

## Pratiques d'alternance et référentiels professionnels Le cas de la formation d'assistant de service social en France

**Yvette MOLINA**

EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France



Patrimoine  
canadien Canadian  
Heritage



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**

Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Paul Ruest,  
Université de Saint-Boniface  
Mariette Théberge,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

**Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOU**

**Liminaire**

**1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?**

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France  
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie**

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada  
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

**22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation**

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France  
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

**42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance**

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France  
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

**65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France**

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

**80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio**

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

**95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi**

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

**113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale**

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada  
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada  
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner**

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France  
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France  
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

**151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?**

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada  
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

**169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne**

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France  
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne  
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne  
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

# Pratiques d'alternance et référentiels professionnels

## Le cas de la formation d'assistant de service social en France

**Yvette MOLINA**

EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

### RÉSUMÉ

Cet article analyse la pratique d'alternance dans le secteur de la formation en travail social, et plus particulièrement celle de la formation d'assistant de service social.

Les références mobilisées dans les pratiques des formateurs de stage, acteurs de la formation en alternance, sont interrogées au regard de l'introduction de référentiels professionnels / compétences qui sont venus accompagner une réforme d'ampleur des diplômés du travail social en France dans les années 2000.

Cette contribution prétend analyser les pratiques d'accueil en stage d'étudiants et d'étudiantes en travail social sous le prisme de l'introduction de ces nouveaux outils. Elle prend appui sur un matériau empirique recueilli lors d'une observation participante. La méthodologie retenue est celle de la construction de monographies à partir des situations d'étudiants et de leurs formateurs de stage rencontrés dans le cadre de la formation.

Les résultats de cette empirie conduisent à la conclusion que l'usage des référentiels professionnels dans les pratiques d'accompagnement des stagiaires varie

selon les profils des formateurs. Une segmentation générationnelle fait apparaître trois catégories qui se distinguent selon l'expérience professionnelle et celle de l'accueil en stage acquises dans le temps. La transmission d'une culture professionnelle homogène est ainsi interrogée à travers ces pratiques d'alternance.

---

## ABSTRACT

### **Co-operative Education practices and professional standards Social worker training in France**

Yvette MOLINA

EHESS, Maurice Halbwachs Centre and Institute of Social Training of the Yvelines, France

This article analyses the use of Co-operative Education in the field of social work training, and more specifically, for training child protection workers.

The references mobilized in the practices of internship trainers, the actors of Co-Operative Education, are investigated in relation to the introduction of professional/skills standards that came with a major reform to social work degrees in France in the 2000s.

This contribution aims to analyse the practices for welcoming students into social work internships through the introduction of these new tools. It is based on empirical material collected through participant observation. The methodology is the construction of monographs from situations that students and their internship trainers encountered in the course of training.

The results of this empirical study lead to the conclusion that the use of professional standards in supervision practices varies according to trainer profiles. A generational segmentation reveals three categories that differ according to professional experience and experience acquired during internships over time. The transmission of a homogenous professional culture is analysed through these Co-operative Education practices.

---

## RESUMEN

### **Prácticas de alternancia y referenciales profesionales. El caso de la formación de asistente en servicio social en Francia**

Yvette MOLINA

EHESS, Centro Maurice Halbwachs e Instituto de formación social de Yvelines, Francia

Este artículo analiza la práctica de alternancia en el sector de la formación en trabajo social y más precisamente en la formación de asistente en servicio social. Los referentes movilizados en las prácticas de formadores en prácticas, actores de la

formación en alternancia, se cuestionan respecto a la introducción de referenciales profesionales/habilidades que han acompañado una amplia reforma de los diplomados en trabajo social en Francia durante los años 2000. Esta contribución trata de analizar las formas de integración en periodo de prácticas de estudiantes en trabajo social bajo el prisma de la introducción de esas nuevas herramientas. Se apoya sobre un material empírico recogido durante una observación participante. La metodología empleada fue la construcción de monografías a partir de situaciones de estudiantes y de sus formadores de práctica encontrados en el marco de la formación. Los resultados de esta investigación conducen a la conclusión que el uso de los referenciales profesionales en las prácticas de acompañamiento de los practicantes varía de acuerdo con los perfiles de los formadores. Una segmentación generacional facilita el surgimiento de tres categorías que se distinguen de acuerdo con la experiencia profesional y la experiencia de integración en prácticas adquiridas a través del tiempo. Se puede así interrogar la transmisión de una cultura profesional homogénea a través de dichas prácticas de alternancia.

---

## Introduction

L'alternance, dans la formation au travail social en France, est une pratique inscrite dès les débuts historiques de la professionnalisation du secteur. Les mutations opérées dans les années 2000 confirment le principe de l'alternance et, parallèlement, des référentiels professionnels sont venus renforcer la dimension prescriptive de la formation pour l'ensemble des diplômes du travail social. Ces mutations interrogent les pratiques des acteurs de la formation. La norme des « référentiels » professionnels devient-elle la nouvelle référence dans les pratiques de formation en alternance? Comment l'évaluation de l'acquisition de la professionnalité prend-elle place avec ces nouveaux dispositifs dans la pratique d'accueil en stage? Comment s'opère la transmission d'une culture professionnelle dans ce nouveau contexte? Cet article analyse les pratiques d'alternance dans ce cadre contraint induit par l'introduction des référentiels professionnels.

Il est abordé, dans une première partie, la place occupée par le modèle de l'alternance dans les formations sociales en France. Dans un second temps est explicité comment l'introduction de référentiels professionnels / compétences entend définir de façon prescriptive la profession et ses activités et comment les textes préconisent les modalités d'évaluation de l'acquisition de la professionnalité des étudiants et des étudiantes dans le cadre de l'alternance. Dans une deuxième partie, sont présentées les pratiques d'alternance à travers l'accueil en stage des étudiants. Une analyse d'un matériau empirique permet de proposer une typologie des pratiques d'accueil en stage sous le prisme de l'usage des référentiels professionnels et des savoirs disciplinaires mobilisés.

## L'alternance dans les formations du travail social en France

### L'alternance, un idéal-type pour la professionnalisation du secteur social

Historiquement, la formation en travail social s'est forgée sur la construction de l'alternance (Le Tallec, 2004; Guerrand et Rupp, 1978). Christine Rater-Garcette (1996) évoque des professionnels « entièrement tournés vers l'action ». Ainsi, les premières écoles de service social affirment la place de la pratique dans la formation : « Derrière la théorie, c'est la pratique que nous visons; il n'est pas étonnant que celle-ci prenne dans nos horaires une place prépondérante, c'est elle qui donne le savoir-faire. S'arrêter sur la pratique, ce n'est pas s'y immobiliser, aussi bien notre idéal n'est pas l'adresse routinière mais l'habileté professionnelle » (Rater-Garcette 1996, p. 131)<sup>1</sup>.

De nos jours, la formation dans le secteur social reste encore très attachée à l'alternance. Les dernières réformes des diplômes et les orientations affichées par le Ministère en sont la démonstration. Les textes précisent ce qui suit :

L'alternance est un principe majeur de la formation préparant au diplôme d'État d'assistant de service social. Ce principe est fondateur du socle d'acquisition des compétences nécessaires à la qualification professionnelle de l'assistant de service social. L'alternance est un mode dynamique d'intégration de connaissance et de compétences [...] L'alternance représente donc un enjeu fondamental de réussite du parcours de formation<sup>2</sup>.

Si la place de l'alternance est fortement ancrée depuis ses débuts historiques, il faut y voir aussi un positionnement par rapport à l'université et son rapport à la professionnalisation<sup>3</sup>. L'alternance, dans les formations sociales, a toujours été considérée comme l'un des vecteurs phares de la socialisation professionnelle. Elle prend appui sur l'idée qu'elle permet, hors les murs d'un enseignement de savoirs théoriques, l'élaboration de savoirs d'expérience. De ce point de vue, l'alternance est alors considérée, par le secteur, comme le modèle idéal typique de la transmission d'une culture professionnelle, voire l'espace d'une construction identitaire dans un processus de socialisation professionnelle. Cette dernière est explicitée par Claude Dubar (2010), comme « un processus de projection personnelle dans une carrière future par identification aux membres d'un groupe de référence [...] Cette identification anticipée facilite l'acquisition, par avance, de la part des individus concernés, des normes, valeurs et modèles de comportement des membres de ce groupe de référence » (p. 136).

- 
1. Extrait d'un article de l'École pratique de formation sociale de Charonne dans *Institutions Action populaire* 1908 (Archives de Vanves).
  2. Arrêté du 29/06/2004 relatif au diplôme d'État d'assistant de service social et circulaire DGAS du 31/12/2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'État d'assistant de service social, p. 6.
  3. La formation en travail social en France est dispensée dans des instituts spécialisés et non à l'université depuis les premières écoles d'assistant de service social qui ont vu le jour au début du XX<sup>e</sup> siècle. Un projet de création de Hautes Écoles en travail social, comme on en trouve en Belgique et en Suisse, est en construction.

### L'introduction des référentiels professionnels dans la formation

L'ensemble des diplômes du travail social a été touché par une réforme d'ampleur durant les années 2000.

Les transformations relatives à l'organisation nouvelle de la formation introduisent de la transversalité et des passerelles entre les diplômes du travail social par la mise en place d'un cadre prescriptif plus lisible, mais aussi plus contraignant. Ce cadre, initialement conçu dans le champ de la formation, traduit une volonté de la part des instances de régulation (tutelle de l'État) d'amener des changements de pratiques professionnelles qui s'imposeraient aux groupes dans une logique hétéronome (Molina, 2013).

Il est attendu des travailleurs sociaux qu'ils adaptent leurs interventions aux nouvelles problématiques émergentes, aux nouvelles questions sociales dans un contexte de crise sociale et économique. Ce principe repose sur la construction d'une formation organisée, sur le plan collectif, selon des référentiels communs au niveau national. Chacun des diplômes se veut générique et non spécialisé afin de «favoriser la mobilité intersectorielle» et de lutter contre «l'usure professionnelle<sup>4</sup>».

Ainsi, dès 2004, des référentiels professionnels ont été introduits pour chacune des professions et des filières de formation correspondantes<sup>5</sup>. Ces référentiels sont construits selon un schéma identique fondé sur un triptyque: 1) un référentiel professionnel qui définit la profession et son contexte d'intervention, ses activités (fonctions et tâches spécifiques de la profession) et ses compétences exprimées en termes de savoirs professionnels, 2) un référentiel de certification qui spécifie les épreuves permettant l'accès au diplôme pour chacun des domaines de compétences, 3) un référentiel de formation qui prépare à l'acquisition des compétences.

Par ailleurs, avec la réforme des diplômes, une nouvelle terminologie vient nommer le terrain de stage: le «site qualifiant». Cette nouvelle dénomination prétend modifier les modalités d'accueil en stage jusqu'alors mises en œuvre. Si le «site qualifiant» participe de la qualification de l'étudiant, l'arrêté du 29 juin 2004 relatif au diplôme d'État d'assistant de service social<sup>6</sup> définit celui-ci comme l'un des éléments de la qualité du projet pédagogique de l'établissement, qui participe de l'acquisition de compétences déclinées dans le référentiel professionnel. Le site qualifiant veut se démarquer de l'ancien modèle qui était celui du tutorat et de la relation duelle entre «le stagiaire» et son «formateur terrain»:

... il affiche la volonté d'inscrire les stages professionnels dans un cadre transversal, qui va enrichir le processus de qualification, à travers deux dimensions: – l'élargissement des lieux de stages, – l'élargissement des pratiques professionnelles observées en passant d'une relation de transmission exclusivement duale avec un assistant de service social à une relation

---

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

5. Il existe en France 14 diplômes du travail social inscrits dans le code de l'action sociale et des familles.

6. Premier diplôme à avoir été réformé entre 2004 et 2009.

avec une équipe pluri-professionnelle, sous la coordination du référent de site qualifiant<sup>7</sup>.

L'accueil en stage se veut donc plus transversal, pluridisciplinaire, plus collectif au sein des structures sociales afin de socialiser les futurs professionnels à des logiques de travail décloisonnées et horizontales.

### **L'évaluation des compétences dans les textes de la réforme**

Comment les textes des réformes ont-ils introduit la question de l'évaluation du parcours de formation de l'étudiant ou de l'étudiante et donc de l'acquisition de sa professionnalité à travers l'alternance?

Les textes relatifs au diplôme d'État d'assistant de service social<sup>8</sup> font émerger quatre temps d'évaluation. Le premier est relatif à l'entrée en formation au moment des épreuves d'admission (ou de sélection)<sup>9</sup>. Il est précisé que ces épreuves visent à «apprécier l'aptitude du candidat [...] à l'exercice de la profession<sup>10</sup>». Il faut noter que cette évaluation relative à l'aptitude professionnelle se situe *ex ante* formation. Le second temps aborde l'acquisition de compétences au moment de la formation pratique (12 mois de stage)<sup>11</sup>. Cette dernière est considérée comme un lieu d'acquisition des compétences conformément au référentiel professionnel. Le troisième temps concerne le parcours de formation de l'étudiant. C'est le livret de formation qui rend compte du cursus de formation (théorique et pratique)<sup>12</sup>.

Il appartient à l'établissement de formation de produire «une évaluation globale du parcours de formation» (stages et enseignement en établissement) dans laquelle doivent apparaître les acquisitions en termes de compétences. Le quatrième temps est relatif à l'évaluation dans le cadre de la certification pour l'obtention du diplôme. Les textes préconisent que les formateurs ou référents de site qualifiant fassent partie intégrante des évaluateurs pour la certification. Ainsi, l'évaluation est abordée comme une «co-évaluation» entre site qualifiant et établissement de formation. C'est le formateur de stage qui se trouve en première ligne de l'évaluation, du fait de sa proximité directe et quotidienne avec le stagiaire. En effet, il est attendu qu'il accompagne celui-ci dans l'acquisition d'une ou de plusieurs compétences, qu'il suive la progression des ses acquisitions et dresse des bilans réguliers.

Globalement, les textes de la réforme renforcent la place des formateurs de site qualifiant dans leur rôle d'accompagnement et d'évaluation de la professionnalité.

---

**7-8.** Circulaire DGAS/4A/2008/392 du 31 décembre 2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'État d'assistant de service social, p. 9-10. Circulaire DGAS/4A/2008/392 du 31 décembre 2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'État d'assistant de service social, p. 9-10.

**9.** L'entrée en formation sociale est soumise à des épreuves d'admissibilité et d'admission (épreuves écrites de culture générale et épreuves orales de motivation).

**10.** Article 3 de l'arrêté du 24 juin 2004.

**11.** Circulaire DGAS/4A/2008/392 du 31 décembre 2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'État d'assistant de service social, p. 9-10.

**12.** Le livret de formation récapitule, à l'issue de la formation, le parcours sur les trois ans. Sont portés les éléments d'appréciation de la scolarité de l'étudiant tant sur le plan des acquisitions théoriques (notes, contrôle continu) que des acquisitions pratiques à travers les évaluations de stage par les sites qualifiants. Il peut donner lieu à examen au moment du jury final. Les appréciations de stage sont alors prioritairement visées.



Si, dans le cadre de l'alternance, l'évaluation du parcours de formation de l'étudiant ou de l'étudiante est intégrée dans un cadre prescriptif (Richard, 2010), notamment celui du référentiel professionnel, les pratiques d'alternance sur les terrains de stage prennent-elles en compte ces nouvelles normes?

## **Pratiques d'alternance et usage des référentiels professionnels**

La référence aux compétences (Courpasson et Livian 1991; Dugué 1994; Brangier et Tarquino 1998; Dietrich 2000) apparaît comme centrale pour l'acquisition de la professionnalité. Qu'en est-il dans les pratiques? Cette deuxième partie analyse comment s'organisent les pratiques d'alternance au regard des usages des référentiels professionnels, et plus spécifiquement du référentiel de compétences, en situation de stage. Pour ce faire est utilisé un matériau empirique issu de monographies réalisées dans le cadre de la formation des assistants de service social.

### **Méthodologie de la collecte de données**

Le matériau empirique porte sur 16 monographies effectuées sur l'année universitaire 2011-2012.

Ces monographies sont issues d'observations participantes à partir de visites de stage effectuées dans diverses organisations sociales privées ou publiques: service social hospitalier, foyer de vie dans le champ du handicap, institut médico-éducatif (IME), service social polyvalent en conseil général, centre de soins d'accompagnement et de prévention en addictologie (CSAPA), centre d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS), aide sociale à l'enfance.

Les étudiants d'un établissement de formation de la région parisienne concernés étaient répartis sur les trois années de formation préparant au diplôme d'État d'assistant de service social et accueillis en stage professionnalisant pour une durée de plusieurs mois (de 1 à 7 mois).

### **L'évaluation des compétences dans l'alternance**

Si les textes font état de quatre temps spécifiques pour l'évaluation des compétences dans le processus de professionnalisation, l'observation des pratiques nous conduit à repérer sept moments clés tout au long des trois années de formation: 1. Les travaux réalisés par les étudiants au sein de l'établissement de formation portent sur les enseignements théoriques en lien avec les situations rencontrées en stage. Ce qui est recherché ici est «l'alternance intégrative» (Malglaive, 1993) à travers l'appropriation de connaissances liant les enseignements et les pratiques, les observations, développées sur les sites qualifiants, la capacité d'analyse des expériences vécues en situation par le ou la stagiaire; 2. Des visites de stage sont organisées sur chaque site qualifiant. Le «formateur école» se rend sur le site afin d'établir un bilan de la progression de l'étudiant ou de l'étudiante. Il rencontre le formateur de stage avec le ou la stagiaire. L'évaluation porte sur les objectifs de stage à partir de

différents supports possibles (projet de stage de l'étudiant ou de l'étudiante, référentiel professionnel, objectifs pédagogiques fixés par l'établissement de formation, livret d'accueil du stagiaire élaboré par le site qualifiant...); 3. Des bilans réguliers et formels sont proposés au sein du site qualifiant entre les référents professionnels et le ou la stagiaire afin d'évaluer la progression. Ces temps sont finalisés par l'évaluation de stage et donnent lieu à l'appréciation finale qui apparaît dans le livret de formation en vue de la présentation de l'étudiant ou de l'étudiante au diplôme d'État; 4. Les évaluations informelles se déroulent au détour de situations rencontrées. Lorsque le stage évolue de façon positive pour le stagiaire comme pour le formateur site qualifiant, la tendance sera à des évaluations plus informelles. En revanche, lorsque le stage ne s'effectue pas comme le souhaiterait l'une ou l'autre des parties, des temps plus formalisés sont organisés et les visites de stage sont alors anticipées ou provoquées plus rapidement; 5. Les ateliers en établissement de formation sont des lieux d'expression de la parole des étudiants quant au vécu et aux expériences en stage. Ils ont pour finalité la professionnalisation à travers l'analyse des compétences, de l'expertise, l'élucidation des contraintes et des enjeux en milieu professionnel (Fablet, 2004). En ce sens, ils ont une visée formative. L'activité qui est ainsi analysée porte sur les valeurs, les croyances, les représentations, les normes au regard des situations rencontrées sur les lieux de stage. Ils donnent à voir comment l'étudiant appréhende ces réalités dans l'évaluation du parcours de formation; 6. Les entretiens individuels entre étudiant et formateur école dans le cadre du parcours de formation individualisé sont le reflet d'une adaptation aux situations singulières des étudiants au-delà des référentiels; 7. Les commissions pédagogiques au sein des établissements de formation dotés d'une « instance technique et pédagogique » permettent d'évaluer pour chacun des étudiants la progression au cours de la formation. Les appréciations de stage sont là aussi prises en compte de façon appuyée et elles demeurent un élément clé pour l'évaluation globale de l'étudiant.

L'évaluation des compétences des étudiants, dans le cadre de l'alternance, traduit ainsi l'évaluation de l'acquisition de la professionnalité par les formateurs des établissements de formation et des terrains de stage. Ce processus d'évaluation participe ainsi de la reproduction d'une culture de métier par le contrôle/évaluation de leurs pairs par les professionnels engagés dans la formation. Dans la sociologie des professions, Larson (1977) qualifie ce processus de « monopole » par le « contrôle de leur propre expertise ».

## La transmission d'une culture de métier par l'alternance

La pratique de l'alternance dans les formations sociales relève d'un accompagnement au sens où Maëla Paul (2009) définit ses trois visées : la socialisation, l'autonomisation et l'individualisation. La construction du parcours individualisé se traduit à la fois en établissement de formation et sur les sites qualifiants. L'étudiant dispose d'un « référent formateur » permanent disponible pour aborder toute question relevant

de son parcours de formation et de la présence d'un « référent professionnel » en site qualifiant.

L'acquisition des compétences s'opère alors selon un double mode : d'une part, les compétences collectives, telles qu'elles sont identifiées dans les référentiels professionnels, et, d'autre part, les compétences individuelles que l'étudiant va acquérir ou développer dans un processus de conversion identitaire à travers la socialisation professionnelle (Kaddouri *et al.*, 2008). C'est ce que les professionnels nomment « le positionnement professionnel » ou bien encore « la posture professionnelle ». À savoir, un ensemble de normes et de valeurs professionnelles, qu'elles soient explicites ou implicites (Boussard *et al.*, 2010). Autrement dit, au-delà des techniques et des méthodes d'intervention que l'étudiant doit acquérir et qui sont objet d'évaluation objectivée à travers des grilles d'évaluation, d'autres paramètres de la compétence professionnelle sont également identifiés en termes d'acquisition : la posture, l'attitude en formation. Celle-ci est-elle conforme aux valeurs, aux exigences de la profession ?

L'alternance peut se lire à travers trois niveaux d'analyse. Au niveau macrosocial, elle représente à la fois la transmission d'une culture professionnelle avec ses codes et ses valeurs tels qu'ils sont élaborés, véhiculés par la communauté professionnelle au-delà du cadre prescriptif des référentiels professionnels. Elle se décline au niveau mésosocial dans le cadre des organisations ou des entités de travail, selon une logique d'adaptabilité aux missions, aux fiches de poste, aux publics dont s'occupent les professionnels et les stagiaires. Enfin, l'alternance s'applique au niveau microsociale dans le sens où elle fait partie intégrante du processus de professionnalisation du futur professionnel selon son parcours singulier, son histoire, sa façon d'appréhender la profession suivant la conception dont il est porteur, les ficelles du métier acquises en situation, les savoirs théoriques transformés en savoirs pratiques, ses expériences personnelles, etc. (Vanhule, Baslev et Buysse, 2012). Elle participe de la conversion identitaire de l'individu dans sa trajectoire individuelle, dans sa « fabrication » professionnelle telle que Hughes (1958) l'a théorisée dans son illustration connue de la fabrication du médecin. Certains auteurs proposent dans une typologie de la professionnalisation une catégorie nommée « culturelle et identitaire » (Demazière, Roquet et Wittorski, 2012). Cette catégorie correspond à l'accumulation d'expériences dans la réalisation d'une tâche pour mieux la maîtriser, enrichir son savoir-faire dans un processus cumulatif et continu dans un parcours fait de mobilités d'emploi ou de ruptures professionnelles.

## Pratiques hétérogènes et segmentation générationnelle

Les résultats de l'analyse des monographies nous renseignent sur l'hétérogénéité des pratiques quant à la construction et à la transmission de la culture de métier sur les lieux de stage. Ils se distinguent notamment par la place occupée par le référentiel de compétences et par le projet du stagiaire, mais aussi par la référence faite à la profession ou au métier.

À partir de ce matériau empirique est proposée une typologie dans laquelle est analysé l'usage du référentiel professionnel / compétences selon un certain nombre de variables convergentes (voir le tableau 1). Des tendances récurrentes apparaissent à travers cinq variables : 1) la temporalité dans laquelle s'inscrit la pratique professionnelle du formateur en site qualifiant, 2) son expérience de l'accueil des stagiaires, 3) la formation ou non du professionnel à la fonction de formateur en stage, 4) le type d'accueil proposé dans la structure (sous forme de tutorat stagiaire/formateur ou collectif stagiaire/équipe), 5) l'évaluation du stagiaire en termes d'identité professionnelle. Ces cinq variables sont croisées avec trois types de formateurs de stage dans le cadre de l'accompagnement à la professionnalisation du stagiaire.

Le croisement entre les cinq variables identifiées et les trois catégories types de formateurs permet de situer si le référentiel professionnel se présente comme un outil de professionnalisation dans la transmission d'une culture professionnelle en situation de stage.

Le premier résultat de cette étude fait apparaître, à l'analyse des données, que les situations rencontrées le plus fréquemment pour les 16 monographies étudiées sont de type 1 (voir le tableau 1). Autrement dit, pour cette catégorie, la référence majeure mobilisée par le formateur de stage est celle de sa propre expérience professionnelle, voire de son expérience de stage quand le formateur était en situation de formation pratique quelques années auparavant (soit pour cette catégorie entre dix et vingt ans)<sup>13</sup>.

Le second résultat indique que le référentiel professionnel / compétences est très peu utilisé dans les pratiques d'alternance sur les sites qualifiants qui accueillent les étudiants en stage. Tout se passe comme si la transmission de la culture du métier, la construction de l'identité professionnelle s'opéraient à travers les habitus des travailleurs sociaux en activité. En effet, le référentiel, s'il dit être connu par les formateurs sur site qualifiant et par les étudiants, ne se présente pas comme un outil de référence utilisé. Ce constat est à nuancer pour les jeunes générations de formateurs de stage qui ont été socialisés sur la base de cette norme, c'est-à-dire le type 3 (pratique professionnelle entre deux et cinq ans), et qui privilégient le référentiel professionnel / compétences comme outil de référence pour l'accompagnement du stagiaire et l'évaluation de ses acquisitions professionnelles. Il est indiqué par ces mêmes formateurs, de surcroît des jeunes professionnels dont la pratique d'accompagnement en stage est très limitée (moins de trois ans, sinon inexistante), que le référentiel offre un cadre rassurant pour l'accompagnement des stagiaires.

Un troisième résultat fait apparaître que, dans la pratique d'accueil en stage, la référence la plus fréquemment rencontrée est l'expérience professionnelle pour le type 1 et pour le type 2. La construction identitaire du stagiaire se forge de façon très prégnante à partir de l'expérience, du vécu du stagiaire, mais aussi des connaissances professionnelles pratiques capitalisées par le formateur.

---

**13.** Ce qui représente sur les 16 situations étudiées : treize situations de type 1, trois situations de type 2, trois situations de type 3 (deux situations connaissent des binômes de formateurs avec des profils différents des types 3 et 2 et des types 1 et 3). Le type 1 concerne des formateurs de stage avec une ancienneté de plus de 10 à 20 ans, le type 2 de 10 à plus de 5 ans et le type 3 entre 2 et 5 ans d'ancienneté.

Un quatrième résultat mesure les savoirs disciplinaires mobilisés dans l'accompagnement des stagiaires tels que les formateurs les identifient. Ils sont très hétérogènes (voir le tableau 2). Néanmoins, les disciplines les plus nommées sont la législation / politiques sociales, puis la méthodologie d'intervention professionnelle (approche systémique, intervention sociale d'aide à la personne, etc.). Les formateurs, pour 4 situations sur les 16 étudiées, n'identifient pas le champ disciplinaire de référence dans leur accompagnement (2 pour chacun des types 1 et 2). Ce résultat peut être corrélé avec la pratique d'accompagnement basée sur l'expérience professionnelle du formateur pour ces deux types.

Un cinquième résultat apporte un éclairage sur la nature de l'évaluation à la professionnalité. Celle-ci porte pour les types 1 et 2, sur les « postures » et « attitudes professionnelles » des stagiaires.

Un sixième résultat concerne le projet de stage. Ce dernier est l'émanation d'une production personnelle et singulière de l'étudiant. Il est systématiquement mobilisé pour les trois catégories de formateurs dans l'accompagnement du stagiaire.

Enfin, un septième et dernier résultat vient se distinguer des préconisations des textes des réformes. Il concerne le type d'accueil des stagiaires sur le terrain du stage. Si les textes ont introduit le « site qualifiant » dans une approche qui se veut plus collective et qui souhaite se détacher du tutorat inscrit dans une relation duelle formateur/stagiaire, la pratique se révèle autre. L'accueil en stage est bien organisé sur le plan administratif sur un mode collectif de la structure accueillante; il n'en reste pas moins que l'accompagnement du stagiaire au quotidien se réalise sur le modèle du tutorat pour les trois types rencontrés.

Pour résumer les conclusions de cette analyse monographique, nous pouvons en tirer les grandes lignes. Le formateur de stage de la première catégorie (connaissant une pratique professionnelle comprise entre plus de dix ans et vingt ans) accueille l'étudiant sur le modèle antérieur à la mise en place des référentiels de compétences. Autrement dit, il s'inscrit dans une transmission d'une culture de métier qui prend appui sur des savoirs pratiques ou d'expérience selon ses propres habitus professionnels et la conception qu'il se fait de ce que doit être le métier en situation. Le projet de stage élaboré et discuté avec l'étudiant ou l'étudiante reste le support comme trame d'évaluation des acquisitions en stage. Ce type d'accueil se retrouve plus fréquemment chez les professionnels aguerris et connaissant une expérience des stagiaires assez longue. Ils ont été formés et ont obtenu leur diplôme avant les dernières réformes des années 2000. Pour la deuxième catégorie de formateurs de stage (connaissant une pratique professionnelle comprise entre plus de cinq ans et dix ans), le modèle prescriptif du référentiel de compétences reste à la marge et l'usage du projet de stage est valorisé pour l'accompagnement du stagiaire. Dans ce cas, les formateurs de stage, bien qu'ils aient développé une certaine expérience professionnelle, estiment ne pas avoir acquis suffisamment d'expérience d'accueil en stage (entre trois et cinq ans) pour construire une culture de la transmission professionnelle. Ils reproduisent souvent leur propre expérience de stage comme modèle de ce qui constitue une bonne pratique, ou non, d'accompagnement du stagiaire en situation professionnelle. Dans le troisième cas de figure (professionnels connaissant

une courte période d'activités : entre deux et cinq ans), le formateur accueille l'étudiant selon le modèle du référentiel de compétences qu'il a lui-même intégré car il a été formé selon cette norme.

## Conclusion

À l'issue de cette analyse et à ce stade de l'observation des pratiques d'accueil en stage, au regard des référentiels, nous pourrions conclure que, si le référentiel professionnel constitue un outil de professionnalisation tel qu'il est prescrit pour le champ de la formation du secteur social, il ne s'impose pas encore dans le milieu professionnel dans sa fonction d'accompagnement des stagiaires. La socialisation professionnelle passe par d'autres leviers que les référentiels qui puisent dans les habitus, la culture, l'expérience, les savoirs pratiques.

Le référentiel constitue une norme dans laquelle les professionnels peuvent se retrouver, ou non, selon les générations des diplômés et l'expérience professionnelle capitalisée. Peut-on parler alors de segmentation générationnelle à travers des pratiques hétérogènes d'accompagnement et d'évaluation? Autrement dit, de segmentation entre les nouveaux diplômés, selon les réformes, et les anciens qui n'ont pas connu les référentiels. Les normes des référentiels semblent avoir été intégrées dans la socialisation professionnelle par les jeunes générations. Les pratiques d'alternance se trouvent dès lors modifiées lorsque ces jeunes professionnels deviennent à leur tour formateurs sur les lieux de stage.

La norme du référentiel se veut constitutive d'une culture professionnelle homogène. Or, force est de constater que se développent des pratiques hétérogènes entre les professionnels qui rentrent en conformité avec cette norme et ceux qui s'en distinguent. Comment, dans ces conditions, assurer une transmission homogène de la culture d'un métier? Il serait intéressant d'aller voir plus loin et d'étudier ultérieurement si les jeunes professionnels et formateurs en stage aujourd'hui conserveront, après une plus longue expérience professionnelle, la référence à la prescription des compétences professionnelles.

---

## Références bibliographiques

- BOUSSARD, V., DEMAZIÈRE D. et MILBURN, P. (dir.) (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BRANGIER, É. et TARQUINIO, C. (1998). La compétence : modèle et usages. L'émergence de nouvelles normes sociales. *Connexions*, n° 70, 2-59.

- COURPASSON, D. et LIVIAN, Y.-E. (1991). Le développement récent de la notion de compétences : glissement sémantique ou idéologie? *Revue de gestion des ressources humaines*, n° 1, octobre, 3-9.
- DEMAZIÈRE, D., ROQUET, P. et WITTORSKI, R. (dir.) (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.
- DIETRICH, A. (2000). Les paradoxes de la notion de compétence en gestion des ressources humaines. *Les Cahiers de la recherche*, IAE de Lille, mars.
- DUBAR, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- DUGUE, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté, *Sociologie du travail*, n° 3, 273-292.
- FABLET, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, n° 82, 105-117.
- GUERRAND, R.-H. et RUPP, M.-A. (1978). *Brève histoire du service social en France (1896-1976)*. Toulouse : Privat.
- HUGHES, E. C. (1958). *Men and Their Work*. Glencoe : The Free Press.
- KADDOURI, M. (2008). Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires. Dans M. Kaddouri *et al.* (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 173-191). Paris : L'Harmattan.
- LARSON, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley, CA : University of California Press.
- LE TALLEC, C. (2004). *Les écoles de service social 1910-1940*, Paris, L'Harmattan.
- MALGLAIVE G. (1993). L'alternance intégrative. *Éducation et management*, n° 3, mars, 44-47.
- MOLINA, Y. (2013). Le référentiel professionnel, un outil politique pour la professionnalisation. Dans L. Carignan et M. Fourdrignier (dir.), *Référentiels de compétences et pratiques réflexives dans les formations sociales* (p. 67-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PAUL, M. (2009). L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. Dans J.-M. Barbier *et al.* (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 613-646). Paris : Presses universitaires de France.
- RATER-GARCETTE, C. (1996). *La professionnalisation du travail social. Action sociale, syndicalisme, formation (1880-1920)*. Paris : L'Harmattan.
- RICHARD, N. (2010). L'évaluation de fin de stage en travail social. *European Journal of Social Education / Journal européen d'éducation sociale*, n° 18/19, 10-21.

VANHULE, S., BASLEV, K. et BUYSSE, A. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. Dans J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Formations et professionnalisations à l'épreuve de la complexité* (p. 117-150). Paris: L'Harmattan.

Tableau 1. **Typologie des formateurs de stage et outils de professionnalisation**

	Formateur Type 1	Formateur Type 2	Formateur Type 3
Pratique professionnelle du formateur sur terrain de stage	Longue: entre 10 et >20 ans	Pratique professionnelle moyenne: entre 5 et 10 ans	Pratique professionnelle moyenne ou courte: entre 2 et 5 ans
Expérience d'accueil des stagiaires	Plusieurs années: entre 10 et 20 ans	Courte ou moyenne: entre 3 et 5 ans	Courte ou inexistante: moins de 3 ans
Formation pédagogique du formateur sur le terrain de stage	Prédominance professionnels formés	Professionnels formés, variable	Pas de formation ou rarement
Type d'accueil des stagiaires	Prédominance tutorat	Prédominance tutorat	Tutorat ou collectif <sup>14</sup> selon les organisations de service
Évaluation de l'acquisition de la professionnalité	L'évaluation porte sur la posture et les attitudes professionnelles.	1- L'évaluation porte sur la posture et attitudes professionnelles. 2- L'évaluation porte sur les compétences acquises.	L'évaluation porte sur les compétences acquises.
Outils de professionnalisation utilisés	1- Pas d'outils ni de support utilisés, prise en compte du vécu des stagiaires en situation principalement 2- Utilisation du projet de stage souvent en complément 3- Utilisation du référentiel à la marge	1- Projet de stage principalement 2- Expérience professionnelle et de formation du formateur fréquemment 3- Référentiel de compétences occasionnellement	1- Référentiel de compétences principalement 2- Projet de stage en complément

14. Lorsque les sites qualifiants fonctionnent selon une logique d'accueil collectif, un livret à destination des stagiaires est fréquemment utilisé comme trame à visée technique (grille d'entretien, liste des partenaires à contacter sur le territoire d'intervention...).



Tableau 2. **Savoirs mobilisés par les formateurs de stage**

Savoirs mobilisés par le formateur de stage	Type 1	Type 2	Type 3	Total
Législation sociale / politiques sociales	3	0	2	5
Méthodologie d'intervention professionnelle	2	1	1	4
Savoirs non identifiés par le formateur	2	2	0	4
Psychologie/psychanalyse	3	0	0	3
Sociologie	3	0	0	3
Éthique/déontologie	2	0	0	2
Relation éducative	1	0	0	1
Total	16	3	3	22

Lecture du tableau :

Sur les 13 formateurs type 1 (entre plus de 10 et 20 d'expérience professionnelle), les références à législation/politiques sociales, psychologie/psychanalyse ainsi que sociologie apparaissent trois fois (plusieurs choix étaient possibles par formateur)