centres de

documentation<sup>3</sup> dépouille les revues, facilitant les recherches documentaires aussi bien des étudiants que des formateurs. Il n'y a pas de corrélation entre niveau de diplôme et l'offre documentaire. Cela apparaît notamment dans l'offre en matière de littérature grise, ce qui peut être mis en corrélation avec la nature même de l'institution (lycée, école sanitaire et sociale, école en travail social...), mais aussi avec l'antériorité de l'existence du centre de documentation. L'offre d'accès à des documents audiovisuels (droits acquis) fait partie intégrante de l'accès aux savoirs aujourd'hui.

Tous les centres de documentation proposent un catalogue informatisé consultable, le plus souvent, sur place, *via* Intranet, à partir de deux types de méthodes de classement : Dewey et Prisme. Là encore, ce n'est pas le type de diplôme qui engage à l'une ou l'autre des méthodes de classification. Dans l'éventualité d'une volonté de partage des ressources documentaires celle-ci pourrait être rendue difficile. Pour autant, il existe d'ores et déjà un réseau de partage impliquant au moins trois établissements (FRAGOLA).

Les centres de documentation favorisent également l'accès à d'autres lieux ressources en matière de documentation : autres bibliothèques aussi bien municipales qu'universitaires, voire plus spécialisées (CHS, CCAS, etc.).

Dans le cadre de cette recherche-action, le mémoire est un des éléments permettant d'appréhender la manière dont la recherche, et plus spécifiquement la recherche en Rhône-Alpes, est utilisée. Les mémoires produits par les étudiants sont généralement conservés par les centres de documentation<sup>4</sup>, avec des restrictions (accord de l'auteur et qualité de l'écrit). Ainsi, ces travaux participent aussi à la transmission des connaissances.

### ➤ **Lieu stratégique des étudiants pour leur recherche documentaire**

Pour la majorité des établissements enquêtés, les étudiants sont inscrits d'office au centre de documentation. Un seul établissement, dispensant une formation de niveau I, laisse le libre choix. En revanche, les étudiants ne l'utilisent pas tous. Il semble que plus le niveau de formation soit élevé et moins le centre de documentation s'avère être un espace et un outil de la formation. Deux hypothèses peuvent être formulées.

D'une part, les documentalistes repèreraient plus difficilement les étudiants de niveau I, parce qu'ils se trouvent noyés dans le flot des étudiants de niveaux III. D'autre part, les étudiants de niveau I, exerçant le plus souvent des activités professionnelles, fréquenteraient plus rarement le Centre de Documentation et trouvent d'autres sources d'approvisionnement.

Les Centres de Documentation ont des positions variées vis-à-vis de l'initiation à la recherche documentaire. Certains n'organisent rien dans ce domaine, d'autres ont construit des temps de formation et d'initiation très formalisés.

---

<sup>3</sup> Deux établissements ne dépouillent pas les périodiques, l'un retenu pour un diplôme de niveau I et l'autre, de niveau II.

<sup>4</sup> Deux établissements ne conservent pas les mémoires : l'un dispensant un diplôme de niveau I, l'autre (de niveau II) parce le diplôme est trop récent pour que des modalités de conservation aient été élaborées.

En matière d'aide et de conseil, plus le niveau de formation est élevé et plus cette activité est laissée à l'instigation des formateurs. Cette activité est en revanche investie en ce qui concerne les filières de niveau III : les Centres de Documentation, souvent en collaboration avec les formateurs, proposent des outils (rédaction de mémoire, présentation de bibliographies) soit sous forme papier, soit sous forme de documents électroniques. Quelle que soit la filière, les documentalistes signalent qu'elles apportent des aides ponctuelles lorsqu'un étudiant en fait la demande. Certains soulignent le manque de temps à disposition pour ce type de service.

L'appropriation du centre de documentation comme un espace de travail concourant à la formation, tient de l'avis de certaines personnes interviewées pour beaucoup de l'appropriation du centre par les formateurs, ce qui n'est pas toujours le cas. Ce sont souvent ces derniers qui orientent sur les types de ressources utilisables.

### ➤ **La relation des centres de documentation avec les formateurs des différentes filières concernées : une marge de progression**

Selon les filières concernées, le nombre des formateurs est variable. Lorsque les équipes sont nombreuses, souvent le travail de lien avec les formateurs se centre autour d'une ou deux personnes. Il faut distinguer 2 types de formateurs : les formateurs permanents et les formateurs vacataires. Tous peuvent utiliser le centre de documentation et emprunter des ouvrages. Si les formateurs permanents sont quasi toujours connus des centres de documentation, en revanche, les documentalistes ont plus de mal à connaître les vacataires. A cela plusieurs raisons :

1. Le nombre des intervenants extérieurs est variable en fonction des filières, ce qui ne facilite pas leur identification ;
2. Même si les vacataires s'inscrivent au centre de documentation, ils ne décrivent pas nécessairement leur activité aux documentalistes ;
3. Certaines filières peuvent être récentes, par exemple le CAFERUIS, et dans ce cas, même les formateurs permanents ne sont pas nécessairement associés par les documentalistes à la filière.

Les spécificités des mémoires selon les filières sont plus ou moins bien connues par les documentalistes. Souvent, ce sont les formateurs référents du mémoire ou les responsables de filière qui maîtrisent les attendus de cette épreuve. Seule l'école Rockefeller propose un guide méthodologique pour le mémoire des ASS que les documentalistes ont élaboré avec les formateurs de la filière. Cela ne veut pas dire que les informations ne circulent pas au sein des autres écoles, mais elles sont souvent informelles.

Lorsque les bibliographies sont transmises aux documentalistes, elles sont soit archivées c'est-à-dire gardées en réserve pour l'usage d'autres étudiants (1 établissement, niveau I), soit elles permettent aux documentalistes de faire des achats dans la limite des budgets (3 établissements, Niveaux II et III).

Il existe plusieurs possibilités en matière d'achat : les achats sont faits à partir des suggestions des formateurs ou bien les documentalistes effectuent d'abord les achats et prennent ensuite en compte les demandes des formateurs. Il existe donc un arbitrage prenant en compte le budget et l'utilité du document.

Les bibliographies des formateurs ne sont pas toujours transmises aux Centres de Documentation : 4 documentalistes sur 6 ayant répondu à cette question insistent sur cet aspect, avec parfois un brin d'ironie : « lorsqu'elles m'arrivent », « les bibliographies sont connues lorsque les formateurs la diffusent ». Certaines documentalistes, par exemple vont jusqu'à glaner les bibliographies auprès des étudiants. Ces dernières soulignent l'idée que la confiance est à renforcer pour mettre en œuvre un partenariat plus important entre Centre de Documentation et équipe pédagogique.

Toutes les personnes interrogées évoquent le travail de veille documentaire effectuée au profit des formateurs, sauf pour un centre de documentation (Niveau I) qui considère qu'il s'agit là d'un travail propre aux formateurs.

Toutefois, la nature et la structuration des veilles documentaires sont variables :

1. Les veilles peuvent être systématiques, à partir des thèmes déclarés par les formateurs et transmis aux documentalistes ;
2. elles peuvent être occasionnelles, lorsqu'un formateur a une demande spécifique et ponctuelle.

### **3.42 – UNE VOLONTE FORTE DE TRANSMISSION**

L'examen des entretiens menés dans les Centres de Documentation met en évidence leur contribution à la transmission des connaissances en matière de recherche, même si la recherche produite spécifiquement en région Rhône-Alpes n'est pas toujours clairement identifiée. Autrement dit, les Centres de Documentation sont au cœur des problématiques de la transmission.

Majoritairement inscrites dans cette démarche, les manières de faire des Centres de Documentation prennent des formes diverses. Ils collaborent avec les formateurs et les étudiants à l'accessibilité de l'information. Quelques grandes constantes peuvent être dégagées du corpus et être analysées ainsi comme relevant d'une pédagogie de l'acte de transmission.

Trois entrées seront ici privilégiées. La première fera apparaître une réflexion sur les centres de documentation comme lieu d'apprentissage du travail intellectuel. La seconde mettra en avant à la fois la spécificité de la profession de documentaliste et celles des liens entretenus avec les formateurs : comment ces deux professions coopèrent-elles pour transmettre et acquérir une posture de recherche ? Enfin, la troisième se penchera sur la manière dont les centres de documentation intègrent les dimensions temporelles de la recherche actuelle (virtualité de l'information, immédiateté de l'accès, etc.).



➤ **Les centres de documentation comme lieu d'apprentissage du travail intellectuel.**

Les centres de documentation, pris en compte dans cette analyse, sont constitués de professionnels habilités dans les métiers de la documentation. Ainsi, proposent-ils, à la fois aux formateurs et aux étudiants, des compétences et un savoir-faire dans le traitement, l'accès et la diffusion des informations relatives au travail social. Cela procède, non pas d'exposer leur savoir-faire, mais de permettre à ce que celui-ci soit dispensé comme forme d'apprentissage. En d'autres termes, les centres de documentation ne sont pas des «chambres d'enregistrement de la demande d'information», mais des *lieux de formation à la recherche de données documentaires*. Ils sont donc considérés comme des acteurs contribuant au parcours de formation du futur professionnel.

En ce sens et face à un contexte social, politique et économique générant des problématiques de plus en plus complexes, les étudiants en travail social, quel que soit le niveau du diplôme, ne peuvent faire l'impasse sur la production des connaissances produites par les chercheurs. Il s'agit bien là, pour les centres de documentation de participer à *l'élaboration d'une posture professionnelle intégrant la nécessité de porter un regard aiguisé sur le traitement des questions sociales*.

Les étudiants, quel que soit le diplôme préparé, doivent produire un mémoire, même si les attendus peuvent être spécifiques, devant allier théorie et pratique. Et c'est de cette capacité dont témoignent aussi les professionnels des Centres de Documentation à permettre *cet aller-retour entre le savoir et le savoir-faire*.

Ce qui n'est pas sans difficulté pour ces professionnels de l'information tant les générations actuelles peuvent être dans un rapport immédiat aux savoirs et à la manière dont ceux-ci sont produits et appropriés. En effet, les étudiants ont souvent un rapport fonctionnel et opératoire aux savoirs, alors qu'il est question de *mettre en place un rapport réflexif* à ceux-ci. Dans ce contexte, les documentalistes sont des acteurs qui peuvent traduire les exigences de la formation. Là encore, ils participent de la construction de la pensée des professionnels de terrain.

Rédiger un mémoire n'est pas se soumettre à des exigences scolaires mais apprendre à apprendre, apprendre à trouver de l'information pertinente, à se saisir des débats sur une question sociale, construire un point de vue critique et distancié sur un phénomène social... Les documentalistes ont donc un rôle important dans *le processus de construction de l'identité du futur professionnel en formation*.

C'est pourquoi les Centres de Documentation sont un lieu de passage essentiel pour les références bibliographiques et l'élaboration du mémoire, notamment pour les niveaux III et II (les niveaux I en situation professionnelle utilisent aussi d'autres lieux ressources ou achètent des ouvrages, parfois parce que la durée des prêts n'est pas assez longue).

En ce sens, ils intègrent dans leur mission *une veille de la recherche*, une attention aux travaux publiés, mission reconnue par les formateurs qui disent ne pas avoir le temps de le faire.

➤ **Comment formateurs et documentalistes coopèrent-ils pour transmettre et acquérir une posture de recherche ?**

Dans un contexte où l'information est pléthorique, inégale et diverse, les professionnels des centres de documentation permettent à la fois aux étudiants et aux formateurs *de s'orienter et de trouver des repères dans l'information recherchée*. Ceci grâce à une technicité reconnue, qui fait de la fonction de documentaliste un métier spécifique, intégré désormais dans les établissements de formation. Ainsi, le travail d'indexation des sources documentaires permet une meilleure efficacité dans l'accès aux documents. La mise en place de catalogues informatisés permet un accès plus autonome et plus rapide aux données. Ces compétences sont mises au service des étudiants dans la production de leurs travaux, mais aussi au service des formateurs en facilitant l'accès aux cours dispensés (prise en compte des bibliographies) ainsi que la préparation et l'actualisation de ces derniers en proposant de la veille documentaire.

L'informatisation de la gestion de l'information a transformé l'accès et le rapport aux connaissances, mais aussi aux professionnels des centres de documentation. La majorité des centres de documentation du corpus retenu a intégré les technologies numériques de l'information et de la communication (catalogue en ligne, réseau de documentation, etc.). La plupart des centres de documentation joue un rôle important dans la formation à la recherche documentaire.

Ce qui prime pour les centres de documentation, ce sont les usagers afin qu'ils aient un rapport concret aux produits de la documentation. Ainsi, un livre, un article, etc., sera d'autant plus intéressant pour le centre qu'il est utilisé par le plus grand nombre. Certes, les productions contemporaines de la recherche sont prises en compte, mais souvent les travaux des laboratoires traduisent des recherches très spécifiques et pointues dont l'intérêt, parfois, ne revêt pas un caractère prioritaire. Ce besoin de vulgariser les travaux scientifiques se manifeste notamment par les conférences, les colloques, où les chercheurs, et notamment ceux de la région Rhône-Alpes, sont mobilisés, tant par les documentalistes que les formateurs.

Cependant, si la spécificité de la profession de documentaliste est reconnue dans le principe, elle n'est *pas toujours utilisée dans toutes ses potentialités par les formateurs et les étudiants*. Les techniques d'accès aux données documentaires n'ont de sens que si elles sont mises au service de la formation. Par exemple, lorsque les attendus de la production d'un mémoire sont connus des documentalistes, les conseils de ces derniers sont plus efficaces. Il s'agit bien là, au service de l'étudiant, non pas d'un partage des compétences, mais d'une collaboration complémentaire à des fins de production d'une réflexion professionnelle de celui-ci.

Cette complémentarité n'est pas toujours simple à mettre en œuvre, en témoignent la multiplication des diplômes en travail social, et de ce fait la diversité des types de mémoire. Ainsi, les centres de formation, intégrant à la fois de plus en plus d'étudiants et par là-même de formateurs, se voient contraints de gérer des flux de plus en plus tendus et divers.

Les documentalistes souhaiteraient avoir *une coopération plus active avec les formateurs*, notamment autour des exigences du mémoire.

Divers facteurs peuvent expliquer les méconnaissances des documentalistes au regard des exigences des mémoires :

1. *Les réformes en cours*, c'est notamment le cas pour les éducateurs spécialisés : les informations ne sont pas encore connues ;
2. *La multiplicité des filières* fait que les documentalistes n'ont pas le temps d'approfondir cet aspect ;
3. *Les formateurs peuvent considérer cela comme étant une spécificité pédagogique*, relevant de leurs compétences ;
4. *Les formateurs ne prennent pas forcément le temps* d'aborder ces aspects avec les documentalistes ;
5. *La nouveauté de la formation* fait que les équipes pédagogiques n'ont pas pris le temps de travailler avec le centre de documentation ;
6. *La technicité de certains mémoires* (cf. CAFERUIS) n'est pas encore entrée dans les usages des documentalistes.

➤ **Les centres de documentation comme médiateurs de la recherche**

Les centres de documentation sont *au cœur d'une exigence de notre temps : s'informer et transmettre l'information*. Comme les formateurs, mais de manière spécifique grâce à leur technicité, les documentalistes sont des acteurs de médiatisation de la recherche.

Peut-on faire autrement, aujourd'hui, que d'être dans un rapport étroit à l'information ?

Si cette question peut paraître triviale pour les établissements qui dispensent une formation, elle prend tout son sens si l'on prend en compte que les citoyens sont également dépendants des informations. Et cela est d'autant plus important que l'on se forme aux métiers du travail social. Pour autant, il faut pouvoir discriminer les différents types d'informations : l'information médiatique, par exemple, ne saurait être mobilisée pour construire une vision objective du monde social, d'où l'exigence de recourir à des données scientifiques, objectivables et rendant compte d'une description de la société telle qu'elle est et non pas telle que nous voudrions la voir. Ces exigences contemporaines viennent aussi nourrir la nécessité de former des professionnels ayant la capacité de mettre en œuvre une pensée réflexive, de proposer des solutions adaptées aux besoins des publics... En d'autres termes, de prendre en compte les travaux menés par les chercheurs, même si ce « monde de la recherche » peut paraître, pour certains, comme étant difficile d'accès. Les centres de documentation, au même titre que les formateurs, sont alors des acteurs qui médiatisent la recherche.

*Connaître les lieux de production de la recherche* et des chercheurs qui cherchent, c'est permettre aux étudiants et formateurs de mieux comprendre le fonctionnement de notre société. Dès lors, la proximité des lieux de production de la recherche, en l'occurrence ceux de la région Rhône-Alpes, peut être considérée comme un atout.

A travers l'analyse des entretiens, *ce rapprochement entre universitaires, centres de documentation, voire formateurs, n'est pas si évident à mettre en place*. Toutefois, le rapprochement existe et il est parfois effectif : certains documentalistes déclarent avoir une connaissance, au moins partielle, de laboratoires régionaux : ces connaissances sont géo-centrées, les lyonnais ne citent que les laboratoires lyonnais et celui de Grenoble des organismes grenoblois.

Si les techniques informatiques devraient permettre *un accès rapide des données*, il semble qu'il y ait peu de liens avec les sites web : seul ORSPERE est cité.

*Ce rapprochement (centres de documentation / lieux de recherche) nécessite un effort et un déplacement (intellectuel, spatial, technique) : ce sont les établissements de formation qui doivent aller à la rencontre des chercheurs et des laboratoires de recherche.*

Pour conclure, à travers l'analyse des entretiens réalisés auprès des professionnels des Centres de Documentation, l'intérêt que revêt la recherche dans les formations en travail social transparait. La recherche-action, menée ici, permet de pointer une préoccupation des Centres de Documentation, qui par manque de temps et amplification des tâches, mais aussi progression des effectifs d'étudiants, ont du mal à faciliter les rapprochements avec ces lieux de recherche. Pourtant, en témoignent certains entretiens, un vif intérêt pour le repérage des laboratoires en Rhône-Alpes a été pointé, autrement dit, cette recherche-action peut être perçue comme une contribution à l'accès aux travaux des chercheurs.

---

# CONCLUSION

Au terme de notre recherche-action, nous allons parcourir les trois parties précédemment présentées et tirer les enseignements qui en découlent.

Préalablement, nous tenons à préciser que les investigations que nous avons réalisées auprès des différents acteurs ont un effet de sensibilisation à la problématique que nous avons posée qui s'est le plus souvent traduit par des propositions plus ou moins directes de repositionnements, de reconsidérations, de mise en travail des données révélées. C'est pourquoi dans cette conclusion nous tenons à rendre compte à la fois des analyses, des critiques et des aspirations qui émergent, et qui en creux désignent les difficultés et les obstacles présents à la transmission de la recherche.

### **Dans la première partie de notre investigation auprès des lieux de production de recherche,**

l'enquête montre combien en RA les travaux de recherche relatifs à l'action sociale sont nombreux et variés, tant du point de vue des objets et des thématiques que des champs disciplinaires : populations, dispositifs et politiques publiques, travail social, territoires, ville, logement, droits (non accès aux), éducation, handicap et vieillissement, souffrance sociale, précarité, santé, etc. L'enjeu se situe autour de leur valorisation de ces travaux, de leur diffusion, de leur transmission ; l'enjeu se situe particulièrement autour de la formation des travailleurs sociaux, ce qui suppose une appropriation par les formateurs des écoles chargés de les former et/ou une intervention directe des chercheurs.

Un certain nombre de contraintes pèsent sur la recherche : les regroupements d'équipes ou de laboratoires, les modalités de financement dépendant de plus en plus des appels d'offres portant sur des objets qui ne sont pas forcément proches des centres d'intérêt des chercheurs, sauf à « induire » des études du fait de leur implication dans des réseaux s'instituant en commanditaire. Ce qui est une pratique relativement répandue et donne une coloration à la recherche, la mettant en prise avec des « terrains » divers favorisant les interactions entre recherche théorique et pratique.

Cependant les processus de regroupements ne semblent pas remettre cela en cause. Au-delà des « rattachements officiels » il y a la « force de travail effective » de petites équipes, relativement autonomes dans leur façon de travailler. Plus encore le chercheur singulier est une figure centrale dans le monde de la recherche, porteur de centres d'intérêts spécifiques, impliqué dans ses réseaux propres, attirant avec le temps la reconnaissance de son expertise, s'alliant avec d'autres chercheurs dans des « dispositifs transversaux » mettant en œuvre des synergies. C'est d'ailleurs sur sa compétence propre qu'il va être généralement sollicité par les écoles du travail social. Et ce lien entre chercheurs, écoles, professionnels ou futurs professionnels est un enjeu majeur tant pour la recherche que pour le travail social.

La crainte de certains chercheurs du CNRS est que le nombre de postes en sciences humaines diminue. Par ailleurs le mode de recrutement peut faire en sorte qu'une thématique soit abandonnée au départ d'un chercheur. Le nombre

de doctorants peut contribuer à enrayer ce phénomène. D'autant plus si certains sont issus du milieu professionnel du travail social.

De manière générale, la valorisation de la recherche passe, pour les chercheurs, par trois types d'activités :

- Des productions classiques : rapports, études, etc., qui se concrétisent par la publication d'ouvrages, d'articles, etc. Il s'agit là d'une activité importante, qui prend une part substantielle du temps, et nécessaire tant pour le chercheur « puisqu'on est jugé sur cela » que pour la vie du labo.
- Des activités d'enseignement, au-delà des enseignements classiques universitaires ; en ce sens la création de masters à partir de travaux de recherche est significative de la volonté de valoriser la recherche : un chercheur évoque « une formation qui a été directement créée et qui n'aurait pas vu le jour si on n'avait pas eu ce travail de recherche en amont, dans le cadre du labo ». La plupart des masters sont construits pour accueillir des étudiants en formation initiale mais aussi des professionnels dans le cadre de la formation continue, ou parfois construits spécifiquement pour ces derniers. Ceci suppose une organisation adaptée généralement sous forme de regroupements mensuels (une semaine/mois ou 3 à 4 jours/mois). Le développement de ces masters comporte plusieurs enjeux : permettre à des professionnels de s'inscrire dans un processus de formation tout au long de la vie et dans une dynamique de recherche, articuler la théorie et la pratique, élargir les réseaux des chercheurs et réciproquement, ouvrir des personnes à la perspective de recherches approfondies (doctorat) ; pour des étudiants en formation initiale, par le biais de stages longs, cela procure un premier engagement professionnel.
- Des activités « d'expertise », qui peuvent prendre différentes formes : réponses à des commandes classiques ou « suscitées » par l'implication dans des réseaux, participation à des observatoires donnant lieu à des productions (Non recours, Mission Régionale d'Information sur l'Exclusion (MRIE), rapport de la Fondation Abbé Pierre, etc.)...

**La valorisation institutionnelle** des recherches n'est pas sur le même plan pour ces trois types d'activités, notamment pour les chercheurs du CNRS qui sont évalués essentiellement sur les productions classiques, intellectuelles (le premier type d'activité). Les activités d'expertise sont moins valorisées par les instances du CNRS, et pourtant elles peuvent prendre beaucoup de temps ; mais c'est « une dimension peu visible, parce qu'elle est souvent attachée aux personnes, peu collectivisée ». Et pourtant « elles nourrissent la recherche », car elles s'effectuent souvent en relation avec d'autres acteurs, d'autres terrains sociaux particuliers, dont elles bénéficient de la reconnaissance.

Par ailleurs **la question de la valorisation publique** des travaux de recherche se pose en termes de diffusion et d'accès aux données, ce qui suppose leur lisibilité.

L'enquête montre combien, selon les sites, les outils, moyens et modalités de diffusion sont divers et hétérogènes, depuis la « débrouille » individuelle jusqu'à une organisation plus ou moins structurée de la diffusion à travers des revues spécifiques ou le relais d'éditeurs. Certains laboratoires publient une revue interne qui répertorie les travaux, mais cela reste localisé.

De même pour les bases de données, la même diversité et hétérogénéité prévalent, depuis leur inexistence jusqu'à une structuration par l'Université en passant par « en cours de construction », depuis la simple recension de travaux jusqu'à des documents en ligne.

**L'enjeu de la transmission des travaux de recherche** auprès des acteurs du travail social se situe à trois niveaux :

- Au niveau de l'accès des données :

L'enjeu de l'accès des travaux à un public plus large réside autour du développement de l'outil informatique qui permet de « délocaliser » l'information, par, notamment, des liens qui peuvent être faits entre différentes bases de données. Dans cette perspective, la Plate-Forme Régionale de la Recherche en Action Sociale peut jouer un rôle clé dans la diffusion des travaux de recherche en Rhône-Alpes, à partir de sa base de données construite pour les formateurs, étudiants et professionnels de l'action sociale. Mais pour ce faire elle doit être développée.

- Au niveau de l'enseignement :

La transmission « primaire » se fait par l'intervention des chercheurs eux-mêmes : l'enquête montre que cela se pratique de façon diverse, depuis le chercheur sollicité personnellement jusqu'à des relations conventionnées dans un partenariat pouvant aller jusqu'à des coproductions entre établissements et enseignants. La question qui est posée ici est celle de la nature des liens entre laboratoires ou départements universitaires et les écoles de travail social, et donc de leur formalisation.

Une transmission « secondaire » s'effectue par les formateurs des écoles. Quelles sont leurs sources, à quelles données ont-ils accès (circuits d'informations, de diffusion, de publication) ? Comment s'approprient-ils les travaux de recherche pour en faire un usage pédagogique ?

- Au niveau de la formation par la recherche :

Deux types de questionnement se posent à ce niveau :

Les formateurs eux-mêmes sont-ils passés ou entrent-ils dans un processus de recherche, qui nourrit leur intervention méthodologique ou pédagogique ? Bien des possibilités existent à travers les masters, le DHEPS, le DEIS, etc.

Les étudiants des écoles de formation du travail social ont tous des mémoires à réaliser au cours de leur parcours. Tous les mémoires ne sont pas de même nature selon les diplômes : que disent les textes au regard d'un processus de recherche ? Dans quels diplômes la recherche entre-t-elle dans le processus de professionnalisation ? Dans ce cas comment les références bibliographiques utilisées par les étudiants, et disponibles dans les centres de documentation, sont-elles empreintes des travaux de recherche émanant des laboratoires rhônalpins ?

C'est cet ensemble de questionnements que la seconde partie de ce travail va tenter d'analyser à travers l'analyse des textes officiels qui procurent le cadre et la définition de la production de « mémoires » relatifs aux formations en travail social. De quel apprentissage à la recherche les « mémoires » sont-ils porteurs ?



**A la lecture de la deuxième partie de notre investigation relative aux textes officiels qui définissent la teneur du mémoire de chaque diplôme**, la première question que nous devons nous poser est celle de :

### **Pourquoi un mémoire ?**

Pourquoi avons-nous en fin de parcours de formation, la production d'un mémoire ? Lequel d'ailleurs nécessite un accompagnement sur une durée qui pour la majorité des dispositifs de formation traverse la plus grande part de la durée d'étude ? Lequel est pour les étudiants en formation l'épreuve qui correspond à la plus grande densité en préparation, en situation de soutenance et, par la suite, durablement, celle qui marque le souvenir personnel, professionnel, voire qui ancre la compétence professionnelle.

Il faut sans doute se rendre à l'évidence, le mémoire, en tant qu'épreuve généralisée sur l'ensemble des diplômes, en tant que production finale d'un parcours de formation, en tant que production complexe pour les formateurs, accompagnateurs et auteurs et évaluateurs, en tant que marque existentielle majeure pour les auteurs, occupe une place spécifique et particulière au regard du parcours de formation. C'est dire que nous rejoignons l'idée selon laquelle, pour les acteurs et les auteurs, le mémoire est positionné en tant que création d'une œuvre produite par l'apprenti, soumise à évaluation.

Quelque soit le type de mémoire, quelle que soit la contrainte de la commande officialisée dans les textes officiels, il s'agit pour l'auteur de **produire une œuvre d'écriture**.

Il s'agit d'ailleurs d'un écrit tout à fait particulier au regard des écrits qui peuvent faire l'objet d'autres épreuves. Il ne s'agit pas de retranscrire par écrit ses connaissances apprises, ni de décrire professionnellement une réalité situationnelle quelconque, il ne s'agit pas de reproduire mais de produire par l'écriture une réalité par laquelle et dans laquelle le « je » professionnel et le monde du dehors s'entrelacent sans fin. Il en découle une forme, une esthétique qui ne peut être jugée qu'à partir de la singularité d'un tracé à **juste distance** de l'objectivation et de la subjectivation, des connaissances et des actes, des compréhensions et de l'insondable, des méthodes et des intuitions, de l'éthique et de l'inavouable. Elle sera toujours de l'ordre d'une courbe, d'une circonvolution, d'une inflexion, de l'ordre d'un pli qui ne sera jamais contenu dans les casiers auxquels cette forme d'écriture est référée (Domaines de Compétences) dans les textes officiels. Produire un mémoire c'est se produire dans et par une écriture qui s'expose à la lecture, à de multiples lecteurs : le mémoire est une écriture qui s'expose publiquement. Cette dimension conduit l'écriture à une extériorisation de l'auteur au point que l'écriture du mémoire, tout au long de sa production devient objet, un en dehors de l'auteur, constituant ainsi un espace entre l'auteur et sa production écrite, condition nécessaire pour qu'une pensée réflexive puisse s'engager. C'est pour l'essentiel cette posture qui est évaluée et validée : un mémoire dont l'écrit est à juste distance de l'auteur pour permettre à ce dernier le travail d'une pensée du dehors.

Pour autant, l'objet mémoire, la production d'un mémoire, la production d'une écriture de cet ordre, n'est pas un apprentissage à un écrit professionnel dans la mesure où, quelles que soient les professions sociales, il n'est jamais demandé dans

l'exercice professionnel. Dès lors, **à quoi sert le mémoire ?** Si nous trouvons l'exigence de cette pratique seulement dans les dispositifs de formation, c'est qu'elle répond à une exigence pédagogique. Une pédagogie de l'écriture singulière, une pédagogie de la mise à distance de soi, une pédagogie de la posture professionnelle, une pédagogie de l'action réfléchie, qui procède par auto-formation. C'est pourquoi cette pratique, l'écriture d'un mémoire, nécessite moins un enseignement collectif qu'un accompagnement (tutorat, atelier, suivi des mémoires, ...) individualisé. L'auteur d'un mémoire est accompagné dans la démarche réflexive qui s'impose à lui par et dans la pratique d'écriture, laquelle est ici circonscrite par la « dimension professionnelle » de la profession sociale visée. Ce cadre n'engage pas pour autant une description, une étude de cas ou de situation, il constitue un lieu à partir duquel une posture et/ou une action portant la marque de la réflexion peuvent se définir ... et se problématiser.

Si nous pouvons comprendre que la production d'un mémoire dans les dispositifs de formation que nous analysons, sert à former leur auteur à l'action réfléchie, alors nous pouvons tirer et classer malgré leurs différences les types de mémoire « opérationnel », « de positionnement » et « réflexif » dans cette démarche de recherche réflexive.

Nous avons voulu accorder la plus grande importance dans le fond et la forme à cette démarche formative. Elle est une nécessité qui se perpétue et se singularise des apprentissages « sommatifs » aux savoirs. Pour autant, dans la mesure où nous analysons la dimension recherche dans les mémoires, que pouvons-nous en dire ?

Il ne s'agit pas de recherche à proprement parler, si nous employons le terme de recherche seulement pour désigner explicitement une démarche scientifique de production de connaissances. Dans ce sens les textes officiels sur l'ensemble des mémoires sont cohérents. En effet, nous retenons deux mémoires qui sont identifiés dans cette visée celui du DEASS et celui du DEIS (nous laissons de côté celui du DEMF qui dans sa définition attendue est comparable au DEIS, mais dont les conditions de production sont contradictoires). Le DEASS interroge l'ensemble des mémoires de même niveau. A savoir, soit tous les diplômés de niveau III sont formatés en vue d'un apprentissage à la recherche : dans ce cas, sans enlever une seule dimension de ce que nous avons précédemment énoncé, il s'agirait de reformater la démarche afin qu'elle aboutisse à une problématisation de recherche. Pourquoi pas ? Cette préconisation aurait pour fondement d'inscrire l'apprentissage à la recherche, du moins au premier palier d'un parcours de recherche, autrement dit comprendre sans toutefois le réaliser pleinement les exigences d'une démarche scientifique. Soit, considérer (comme à l'université) que la recherche est réservée au niveau I des formations. Dans ce cas, cette exigence pourrait être généralisée également au CAFDESIS.

La visée, en termes de compétence, d'introduire la recherche scientifique dans les dispositifs de formation à quelque niveau que ce soit n'est pas d'amener à la fonction de chercheur, mais celle de structurer la pensée rationnelle des auteurs qui s'y engagent et par celle-ci d'innover sans cesse afin de ne pas se répéter indéfiniment.

**Dans la troisième partie, relative aux établissements de formation aux professions sociales,**

en croisant les trois investigations que nous avons opérées (formateurs, Centres de documentation, bibliographies), l'on voit émerger quelques problématiques majeures qui posent un certain nombre de questions aux établissements de formation aux professions sociales, tant du point de vue institutionnel que de celui des acteurs. Si l'enjeu majeur posé par cette recherche-action touche la question de la transmission plus particulièrement des cadres théoriques, auteurs de référence, travaux de recherche, des laboratoires aux formateurs ou Centres de Documentation, alors les questionnements ouvrent des perspectives d'action.

En effet le point central est le décalage entre les travaux de recherche récents ou en cours, notamment rhônalpins, et les références plus ou moins figées des formateurs aux auteurs fétiches et légitimes qu'ils ont acquis lors de leur parcours universitaire. Se former à des recherches plus récentes pour les transmettre aux étudiants en travail social suppose un certain nombre de conditions.

*Du côté des laboratoires ou chercheurs,* la lisibilité et l'accès aux recherches rhônalpines, peut être améliorée par une meilleure circulation de l'information. Mais surtout *formaliser des liens avec les universités,* laboratoires ou chercheurs. Ce qui peut permettre une meilleure connaissance des productions locales et de leur diffusion, et élargir le champ conceptuel au-delà des auteurs fétiches et de disciplines exclusives. L'intervention des chercheurs eux-mêmes dans les centres de formation participe à une diffusion rapide des travaux.

*Encourager les formateurs/chercheurs dans les établissements :*

Le fait que des formateurs aient effectué et continuent à être impliqués personnellement dans une recherche (thèse,...) a un impact sur la manière de conduire les mémoires, la transmission bibliographique et conceptuelle, sur la place de la recherche dans la formation, sur la mise en lien avec des lieux de production ou chercheurs. *Formaliser le temps de recherche* dans le temps de travail est un enjeu majeur, moyennant la définition d'objectifs clairs.

*Améliorer et organiser la coopération entre formateurs, formateurs et Centres de Documentation.* On l'a vu les documentalistes disent que leurs compétences ne sont pas toujours utilisées dans toutes leurs potentialités par les formateurs et les étudiants et qu'ils souhaiteraient avoir une coopération plus active avec les formateurs, notamment autour des exigences du mémoire. De même les formateurs en ont conscience. Aussi conviendrait-il de développer un travail plus pédagogique et organisé autour de cette question.

*Donner, d'une manière générale, plus de consistance à l'apport méthodologique* qui structure et clarifie la nature du mémoire et coopérer sur ce point avec les Centres de Documentation. Car la question de la transmission tient aussi à la clarification pour tous des attendus du mémoire.

*Développer une culture commune entre établissements :*

Ce qui apparaît dans les entretiens, c'est l'hétérogénéité des cultures, liée à l'histoire de chaque établissement, mais aussi à sa taille. Or cette recherche-action est un premier jalon pour tenter de mettre à plat différences et patrimoine commun ; les

regroupements autour des changements intervenus dans les diplômes ou la VAE l'ont été également.

*Enfin, la PFRAS (Plate-Forme Régionale de Recherche en Action Sociale) joue et peut jouer davantage ce rôle de fédérateur mais doit s'interroger sur la base de données comme outil de diffusion et de transmission entre les acteurs.*

Décloisonner les productions de recherche, engager résolument l'apprentissage au parcours de recherche dans les formations aux professions sociales, valoriser les acteurs de la transmission, et organiser la diffusion entre les acteurs, telles sont les volontés exprimées par tous les locuteurs et acteurs enquêtés. Partant de cette recherche-action reste à mobiliser ces volontés dans une action mutuelle et convergente pour valorisation de la recherche et de la transmission.