

MARC FOURDRIGNIER

L'alternance dans les formations sociales

Alors que les modèles et les pratiques d'alternance sont souvent analysés de manière globale, nous pensons qu'une approche sectorielle permet de faire plus facilement le lien entre les pratiques et le secteur d'activité dont il est question, son histoire et la manière dont il est structuré. Nous nous intéresserons ici à la situation dans le secteur du travail social¹, qui se caractérise notamment par un ensemble de professions, fondées sur des diplômes d'Etat du niveau V au niveau I. Son histoire remonte au début du XX^e siècle ; dès ce moment, la pratique des stages et de l'alternance est installée.

Depuis le début des années 2000, les formations du travail social ont connu de profonds bouleversements qui ont modifié les modèles et les représentations antérieures, mais aussi les pratiques des différents acteurs concernés. Ces modifications ont généré de nouvelles tensions entre les établissements de formation en travail social et les terrains de stage, dénommés « sites qualifiants ». Plus globalement, il s'agit de déconstruire l'évidence selon laquelle « stage », « alternance » et « professionnalisation » seraient des termes équivalents.

L'alternance, une pratique ancienne

Dans le domaine du travail social comme ailleurs, les formations sont nées de la volonté de professionnaliser une activité – ici, l'aide aux personnes en difficulté – qui, jusque-là, se référait essentiellement au bénévolat et au militantisme. Pour ce faire, ont d'abord été mis en place des enseignements (entre 1900 et 1914), qui ont rapidement montré leurs limites et mis en évidence la nécessité de créer de véritables formations sociales. Très vite, une autre évidence est apparue : la formation de ces nouveaux professionnels ne pouvait s'envisager uniquement dans une école, elle imposait une application immédiate sur « le terrain ». Dès

MARC FOURDRIGNIER, maître de conférences à l'université de Reims-Champagne-Ardenne, membre du Centre d'études et de recherche sur les emplois et la professionnalisation (marc.fourdrignier@univ-reims.fr).

1. Cf. l'ouvrage que nous avons consacré à cette question (Fourdrignier, 2010a).

du Briançonnais.
sociologie du travail,

rvatoire

ans : J. Kergoat

nce de la mobilité
rovence,

gestion. N° 135,

as dans la vie

irs payantes ».

i et ordres

eau phénomène

urces ? ».

° 118, p. 1-4.

lir. publ.).

Céreq, N° 28,

total. Paris,

N° 378,



1908, l'abbé Viollet, organisateur d'un ensemble d'œuvres connu sous l'appellation de « Moulin vert », institua une « école libre d'assistance privée destinée à former des "visiteurs" qui ne soient plus des hommes d'œuvres à l'ancienne manière [qui suivraient des cours d'économie politique, de législation sociale, de psychologie appliquée, d'hygiène et d'économie ménagère], le tout complété par des stages sur le terrain » (Guerrand et Rupp, 1978). Après la Première Guerre mondiale, le programme de formation de l'École normale sociale, datant de 1927, fait état de la place de la formation pratique et technique, prenant notamment appui sur les « stages pratiques ».

Se constitue donc un modèle original, encore en vigueur aujourd'hui, qui repose sur le « dogme » selon lequel « les stages doivent nécessairement constituer la moitié de la formation. Parce que les visiteuses étaient formées selon ce modèle et que les infirmières le sont encore, on continue [...] à accepter cet a priori comme allant de soi » (Guerrand et Rupp, 1978). Cet allant-de-soi sera étendu aux autres diplômes du travail social : l'arrêté de février 1973 pour les éducateurs spécialisés indiquera que « la formation à plein temps comprend quinze mois de formation théorique et technique et quinze mois de stages ». Plus fondamentalement, le principe est que, « de tout temps, l'école d'éducateurs a considéré que la pratique sur le terrain doit rester la référence, le pôle essentiel par rapport auquel un processus de formation est susceptible de s'engager » (Fustier, 1980).

Il existe ainsi une longue tradition des stages, et dans les formations sociales, « 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 » (Rater-Garcette, 1996). Dès le début du xx^e siècle, les bases du modèle de l'alternance sont donc posées ; on y retrouve le dualisme enseignements/stages ou disciplines/formation pratique. Au fil du temps, les modalités de l'alternance seront définies par le rôle des professionnelles : « L'aide et les conseils des assistantes monitrices de stages [...] permettent aux élèves de faire l'application concrète de leurs connaissances théoriques [...] L'enseignement théorique de l'école et l'enseignement pratique du stage doivent former un tout parfaitement homogène. Pour cela, il est indispensable qu'une liaison étroite soit faite entre les cadres des écoles et les monitrices de stages [...] Il s'agit d'une véritable collaboration qui demande de nombreux contacts personnels, des conversations fréquentes. Cette collaboration doit être réalisée sur deux plans : celui de l'enseignement et celui de la psychologie de l'élève, de sa valeur intellectuelle et morale². » Pour autant, la présence forte des stages ne s'est pas toujours traduite par une alternance effective, ou du moins cette alternance a souvent été juxtapositive. Cette représentation prendra plusieurs

formes, notamment la solution mutuelle des « la solution un tour de th cette séparati établissement "faire", tand discours et ce de l'unité³ ». aux stages ni gnements » a

De man d'origine cor institue un br tant(e) de se diplôme d'Et s'étendra à c aujourd'hui in permis de cor de profession les dispositifs même, tentat (Vasconcellos formation pré tion ou de l'é

Cette for obtenue en d (DE). La mis l'Education n Affairs socia affirmant le r Elle se constit une profession désigner quel qu'il possède

Professio une identité j reconnus par l conventions ce

2. « La formation des assistantes sociales », *Informations sociales*, n° 8, 15 avril 1950, p. 514.

3. *Ibid.*, p. 233.



formes, notamment dans les milieux éducatifs ; on parle de la « disqualification mutuelle des discours : celui de l'expérience et celui des savoirs » ; on note que « la solution la plus communément adoptée est alors celle du jeu de balançoire : un tour de théorie à l'école, un tour de "pratique en stage" » ; ou bien encore de cette séparation ou de cette « double impasse de la relation "écoles d'éducateurs-établissements spécialisés" où, d'un côté, l'analyse du discours disqualifie le "faire", tandis que de l'autre, la gestion de l'action disqualifie l'analyse du discours et cela tout en exprimant coûte que coûte l'intention de l'entente, l'attente de l'unité³ ». Par ailleurs, les programmes des diplômes d'Etat ne font référence aux stages ni dans leurs objectifs ni dans les interactions possibles des « enseignements » avec les stages.

De manière plus institutionnelle, on passe d'initiatives privées, souvent d'origine professionnelle, à une intervention de l'Etat. Dès 1932, un décret institue un brevet de capacité professionnelle permettant de porter le titre d'assistant(e) de service social diplômé de l'Etat français, et en 1938 est institué le diplôme d'Etat d'assistant de service social. Cette intervention de l'Etat, qui s'étendra à d'autres diplômes dans les années 1960 (quatorze diplômes sont aujourd'hui inscrits au Code de l'action sociale et des familles), aura également permis de construire, en lien avec les acteurs du milieu professionnel, un modèle de professionnalisation : « Dans ce secteur d'activité [les écoles du travail social], les dispositifs de formation sont jalousement encadrés par la profession elle-même, tentant ainsi de s'éloigner de toute idée de cursus universitaire » (Vasconcellos, 2006). En outre, l'exercice de l'activité salariée suppose une formation préalable, même si des exceptions ont lieu dans le champ de l'animation ou de l'éducation spécialisée.

Cette formation préalable est définie par l'Etat, qui garantit la qualification obtenue en délivrant des titres nationaux, essentiellement des diplômes d'Etat (DE). La mise en œuvre de ces formations ne se fait pas dans le giron de l'Education nationale ; elle est pilotée par le ministère de la Santé ou par celui des Affaires sociales. Elle se construit sur le modèle de la formation professionnelle, affirmant le rôle central de l'alternance dans la construction de la qualification. Elle se constitue sous la forme d'une équation selon laquelle le DE fait accéder à une profession, qui elle-même fait accéder à un métier. Dans cette perspective, désigner quelqu'un comme assistant de service social, c'est en même temps dire qu'il possède le DE, qu'il appartient à la profession et qu'il exerce le métier.

Profession et métier sont alors employés comme synonymes. Cela va générer une identité professionnelle, voire un corps professionnel. Ces titres seront reconnus par les employeurs, publics et privés. Dans ce dernier cas, ce sont les conventions collectives nationales de travail ou les filières de la fonction publique

3. *Ibid.*, p. 233.



qui, en termes de salaires et de carrière, légitimeront ces qualifications, contribuant à en faire des marchés du travail fermés.

L'alternance constitue donc un principe de formation plus que centenaire, traduit dans les formations sociales par la place importante accordée aux stages en lien avec un modèle spécifique de professionnalisation. Mais cet ensemble va subir de profondes transformations.

Années 2000 : un nouveau cadre

Entre 2003 et 2009, les quatorze diplômes du travail social ont été modifiés d'une manière ou d'une autre. Ces réformes, complexes et variées, ont en commun trois caractéristiques : les formations se structurent sur la base de nombreux référentiels ; les stages s'organisent sous une forme institutionnelle dénommée « site qualifiant » ; la référence à l'alternance intégrative permet de penser la place des stages et l'accompagnement du stagiaire.

Même s'ils sont déjà anciens dans certains secteurs d'activité, et s'ils ont déjà été utilisés pour permettre la VAE dans les professions éducatives, les référentiels font leur entrée dans les formations en travail social en 2003. Tous les textes sont structurés à partir de cinq référentiels : professionnel, d'activités, de compétences, de certification et de formation. Chaque référentiel est structuré en quatre domaines de compétences : deux sont spécifiques à la profession concernée ; les deux autres sont transversaux, au moins pour les professions de même niveau. Les référentiels se déclinent ensuite en compétences et en indicateurs de compétences. Cette nouvelle structuration prend acte des évolutions du champ de la formation. En effet, depuis le milieu des années 1980, « une nouvelle ingénierie, caractérisée par la notion de référentiel – notamment d'activités – et par la notion de compétences », est apparue ; on assiste à « un renversement par rapport aux pratiques antérieures, très axées sur les contenus des programmes de formation et les procédures d'évaluation » (Bouder et Kisch, 2007). On ne part donc plus d'une vision d'ensemble de la profession que l'on décline ensuite, en formation, à partir des disciplines et des méthodes. L'analyse du travail (plus précisément de l'activité et des tâches) est privilégiée et la logique qui prédomine est la suivante : activité-tâches-compétences-certification-formation. Cette logique conduira à se rapprocher des structures de travail, et donc à instituer des sites qualifiants.

L'accueil du stagiaire doit désormais se faire dans un site qualifiant⁴, c'est-à-dire « une organisation professionnalisante, tant au plan de la pratique professionnelle qu'au plan de l'acquisition des savoirs et de connaissances complémentaires⁵ ». Cela se décline par l'établissement d'un projet d'accueil par le site quali-

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

5. Circulaire DGAS/4A n° 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.

fiant et la con
et l'établissen
de formation,
identifie le ré
par une perso
collective, ave
formateur du
terrain d'appli
« coproductio
stages professi
teur, soucieux
projet d'accue
dans une logi
compétences.

Ces réfor
nance. Est vis
transformation
approchée). L'
et interaction
travail réflexif
suppose de pa
de la relation :
même temps, c
ternance crée c
tion, qu'elle ol
tiellement port
formations soc
consultative du
rieur du travail

L'histoire
velées. Trois sc
des référentiels

6. *Ibid.*

7. *Orientations po*
2011, 24 p.

8. *L'alternance dar*
vention sociale (



fiant et 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. Dorénavant, le stagiaire est accueilli non plus par une personne mais par 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 est présenté non plus comme le terrain d'application de connaissances apprises ailleurs, mais comme un lieu de « coproduction de connaissances pratiques et théoriques et de coévaluation des stages professionnels⁶ ». Le « 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.

Ces réformes viennent à la fois confirmer, renforcer et renouveler l'alternance. Est visée l'alternance intégrative comme le résultat d'un processus de transformation d'une forme antérieure : l'alternance juxtapositive (ou alternance approchée). L'alternance intégrative est celle qui « réalise une étroite connexion et interaction entre formation théorique et formation pratique, de même qu'un travail réflexif sur l'expérience » (Gimonet, 2008). D'une autre manière, cela suppose de passer d'une pensée de la seule rupture à une pensée de la rupture et de la relation : « 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 » (Gimonet, 2008). Cette intention est essentiellement portée par l'Etat dans le cadre des orientations ministérielles pour les formations sociales⁷, en lien avec les travaux de la Commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale (CPC)⁸ et du Conseil supérieur du travail social (CSTS).

Des tensions renouvelées

L'histoire et les réformes des formations vont produire des tensions renouvelées. Trois sont ici présentées : le partenariat entre les organisations, les usages des référentiels et la confrontation des modèles de professionnalisation.

6. *Ibid.*

7. *Orientations pour les formations sociales 2011-2013*, Ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale, juin 2011, 24 p.

8. *L'alternance dans les formations sociales*, Commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale (CPC), mars 2011, 18 p.

La relation entre établissements de formation et lieux de stage a toujours été complexe. Dans ce contexte profondément modifié, elle va d'abord se construire dans les choix organisationnels des uns et des autres, dans la manière dont les établissements de formation et les sites qualifiants s'approprient les réformes. Pour les premiers, « 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). Il est donc nécessaire de dépasser ces positionnements politiques et stratégiques pour identifier et analyser la place de l'alternance dans les centres de formation. Cela amène à regarder de plus près : les projets pédagogiques ; l'organisation des stages dans l'organigramme des centres de formation ; la place de l'alternance dans l'organisation du travail et les profils de poste ; la considération du travail sur l'alternance du point de vue des compétences des formateurs ; les modalités d'accompagnement des formateurs pour mener à bien l'alternance ; l'organisation des relations avec les sites qualifiants... Pour ces derniers, la principale question concerne la place de la formation dans les missions de l'organisation. De là découlent des choix en termes d'organisation des sites qualifiants, de découpage territorial ou de responsabilité. Cela a aussi des conséquences sur le contenu du travail des formateurs de stage.

Lorsque toutes les organisations se sont positionnées sur l'alternance, la question se pose de leur relation. Formellement, elle relève du partenariat, mais d'autres façons de travailler ensemble peuvent se développer, notamment la sous-traitance et la prestation de service. Dans la première, le stage est sous-traité au site qualifiant, à qui l'on fournit une commande précise en termes de compétences à acquérir. Dans la seconde, la relation consiste à appréhender la formation non pas de manière globale mais décomposée en unités, parfois réalisées indépendamment les unes des autres.

Pour exister vraiment, le partenariat 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 ses 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). Cette coconstruction impose qu'une véritable relation de coopération se développe entre les centres de formation et les sites qualifiants. Cette relation se décline également de manière interpersonnelle par la triangulation, lorsqu'elle est possible, entre le formateur sur site qualifiant, le formateur du centre de formation et le stagiaire. Un premier point de tension réside dans l'interaction des deux formateurs. Ils n'ont pas le même statut, la formation n'occupe pas la même place dans leur profil de poste. Si les uns se considèrent comme formateurs, c'est loin d'être le cas pour les autres. Un rapport de 2010 soulignait le fait que « les professionnels, malgré les efforts d'accompagnement et de formation, n'ont pas une connaissance suffisante des référentiels et de ce qui est attendu,

ne se sente
Or, pour f
profession
Viser l'alt
d'accompa
rique et fo
(Gimonet,
connaissar
nels ; il de
position de
plication. l
nelle reter
dernier cas
peut être p
l'utiliser et

Une
réformes e
D'abord, le
et dans les
comme un
fication qu
« Commer
dans un me
de compéte
vu comme
aux cases,
« enfermer
et al., 2006

Mais :
tiel de com
titre sera de
de compéte
de l'exister
profession
il s'inscrit
tences sont
tion. D'un é

9. Le référentiel
compétenc
stratégique
(annexe 1 c



ne se sentent pas légitimes pour apprécier les compétences » (AFORTS-GNI, 2010). Or, pour faire fonctionner une alternance intégrative, il est indispensable que les professionnels adoptent une identité de formateurs et se positionnent comme tels. Viser l'alternance intégrative implique d'en prendre toute la mesure en termes d'accompagnement et de « réaliser une étroite connexion entre formation théorique et formation pratique, de même qu'un travail réflexif sur l'expérience » (Gimonet, 2008). Le site qualifiant doit être vu comme un lieu de coproduction de connaissances pratiques et théoriques, et de coévaluation des stages professionnels ; il doit permettre de dépasser le clivage théorie/pratique, la simple juxtaposition de temps de formation et de stages qui ne seraient que des terrains d'application. Une telle injonction questionne le modèle de socialisation professionnelle retenu. S'agit-il d'imitation, de transmission ou d'expérience ? Dans ce dernier cas, la référence à la pédagogie expérientielle et à la pratique réflexive peut être pertinente. Encore faut-il s'assurer que les acteurs soient en mesure de l'utiliser et de l'articuler avec les référentiels de compétences.

Une bonne part des tensions observées dans la mise en œuvre de ces réformes est liée au référentiel de compétences, pour trois raisons principales. D'abord, les deux mots se heurtent à des représentations fortes : dans la littérature et dans les discours sur le travail social, la « compétence » a souvent été perçue comme un danger pour la qualification. Ainsi, le collectif CQFD (« C'est la qualification qu'il faut défendre ») s'est constitué sur la base de la question suivante : « Comment garantir la professionnalisation et la qualification qui l'accompagne dans un monde marqué par une tension entre logiques de certification et logiques de compétences plus individuelles et plus locales ? » Le référentiel est également vu comme un danger d'enfermement avec une assimilation implicite à la grille et aux cases, par analogie avec ce qui peut se dire sur l'évaluation, qui consisterait à « enfermer la personne dans des cases », à « rigidifier la situation » (Bas-Théron *et al.*, 2006).

Mais surtout, qualification et compétence s'opposent souvent. Ici, le référentiel de compétences est au service de la qualification ; c'est sur cette base que le titre sera délivré. De plus, deux sens distincts coexistent. D'un côté, le référentiel de compétences renvoie à la formation et à la profession ; il repose sur le postulat de l'existence d'un socle de compétences commun qui justifie l'existence de la profession et, par suite, d'une formation préparatoire *via* la certification⁹. De plus, il s'inscrit dans la temporalité de la formation, au terme de laquelle les compétences sont censées être acquises, ce dont va s'enquérir le processus de certification. D'un autre côté, en situation de travail, « les référentiels de compétences sont

9. Le référentiel professionnel des assistants de service social 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 permet la mise en place d'une certification et d'une formation commune à la profession » (annexe 1 de l'arrêté du 29 juin 2004).

de nouveaux outils qui précisent les attentes en termes de travail [...] Les compétences identifiées sont contingentes à la situation de travail et on les qualifiera de contextualisées » (Dietrich *et al.*, 2011). Elles s'inscrivent alors dans une temporalité longue, en lien avec les expériences si l'on part du principe que « l'expérience est le terreau mouvant où se génèrent les compétences et que les compétences sont l'expression formalisée d'une expérience toujours en mouvement » (Mauduit-Corbon et Martini, 1999).

Enfin se pose la question des conceptions et des usages de ces référentiels. Pour certains, le référentiel de compétences est la norme absolue, qui objective le contenu d'une profession et constitue la feuille de route exclusive et intégrale du processus de formation (ce qui peut conduire à en faire un usage mathématique, en « cotant » chaque indicateur de compétences). Pour d'autres, le référentiel de compétences est une représentation sociale, « il ne se contente pas de photographier le réel, il énonce les exigences de l'entreprise dans un futur [Il] est une image partielle de la réalité [...] Le rédacteur du référentiel fait un choix théoriquement raisonné des éléments qu'il veut représenter » (Dietrich *et al.*, 2011). Selon les spécialistes, un référentiel se présenterait comme « un ensemble de prescriptions, de normes, d'autant plus discutables qu'elles seraient en décalage avec la spécificité de l'environnement dans lequel elles sont censées s'exercer. Dans cette perspective, la référentialisation serait un passage obligé pour donner du sens collectif et des valeurs partagées à une activité formative » (Chauvigné, 2010). Le référentiel de formation se construit donc à partir de l'extraction d'un environnement, et il aboutit à des compétences transversales, au sens où elles sont génériques et mobilisables dans diverses situations professionnelles : « La mise en œuvre du référentiel de compétences favorise la constitution d'un langage commun pour traiter de l'acte professionnel » (Lenoir, 2010). Le référentiel de compétences présente aussi certaines limites : « Le risque de tomber dans une logique techno-instrumentale des apprentissages ; le risque d'une vision essentiellement utilitariste et l'évacuation de la dimension culturelle, que ce soit dans les cultures disciplinaires ou les cultures professionnelles ; d'autres savoirs resteront implicites : tous ces savoirs d'action et d'expérience sans lesquels l'exercice d'une compétence est compromis ; cela renvoie aux compétences incorporées » (*ibid.*). Par ailleurs, si les référentiels assument une fonction sociale de régulation entre différents types d'acteurs concernés par l'activité formative, « ils manifestent des compromis traduits en convention » (Chauvigné, 2010).

A supposer que l'ensemble des acteurs s'accordent sur une telle conception du référentiel de compétences, dans quelle mesure ce référentiel peut-il constituer un levier de la professionnalisation de la formation ?

A priori, le fait de construire l'alternance sur la base de stages doit déboucher sur un processus de professionnalisation. Encore faut-il savoir à quels processus on se réfère. Nous en avons identifié trois (*voir tableau en annexe*) qui se distin-

guent par la
métier. Selon
modes d'acc

Ces disti
Sur un site qu
considérant q
Cela peut pos
le référentiel
du centre de f
d'entretenir le
mise en œuvr

Formelle
tions importan
social. Elles
changements

Les con

La mise
tensions, pou
formation dar
mations impo
collectivemen
commence à
social, elle ne
rêts des organ
deuxième est
modifications
(théorie/pratic
collectives po
nouveaux mo
sième est rela
contribue pas
en formation
métier, et celu
sont acquises
ploi et de trav
rience profess



guent par la dimension qu'ils mobilisent : la qualification, la profession ou le métier. Selon les cas, les référentiels mobilisés seront différents, de même que les modes d'accompagnement et les modalités d'évaluation.

Ces distinctions permettent d'éclairer les tensions entre les différents acteurs. Sur un site qualifiant, le formateur aura tendance à privilégier le troisième modèle, considérant qu'il apprend au stagiaire à faire le métier qu'il exerce au quotidien. Cela peut poser quelques problèmes en termes de certification dans la mesure où le référentiel de compétences du diplôme sera mobilisé. De même, si le formateur du centre de formation se focalise uniquement sur le premier modèle, cela risque d'entretenir les écarts entre les deux partenaires et rendra d'autant plus difficile la mise en œuvre de l'alternance intégrative.

Formellement, les réformes des diplômes d'Etat ont introduit des modifications importantes dans la construction et la structuration des formations du travail social. Elles ont fortement modifié les dispositifs. Pour autant, la question des changements de pédagogie que cela requiert est beaucoup moins traitée.

Les compétences se construisent avec l'expérience

La mise en œuvre de ces réformes est susceptible d'achopper sur quelques tensions, pour certaines renouvelées. La première est relative à la place de la formation dans les organisations. A l'heure où celles-ci connaissent des transformations importantes, il est presque paradoxal de leur demander de s'impliquer collectivement dans les dispositifs de formation. En effet, même si la formation commence à être reconnue comme une mission des organisations du champ social, elle ne constituera jamais qu'une mission secondaire. La question des intérêts des organisations à jouer pleinement le jeu du site qualifiant reste posée. La deuxième est relative aux représentations et aux modèles que mobilisent ces modifications. Elles mettent en question des représentations, des dichotomies (théorie/pratique...) des identités ; elles supposent des capacités individuelles et collectives pour rendre compréhensibles ces nouvelles injonctions et élaborer de nouveaux modèles d'accompagnement et des postures peu habituelles. La troisième est relative à la référence forte à la compétence et au référentiel, qui ne contribue pas à clarifier les choses. En effet, le référentiel de compétences utilisé en formation n'est pas immédiatement superposable à celui utilisé pour tel ou tel métier, et celui utilisé pour la certification peut laisser croire que les compétences sont acquises au moment de l'obtention du diplôme. Or, dans une logique d'emploi et de travail, les compétences se construisent dans le temps et avec l'expérience professionnelle. ◆

Bibliographie

- AFORTS-GNI. 2010. *Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc*. Paris, Association française des organismes de formation et de recherche en travail social, Groupement national des instituts régionaux du travail social.
- BARBIER, J.-M. 1995. « Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat ». *Actes du colloque « Etablissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs »*. Paris, INRP, p. 43-55.
- BAS-THÉRON, F. ; PAUL, S. ; ROUSSET, Y. 2006. *Suivi, contrôle et évaluation du travail social et de l'intervention sociale*. Paris, Inspection générale des affaires sociales.
- BOUDER, A. ; KIRSCH, J.-L. 2007. « La construction de l'Europe de la compétence. Réflexions à partir de l'expérience française ». *Bref Céreq*. N° 244.
- CHAUVIÈRE, M. 2005. « La formation en travail social, sur site et en centre de formation ». *Eclairages*, revue de l'IRTS Champagne-Ardenne. N° 0, mars.
- CHAUVIGNÉ, C. 2010. « Les référentiels en formation, des normes en confrontation ». *Recherche et formation*. N° 64, p. 77-90.
- DIETRICH, A. et al. 2011. *Management des compétences. Enjeux, modèles et perspectives*. Paris, Dunod, 3^e édition.
- FOURDRIGNIER, M. 2009. « Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : une mission impossible ? ». *Formation emploi*. N° 108, p. 67-81.
- FOURDRIGNIER, M. 2010a. *L'accueil des stagiaires en secteur social*. Paris, Editions ASH.
- FOURDRIGNIER, M. 2010b. « De nouvelles formes de travail ensemble ? ». *Travail, emploi, formation*. N° 9, p. 7-29.
- FOURDRIGNIER, M. ; MOLINA, Y. 2011. *Stages, évaluations et professionnalisations dans les formations à l'intervention sociale*. Colloque de l'ADMEE, Paris, 12-14 janvier.
- FUSTIER, P. 1980. « Psychologisme des formateurs et pragmatisme des employeurs ». *Dans : J.-M. Dutrenit. Sociologie et compréhension du travail social*. Toulouse, Privat.
- GIMONET, J.-C. 2008. *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons familiales rurales*. Paris, L'Harmattan.
- GUERRAND, R.-H. ; RUPP, M.-A. 1978. *Brève histoire du service social en France. 1896-1976*. Toulouse, Privat.
- LENOIR, Y. 2010. « La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement, apports et limites ». *Recherche et formation*. N° 64, p. 91-104.
- MAUDUIT-CORBON, M. ; MARTINI, F. 1999. *Pédagogie de l'alternance*. Paris, Hachette.
- RATER-GARCETTE, C. 1996. *La professionnalisation du travail social*. Paris, L'Harmattan.
- VASCONCELLOS, M. 2006. *L'enseignement supérieur en France*. Paris, La Découverte.

| | | | | |
|---------------------------|-------------------------|---------------------|---|------------|
| Dénomination du processus | Définition du processus | Référentiel utilisé | Pratiques d'accompagnement et de construction | Évaluation |
|---------------------------|-------------------------|---------------------|---|------------|



Annexe. Modèles de professionnalisation et pratiques de stage

| Dénomination du processus | Définition du processus | Référentiel utilisé | Pratiques d'accompagnement et de construction de savoirs | Evaluation |
|--|---|---|---|--|
| Construction d'une qualification (professionnalisation/formation). | Définition d'un cursus de formation par l'Etat, qui joue un rôle de garant de la qualification. Sa possession est souvent requise pour accéder à un marché du travail fermé. | Référentiel de compétences du travailleur social DE (générique). | Type 2 Transmission des savoirs d'expérience et des référentiels non intégrés. | Evaluation des compétences à partir du référentiel. |
| Constitution d'une profession (professionnalisation/profession). | Constitution d'un corps, d'un groupe professionnel qui s'autonomise et s'identifie à travers une même dénomination, même si elle ne dit pas pour autant ce que les gens font. Cela peut passer par une réglementation précise des actes professionnels et par la constitution d'un ordre. | Projet individuel de stage basé sur le référentiel de compétences. | Type 3 Transmission des savoirs d'expérience peu développés et des référentiels intégrés lors de sa formation. | Evaluation de la progression du stagiaire à partir de son parcours et de son projet. |
| Construction d'un métier (professionnalisation/travail). | Constitution d'un ensemble d'activités en un tout autonome qui va devenir un métier, par un travail de déconstruction/ reconstruction, à partir de fonctions déjà existantes. Des compétences spécifiques seront nécessaires. | Référentiel du professionnel du travailleur social DE. Définition de la profession et du contexte de l'intervention. | Type 1 Transmission des savoirs d'expérience essentiellement. | Evaluation des attitudes et des postures de la profession. |
| | | Référentiel de compétences du chargé d'insertion (spécifique) | Type 4 Transmission des savoirs d'expérience selon le profil du professionnel. | Evaluation des compétences à partir de celles mobilisées dans le métier pratiqué en stage. |

(Source : Fourdrignier et Molina, 2011).