UNAFORIS

Union Nationale des Acteurs de FOrmation et de Recherche en Intervention Sociale

La professionnalisation dans les formations sociales : des modalités diverses

Note du groupe de travail professionnalisation
Novembre 2016

Comme nous y invite le rapport sur le schéma directeur global des formations sociales de la Commission Paritaire Consultative remis à Mme Ségolène Neuville en octobre 2016, cette note a comme objectif, de servir la réflexion des acteurs de la professionnalisation dans les formations sociales et de renforcer la diversification des modalités de professionnalisation en dépassant l'angle « alternative aux stages ». elle vise également à contribuer aux travaux en cours dans le cadre du plan d'action interministériel en faveur du travail social et du développement social.

Le groupe de travail UNAFORIS Professionnalisation s'est appuyé sur une démarche de recueil des pratiques ce qui a permis d'identifier les facilitateurs et les freins à l'innovation, comme à la diversification. Ce travail prend également appui sur des références théoriques permettant de resituer la notion de professionnalisation.

Dans un premier temps nous présenterons les fondamentaux théoriques de la professionnalisation pour nous centrer ensuite sur l'alternance intégrative comme principe de cette professionnalisation. En troisième partie nous présenterons une typologie des diverses activités de professionnalisation et leurs modalités.

En annexe, le lecteur trouvera une bibliographie non exhaustive des références.

I - Les fondamentaux théoriques

« Le champ du social a (…) connu depuis une trentaine d'années, des mutations profondes à la fois dans [ses] modalités, [ses] effets et [ses] contradictions. Ces mutations affectent autant les métiers du social que la rationalité des politiques publiques mais proviennent aussi d'interventions citoyennes ou de l'émergence de nouveaux acteurs. »[1]. Le plan d'action interministériel en faveur du travail social et du développement social (2015) reconnait dans ce contexte la nécessité de valoriser les professionnels du secteur et met en avant différents axes d'évolution des pratiques, des modes de gouvernance et de la formation.

Ces reconfigurations sociales, sociétales redéfinissent les critères d'action, les pratiques et les attendus de compétences et viennent interroger directement la professionnalisation des travailleurs sociaux sur différents versants :

- **organisationnel** : par les nouveaux attendus des politiques sociales et des organisations - critères de compétences et de missions posés qui sont en forte évolution : inclusion, développement social, intervention sociale collective, émergence de la référence de parcours et renforcement de la fonction de coordination, territorialisation des actions, travail en transversalité et dans l'articulation de différents champs (santé – social et éducatif - animation) ;
- **identitaire** : par l'interrogation de la construction des identités professionnelles et des groupes métiers qui de fait sont en redéfinition ;

[1] Bureau M.-C, Sainsaulieu I. (ed.) (2011).

➜ **et formatif** : par les processus d'apprentissage mis en œuvre (articulation des connaissances et des compétences in situ).

La professionnalisation est donc impactée. Certains auteurs évoqueront même, dans ce contexte, un risque de déprofessionnalisation se traduisant par « [*des] tentatives de contrôle par le management, de plus en plus offensif, et la multiplication des injonctions problématiques pour les professionnels, que ce soit à la performance (…), à la satisfaction des attentes des usagers ou encore au respect de normes édictées hors de la profession* »[2]. D'autres reconnaissent ce risque mais y voient également une émergence possible de nouvelles formes de professionnalisation (Demazières D., 2012). Il y a une injonction forte des organisations mais les travailleurs peuvent, dans ces espaces, participer à la redéfinition des jeux de pouvoir au sein des groupes professionnels et aux nouveaux critères de définition des professions. *« Nous argumenterons l'émergence de nouvelles formes de professionnalisation, qui peuvent être interprétées comme le signe d'un déplacement de professionnalisme from within, c'est-à-dire contrôlés par les travailleurs eux-mêmes (sens 1) vers un professionnalisme from above, c'est-à-dire résultant de l'injonction des organisations ou clients*[3].

La question qui nous revient plus précisément est celle de la participation des travailleurs sociaux à ces redéfinitions. Pour reprendre les mots de P.N. Le Strat *« Une des questions qui se pose désormais semble être la « constitution d'un commun »…« Face aux offensives sécuritaires et néolibérales, fortement individualisantes, précarisant les communautés concrètes, ce travail du commun réengage la question de nos constitutions communes, (…) dans une visée d'autonomie. »*[4].

La professionnalisation, au cœur des transformations du travail, et plus spécifiquement – pour ce qui nous intéresse - du travail social, est un objet polysémique, mis en tension, parce que porté par des acteurs renvoyant à des réalités et des enjeux différents. Le champ couvert par la professionnalisation recouvre un spectre important et fécond. Elle se nourrit notamment de travaux de sociologues, psycho-sociologues au travers d'ouvrages comme de rapports.

> **Notre propos sera de poser, de soutenir et d'ouvrir une analyse de la professionnalisation eu égard à l'évolution nécessaire du travail social et de la formation de ses acteurs, d'en revisiter les modalités et de faire des propositions. Pour cela, nous nous appuierons sur une partie de sa littérature.**

1. *De l'identité pour soi à la profession*

L'identité pour soi (définie par P. Ricœur, 1990) souligne la prévalence de l'histoire individuelle sur l'histoire professionnelle. La profession vient alors s'inscrire comme principe d'identité ; elle constitue un lien d'appartenance et de soutien qui construit l'identité de chacun pour soi et dans la société. L'identité professionnelle se confond alors comme identité pour soi.

Selon Claude Dubar, sociologue, être professionnel est un mode de socialisation fort : « *Pour réaliser la construction biographique d'une identité professionnelle et donc sociale, les individus doivent entrer dans des relations de travail, participer sous une forme ou sous une autre à des activités collectives dans des organisations, intervenir d'une manière ou d'une autre dans des jeux d'acteurs* »[5].

---

[2] Champy F. (2014), Faut-il parler de déprofessionnalisations au pluriel ? Tentative de thématisation de deux processus de remise en cause de pratiques professionnelles in Recherche et formation, n°75, p.133-146, p.136

[3] Evetts, 2003 cité par Demazières D. (2012), Le dualisme de la professionnalisation. Les professionnels de métiers dans les grandes organisations en mutation, In Demazières, Roquet, Wittorski. La professionnalisation en objet, Paris, L'Harmattan

[4] Le Strat P.-N. (2014), Agir en commun, agir le commun in Les cahiers du commun, n°1, p.4

[5] Dubar C. (2000), La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Paris, A. Colin, 3e édition, p.118

Et toute profession est donc un corps social dont C. Dubar et P. Tripier (1998) soulignent le triple enjeu :

- **un enjeu politique** (soit une reconnaissance du métier devenu profession par la légitimité de l'exercice de la dite profession auprès d'un (des) publics particulier(s) et dont la reconnaissance s'effectue également par un système de fédération, association de professionnels, …) ;
- **un enjeu éthique et culturel** (soit le partage d'une identité commune, d'un langage, de compétences techniques spécifiques, d'un code déontologique/une charte éthique de la profession, eu égard aux autres professionnels dont les qualifications sont voisines) ;
- **un enjeu économique** (par le statut réglementé lié à sa formation, sa certification, son employabilité, son niveau de salaire, …).

2. De la profession à la professionnalisation

Selon Florent Champy : « *La notion de professionnalisation peut s'appliquer aux individus, aux groupes ou aux sociétés, avec une acception à chaque fois différente. Appliquée à un individu, elle désigne le processus d'acquisition des qualités qui en font un professionnel. Appliquée à un métier, elle désigne l'accès au statut de profession. Appliquée à une société, elle sert à exprimer la place croissante qu'y tiennent logiques professionnelles, formations spécialisées et travail qualifié.* »[6].

Richard Wittorski (2012), définit également la professionnalisation comme un concept multidimensionnel renvoyant à différentes acceptions.

- **La professionnalisation comprise comme la « *constitution des professions* »**, comme appartenance identitaire à des groupes professionnels. « *C'est l'appartenance et la reconnaissance de certains groupes dans une hiérarchie étatique* » ou la constitution d'un groupe social autonome. Jean-Marie Barbier le formule différemment en disant que « *c'est le processus de naissance et de structuration de groupes organisés, autonomes et défendant leurs intérêts, notamment en contrôlant l'accès à la profession et à son exercice* ».[7]
- **La professionnalisation comprise comme la « *constitution d'un professionnel par la formation* »** et, dans le même temps, la recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation. Le cœur de la professionnalisation est dans l'articulation entre connaissances et savoir-faire, expérimentation dont chaque acteur de formation – qu'il soit sur le terrain ou en formation – cherche à travailler ses dispositifs.
- **La professionnalisation comme la « *mise en mouvement des individus dans des contextes de travail flexibles* ».** Les organisations posent la question de l'efficacité, de l'évolution des compétences dans un contexte en mutation, et entendent la professionnalisation comme un accompagnement à la flexibilité. Cet accompagnement pouvant se traduire par la mise en œuvre de dispositifs de professionnalisation et une redéfinition des attendus de compétences.

Nous nous intéressons au processus formatif et donc à la professionnalisation du point de vue de la formation, à la manière dont elle interroge et précise le sens et la portée de la transmission des savoirs situés. Nous prenons donc le parti de souligner en quoi la professionnalisation mobilise des savoirs et compétences en situations professionnelles.

Ces situations professionnelles sont à prendre en compte dans un univers organisationnel et social marqué culturellement. Les cultures, identités métiers étant transmises dans différentes institutions : écoles, organisations professionnelles… et par le processus d'alternance, elles sont vecteurs de socialisation professionnelle.

---

[6] Champy F. (2014), *ibid*., p.135
[7] Barbier J.-M. (1998), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, In Revue française de pédagogie, vol. 122, n°1, p.168-170.

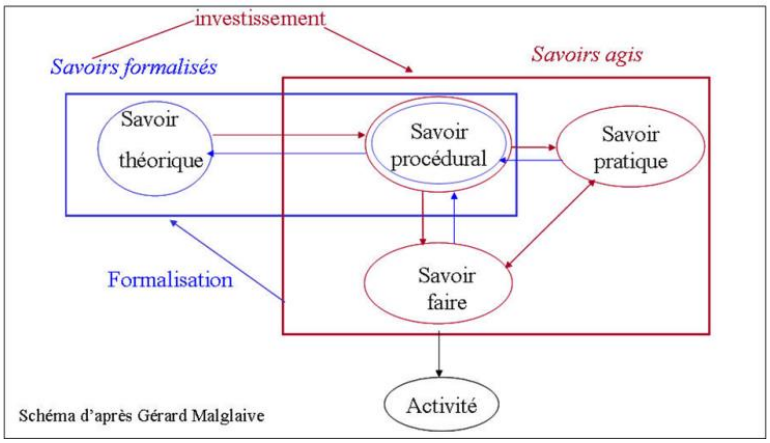
Nous soutiendrons, dans ce contexte, que la professionnalisation renvoie aux attendus de l'organisation de travail et réfère à des critères posés par l'organisation ou institution professionnelle en évolution.

Enfin, toujours dans l'optique de positionner la professionnalisation dans un système, nous la situerons également au regard des destinataires de l'activité qui, dans une approche écologique, sont une des composantes essentielle de l'environnement des travailleurs sociaux. Au triptyque personnes en formation/ sites qualifiants/Etablissements de formation en travail social, il convient désormais de prendre en compte les acteurs centraux que sont les personnes accompagnées ou les populations qui participent à la professionnalisation par leurs savoirs d'expérience.

3. De la professionnalisation aux compétences

La compétence peut se définir « *comme une capacité d'action efficace face à une situation. Elle combine les ressources internes de l'individu (motivation, savoirs, expérience, etc.) et les ressources externes à ce dernier (moyens, techniques, information, relations, équipe de travail, organisation du travail, etc.)* »[8].

Nous pouvons faire la différence entre la compétence (au singulier) qui se définit par les processus mis en œuvre en activité et les compétences qui se définissent comme les résultats observables des processus (les comportements visibles traduisant un résultat). Ainsi les compétences peuvent être prescriptives et opérationnalisées (dans des référentiels par exemple). La compétence est indissociable de l'activité. Analyser les compétences suppose donc de partir de l'action, et de la référer aux savoirs nécessaires pour la mener à bien. Pour G. Malglaive (1990) *"la compétence, ce sont des savoirs en actes".* La plupart du temps ces compétences sont opérationnalisées sous la forme de savoir-faire, savoir être et de savoirs. Nous proposerons, pour notre part, de nous rattacher aux catégories de savoir définies et opérationnalisées par G. Malglaive (1990). Celles-ci nous semblent mieux prendre en compte différentes dimensions de savoir et également décaler de la notion de savoir être (dont le risque est de subjectiviser et renvoyer aux traits de caractères des personnes).
G. Malglaive identifie quatre catégories de savoirs: les savoirs théoriques (renvoyant aux connaissances), les savoirs procéduraux (ensemble de méthodologies procédures permettant d'agir), les savoirs pratiques (expérience en activité non formalisée) et savoir-faire. Ces savoirs combinés présentent un système dynamique[9].



Dans l'approche des compétences, il est important de souligner que la part de l'autoformation ou la prise d'expériences est essentielle à l'acquisition de compétences. Depuis J. Dewey, philosophe et

[8] Fournier M. (2015). Les mots de la formation in Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, n°41, Décembre 2015, Janvier/Février 2016, De la formation au projet de vie, p.75 - 77.
[9] PENSO Annick (APL Conseil), Consultante, enseignant associée au CNAM

pédagogue (1859-1952), qui va initier l'apprentissage par l'action et la pédagogie de projet et Carl R. Rogers, psychologue (1902-1987), qui va introduire la psychologie clinique et la centration sur les capacités de la personne ; la place de l'apprentissage par l'expérience rencontre la différenciation des apprentissages, l'individuation des parcours et le rôle des pairs. La formation donne en effet aussi l'opportunité d'intégrer un groupe de pairs afin de bénéficier d'effets « anthropogogiques » positifs. En toute rigueur ce terme conviendrait mieux que « pédagogiques » pour désigner l'éducabilité permanente de l'être humain (Avanzini G., 1996). Il marquerait ainsi une progression possible grâce à la mutualisation des savoirs entre pairs. Les approches cognitives de la compétence (Leplat J., 2000 ; Montmollin, 1997 M.) formulent également que la compétence ne peut être comprise que dans une approche temporelle et développementale et qu'elle est acquise par apprentissage dans l'expérience et à l'école (Perrenoud P., 1997 ; Vergnaud G., 1999). L'expérience est donc au cœur de la compétence, M. Mauduit-Corbon le met en avant quand il écrit que « *l'expérience est le terreau mouvant où se génèrent les compétences. [Elles] sont l'expression formalisée d'une expérience toujours en mouvement* »[10]. Selon ces approches, la compétence peut sans cesse évoluer et se transformer.

Nous pouvons enfin faire état des travaux sur le développement de la compétence dans les organisations de travail qui étudient l'organisation apprenante comme levier de développement des compétences (Zarifian P., 2000 ; Le Boterf G., 2000) et qui font état de différentes situations de travail ou de formes d'organisations permettant le développement des compétences.

4. Des compétences en stages ou mises en situations professionnelles

Le stage « *est un lieu de transmission-reproduction de la pratique professionnelle et plus largement de la culture professionnelle* »[11] d'après J. Fraisse.

Les stages répondent également à cette injonction « d'expérience », de cette expérience qui « *englobe à la fois l'idéal professionnel, la pratique réelle et les rencontres de pratiques d'autres professionnels soit par observation ou /et par discours* »[12].

Comme le dit S. Mezzena « *le stage permet de désidéaliser en quelque sorte le métier*. »[13]. Il permet aux stagiaires de « *reconnaître la résistance du réel* ». Dès lors, il s'agit de « *trouver un sens nouveau à leurs activités ou à celles de leurs collègues*.».

Malgré tout, le stage seul, ne pourra suffire à l'apprenant pour construire sa professionnalité, tout comme l'école seule d'ailleurs. Pour reprendre les mots de Paolo Freire : « *s'il n'y a que de la théorie, c'est du bla-bla, s'il n'y a que la pratique c'est de l'activisme*. »[14]. C'est inscrit dans le processus d'alternance intégrative que le stage constituera une expérience de professionnalisation. C. Cornier écrit qu'à l'alternance juxtaposée ou aléatoire, caractérisée par une succession de périodes en centre de formation et de périodes en entreprise, s'oppose l'alternance intégrative qui « *se construit dans un rapport de collaboration et de réciprocité entre lieu de formation et lieu de pratique. (…) Elle est une pédagogie de la confrontation. (…) un processus de professionnalisation centré sur la personne en formation qui va effectuer des apprentissages, construire son projet à partir d'un travail réflexif sur son vécu et la transformation de ces expériences en connaissances.* »[15].

---

[10] Mauduit – Corbon M. (1999), *Pédagogie de l'alternance*, Paris, Hachette
[11] Fraisse J. (2004), *Espace de Formation et processus de professionnalisation*, In Hebrard, P. (2004), *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*, Paris, L'Harmattan. p. 47-74, p.65
[12] Wittorski R. et al. (2005), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan, p.192
[13] Mezzena S. (2011), *L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue situé de l'activité*» in *Pensée plurielle 1/2011 (n° 26),* p. 37-51
[14] Freire P. (2006), *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Paris, Erès
[15] Cornier C. (2012) in *sites qualifiants. Etablissements de formation en travail social. Une nouvelle dynamique de l'alternance, sous la direction de T Goguel d'Allondans* ed. Tetraede dec 2012 *200 p.,* p.42-43

Pour donner une prospective à la professionnalisation, nous pouvons essayer d'en définir deux *topiques* (concept initié par Aristote qui considérait que l'observation est au commencement de la pensée (de la réflexion) avec une triple dimension : rhétorique, éthique et logique) en lien avec la formation professionnelle des travailleurs de l'animation, du soin et du travail social.

- *1ère topique*
  - ✓ La professionnalisation comme pouvoir de « sens »
  - ✓ La professionnalisation comme pouvoir d'agir « juste »
  - ✓ La professionnalisation comme pouvoir culturel « partagé »
  - ✓ La professionnalisation comme pouvoir pédagogique « créatif »
  - ✓ La professionnalisation comme pouvoir d'être « citoyen »

- *2ème topique*
  - ✓ La professionnalisation au prisme de la connaissance
  - ✓ La professionnalisation au prisme des histoires de vie/du récit
  - ✓ La professionnalisation au prisme du genre

Cette mise en perspective nous amène à prendre en compte trois principes émergents :

- ➜ **une professionnalisation à caractère transversal faisant intervenir des champs connexes à l'intervention sociale (animation, santé, emploi etc…)**
- ➜ **une professionnalisation à caractère personnalisé s'inscrivant dans les parcours de vie des personnes en formation (VAE Formation professionnelle tout au long de la vie ; modularisation et capitalisation etc.)**
- ➜ **une professionnalisation incluant en tant que telles les personnes concernées et les populations dans la formation des travailleurs sociaux.**

Dans les formations sociales, l'alternance intégrative est le principe fondamental de la professionnalisation.

II - L'alternance intégrative comme principe de la professionnalisation

1. L'alternance intégrative, modalité d'acquisition des compétences attendues par les réformes

La dynamique réflexive de l'alternance nécessite des stratégies pédagogiques spécifiques. Elle suppose une durée de stage à définir par niveau de diplôme, qui soit suffisante pour acquérir les compétences de cœur de métier. Elle ne se résume pas à la mise en stage qui cristallise les débats. La clé de la réussite, c'est le dialogue, les espaces de réflexivité et de délibération pour donner du sens. Le projet pédagogique de la formation est fondamental pour structurer ces espaces.

Les rapports des Etats Généraux du Travail Social, de même que le plan d'action interministériel en faveur du travail social et du développement social ont réaffirmé le principe de l'alternance intégrative comme atout incontestable des formations en travail social et invariant à toute éventuelle architecture. Mais il a été repéré:

- **Une accumulation de signes d'épuisement du système** : évolutions législatives récentes, réticence grandissante des organisations à accueillir des stagiaires. Les stages correspondent de plus en plus rarement au projet professionnel de l'étudiant, les organismes de formation ne parviennent plus à assurer leur mission de mise en stage, les parcours de formation des étudiants peuvent se trouver non conformes à la réglementation… etc.
- **Des éléments cumulés qui viennent aujourd'hui bousculer ce modèle :**
  - des besoins nouveaux et compétences attendues des professionnels qui évoluent ;
  - des corps professionnels moins homogènes ;
  - de nouvelles compétences à construire impliquant une palette plus large d'approches formatives.

Il est attendu des futurs professionnels qu'ils apprennent à gérer des situations dans leur globalité, dans une approche systémique des problèmes. On leur demande :
- ✓ d'appréhender et de se situer dans le contexte de l'intervention ;
- ✓ d'acquérir des compétences d'action (savoir/savoir-faire), mais aussi de gestion de l'action ;
- ✓ de développer leur capacité "d'apprendre à apprendre", leur réflexivité et de savoir transférer leurs apprentissages dans des situations nouvelles.

Les compétences à acquérir par les travailleurs sociaux renvoient directement à leur mission. Elles n'ont de sens qu'en rapport à leurs fonctions qui s'exercent en référence à des repères éthiques et déontologiques garantissant la qualité de leurs interventions. **Ces fonctions se traduisent par des activités à conduire**. Le référentiel de compétence n'a de sens qu'au regard de la définition de la profession, du contexte de l'intervention et du référentiel d'activité dans lequel nous retrouvons à titre d'exemple pour les niveaux 3 :
- ✓ accueillir, évaluer, orienter (établir une relation, réaliser un diagnostic de la situation...) ;
- ✓ accompagner (ex : co-élaborer un plan d'action, mettre en œuvre un projet éducatif/un accompagnement social, rédiger des écrits professionnels, …) ;
- ✓ concevoir et conduire une action (socio)-éducative au sein d'une équipe pluridisciplinaire (…) ;
- ✓ construire un cadre d'analyse, une expertise en lien avec les cadres institutionnels partenariaux et les politiques publiques (assurer une veille...) ;
- ✓ conduire impulser et mettre en œuvre des projets/Travail avec les groupes, …

Les différents travaux regroupent ces compétences en 3 registres principaux :
- ✓ registre des compétences transversales (génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles. Elles sont par nature transférables) ;
- ✓ registre de compétences éthiques et de positionnement professionnel (savoirs faire et savoirs basés sur le respect des personnes et leurs droits) ;

- ✓ registre de compétences techniques en intervention sociale (savoirs et savoirs faire d'intervention (intervention individuelle/collective, mobilisation des ressources, diagnostic de situation/de territoire, méthodologie de projet, co-construction de projets etc…).

2. *Les garanties que suppose une réforme de l'alternance*

La structuration de l'alternance dans la préparation des diplômes, doit apporter des garanties quant aux contenus proposés, aux objectifs à atteindre, aux compétences à acquérir et systématiquement comprendre une dimension individuelle et une dimension collective.

Cette pédagogie doit permettre aux (futurs) professionnels d'éprouver leur capacité à faire, à intervenir, au niveau individuel/collectif, sur un territoire et dans un contexte donné. Elle doit se déployer sous diverses formes en partenariat avec les acteurs du champ, (employeurs en particulier), mais aussi avec des acteurs de champs connexes (emploi, animation, santé, etc.) et passe par l'expérience de terrain. Elle peut être favorisée par des démarches type recherche-action, analyse de pratique, interventions formatives de personnes concernées, employeurs ou autres acteurs de terrain, en articulation étroite avec les formateurs et établissements de formations en travail social.

Les modalités de réalisation peuvent être diversifiées et assouplies: l'objectif d'apprentissage doit être moins défini par la durée et les modalités du temps à passer que par l'objet du travail et les compétences visées, intégrés aux attendus de préparation au diplôme, pendant la durée de formation. Ce qui implique :

- ➜ **de diversifier les modes d'apprentissage à partir des lieux d'exercice professionnel** pour explorer les deux dimensions que sont l'approche des métiers et le champ professionnel dans lequel ils s'inscrivent. (Il s'agit de développer, expérimenter des modalités de professionnalisation complémentaires au stage « classique ») ;
- ➜ **de modifier les textes règlementaires, dans le sens d'un cadrage général assouplissant les modalités d'apprentissages pratiques et prévoyant des modes d'évaluation adaptés**, pour permettre des modalités plurielles de réalisation et la découverte de champs professionnels de l'intervention sociale plus larges.

L'instruction ministérielle relative au nouveau cadre règlementaire de mise en œuvre de l'alternance intégrative pour les formations diplômantes du travail social du 31 mars 2015 avait ouvert la voie à la mise en place de pratiques diversifiées de professionnalisation et l'une des 26 mesures du plan d'action interministériel en faveur du travail social et du développement social fait référence à un audit des modalités d'alternance intégrative.(cf mesure 19 « *Proposer une nouvelle organisation des stages conciliant le principe de l'alternance intégrative avec les équivalences universitaires* »)

Il nous revient ainsi, dans cette perspective de mettre en réflexion une conception extensive de la notion de stages et de site qualifiant, afin d'adapter les pratiques professionnelles aux évolutions sociales et aux politiques sociales.

Le rapport sur le schéma directeur global des formations sociales de la Commission Paritaire Consultative du 11 octobre 2016 réaffirme dans sa deuxième partie le caractère professionnalisant des formations sociales et des orientations pour la rénovation de l'alternance intégrative en adéquation avec notre analyse et nos propositions.

En ce sens, voici la typologie des diverses activités et modalités de professionnalisation qui peut être proposée. Cette typologie sera à mettre en lien avec la reconnaissance du grade de licence, accordée par la Commission Paritaire Consultative, pour les diplômes actuels de niveau III.)

III - Typologie et modalités de professionnalisation

Pour élaborer cette typologie, nous nous sommes appuyés sur les pratiques existantes ou expérimentales mises en œuvre dans les EFTS

1. Genèse de la typologie des nouvelles formes de professionnalisation

Le recueil des diverses modalités de professionnalisation en travail social mené en 2015 auprès des EFTS nous a permis de dégager des axes de professionnalisation et d'élaborer une typologie des activités de formation. Ces derniers, basés sur différentes modalités pédagogiques, permettent la mise en œuvre de différentes compétences – et ce dans le contexte de transformation actuel.

Par ces propositions nous participons à la redéfinition des modalités de professionnalisation qui, si nous reprenons les éléments introductifs, renvoie à différents enjeux - allant au-delà de la question de l'alternance :

- ➜ Enjeux au sein de la formation : puisqu'il s'agit de proposer des mises en situations permettant, le développement de nouvelles connaissances et compétences.
- ➜ Enjeux au sein des organisations : puisque par la création d'espaces propositionnels ou de débat au sein des pratiques, nous souhaitons permettre une « hybridation » des savoirs et participer à la (re)définition des identités professionnelles.

➲ 1er Axe - Travail collectif et territoire : des dimensions inclusives et participatives

Les projets traités dans le cadre des formations peuvent être en relation avec des problématiques de territoire. L'une des pistes pour les EFTS et les plateformes UNAFORIS est de réaffirmer leur présence en tant qu'acteur de leur territoire. Cette approche nécessite d'être identifié comme un véritable centre de ressources et d'animation s'appuyant sur les problématiques locales, intégrant la participation des apprenants à cette dynamique. Pour que ces travaux menés avec les apprenants prennent du sens et soient opérationnels, une commande ou une co-construction avec des partenaires à partir de besoins identifiés est nécessaire. L'exemple des ISIC (intervention sociale d'intérêt collectif) est à observer et développer.

➲ 2ème Axe - Activités in situ dans les organismes de l'intervention sociale

Ces expériences ont montré qu'elles permettent de travailler le geste, la posture et la dimension éthique en milieu professionnel. Ces activités participent à la construction de l'identité professionnelle. Elles permettent aux institutions et services partenaires de participer activement à la formation des travailleurs sociaux par cette collaboration dans l'accueil de petits groupes d'apprenants. Les techniques éducatives, les activités de médiation, sont également des pistes exploitées par les EFTS directement dans les organismes de l'intervention sociale partenaires.

➲ 3ème Axe - Vie citoyenne des apprenants

Le groupe de travail a repéré des travaux favorisant l'apprentissage de la citoyenneté et, valorisant les compétences déjà présentes chez les apprenants. Cette démarche peut être interne et liée à une organisation participative organisée au sein du centre de formation, comme une démarche de participation à des évènements dans le réseau associatif de proximité. Les actions repérées en interne des centres de formation sont parfois en relation avec le statut précaire des étudiants, les actions citoyennes sont alors orientées sur des objectifs de solidarité. Si le parcours de certains apprenants en amont des formations est parfois jalonné d'expériences riches dans des cadres associatifs ou coopératifs, ce type d'expériences n'a pas été vécu par l'ensemble des travailleurs sociaux en formation. Le groupe de travail UNAFORIS a porté sa réflexion sur la possibilité de construire une véritable compétence collective autour de la citoyenneté et de la solidarité quel que soit le niveau de diplôme. Certains apprenants pourraient être dispensés de cette expérience « à vivre » au regard de leur parcours. Cette obligation s'inscrirait dans les nouveaux socles de compétences.

➲ 4ème Axe - Professionnalisation et mobilité (Europe, expériences, stages)

Les expériences individuelles ou collectives de mobilité sont expérimentées dans plusieurs organismes de formation. La mobilité au sein de la communauté européenne ou internationale peut être initiée à partir de projets collectifs (travaux d'enquête, projets autour de l'interculturalité, …) initiés par le centre de formation, permettant de mieux comprendre le contexte européen, avec ou sans l'appui d'ERASMUS.

Cette première classification proposée autour de quatre grandes thématiques a permis de situer l'ensemble des actions de professionnalisation et nous a permis de construire une typologie des activités. Le classement proposé se réfère à la fois à des **méthodes de travail** (travail collectif, recherche intervention, techniques éducatives en présence des publics), à **des finalités pédagogiques** (vie citoyenne des apprenants), à **des lieux d'accueil et de vie des personnes** (action de formation in situ) ou à **des dispositifs d'ouverture dans les espaces européens et internationaux** (mobilité européenne et internationale).

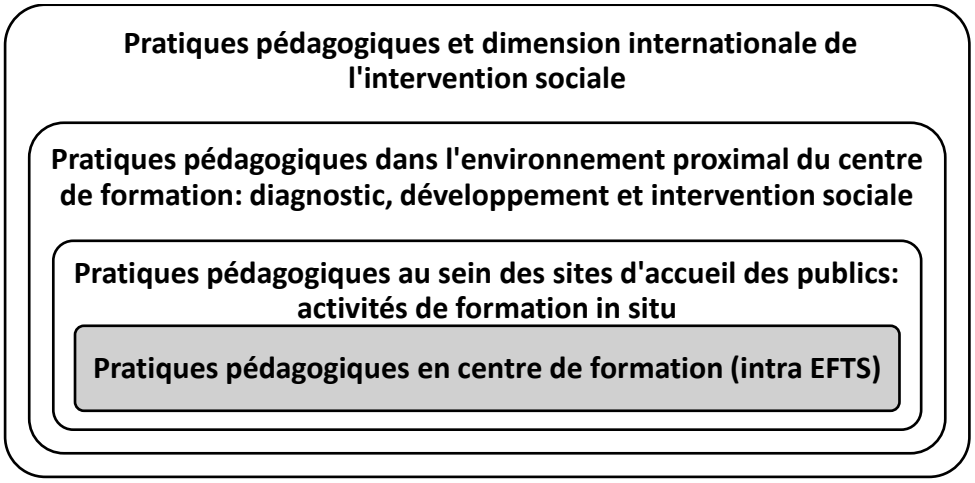
Il nous a donc semblé nécessaire d'affiner la méthode de classement. Si la compétence visée est apparue dans un premier temps comme une entrée pertinente, elle ne permettait pas une lecture lisible des différents dispositifs de professionnalisation. En effet, chaque dispositif permet de mettre au travail plusieurs compétences de manière transversale.

G. Malglaive présente l'alternance intégrative comme un « *processus d'équilibration des compétences en formation (…)* » qui se construit dans deux espaces interdépendants, le centre et le terrain. Dans sa réflexion, ces deux espaces ne sont plus perçus uniquement comme des lieux respectivement réservés à la théorie ou la pratique. Le triptyque stagiaire / professionnel / formateur gagne à se construire individuellement et à construire de la compétence collective dans toutes les situations d'apprentissage, dès lors que les pratiques sont explorées, menées et analysées ensemble. Comme nous l'avons précisé supra, vient s'ajouter à ce triptyque la participation des personnes concernées et des populations à la professionnalisation des travailleurs sociaux.

Le choix de classement dans la typologie suivante a donc été guidé par les différents espaces de formation, les différents lieux de production de la compétence. Il s'agit d'une **typologie liée aux modalités de professionnalisation**, qui dépasse les expériences intrinsèquement liées à la définition de l'alternance intégrative. En effet, des pratiques ont été repérées qui, si elles n'ont a priori pas de lien direct avec le champ professionnel, contribuent à la professionnalisation des futurs travailleurs sociaux comme par exemple des actions à visée citoyenne des étudiants/ stagiaires, en intra des EFTS.

Les territoires repérés dans le schéma ci-dessous permettent d'identifier les modes de professionnalisation en fonction des lieux et des acteurs participant à la production de compétences.

Territoires mobilisés pour la professionnalisation des travailleurs sociaux



Ce classement réaffirme la nécessité de former des travailleurs sociaux :

- ➜ qui positionnent leur action en s'enrichissant de différents contextes et de la dimension multiculturelle de leurs publics (environnement distal) ;
- ➜ qui s'appuient sur la connaissance de leur environnement professionnel, de ses acteurs, des ressources et spécificités de leur territoire (environnement proximal) ;
- ➜ qui agissent en prenant en compte les besoins et attentes du public dans les structures en charge de la mise en action des politiques publiques ;
- ➜ qui possèdent l'ensemble des clés nécessaires à l'exercice de la profession, sur le plan des valeurs de l'intervention sociale et des savoirs (EFTS).

2. Etat des lieux des pratiques pédagogiques participant à la professionnalisation

Ce tableau reprend les modalités de professionnalisation identifiées par le groupe de travail « comme pouvant répondre aux évolutions et besoins actuels ». Il gagnera à être enrichi à partir de nouvelles pistes identifiées par l'ensemble des acteurs de la formation en travail social. Un travail d'évaluation de la portée de ce type d'actions sur la professionnalisation est déjà en cours dans certaines régions. Il conviendra de réaliser un recueil de ressources sur ces différentes expériences, tant au niveau de la conception pédagogique que « de l'acquisition de compétences »

Les activités de professionnalisation ont été recensées sur l'ensemble des formations de niveau V à I, toute filière de formation confondue mais les formations de cadres (niveaux II et I), ont été écartées dans l'analyse ci-dessous (cf tableau). Ces activités participent à l'acquisition de compétences génériques ou spécifiques, et peuvent être transférées aux différents niveaux de formation et différents publics accompagnés.

Ces activités de professionnalisation sont complémentaires aux temps de stages, qui participent à l'affirmation d'une posture professionnelle.

Dans la mesure où les compétences de chacune des professions seront reprises dans les référentiels, le groupe de travail se réfère pour les activités ci-dessous présentées, aux 3 registres de compétences identifiées par les EGTS [16] , telles qu'indiquées dans le tableau.

[16] Compétences transversales génériques et mobilisables ; Compétences éthiques et de positionnement professionnel ; Compétences techniques en intervention

Classement des pratiques pédagogiques de professionnalisation

➜ Compétences transversales génériques et mobilisables ➜ Compétences éthiques et de positionnement professionnel ➜ Compétences techniques en intervention		
Types d'activités de formation et niveaux concernés	**Objectifs**	**Méthodes / modalités**
Pratiques pédagogiques en centre de formation (intra EFTS)		
Exercice de la citoyenneté et de la solidarité	Reconnaitre et valoriser une compétence de travail collectif à partir des expériences vécues autour de la citoyenneté et de la solidarité Construire une compétence collective autour de la citoyenneté et de la solidarité et intégrer et transmettre les valeurs républicaines	Cette démarche peut être liée à une organisation participative au sein du centre de formation. Les actions sont parfois orientées sur des objectifs de solidarité, en lien avec le statut précaire des étudiants. Les associations d'étudiants / stagiaires peuvent également porter des actions de manière autonome au sein de la structure. **Remarque** : cette démarche peut également être liée à un engagement autour du travail collectif dans leur parcours (bénévolat associatif par exemple,…) et pourrait se voir reconnaitre et valoriser une expérience si certains travaux sont rendus obligatoires dans le cadre d'un cursus, ou alors dans le cadre d'une mutualisation entre étudiants, partager leur expérience et ainsi les rendre acteurs
Activité transversale autour de la démarche de l'analyse réflexive des pratiques	Identifier les spécificités liées aux différents métiers en intervention sociale S'interroger sur les différents niveaux d'intervention des intervenants sociaux Analyser des situations de travail complexes s'appuyant sur une expertise pluri professionnelle	Approche ou consolidation de la démarche de pratique réflexive selon les niveaux de formation : décrire, expliciter, dégager des pistes concernant les situations d'accompagnement Si l'analyse de pratique, appliquée dans tous les EFTS, n'est pas un nouveau mode de professionnalisation, le rappel de la diversité des modalités d'opérationnalisation doit permettre aux

		EFTS de dégager de nouvelles pistes de mise en œuvre : Groupes d'analyse des pratiques interdisciplinaires (différents métiers, différents niveaux de formation) Groupes d'analyse spécifiques menés par des professionnels sur l'analyse de situations d'accompagnement complexes….
Espaces d'expression	Verbaliser ses émotions, ses ressentis à partir des différents vécus Prendre de la distance, du recul, dans son parcours de formation	Ces temps sont des espaces de parole ouverts à des petits groupes de stagiaires issus d'une ou plusieurs promotions. Il permet de revenir sur le vécu partagé en cours de formation, et peut revêtir la forme d'expression libre ou semi guidée par une thématique.
L'expertise et la recherche en intra de l'EFTS / Travaux pratiques d'expertise	Acquérir la méthodologie d'un démarche de recherche : Observer, analyser, exploiter les éléments de la situation et de son environnement	La méthodologie de la recherche est ici utilisée pour explorer essentiellement les problématiques des stagiaires / étudiants au sein de l'établissement de formation (exemple : conditions de vie,…)
Interventions des personnes accompagnées en formation	Co-élaborer et co-organiser des interventions en centre de formation avec des personnes accompagnées Travailler la posture professionnelle Découvrir les publics et leurs problématiques	Cette thématique est inscrite dans le plan d'action en faveur de l'intervention sociale et du travail social. Les premiers éléments de réflexion sur ce thème porte sur : - Intervention des familles, des aidants familiaux, des personnes résilientes - Mise en place d'une action de communication par des professionnels de terrain et leur public, sous forme de projet (ou d'ateliers), à destination des stagiaires en centre de formation (la vie quotidienne, la vie collective, les activités dans un lieu d'accueil du public,…) Montage de projet sur une thématique en établissement
Interventions des professionnels dans les formations	Contextualiser et éclairer par la pratique les thématiques abordées en formation	Témoignages professionnels Animation d'ateliers thématiques Approche de techniques à partir de problématiques spécifiques

Types d'activités de formation et niveaux concernés	**Objectifs**	**Méthodes / modalités**
Pratiques pédagogiques au sein des sites d'accueil des publics (actions de formation in situ)		
Actions de formation in situ	Observer, communiquer avec une équipe ou des personnes accompagnées Concevoir et mener des actions avec des groupes Analyser collectivement le contexte d'intervention et le projet collectif	Immersion dans un lieu d'accueil par petits groupes, double référence EFTS / site qualifiant. Alternance de séances d'observation en immersion avec les groupes de vie (avec des supports et des sujets d'observation préparés préalablement) et des séances d'analyse. Préparation collective d'un projet, s'inscrivant dans le projet d'établissement ou de service qui mobilise les stagiaires, les personnes accompagnées, l'équipe de proximité de l'organisme d'intervention sociale Groupes d'étudiants inter-promotions devant élaborer et mettre en œuvre sur un terrain de leur choix, un projet partenarial en lien avec l'exercice professionnel (ou encore découvrir le fonctionnement et le travail de l'autre) Accueil et/ou action organisée par un stagiaire sur son lieu de stage en direction d'autres étudiants
Recherche action en relation avec les thématiques des sites qualifiants : groupes de recherche ou stages pluri-institutionnels	Expérimenter la méthodologie d'une démarche de recherche : Observer, analyser, exploiter les éléments de la situation et de son environnement Appréhender la temporalité de chaque acteur	Cette méthode de travail collaborative peut être organisée : - à partir d'une demande institutionnelle et utilisée dans le volume théorique dédié à la formation. - à partir d'une demande du centre de formation - à partir d'un projet d'un ou plusieurs stagiaires qui ont la volonté d'approfondir une problématique. Cette activité de formation peut également être organisée dans le cadre de stages pluri-institutionnels

Types d'activités de formation et niveaux concernés	**Objectifs**	**Méthodes / modalités**
Pratiques pédagogiques dans l'environnement proximal du centre de formation : diagnostic, développement et intervention sociale		
Séjour hors murs	Favoriser la cohésion du groupe de stagiaires Se confronter à la gestion de la vie quotidienne au sein d'un groupe Comprendre les enjeux de la vie collective dans les différents types de structures Mener des interventions socioéducatives à dimension culturelle, artistique ou sportive en lien avec la connaissance du territoire, ses ressources et ses acteurs	Les stagiaires découvrent et expérimentent des supports et techniques d'animation /relation / médiation Ils définissent les règles de vie quotidienne et de vie collective, et analysent chaque jour le déroulement de leur séjour
Développement social et intervention sociale collective	Connaitre son environnement professionnel Expérimenter des techniques et méthodes d'investigation Concevoir et mener des interventions sociales et collectives Evaluer les actions mises en œuvre	Elaboration d'un diagnostic social local pour le compte d'une collectivité ou d'une institution Réalisation d'une monographie territoriale, étude monographique d'un territoire réel, étude de milieu Contribution à des projets de développement territoriaux Projet d'intervention sociale d'intérêt collectif
Pratiques pédagogiques et dimension internationale de l'intervention sociale		
Ouverture et expérience de mobilité dans un contexte européen et international	Découvrir un lieu, une population, une culture, une langue, des politiques sociales Découvrir et s'inscrire dans des pratiques professionnelles transposer les compétences acquises dans un autre lieu et les confronter	Les stagiaires découvrent à travers des expériences au cours de leur parcours de professionnalisation à l'étranger des lieux, des pratiques avec une immersion totale. Cela peut être une démarche individuelle ou collective, sous forme de stage, sous forme de mobilité étude, de participation à des projets d'échange, de colloques ou journées d'étude

3. *Le développement des modes de professionnalisation complémentaires au temps de stage*

Afin de valoriser les temps de diagnostic, d'étude de milieu, comme temps d'immersion sur le terrain, l'instruction interministérielle relative au nouveau cadre règlementaire de mise en œuvre de l'alternance intégrative pour les formations diplômantes du travail social offre de nouvelles possibilités. Le texte justifie des nouvelles modalités en réponse à la nécessité d'évoluer dans des *« environnements complexes* »:

- *« S'adapter aux évolutions rapides des politiques publiques, (…)*
- *L'approche collective des interventions doit être renforcée. »*

Les stages pluri-institutionnels doivent permettre aux étudiants / stagiaires de structurer leur projet individuellement ou sous forme collective à partir de thématiques co construites avec le champ professionnel. Celles identifiées sont liées à:

- **La notion de territoire**. Les stages peuvent par exemple être réalisés dans plusieurs établissements en lien avec les politiques sociales locales *(« CCAS, unité territoriale d'action sociale, centre social, service politique de la ville… »)*
- **A une problématique** travaillée à partir de différentes structures / établissements en lien avec cette problématique
- **A un public spécifique dans différentes structures d'accompagnement ou *d'accueil*** *(« le jeune enfant en situation de handicap, les jeunes en errance, les mineurs isolés étrangers, les personnes âgées en situation de perte d'autonomie, les familles vulnérables… »).*

« La réalisation d'un projet de ce type sera reconnue et valorisée comme constitutive de la pratique professionnelle et de ce fait, pourra se substituer en termes d'équivalent-temps à un stage. Cette alternative pourra également, après expérimentation et évaluation, être intégrée dans les projets pédagogiques des établissements de formation. »[17]

4. *L'Evaluation des modes de professionnalisation*

Cette évaluation doit tenir compte de l'ensemble des acteurs de la professionnalisation : professionnels, stagiaires, personnes accompagnées, cadres de proximité, élus… Elle doit permettre de dégager des principes d'action autour de :

- La contractualisation des partenariats (conventions de site qualifiant, commandes institutionnelles des sites d'accueil du public,
- L'éthique et la déontologie (partage d'informations, limites d'intervention des stagiaires,…),
- La sécurité et les assurances des activités en milieu ouvert,
- La capitalisation et la diffusion des différentes expériences auprès des différents acteurs de l'intervention sociale

Du point de vue pédagogique, il s'agira de :

- S'assurer que l'ensemble des compétences sont travaillées,
- Favoriser l'articulation et la mise en lien des différentes activités visant la même compétence et envisager une progression,
- S'assurer que dans son parcours de formation, l'étudiant stagiaire va rencontrer différents publics et modalités d'intervention,

Ces modalités pédagogiques nécessitent de renforcer les coopérations entre les acteurs de la professionnalisation et ouvrent la porte à de nouvelles expérimentations.

---

[17] Extrait de la partie « 2.2/ Innover en expérimentant d'autres modes de professionnalisation » de l'instruction interministérielle

5. *La plus-value pour les différents acteurs et bénéficiaires des activités de professionnalisation*

Les actions de professionnalisation menées en dehors du centre de formation impliquent une modélisation qui prend en compte les différents acteurs impliqués : les personnes accompagnées et les équipes de professionnels sur les sites d'accueil partenaires, les stagiaires et les formateurs. Si les activités de professionnalisation visent directement les stagiaires / étudiants dans la construction ou la consolidation de nouvelles compétences, elles ont un impact sur l'environnement dans lequel elles se déroulent. A partir des expériences déjà menées dans les EFTS de différentes régions, un constat a été fait de la plus-value des activités de formation, menées sur les lieux d'accueil des publics et des territoires au-delà de celles menées dans les centres de formation.

Ce que le public des sites d'accueil y gagne :

- Une ouverture sociale et citoyenne par le partage de projets collectifs avec le groupe de stagiaires
- Une individualisation de temps d'accompagnement sur des objectifs précis (parfois ceux inscrits dans un projet personnalisé)
- La réalisation d'actions collectives novatrices, dans la structure et son environnement, rendues possibles par la présence du groupe de stagiaires

Ce que le site d'accueil y gagne :

- une nouvelle dynamique dans le partage des compétences contribuant à consolider l'identité du collectif en tant qu'équipe
- La veille professionnelle par l'ouverture de la formation aux salariés sur les temps de formation dans l'établissement
- Une démarche d'accueil innovante qui s'inscrit dans l'évaluation interne et externe de l'établissement d'accueil

Ce que le stagiaire y gagne :

- Une mise en relation directe des attendus de formation avec les réalités concrètes de la pratique professionnelle,
- La découverte de nouveaux publics, et une plus grande diversité de réponses pédagogiques à leurs attentes et besoins
- La construction de son identité professionnelle par une approche réflexive de la pratique

Ce que l'organisme de formation y gagne :

- Des expériences partagées avec les professionnels et les stagiaires permettant la mise en place de séances pédagogiques facilitant la pratique réflexive
- intégration dans les modules de formation de l'évolution des publics, des organisations et des contextes territoriaux Une adaptation de la formation continue aux besoins et aux réalités des fonctionnements des sites d'accueil

Conclusion

La professionnalisation, fondée dans les formations sociales sur le principe de l'alternance intégrative, est un modèle complexe.

Dans l'approche élargie proposée, le stage est l'une des activités qui y concourt et dans les cursus pédagogiques sont déjà à l'œuvre des activités diverses qu'il convient de développer, d'enrichir.

Le système sous-tend une coresponsabilité des acteurs concernés pour agir en coopération malgré des logiques différentes mais complémentaires. La réussite repose sur des principes qui sont déjà instaurés.

Les acteurs demeurent inchangés, c'est donc une nouvelle articulation des collaborations et une évolution des compétences de chacun qu'il est nécessaire de proposer, pour renforcer la diversité des modalités de professionnalisation au niveau local. Cette collaboration sera enrichie par la place, le rôle et les compétences de chacun des acteurs:

- **Les stagiaires et étudiants dans la mesure où le processus de professionnalisation, repose sur leur mobilisation, leur implication et leur contribution ;**
- **Les professionnels du fait de la diversité d'approche et d'interactions ;**
- **Les personnes accompagnées dont la participation active et l'engagement dans le processus de formation et donc dans la professionnalisation apparaissent comme primordial ;**
- **Les formateurs dont le rôle est central en permettant la mise en cohérence des savoirs et des expériences, et aussi en favorisant la mise en lien des différents éléments du système.**

Les centres de formation doivent être porteur du développement social, du faire ensemble dans une dynamique locale et partenariale, et doivent être repérés comme un centre de ressource.

Cette note doit permettre de nourrir les débats entre les différents acteurs, afin d'enrichir la professionnalisation.

Bibliographie

Barbier J.-M. (1998), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, In Revue française de pédagogie, vol. 122, n°1, p.168-170.

Bureau M.-C, Sainsaulieu I. (ed.) (2011), Reconfigurations de l'Etat social en pratique. Les interactions entre acteurs publics, professionnels et militants dans le champ de l'intervention sociale, Éd par MC Bureau, I. Sainsaulieu, Lille, Septentrion, p.9

Champy F. (2014), Faut-il parler de déprofessionnalisations au pluriel ? Tentative de thématisation de deux processus de remise en cause de pratiques professionnelles in Recherche et formation, n°75, p.133-146, p.136

Cornier C. (2012) in *sites qualifiants. Etablissements de formation en travail social. Une nouvelle dynamique de l'alternance, sous la direction de T Goguel d'Allondans ed. Tetraede dec 2012 200p.,* p.42-43

Demazières D. (2012), Le dualisme de la professionnalisation. Les professionnels de métiers dans les grandes organisations en mutation, In Demazières, Roquet, Wittorski. La professionnalisation en objet, Paris, L'Harmattan

Dubar C. Tripier P. (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin

Dubar C. (2000), La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Paris, A. Colin, 3e édition, p.118

Fraisse J. (2004), *Espace de Formation et processus de professionnalisation*, In Hebrard, P. (2004), *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*, Paris, L'Harmattan. p. 47-74, p.65

Freire P. (2006), *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Paris, Erès

Fournier M. (2015). Les mots de la formation in Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, n°41, Décembre 2015, Janvier/Février 2016, De la formation au projet de vie, p.75 - 77.

Le Boterf G. (2000), Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, Les éditions d'organisation

Leplat J. (2000), *Compétences individuelles, compétences collectives* In Psychologie du travail et des organisations, 6 (3-4), p.47-73

Le Strat P.-N. (2014), Agir en commun, agir le commun in Les cahiers du commun, n°1, p.4

Malglaive, G. (1990), *Enseigner à des adultes*, PUF.

Mauduit – Corbon M. (1999), *Pédagogie de l'alternance*, Paris, Hachette

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

Montmollin M. (1997), *La compétence*, In De Montmollin M., *Sur le travail*, Choix de textes (1967-1997), 91-106, Toulouse, Octarès

Perrenoud P. (1997), *Construire des compétences à l'école*, Paris, ESF

Ricœur P. (1990), Soi-même comme un autre, Paris, Seuil

Vergnaud G. (1999), *Au fond de l'action la conceptualisation*, In Barbier J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF

Wittorski R. et al. (2005), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, l'Harmattan, p.192

Wittorski R. (2012), *Développement de la recherche en/dans/sur le travail social et dynamique de professionnalisation* in Forum, 135, p.41-46.

Zarifian P. (2000), *Organisation apprenante et formes de l'expérience*, Intervention au colloque « Constructivismes : usages et perspectives en éducation », Genève, 8 septembre 2000

Textes réglementaires

Plan d'action interministériel en faveur du travail social et du développement social présenté par Ségolène Neuville. Publié à l'issue du conseil des ministres du 21 octobre 2015

Rapports Etats Généraux du Travail Social GTS 2015

Instruction interministérielle relative au nouveau cadre règlementaire de mise en œuvre de l'alternance intégrative pour les formations diplômantes du travail social N° DGCS/SD4A/DGESIP/ 2015/102 du 31 mars 2015

Documents UNAFORIS

Fiche détaillée - objectif 7 Renforcer la professionnalisation des travailleurs sociaux - Repenser le processus de l'alternance Assemblée Générale ordinaire UNAFORIS du 25 juin 2015

Adresse aux plateformes février 2016

Rédacteurs

Plateforme UNAFORIS Auvergne - Rhône-Alpes
Chantal Cornier, Fabrice Monnier, IFTS
Sylvie POIZAT IREIS

Plateforme UNAFORIS Bourgogne - Franche-Comté
Agnès Fostel, IRTS de Franche-Comté

Plateforme UNAFORIS Grand-Est
Cyril Villet, ISSM

Plateforme UNAFORIS Languedoc-Roussillon - Midi-Pyrénées
Florence Fondeville, ERASME
Bruno Ranchin, Institut Saint-Simon

Plateforme UNAFORIS La Réunion
Julien Catalan, EMAP

Plateforme UNAFORIS Normandie
Nathalie Figard et Angélique Georgel, IRTS Normandie-Caen

Pour l'UNAFORIS - Pôle national ressources et développement : Chloé Altwegg-Boussac