

*I.R.T.S. de Lorraine. EPINAL. 5 avril 2011.
Journée d'Etude
Site Qualifiant : Le projet d'accueil au cœur d'une
alternance réformée.*

Marc FOURDRIGNIER¹

**Transformations des politiques publiques et évolution
des formations sociales : de la logique de la qualification
à la logique de la compétence.**

Sommaire

| | |
|--|----|
| I- LES PRINCIPALES EVOLUTIONS DES FORMATIONS SOCIALES..... | 2 |
| A- La multiplication des référentiels | 2 |
| 1. De nombreux référentiels | 2 |
| 2. Des référentiels de compétences | 2 |
| B- La création des sites qualifiants..... | 4 |
| 1. Définition du site qualifiant..... | 4 |
| 2. Site qualifiant et accueil du stagiaire..... | 6 |
| II- LES TRANSFORMATIONS DES POLITIQUES PUBLIQUES..... | 7 |
| A. Des raisons propres aux formations | 7 |
| 1. Une modification de la définition des formations | 7 |
| 2. Conforter l'alternance | 8 |
| B. Des raisons plus générales | 10 |
| 1. Une autre approche du rôle de l'entreprise | 10 |
| 2. Un autre positionnement des collectivités publiques | 11 |
| III- LES ENJEUX POUR LES SITES QUALIFIANTS | 12 |
| A. Les modalités de la coopération..... | 12 |
| 1. La prise en compte des territoires | 13 |
| 2. Le partenariat avec les centres de formation | 14 |
| B. L'usage des référentiels de compétence..... | 15 |
| 1. Qualification et compétence | 15 |
| 2. Référentiel de compétence et accompagnement du stagiaire..... | 16 |
| Pour aller plus loin..... | 17 |
| 1. Travaux de l'auteur | 17 |
| 2. Autres travaux | 17 |

¹ Sociologue. Maître de Conférences à l' Université de Reims Champagne-Ardenne. France. Membre du LERP (Laboratoire d'Etudes et de Recherche sur les Professionnalisations) : <http://www.univ-reims.fr/>. Membre de l'AIFRIS (Association Internationale pour la Formation et la Recherche et l'Intervention Sociale). Mail : marc.fourdrigner@univ-reims.fr

De décembre 2003 à septembre 2009 quatorze diplômes du travail social, du niveau V au niveau I², ont été modifiés, transformés ou créés³. Cette synchronisation n'est pas le fruit du hasard. Elle correspond à une modification du mode de définition à la fois des formations en général et des formations sociales en particulier. Ces réformes des différents diplômes d'Etat introduisent un certain nombre de changements dans les contenus et les modalités de la formation, tant du point de vue des contenus que des stages et de la certification. Cette intervention a pour objet de donner sens à ces évolutions en les mettant en relation avec les transformations des politiques publiques (politiques sociales, politiques de formation...). Autrement dit nous allons nous demander en quoi les transformations des politiques publiques permettent de rendre compte de l'évolution des formations sociales? Cela suppose tout d'abord d'identifier ce qui est à expliquer : quelles sont les évolutions récentes des formations sociales ? Sur cette base nous pourrions alors examiner à la fois les transformations des politiques publiques et les enjeux qui peuvent en résulter.

I- LES PRINCIPALES EVOLUTIONS DES FORMATIONS SOCIALES

Ces différentes réformes recouvrent de nombreux aspects communs ou non. Deux attirent particulièrement l'attention : la multiplication des référentiels et la création des sites qualifiants.

A- La multiplication des référentiels

1. De nombreux référentiels

Les textes⁴ sont très marqués par les notions de référentiel. En effet à la différence du texte précédent (1980) celui de 2004 est construit à partir de nombreux référentiels. La lecture des annexes de l'arrêté du 29 juin 2004 est de ce point de vue éclairante: cinq référentiels sont constitués et présentés dans cet ordre: professionnel, d'activités, de compétences, de certification et de formation.

Le référentiel professionnel propose une définition de la profession et se termine de la manière suivante : « Un socle de compétences commun à l'ensemble des assistants de service social permet de délimiter un « emploi générique stratégique » et justifie la mise en place d'une certification et d'une formation commune à la profession »⁵. Suivent un référentiel d'activités et un référentiel de compétences.

2. Des référentiels de compétences

² -La nomenclature des niveaux de qualification est la suivante : niveau V : BEP, CAP; niveau IV : bac, bac professionnel, brevet professionnel, brevet de technicien; niveau III : bac + 2 (BTS, DUT); niveau II : bac + 3 (licence) ou bac + 4 (maîtrise); niveau I : bac + 5 (diplôme d'ingénieur, master professionnel). Pour l'instant elle n'est pas harmonisée avec la structuration européenne LMD (Licence, Master, Doctorat)

³ - L'annexe 3 reprend dans le détail l'ensemble des textes réglementaires qui organisent ces diplômes.

⁴ - Nous prenons appui sur la réforme du DEAS, mais le processus est le même pour les réformes postérieures.

⁵ - Annexe 1 de l'arrêté du 29 juin 2004.

Celui-ci est structuré en domaine de compétences, en compétences et en indicateur de compétences. Ils structurent le référentiel de certification. Ces domaines de compétence sont pour certains transversaux, même si c'est parfois quelque peu formel:

Formellement les référentiels de chaque profession sont organisés sur le même modèle : quatre domaines de compétences (DC) sont définis. Les deux premiers sont spécifiques à chaque profession. Les deux autres sont a priori transversaux. En effet on retrouve pour les DC3 et 4 des intitulés identiques, voire très proches : communication professionnelle avec une variante « en travail social » pour les assistants de service social et implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter institutionnelles. Cependant les degrés de détail et de structuration sont plus variables. Le nombre de compétences est trois fois plus élevé pour les Conseillers en Economie Sociale et Familiale (CESF) que pour les Educateurs de Jeunes Enfants (EJE) (32 et 9). Il est intermédiaire pour les deux autres professions : assistants de service social (ASS) : 12 ; éducateurs spécialisés (ES) : 19. Pour les CESF le référentiel est très structuré, et ce d'autant que la formation est composée de deux parties distinctes : les deux années de BTS et l'année spécifique de CESF. Pour les éducateurs spécialisés il l'est beaucoup moins.

Sur le fond un examen plus détaillé est également nécessaire pour éviter d'en rester à des impressions de proximité ou de distance. Prenons trois exemples :

- La référence à deux grands types d'intervention sociale (ISIC et ISAP) peut sembler uniquement utilisée pour les assistants de service social (DC1). Or elles structurent le DC2 des CESF, avec des compétences comparables, même si elles sont plus centrées sur la vie quotidienne pour la CESF. Ce constat est d'importance car lorsque les assistants de service social ont une faible pratique dans le domaine de l'intervention collective ils peuvent être tentés d'avoir recours à leurs collègues CESF qui ont souvent des pratiques plus développées. La proximité des compétences justifie cette manière de faire.
- A contrario la référence commune à la communication professionnelle dans les quatre référentiels peut donner à croire que les compétences travaillées sont les mêmes. Pour les EJE il n'est pas du tout fait référence aux notions d'information, de communication et de relation. L'accent est surtout mis sur le projet et la cohérence d'équipe, ce que l'on retrouve également chez les éducateurs spécialisés. Par contre la proximité est a priori plus forte entre les assistants de service social et les CESF. Au final, et en soi cela n'est pas un problème, la proximité est ici assez formelle.
- Troisième exemple : on peut penser, et ce d'autant pour des professionnels accueillant des stagiaires, que la transmission de ses connaissances et de ses compétences est en soi une compétence professionnelle. L'examen des référentiels nous permet de voir que cette référence n'est pas faite explicitement pour les EJE, qu'elle relève des dynamiques partenariales pour les éducateurs spécialisés, qu'elle est une forme d'expertise pour les assistants de service social et qu'elle relève de la communication

professionnelle pour les CESF. Ceci est assez troublant pour une compétence qui pourrait être pleinement transversale

Ces trois exemples n'épuisent pas le sujet. Cela signifie qu'une connaissance précise de ces référentiels est nécessaire et qu'une analyse critique de leur construction et de leur contenu n'est pas superflue.

B- La création des sites qualifiants

Le déroulement des stages reposait, depuis 1938, sur les monitrices de stage : « L'aide et les conseils des assistantes monitrices de stages, dont l'action est irremplaçable pour la formation pratique, permettent aux élèves de faire l'application concrète de leurs connaissances théoriques»⁶. A partir de 2004 l'accueil du stagiaire doit se faire dans un « site qualifiant »⁷. Comment peut-on définir cette nouvelle entité ? Quels impacts a-t-elle sur l'accueil du stagiaire ?

1. Définition du site qualifiant

Sous l'intitulé de formation pratique, qui mériterait d'être discuté par l'opposition implicite qu'il mobilise, il est fait référence au site qualifiant (tableau1). Si l'on prend appui sur la définition donnée pour les éducateurs spécialisés ou les conseillers en économie sociale et familiale on constate que la formation pratique est directement liée au projet pédagogique, qu'elle participe également à l'acquisition des compétences, qu'elle est mise sur un pied d'égalité avec la formation théorique, tout en y étant reliée.

Cette création se décline dans les textes de la manière suivante :

- Un projet d'accueil doit être établi par le site qualifiant
- Il sert de base à la conclusion d'une convention pluriannuelle entre l'organisme d'accueil et l'établissement de formation,
- Une convention tripartite (entre l'établissement de formation, le stagiaire et l'organisme d'accueil) définit le cadre du stage et identifie le référent professionnel (art 6 de l'arrêté du 29 juin 2004 relatif au diplôme d'Etat d'assistant de service social)

L'introduction du site qualifiant est explicitée par la Direction Générale de l'Action Sociale⁸ : « le site qualifiant est considéré comme une organisation professionnalisante, tant au plan de la pratique professionnelle qu'au plan de l'acquisition des savoirs et de connaissances complémentaires »⁹

Les changements introduits peuvent se synthétiser de la manière suivante : ce n'est plus une personne « seule » qui accueille le stagiaire, c'est une institution qui a mis en place une organisation collective avec un partage des responsabilités entre le référent professionnel et le formateur du site qualifiant. Le lieu de stage n'est plus présenté comme lieu d'application de connaissances apprises ailleurs mais comme un lieu de « coproduction de connaissances pratiques et théoriques et de coévaluation des stages professionnels»¹⁰. Le

⁶ - Informations sociales, La formation des assistantes sociales, 8, 15 avril 1950, p 514.

⁷ - Les modalités sont les mêmes pour les autres diplômes d'Etat du travail social.

⁸ - Aujourd'hui DGCS (Direction Générale de la Cohésion Sociale).

⁹ - Circulaire DGAS/4 A no 2005-249 du 27 mai 2005 relative aux modalités de la formation préparatoire au diplôme d'Etat d'assistant de service social et à l'organisation des épreuves de certification, p8

¹⁰ - Ibidem, p 8.

Tableau 1 : Diplômes du travail social et "formation pratique"

| Intitulé diplôme (référence du texte) | Définition de la formation pratique | Relation entre les parties | Nature de l'accompagnement |
|---|--|---|--|
| Diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social (art 6 de l'arrêté). | La formation pratique est un des éléments de la qualité du projet pédagogique de l'établissement. Elle participe à l'acquisition de compétences dans chacun des domaines identifiés au sein du référentiel professionnel. | Une convention, conclue entre l'organisme d'accueil et l'établissement de formation, précise les engagements réciproques des signataires en rapport avec le projet d'accueil des stagiaires établi par le site qualifiant . | Chaque stage fait l'objet d'une convention entre l'établissement de formation, le stagiaire et l'organisme d'accueil. Cette convention précise les modalités de déroulement du stage, ses objectifs, les modalités d'évaluation, les noms et qualifications des référents professionnels et les modalités d'organisation du tutorat . |
| Diplôme d'Etat d'Educateur de Jeunes Enfants | La formation pratique (...) est l'un des éléments de la qualité du projet pédagogique de l'établissement de formation et participe à l'acquisition des compétences dans chacun des domaines identifiés au sein du référentiel professionnel, au même titre que la formation théorique, et ne saurait être dissociée de cette dernière. | Chaque stage est organisé dans le cadre d'une convention de partenariat conclue entre l'établissement de formation et la personne juridiquement responsable du site de stage . | Par ailleurs, chaque stage fait l'objet d'une convention de stage entre l'établissement de formation, le stagiaire et le site de stage. Cette convention précise les modalités de déroulement du stage, ses objectifs, les modalités d'évaluation, les noms et qualifications des référents professionnels et les modalités d'organisation du tutorat . |
| Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé (art 7 de l'arrêté). | La formation pratique, délivrée au sein de sites qualifiants , est l'un des éléments de la qualité du projet pédagogique de l'établissement de formation. Elle participe à l'acquisition des compétences dans chacun des domaines identifiés au sein du référentiel professionnel, au même titre que la formation théorique et ne saurait être dissociée de cette dernière. | Chaque stage est organisé dans le cadre d'une convention de partenariat conclue entre l'établissement de formation et la personne juridiquement responsable du lieu de stage. | Par ailleurs, chaque stage fait l'objet d'une convention de stage entre l'établissement de formation, le stagiaire et le responsable du stage. Cette convention précise les modalités de déroulement du stage, ses objectifs, les modalités d'évaluation, les noms et qualifications du référent professionnel et les modalités d'organisation du tutorat . |
| Diplôme d'Etat de Conseiller en Economie Sociale et Familiale (art 4 de l'arrêté) | La formation pratique, délivrée au sein de sites qualifiants , est l'un des éléments de la qualité du projet pédagogique de l'établissement de formation. Elle participe à l'acquisition des compétences dans chacun des domaines identifiés au sein du référentiel professionnel, au même titre que la formation théorique et ne saurait être dissociée de cette dernière. | Chaque stage est organisé dans le cadre d'une convention de partenariat conclue entre l'établissement de formation et la personne juridiquement responsable du lieu de stage. | Par ailleurs, chaque stage fait l'objet d'une convention de stage entre l'établissement de formation, le stagiaire et la personne juridiquement responsable du lieu de stage, dans laquelle sont précisées les modalités d'accompagnement du stagiaire tant sur le plan organisationnel que sur le plan des apprentissages professionnels. Dans cette convention sont également détaillés les objectifs du stage en lien avec un domaine de compétences du diplôme ... |

« moniteur de stage » doit devenir un véritable formateur soucieux de la construction des compétences. Dans cette perspective le projet d'accueil est pensé en amont du stage et de la connaissance du stagiaire dans une logique d'offre de formation, en prenant appui sur le référentiel de compétences. A ce stade le site qualifiant doit choisir les domaines de compétences sur lesquels il entend former et par la suite envisager les modalités à partir de ses pratiques professionnelles, de ses ressources tant au sein de son organisation que sur son territoire. Nous y reviendrons.

2. Site qualifiant et accueil du stagiaire

Sur cette base la pratique de l'accueil du stagiaire ne peut plus se faire de la même manière. Dans les différents textes relatifs aux diplômes sociaux les statuts et les fonctions des accompagnateurs sont définis dans le cadre des sites qualifiants. Ceux-ci se personnalisent par « un référent professionnel qui sera obligatoirement identifié pour chacun des stages. Il a un rôle de coordination entre l'établissement ou le service d'accueil, l'établissement de formation et le stagiaire. Il assure l'accompagnement, l'encadrement et l'évaluation du stagiaire sous la responsabilité du responsable de l'institution et il convient qu'il soit titulaire du diplôme préparé ou d'une qualification de même niveau. » (DEES).

Même si l'on observe quelques variantes entre les diplômes d'Etat, on peut dire que l'accueil des stagiaires s'organise, désormais, autour de deux fonctions : référent professionnel de site qualifiant, formateur sur site qualifiant qui peuvent être séparées ou cumulées selon le choix de l'organisme d'accueil.

L'identification de ces deux fonctions traduit la volonté de renforcer la dimension de coopération entre les deux pôles de construction de la professionnalité (l'établissement de formation et l'organisme d'accueil) et la dimension d'apprentissage sur le terrain.

Ces professionnels sont, en outre, appelés à participer à la certification des étudiants reçus en stage. Il est souhaitable que les professionnels acquièrent ou consolident les compétences nécessaires à cette activité.

Le référent professionnel de site qualifiant, désigné par son organisme sur la base de compétences professionnelles reconnues, d'aptitudes pédagogiques et du souhait de promouvoir et d'animer la politique d'accueil définie par son organisme, intervient à un double niveau : en externe il représente son organisme auprès du ou des établissements de formation et participe au processus de reconnaissance du ou des sites qualifiants, élabore et suit les conventions conclues dans ce cadre. Il participe à la certification des étudiants reçus en stage ; en interne il est garant de la qualité des stages, il organise et mutualise les ressources institutionnelles au bénéfice de chaque stagiaire et coordonne les différents professionnels mobilisés pour l'accueil en stage sur site qualifiant.

Le formateur sur site qualifiant est en proximité directe et quotidienne avec le stagiaire ; il accompagne celui-ci dans l'acquisition d'une ou plusieurs compétences. Il suit la progression de ces acquisitions, en dresse des bilans réguliers avec le stagiaire et informe le référent professionnel de site qualifiant de l'évolution du stagiaire.

Telles sont les deux principales évolutions des formations sociales. Partant de là comment peut on les expliquer ?

II- LES TRANSFORMATIONS DES POLITIQUES PUBLIQUES

Pourquoi à partir de 2004 la Direction Générale de l'Action Sociale (aujourd'hui Direction Générale de la Cohésion Sociale) introduit de tels changements et se met, notamment, à faire référence à cette notion de site qualifiant ? Deux types de raisons peuvent être évoqués. Le premier se réfère aux politiques de formation; le second intègre des éléments plus généraux sur les organisations et le social.

A. Des raisons propres aux formations

Dans les raisons propres aux formations, les unes sont de portée générale , les autres sont relatives aux formations sociales

1. Une modification de la définition des formations

Le mode de définition des formations s'est transformé et avec un certain décalage dans le temps le secteur social adopte de nouvelles modalités. En effet depuis le milieu des années 80 est apparue « une nouvelle ingénierie de formation caractérisée par la notion de référentiel, notamment d'activités, et par la notion de compétences » (BOUDER, KISCH, 2007). Comme le disent ces auteurs « on assiste à un renversement par rapport aux pratiques antérieures, très axées sur les contenus des programmes de formation et les procédures d'évaluation ». On ne part donc plus d'une vision d'ensemble de la profession que l'on décline en termes de formation à partir des disciplines et des méthodes. C'est l'analyse du travail, plus précisément de l'activité et des tâches qui est première. C'est la séquence suivante qui est privilégiée : activité /tâches/compétences/certification/formation. Par suite cela amène à se rapprocher des structures de travail et donc à instituer des sites qualifiants.

Il en est de même pour l'instauration de la Validation des Acquis de l'Expérience . Déjà en place depuis 1992 pour certains ministères, elle se généralise avec la loi de Modernisation Sociale¹¹. Selon l'art L900-1 du code du travail : " Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation". Cette possibilité doit alors valoir pour les diplômes du travail social. Pour pouvoir organiser cette validation des acquis la structuration en domaines de compétences devient nécessaire , de même que l'autonomisation de la validation de chacun des domaines puisqu'ils sont dorénavant susceptibles d'être obtenues par des voies distinctes.

¹¹ - Article 133 de la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

Un troisième élément est relatif à la conception de l'alternance. Il apparaît de plus en plus que la seule référence à l'alternance juxtapositive, composée de deux périodes d'activités différentes juxtaposées dans le temps, sans qu'il y ait de lien entre elles, est insuffisante. On privilégie alors l'alternance intégrative ou partenariale. Cela suppose alors de passer d'une pensée de la seule rupture à une pensée de la rupture et de la relation. Comme le dit GIMONET « si le concept d'alternance appelle celui de relation, il introduit en même temps, et paradoxalement, celui de rupture. En effet, c'est parce que l'alternance crée des ruptures entre les lieux, les moments, les contenus de la formation qu'elle oblige à des relations ». Comment tout cela va se décliner dans les formations sociales?

2. Conforter l'alternance

La réflexion sur l'alternance est aussi ancienne que les formations sociales elles-mêmes. Dès 1910-1920 on considère que « *la place de la pratique dans la formation est prépondérante par rapport à la théorie* »¹². Plus récemment trois rapports ou documents ont joué un rôle important dans les évolutions identifiées dans la première partie.

C'est d'abord le rapport sur l'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux réalisé en 1995 (Vilain, 1995). Une longue partie avait été consacrée à l'alternance dans la formation des travailleurs sociaux. Avec le recul Michel CHAUVIERE dit : « *l'alternance était l'objet d'une sorte de consensus pour dire que l'alternance c'était mieux que la non alternance qui correspondait à la formation universitaire* » (Chauvière, 2005). Au-delà de ce consensus plusieurs constats étaient faits :

Il était notamment souligné :

- que l'alternance est pilotée par les centres de formation mais que les employeurs sont néanmoins en position de force
- que la négociation de l'alternance se fait très différemment selon les filières de formation
- que le double travail d'articulation intellectuelle – mise en action des savoirs, théorisation de la pratique- ne peut s'accomplir sans qu'existe en parallèle une collaboration et une réelle confiance entre les deux lieux de formation.
- qu'il n'existe pas de politique des formateurs dans le dispositif que ce soit pour les formateurs des centres ou pour les formateurs de terrain, sachant qu'une alternance réussie implique cette double action de formation
- que la pédagogie de l'alternance suppose le maintien d'un nécessaire investissement financier

Ces observations ont débouché sur des propositions dont l'une d'elles est reprise ci après (encadré 1).

Encadré 1 : Une proposition du rapport Villain (1995)

Officialiser la mission des employeurs et des lieux d'exercice professionnel au sein du processus de formation des travailleurs sociaux.

S'adressant aux centres, les textes organisant la formation des travailleurs sociaux mentionnent un temps de stages souvent important à effectuer auprès des praticiens

¹² RATER-GARÇETTE C. (1996). La professionnalisation du travail social, Paris, L'harmattan, p 131.

dans le cadre de l'alternance. Mais à aucun moment cette participation du terrain au processus de formation n'est rendue officielle vis-à-vis des stagiaires, ni même vis-à-vis des formateurs de stages. L'absence de reconnaissance de ce rôle et de cette légitimité est une lacune que l'Etat devrait combler au travers d'un texte donnant mission aux divers employeurs des travailleurs sociaux de contribuer à leur formation, fixant le cadre général de la qualification des formateurs de stages, ainsi que le principe d'une politique d'accueil des stagiaires, dont les modalités, seraient à définir, en lien avec le Comité National, par voie contractuelle entre les centres et les institutions concernées

Cette proposition connaîtra une traduction précise. En effet en 1998 la Direction de l'Action Sociale définira « la compétence des formateurs terrain intervenant dans le cadre de certaines formations préparant à des certificats ou diplômes d'Etat en travail social¹³ ». Il crée donc une attestation nationale commune aux différents diplômes : « La compétence aux fonctions de formateur de terrain intervenant dans le cadre des stages prévus par certaines formations préparant à des certificats ou diplômes d'Etat en travail social est reconnue par une attestation nationale délivrée au nom du ministre de l'emploi et de la solidarité par le préfet de région (art1) ».

En 2000 à l'occasion du rapport du Conseil Economique et Social « Mutations de la société et travail social » (Lorthiois, 2000), est soulignée la nécessité d'adapter les formations des travailleurs sociaux aux mutations du travail social et notamment de « développer les moyens pour une réelle formation en alternance ». Ceci nécessite alors des « moyens importants, en termes de capacité des établissements de formation à monter et à suivre des projets d'apprentissage ou de stage et en termes de capacité des services à accueillir des stagiaires et à en assurer le tutorat » (Lorthiois, 2000). Ces deux conditions restent d'actualité.

Néanmoins c'est un troisième document qui va jouer un rôle de déclencheur des réformes que nous avons présenté précédemment. La loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998 confirme le rôle central « des professionnels et des personnels salariés et non salariés engagés dans la lutte contre l'exclusion, la prévention et la réparation des handicaps ou inadaptations, la promotion du développement social » et fixe l'obligation de définir un schéma nationale des formations sociales. Ce texte, dans sa partie état des lieux, va à la fois réaffirmer le principe de l'alternance et en même temps en montrer les limites (Ministère de l'emploi et de la solidarité, 2001).

- Une conception de l'alternance est ainsi affichée : « Elle est l'un des principes fondateurs des formations préparant aux diplômes du travail social. Sa conception implique que les stages ne soient pas conçus comme l'application pratique des enseignements théoriques délivrés dans les centres de formation, ni comme une mise en situation professionnelle en fin de parcours de formation. Au contraire le modèle de l'alternance suppose que le terrain de stage est en lui-même un lieu d'acquisition de connaissances dans chacun des registres (savoirs, savoir faire, savoir être).
- Des limites freinent la mise en œuvre de cette conception : sont évoquées les difficultés à trouver en nombre suffisant des lieux de stage de qualité

¹³ - Arrêté du 22 décembre 1998, Journal Officiel du 6 janvier 1999, p 270.

et diversifiés (mobilisation inégale des employeurs, surcharge des professionnels, absence de reconnaissance de la fonction de formateur de terrain) ; difficultés de suivi par les centres de formation ; insuffisante formalisation des objectifs attendus...)

Cela va déboucher sur des orientations pour la période 2001/2005 qui visent à améliorer les pratiques en matière d'alternance (encadré 2).

Encadré 2 : Les propositions du schéma national des formations sociales (2001)

L'amélioration de la fonction qualifiante des lieux de stage

Elaboration d'un contrat type d'accueil des stagiaires qui devra se substituer à l'agrément lorsqu'il existe et préciser les engagements réciproques et responsabilités de l'organisme de formation et de l'organisme d'accueil.

Harmonisation des profils requis des formateurs de terrain (qualification professionnelle, durée d'expérience, formation spécifique) et meilleure reconnaissance de leur fonction.

Effort de formation des formateurs terrains (pour l'ensemble des formations) passant par la recherche d'une harmonisation entre la formation de formateur du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité et les dispositifs de formation tutorale mis en place par les OPCA.

Plus grande implication des centres de formation dans le suivi des stagiaires. Amélioration du suivi de la qualité des stages par les DRASS dans ce nouveau cadre.

La reconnaissance des lieux de stage comme sites qualifiants

Elle passera par :

l'explicitation dans les programmes des objectifs d'acquisition d'apprentissages de chaque stage ainsi que les critères et modalités d'évaluation.

la prise en compte de l'évaluation des stages dans la validation finale.

L'assouplissement, l'harmonisation et la diversification des lieux de stage

La diversification des lieux de stage favorise l'appréhension de l'ensemble des secteurs d'intervention. Elle sera facilitée par la possibilité d'autoriser dans des conditions et dans des contextes et lieux nouveaux à définir :

des stages courts sans tutorat formalisé,

des stages avec tutorat sans contrainte de diplôme pour le formateur (sauf lorsqu'il s'agit d'un stage d'acquisition de culture professionnelle).

Ces raisons propres au champ de la formation sont complétées par d'autres plus transversales.

B. Des raisons plus générales

Comme souvent le social n'est pas à l'écart du monde; il s'inscrit dans des mouvements plus généraux qui transforment tant le travail et les organisations que l'Etat et les collectivités publiques.

1. Une autre approche du rôle de l'entreprise

Cela exhume une vieille question. En effet dès 1832 se sont développées en France, à Nantes notamment, des écoles de « demi-temps » pour la formation

des ouvriers. Toute la question est de savoir si on doit parler de deux mi temps, comme dans la compétition sportive, ou de demi -temps comme la moitié de quelque chose, dont on ne sait ni ce qui constitue le tout, ni ce qui constitue l'autre moitié. Deux questions essentielles sont déjà posées : est-ce que l'alternance est d'abord voire exclusivement une juxtaposition de temps ? Est-ce que les deux lieux constituent l'un et l'autre des lieux de formation et pensent-ils qu'ils contribuent l'un et l'autre à la formation ? (Fourdrignier, 2003).

Certains auteurs ont formalisé cette autre approche de l'entreprise en distinguant « quatre niveaux d'évolution » qui vont de l'organisation simplement consommatrice de stages à l'organisation apprenante en passant par l'organisation formatrice et l'organisation qualifiante. La distinction entre ces trois derniers niveaux peut être précisée de la manière suivante (tableau2).

Tableau 2 : Trois modèles de mise en œuvre de la formation par les organisations

| Type d'organisation | Définitions | Caractéristiques |
|---------------------|---|---|
| Formatrice | favorisent les apprentissages individuels en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques de travail quotidiennes | acquisition de savoir faire pratiques contextualisés |
| Qualifiante | permettent le développement des compétences individuelles et collectives | Objectif et logique de qualification : l'acquisition de connaissances validées par un niveau de diplôme |
| Apprenante | la structure et le fonctionnement de l'organisation favorisent les apprentissages collectifs en développant une logique de professionnalisation | Objectif de professionnalisation et de construction de compétences |

Source : ELLUL, 2001.

Plus globalement émerge ce que certains vont appeler "un nouveau modèle de gestion des ressources humaines" en lien avec ce que le patronat français nomme "une révolution managériale"(Lallement, 2007). Ceci repose sur trois propositions :

- la première définit les compétences comme la somme de toutes les qualités et connaissances (quels que soient leurs modes d'acquisition) nécessaires pour occuper un poste (Lallement, 2007, p 139).
- "le passage de la qualification à la compétence modifie, fondamentalement la responsabilité du salarié dans l'acte de production (...) le salarié ne peut simplement se conformer aux règles du métier"(ibidem).
- la troisième va lier performance et employabilité.

2. Un autre positionnement des collectivités publiques

En parallèle les transformations de l'Etat, notamment par la conjonction de la mise en œuvre de la LOLF (Loi Organique sur les Lois de Finances) et de la RGPP (Révision Générale des Politiques Publiques¹⁴). vont dans le même sens :

- une logique de résultats : « *Tournant le dos à la classique (...) logique de moyens qui s'attache à ne considérer que le montant des crédits alloués, il lui substitue une logique de résultats qui marquée par une philosophie d'entreprise, prend d'abord en considération les objectifs à atteindre* ». (BARILARI, BOUVIER, 2004, p 10).
- Le modèle de l'entreprise : « *Prenant modèle sur l'entreprise, la LOLF institutionnalise d'autre part le contrôle de gestion et fait de la performance un critère essentiel de bonne gestion. Elle introduit par ailleurs une liberté d'action, une responsabilisation des acteurs, assortie d'un contrôle a posteriori de leur action* ». (BARILARI, BOUVIER, 2004, p 15).
- Un rapprochement public/privé : « *C'est une autre manière d'appréhender les finances publiques qui s'est progressivement dessinée. Celle-ci aujourd'hui apparaît profondément marquée par deux caractéristiques majeures, d'une part une valorisation de l'entreprise et plus exactement de l'esprit d'entreprise, d'autre part la tendance à vouloir rapprocher le fonctionnement du secteur public de celui du secteur privé en vue d'assurer une meilleure maîtrise de la dépense publique.* », (BARILARI, BOUVIER, 2004, p 17).
- Une centration sur la performance : « *La notion de performance est devenue un leitmotiv et se décline sous les vocables d'efficacité, d'efficience, d'évaluation, de pertinence, d'optimisation, qu'on réservait jusque là aux personnes privées. D'où l'idée de transposer au secteur public des outils propres au secteur industriel ou commercial (gestion managériale,, analyse des coûts, contrôle de gestion) ; d'où aussi une focalisation sur les résultats à atteindre , jugés beaucoup plus importants que les moyens à consacrer, car intégrant des finalités opérationnelles* » (PAUL, 2007,17)

Cette double influence va se traduire par la mise en œuvre de ce que l'on appelle le new public management, d'inspiration anglo-saxonne. Il paraît alors logique que l'on ne peut plus former comme avant.

Après avoir vu les raisons qui peuvent expliquer le recours à la notion de site qualifiant, voyons maintenant qu'ils en sont les enjeux.

III- LES ENJEUX POUR LES SITES QUALIFIANTS

Ces évolutions des formations sociales , mises en perspective, se traduisent par de nouveaux enjeux, notamment à propos des sites qualifiants. Deux sont particulièrement sensibles : la coopération entre les acteurs institutionnels et l'usage des référentiels de compétence.

A. Les modalités de la coopération

La dimension collective des stages par la création des sites qualifiants pose deux questions : celle de la prise en compte des territoires et celle des modalités de la coopération.

¹⁴ <http://www.rgpp.modernisation.gouv.fr/>

1. La prise en compte des territoires

Dans la définition du site qualifiant¹⁵, la référence au territoire est absente. Dans les pratiques elle peut être présente de plusieurs manières et constituer un levier pour sa mise en place. Deux points sont à examiner : la définition du territoire par les organisations puis l'usage qu'elles en font dans leurs pratiques.

D'abord on peut examiner comment les organisations vont définir leur territoire ? Cette question est d'importance car elle donne à voir la conception du site qualifiant et par suite la pratique de l'alternance qui en découle.

Pour les centres de formation cela peut sembler simple. Quand un seul centre est présent en région, la question est a priori réglée : son territoire est la région. Quand il y en a plusieurs, la situation est plus compliquée. Pour autant il n'y a pas de « carte scolaire ». Deux attitudes sont alors possibles : la concurrence directe entre les centres de formation ; ou bien des accords de coopération qui tentent de partager le territoire régional. Pour autant deux autres éléments sont à prendre en compte : l'attitude des collectivités publiques, que ce soit l'Etat ou le Conseil Régional, qui peuvent avoir des exigences à cet égard (limiter les stages hors région notamment dans un contexte de rareté des stages). Par ailleurs il y a aussi à prendre en compte les propres territoires des étudiants. Sur cette base cela va amener les centres de formation à réguler – ou non, la territorialisation des stages : stages possibles ou non à l'extérieur de la région administrative, stages nécessaires dans un autre département que celui de sa résidence Le corollaire de cette régulation va se retrouver dans les capacités de circulation des différents acteurs : les étudiants pour aller en stage, les formateurs pour aller – ou non – en visite de stage. En rendant possible le stage sur tout territoire on peut s'interroger sur la possibilité de relations entre les deux organisations. Considère-t-on qu'une relative proximité est l'une des conditions de l'alternance tant pour des raisons d'interconnaissance que de déplacements possibles ?

Pour les lieux de stage la question du territoire va se poser également, mais de manière différente selon leur configuration. Certains services spécialisés vont considérer qu'ils ne sont pas concernés et qu'ils peuvent continuer à fonctionner comme avant. D'autres, lorsqu'ils vont être à base territoriale comme les conseils généraux, les villes, les CCAS,, vont devoir choisir le territoire du site qualifiant. Ce choix va être fondamental pour la manière dont il va ensuite pouvoir fonctionner. Pour les Conseils généraux on peut observer au moins trois cas de figure. Le plus simple, a priori, est de considérer que le département est un site qualifiant. Dans ce cas un seul responsable est nommé ; il est l'interlocuteur du (ou des) centre(s) de formation. Pour le second cas de figure on va définir les sites qualifiants sur la base du découpage du fonctionnement professionnel (circonscription, territoires, unités territoriales...). Dans ce cas on rencontre des situations où le responsable hiérarchique devient le référent du site qualifiant ; dans d'autres c'est un professionnel, sans position hiérarchique qui est responsable de site qualifiant. Dans le troisième cas un découpage intermédiaire est utilisé : on va regrouper deux ou plusieurs unités fonctionnelles pour en faire un site qualifiant. Là encore ces choix sont déterminants pour une pratique effective de site qualifiant. Pour fonctionner, une équipe de

¹⁵ - Dans l'arrêté du 29 juin 2004. Relatif au diplôme d'Etat d'assistant de service social

professionnels doit en même temps ne pas être de trop grande taille, se connaître a minimum et être dans une relative proximité.

A un deuxième niveau se pose la question de l'usage du territoire fait par les différentes organisations. On peut reprendre ici la distinction classique dans l'analyse des pratiques territoriales : le territoire cadre ou le territoire contenu. Dans le premier cas le territoire est essentiellement un découpage formel, administratif. Il n'a pas vocation à influencer sur le déroulement et le contenu du stage. Cet usage risque fort de ne pas modifier beaucoup les pratiques d'accueil des stagiaires. Si vous avez un référent pour tout un service départemental d'action sociale il est bien clair qu'un travail d'équipe ne pourra se définir et partant de là le formateur continuera à accueillir seul, au sein d'un « site qualifiant », tout en ayant difficulté à mobiliser ses collègues et à être soutenu dans les nouvelles tâches qui lui incombent. Dans le second cas le territoire est un contenu dans la mesure où il va permettre qu'une équipe de travail spécifique se constitue, qu'un projet se construise et qu'une pratique effective de site qualifiant se mette en place. De plus il donnera aussi l'opportunité d'utiliser les ressources du territoire tant par les partenaires du service social que par les acteurs du territoire. Dans cette conception, l'usage du territoire donne une valeur ajoutée à l'alternance et contribue d'autant à la construction des compétences attendues, comme l'ISIC.

2. Le partenariat avec les centres de formation

Une fois les territoires des uns et des autres définis, il faut voir comment se construisent leurs relations. Formellement c'est bien clair, cela relève du partenariat, tous les textes officiels sont clairs sur ce point. Il mérite cependant discussion. En effet il ne suffit pas de l'affirmer pour qu'il existe et sous couvert de partenariat d'autres formes de travail ensemble (Fourdrignier, 2010a) peuvent se développer même si elles ne sont pas nommées comme telles. Nous voulons parler ici de la sous-traitance et de la prestation de service

La relation de sous-traitance est rarement nommée comme telle. Néanmoins se multiplient les situations où des organisations deviennent sous-traitantes d'une collectivité publique (Etat, ville...) ou d'une association dans le cadre de pratiques d'externalisation. Dans le cadre du stage on pourrait considérer qu'une partie de la formation est sous-traitée au site qualifiant, à qui on fournit une commande très précise en termes de compétence à acquérir avec des modalités de contrôle précises, notamment par la visite de stage et les travaux des étudiants.

La relation de prestation consiste à appréhender la formation non pas de manière globale mais comme composée de différentes prestations. Nous sommes loin du projet global : on va alors décomposer la formation en unités qui vont pouvoir être réalisées parfois indépendamment l'une de l'autre. Par exemple demander un stage de quinze jours pour découvrir et expérimenter le partenariat. Le site qualifiant est alors un prestataire... parmi d'autres, à qui on passe ici une commande plus ou moins précise (former le stagiaire à l'ISIC) et qui doit se débrouiller pour assurer cette prestation.

Pour autant le partenariat est possible mais il doit reposer sur une démarche « fondée sur le constat par différentes parties de leur convergence d'intérêt pour le lancement d'une action, sur la reconnaissance de ces objectifs, sur l'identification des ressources que les uns et les autres sont susceptibles de

mettre en commun et sur la construction de projets communs mais porteurs de significations multiples » (Barbier, 1995). Dans ce cas, nous sommes dans le champ de la co-construction, de la co-évaluation. Cela suppose que de véritables relations de coopération se développent entre les centres de formation et les sites qualifiants¹⁶.

B. L'usage des référentiels de compétence

Un autre enjeu important est relatif aux référentiels de compétence et à leur usage.

1. Qualification et compétence

Il a souvent été dit dans une formule quelque peu rapide que l'on était passé de la logique de la qualification à la logique de la compétence. Ceci mérite au moins discussion sur plusieurs points .

Tout d'abord de quoi parle t on quand on parle de référentiel de compétences ? Elles sont habituellement définies « comme l'ensemble des savoirs, habilités, savoir faire permettant de répondre aux exigences d'une classe de tâches » sachant que « deux caractéristiques essentielles apparaissent : toute compétence par définition est liée à un type de tâches. Il n'existe pas de compétence qui ne soit pas référée à un type de tâches identifiées. L'existence d'une compétence est observable dans la mesure où elle s'exprime par l'obtention d'un résultat. On valide donc la possession par un individu d'une compétence par sa capacité à répondre positivement à une tâche définie »¹⁷.

Sur cette base la compétence est référée à une action précise dans un environnement identifié. C'est donc fondamentalement différent de l'emploi générique stratégique qui sert de base à la construction des référentiels. Par suite, deuxième point de discussion, cela nécessite d'être doublement prudent dans l'usage de ces référentiels. Ils doivent être adaptés à chaque contexte précis de travail et ils ne peuvent avoir une valeur normative. A fortiori les indicateurs retenus ne peuvent décrire l'intégralité de la compétence mobilisée. Il n'est pas sûr que les différents acteurs (formateurs en centre, formateurs de terrain, membres des jurys) aient toujours cette prudence méthodologique.

D'une autre manière la compétence du référentiel de formation est très liée à la profession et donc au diplôme d'Etat. Pour le dire autrement le référentiel de compétences vient moderniser la qualification en lui donnant l'allure de la compétence. Pour autant le professionnel qui accueille un stagiaire mobilise lui aussi des compétences , mais au sens du métier précis qu'il exerce (assistant de service social en polyvalence au Conseil Général des Vosges, ou éducateur de prévention ou conseiller en économie sociale et familiale en charge de mesures d'accompagnement social lié au logement) au sein d'une organisation.

Plus que d'opposer qualification et compétence il semble plus pertinent d'identifier trois modèles de professionnalisation :

¹⁶ - Sans pour autant oublier que la formation est la mission première, voire exclusive de l'un et, au mieux une mission secondaire de l'autre.

¹⁷ - MAUDUIT-CORBON M. MARTINI F. Pédagogie de l'alternance .Hachette Education, 1999, p 54

- le premier se calerait strictement sur le référentiel de compétences du diplôme d'Etat et viserait à préparer au mieux à celui-ci
- le second se calerait sur la profession et ses valeurs et postures qu'elle requiert. L'idée serait ici de préparer au mieux à devenir un bon professionnel , au sens de l'assistant de service social ou de l'éducateur spécialisé).
- le troisième prendrait appui sur le métier précis exercé par le professionnel et se centrerait sur les compétences qu'il mobilise effectivement.

Préparer à un diplôme d'Etat, à une profession ou à un métier tels sont les trois registres que les acteurs de la formation (formateur terrain, formateur en centre et stagiaire) peuvent mobiliser.

2. Référentiel de compétence et accompagnement du stagiaire

On se doute bien que ces trois modèles et registres vont avoir des répercussions sur les pratiques d'accompagnement des stagiaires et sur les interactions entre les acteurs. Cela se focalise notamment sur l'usage des référentiels dans la définition de l'offre de stage, l'accompagnement et l'évaluation. .

La création des référentiels de compétences a pu rassurer plus d'un formateur ou d'un professionnel. Ils allaient enfin dire ce qu'il fallait faire . Cela peut, en effet , servir de base à la structuration des stages et donner lieu çà une forme d'apprentissage par compétences. Néanmoins cela pose question sur justement le type d'apprentissage que l'on souhaite développer. La formation par l'expérience et la pratique réflexive sont aujourd'hui deux modèles utilisés. Ils supposent l'un et l'autre une centration sur l'apprenant. Référentiel de compétence et pratique réflexive peuvent alors fortement être mis en tension. Pour la réduire il est alors nécessaire d'avoir un usage plus indicatif que normatif du référentiel. le prendre en compte au même titre que la profession et l'apprenant est un compromis souhaitable. Pour autant qu'en est-il des pratiques des évaluateurs et des certificateurs ?

Sans prétendre être exhaustif nous avons mis l'accent sur deux évolutions importantes des formations sociales : la multiplication des référentiels et la création des sites qualifiants. Ceci s'explique en partie par des mutations propres aux systèmes de formation, en lien avec les transformations des entreprises et des collectivités publiques. Plus que jamais le secteur social n'est pas "hors du monde".

Dans ce contexte se développent des pratiques collectives d'accueil et d'accompagnement de stagiaires dans le cadre des sites qualifiants. Elles ne peuvent se faire qu'avec l'engagement des collectivités - ou des associations- de l'encadrement et des professionnels.

Les contenus des référentiels de compétences sont à prendre en compte sans pour autant leur donner une valeur normative et impérative.

Ceci laisse en suspens quelques autres questions complexes : l'implication croissante des sites qualifiants dans les processus d'évaluation et de certification, la nature des collaborations entre ces sites qualifiants et les centres de

formation. A un autre niveau se pose la question de l'intégration des formations sociales dans le processus européen de Bologne et le devenir des centres de formation pris entre les deux modèles de l'universitarisation, mise en place dans la formation infirmière e celui des hautes écoles, présents dans d'autres pays francophones.

Pour aller plus loin

1. Travaux de l'auteur¹⁸

(2011). Impact des référentiels de compétence sur le déroulement des formations. Séminaire Haute Ecole de Santé ARC, Neufchatel (Suisse), septembre.

(2011). Référentiels de compétence et pratique réflexive : une injonction paradoxale pour les formations du travail social. Colloque RUFUTS, Université de Sherbrooke, Québec, mai 2011.

(2011). Les pratiques d'alternance dans les formations à l'intervention sociale en France . Colloque CIREP-CIREL, Université de Sherbrooke, Québec, mai 2011, (avec Yvette MOLINA).

(2011) Alternance, territoire et professionnalisation : enjeux et mise en œuvre (avec Y.Molina) in Le travail social et ses formations au défi des territoires, sous la coordination de Henry Noguès, Yvette Molina et Marc Rouzeau, Editions EHESP, (à paraître)

(2011). Stages, évaluations et professionnalisations dans les formations à l'intervention sociale. Actes du colloque de l'ADMEE, Paris, 12-14 janvier, (avec Yvette MOLINA).

(2010). Modalités de stage et formations du travail social, *Les Cahiers dynamiques*, éditions Erés, n° 48, septembre, 41-48.

(2010). *L'accueil des stagiaires en secteur social*. Editions Actualités Sociales Hebdomadaires. 169 p.

(2010). Le site qualifiant, une modalité de la gouvernance des stages dans le travail social. Colloque international. Paris Est, Les Stages et leur gouvernance en débats, 18-19 juin

(2010). Le stage, un outil de la professionnalisation dans les formations en travail social ? Colloque international. Paris Est, Les Stages et leur gouvernance en débats, 18-19 juin.

(2009). Les sites qualifiants, un nouvel outil de la professionnalisation des travailleurs sociaux. 3^e Congrès de l'Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale, Tunis, avril.

2. Autres travaux

Altet , M. (1997). Les pédagogies de l'apprentissage. PUF, collection pédagogues et pédagogies, 128p.

¹⁸ - Pour une présentation plus complète et la consultation de certains documents voir mon site personnel : <http://marc-fourdrignier.fr/>

Chauvigné,C. (2010). Les référentiels en formation, des normes en confrontation, Recherche et formation, 64, 77-90.

Della Croce C, Richard N, (2009). Les référentiels sous la loupe des formateurs et des professionnels. , 3^o congrès de l'AIFRIS, Hammamet, 21-24 avril.

Dietrich, A et alii. (2011). Management des compétences. Enjeux, modèles et perspectives. Dunod, 3^o édition, 250 p.

Lainé, F. (2011). Compétences transversales et compétences transférables : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles. *La note d'analyse*, Centre d'Analyse Stratégique, 219, avril.

Lallement , M. (2007). Des qualifications aux compétences in le travail, une sociologie contemporaine, Folio, Essais, 107-148.

Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec., un regard socio-historique, Revue Internationale d'Education Sévres, 55, décembre, 37-48.

Mauduit-Corbon, M. Martini, F. (1999). Pédagogie de l'alternance. Hachette éducation.

Lenoir, Y. (2010). La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement, apports et limites, Recherche et formation, 64, 91-104.

Mezzena, S. (2011). L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue situé de l'activité, Pensée Plurielle, 1 ,n°26, p 37-51.

Perrenoud,P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. ESF, 219 p.

Richard, N. (2010). L'évaluation de fin de stage en travail social, European Journal of social education, 18/19, 10-21.

Roche, J. (1999). La dialectique qualification-compétence : état de la question. Education Permanente, 141, 4, 39-53.

Vermersch, P. (1992). L'entretien d'explicitation. ESF.

Vermersch, P. Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. ESF éditeur, collection Pédagogies, 263 p.