



Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?

**XXII^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail, Lille, 10-11 décembre 2015**

éreq

Gérard Boudesseul

Benoît Cart

Thomas Couppié

Jean-François Giret

Philippe Lemistre

Marie-Hélène Toutin

Patrick Werquin

(Éditeurs)

RELIEF.50

Échanges du Céreq

décembre 2015



L'alternance intégrative, une nouvelle modalité de professionnalisation ?

Le cas des métiers du travail social

*Marc Fourdrignier**

Le recours aux formations par alternance et aux formations à finalité professionnelle peut, certes, permettre aux jeunes de « réussir » leur formation et leur insertion, et répondre au double objectif d'accroître leur motivation à se former et d'améliorer leur employabilité. Pour autant ce n'est pas la seule manière d'envisager le recours à l'alternance et à la professionnalisation. En effet dans certains secteurs d'activité l'alternance est convoquée de longue date et il ne s'agit pas d'une voie moins noble, mais de la seule voie d'accès longtemps légitime. C'est le cas pour les métiers du travail social.

En effet depuis le début du XX^e siècle, les stages y constituent la moitié du temps de formation et les professionnels encadrent les stagiaires sur le principe du monitorat. Néanmoins, même si elle s'inscrit dans une longue histoire, l'alternance ne s'est pas toujours déclinée selon les mêmes modalités. Elle a notamment connu une transformation forte au début des années 2000. Dans la plupart des réformes des diplômes d'État du travail social¹ l'alternance intégrative a été introduite en lien avec les sites qualifiants (nouveau nom des « terrains de stage ») et de nombreux référentiels (activité, compétence, certification, formation). Il va donc s'agir ici d'interroger cette référence à l'alternance intégrative comme nouvelle modalité de professionnalisation, en contribuant à une clarification de ces concepts, en déconstruisant l'égalité formelle entre les trois notions de stage, d'alternance et de professionnalisation. La déconstruction de cette équation permet alors d'analyser les conditions requises pour que le stage puisse s'inscrire dans un processus d'alternance et d'envisager, de la même manière, les conditions requises pour que l'alternance contribue au processus de professionnalisation. Dit autrement nous nous demandons en quoi l'introduction de la référence à l'alternance intégrative modifie le déroulement des stages et le processus de professionnalisation ?

Pour ce faire nous procéderons d'abord à une mise en perspective rapide pour ensuite présenter les innovations et les enjeux des réformes des années 2000 avant d'apporter des éléments de réponse aux questions posées.

* CEREP (Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations), EA 4692, université de Reims Champagne-Ardenne

¹ Voir l'annexe 1 qui définit les diplômes du travail social.

1. L’alternance dans les formations sociales, une pratique ancrée

L’alternance est à la fois une pratique ancienne et une pratique institutionnalisée, ce qui explique son ancrage fort qui reste contemporain.

Encadré 1

RÉFÉRENCES ET MATÉRIAUX UTILISÉS

Cette communication s’appuie, à titre principal, sur l’analyse des réformes des diplômes d’État du travail social et sur leurs mises en œuvre. Elle repose aussi sur la formation de formateurs sur sites qualifiants, dans le cadre de dispositifs de formation continue. Elle se « nourrit », également, d’interventions et d’accompagnements réalisés dans des établissements de formation en travail social.

Elle s’appuie, à titre secondaire, sur une analyse similaire dans le champ des formations paramédicales, celle des infirmières notamment, et dans le cadre des formations professionnelles à l’université, les licences professionnelles ou les masters intervention sociale².

1.1. Une pratique ancienne

Dans le social, comme ailleurs, des préalables sont nécessaires au développement des stages. Il faut d’abord qu’il y ait une volonté de professionnaliser une activité qui, jusque-là, se faisait sur le registre du bénévolat et du militantisme. Cela s’est traduit par la mise en place d’enseignements qui vont rapidement montrer leurs limites, puis par la création de véritables formations sociales où l’on va faire référence aux stages, référence aussi ancienne que le sont les professions. C’est ainsi que dès 1908, l’abbé Viollet, organisateur d’un ensemble d’œuvres connu sous l’appellation de « Moulin vert » institue « *une école libre d’assistance privée destinée à former des "visiteurs" qui ne soient plus des hommes d’œuvres à l’ancienne manière. Ils suivent 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, Rupp, p. 36-37). 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 ». Dès cette époque on se doit de noter que les stages sont associés à l’alternance, avec une hiérarchisation claire entre la pratique et la théorie : « *La formation est avant tout pratique. Il ne s’agit point de former des conférencières, de savantes théoriciennes, mais bien au contraire on veut lutter contre cette démangeaison (sic) qu’ont les femmes de notre époque de vouloir parler et se produire en public à tout propos et hors de propos. Pas de bruit, beaucoup de besogne, voilà ce qu’on veut à Charonne* » (Rater-Garcette, 1996, p. 131). Dès le début du XX^e siècle sont donc posées les bases du modèle de l’alternance dans les formations sociales, reposant sur le dualisme enseignements/stages ou disciplines/formation pratique.

1.2. Une pratique institutionnalisée

Dès ce moment-là, le rôle des professionnels sous l’appellation de « monitrices de stage » est affirmé : « *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* »³. Les modalités de l’alternance sont définies : « *L’enseignement théorique de l’École et l’enseignement pratique du stage doivent former un tout parfaitement homogène. Pour cela, il est*

² La plupart de ces travaux sont consultables sur le site : <http://marc-fourdrignier.fr/>

³ « La formation des assistantes sociales », *Informations sociales*, n° 8, 15 avril 1950, p. 514.

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 morale »⁴. Les attentes sont claires, les fonctions sont identifiées. Beaucoup d'éléments cités pourraient, en les actualisant, être repris aujourd'hui. De ce point de vue, nous sommes donc dans une perspective de continuité.

La réglementation, notamment de 1938, « *jette pour de longues années les bases de la formation des assistants sociaux [...] Elle institue surtout le dogme que jusqu'à ce jour personne n'a osé remettre en question, à savoir que "les stages doivent nécessairement constituer la moitié de la formation"* (Guerrand, Rupp, p. 149-150). Cet allant de soi sera étendu aux autres diplômes du travail social : l'arrêté de février 1973 pour les éducateurs spécialisés indiquera : « *La formation à plein temps comprend 15 mois de formation théorique et technique et 15 mois de stages* ».

Pour autant, la présence des stages ne s'est pas toujours traduite par une alternance effective, ou du moins cette alternance a souvent été juxtapositive. Cette représentation sera dominante dans les années 70. Elle prendra plusieurs formes, notamment dans les milieux éducatifs où l'on parle de la « *disqualification mutuelle des discours : celui de l'expérience et celui des savoirs* » ; ou bien encore 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'unité* » (Fustier, 1980, p. 233).

Ce décalage va se retrouver aussi dans les programmes des formations qui ne font référence aux stages ni dans leurs objectifs ni dans les interactions possibles avec les « enseignements ».

L'alternance constitue donc un principe de formation, plus que centenaire, présent, par la place importante accordée aux stages, dans les formations sociales et éducatives dès leur création. Elle connaît des déclinaisons variables et le temps de stage n'est pas toujours pris comme un temps de formation.

2. L'alternance intégrative, un nouveau modèle ?

Avant de définir l'alternance intégrative, issue des réformes des années 2000, il nous faut d'abord définir l'alternance.

2.1. Définir l'alternance

Une première distinction, d'ordre juridique, doit être faite. En effet, deux formes aujourd'hui coexistent. La première est adossée au Code du travail et se traduit par les formations professionnelles alternées⁵. Elles « *associent, selon une progression méthodique et une pédagogie particulière, des enseignements généraux et technologiques [...] et des connaissances et des savoir-faire acquis par l'exercice d'une activité sur les lieux de travail. [...] Ces formations s'adressent soit à des stagiaires de la formation professionnelle, soit à des salariés titulaires d'un contrat de travail prévoyant une formation professionnelle* ». La seconde, sur la base de dispositions légales récentes, en lien avec la gratification, est adossée au Code de l'éducation. Ce rappel basique de la législation prend un relief particulier dans ce secteur. En effet « *les contrats d'alternance de droit commun (apprentissage et contrats de professionnalisation) avec les employeurs, y sont peu développés [...] les freins sont presque*

⁴ -*Informations sociales*, op.cit., p. 523.

⁵ Loi du 12 juillet 1980 relative aux formations professionnelles alternées organisées en concertation avec les milieux professionnels.

historiques »⁶. C'est la raison pour laquelle le gouvernement, dans son plan d'action récent, propose de développer l'apprentissage et le contrat de professionnalisation (mesure 20).

D'un point de vue pédagogique, comment l'alternance est-elle définie ? Un premier auteur, Christian Lenoir, la définit « *comme un processus d'association à parité stipulant que la formation professionnelle alternée se fonde sur une pédagogie particulière permettant d'utiliser l'expérience en milieu professionnel comme point d'appui et centre d'intérêt pour la formation et le développement du bénéficiaire* »⁷. Cette définition repose sur plusieurs postulats forts : une association à parité, une pédagogie particulière et le caractère central de l'expérience en milieu de travail. Une seconde la complète en considérant qu'« *une formation en alternance se caractérise par un projet pédagogique global reposant sur des procédures organisationnelles permettant d'articuler l'action des deux pôles formateurs que sont l'entreprise et l'établissement de formation. Son développement s'effectue dans une logique de coresponsabilité* »⁸. Cette fois, il est question de projet pédagogique global, de deux pôles formateurs, d'articulation par des procédures organisationnelles. Enfin, de manière plus théorique, Jean-Claude Gimonet donne une place centrale à la dialectique rupture/relation : « *Avec l'alternance il convient de penser en globalité, en interaction, en continuité et rupture, en provisoire et incertitudes. Il convient de sortir de la pensée linéaire, de la relation binaire, de la juxtaposition des choses, du traitement en objet de l'être humain. Il s'agit au contraire de relier. [...] À savoir pour reprendre E. Morin : "Articuler, distinguer sans disjoindre, associer sans réduire"* » (Gimonet, 2008, p. 148-149).

Ces définitions ne structurent pas, loin de là, toutes les pratiques de stages et c'est la raison pour laquelle il est important de distinguer la référence, dans une formation, à l'alternance d'une pratique effective. Les typologies classiques distinguent l'alternance juxtapositive, parfois qualifiée de fausse alternance, qui met en « *place des périodes en entreprise dans le cursus de formation ou fait se succéder des temps de travail pratique et d'études sans aucune liaison manifeste entre eux* » ; l'alternance approchée « *associe dans son organisation didactique, les deux temps de formation dans un même ensemble cohérent. Cependant, il s'agit plus d'une addition d'activités professionnelles et d'études que d'une véritable interaction entre les deux* ». Elle est aussi qualifiée d'associative ; l'alternance réelle⁹ ou l'alternance intégrative « *réalise une étroite connexion et interaction entre formation théorique et formation pratique, de même qu'un travail réflexif sur l'expérience* » (Gimonet, 2008, p. 144). Elle est aussi dénommée partenariale¹⁰.

2.2. Les réformes des années 2000

Depuis le milieu des années 90, les conceptions de l'alternance se sont modifiées tant pour des raisons générales que pour des raisons propres au champ social. Cela a amené des modifications substantielles.

2.2.1. Des raisons plus générales

Au 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 [...] on assiste à un renversement par rapport aux pratiques antérieures, très axées sur les contenus des programmes de formation et les*

⁶ Ministère des Affaires sociales, de la Santé et du Droit des Femmes. Plan d'action en faveur du travail social et du développement social, 21 octobre 2015, p 29-30.

⁷ « Formations par l'alternance, enjeux et ambiguïtés », *Actualité de la formation permanente*, n° 124, mai-juin 1993, p. 16. L'auteur s'inspire ici de l'article 3 de la loi du 12 juillet 1980 (loi Legendre) relative aux formations professionnelles alternées organisées en concertation avec les milieux professionnels.

⁸ Mauduit Corbon M., *Alternances et apprentissages*, Hachette éducation, 1996.

⁹ Cette appellation est quelque peu discutable, tout comme celle de « fausse » alternance. En effet, elle donne à croire que tout ce qui n'est pas alternance intégrative ne serait pas de l'alternance.

¹⁰ Cette référence mériterait un examen critique. En effet les relations entre les organismes de formation et les lieux de stage peuvent relever d'autres registres que le partenariat. Cela nécessite de clarifier ce que nous appelons les différentes formes du travail ensemble (Fourdrignier, 2010).

procédures d'évaluation »¹¹. Est alors valorisée l'expérience au sens de l'ensemble des données mémorisées (appries) aptes à être réinvesties dans une action et favorisant la compréhension de la situation de travail : « *L'expérience est alors le terreau mouvant où se génèrent les compétences. Les compétences sont l'expression formalisée d'une expérience toujours en mouvement* » (Mauduit-Corbon, Martini, 1999, p. 59-61). D'une certaine manière le duo formation/qualification est alors concurrencé par le nouveau duo expérience/compétence. Il va aussi être transformé par le développement de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et la reconnaissance des compétences. Dans ce cadre, le champ professionnel occupe une place différente. Il s'agit de préserver et de rétablir, si nécessaire, des espaces-temps, favorables à une pensée dialectique qui ont vocation à penser et à gérer les tensions, les paradoxes, les décalages qui peuvent résulter de la confrontation de ces deux modalités pédagogiques. Cela amène une autre approche du rôle de l'entreprise, ce qui exhume une vieille question¹² : 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 ? Ces trois raisons sont en interaction : le nouveau mode de définition de la formation induit une redéfinition de l'alternance qui n'est possible que dans un autre positionnement de l'entreprise.

2.2.2. Des raisons propres au social

Dans le champ social, jusque dans le milieu des années 1990, l'alternance fait toujours l'objet d'un consensus, dont nous avons vu l'ancrage historique, et qui ne prête pas vraiment à discussion : « *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* »¹³. Plusieurs rapports vont venir modifier la donne. Il est souhaité que les centres de formation se rapprochent de leur environnement. Il s'agit d'officialiser la mission des lieux d'exercice professionnel au sein du processus de formation et de fonder sur cette reconnaissance officielle le développement d'une implication légitime des praticiens. Un rapport du conseil économique et social¹⁴ souligne 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* ». Enfin le premier schéma national des formations sociales affiche une conception de l'alternance¹⁵ : « *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).* »

Ces trois rapports amènent à une modification de la conception de l'alternance : celle-ci, même si elle est ancienne, ne va plus de soi ; elle suppose une implication beaucoup plus forte des structures d'accueil qui ont alors une mission de formation ; par suite cela requiert d'autres types de relations entre les centres de formation et les terrains de stage.

¹¹ Boudier A. et Kirsch J.-L., « La construction de l'Europe de la compétence. Réflexions à partir de l'expérience française », Céreq, *Bref*, n° 244, septembre 2007.

¹² 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.

¹³ Chauvière M., « La formation en travail social, sur site et en centre de formation », in *Éclairages*, IRTS Champagne-Ardenne, n° 0, mars, 2005.

¹⁴ Lorthiois D., *Mutations de la société et travail social*, Rapport au Conseil économique et social, mai 2000.

¹⁵ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, *Schéma national des formations sociales, 2001-2005*, mai 2001.

2.2.3. Trois éléments nouveaux

Cette nouvelle conception va modifier la définition des formations. Les nouveaux textes sont très marqués par l'alternance intégrative, les sites qualifiants et les référentiels de compétences.

Depuis 2003, le site qualifiant est devenu une référence systématique dans les formations sociales, tout en étant spécifique au regard de diplômes de champs voisins. Que recouvre cette notion dans l'esprit de ses promoteurs ? « *Le site qualifiant, organisme d'accueil d'étudiants, est considéré comme une organisation professionnalisante, tant au plan de la pratique professionnelle qu'au plan de l'acquisition des savoirs et des connaissances complémentaires* »¹⁶. La définition est donnée en référence à la professionnalisation, prend appui sur la dimension collective et sur la préoccupation de qualité. Elle est également reliée à la notion d'alternance et aux compétences : « *L'alternance en tant que mode d'acquisition de compétences professionnelles [...] suppose que le site qualifiant soit un lieu d'acquisitions de compétences dans chacun des registres du référentiel de compétences* ». La DGAS¹⁷ n'hésite pas à recourir à des concepts forts : « *L'investissement de l'organisme d'accueil est déterminant pour créer une véritable dynamique de réflexion, mais aussi de coproduction de connaissances pratiques et théoriques et de coévaluation des stages professionnels.* »

Les textes sont également très marqués par les référentiels. Cinq sont constitués et présentés dans cet ordre : professionnel, d'activités, de compétences, de certification et de formation. Le référentiel professionnel 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* ». Suivent un référentiel d'activités et un référentiel de compétences. Celui-ci est structuré en domaine de compétences, en compétences et en indicateur de compétences. Ces éléments méritent une double discussion. D'abord sur le sens même de la notion 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* » (Mauduit-Corbon, Martini, 1999, p. 54).

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. Ensuite, 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.

¹⁶ Il s'agit d'extraits des textes réglementaires.

¹⁷ Direction générale des Affaires sociales, aujourd'hui devenue direction générale de la Cohésion sociale, administration en charge de la réglementation des diplômes du travail social.

3. Alternance intégrative et professionnalisations

En quoi l'introduction de la référence à l'alternance intégrative modifie le déroulement des stages et le processus de professionnalisation ? Il est nécessaire de clarifier la professionnalisation dont on parle et le modèle sur lequel elle s'appuie dans le champ du travail social.

3.1. La professionnalisation, un processus à clarifier

Ce terme est aujourd'hui devenu incontournable. Nous proposons de distinguer quatre processus distincts : la salarisation (professionnalisation/emploi), la construction d'une qualification (professionnalisation/qualification), la construction d'une profession et la construction de compétences (professionnalisation/métier) (Fourdrignier, 2015, p. 42). Selon les secteurs d'activité, on peut voir se succéder ces quatre processus, sachant que seul le second fait référence explicite à l'alternance. Il est également vital d'analyser les enjeux dans lesquels s'inscrivent ces différents processus. Si l'on suit la proposition de Richard Wittorski il est alors nécessaire de « *distinguer les conditions historiques d'apparition d'une préoccupation de professionnalisation dans trois espaces habituellement articulés mais qu'il est utile de disjoindre pour repérer la diversité des enjeux. Il s'agit d'une part de l'espace politique et social ; d'autre part, de l'espace des individus et des groupes sociaux (l'organisation des groupes sociaux en profession) ; enfin de l'espace des organisations (l'environnement de l'offre de travail)* » (Wittorski, 2007, p 15). Qu'en est-il dans le travail social ?

3.2. La professionnalisation dans le travail social

Dans ce secteur, on peut dire qu'il y a eu un modèle dominant de professionnalisation jusque dans les années 80. Il s'est depuis lors largement diversifié avec l'apparition de concurrences plus ou moins explicites. Le modèle dominant, élaboré dans les années 1960, repose sur les principes suivants : l'exercice de l'activité salariée suppose une formation préalable, définie par l'État qui garantit la qualification obtenue en délivrant des diplômes d'État. La mise en œuvre de ces formations se fait dans le giron des Affaires sociales ; elle est réalisée en grande partie par le secteur privé associatif. Elle se construit sur le modèle de la formation professionnelle, affirmant le rôle central de l'alternance dans la construction de la qualification. Se constitue alors une forme d'équation selon laquelle : le diplôme d'État fait accéder à une profession, qui elle-même fait accéder à un métier. Cela génère une identité professionnelle, voire dans certains cas un corps professionnel. Ces titres sont reconnus par les employeurs publics ou privés. Nous sommes là dans une situation de monopole relatif¹⁸ qui parfois débouche sur un marché fermé. Le diplôme est le seul sésame exigé¹⁹. Profession et qualification sont les deux maîtres mots de la professionnalisation. Depuis les années 1980, ce modèle s'est modifié de deux manières : en externe par le développement de nouveaux métiers et de phénomènes de concurrence ; en interne par les transformations évoquées. En d'autres termes, on passe d'un marché fermé à un marché semi-ouvert, sachant que le paysage est très contrasté selon que l'on parle de la fonction publique territoriale, du secteur privé sous convention collective canonique ou sous convention collective récente.

Le monopole des années 60-80 a donc vécu. La concurrence se développe. Elle peut être de plusieurs natures : « *L'ouverture délibérée du marché de l'intervention et l'apparition de concurrences tous azimuts : néobénévolat, opérateurs marchands, usagers isolés ou organisés, nouvelles professions...* » (Chauvière, 2007).

¹⁸ Dans certains secteurs les faisant fonction sont en grand nombre.

¹⁹ Ce point a largement évolué : dans la Fonction publique territoriale il ne suffit plus d'être titulaire d'un diplôme d'assistant de service social pour devenir assistant socio-éducatif (dénomination dans la filière sociale), encore faut-il passer un concours avec épreuve écrite et orale et le réussir...

3.3. Alternance intégrative et professionnalisation

Dans quelle mesure ces différentes transformations modifient le processus de professionnalisation ? Le premier point à examiner porte sur la mise en œuvre effective de l'alternance intégrative. Les évaluations menées (Labruyère, Simon 2014) montrent que le principal apport réside dans le développement de pratiques collectives, qui viennent, en partie, se substituer à des pratiques individuelles. *« Pour les organismes les plus avancés dans la logique de site qualifiant la procédure d'accueil elle-même s'effectue sur un mode collégial où l'étudiant est reçu par l'ensemble de l'équipe »*. De même est souligné le portage institutionnel du processus d'accompagnement. Cette pratique collective peut parfois se traduire par des *« groupes pédagogiques de soutien qui réunissent l'ensemble des tuteurs pour discuter entre pairs des difficultés ou échecs rencontrés dans la relation tutorale »*. Dans la suite logique on peut considérer que se constituent des compétences collectives. La place du projet de stage est également un élément central dans le processus d'alternance intégrative. Il a pu être marginalisé par la prégnance des domaines de compétences. Néanmoins il garde une place centrale dans le processus d'alternance intégrative puisqu'il est le symbole de l'intégration de la dimension réglementaire et pédagogique, du projet d'accueil du site qualifiant et du projet du stagiaire.

Pour autant cette mise en œuvre rencontre des limites. Se pose d'abord la question de l'effectivité du partenariat : dans quelle mesure les deux organisations concernées jouent le jeu ? Les sites qualifiants peuvent donner plus ou moins grande priorité à la mission de formation. Les établissements de formation peuvent donner plus ou moins de place à la conception et à la gestion de l'alternance. Par suite, les sites qualifiants peuvent être plus ou moins formels ou investis. Ensuite se pose la question de l'usage des référentiels de compétences par les différentes parties prenantes. Sont-ils utilisés de manière normative et exclusive, l'apprentissage en stage se limitant aux indicateurs du référentiel, et le projet de stage devenant un extrait de ce référentiel ? Sont-ils utilisés de manière indicative permettant alors d'articuler référentiels de compétence et pratique réflexive, ou de mettre en tension les éléments normatifs et les singularités du stagiaire comme du lieu de stage (Carignan, Fourdrignier, 2013) ?

Le second point porte sur le type de professionnalisation mobilisé. Il peut s'agir de contribuer à construire une qualification validée par l'obtention du diplôme d'État. Il peut aussi s'agir de contribuer à la constitution d'une profession avec tous ses attributs (identité professionnelle, associations professionnelles, code de déontologie associatif...). Cette dimension, peu présente dans les référentiels, est laissée à l'appréciation des professionnels et elle est potentiellement en danger. Il peut enfin s'agir de construire des compétences. Dans ce cas on peut considérer que former un professionnel revient à lui permettre d'acquérir strictement les compétences qui figurent dans les référentiels avec les indicateurs qui sont définis. On peut aussi considérer qu'il s'agit des compétences exercées par le professionnel. S'il y a un risque au site qualifiant c'est sans doute celui-là : chacun des acteurs peut orienter l'usage du site qualifiant. Priorité peut être donnée aux compétences mobilisées dans tel conseil départemental, ou à la préparation au diplôme d'État, ou encore à la construction d'un « bon professionnel ». Autrement dit, à quoi prépare-t-on ? À un métier, à un diplôme, à une profession ?

Pour que l'alternance intégrative constitue une nouvelle modalité de la professionnalisation encore faut-il que le site qualifiant contribue à développer la professionnalisation/travail en articulation avec la professionnalisation/formation au détriment de la professionnalisation/profession. Pour que les sites qualifiants deviennent des lieux d'alternance intégrative et par suite des outils de la professionnalisation, plusieurs conditions doivent être réunies :

- *un partenariat effectif* pour éviter le « relooking » de la sous-traitance des stages ou le fonctionnement en réseau informel ;

- *une appropriation des sites qualifiants par les organisations* et l'introduction de modifications du fonctionnement pour que l'organisation « consommatrice » de stages puisse devenir une organisation qualifiante ;
- *la construction d'une conception collective de l'alternance* est nécessaire au sein des centres de formation. Cela induit des pratiques de formation des formateurs.

Bibliographie

Chauvière M. (2007), *Trop de gestion tue le social*, La Découverte.

Carignan L., Fourdrignier M. (Dir) (2013), *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*, Presses de l'université du Québec, 167 p.

Fourdrignier M. (2015), *L'accueil des stagiaires dans le secteur social. Accueil de l'institution et accompagnement par le professionnel*, Editions Wolters Kluwer, coll. ASH professionnels, 2^e édition revue et augmentée, 177 p.

Fourdrignier M. (2010), « De nouvelles formes de travail ensemble ? », *Travail Emploi Formation*, n° 9, p. 7-29. Site Internet : www.ulb.ac.be/socio/tef/revue/Revue2010.Four.pdf.

Fustier P. (1980), « Psychologisme des formateurs et pragmatisme des employeurs », in J.-M. Dutrenit, *Sociologie et compréhension du travail social*, Privat.

Gimonet J.-C. (2008), *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des maisons familiales rurales*, L'Harmattan, 206 p.

Guerrand R.-H., Rupp M.-A. (1978), *Brève histoire du service social en France, 1896-1976*, Privat.

Labruyère C., Simon V. (2014), « L'alternance intégrative, de la théorie à la pratique », Céreq, *Bref*, n° 328.

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

Rater-Garcette C. (1996), *La professionnalisation du travail social. Action sociale, syndicalisme, formation. 1880-1920*, L'Harmattan, coll. « Technologie de l'action sociale », 210 p.

Wittorski R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan.