

UFR Sciences de l'homme et de la société

Département des sciences de l'Éducation

Master 2 pro ICF FOAD

MEMOIRE

**LA REFORME 2018 DES DIPLÔMES EN TRAVAIL SOCIAL :
L'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE DU FORMATEUR DANS UN CONTEXTE
D'UNIVERSITARISATION**

EPAIN
JESSICA
21807721

JUDIT VARI
JUN 2020

Attestation d'authenticité

Je, soussigné : EPAIN JESSICA

Etudiant(e) de : MASTER 2 ICF 2019-2020

Etablissement :... UNIVERSITE DE ROUEN

Certifie que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à NOIZAY le 01/06/2020

Signature numérique de l'étudiant(e).

Epain Jessica



Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les EPCSCP. La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires, sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p6
PARTIE I CONTEXTUELLE	p9
PARTIE II CONCEPTUELLE	p15
PARTIE III METHODOLOGIE	p38
PARTIE IV ANALYSE DES ENTRETIENS ET INTERPRETATION DES RESULTATS	p47
PARTIE V ANALYSE ET PRECONISATION	p73
CONCLUSION	p80
BIBLIOGRAPHIE	p83
TABLE DES MATIERES	p86
ANNEXES	p89

REMERCIEMENTS

Pour cette année de Master 2 ICF et la rédaction de ce travail de recherche, je tiens à remercier tout particulièrement mon mari, ma mère et mes deux fils âgés de 19 et de 3 mois. Ma mère pour son aide matérielle et humaine, sa présence de maman, son regard bienveillant et ses encouragements.

Mon mari pour avoir tenu la maison, assumé les sacrifices familiaux et mes doutes et surtout, pour m'avoir soutenue dans ce projet professionnel et personnel, qui est, avant tout, familial. Je n'aurais jamais eu assez de courage et d'esprit logique pour affronter ces épreuves là sans eux et je tiens à leur témoigner tout mon amour.

Je remercie mon beau-père pour sa relecture attentive et précise et ses conseils avisés.

Je remercie également l'Institut Régional de Formation Sanitaires et Sociales, particulièrement l'équipe du Pôle Social qui m'a accueilli durant ces trois mois de stage. L'équipe m'a soutenu et m'a apporté le courage nécessaire afin de maintenir le cap, de réaliser ma mission et de finaliser mon objectif professionnel. Sans eux, je n'aurais pas pu obtenir de données pour mon analyse, ni acquérir les qualités suffisantes en ingénierie de la formation. Merci pour leur confiance.

Je tiens également à remercier Monsieur Marc Foudrignier, sociologue, qui a accepté d'échanger avec moi et de me partager une partie de ses travaux non publiés.

Je remercie aussi grandement, mes collègues de Master 2 ICF, qui, m'ont soutenue, relue, écoutée, dans la rédaction, la recherche, la lecture, le stage, les cours. Les mots français sont trop vastes et imprécis pour évoquer leur aide avec assez de panache et d'amitié.

Je remercie également ma directrice de mémoire Madame Judit Vari pour son écoute et son aide lors de la rédaction de ce travail de recherche, ainsi que pour ses pistes de réflexions qu'elle a su m'apporter, lorsque j'avais des doutes et des questionnements.

SIGLIER

A1 Première année

A2 Deuxième année

A3 Troisième année

ASS Assistant de service social

AP Accompagnement pédagogique

CAFDES Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale

CAFERUIS Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale

DC Domaine de compétence

DEASS Diplôme d'Etat d'assistant de service social

DECESF Diplôme d'Etat de conseiller en économie social et familial

DEJE Diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants

DEES Diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé

DEETS Diplôme d'Etat d'éducateur technique spécialisé

DF Domaine de formation

DRJSCS Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale

ICF Ingénierie et conseil en formation

IRFSS Institut Régional de Formation Sanitaire et Sociale

ITS Institut du travail social

IUT Institut universitaire de technologie

MFR Maisons familiales rurales

INTRODUCTION

Assistante de service sociale de formation initiale j'ai repris mes études dès la fin de ce cursus en licence de sociologie afin d'approfondir mes connaissances dans ce domaine et d'avoir un apport théorique plus important pour affronter le terrain. En parallèle j'ai travaillé avec les jeunes dans les domaines proches de la scolarité, de l'insertion, de l'orientation et de la formation. Ces expériences avec les secteurs associatifs ou encore l'Education Nationale et la protection de l'Enfance, m'ont permis de confirmer mon souhait de poursuite d'études au sein du master sciences de l'éducation et de la formation. Privilégiant la formation pour adultes et plus particulièrement la formation des futurs travailleurs sociaux, j'ai souhaité m'interroger sur la question de la réforme des diplômes. Mes objectifs professionnels sont en lien avec ma recherche et mon lieu de stage, car je souhaite rejoindre prochainement une équipe de formateurs dans les filières sanitaires et sociales.

Cette mission réalisée dans le cadre du stage pratique de la deuxième année du master ICF n'a pas été effectuée sur mon lieu de travail. J'ai quitté mon emploi afin de réaliser mon projet professionnel et ma reprise d'études.

Mon lieu de stage est situé en région Centre Val de Loire, il s'agit de l'Institut Régional de Formation Sanitaire et Social (IRFSS), il est le principal acteur de la formation assistant de service social sur son département. L'IRFSS est rattaché à la Croix-Rouge Française, dont les valeurs sont l'Humanité, l'Impartialité, la Neutralité, l'Indépendance, la Volontariat, l'Unité et l'Universalité.

Au sein de la structure, 14 formations sont dispensées ; les pôles principaux sont le sanitaire et le social, regroupant une partie « rééducation et réadaptation » avec la formation des ergothérapeutes. Dans le pôle social, on retrouve les formations suivantes : assistant de service social, conseiller en économie sociale et familiale, assistant maternel, technicien d'intervention sociale et familiale, accompagnant éducatif et social.

L'IRFSS est réparti en deux établissements dans la même région sur deux départements différents. Sur ce même territoire géographique, un Institut en Travail Social (ITS) et plusieurs Maisons familiales rurales (MFR) proposent des formations de même nature que l'IRFSS, ce qui provoque un phénomène d'émulation mais aussi de concurrence en matière de recrutement des apprenants.

Ce lieu de stage a été un choix stratégique dans le cadre de mon projet professionnel afin d'élargir mon réseau et de prendre contact avec le principal acteur des formations sanitaires et sociales du territoire ; la structure ne m'était pas totalement inconnue puisque j'y ai effectué ma formation initiale.

Ainsi, je me suis tournée vers mon ancien centre de formation afin de réaliser 450 heures auprès de leur pôle social. En octobre nous avons pu établir que dans le cadre de l'ingénierie de formation (et plus particulièrement l'ingénierie pédagogique,) que j'ai co-piloté la construction de la troisième année de formation des étudiants assistants de service social. Cette réingénierie des diplômes d'après l'arrêté du 22 août 2018, implique un calcul des heures et la détermination des deltas pour atteindre les objectifs fixés par la réforme et l'établissement. De plus, il faut également réfléchir aux contenus, la réforme étant assez libre dans la composition pédagogique. Pour mener à bien ma mission je dois être capable de maîtriser les différents tableaux de bord sur place et donc d'être dans un positionnement actif et réactif.

Mon positionnement est actif dans le sens où j'effectue, je mène et je participe activement aux réunions réformes mais également à la bonne mise en place et la compréhension de celles-ci Ainsi, je suis identifiée par les formateurs comme étant la « co-référente réforme » à même de répondre aux questions sur les outils, les référencements des cours et la planification des années de formation. Ancienne étudiante au sein de cet IRFSS je n'ai pas connaissance des lieux car l'établissement a depuis déménagé, de plus la structure a vu son personnel changer dans sa majorité et je ne connais que trois formateurs actuellement sur une équipe de 10.

Cependant je dois rester vigilante quant aux affects et à la nostalgie de la formation par exemple. En effet, les évolutions des référentiels de formation et les changements de stratégies au sein de la structure doivent poursuivre une évolution positive en lien avec l'actualité et les nouveaux profils des étudiants. Il est donc important d'avoir une distance professionnelle et personnelle mais également un recul en tant qu'étudiante-chercheuse dans l'élaboration de mon mémoire et de mon enquête.

Mon expérience pratique en qualité de professionnelle assistante de service social m'a permis de faire de multiples observations, notamment sur l'évolution de la profession et sur les attentes du terrain. Les nouvelles lois touchant au travail social et notamment celle de 2018 qui réforme ces diplômes, m'interpelle et me questionne quant au positionnement du professionnel d'hier envers celui qu'il doit

former pour demain. Dans une perspective d'ingénierie de formation, intervenant auprès de l'IRFSS de la Croix-Rouge, dispensant en partie les formations concernées par la réforme, il s'agit pour moi (avec l'aide des livrets de formation, de l'observation et de l'écoute du terrain et des professionnels formateurs, responsables pédagogiques *etc.*) de me questionner sur la transmission de l'identité professionnelle et de la professionnalisation.

Nous allons voir dans un premier temps, le contexte dans lequel se dessine notre questionnement et l'environnement du travail social, ses formations et les textes les régissant. Puis dans un deuxième temps dans la partie conceptuelle, nous allons évoquer l'identité professionnelle et la professionnalisation, afin de déterminer comment le formateur accompagne aujourd'hui l'étudiant en travail social et nous détaillerons notre problématisation et nos hypothèses. Dans une troisième partie, nous expliciterons la méthodologie utilisée et ses outils. Enfin nous terminerons avec la quatrième partie par l'analyse et l'interprétation des entretiens puis par une analyse critique et pour finir, nos préconisations.

A travers nos lectures tout en adoptant un angle réflexif, nous pouvons nous demander :

En quoi, la réforme des diplômes du travail social, vient bousculer la pratique et le positionnement des formateurs dans la transmission de l'identité de ces professions ?

PARTIE I CONTEXTUELLE

1.1 Le Travail Social et son évolution

L'identité professionnelle des travailleurs sociaux commence avec la formation, dont ces derniers doivent disposer pour acquérir les compétences, les savoirs et les savoir-faire et savoir-être qu'exigent l'ensemble des diplômes de ce domaine professionnel. Aborder les valeurs principales du travail social, nous permet d'approfondir la structuration de l'identité professionnelle et son mouvement chez les travailleurs sociaux en lien avec les auteurs.

1.1.1 Les valeurs du Travail Social

Brigitte Bouquet (2003) cite Maccio, pour définir la fonction sociale des valeurs. Ces dernières favorisent l'unité de la personne, l'intégration de la perception de soi et du monde, la cohésion des groupes grâce à des références communes partagées et enfin la cohésion de la société grâce aux références essentielles qui déterminent une société. Les valeurs font partie intégrante du travail social et sont conditionnées par des croyances, des appartenances, des connaissances de la société et de la culture d'où elles sont issues. L'auteure évoque trois topiques dans l'intervention sociale : la pitié, l'égalité et la cohésion. L'action sociale en France était imprégnée d'une forte tradition caritative prenant racine dans la religion chrétienne, en lien avec l'amour pour autrui. L'intervention sociale, était à l'origine axée sur la morale en impliquant la transformation des normes de la conduite afin de résoudre les problèmes sociaux. Les valeurs fortes entre les deux guerres, sont donc imprégnées de la croyance en un idéal de justice, **de** l'aide envers autrui, **du** dévouement, **de** la disponibilité, en fonction notamment de la personnalité du professionnel et de ses connaissances (Bouquet, 2003).

Il existe un socle de valeurs structurantes du travail social. Les valeurs humanistes, qui prennent directement leurs origines dans cette culture judéo-chrétienne se sont transformées pour s'appuyer sur des fondements laïcs, impliquant l'entraide, l'humanisme social ou encore la solidarité. L'humanisme, implique de mettre en valeur l'homme dans sa spécificité et son unicité et de prendre en compte ses potentialités. Cette valeur se rattache donc à la personne, à sa dignité et à son respect, (la tolérance, le partage, l'auto-détermination, la croyance dans les capacités de la personne ou encore faire preuve d'empathie dans la démarche d'aide). Les valeurs républicaines et démocratiques impliquent l'égalité des citoyens devant la loi ainsi que la fraternité, qui nous renvoient à l'appartenance **de** la famille humaine. Ces dernières, composées du droit, de dignité, de justice sociale, de citoyenneté ou encore de cohésion sociale et de solidarité fondent les valeurs

démocratiques du travail social. A travers cette valeur on reconnaît l'importance de l'accomplissement de la personne et du groupe, le respect des personnes et de leurs différences en mettant en avant l'entraide et le soutien afin de permettre à chaque citoyen de se réaliser. Le droit, est une valeur en lien direct avec l'axe démocratique puisqu'il comporte le fondement des libertés, des droits et des devoirs de chacun. Cette valeur vient également cadrer le travail social et son intervention sur le terrain, en lien avec les politiques sociales, comme le droit à la vie privée, à la propriété, à la sûreté ou encore la liberté d'expression. Nous pouvons mettre en parallèle « l'amour pour autrui » cité par Brigitte Bouquet, avec les « luttes pour la reconnaissance » d'après Axel Honneth (Halpern, 2013, page 13). Ce dernier distingue trois principes de reconnaissance et les valeurs citées plus haut font écho, semble-t-il, au principe d'égalité décrit par le philosophe et à la collectivité où chacun doit avoir le sentiment que l'on prend son travail et ses valeurs en considération. Pour l'auteur nos rapports à autrui sont traversés par des attentes de reconnaissance. Cette piste de réflexion nous permet d'élargir notre questionnement sur cette quête des travailleurs sociaux dans la reconnaissance de leur travail et sur un des points importants de la réforme 2018, l'obtention du grade licence. Les valeurs liées à la position professionnelle permettent d'allier pratique professionnelle dans l'aide à autrui avec conception de l'homme dans le respect de l'individu, pour lui-même mais également dans ses capacités d'évolution et d'amélioration. Dans cette valeur on peut citer les compétences professionnelles telles que la rigueur ou encore l'organisation et la créativité (Bouquet, 2003). Mais les valeurs en tant que telles ne permettent pas de se faire une idée précise des professions du travail social et de la vision des auteurs à son sujet. En effet, il faut comprendre le regard porté sur les professions du travail social au début du XX^{ème} siècle par la sociologie des professions.

D'après Abraham Flexner, partisan du courant fonctionnaliste, une profession relève du registre intellectuel et implique de grandes responsabilités personnelles (cours CNED Sociologie de la formation et de la professionnalisation 2019-2020). Il indique également que cela nécessite un savoir théorique et que les techniques peuvent être apportées grâce à un enseignement organisé. Il y a, d'après l'auteur, une auto-organisation et les membres sont motivés par des considérations altruistes. Ces derniers souhaitent agir pour le bien de la société. A partir de ces critères, Abraham Flexner ne considère pas les travailleurs sociaux comme des professionnels. Ils sont plutôt classés comme une « occupation en cours de professionnalisation ». L'approche fonctionnaliste sera critiquée pour son appréhension des professions qui reste un classement selon des critères à remplir. Ainsi certaines professions comme celles des travailleurs sociaux sont alors apparentés à des « semi-professions »,

car ils ne les remplissent pas. A l'inverse les interactionnistes vont essayer de saisir les dynamiques pour comprendre comment des praticiens « tentent d'obtenir le statut de profession ». L'auteur emblématique de l'interactionnisme Everett C. Huges, nous donne sa définition de la professionnalisation d'un groupe professionnel. Il s'agit, des interactions entre les individus membres de ce groupe et leurs clients ainsi qu'avec les autres groupes provenant du même secteur d'activité. Il décrit une coopération qui s'applique dans le cadre de la division du travail.

Ce patrimoine en mouvement fonde les valeurs principales du travail social et de son intervention. Ils sont le sédiment sur lequel reposent les référentiels de formation, d'emploi et de métier du travail social. Ils font partie intégrante de la profession d'assistant de service social.

1.1.2 La profession d'Assistant de Service Social et son évolution

Le champ du travail social, est en mutation permanente grâce à la mise en place d'une action sociale territorialisée et de l'évolution de la place accordée aux usagers dans le cadre d'une démocratie participative. La réforme de juin 2004 des études Assistants de service social prend en compte les mutations sociales et la qualification des professionnels implique l'acquisition de compétences « savoirs mis en acte ». La formation se décline en référentiels : activités et compétences. La profession d'assistant de service social est une profession d'aide, définie et réglementée : « *L'assistant de service social est un professionnel du travail social. Il exerce dans le cadre d'un mandat et de missions institutionnelles. Il mène des interventions sociales, individuelles ou collectives, en vue d'améliorer par une approche globale et d'accompagnement social les conditions de vie des personnes et des familles. Les assistants de service social et les étudiants se préparant à l'exercice de cette profession sont tenus au secret professionnel dans les conditions et sous les réserves énoncées aux articles 226-13 et 226-14 du Code pénal et à l'article L.411-3 du Code de l'action sociale et des familles. L'assistant de service social intervient dans une démarche éthique et déontologique, dans le respect de l'altérité et de la singularité de la personne et du collectif. Il instaure une relation visant à favoriser la participation des personnes dans l'accompagnement social individuel et collectif.* » (Référentiel professionnel, annexe 1 de l'arrêté du 22 août 2018).

Le terme de « travail social » par transposition du mot « social work » chez les anglo-saxon, identifiait à l'origine la profession d'assistant(e) de service social. A partir de la première guerre mondiale, cette dernière s'institutionnalise. Elle constitue la figure la plus ancienne du travail social et ces

professionnels représentent 80% des métiers de l'aide. Le sexe féminin est majoritaire à 96%. Les débuts de la profession commencent dès le XIX^{ème} siècle. La première maison sociale est ouverte en 1896, dans le quartier ouvrier de Popincourt à Paris. Des femmes, d'origine bourgeoise ou aristocratique, viennent y habiter afin d'améliorer les conditions de vie de la population. Elles se donnent comme nom « travailleuses sociales ». En 1901, la tuberculose fait des ravages et un des objectifs sous la III^{ème} République, est de former des personnes à se rendre au domicile de la population. En 1905 est créée une école d'infirmière privée par Léonie Chaptal et en 1922 la profession d'infirmière visiteuse obtient la reconnaissance officielle par la création d'un diplôme d'État. Cette profession conjugue une approche sociale et médicale auprès des familles et applique une méthodologie d'intervention à domicile marquant ainsi les débuts de la conception médico-sociale du service social. (Bouquet, Garcette, 2011).

En 1916, on voit la création d'une école de surintendantes d'usine, avec la fin de la guerre leur mission consiste à aider à l'accueil des réfugiés et des prisonniers de guerre. Intégrant leurs pratiques dans le travail social, ces professionnelles qui poursuivront leurs interventions dans le milieu professionnel, deviendront les assistantes sociale d'entreprise. De 1920 à 1940, il existe donc deux secteurs, l'un médico-social avec les infirmières et les infirmières visiteuses et l'autre social, regroupant les assistantes sociales et les surintendantes. Plusieurs écoles du social existent et une certaine harmonie s'installe quant au nombre d'années de formation et en matière de contenus, de méthodes d'intervention et de déontologie. Le front populaire de 1936 a des difficultés à discerner le travail des assistantes sociales et des infirmières visiteuses. Deux circulaires vont donc ordonner la fusion de ces deux formations et instituent par décret en 1938 un nouveau diplôme d'état. Le programme de la formation s'étale sur trois années, une première année médicale commune, une deuxième année médico-sociale et une troisième année sociale. Ce modèle médico-sociale de la formation et du service social, restera en l'état jusqu'en 1968. La loi du 8 avril 1946 impose le secret professionnel et le diplôme pour pouvoir exercer cette profession. L'identité est re-questionnée, avec la volonté d'affirmer un corps professionnel, l'Association Nationale des Assistant(e)s social(e) élabore un code de déontologie en 1949. Durant cette période et jusqu'en 1960, les sciences humaines comme la sociologie et la psychologie imprègnent les formations en service social et leurs outils d'analyse, d'intervention, d'entretien, deviennent des savoirs nécessaires. En parallèle, d'autres professions sociales se développent et les assistants sociaux doivent redéfinir régulièrement leurs rôles et leurs tâches. En 1970, la fin de première année commune d'étude médicale prend fin et un nouveau diplôme d'état est institué, donnant ainsi le statut d'étudiant pour les élèves en service social. En 1980, la réforme des études met l'accent sur l'action collective, la contractualisation, le partenariat et la relation

d'aide. Puis celle de 2004, implique l'analyse « globale et multiréférentielle » ainsi que le travail en réseau et un référentiel de compétences. (Bouquet, Garcette, 2011).

1.1.3 Synthèse

Brigitte Bouquet (2003) évoque trois topiques dans l'intervention sociale : la pitié, l'égalité et la cohésion. En effet, l'action sociale en France était imprégnée d'une tradition caritative en lien avec la religion chrétienne et l'amour pour autrui. Concernant l'intervention sociale, cette dernière était axée sur la morale afin de résoudre les problèmes sociaux. Il est important de noter que le travail social est porteur de valeurs qui le structurent, les principales étant l'humanisme et les valeurs républicaines et démocratiques. La plus ancienne profession du travail social est l'assistant(e) de service social qui, dès la première guerre mondiale s'institutionnalise. De 1920 à 1940, il existe deux secteurs, l'un médico-social et l'autre social. Ces dernières collaborent entre elles et interagissent avec leurs publics dans un but commun en lien avec les valeurs citées en amont. La filière évolue de sorte que plusieurs réformes vont transformer la formation d'assistant de service social et en 1970, un nouveau diplôme d'état est institué. Ce dernier accorde le statut d'étudiant pour les élèves en service social. En 1980, la réforme des études met l'accent sur l'action collective, la contractualisation, le partenariat et la relation d'aide. Puis celle de 2004, implique l'analyse et le travail en réseau ainsi qu'une approche de la formation par des compétences, nécessaires dans l'obtention du diplôme d'Etat. L'identité et la professionnalisation de la profession ont donc évolué jusqu'à aujourd'hui, s'imprégnant d'une histoire croisée entre plusieurs professions sociales et médico-sociales nécessaire pour venir en aide à la population. Il s'agit donc d'une construction encore en cours actuellement qui se forme, se déforme et évolue à travers les modifications actuelles imposées par la réforme de 2018, sur les diplômes du travail social. Cette dernière implique une réingénierie des diplômes du travail social dans une volonté de répondre au mieux aux exigences du terrain et aux nouvelles problématiques sociales. La réforme de 2018 impose une clarification à travers les concepts qu'elle mobilise : l'identité professionnelle et la professionnalisation. Ainsi qu'un questionnement autour de ce vers quoi, elle semble tendre : l'universitarisation.

PARTIE II CONCEPTUELLE

2.1 La réforme 2018 : Identité professionnelle, professionnalisation et universitarisation

Le premier schéma national des formations sociales a eu lieu entre 2001 et 2005 (Kittel, 2014). Il a été un point de départ à l'enclenchement du processus des réformes des diplômes du travail social. La proposition visait à construire une offre de certification plus généraliste et un développement des compétences génériques, communes, entre plusieurs diplômes communes à plusieurs diplômes. On peut noter également la volonté de prévenir l'usure professionnelle en facilitant la mobilité entre les diplômes. Cette réforme implique deux concepts qu'elle enlace : l'identité professionnelle et la professionnalisation. En approfondissant son contenu, on peut également se questionner quant à son engagement dans l'évolution des formations du travail social et pourquoi pas, à l'universitarisation ?

2.1.1 L'identité professionnelle en question

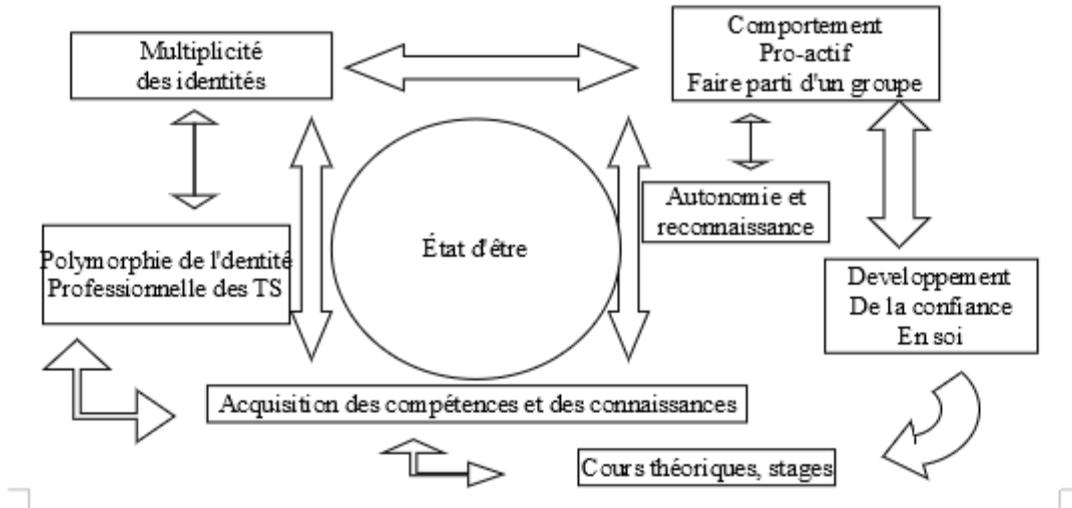
Issu des États Généraux du Travail Social, le plan d'action interministériel en faveur du travail social et du développement social, présenté par le Conseil des Ministres, le 21 octobre 2015, rend compte des modifications impliquées par la réforme des diplômes de travail social. Le plan est composé de 26 mesures dont l'axe III « *Mieux reconnaître le travail social et moderniser l'appareil de formation* ». La réforme concerne les diplômes d'état du travail social jusqu'alors reconnus de niveau III. Les décrets n°2018-733 et 2018-734, du 22 août 2018 apportent des précisions quant aux modifications exigées (CREAI, 2018). Cette réingénierie des diplômes du travail social permet l'acquisition d'un socle de compétences et de connaissances communes et s'applique aux formations suivantes :

- Diplôme d'état de conseiller en économie social et familial (DECESF)
- Diplôme d'état d'assistant de service social (DEASS)
- Diplôme d'état d'éducateur jeunes enfants (DEEJE)
- Diplôme d'état d'éducateur spécialisé (DEES)

-Diplôme d'état d'éducateur technique spécialisé (DEETS)

Les compétences communes sont transférables entre les diplômes cités ci-dessus et comprennent l'accueil ou encore l'analyse de la demande et des besoins, l'évaluation d'une situation et la conception *etc.* Les connaissances communes à ces diplômes et qui apparaissent comme nécessaires dans l'acquisition des compétences citées en amont, concernent entre autres l'histoire du travail social et des métiers, l'éthique et les valeurs en travail social, les connaissances des publics, l'initiation à la démarche de recherche *etc.* Ce socle commun vise à favoriser et à renforcer la connaissance réciproque des différents acteurs intervenant dans le champ social et la création d'une culture partagée « *autour de la coordination du projet dans une logique de parcours pour mieux répondre aux besoins des personnes et de leurs proches.* » (CREAI, 2018). La reconnaissance d'autrui devient essentielle pour l'identité professionnelle. La formation pratique (stage), le lieu de travail et de formation, le regard de la société, deviennent des éléments importants dans ce processus identitaire et dans sa structuration. La structuration de l'identité professionnelle est un processus dynamique, interactif et circulaire impliquant trois moments « états d'être » principaux qui s'influencent mais ne dépendent pas les uns des autres. Il s'agit de : l'acquisition de la connaissance et des compétences, de l'autonomie et la reconnaissance professionnelle et enfin la multiplicité des identités professionnelles.

Afin d'illustrer ces propos nous proposons le schéma que nous avons construit ci-dessous : reprenant l'ensemble des arguments développés par (Crête, Marchand, Pullen-Sanfaçon, 2015).



Cette illustration montre la circularité et les échanges entre les trois moments principaux. Ils comprennent et développent chacun, une nouvelle étape dans le processus identitaire, marqué par l'expérience sur le terrain, porté par la valeur de la notion « alternance » dans les formations du travail social. Cela entraînant un renforcement de l'autonomie puis de la confiance en soi et donc de l'affirmation de l'identité au sein d'une structure d'accueil (dans le cadre d'une formation pratique (stage)) ou sur le lieu de travail. Les connaissances et les compétences abordées en amont de manière théorique vont être renforcées. D'une part par l'interaction entre la pratique et la confiance en soi et d'autre part, par l'autonomie laissées à l'apprenant sur le terrain de formation. Les différents allers-retours observables sur ce schéma montrent un questionnement et un re-questionnement permanent ainsi qu'une réinterprétation de l'identité en place. Selon les mêmes auteurs, l'identité professionnelle, sa construction et sa structuration, restent tributaires de la confiance en soi professionnelle des individus. Autrui occupe une place importante dans cette construction dynamique et dans l'autonomie de la personne ; en faisant office de soutien il renforce l'identité professionnelle. Ces éléments rejoignent la définition de Claude Dubar. Pour le sociologue, l'identité professionnelle n'est jamais construite dans un contexte idéal, ni figée dans une carrière ou une temporalité, ce qu'il nomme les « temporalités professionnelles ». En effet, la formation professionnelle initiale, ne serait être un temps de construction identitaire total et accompli stable et serein. L'auteur développe quatre espace-temps et l'espace de la formation y est décrit comme le moment incertain : « la construction incertaine de l'identité de réseau » du fait, des « savoirs théoriques » qu'il identifie comme étant non reliés à des savoirs pratiques et professionnels installant de par ce fait, une instabilité et une incertitude « fortement tendues vers l'autonomie et l'accumulation de distinctions culturelles ». Les exigences nouvelles de la production, des réformes, comme celle des diplômes du social, impliquent une

dynamique de déstructuration et de restructuration entraînant une crise des identités. Les anciennes logiques et identités, vont se heurter aux nouvelles demandes, les nouvelles identités, bien qu'instables, semblent être valorisantes et le risque est ici d'entrer en conflit avec de nouvelles formes d'apprentissages, de connaissances, de pratiques et de partage dans les compétences. (Dubar, 2015). Si l'instabilité est citée, c'est parce qu'elle représente elle-même l'identité du jeune diplômé ou de l'apprenant, dans un contexte où ces derniers s'identifient par leur diplôme plutôt que par leur travail une fois insérés professionnellement. L'identité est dédoublée par la situation de travail actuelle et celle du diplôme obtenu ou en cours de validation et le niveau qu'il implique. La reconnaissance et la « division de soi » que nous pouvons identifier dans la réforme mise en place, visant la flexibilité et la mobilité des professions du social, ne sont-ils pas à l'origine, comme peut le questionner l'auteur, de cette modification des identités ?

Avec la réforme 2018, la société, reconnaît par le passage des formations de niveau III au niveau II, la valeur des diplômes avec la réingénierie engagée dans le processus L-M-D (licence, master, doctorat). On note également que cette volonté de valorisation concerne : « *une logique de fluidité des parcours professionnels, la progression des professionnels et la mobilité européenne des étudiants (mesure 14 et 15 du plan d'action).* » (CREAI, 2018). Comme nous l'avons illustré plus haut, la polymorphie des travailleurs sociaux et la multiplicité des identités font partie intégrante du processus de structuration de l'identité professionnelle chez les apprenants des formations sociales. Avec la réforme nous observons une volonté de combiner des savoirs, impliquant deux axes intéressants dans la réalisation de l'identité du professionnel :

Le premier axe, concerne l'identification des métiers, rôles, fonctions, missions de chaque acteur du champ social, entre eux et par les usagers.

Le second axe, concerne une identification commune à des valeurs d'accompagnement, d'accueil, de fonctionnement au sein du champ du social, entre les acteurs eux-mêmes et leur pratique.

Ces éléments permettent d'avancer que les textes portent une double volonté, celle d'une meilleure identification des différences entre les professions et les formations et celle d'une identité commune, porteuse de valeurs en lien avec le travail social. Ces axes rejoignent la vision de Claude Dubar arguant que la construction identitaire dépend de la reconnaissance que va recevoir l'individu, à propos de ses savoirs, de ses compétences et également, de son image (Dubar, 2015). Si la transmission des savoirs et des compétences prennent une place importante dans la réforme de 2018,

c'est bien qu'à travers la formation de l'individu, la construction identitaire se fait également grâce à la professionnalisation et aux savoirs nécessaires pour exercer une profession. (Wittorski, 2005). Il est important de se questionner quant à la professionnalisation qu'implique cette réforme, dans les diplômes du travail social cités plus haut.

2.1.2 La professionnalisation des futurs assistants de service social

D'après Richard Wittorski (2005), la professionnalisation dans le cadre de la formation, est un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante ; il s'agit de former des individus à une profession. Ce concept met en scène les acquis personnels et/ou collectifs : capacités, compétences permettant une construction afin d'être autorisé à dire de quelqu'un qu'il est un professionnel « doté de professionnalité ». Dans le livret de formation 2018 des assistant(s) s de service social, nous observons trois objectifs répartis sur les trois années. Le tableau ci-dessous nous permet d'avoir une vision large et synthétique de ces objectifs et des exigences de la formation pour les futurs professionnels :

Progression pédagogique semestrialisée-Livret pédagogique de la formation ASS- IRFSS Croix-Rouge.

Objectifs d'année	SEMESTRES	Objectifs de semestres
ANNEE 1 : comprendre l'homme et son environnement : des fondements du métier à l'expérimentation de la pratique	Semestre 1	Découvrir et expérimenter les approches plurielles et territoriales du travail social
	Semestre 2	Appréhender le rôle et les missions de l'ASS, comprendre et s'initier aux fondamentaux de l'exercice professionnel
ANNEE 2 : S'approprier les pratiques professionnelles	Semestre 3	S'inscrire dans les différents processus méthodologiques et penser la complexité des individus et de la société
	Semestre 4	Expérimenter et combiner les connaissances pour une construction professionnelle dans le domaine individuel et collectif
ANNEE 3 : construire une posture professionnelle distanciée et argumentée	Semestre 5	S'approprier et mobiliser ses compétences
	Semestre 6	Évaluer, affirmer et expliciter son positionnement professionnel

Il est précisé également dans ce document que l'accompagnement à la professionnalisation est au cœur du projet pédagogique et participe à rendre actif la dynamique « d'alternance intégrative tout au long du parcours de formation ». Cet accompagnement prend deux formes : individuelle et collective.

Pour la première, il s'agit de mettre en place des rencontres tripartites avec le terrain de formation pratique (stage) et l'école engageant l'apprenant, le formateur-accompagnateur et le référent sur site qualifiant, ainsi qu'une rencontre annuelle d'évaluation formative du parcours de professionnalisation.

Pour la seconde, des séances en groupe de 8 permettent de partager des expériences et de développer la pratique mais également d'analyser cette dernière.

L'analyse des pratiques est intéressante dans le parcours de professionnalisation de l'apprenant car elle permet de mettre en mots les pratiques spontanées et donc d'identifier et de saisir les tendances communes et les principes qui les organisent, dans une approche d'apprentissage coopératif. C'est par l'identification de ces pratiques, que les représentations du métier chez l'apprenant vont évoluer, participant ainsi à la construction de l'identité professionnelle vu précédemment (Wittorski 2005). C'est précisément l'évolution des représentations sociales et professionnelles que les apprenants vont devoir travailler durant ces trois années, à travers l'acquisition des Domaines de Formation (DF) anciennement Domaines de Compétence (DC). Ils sont au nombre de 4 :

DF1 : L'intervention professionnelle en travail social

DF2 : L'analyse des questions sociales de l'intervention professionnelle en travail social

DF3 : La communication professionnelle en travail social

DF4 : La dynamique interinstitutionnelles, les partenariats et les réseaux

Cette architecture de formation est reliée à des unités de formation ainsi qu'à une initiation à la recherche et à un accompagnement à l'alternance, dont le travail d'analyse des pratiques fait partie intégrante. Ces groupes d'analyse, permettent de rechercher dans une cohésion et une coopération, des ajustements afin de : « transformer les pratiques en connaissances individuelles sur l'action ». Dans l'analyse des pratiques chez l'apprenant, il est question d'aborder non pas, la description d'une scène d'un point de vue externe mais de chercher à expliquer les significations que l'on accorde à cette situation et à cette action. Le travail d'analyse des pratiques permet une mise à distance et favorise le

développement des formes identitaires professionnelles. La rétrospection permet de mieux se comprendre, de se joindre et de se conformer dans sa pratique avec un groupe en cohérence avec les objectifs d'actions menés sur le terrain. De plus dans le cadre individuel, réfléchir à des réponses particulières et prendre en compte les spécificités de chacun favorise la construction de la professionnalité singulière dans un contexte d'acquisition d'une culture commune dans le travail de groupe. (Wittorski 2005). Cela n'est pas sans rappeler les deux axes de la réforme 2018, correspondant à la construction d'une culture commune entre les différentes professions du travail social et l'affirmation des particularités de chaque profession en parallèle.

Nous retrouvons donc dans l'analyse des pratiques ces deux volontés à une échelle différente : la construction d'une culture commune à un métier au sein de la même formation et la fonction de différenciation identitaire propre à chaque futur professionnel. Mais cette réingénierie des diplômes du travail social, n'implique-t-elle une tendance à l'universitarisation, avec notamment la reconnaissance des diplômes au grade de licence ou encore avec la mise en place des commissions pédagogiques nécessitant ainsi une validation universitaire pour acquérir le diplôme d'état ?

2.1.3 La réforme des diplômes du Travail social, vers une universitarisation ?

L'universitarisation des formations du travail social est-elle réelle ? Tout d'abord définissons ce processus qui s'applique : *« lorsque les institutions de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettent se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université »*. Il semble, que l'universitarisation entraîne la disparition ou la transformation des institutions d'origine au profit des universités. Les savoirs professionnels sont alors transmis et créés selon les règles universitaires. Enfin, les formateurs sont confrontés au statut dominant des enseignants-chercheurs. (Bourdoncle, 2007 p 138).

Selon Iori Ruggero (2017, p50), qui rejoint par ailleurs Raymond Bourdoncle, la crainte de l'universitarisation est multiple et concerne principalement, le contrôle des formations et des savoirs transmis. De plus, des doutes sont émis sur les bénéfices de l'universitarisation pour les résultats et l'utilité de la recherche éducative. Iori Ruggero explique que dans l'histoire des formations du travail social et à travers les nombreuses réformes, on observe la conservation d'une ambivalence avec le monde universitaire, privilégiant un écart favorisant l'hétérogénéité professionnelle. La demande de la part des instituts de formation est importante à prendre en compte, car l'universitarisation relève de leur volonté. (Foudrignier, 2009, p72)

L'un des risques de l'universitarisation est une « *disciplinarisation trop radicale, qui amène des enseignements finalisés non sur la compréhension des pratiques et des terrains réels d'exercice, mais sur la recherche et la logique disciplinaire* » (Bourdoncle, 2007, p143). En effet, la réforme des diplômes de 2018 institue plusieurs « partiels » semblables à ceux que l'on retrouve à l'université ainsi que des « rattrapages » qu'il faut dorénavant intégrer dans l'ingénierie de la formation et sa planification. Afin de valider les certifications et les modules de formation permettant d'acquérir le grade licence et le diplôme d'état, les apprenants voient leur dossier passer en commission pédagogique, lorsque les notes ne sont pas satisfaisantes. Cependant, les universitaires qui constituent ces commissions n'évaluent pas le parcours de professionnalisation que nous avons défini plus haut. Ils n'ont pas accès ou très peu à la lecture du « livret de formation » constituant l'identité professionnelle de l'étudiant. Là où le « livret de formation », remis à chaque étudiant en fin de parcours, permettait d'apprécier une vision globale de sa capacité à se remettre en question, à adopter une analyse de sa pratique mais également un positionnement professionnel sur le terrain. Si Marc Foudrignier parle en 2009 de l'absence d'une « demande globale de rapprochement » entre les formations du social et l'université, aujourd'hui il faut constater que cette dernière intervient dorénavant dans la délivrance du diplôme d'état.

Cependant, l'intervention de l'université est à nuancer car l'initiation à la recherche validée par le mémoire professionnel reste tributaire de l'évaluation par la DRJSCS. Quant aux épreuves certifiantes, elles sont à la charge des centres de formation qui non seulement vont créer leurs évaluations. Si « *un positionnement à l'écart du monde universitaire a été privilégié pour maintenir une hétérogénéité professionnelle* » il faut constater un risque de déprofessionnalisation de ce cursus selon Ruggero Iori (2017, p49). En effet, l'auteur explique la crainte d'une perte de contrôle : « *ne plus avoir la main sur la maîtrise de la formation* ». Cependant, malgré ce rapprochement certain, est-il possible avec les critères cités ci-dessus, d'affirmer que les formations du social sont universitarisés ?

Bourdoncle (2007, p139) reste prudent et parle de « *fausse universitarisation* » en citant les IUFM en 2007, dans le cas où le processus n'implique qu'un rapprochement partiel avec l'université notamment avec l'externalisation de la recherche : « *fausse universitarisation, car malgré l'affirmation dans leur appellation de leur caractère universitaire et la présence d'enseignants-chercheurs, encore minoritaire, dans son personnel, ils restent des établissements publics à caractère administratif et non des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, comme les universités.* » Le personnel formateur a donc son importance dans le processus de l'universitarisation. Nous pouvons donc nous demander ce qu'il peut advenir des formateurs dans

lors d'une universitarisation ? Bourdoncle (2007, p144) distingue deux cas. Dans le premier, le personnel est conservé à condition d'atteindre rapidement les conditions de recrutement universitaire et donc d'obtenir un doctorat. Les formateurs ne pouvant pas être retenus sont intégrés dans d'autres cadres d'enseignement. Dans le second cas, tous les formateurs sont conservés dans l'attente de leur départ en retraite.

2.1.4 Synthèse

Issu des États Généraux du Travail Social, la réforme des diplômes de travail social de 2018 concerne les diplômes d'état en travail social de niveau III. Les décrets n°2018-733 et 2018-734, du 22 août 2018 apportent des précisions sur cette réingénierie. L'une des mesures principales est l'acquisition d'un socle de compétences et de connaissances communes. Ce socle vise à favoriser et à renforcer la connaissance réciproque des différents acteurs intervenant dans le champ social. Il est important de noter que la reconnaissance d'autrui devient importante pour l'identité professionnelle ainsi le terrain de formation pratique (stage), le lieu de travail et la connaissance des principaux acteurs et partenaires du travail social, deviennent des éléments importants dans ce processus identitaire et dans sa structuration. Nous avons vu que la structuration de l'identité professionnelle est un processus dynamique, tributaire de la confiance en soi ; autrui occupe une place importante dans cette construction dynamique et dans l'autonomie de la personne construction. En effet, en faisant office de soutien il renforce l'identité professionnelle. La réforme 2018, vient renforcer l'idée que l'identité professionnelle n'est jamais construite dans un contexte idéal, ni figée. Et les événements historiques antérieurs confirment que les professions dans ce domaine sont en mouvement perpétuels et ne restent pas statiques face aux changements de la société et aux nouvelles exigences que ces évolutions impliquent. Si la transmission des savoirs et des compétences prennent une place importante dans la réforme de 2018, c'est bien qu'à travers la formation de l'individu, la construction identitaire se fait également grâce à la professionnalisation et aux savoirs nécessaires pour exercer une profession. La professionnalisation dans le cadre de la formation, est un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. Elle met en scène les acquis personnels et/ou collectifs permettant une construction afin d'identifier la personne comme un professionnel « doté de professionnalité ». La réforme de 2018 pose également une autre question, en lien avec l'identité professionnelle et la professionnalisation qu'elle bouscule. Celle du processus d'universitarisation qui peut entraîner la disparition ou la transformation des institutions d'origine au profit des universités. Dans le cas d'une universitarisation, les savoirs professionnels sont transmis et créés selon les règles universitaires. Avec la réforme de 2018, on note que pour valider les certifications et les modules de formation les apprenants voient leur dossier passer en commission pédagogique. Cette commission est composée de membres professionnels et d'universitaires. Nous avons vu que ces derniers n'évaluent pas le parcours de professionnalisation et n'ont pas accès ou très peu à la lecture du « livret de fin de formation » constituant l'identité professionnelle de l'étudiant. Cependant, il faut souligner que l'intervention de l'université est à nuancer car l'initiation à la recherche validée par le mémoire professionnel reste tributaire de l'évaluation par la DRJSCS. Quant aux épreuves

certifiantes, elles sont à la charge des centres de formation. Cela nous pousse à nous questionner sur ce processus ; est-il réel ou constitue-t-il simplement une étape de plus, dans le rapprochement universitaire avec les organismes de formation professionnelle? A quel niveau nous situons-nous avec cette réforme ? Dans tous les cas, la *réforme* de 2018 insiste sur un rapprochement avec l'université par l'instauration du grade licence et par là, l'encouragement au recrutement d'intervenants doctorants. Cela implique également un flou chez les formateurs qui présentent des profils très hétérogènes. Se pose alors la question du profil et de l'identité du formateur du travail social. En effet, nous nous interrogeons sur l'histoire de leur profession, leur rôle au sein des centres de formation et auprès des apprenants et enfin sur la pratique et le positionnement de ces derniers, face à la réforme de 2018.

2.2 Les formateurs du Travail Social

Il nous semble important d'aborder dans un premier temps le terme de « formateur » et sa création. En effet, il n'a pas toujours été évident pour le formateur d'asseoir sa place et sa légitimité. Son rôle, n'a pas toujours eu la même importance, que ce soit en sémantique ou sur le plan législatif. Puis nous aborderons la perception de ce métier au XIXème siècle ainsi que le terme d'« accompagnant » et apporterons un éclairage quant à sa fonction dans l'accompagnement de la formation. Puis dans un troisième temps, nous aborderons la question du positionnement du formateur face à l'universitarisation des formations du travail social et les questionnements et conséquences qui en émergent.

2.2.1 La formation du formateur

Nous pouvons tout d'abord aborder la définition du terme « formateur » et sa « formation » à travers l'histoire contemporaine de manière sémantique mais aussi professionnelle. *Le trésor de la langue française* de 1969 (Laot, Lescure, 2006 p79) cite Bertrand Schwartz, ancien conseiller technique au ministère de l'Éducation Nationale et conseiller à l'Éducation Permanente à la même époque : « *Personne qui forme, éduque, instruit* », « *Ces actions peuvent aller du simple conseil pédagogique à la formation de formateurs, en passant par un apport d'outils et de documents pédagogiques* ». Le mot formateur recouvre au sens passif et au sens actif, une action ou un processus et depuis le XXème siècle, le résultat d'une action. On parle alors de création en mouvement qui s'applique dans un premier temps aux éléments naturels comme la géologie par exemple, puis à des phénomènes plus éthérés comme les idées et les concepts ou encore les événements historiques et enfin au XIXème siècle, le terme de formation se rapporte aux êtres humains et intègre le sens de l'éducation (Laot, Lescure, 2006 p80). Cette évolution sémantique s'effectue parallèlement avec l'apparition des formateurs et leur professionnalisation ou en tout cas les débats qui les animent. Après la seconde guerre mondiale, l'émergence des éducateurs populaires et des instituteurs de cours du soir, préparent en quelque sorte la création des nouvelles figures de l'éducation et de la formation dans les années 1960. En effet, le XIXème siècle voit, les moniteurs professionnels, les militants-techniciens ou encore les ingénieurs-formateurs apparaître et s'affirmer dans ce domaine. Un questionnement reste en suspens quant à l'appellation et à l'utilisation des termes de « formateur » et de « formation » ou encore de la désignation du public concerné « auditeur ». Si les mots posent problème, la promulgation de la loi de 1971 permet d'ouvrir le marché des activités de formation et

donc de poser la question de la professionnalisation des formateurs. Le sujet est longuement discuté et débattu et dès les années 1970, les syndicats revendiquent le refus de la constitution d'un corps de professionnels de la formation. En effet, la volonté est de mettre à l'écart « professeur » et « formateur ».

La spécialisation et la carrière en tant que formateur n'est pas souhaitable et la rotation régulière à ce type de poste est encouragée. Les syndicats d'enseignants et l'Education Nationale n'a pas été sollicitée pour participer aux négociations de l'accord de 1970 et à la préparation de la loi de 1971. Les compétences pédagogiques des enseignants ne sont pas nécessaires selon les syndicats, qui mettent en avant la maîtrise de l'existence. Pour eux, le formateur n'a pas de grandes responsabilités et se doit d'être simplement un organisateur de situation de formation (Laot, Lescure, 2006 p87). D'un point de vue législatif, l'Etat officialise dès 1973, la délégation de la formation des futurs travailleurs sociaux aux travailleurs sociaux. Il nous semble important de revenir sur la définition du formateur dit « permanent » en travail social, afin de mieux comprendre son rôle et ses fonctions, qui, depuis ont évolué. D'après la convention collective du 15 mars 1966, le formateur permanent en travail social est : *« appelé notamment, et de façon permanente, à contribuer à la conception des programmes de formation et à leur réalisation. Il assure les enseignements et les actes pédagogiques nécessités par l'ensemble des formations et activités de l'organisme. Il peut intervenir en tant que consultant auprès d'organismes extérieurs et être délégué à la réalisation d'un projet. Il engage toutes préparations et études nécessaires à la réalisation de ses charges. »*.

Concernant la formation du corps professionnel des formateurs en travail social, nous repérons trois périodes :

- la première en 1900 avec l'arrivée des monitrices dans les écoles du service social.
- La seconde période, débute en 1960. La multiplication des écoles et des diplômes dans le domaine du social contribue à l'augmentation des recrutements de formateurs. Les profils sont différents et le contexte économique, social et politique (mai 1968, loi de 1971 *etc.*) favorise la revendication et l'élaboration collective avec l'émergence du terme « formateur ». Il devient le symbole de l'autonomisation et de la reconnaissance.
- La troisième période a lieu dans les années 1990 avec une importance grandissante accordée aux établissements de formation en travail social plutôt qu'aux formateurs. Les structures vont avoir

affaire avec les problématiques du marché de la formation comme la concurrence ou encore avec la politique et les nouvelles réformes des diplômes.

Les constats qui peuvent être faits sont les suivants : les formateurs sont avant tout formateurs d'une profession avant d'être formateurs en travail social mais cela ne semble pas être explicite dans le processus de professionnalisation. (Verron, 2016, p29). En effet, en parallèle, ce n'est qu'à partir des années 1980, où l'on reconnaît une certaine professionnalisation des formateurs pensée comme une profession en construction. Certains ouvrages et publications donnent une approche catégorielle des formateurs en fonction des publics qu'ils accompagnent ou encore des institutions où ils exercent.

En effet le terme formateur et plus précisément le terme « formateur d'adultes » semble s'appliquer et s'attacher à l'institution qui prodigue la formation. Aussi, les travailleurs sociaux formés en centre de formation professionnelle et ce dès la sortie du baccalauréat, sont considérés comme des adultes et formés par des formateurs. On remarque alors une différenciation forte entre « enseignant » et « formateur » historiquement, sémantiquement et les critères qui les déterminent, ne relèvent pas de la formation initiale ou continue, ni même des pratiques pédagogiques (Laot, Lescure, 2006 p90). Ainsi si l'on s'intéresse plus particulièrement aux formateurs en travail social et à leurs profils, on note que ces derniers s'apparentent à la forme identitaire décrite par Claude Dubar, il s'agit de la « promotion » (Verron, 2016, p93). En effet, cela correspond à une poursuite de parcours conduisant à une ascension sociale inscrivant le formateur dans une hiérarchie dite implicite. L'accès à ce genre de poste est pour Christophe Verron (2016, p94) le témoignage de l'entrée au sein d'une élite, qui vient finaliser une carrière réussie. D'après l'étude menée par l'auteur, les formateurs en travail social sont issus majoritairement des catégories moyennes et supérieures. L'accès au poste de formateur représente une mobilité ascendante et leurs parcours dans l'enseignement secondaire semblent réussis. Christophe Verron (2016, p 106) nous indique que 72% de la population qu'il a étudiée possèdent au moins un diplôme en travail social contre 28% qui n'en ont pas. De plus en comparant des enquêtes de 1971 et de 1991, le sociologue note une évolution positive dans l'augmentation des diplômés en travail social chez les formateurs. L'analyse des parcours professionnels faite par l'auteur, permet de dégager trois groupes parmi les formateurs : les experts en travail social, les enseignants et les formateurs professionnels.

Les experts ont un diplôme en travail social et une expérience professionnelle conséquente dans ce secteur de 16,3 années en moyenne. Pour accéder au poste de formateur ces derniers ont obtenus un diplôme supérieur (master ou niveau maîtrise en travail social ou en sciences de l'éducation et de la formation) dans les années qui précèdent ou suivent leur entrée dans les établissements de formation.

Les enseignants, ont eu un diplôme universitaire comme base dans les domaines de la sociologie ou de la psychologie. Ils entrent dans les établissements de formation en effectuant des vacances en lien avec les domaines disciplinaires qu'ils maîtrisent. Dans une majorité des cas le diplôme le plus élevé est de niveau I.

Enfin, les formateurs professionnels, sont souvent diplômés d'un autre champ que celui du travail social. Ils ont une longue expérience professionnelle dans des organismes de formation qui ne forment pas les futurs travailleurs sociaux (insertion, formation pour adultes *etc.*) (Verron, 2016, p126-129).

La profession de formateur et de formateur en travail social ainsi que cette relation ou non-relation avec l'Education Nationale et la négociation des statuts et des lois, nous pousse à questionner le rôle « d'accompagnant » du formateur envers l'accompagné.

2.2.2 Le formateur : un accompagnant pour un accompagné

Tout d'abord définissons ce qu'est l' « accompagnement » d'après Maela Paul (2009, p.97) cela consiste à « *être avec et aller vers* », sur la base de la valeur symbolique du partage. Ce terme renvoie à la secondarité, qui place l'accompagnant comme second et dont la fonction est de soutenir pour valoriser l'accompagné. Puis à l'idée de cheminement, qui suppose des étapes et du temps, et notamment à la transition, qui indique que l'accompagnement est temporaire. Accompagner n'est pas une action régie par des règles et chaque accompagnement est différent. Accompagner en formation, c'est accompagner l'acquisition d'une nouvelle identité, celle d'un professionnel. Cela consiste à aider une personne dans son passage d'une forme identitaire initiale à celle du métier qui est ciblé. Nous nous intéresserons ici à la forme identitaire de celui, qui accompagne le développement de ces nouvelles identités professionnelles. Les accompagnants ont plusieurs points communs ou visions communes qui guident leur identité ; ils ont pleinement confiance dans les potentialités des personnes accompagnées (apprenants) et dans leur évolution. Ils sont dotés d'une ouverture sur le monde et gardent une veille professionnelle du terrain afin de guider au mieux les accompagnés. Cela permet de construire une « figure identitaire proposée » servant d'appui au formateur dans son accompagnement (Serreau, 2013 p228). Les accompagnants ont également le sentiment de contribuer activement à la société et d'œuvrer pour sa dimension sociale. L'altruisme et l'éthique font partie intégrante de leurs caractéristiques et ils se doivent d'avoir le respect de l'accompagné.

L'accompagnant adopte une posture particulière ; il est un « acteur professionnel conscient du rôle qu'il a à jouer » dans la temporalité de la formation, qui ne représente qu'un instant plus ou moins court mais toujours déterminé. Si sa mission principale est de favoriser l'acquisition par l'accompagné d'une nouvelle identité professionnelle, il garde une place de témoin de la transformation. En effet, il n'est pas l'acteur mais possède une influence dont il a conscience et qu'il maîtrise et contrôle afin de garantir l'autonomie de l'accompagné. Le contexte de la formation, le diplôme et la posture visée, la progression attendue entre autres, sont traduits par l'accompagnant, en fonction de sa propre représentation. Il « *tente de positionner l'accompagné par rapport à cette représentation, aux informations de la progression et au moment de l'entretien* » pour ce faire, l'accompagnant, s'appuie sur ses expériences et notamment ses propres transitions identitaires. Il doit également connaître le référentiel de formation et le métier préparé. Le savoir-faire de l'accompagnant est donc composé de tous ces aspects. L'accompagnant doit être capable d'une bonne compréhension d'autrui pour l'aider dans le franchissement des étapes constitutives de son identité professionnelle. Du point de vue technique, l'accompagnant maîtrise des ressources élémentaires à l'accompagnement comme la conduite d'entretien, l'appropriation de la forme identitaire proposée par la formation, la progression pédagogique, les bases de psychologie des adultes en formation ou encore l'aisance qu'il éprouve auprès de la culture des entreprises ou des secteurs d'activités concernés. (Serreau, 2013 p235).

Le formateur est là aussi présent dans cette transformation et cette construction de l'identité professionnelle et dans cette professionnalisation en guidant, en aidant à déterminer les agissements et attitudes en fonction d'un contexte donné. Il s'agit pour l'accompagnant d'aider autrui à faire « *les choix qui orientent sa vie* ». En effet, le formateur aide à la construction en sollicitant l'apprenant et sa réflexivité (Paul, 2009, p.97). Il permet à ce dernier de s'appuyer et de réfléchir sur ses valeurs et ses motivations afin de construire son projet et son identité. Pour cela il le met en garde sur les risques et les difficultés, tout comme il l'informe de ses forces et de ses potentialités (Serreau, 2013 p229).

Dans un contexte de réforme des diplômes, l'accompagnement sur le terrain augmente les exigences en centre de formation également et nous pouvons nous demander comment se situe le formateur dans cet accompagnement de l'apprenant. En effet, ce diplôme qui apparaît modifié dans son ingénierie, renvoyant à des valeurs communes, sans pour autant être éloigné d'une réaffirmation identitaire forte et en quête de reconnaissance n'implique-t-il pas un chamboulement dans l'identité professionnelle du formateur ? Pour Maela Paul, l'accompagnement a pour tâche principale de restituer à la personne son pouvoir de décision afin qu'il puisse devenir *sujet* ; la relation de

l'accompagnant avec l'accompagné implique une restauration ou l'instauration d'une identité, afin d'intégrer la personne dans son environnement.

Nous pouvons nous questionner sur le positionnement du formateur lorsque la réforme redéfinit l'identité des futurs professionnels. Les textes font apparaître des modifications dans l'accompagnement, dans les bases de travail en commun, dans les valeurs et le contenu du savoir théorique. Comment le formateur doit-il se positionner ? Nous notons que l'accompagnant doit pouvoir présenter plusieurs qualités, nécessaires à l'acquisition de l'identité professionnelle visée par l'accompagné. L'universitarisation présente-t-elle donc des risques dans la qualité de cet accompagnement ?

2.2.3 Le positionnement du formateur du travail social face à la réforme 2018

L'universitarisation des formations professionnelles a des effets sur le groupe professionnel de formateur dans sa composition et dans ses pratiques. Christophe Verron prend l'exemple des modèles Belge et Suisse pour illustrer ces modifications, notamment la modification du profil des formateurs comme nous l'avons vu plus haut avec Raymond Bourdoncle et l'élévation du niveau de diplôme exigé pour devenir formateur ainsi qu'une spécialisation des tâches. Cependant, l'auteur remarque que les formateurs en travail social en France sont majoritairement diplômés d'un niveau I, ce qui contribue à favoriser si besoin il y avait, l'adaptation vers un niveau supérieur. Cependant, il rajoute que le cadre légal aujourd'hui n'impose qu'un niveau II minimum, ce qui supposerait un réajustement législatif sur ce point. Cependant l'universitarisation modifierait de fait le profil des formateurs et des candidats à ces postes engendrant selon l'auteur « *une segmentation renforcée des groupes professionnels, avec une hiérarchisation accrue et des effets de délégation du « sale boulot » aux segments les plus dominés* » (Verron, 2016, p272). Cependant l'auteur nuance les risques potentiels d'une disparition de la profession des formateurs et d'une déprofessionnalisation. La déprofessionnalisation est un processus, un sentiment de perte du contrôle dans sa propre professionnalisation. Il s'agit d'une perception qui vit la déprofessionnalisation comme un risque. Lise Demailly et Patrice De La Broise ont établi plusieurs critères d'émergence à ce sentiment : « *la déprofessionnalisation prend forme au travers de signes observables de transformations constatées, tant au niveau des professionnels, en analysant notamment les conditions d'exercice de leur activité, qu'au niveau des organisations de travail, en étudiant tout particulièrement les nouveaux modèles de gouvernance et de management. [...] souffrance au travail, pertes de repères professionnels,*

diminution de l'autonomie professionnelle. Ils renvoient directement à la situation du travailleur, à ses comportements, à son identité physique et psychique. » (Lejeune, Maubant, Roger, 2013, p93).

Christophe Verron suppose alors à partir de ces sources que les formateurs pourraient être absorbés par les groupes professionnels voisins relevant du niveau IV ou V issu de la formation pour adultes. Tandis que les formateurs issus des formations du supérieur, pourraient comme l'avait évoqué Raymond Bourdoncle, rejoindre plus aisément l'université. Christophe Verron évoque également la possibilité pour ces professionnels de se « re-professionnaliser ». En effet la réarchitecture des diplômes du travail social avec la réforme de 2018 implique ou suppose la prise de position des formateurs. Seront-ils des professeurs en travail social ? Des formateurs-chercheurs ? Comme l'évoque Christophe Verron qui se pose ces questions, d'autant que la légitimité du formateur passe par un niveau de diplôme supérieur à celui des apprenants. Avec l'universitarisation et les risques cités plus haut, se pose alors la question également de l'accompagnement des apprenants vers leur professionnalisation et leur identité prochaine. Nous avons vu que les nouvelles modalités de la réforme, les commissions pédagogiques et la visibilité de la progression réflexive de l'étudiant n'étaient pas une priorité pour l'université à l'inverse des notes théoriques. Pourtant, la communication, l'accueil, le dialogue, l'humain font partie des valeurs du travail social.

Comme l'affirme Thierry Piot (2007, p92) : *« la formation des travailleurs sociaux consiste en un travail « sur autrui », un travail d'interaction humaine. Ce travail touche donc à l'identité culturelle, sociale et personnelle des formés, et l'activité du formateur vise une transformation qui revêt un aspect singulier. Les formés, futurs travailleurs sociaux auront à leur tour pour mission un travail « sur autrui » : le travail du formateur - comme le travail social - comporte une dimension fondamentalement individuelle où celui qu'il faut transformer possède une part irréductible d'autodétermination : coopérer, mais aussi résister. Il ne peut être considéré comme totalement transparent, sauf à le réifier. Cette caractéristique invite le formateur à prendre en compte, au-delà de la planification de son action, des événements inédits, non prévus qui peuvent survenir, pour les intégrer dans son action. »*

2.2.4 Synthèse

Le terme « formateur » et son origine à travers l'histoire contemporaine nous permet de comprendre son évolution dans la perception du public. Le mot formateur recouvre deux sens et nous avons vu qu'il évoquait tout d'abord un processus et, depuis le XXème siècle, le résultat d'une action. Au XIXème siècle, le terme de formation adopte un caractère plus humain et intègre le sens de l'éducation (Laot, Lescure, 2006 p80). Cette évolution est parallèle à l'apparition des formateurs et de leur professionnalisation. Après la seconde guerre mondiale, l'émergence des éducateurs populaires et des instituteurs de cours du soir, sont les premiers témoins de la création du champ de l'éducation et de la formation. La loi de 1971 permet d'ouvrir le marché de la formation et s'intéresse à la professionnalisation des formateurs. Mais le positionnement des syndicats est clair un an avant la loi ; ils refusent la constitution d'un corps de professionnels de la formation. Dans la poursuite législative, l'Etat officialise en 1973, la délégation de la formation des futurs travailleurs sociaux aux travailleurs sociaux. Les profils des formateurs sont différents et le contexte économique, social et politique de l'époque favorise l'émergence du terme de « formateur » pour ces travailleurs sociaux. Ces derniers revendiquent leur autonomisation et une certaine reconnaissance. Nous avons vu que le formateur est une figure importante de l'accompagnement.

Ce terme renvoie à la secondarité, et accompagner en formation, signifie pour le formateur accompagner l'acquisition d'une nouvelle identité. Cet élément est important pour nous aider à comprendre les enjeux de l'accompagnement pour un accompagné qui va vivre le passage d'une forme identitaire initiale à celle d'un métier. L'accompagnant ou le formateur doit donc réfléchir à sa posture car il a une influence dans cette progression, dans ce processus qui s'opère chez l'apprenant. Il agit sur la construction de l'identité professionnelle et sur la professionnalisation en étant un guide dans la réflexibilité de l'apprenant.

Dans ce contexte de réforme des diplômes, les exigences concernant l'accompagnement augmentent. La modification de l'ingénierie des diplômes nous renvoie donc à un questionnement sur la posture du formateur car, comme nous l'avons vu en amont, la réforme touche à la professionnalisation et à l'identité professionnelle, du moins dans les textes. Le formateur va devoir articuler son expérience, ce qu'il connaît, ce qu'il a vécu, avec cette réforme et s'adapter face à l'apprenant pour lui proposer un accompagnement de qualité. Il est important de souligner également que l'universitarisation des formations professionnelles a des effets sur le groupe professionnel de formateur. Elle agit dans la composition des équipes et dans les pratiques de ces derniers. Les risques et les craintes sont celles

de la déprofessionnalisation et celle de la disparition potentielle de la profession des formateurs. La déprofessionnalisation est un processus, un sentiment de perte du contrôle dans sa propre professionnalisation. Malgré, des possibilités de re-professionnalisation, la réarchitecture des diplômes nous pousse à nous interroger sur le positionnement des formateurs.

Seront-ils des professeurs en travail social ? Ou encore des formateurs-chercheurs ? Avec l'universitarisation et les risques cités nous nous demandons également de quoi sera composé l'accompagnement des apprenants vers leur professionnalisation et leur identité prochaine. Cet accompagnement sera-t-il en lien avec les valeurs portées par le travail social ? Comment doit réagir le formateur ?

Nous pouvons donc nous demander, dans quelle mesure, l'universitarisation des formations en travail social impacte le positionnement des formateurs envers les apprenants, en centre de formation ? Cette question sera développée dans notre problématisation du sujet.

2.3 De la problématique aux hypothèses

L'universitarisation est un processus en cours. Le rapprochement a été long et nous avons vu qu'historiquement bien que des débats, des attirances et des rejets s'alternent au sein des formations en travail social, cette affiliation est présente.

Nous pouvons donc à partir de ce constat, élaborer un questionnement sur l'avenir des formateurs, sur leur positionnement, leur rôle dans l'accompagnement des apprenants vers leur identité professionnelle et leur professionnalisation. Grâce à l'apport de nos lectures, nous allons présenter l'élaboration de notre problématique et nos hypothèses.

2.3.1 Notre problématique

Nous avons vu que le formateur accompagne l'apprenant dans sa professionnalisation et son identité professionnelle. La réforme bouscule ces deux points essentiels en agissant sur le déplacement de l'importance de la formation pratique (stage) et de son évaluation par les centres de formation, puis sur l'augmentation des évaluations certifiantes, laissant une place moindre à la période de formation pratique et se concentrant sur le passage au grade licence. Par ailleurs, le formateur avec son parcours, son profil, n'a pas la même perception de son métier ou de sa légitimité, un corps professionnel est tout de même présent et un sentiment de déprofessionnalisation peut émerger suite à la réforme de 2018. Ce sentiment de déprofessionnalisation émerge notamment car il touche à la maîtrise de la formation qu'on eu les formateurs jusqu'à présent. La réforme touche également le face à face pédagogique car elle favorise l'augmentation des savoirs universitaires et donc des interventions de la part des doctorants en priorité. Les risques d'une déprofessionnalisation sont actuels et plusieurs options s'offrent aux formateurs comme l'explique Raymond Bourdoncle (2007, p144) ou encore Christophe Verron (2016, p269). Mais plus que la professionnalisation des formateurs, nous nous intéresserons à ce que la réforme, dans son contenu, touche aux apprenants et à leur parcours.

Le formateur étant un des garants de la réussite à travers un bon accompagnement et un positionnement particulier, comment articule-t-il aujourd'hui, ses valeurs, celles du travail social et la réforme ?

Nous pouvons donc nous demander où se positionnent les formateurs avec deux années de recul sur la réforme et la réarchitecture des diplômes d'état, plus précisément celui d'assistant de service social, qui est la profession la plus ancienne du secteur. Nous pouvons nous demander également si la

professionnalisation et l'acquisition d'une nouvelle identité professionnelle par les apprenants est limitée, par cette réforme, dans le cas où cette dernière affecte l'accompagnement des formateurs en travail social ? Nous pouvons nous demander également si la professionnalisation et l'acquisition d'une nouvelle identité professionnelle par les apprenants est limitée par cette réforme dans la mesure où elle affecte l'accompagnement des formateurs en travail social. Cependant nos propos sont à nuancer car le profil des formateurs influence grandement le rapport à la réforme et donc son appropriation dans la pratique professionnelle. A travers ces questionnements, émerge la question de recherche suivante :

Dans quelle mesure, l'universitarisation des formations en travail social, impacte-t-elle le positionnement des formateurs envers les apprenants assistants de service social en centre de formation ?

2.3.2 Nos hypothèses

Suite à cette problématique, nous émettons les deux hypothèses suivantes et leurs objectifs :

- **Hypothèse 1** Le formateur a un sentiment de déprofessionnalisation dû à la diminution du face-à-face pédagogique. Avec cette première hypothèse, nous souhaitons comprendre ce sentiment et ce que cela implique en termes de pédagogie et de son application par le formateur. De plus, nous souhaitons comprendre et repérer les modifications que cela peut engendrer dans la fonction du formateur qui doit semble-t-il, avec cette hypothèse, repenser la transmission et ses modalités.
- **Hypothèse 2** Le formateur peut prendre plus d'initiatives en adaptant ses pratiques à ses idéaux pédagogiques. Cette seconde hypothèse en lien avec la précédente permet d'aborder la liberté laissée aux centres de formation dans la conception, des épreuves, de la planification et des projets envisagés. En effet, la réforme permet aux centres de formation d'organiser les épreuves, de choisir les jurys, d'organiser et de créer ses propres épreuves certificatives. Le formateur doit donc faire preuve d'esprit créatif et prendre le temps de concevoir des évaluations en partie décisives, dans la délivrance du diplôme d'état et du grade licence. Notre

hypothèse concerne donc la liberté d'action du formateur qu'il peut dorénavant mettre en connivence avec un idéal dans la pratique de sa profession.

Afin d'essayer de répondre à notre problématique, nous allons élaborer une méthodologie qualitative en mobilisant les outils suivants : l'observation, les entretiens exploratoires et les entretiens semi-directifs. Il nous semble également important de préciser la nature du public que nous allons rencontrer sur le terrain ainsi que d'aborder le contexte et les lieux programmés pour les échanges nécessaires à cette recherche.

PARTIE III METHODOLOGIE

3.1 L'enquête exploratoire

Pour commencer notre travail de compréhension de notre sujet, nous nous sommes mis dans une position d'observateur dans un premier temps, lors des réunions et des temps informels. Puis nous avons rencontré quatre formateurs de la formation assistant de service social, afin d'échanger librement dans le cadre d'entretiens ciblés. Ces travaux exploratoires n'ont pas été cadrés par un guide ou une grille d'observation.

3.1.1 Les premiers constats

Des thématiques importantes ont pu émerger avec les éléments que nous avons recueillis. Ces entretiens exploratoires portaient sur la réforme et sur la perception qu'en avaient les formateurs. Nous avons relevé quatre points principaux lors de ces échanges :

- La réforme de 2018 est vue comme un élément positif qui vient compléter les réformes déjà engagées en 2005.
- Un niveau et une exigence plus élevés pour les futurs professionnels mais qui cependant ne semblent pas favoriser l'insertion professionnelle sur le marché du travail.
- La baisse des interventions pédagogiques de face à face des formateurs engendre la crainte d'adopter un rôle d'enseignant universitaire, en dépit de la transmission d'un métier.
- Concernant la professionnalisation, celle-ci est abordée de manière ponctuelle à travers les formations pratiques (stages), mais l'université contrôle les notes et la professionnalisation ne conditionne plus l'obtention du diplôme d'état.

Concernant le terme universitarisation ce dernier n'a été évoqué que deux fois spontanément, par deux formateurs. Le terme n'a jamais été repris ni reformulé dans nos échanges, lorsque nous en prenions l'initiative. Cependant il fait partie des diaporamas projetés lors de la présentation de la réforme, à destination des professionnels du terrain. Suite à ces données et à nos lectures, nous avons rencontré les formateurs dans le cadre de l'approche inductive au cours de laquelle nous utilisons la

méthode qualitative. Pour ce faire, nous émettons des hypothèses puis nous tentons d'y répondre en menant des entretiens semi-directifs que nous analyserons par la suite.

3.1.2 Cadres des observations et des entretiens exploratoires

Nos observations ont eu lieu lors des réunions réformes et des réunions de fonctionnement et de planification mises en place suite à la réforme de 2018 et abordant la planification des formations et leurs contenus. Les remarques que nous pouvons faire en complément de notre journal de bord sont de l'ordre de l'absence du terme « universitarisation » comme nous l'expliquons en amont. Cependant nous notons un questionnement redondant venant des formateurs concernant les épreuves certifiantes et leurs intérêts, semblant provenir d'une incompréhension globale de leur rôle. Ainsi, à chaque réunion sans exception, le directeur du pôle social est amené à réexpliquer les modalités des épreuves, leurs buts (le type de validation, modules, Diplôme d'Etat *etc.*) les dates et les liens avec les rattrapages et les commissions pédagogiques. En plus de la planification, des enjeux des agréments et de la qualité de la formation, un autre point est abordé de façon récurrente : celui du volume horaire consacré à chaque domaine de formation et sa place dans l'ingénierie du cursus. En effet, la planification implique une anticipation dans les contenus et la place que les formateurs peuvent accorder à ces derniers. Un delta important entre le temps prévisionnel et le réel n'est pas facilitant dans cette démarche et constitue un bousculement et une reprogrammation presque intégrale de la formation.

Cet élément nous permet d'élaborer nos hypothèses ; en effet, la ré-ingénierie dont doivent faire preuve les formateurs, impliquent pour eux moins de face à face et donc de repenser la pratique pédagogique en réinventant ou en réorientant leurs méthodes de transmission. La diminution du nombre de face à face identifiée lors de cette enquête exploratoire souligne le sentiment de déprofessionnalisation que semblent ressentir les formateurs. Par ailleurs, et peut-être de manière paradoxale, nous sommes amenée à essayer de comprendre et de vérifier si la réingénierie évoquée plus haut, n'est pas un facteur de création et d'innovation pédagogique dont le formateur pourrait se saisir. Une opportunité pour le professionnel de travailler et d'appliquer des idéaux pédagogiques, puisque les décrets viennent modifier la fonction ou impulser de nouvelles missions. C'est ce qui nous amène à élaborer la seconde hypothèse afin d'aborder la liberté laissée aux centres de formation dans la planification des cours et la conception des épreuves.

3.2 Une méthodologie qualitative

Afin de compléter nos observations et nos entretiens exploratoires, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de dix formateurs. 9 formateurs interviennent pour la formation assistant de service social uniquement et 1 formateur intervient également pour la formation de conseiller en économie sociale et familiale.

3.2.1 Outils d'analyse : les entretiens semi-directifs

Nous avons construit une grille d'entretien et défini un ensemble de thèmes nous permettant d'aborder l'ensemble de notre problématique. Ces dix entretiens ont eu lieu au sein du centre de formation sur rendez-vous, dans les bureaux des formateurs durant le mois de février 2020. Ils ont été enregistrés et anonymisés ; un formulaire de consentement éclairé a été établi afin d'être en conformité avec la loi RGPD (cf annexe I p89).

Pour compléter ces informations et afin d'avoir des données plus précises qui font suite à nos entretiens exploratoires et nos observations discrètes du sujet, nous avons appliqué une observation directe plus poussée impliquant une grille d'observation, centrée notamment sur les termes utilisés, les postures et les interventions des participants de manière précise.

3.2.2 Déroulement des entretiens

Les formateurs qui ont participé aux entretiens semi-directifs interviennent tous auprès des étudiants assistants de service social. L'entretien a duré 1 heure pour chaque formateur, au sein de l'IRFSS, dans leur propre bureau et sur rendez-vous.

Les personnes rencontrées représentent l'intégralité de l'équipe intervenant auprès des étudiants assistants de service social, sur le site de l'IRFSS. Nous avons donc sollicité tous les professionnels possibles sur le centre de formation. Pour prendre rendez-vous avec eux nous avons directement été les consulter dans leurs bureaux, puisque lors du stage nous partagions la même aile du bâtiment. La prise des rendez-vous a été rapide pour chaque professionnel mais nous avons dû anticiper les plages horaires afin de leur permettre de s'organiser et de se rendre disponible suffisamment de temps. Les dates ont donc été fixées début janvier et mi-janvier 2020. Les entretiens ont eu lieu de début février à la mi-février 2020 en présentiel.

Lors des entretiens nous avons pu être interrompu à quelques reprises soit par le téléphone du bureau soit par les collègues en effet, le formateur ne dispose pas d'un bureau individuel mais le site ne bénéficiant pas d'un nombre suffisant de salle, la priorité revenait aux cours, aux réunions et aux vacataires.

Nous avons donc fait en sorte avec les formateurs de ne pas être dérangés au maximum lors de ces entretiens dans leurs bureaux et leurs collègues ont donc quittés les lieux afin de préserver la parole de l'interviewé. Malgré tout, quelques interruptions sont survenues avec les aléas des cours, des vacataires *etc.* Mais ces « pauses » n'ont jamais duré plus de cinq minutes et elles n'ont pas concerné tous les formateurs. Les formateurs sont âgés de 30 à 60 ans et leurs expériences dans le domaine de la formation sont variables.

3.2.3 Profils des 10 formateurs

Tous les professionnels rencontrés ont un diplôme d'état de niveau III dans le social. Pour 9 d'entre eux ils sont initialement assistants de service social et la dixième est conseillère en économie sociale et familiale. Parmi les formateurs, 7 n'ont pas été formés au sein de notre IRFSS. En effet, certains proviennent d'IUT ou d'ITS et ils sont originaires de régions différentes. Parmi les formateurs il y a un homme et seulement trois formateurs occupent des fonctions annexes à leur poste actuel au sein de l'IRFSS.

- Marie est âgée de 39 ans, elle est assistante de service social de formation initiale depuis 2010, elle n'a pas suivi d'études supérieures au niveau III. Elle a effectué sa formation initiale au sein de ce même centre. Elle travaille au sein de l'IRFSS depuis moins d'un an lors de notre entretien, 6 mois précisément. Auparavant elle a occupé un seul poste dans sa carrière depuis 2010. Il ne s'agissait pas d'un poste d'assistante de service social mais celui de chargé de communication pour une association culturelle, destinée aux populations fragiles. Elle a utilisé les compétences acquises en amont et en aval de sa formation (expériences dans l'événementiel, les concerts, la programmation de spectacle) en termes de travail collectif avec les usagers. Aujourd'hui elle est responsable du module « anglais » et postule pour le poste de Sabrina.

- Sabrina est âgée de 60 ans et est assistante de service social de formation initiale depuis 1984 et elle est formatrice depuis 20 ans. En 1984 Sabrina a connu la première grande réforme du DEASS incluant dans le parcours de formation la rédaction d'un mémoire professionnel de fin d'études. Elle a repris ses études au début des années 2000 en Master Sciences de l'éducation. Son poste actuel est réparti de la manière suivante : 30 % responsable et coordinatrice ERASMUS, 20% responsable du programme CAFERUIS 30% formatrice responsable de l'alternance. Son poste est unique dans les centres de la région qui proposent des formations en travail social. Sabrina est l'intermédiaire entre les étudiants et les sites qualifiants. Elle accompagne les étudiants dans la recherche de stage en France et à l'étranger. Elle propose son aide pour la rédaction des *curriculum vitae* et des lettres de motivation ainsi que dans la stratégie de poursuite d'étude après le diplôme d'Etat. Elle a également travaillé avec l'université de rattachement de l'IRFSS pour co-construire une licence de sociologie sur un an et demi, réunissant des enseignants-chercheurs attachés aux recherches en travail social et aux étudiants et professionnels de ce champ.
- Nicole est âgée de 60 ans elle est assistante de service social de formation initiale depuis 1984 et a connu elle aussi la réforme incluant le mémoire professionnel de fin d'études. Elle a une maîtrise en sociologie et a fait une formation annexe sur la systémie qu'elle projette de terminer d'ici les trois prochaines années. Elle est formatrice à l'IRFSS depuis 15 ans et elle a commencé cette carrière dans ce centre. Elle a beaucoup travaillé auprès des enfants et adolescents en difficultés dans ses expériences antérieures. Elle est actuellement référente des A1 et en charge de l'accompagnement à la rédaction du mémoire professionnel de fin d'études.
- Sophia est âgée de 39 ans, elle est assistante de service social de formation initiale depuis 2003 et elle est référente elle aussi des A1 au sein de l'IRFSS. Aujourd'hui, elle accompagne les étudiants du DEASS dans la rédaction de leur mémoire professionnel. Elle a un diplôme d'état ingénierie sociale qu'elle a obtenu en 2018. Parallèlement à son DEIS elle a également un Master en sciences humaines et sociales, mention sociologie. Elle travaille au sein de l'IRFSS depuis 5 ans auparavant elle a beaucoup travaillé en protection de l'enfance dans des postes divers et en tant que mandataire judiciaire avant de devenir formatrice. Elle a également occupé un poste d'éducatrice spécialisée au début de sa carrière et elle a été formée avec des éducateurs spécialisés dans un ITS.

- Laura est âgée de 30 ans, elle assistante de service social de formation initiale depuis 2005 et elle a un Master en management et ressources humaines depuis 2012. Sa formation a eu lieu au sein de cet IRFSS et elle a eu Sabrina comme référente pédagogique et formatrice. Ses expériences professionnelles antérieures se sont déroulées auprès des demandeurs d'emploi, dans le champ de l'insertion professionnelle et des jeunes accompagnés par la mission locale. Elle a également beaucoup travaillé avec les différents centres de formation des régions périphériques notamment dans le cadre de la préparation aux concours du social avant la réforme incluant les formations du social dans « parcoursup ». Elle travaille depuis 13 mois lors de notre entretien au sein de l'IRFSS comme formatrice et référente des A2. Ses interventions auprès des étudiants se concentrent également sur la communication et les documents administratifs et juridiques professionnels, la stratégie et la recherche d'emploi (STRE) et la rédaction des mémoires professionnels. Elle aspire dans quelques années à participer à l'évolution du poste de formateur dans une perspective de formation continue et d'accompagnement longue durée pour les professionnels du social.
- Sarah est âgée de 43 ans, elle est assistante de service social de formation initiale depuis 1999. Elle a un Master de direction et de gestion de structures pour personnes âgées dépendantes. Elle est actuellement référente avec Laura des A2 et elle se charge de la création des cours à distance via les MOOCS ainsi que de la communication dans le cadre professionnel, comme Laura également avec qui elle partage le même bureau. Elle travaille au sein de l'IRFSS depuis 10 ans et occupe un poste à 80%. Ses expériences antérieures ont eu lieu auprès des personnes âgées. Sa formation initiale a eu lieu au sein d'un IUT, l'un des seuls dans les années 90 qui dispensait la formation assistant de service social.
- Samantha est âgée de 42 ans, elle est assistante de service social de formation initiale depuis 1995, elle a travaillé dans la fonction publique hospitalière avant de devenir formatrice il y a 10 ans auprès de l'IRFSS. Elle est référente des A3 et gère plus particulièrement les cours sur la pratique professionnelle et le positionnement de l'assistant de service social. Elle a passé un CAFERUIS au début des années 2000 et un Master sur le management et la qualité de vie au travail en 2017. Elle souhaite actuellement se réorienter professionnellement et retourner sur le terrain pour occuper des fonctions de direction.

- Olivia est âgée de 45 ans, elle est assistante de service social de formation initiale, elle occupe un poste à temps partiel en tant que formatrice. Elle est également directrice d'une structure dans le champ de la réinsertion par le travail. Elle possède un master en Droit et elle est référente du domaine de formation 4 correspondant au partenariat et aux politiques sociales. Elle travaille au sein de l'IRFSS depuis 10 ans.
- Philippe est âgé de 40 ans, il est assistant de service social de formation initiale depuis 2000, il a été formé dans ce centre. Il a travaillé dans des structures d'accueil pour les réfugiés et a grimpé les échelons pour devenir directeur de son secteur. Il a ensuite postulé pour le poste de formateur/coordonateur. C'est-à-dire qu'il est à la fois le chef de service des formateurs mais également formateur auprès des étudiants qu'il accompagne en tant que référent pédagogique. Il a commencé un CAFDES dans les années 2000 qu'il n'a pas terminé et récupère à partir de septembre 2020 la casquette de responsable CAFERUIS occupée actuellement par Sabrina. Il s'agit de sa première expérience en tant que formateur, lors de notre rencontre il exerce depuis 6 mois au sein de l'IRFSS.
- Vanessa est âgée de 31 ans, elle est conseillère en économie sociale et familiale de formation initiale depuis 2010, elle a occupé des postes variés dans le secteur de l'aide à domicile en gérant des équipes sur plusieurs secteurs. Elle a une expérience professionnelle dans le domaine de la formation auprès des Maisons familiales rurales (MFR) et des lycées professionnels sur des filières sanitaires et sociales. Elle occupe son poste de formatrice depuis 1 an au sein de l'IRFSS et elle est référente des étudiants DECESF. En parallèle elle intervient auprès des étudiants assistants de service social et participe aux réunions réforme et à l'organisation et la structuration de la formation. Dans le cadre de cette réforme 2018 elle s'est occupée durant un an de l'ingénierie de formation de la promotion DECESF 2021. En effet, l'IRFSS bénéficiait de plus de temps pour se préparer pour cette filière, puisque la réforme ne prend acte qu'en septembre 2020 pour le DECESF.

3.3 Outils d'analyse : l'Observation directe en complément

Pour traiter cette recherche, nous avons eu recours à l'observation directe dite visuelle dans un premier temps, afin de recueillir des informations sans avoir à nous adresser aux sujets concernés tout en faisant appel à notre sens de l'observation. Nous voyons dans cette méthodologie l'opportunité de recueillir des informations dites « brutes » qui n'ont pas été le fruit d'un aménagement ou d'une mise en scène orchestrée (Campenhoudt, Quivy, 2011, p150).

3.3.1 L'Observation

Dans notre pratique et notre contexte d'intervention sur le lieu de stage, cette méthode s'inscrit dans une observation participante puisque nous sommes présents lors des réunions et nous prenons des notes comme toute autre personne lors de ces moments. Avec cette pratique, les sujets n'interviennent pas directement dans la production de l'information, car nous n'avons pas non plus prévenu les participants lors des réunions que nous procédions à une observation. Les informations recueillies et les témoignages sont donc spontanés et propres à un contexte précis dans nos descriptions.

Les entretiens semi-directifs, réalisés en complément de nos observations selon la méthode définie par le guide d'entretien construit avec nos hypothèses de recherche (cf annexes II p90 et III p91), nous permettent de déterminer les ressorts, les enjeux mais également le ressenti et l'avis des formateurs. Cette technique permet de guider la personne tout en laissant une marge de manœuvre suffisante à un développement, riche en informations complémentaires et analysables (Campenhoudt, Quivy, 2011, p160).

Ces deux méthodes conviennent afin d'analyser notre problème et obtenir plus d'informations sur le sens que les formateurs donnent à leurs pratiques, leur positionnement dans le cadre de la réforme 2018. Cela nous permet également de comparer et de confronter ce qui peut être dit lors des temps d'observations et lors des entretiens, afin d'analyser également l'effet de contexte dans ces moments s'il y a lieu de le faire.

Notre grille (cf annexe V p108) indique les éléments étudiés lors de nos observations durant les trois principaux temps de réunion consacrés à la réforme de novembre 2019 à février 2020.

3.3.2 Thèmes abordés

Voici les 5 thèmes que nous avons pu affiner grâce à l'enquête exploratoire citée supra mais également grâce à nos lectures.

- Posture professionnelle
- La réforme
- La transmission
- L'accompagnement
- Le parcours du formateur professionnel

Afin d'aborder tous ces thèmes nous avons élaboré un guide d'entretien (cf annexe III p91), composé de 15 questions. A travers nos entretiens, nous avons pu soulever plusieurs éléments intéressants pour notre recherche. Ces derniers ont pu être relevés grâce au croisement des données que nous avons effectué faisant état d'un consensus auprès des formateurs :

- la temporalité est importante, on découvre lors des entretiens que les formateurs ont le sentiment d'avoir moins de temps globalement pour la présence et l'accompagnement des étudiants.
- la réingénierie de la formation se passe à deux niveaux : celle de la formation, ~~elle~~ qui est technique et celle qui se produit chez le formateur
- le grade licence ne semble pas très clair pour les formateurs, ne donnant pas d'accès direct au master
- la liberté du formateur est globalement vue comme préservée ou même augmentée.
- le thème du Domaine de compétence (DC) ou Domaine de Formation (DF) a son importance dans l'analyse pour comprendre le positionnement du formateur par rapport à la réforme.

Nous allons développer l'ensemble de ces points en nous appuyant sur les entretiens et sur nos lectures, afin d'analyser ces données et répondre à nos hypothèses. Nous préciserons également les limites à prendre en compte dans notre recherche et les préconisations que nous pouvons formuler suite à ce travail.

PARTIE IV ANALYSE DES ENTRETIENS ET INTERPRETATION DES RESULTATS

4.1 Diminution du face à face pédagogique

Pour rappel, notre première hypothèse avait comme objectif de comprendre ce que la diminution du face à face pédagogique pouvait impliquer en termes de pédagogie pour le formateur et les modifications engendrées dans sa fonction, en repensant la transmission et ses modalités.

4.1.1 Vers une déprofessionnalisation ?

Il nous semble important de préciser que la déprofessionnalisation peut correspondre à une augmentation de la pression exercée dans le cadre d'évaluations diverses, concernant le travail des individus au sein d'une organisation mais également aux modifications « *du rapport au temps sociaux* » (Roquet, Wittorski, 2013, p74), aux évolutions que peuvent vivre les territoires professionnels comme dans notre cadre de réforme des diplômes du travail social. Les nouveautés impliquées par le décret d'août 2018, font les liens entre déprofessionnalisation ressentie et nouvelles exigences et missions des formateurs du travail social.

Ces nouvelles pratiques organisationnelles (création des évaluations certifiantes, évolution des épreuves du diplôme d'état, modifications des cours du tronc commun *etc.*) viennent bousculer le rapport que le formateur entretenait jusqu'à présent avec sa fonction et ses missions. Dans le sens du mot déprofessionnalisation en « professionnalisation-formation », lorsqu'il s'agit de développer les savoirs et les compétences des apprenants, il s'agit de la perte de compétences individuelles, une non-reconnaissance, une sous-estime des potentialités et de leurs utilisations dans le cadre d'une expertise (Roquet, Wittorski, 2013).

Dans notre travail sur le terrain nous relevons que le terme « déprofessionnalisation » n'a pas été utilisé par les formateurs. Cependant il a été évoqué à plusieurs reprises que la diminution du face à face pédagogique était évidente pour eux, bien que d'après les travaux de Christophe Verron en 2016, cela était déjà le cas depuis quelques années.

4.1.2 La charge directe et son interprétation

La spécificité du formateur en travail social est de « se définir » par le face à face pédagogique qui pourtant n'occupe que le tiers de son activité. Les formateurs ont une activité formalisée dans un plan de charges, composé de trois catégories (Perez-Roux, Balleux, 2014) :

- charges directes
- charges indirectes
- temps de préparation-recherche

Le face à face pédagogique fait partie des charges directes ; d'après les travaux de Christophe Verron (2016), cela correspondrait à 34% de temps moyen consacré à cette activité. Pourtant, elle est définie comme activité principale par les formateurs en travail social. La place accordée au face à face est primordiale et donc plus importante symboliquement pour définir et représenter leur métier. Le sociologue observait bien avant la réforme une diminution des charges directes au profit des charges indirectes. Les facteurs sont multiples : évolutions des dispositifs pédagogiques, nouvelles technologies, renforcement des procédures *etc.* Les évolutions du cadre réglementaire des formations comprenant une bureaucratisation globale de la profession ainsi que les réformes comme celles de 2004 et 2018 viennent limiter le temps consacré au face à face pédagogique.

Ces modifications participent à un sentiment de déprofessionnalisation d'après les entretiens menés auprès des formateurs du pôle social, de la formation assistant de service social. Samantha confirme l'importance du face à face pédagogique pour elle et le sentiment qu'on lui retire de plus en plus un élément essentiel à son travail :

« Sur mon activité même de formateur, la réforme m'intéresse beaucoup moins, je suis beaucoup, dans... moins, de projection positive parce que j'ai moins d'accompagnement avec les étudiants et c'est ce qui me plaît et on me demande de faire moins de cours et de déléguer plus de cours pour trouver, plus de temps par rapport à des devoirs ! Et notamment là, je me retrouve avec trois semaines de jury blanc à organiser, avec les jurys blancs de deuxième année et les jurys blancs de troisième année. Et les jury d'épreuves des deuxième année-là, on en aura quatre au bout de la réforme, donc ça veut dire que tout ce temps d'organisation ben c'est pas ça qui me plaisait dans ce métier-là quoi ! Le contact direct avec l'étudiant il s'évapore et c'est donc beaucoup plus de l'organisationnel et je suis quelqu'un d'organisée, c'est pas que ça me fait peur... mais en terme de plaisir au travail c'est moins intéressant ce métier. Le corps du travail ce que c'est et ça je le perds en fait cet échange, les débats possibles, faire grandir, évoluer, les étudiants ça y a beaucoup moins d'espace pour ça ».
(Samantha, 42 ans, 10 ans d'expérience comme formatrice).

Le sentiment de perdre une charge de travail directe, essentielle au bon déroulement des missions du formateur, telles qu'elles sont décrites par la formatrice (faire évoluer, grandir, débattre *etc.*) avec les apprenants, montrent une réelle perte dans la pratique professionnelle qui peut, si on lit entre les lignes, atteindre la qualité de la formation assistant de service social au long terme. En effet, dans ces propos, si l'analyse réflexive est atténuée pour Samantha, (en supposant qu'elle ne soit possible qu'avec le formateur), cela viendrait bousculer et transformer en profondeur les futurs professionnels du social. Ces derniers n'ayant pas pu bénéficier des éléments et des pistes d'analyses du formateur lors du face à face pédagogique. Or, certains formateurs accordent une autre définition à cette charge directe, comme Philippe, qui explique les méfaits d'une appropriation presque trop centrale de cette charge :

« Sans jugement, mais c'est un peu : on est jamais mieux servi que par soit même et je pense que ce positionnement-là, il est pas pertinent pour les étudiants, c'est-à-dire, je pense, plus on a de... d'intervenants, y compris d'intervenants contradictoires les uns avec les autres, plus on est en phase avec la complexité et donc la réalité. Plus qu'avec une sorte de face à face permanent, une parole un peu descendante et qui correspond souvent... comment dirai je (silence) le métier bouge, la formation bouge, et je pense que quand on est formateur ici, et qu'on est quasiment que dans du face à face, je pense, qu'à un moment on se retrouve un peu en décalage avec le réel et qu'on prêche une parole qui peut parfois ne plus correspondre à la réalité ».(Philippe, 40 ans, 6 mois d'expérience comme formateur).

Ainsi, le face à face pédagogique selon Philippe doit rester cohérent avec la réalité et préserver à tout prix cette charge qui ne semble pas être un bénéfice pour les apprenants qui stagnent dans un réalité individuelle, un point de vue presque ancré dans le temps avec le risque d'une veille professionnelle inexistante.

Pour d'autres, le face à face pédagogique doit rester :

« la possibilité de construire, avant d'intervenir face aux étudiants et en plus d'intervenir sur des modules que tu maîtrises en lien avec tes compétences, soient personnelles, soient professionnelles. »(Vanessa, 32 ans, 1 an d'expérience au sein de l'IRFSS).

L'importance de la maîtrise et de la retenue est largement plébiscité et le maintien sans compétences ou sans liens avec l'expérience professionnelle directe, n'est pas recommandée ou encouragée. Philippe évoque le sentiment de déprofessionnalisation lié à cette charge :

« Quand on reste exclusivement dans le face à face, c'est qu'on a peur de perdre le contrôle, c'est qu'on a besoin de maîtriser, c'est qu'on n'est pas suffisamment en confiance pour déléguer, qu'on a du mal à lâcher quoi ! ».(Philippe, 40 ans, 6 mois d'expérience comme formateur).

Le terme de « perte » cité plus haut déjà nous renvoie à la transformation qui est vécue comme un danger et aucun tiers n'est accepté, ni aucune médiation comme le préconiserait Philippe. Pourtant, la présence de ce tiers permettrait de maintenir une qualité dans la transmission, voir même, le reflet de la complexité, telle qu'elle est dans la vie professionnelle des travailleurs sociaux. Mais à travers le témoignage de Samantha, on relève que les dispositions organisationnelles dont doit faire preuve aujourd'hui le formateur participent à une rationalisation managériale décrite par Christophe Verron (2016) ; le redécoupage des activités et leurs évolutions contribuent à la rupture du modèle professionnel établi jusqu'à présent.

« Pour une question de rationalisation on nous demande d'être moins dans la proximité, peut-être à une époque, oui, effectivement il y a eu une trop grande proximité avec les étudiants mais là on va à l'extrême inverse ! Parce que finalement, quand on est là, on est très peu en face-à-face avec les étudiants. » (Olivia, 42 ans, 10 d'expérience comme formatrice).

L'augmentation des activités indirectes va engendrer la mise en place de nouvelles stratégies de répartition des tâches et des missions. On le perçoit d'ailleurs dans le discours de Samantha quand elle parle de délégation de cours.

4.1.3 Vers une ré-ingénierie de la fonction du formateur

La ré-ingénierie de l'activité du formateur et la reconstruction de ses schèmes implique un renouveau dans son rôle. Christophe Verron (2016) décrit trois profils qui se construisent au gré de ces modifications institutionnelles : le formateur coordinateur, l'animateur de formation et l'ingénieur. Le premier s'occupe de la partie administrative principalement, le deuxième du positionnement en face à face pédagogique et le troisième se spécialise dans l'ingénierie de formation. Ces profils prennent place dans une stratégie, qui vient grandement influencer le recrutement des formateurs et leur profil.

Les organisations collectives de formateurs en travail social étant presque inexistantes selon Christophe Verron (2016) il ne s'agit donc, pour les professionnels, que de s'adapter du mieux possible aux changements. Dans ce contexte de réforme, on peut parler d'un processus de remaniement identitaire « où s'amorce de façon radicale un nouvel espace de professionnalisation mobilisant d'autres types de savoirs et d'autres pratiques » (Perez-Roux, Balleux, 2014, p30).

Nous avons vu en amont comment l'identité professionnelle était un processus complexe et dynamique. Dans cette perspective et selon les deux axes suivants, décrits par Thérèse Perez-Roux (2014) :

- la problématique de la continuité et du changement
- le rapport de soi à soi et de soi à autrui

Nous nous sommes demandée lors des entretiens comment le formateur pouvait conserver ce sentiment de « rester le même » tout en « faisant avec » nous posant alors les mêmes interrogations que Thérèse Perez-Roux (2014). Face à cette réforme qui vient bousculer un peu plus l'équilibre fragile des formateurs en travail social, le remaniement identitaire s'approche dans une perspective de transformation totale et dans un contexte de marché de la formation, comme les propos de Laura viennent l'étayer :

« Pour moi ça va se rapprocher du travailleur social, de l'accompagnement à un moment donné, on va pas avoir grand-chose de plus à vendre, excusez-moi de le dire comme ça. La seule carte qu'on ait à jouer c'est qu'on est des humains et qu'on peut faire du sur mesure. Pour moi le rôle du formateur ça sera plus un rôle de guide, un peu comme fait le travailleur social finalement. Parce que les supports enfin je veux dire les savoirs à l'air du numérique c'est pas le problème quoi ! Le problème sera de choisir le bon savoir au moment où la personne en aura besoin et dont cette personne-là a besoin. Quelque chose de plus individualiser et qui va se jouer dans la qualité de la relation avec le formateur [...]» (Laura, 30 ans, 13 mois d'expérience au sein de l'IRFSS).

Il s'agit dans l'évolution du formateur en travail social de ne plus être un transmetteur du savoir puisque le contexte permet à quiconque de s'informer, d'accéder au savoir en deux clics via internet par exemple. Mais d'être dans un rôle d'expert, d'analyse de la personne dans son parcours formatif afin de proposer le bon savoir au bon moment. La personnalisation comme perspective d'évolution du formateur s'inscrit dans un remaniement identitaire possible et identifié, par les professionnels que

nous avons rencontrés. Sabrina va plus loin et évoque la formation à distance comme une possibilité d'évolution dans la relation avec l'étudiant.

« L'évolution du poste de formateur [...] aura toujours une dimension d'accompagnement plus individualisé, qui permet d'individualiser un peu plus la formation mais que, peut-être, je pense que la formation, l'enseignement, la transmission, d'un savoir va changer dans ses modes de transmissions. Qu'il va y avoir plus de supports numériques. Je pense qu'il va y avoir plus d'e-learning, je pense qu'il va y avoir plus de FOAD, je pense que les formateurs ils vont concevoir des produits ou... des... je crois qu'on va vers ça. Il me semble que la position du formateur elle va changer et qu'on va lui demander de plus en plus de gérer l'entièreté du module. » (Sabrina, 60 ans, 20 ans d'expérience au sein de l'IRFSS).

L'« individualisation » ou encore la « qualité de la relation » sont des sujets, comme nous l'avons vu supra, sur lesquels se rejoignent les formateurs rencontrés, qui comparent leur situation actuelle à celle qu'ils perçoivent avec l'évolution possible de leur profession et les injonctions liées à la réforme 2018. Si Sabrina évoque la formation à distance à travers la technologie, nous pouvons également croiser cette distanciation étudiant/formateur, avec l'augmentation du temps de formation pratique.

Les formateurs n'ont plus la possibilité d'accompagner l'apprenant en présentiel aussi souvent et les écrits professionnels, exigés par le Diplôme d'Etat, deviennent alors une des missions essentielles des sites qualifiants. Ils devront s'assurer de la qualité de la méthodologie appliquée afin notamment d'être dans une démarche d'accompagnement vers la professionnalisation de l'apprenant. L'alternance prend alors une autre place et le formateur voit dans la ré-ingénierie de sa fonction, la délégation d'un accompagnement qui lui était jusqu'alors réservé.

4.2 Alternance et professionnalisation

Les formateurs interrogés s'inquiètent des nouvelles modalités et ingénieries induites par la réforme. L'augmentation de l'alternance implique une distance avec le formateur plus importante et donc moins de face à face pédagogique. De plus, cela implique que les cours théoriques doivent être limités au profit de l'expérience du terrain ou être transmis d'une autre manière par les formateurs qui doivent s'adapter. Ces modifications génèrent des craintes auprès des formateurs et des sites qualifiants qui s'interrogent d'une part, sur la professionnalisation de l'apprenant et d'autre part, sur le but de ce processus d'universitarisation de la formation.

4.2.1 L'alternance, gage de professionnalisation pour l'étudiant ?

L'alternance est dans le domaine de la formation, est une ingénierie particulière facilitant l'articulation école-entreprise. L'objectif principal est de mieux préparer les apprenants aux réalités professionnelles. Grâce à cette alternance, l'apprenant va pouvoir anticiper des modifications sur le marché du travail ou encore faire preuve d'adaptabilité (Thouvenot et al, 2017).

Pourtant, les formateurs comme Laura, ne semblent pas convaincu par la professionnalisation via la formation pratique unique :

« pour moi la professionnalisation elle se joue pas que dans le stage, le stage est juste le moment qui vient estampillé un peu pour savoir si c'est oui ou non ... » (Laura, 30 ans, 13 mois d'expérience au sein de l'IRFSS).

Si la professionnalisation ne se « joue pas » seulement dans l'expérimentation du terrain, l'alternance permet tout de même à l'apprenant de développer sa pratique réflexive et de produire une véritable connaissance. (Cornier, Poizat, 2018).

Mais la formation pratique doit pour cela aller de pair avec la théorie et la réflexibilité amené par les intervenants vacataires, les formateurs, le groupe *etc.* La formation pratique reste une étape, un « plus » dans la professionnalisation et donc dans l'analyse réflexive que l'apprenant va développer.

Au sein des formations il existe différents moyens d'éprouver cette analyse réflexive, comme l'étude du territoire, le mémoire professionnel *etc.*

Le contexte de la formation pratique peut être au contraire intimidant et ne pas permettre à l'étudiant de prendre confiance en lui, de tester, de monter des projets et d'argumenter, de s'affirmer, de s'évaluer *etc.* (Cornier, Poizat, 2018).

Se confronter à autrui, à un groupe moins sécurisant permet de tester le réel et de le comparer à ce qui est « prescrit » en théorie. Les travaux de groupe, par exemple, amènent à se préparer collectivement à trouver des solutions, à s'émanciper des formateurs des centres de formation ou des sites qualifiants.

Pourtant, parmi les témoignages, le site qualifiant devient un facteur important pour la professionnalisation. Certains formateurs comme Sarah ne partagent pas l'avis de Laura et souhaitent au contraire, déléguer une grande part de leur transmission.

« Moi ce que j'aurai trouvé intéressant avec cette réforme, c'est de renforcer le caractère de l'alternance intégrative avec vraiment la place des sites qualifiants, c'est à dire les sites à un moment donné sont devenu qualifiants, car on leur reconnaissait une compétence pour proposer une expérience aux étudiants et un apprentissage. Je trouve que ce qui serait vraiment intéressant c'est de renforcer le partenariat avec les sites qualifiants, pour que l'étudiant puisse tirer un maximum de profit de ce qu'on appelle l'alternance intégrative, c'est-à-dire : faire des allers-retours entre les apports théoriques et l'expérience, en ayant aussi la possibilité d'être évalué par les sites qualifiants de façon beaucoup plus étroite. Ça, je pense que ça serait vraiment plus intéressant, de vraiment continuer à favoriser ces implications-là ces imbrications-là, parce que sinon on reste trop facilement sur un discours d'intention et c'est ça, qui pourra permettre à l'étudiant de prendre une autre place dans son parcours de formation. Parce que là il est balloté par deux endroits, où on attend des choses de lui mais où il a pas non plus une place facile à prendre, donc je pense qu'il y a quelque chose à renforcer de l'apprenant sur son parcours de formation quoi. Alors c'est présent là je trouve, dans la réforme avec cette auto-évaluation qui s'est déplacée directement sur les évaluations de stage, y a quelque chose à renforcer là aussi pour vraiment la place qu'on lui laisse » (Sarah, 43 ans, 10 ans d'expérience comme formatrice).

Si l'étudiant est encore aujourd'hui « balloté », la réforme semble vouloir favoriser l'alternance intégrative avec une implication plus importante du site qualifiant sur le travail réflexif de l'apprenant. Cela devrait pousser les sites qualifiants et les formateurs à collaborer pour permettre une

professionnalisation efficace mais surtout un lien plus concret entre la méthodologie de l'école et celle du terrain. L'auto évaluation qu'évoque Sarah dans cet extrait par exemple, illustre bien que l'apprenant ne doit plus seulement s'évaluer seul sur son parcours mais articuler l'évaluation de son stage avec sa progression, avec l'accompagnement du site qualifiant. Cet exercice ne représente plus une simple rétrospective mais va au-delà et correspond à un dialogue, entre le futur professionnel et le terrain et son expérience.

De plus dans cet extrait, nous comprenons que les formateurs sont d'accord pour reconnaître la nécessité de conserver de bons rapports avec les sites qualifiants et qui « dépasse la simple consommation de stage » comme se plaît à le dire Philippe. Cependant ces formateurs terrains se questionnent aussi et alimentent le débat autour de leur légitimité face à des futurs professionnels qui posséderont le grade licence.

4.2.2 Les sites qualifiants et la réforme

Le centre de formation a organisé une journée de rencontre autour de la réforme en février 2020. Nous avons soumis cette réforme à la lecture de notre grille d'observation (cf annexe VII p114). L'objectif de cette réunion était d'éclaircir les textes, mais surtout de préserver si ce n'est d'étayer le lien avec le terrain.

Libérer la parole des professionnels et leur donner un espace d'expression, voici également un des rôles que le formateur dans sa fonction voit évoluer plus particulièrement avec la réforme de 2018. Car si des initiatives existaient auparavant, actuellement la volonté est bien de laisser une place beaucoup plus importante à la pratique lors de la formation des assistants de service social comme nous l'avons vu précédemment.

On peut donc noter que les fonctions qui tendent à se développer et à prendre une place plus importante sont celles du communicant. Celui qui assure la relation avec les partenaires, qui « vend », qui importe et exporte des savoirs, des personnes détenant ce savoir, des outils de compréhensions *etc.*

Cela n'est pas sans évoquer pour quelques formateurs comme Sophia, une forme de perte que l'on pourrait joindre à ce sentiment de déprofessionnalisation :

« *les seuls qui peuvent véritablement travailler leurs écrits, c'est euh... les sites qualifiants, donc ça veut dire que leur professionnalisation se rapproche plus de leur écrit donc nous on perd un peu de place.* » (Sophia, 39 ans, 5 ans d'expérience).

Par ailleurs, lors de la réunion de février 2020, nous avons observé plusieurs questions redondantes provenant des formateurs du terrain concernant les écrits et le grade licence (cf annexe VII p114). L'inquiétude générale étant le niveau du formateur de terrain face à la demande de la réforme pour accompagner l'apprenant.

Il a été nécessaire pour les formateurs du centre de rassurer leurs interlocuteurs, puisque selon leurs propos : « *le grade licence reste un grade, il n'y a rien qui change fondamentalement* ».

Ces termes sont réutilisés régulièrement lors des deux réunions- réforme en novembre 2019 et en janvier 2020. Cela semble corrélérer les données des entretiens semi-directifs sur le « flou » entretenu par les textes et qui en parallèle, augmentent la durée de la formation pratique. Lors de la réunion, les formateurs du terrain sont d'ailleurs étonnés de ce point de la réforme.

Nous observons que le déplacement de la professionnalisation de l'apprenant sur le terrain, semble correspondre à l'augmentation du sentiment de déprofessionnalisation chez le formateur. Le formateur s'identifie beaucoup par le face à face pédagogique et cette « pratique » représente l'application même de la transmission d'un savoir envers les apprenants.

Il est paradoxal de constater que la « pratique » dans la formation des futurs assistants de service social évoque une perte pour le formateur et peut-être une plus-value pour l'étudiant sur le marché du travail, un bénéfice à son employabilité. En effet, dans un contexte où l'on exige une expérience professionnelle conséquente, demander une diminution de la formation pratique au bénéfice du théorique afin de redonner une place au formateur peut sembler critique. De plus, la place que prend la formation pratique ne semble pas être si simple à comprendre dans une logique d'universitarisation.

4.2.3 Universitarisation : plus de pratique pour moins de théorie

En effet, pour certains formateurs, l'augmentation de la durée passée sur le terrain pose question, notamment dans une perspective de grade licence :

« J'étais très surprise car je pensais qu'avec la réforme on allait aller vers une réduction du temps de stage mais pas forcément au détriment de la formation [...] je pense que la réforme qui nous impose 14 mois de stage sur les trois ans euh... moi je trouve, ne va pas vers un processus d'universitarisation c'est à dire à temps plein. Dans d'autres pays où les stages sont à mi-temps, je pensais qu'on allait aller plus vers quelque chose comme ça, une réduction de temps de stage pour un plus en théorie au service de la pratique [...] l'augmentation du temps de stage, elle n'est pas que positive [...] en alternance, on a un déficit théorique, on a moins de temps d'espace pour remplir la hotte sur le plan théorique et je pense que ça c'est un désavantage il me semble, que c'est un désavantage quand on va rentrer à l'université pour négocier un niveau ! » (Sabrina, 60 ans, 20 ans d'expérience au sein de l'IRFSS).

Philippe exprime deux avis opposés quant à la défavorisation / favorisation d'un contenu théorique par l'université :

« Le risque de l'université c'est d'être sur quelque chose d'encore plus théorique d'encore plus descendant avec une vision un peu figée de ce qu'est le travail social » .(Philippe, 40 ans, 6 mois d'expérience comme formateur).

« Revenir à plus de théorie, plus de complexité, plus de matières théoriques et donc pourquoi pas plus de réflexivité » ». (Philippe, 40 ans, 6 mois d'expérience comme formateur).

Pour lui, la réflexivité s'exprime grâce à la théorie ; pour Sabrina, cela correspond à une reconnaissance, à un grade et à la prétention d'un niveau même supérieur à celui que la réforme octroie. L'intérêt de la théorie versus celui de la pratique reste donc un sujet à controverse. Dans les faits, il faut rappeler que sur notre terrain de stage, la planification de la formation est compliquée en grande partie à cause de l'augmentation de la formation pratique.

En effet comme l'explique Sabrina « la hotte est compliquée à remplir », les formateurs se retrouvent dans l'obligation de faire des choix, ce qui peut amener des tensions. D'un autre côté comme le rappelle justement Sophia, la « ré implication » des sites qualifiants est intéressante, dans la mesure où la préservation du diplôme d'Etat demeure :

« La ré implication des sites qualifiants à partir du moment où ils en ont bien conscience parce que hum... je sais pas si tout le monde est bien au fait de ça la ré implication des sites qualifiants ! Euh... le partenariat avec l'université, à partir du moment où l'université est pas dans une relation de domination avec nous et ça c'est pas gagné et c'est pour ça qu'on doit être costaud théoriquement. Il faut aussi bien qu'on sache ce qui se passe sur le terrain, que ce qu'on a envie de transmettre aux étudiants, parce que on n'est pas IUT carrière sociale quoi ! On est bien une formation qui délivre un diplôme d'état avec euh... une expertise bien particulière et face à une pratique professionnelle tout à fait singulière voilà, des fois la fac ils vont nous mettre tous dans le même paquet, alors si nous on fait l'éducation populaire à tour de bras, on va renforcer ça quoi et on va se tirer une balle tout seul ! Faut vraiment qu'on puisse être solide sur nos acquis » (Sophia, 39 ans, 5 ans d'expérience).

Avec cet extrait on peut également établir que tout est une question d'équilibre. Les relations avec les sites qualifiants et l'université doivent garantir un échange convenable et le même objectif, c'est-à-dire la formation de futurs professionnels. Pour cela Sophia évoque l'intérêt des contenus théoriques qui ne doivent pas être l'apanage des universités. Cependant, on peut noter une crainte dans son discours celle de voir les formations assistants de service social devenir des équivalents des formations carrières sociales proposées par les IUT et d'être par conséquent, dominées par l'université.

L'universitarisation suscite énormément d'avis divergents auprès des formateurs. Certains comme Philippe et Vanessa ne pensent pas que l'université ait la capacité de surveiller, intervenir, contrôler autant que le laisse penser certains professionnels. Le principal argument avancé pour cela est la ressource que possède l'université et son potentiel à gérer tant ses propres difficultés que celles des formations professionnalisantes. Bien sûr, cet argument reste tributaire du contexte régional et local, relationnel et historique entretenu entre les centres de formation et la ou les universités avec lesquelles ils travaillent (Rullac, 2014).

« On est dans une ville universitaire mais qui n'est pas non plus une grande ville donc très vite, dans le réseau, on peut toucher des universitaires ! Donc il y a un lien qui se crée mais dans une ville où il n'y a pas cette proximité, comment ils font... ? Peut-être que c'est pour ça qu'effectivement au sein de l'IRFSS on a eu des docteurs, des universitaires... finalement on parle de notre petite chapelle ! » (Olivia, 42 ans, 10 d'expérience comme formatrice).

Ce contexte, le formateur en a conscience, l'universitarisation reste tributaire d'une appréciation subjective et d'un contexte géographique.

4.3 La liberté pédagogique du formateur

Notre seconde hypothèse nous permet d'aborder la liberté laissée aux centres de formation dans la conception des épreuves en effet, le formateur doit faire preuve de créativité afin de concevoir des évaluations, des cours sur de nouveaux formats et fournir un accompagnement plus moderne. Mais la façon dont va se saisir le formateur de ces nouvelles libertés reste très lié à son parcours professionnel.

4.3.1 Affinités du formateur avec l'université

Suite à nos entretiens, nous pouvons noter une forme de corrélation entre le parcours des formateurs (souvent issus de la formation initiale d'ASS) ayant un parcours universitaire supérieur (bac + 5) et leurs capacités à s'autoriser une créativité et à concevoir que la formation évolue pédagogiquement. Cela va de pair avec l'acceptation du socle commun induit par la réforme 2018. Ainsi, Olivia constate que dans son parcours, l'université avait déjà une place bien identifiée, ne nécessitant pas tant de « ram dam » ; pour elle la réforme a « accouché d'une souris » :

« Pour moi l'universitarisation c'est Pas grand-chose enfaite, non pas grand-chose, et... euh... ben... un lien je, j'ai l'impression qu'on était déjà dans une volonté, moi, quand j'ai fait ma formation, les intervenants en droit, c'était des maitres de conférence de la fac de droit ! Donc du coup, cette universitarisation elle existait déjà et je sais même que quand j'ai obtenu mon DEUG, il y a une unité que j'ai validé, car je l'avais fait dans le cadre de ma formation d'assistant de service social c'était en 97, donc on avait beaucoup d'intervenants, alors pour moi l'universitarisation ça serait une valorisation de ce qui existait déjà voilà, je le perçois comme ça ! » (Olivia, 42 ans, 10 d'expérience comme formatrice).

Olivia possède un parcours universitaire en Droit, matière qu'elle a toujours appréciée même lors de sa formation initiale, ce qui l'a poussé à être positionnée sur le DF4, anciennement DC4 « droit et politiques sociales ». Pour Sarah, la formation initiale d'assistant de service social s'est effectuée au sein même du cursus universitaire :

« Moi quand j'ai fait ma formation à l'IUT, forcément ont été déjà dans le cadre universitaire, les cours de sociologie on les faisait sur les bancs de la fac quoi ! On avait vraiment accès aux enseignements universitaires, ce que je m'aperçois aujourd'hui, chez les AS, les enseignements universitaires, je sais pas où ils sont. On aurait pu imaginer au départ que c'était ça, dire que ce conventionnement universitaire moi j'imaginai bien qu'on allait choisir une université, qui avait du sens au regard de nos contenu de formation et que du coup on pouvait imaginer que si on conventionnait avec les sciences sociales on pouvait imaginer que nos étudiants aillent prendre des cours de socio à la fac etc. C'est l'utopie, avant de regarder ce qui est possible d'émettre en preuve très concrètement quoi ! Au final, qu'est-ce qu'on a, on a la validation de nos plaquettes pédagogiques par des universitaires, pour qui on peut s'interroger, sur leur connaissances sur nos formations quoi. Y a un moment où je trouve que ça aboutit à des situations complètement paradoxales et qui n'ont pas forcément du sens par rapport à l'objectif de départ » (Sarah, 43 ans, 10 ans d'expérience comme formatrice).

Sarah adopte donc un regard interne plus intime encore avec le cursus universitaire, ce qui lui donne une conception de l'universitarisation et donc des modifications pédagogiques plus vastes ou plus ouvertes. Elle regrette que la réforme n'aille pas plus loin dans le conventionnement avec l'université. Tandis qu'Olivia (sans le regretter) adopte plutôt un regard neutre ; pour elle la réforme vient clarifier et légiférer sur un acte déjà établi dans le centre de formation.

4.3.2 La diversité du parcours du formateur

Le tableau (cf annexe IX p129) résume le positionnement des formateurs vis-à-vis de la réforme lors des réunions de novembre 2019 et de janvier 2020 et leur parcours d'étude. Il permet de rendre visible la corrélation parcours universitaire / rapport favorable à l'université mais également les années d'expériences en tant que formateur.

Nous remarquons à travers ce tableau que l'ancienneté en tant que formateur est importante et peut être croisée avec un autre indicateur, celui du diplôme hors formation initiale. Le formateur est jeune diplômé ou disposant d'une expérience plus récente dans le domaine de la formation, sera plus enclin à tenter de nouvelles approches pédagogiques, à être plus ouvert aux réformes et aux nouvelles modalités d'apprentissage.

Prenons deux identités opposées que nous avons rencontrées :

- Laura, a repris ses études dans le domaine du management et de la formation. Elle a un parcours dans le champ de l'insertion principalement et pas forcément sur des postes d'assistante de service social. Elle possède (malgré son expérience récente au sein du centre de formation avec ces fonctions-là), une expérience antérieure dans d'autres centres en tant que vacataire avec une activité principalement axée sur du face à face pédagogique. Elle fait partie des formateurs qui n'ont pas eu de difficultés à accepter la réforme et accordent énormément de valeur à ces nouveaux apports. Laura, diplômée en 2005, a connu la réforme incluant le parcours collectif au profil de l'assistant de service social. Elle s'occupe en grande partie de la communication dans le travail social et donc des écrits professionnels, ou encore des cours « stratégies et recherche d'emploi » (STRE).
- A l'inverse, Nicole diplômée en 1984 a repris ses études il y a dix ans environ jusqu'au Master 1 de Sociologie puis a décidé de faire une pause. Elle a connu trois réformes dont l'une d'elles en 1981 lorsqu'elle était étudiante. Elle a travaillé principalement sur des postes en AEMO ou en ITEP en tant qu'assistante de service social uniquement. Pour elle, il est compliqué de concevoir cette réforme et ces changements autrement que par une crainte de déprofessionnalisation et de domination par l'université ; elle y voit une forme d'insécurité et de rigidité dont elle se passerait bien. Nicole n'a pas connu la réforme incluant le collectif à la formation d'assistant de service social et donc la possibilité de faire un stage auprès d'un autre professionnel du social. Cependant, elle a connu la réforme imposant la rédaction du mémoire professionnel, dont elle est actuellement la référente.

Ces deux personnalités incarnent assez bien le paysage actuel de la formation dans les métiers du social. En effet, le remplacement progressif des profils de formateur assoit l'acceptation de la réforme et son application. Cela permet d'apprécier également les facteurs influençant la perception de la pédagogie, sa pratique et les tendances qui ont influencé les postes occupés ou encore les affinités avec certains domaines de formation.

Parmi les facteurs déterminants dans la mise en place du processus d'universitarisation, il faut prendre en compte la localisation du centre de formation, le parcours du formateur, son expérience, ces derniers, conditionnant également la prise d'initiative, l'adaptation des pratiques *etc.*

D'autre part, au-delà de la relation formateur-université antérieure (ou actuelle) dans le parcours personnel et professionnel, nous remarquons que l'histoire de la gestion des DC complète et précise l'importance de la relation territoriale avec l'université.

4.3.3 Gestion et organisation des DF

Cette gestion détermine la réception positive (ou négative) de l'universitarisation et des changements qui y sont inhérents. Ainsi, nous avons pu observer que sur les quatre DF, le domaine « Dynamique interinstitutionnelles, partenariats et réseaux » et le domaine « Analyse des questions sociales de l'intervention professionnelle en travail social » avaient été gérés antérieurement en étroite collaboration avec l'université.

Cette collaboration est corroboré par Marcel Jaeger en effet, sur un échantillon de 121 institutions interrogées il rapportait qu'au moins 79% de centres de formation mettaient en œuvre une coopération avec l'université comprenant des mobilités étudiants et formateurs (30%) ou encore des cours croisés formateurs-universitaires (17%) (Rullac, 2014, p36).

De plus, parmi nos observations lors de la réunion d'information sur la réforme qui a eu lieu le 14 février 2020 dans l'institution, (invitant les professionnels du terrain à échanger sur la réforme et sur les stages) nous avons remarqué la présence de plusieurs personnalités dont le parcours universitaire et l'accompagnement au sein de la formation vont de pair. Par ailleurs, ces mêmes professionnels pouvaient avoir des difficultés à saisir le processus d'universitarisation en cours car trop superficiel à leur goût. C. l'explique lors de cette réunion :

« Est-ce qu'on veut une équivalence universitaire ? Avec les contraintes universitaires ? Est-ce qu'on veut vraiment se mettre en conformité avec les autres pays ? Car là, le regard universitaire est très limité, l'équivalence n'est pas là on fait de l'universitaire sans être dans les normes universitaires ». (C. universitaire présent à la réunion.)

Le discours professionnel-universitaire-formateur reste très paradoxal dans son ensemble pour cette raison ; le parcours professionnel et personnel antérieur détermine la tolérance à l'universitarisation et aux modifications qu'elle amène. La gestion antérieure des DF est également cruciale, en tout cas au sein de ce centre de formation.

En effet, avant la réingénierie suscitée par la réforme 2018, l'organisation de l'IRFSS prévoyait un ou deux responsables par domaine, chargés de gérer son intégralité, les intervenants, les modules *etc.* Pour des raisons d'ouverture et de décloisonnement principalement, les choix stratégiques de gestion des domaines de formation ont été corrigés. Mais malgré, les changements, les habitudes de gestion pour certains domaines ont permis de faciliter l'intégration de l'universitarisation dans son fonctionnement, voire même n'a pas ou peu été perçu puisque le système était déjà mis en place.

A propos des formateurs favorables à la réforme, nous pouvons identifier une réingénierie complète ne touchant pas que l'architecture de la formation mais bel et bien le métier et son identité.

4.4 Evolution de l'identité du formateur

Nous pouvons parler d'une réingénierie intégrale dans le sens où elle intervient même dans l'organisation de certains domaines de formation comme nous l'avons vu plus haut ou au contraire affirme une organisation préexistante.

4.4.1 Une réingénierie formative et humaine

Pour les domaines de formation qui ouvrent leurs épreuves à de nouvelles expériences comme le DF3 concernant la communication dans le travail social, la réforme est l'occasion de faire preuve d'innovation, comme l'illustrent les propos de Laura :

« C'est la possibilité de créer, c'est ça qu'est génial et de rabattre les cartes et de pouvoir faire autrement ! Parce que avant c'était un peu routinier dans les pédagogies, on dispense le cours c'est le même depuis 50 ans voilà ! Là le fait d'avoir à innover ça pose des questions comment on fait, avec quelle pédagogie, avec quelle temporalité, qu'est-ce qu'on attend d'eux ? Quel rôle nous on veut jouer ? Est-ce qu'on veut être des animateurs ou pas ? C'est ça qu'elle a de géniale, elle a influencé la capacité de l'équipe à se poser des questions sur quelle place il a envie de prendre ? Comment il a envie de retravailler ses sujets ? Quel périmètre d'activité il a envie d'investir ? Parce qu'il y avait aussi cette possibilité les choses étaient un peu figées quoi... [...] C'est dans le rapport à la nouveauté ce qu'elle influence, elle permet un souffle d'air, un truc nouveau où on peut s'investir sur des choses nouvelles ou on peut repenser, rebâtir, [...] c'est ça la possibilité de faire émerger de nouveaux trucs ou le fait de faire des cours en commun avec les moniteurs éducateurs. Là sur l'outil de prévention en santé ! C'est ça qu'elle a de bien cette réforme c'est que on peut faire des trucs nouveaux ! C'est nécessaire et c'est une opportunité ! [...] Ca oblige pour les formateurs, certains, à retravailler ensemble à repenser ses façons d'être, de faire appel à de nouveaux formateurs, de nouveaux vacataires, donc c'est mieux ! » (Laura, 30 ans, 13 mois d'expérience au sein de l'IRFSS).

L'innovation et la poursuite vers un idéal permettant aux formateurs d'accomplir la transmission au-delà de la retranscription d'un savoir semblent être devenues la motivation principale ou au moins, le rôle que les formateurs peuvent se réapproprier. Nous avons évoqué la reprofessionnalisation supra (Christophe Verron, 2016) c'est à dire la possibilité pour ces professionnels de se « re-

professionnaliser ». Cette ré-architecture pousse les formateurs à prendre position et Laura émet des questionnements à propos du rôle, de la place mais aussi sur la manière dont le formateur doit se remettre en question pour avancer dans sa pratique, mais aussi et surtout dans son identité.

Précédemment le formateur se définissait principalement à travers le face à face pédagogique (Verron, 2016) aujourd'hui ; il n'est plus question d'être uniquement dans cette transmission « descendante » (qualifiée de routinière par Laura), mais bien de prendre possession de la réforme et d'embrasser les mouvements pédagogiques qu'elle suppose. Notamment, cela signifie pour le formateur, de participer activement à la construction, aux contenus et à la planification autrement dit, il devient un ingénieur pédagogique. Nous pouvons donc établir que les formateurs éprouvent un remaniement identitaire fort qui les bouscule dans leur pratique, mais leur laisse le choix dans cette remise en question, notamment dans la manière dont ils vont occuper l'espace de la formation les prochaines années.

Comme nous l'avons vu plus haut, en parallèle, les stratégies managériales tendent à laisser plus de place aux tâches administratives et nous remarquons en nous référant aux entretiens et au tableau (cf annexe IX p129) que l'indicateur expérience dans le champ de la formation n'est pas étranger à l'acceptation de ces nouvelles fonctions. Il ne faut cependant pas perdre de vue, comme cela est déjà dénoncé par quelques formateurs, que l'ingénierie de la formation ne doit pas faire preuve d'une hyper-rationalisation (Ardouin, 2017). Comme l'explique Philippe qui craint la « *perte du sens* » avec la réforme et la redéfinition identitaire des formateurs :

« Le risque de ce système c'est une forme de désincarnation euh... (silence) pour que ce soit pertinent, pour que ce soit cohérent, pour que ça fonctionne, il faut bien néanmoins que le formateur ce soit bien celui qui centralise, qui mène et qui organise le tout, qui garde un lien un œil précis, sur les choses, sur comment elles viennent s'imbriquer les unes dans les autres. Le risque c'est justement si ça devient une sorte d'auberge espagnole ou ben t'appelle machin, t'appelle bidule, il vient faire une intervention sur tel ou tel truc, tu n'y vois plus trop... très au clair sur pourquoi cette intervention vient après celle la etc. etc. Ça donne un truc un peu à la carte et un truc un peu désincarné, où tu cherches un peu le sens, donc le risque il est là ! » (Philippe, 40 ans, 6 mois d'expérience comme formateur).

En effet, nous pouvons citer Yvon Minvielle (Ardouin, 2017, p51) afin de compléter les propos du formateur : « *l'action de formation est avant tout une action humaine* » ; si la formation doit se saisir des opportunités comme le dit très justement Laura, elle ne doit pas oublier pour autant l'humanité et l'ingénierie ne doit pas devenir une raison en soi mais rester un moyen. Nicole évoque par ailleurs cette idée de finalité et les nouvelles modalités avec lesquelles elle doit composer :

« Je suis un peu inquiète car je suis arrivée dans une formation où la finalité vraiment, c'était l'étudiant, l'accompagner au mieux pour qu'il devienne un bon professionnel ! Pas pour qu'il ait son D.E, en tout cas c'est ma finalité à moi ! Il est moyen, bon... on bricolait un peu... on se coupait en 4 et on réussissait à faire des trucs... et là j'ai l'impression que, au lieu de me couper en 4, on me demande de me plier en 4, pour rentrer dans des boîtes ! Et j'ai un peu de mal, j'ai peur de perdre un peu le sens... mais c'est peut-être parce que je vieilli et j'en ai marre de m'adapter !? » (Nicole, 60 ans, 15 ans d'expérience comme formatrice).

Deux éléments sont à retenir dans cet extrait : le premier, est la crainte d'une perte du sens et que la finalité ne se limite qu'à l'obtention d'un diplôme d'Etat.

Le second point concerne l'étudiant et la marge de progression dont parle Nicole. Cette dernière a la sensation que le « *bricolage* » n'est plus autorisé, même si l'étudiant présente toutes les qualités d'un travailleur social.

Le formateur doit faire face à l'évolution de sa profession avec de nouvelles règles qu'il ne maîtrise pas encore totalement et dont l'hyperrationalisation risque d'aggraver le sentiment de déprofessionnalisation. Cependant, le formateur voit aussi dans cette réforme l'occasion d'innover dans la relation avec l'apprenant et sur ce qu'il peut lui apporter.

4.4.2 Le formateur devient un conseiller

Pour Sarah et Sophia la réforme est l'occasion de redéfinir avec l'étudiant son propre parcours. Le formateur a l'opportunité de se positionner comme un conseiller en formation :

« Ce qui, je trouve, est peut-être un peu différent avec cette réforme, c'est que le formateur a [...] la possibilité de pouvoir à un moment donné, construire les choses pour qu' il y ai vraiment une acquisition de compétence et qu' il y ait au moment du D.E, qu'on puisse garantir cette acquisition. Je trouve qu'aujourd'hui la certification au moment du parcours elle permet d'avantage ça qu'avant. C'est à dire qu'avant on avait des étudiants qu'on accompagnait, pour lesquels on pouvait repérer certaines marge de progressions etc. mais la certification se faisait qu'en bout de [...] n'importe quel étudiant, pouvait aller au bout du parcours sans qu'à un moment donné on ait pu l'accompagner à bifurquer ou à... je trouve qu'avec la réforme ces questions-là elles peuvent se poser plus tôt et de façon plus régulière, pour permettre cette prise de conscience de quelqu'un ! Dans l'apprentissage de : est-ce que vraiment je suis fait pour ce métier ? Est-ce que vraiment je suis en train de me former vers ce métier ? etc. C'est des choses en tant que formateur, on est amené à poser régulièrement avec l'étudiant même avant réforme ! Sauf que là, il y a l'évaluation qui est plus régulière et qui va peut-être apporter du poids dans cette dimension là et nous aider et aider les étudiants à bifurquer si nécessaire en amont ou à repérer plus tôt les points, sur lesquels il est nécessaire d'apporter une vigilance particulière ou d'accentuer certains apprentissages. » (Sarah, 43 ans, 10 ans d'expérience comme formatrice).

L'expertise du formateur s'affine et la tolérance de l'équipe et de l'apprenant d'une formation qui peut se prolonger, augmente. Comme nous l'explique Sophia lors de l'entretien *« il n'est noté nulle part que la formation doit se faire en trois ans »* ; en effet, ce qui pouvait être un élément discriminant ou un moyen de pression supplémentaire semble remis en question avec la réforme et les perspectives citées plus haut pour le formateur de se positionner comme un conseiller et d'accompagner l'étudiant vers un questionnement de son parcours, de son identité, de ses choix de formation. Cela signifie également que pour le formateur, l'accompagnement peut se prolonger sur la durée, ce qui viendrait finalement combler le manque de « face à face » évoqué plus haut et la perte du temps présentiel sur le centre de formation.

Car dans l'éventualité où, les étudiants peuvent élaborer et penser une formation plus longue avec le système de validation des certifications, et des modules, on peut imaginer que l'accompagnement et donc la charge directe pourrait être finalement soit égale soit plus conséquente mais sur une fourchette dépassant les trois années de formation :

« [...]ben les avantages c'est quand même d'un point de vue pédagogique, quand même c'est aussi en fin de deuxième, ça passe ou ça passe pas ! Nous on a un peu plus d'outils pour que ça passe pas,

si on sent que l'étudiant est trop en difficulté [...] cette certification a partir de la deuxième année, peut nous permettre de ralentir un peu la progression pas complètement mais un peu quand même. Ce qui fait que nous, on a plus de moyen pour dire aux étudiants, t'as besoin d'une année de plus, alors que avant tu étais marqué du sceau de l'échec quoi ! » (Sophia, 39 ans, 5 ans d'expérience).

Cependant, lors des réunions de novembre 2019 et janvier 2020 (cf annexes V p108, VI p111, VII p114), une question revient à plusieurs reprises et reste en suspens : « *les étudiants peuvent-ils repasser les épreuves jusqu'à ce que mort s'en suive ?* ». Afin de répondre à cette question, le Directeur applique une méthode systématique et schématique rodée, reposant sur le détail de la formation et l'explicitation des étapes des certifications. Le schéma (cf annexe IX p129) met en évidence l'ampleur de la réforme et la complexité des textes, qui suscite l'incompréhension des équipes et des centres de formation, notamment en ce qui concerne la forte demande d'organisation, la réingénierie presque globale du système de la formation et sa mise en place.

Cette réingénierie venant « *grignoter des espaces de face à face pédagogiques* » ou encore modifiant le positionnement du formateur, qui avec ce système de rattrapage entre autres, peut accompagner l'étudiant différemment et devenir presque un conseiller dans le parcours de l'apprenant.

Dans l'exemple des ouvriers donné dans l'ouvrage de Claude Dubar (2015), nous retrouvons cette idée de transformation du salarié qui doit acquérir de nouvelles compétences dans le cadre des fonctions que lui incombe l'évolution de son métier. Comme le cite Laura plus haut il s'agit par exemple de la maîtrise de « Winhebdo » par les formateurs. Ce logiciel, sert à gérer la planification des formations, les emplois du temps, les contrats des vacataires *etc.* ; il combine plusieurs outils et a nécessité plusieurs heures de formation avec le support technique pour rendre l'équipe efficace dans le cadre de l'ingénierie de formation.

Les nouvelles fonctions comprennent également toutes les compétences administratives et d'organisations : les jurys, les contrats des vacataires, la maîtrise des moyens de communications technologiques à distance *etc.*

Tous ces éléments relèvent de nouveaux apprentissages pour le formateur en constante évolution. Ces « nouveaux savoirs professionnels », constituent la base de la reconstitution de « l'identité du métier » de formateur (Dubar, 2015, p200). Les nouvelles compétences reposent sur une capacité relationnelle forte nécessitant comme nous l'avons vu en amont, un bon rapport avec les sites qualifiants et une

veille professionnelle entretenue ainsi qu'une mise à distance des activités professionnelles antérieures, telles que le face à face pédagogique.

En effet, cela permet au formateur de « gagner du temps » et d'être dans une optimisation de son travail afin de libérer de l'espace pour les nouvelles tâches plus administratives et relationnelles. Nous pouvons donc évoquer l'émergence à ce stade de l'étude d'une nouvelle identité de métier (Dubar, 2015).

4.4.3 Synthèse

Suite à notre analyse, nous pouvons confirmer notre hypothèse sur la corrélation existante entre la baisse du face à face pédagogique et le sentiment de déprofessionnalisation des formateurs de la formation assistant de service social. Nous avons vu que la diminution de la charge directe était déjà étudiée et chiffrée comme nous le prouve l'étude de Christophe Verron (2016). De plus, le sentiment de déprofessionnalisation semble également pris dans un paradoxe qui souhaite faire valoir l'importance théorique tandis que les centres de formation, se trouvent dans un contexte historique favorisant la formation pratique.

Nous avons vu que le sentiment de déprofessionnalisation des formateurs est parallèle à l'augmentation d'une professionnalisation via le site qualifiant ; ce qui est nécessaire à l'un ne semble pas l'être pour l'autre qui voit la définition de sa profession transformée.

Aujourd'hui, le formateur doit faire le deuil semble-t-il d'une transmission descendante et se libérer de sa crainte de délégation. Crainte qui prend racine dans l'accompagnement et sa qualité que les formateurs veulent préserver, mais dont les effets pervers peuvent être une paralysie du réel dans le discours. En effet, la déconnexion fait également partie des craintes et s'autoriser à déléguer pourrait permettre de retrouver la complexité du terrain et ses apports pluriels dans les situations sociales rencontrées.

Ainsi, le processus d'universitarisation, même s'il fait débat, n'est plus à nier dans le contexte de la réforme 2018. Cependant, l'augmentation du temps de formation pratique, l'influence de la relation et des partenariats passés entre le centre de formation et l'université ; poussent les formateurs à faire preuve d'une ingénierie nouvelle. Ils revoient leurs modalités de transmission mais également leur manière de penser la formation et d'anticiper des modifications.

Pour cela, les formateurs adoptent la casquette d'ingénieur de la formation, de plus en plus courant au sein des équipes des formateurs. Même si le sentiment de déprofessionnalisation est évoqué dans la « perte » soit de temps, soit d'accompagnement, il est pour l'instant maintenu en suspens dans une forme de réserve. En effet, dans ce centre de formation, au niveau local, la relation avec l'université possède une histoire collaborative (mise en place d'une licence de sociologie pour les travailleurs sociaux, intervenants enseignants-chercheurs issus de l'université, formateurs formés par cette université *etc.*).

Nous pouvons confirmer notre seconde hypothèse, en effet, le formateur peut prendre plus d'initiatives en adaptant ses pratiques à ses idéaux pédagogiques. Plusieurs indicateurs sont à prendre

en compte, et en premier lieu le parcours du formateur. Celui-ci détermine comme nous l'avons supra, son regard sur l'universitarisation, sa méthode d'application des nouvelles modalités pédagogiques et son adaptation. Le parcours détermine également la gestion directe antérieure du DF et donc l'intervention ou non d'universitaire pour les modules.

Pour cela, le contexte géographique est un facteur important à prendre en compte, ainsi que l'antériorité des relations avec l'université et ses partenariats avec le centre de formation. De plus, le rapport à la réforme est conditionné par l'expérience professionnelle antérieure, le poste occupé ainsi que les affinités du formateur avec certains DF.

La réingénierie se passe à deux niveaux : celle de la formation qui est technique, et celle qui se produit chez le formateur qui met en place une forme de processus, une reconstruction où il se réadapte et repense sa pédagogie,. L'évolution importante de son poste et les réalités de gestion managériales l'obligent à acquérir de nouveaux savoirs professionnels afin de reconstruire une nouvelle identité du métier de formateur. Cette dernière, s'éloignant de ce qu'il a connu auparavant le laisse dans un positionnement libre où il doit réinventer et innover régulièrement.

Cependant, si le formateur peut actuellement faire des projets, prévoir de travailler autrement et accompagner différemment l'étudiant notamment dans une perspective de le conseiller dans son orientation professionnelle ; il n'en reste pas moins que la réforme de 2018 est encore récente, les mesures relatives à son application font encore à ce jour l'objet de publication au journal officiel.

Ainsi, la liberté de concevoir du formateur reste pour l'instant à l'appréciation des centres de formation sous réserve de nouvelles injonctions.

PARTIE V ANALYSE ET PRECONISATION

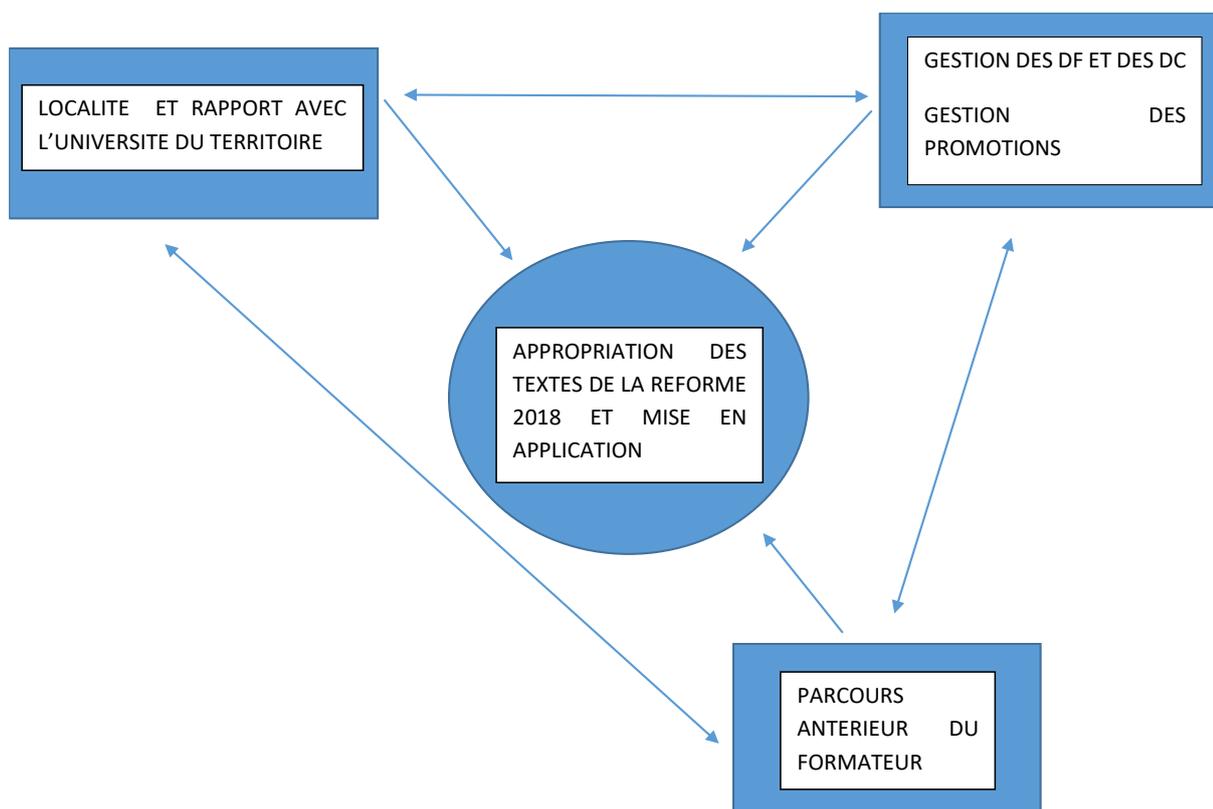
5.1 Analyse critique

Notre première hypothèse abordant la diminution du face à face pédagogique a mis en exergue les différents types d'appropriation par le formateur : des nouvelles méthodes de transmission, de la délégation, de sa crainte ou non de l'universitarisation *etc.* Nous nous sommes rendue compte lors des entretiens semi-directifs du poids de l'histoire et du contexte géographique du centre de formation mais aussi de celle de sa gestion interne des DF.

5.1.1 Le parcours professionnel, la gestion des DF et le contexte géographique

Dans les limites observées lors de nos entretiens et de nos observations, nous relevons que les parcours professionnels et personnels, peuvent permettre d'organiser différemment les DF, avec une influence non négligeable sur les relations extérieures avec les vacataires. Le parcours du formateur peut changer son appréciation de la réforme, de ses apports ou de ses désavantages. Nous remarquons globalement, que les formateurs ayant eu un parcours universitaires et des postes différents que ceux d'ASS ou de CESF, accordent moins d'importance à la diminution du face à face pédagogique. A contrario, ceux qui ont eu un parcours très linéaire dans le social, sur des postes précis d'AS ou CESF, ont un sentiment de perte de sens.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, nous devons prendre en compte dans notre travail de recherche les limites de l'analyse, notamment celles qui sont liées aux contextes géographique et historique : l'emplacement du centre de formation, la taille des promotions et leur ancrage historique, la proximité ou non avec une université sur le territoire et la présence des intervenants universitaires et/ou d'anciens formateurs universitaires/doctorants. Ainsi, le traitement des DF (anciennement DC) révèle ou non la proximité avec l'université, le territoire, les liens avec les personnalités politique et de l'éducation *etc.* Afin de clarifier nos propos, nous avons créé un schéma illustrant les différents éléments d'inter-influence à partir des trois principaux indicateurs identifiés.



Influence des trois indicateurs sur l'appropriation de la réforme 2018 Jessica Epain 2020

Ces éléments montrent que l'application des textes de 2018 peut être directement corrélée à la qualité de la relation entre l'institut de formation et l'université.

Le formateur à qui le centre de formation a décidé de déléguer la gestion des DF/DC, a par son parcours une influence sur l'architecture de ces derniers. Le modèle de référence interne des formateurs, la prise en main des DC, DF et des promotions, influe l'appréhension de la réforme. Par exemple un centre de formation qui fonctionne par référence de DC ou DF n'appréhendera pas la réforme de la même manière, qu'un centre de formation, qui se base uniquement sur des références d'années et encourage la transversalité et la répartition des modules par formateur.

5.1.2 Une méthodologie à faire évoluer

Dans notre analyse, nous devons donc avoir conscience que les témoignages et les visions des formateurs, s'inscrivent dans une histoire, une région et une gestion singulière qui, avec les nouvelles

modalités de gestion des épreuves émises par la réforme 2018, devraient conduire les instituts de formation à un élargissement des indicateurs d'influences.

L'ingénierie interne des centres sera, à l'avenir, encore plus déterminante et discriminante, puisqu'elle conduit à des inégalités entre eux.

Nous nous sommes rendu compte qu'une recherche action comme nous l'avions envisagée aurait nécessité un questionnaire de longue portée, afin de repousser les limites de l'analyse en rapport avec les modifications du positionnement du formateur, la modification de sa pratique et le déplacement de son rôle vers du conseil. Cet outil quantitatif n'a pas pu être mis en place pour des raisons pratiques, notamment l'absence des étudiants au moment opportun. L'outil qualitatif pour ce travail auprès des formateurs est apparu plus judicieux.

Concernant notre seconde hypothèse, nous aurions souhaité rencontrer les étudiants afin que ces derniers nous aident à identifier, de leur point de vue, le rôle et la fonction du formateur ; cela n'a pas été possible en raison de contraintes de calendrier pour des raisons expliquées plus bas dans le texte. Cela nous aurait permis d'apporter un complément dans notre analyse et de dépasser la seule vision du formateur entre le travail prescrit et le travail réel.

Nous avons vu que le travail prescrit et réalisé des formateurs est en pleine évolution avec les nouveaux profils, les nouveaux modes de management, l'augmentation de la gestion administrative et de la durée des formations sur les sites qualifiants pour les étudiants. Ainsi, si le formateur voit moins l'étudiant, nous avons identifié qu'il peut se saisir de la réforme pour déplacer son rôle et le face à face pédagogique dans une perspective de conseil en formation.

Les limites de temps de notre stage et le peu de disponibilité des étudiants n'ont pas permis l'organisation d'entretiens ni la passation et l'exploitation d'un questionnaire. Dans le cadre d'un travail de recherche plus approfondi de Doctorat, il aurait été indispensable d'obtenir le point de vue des étudiants notamment les A3 promotion 2020 qui ont assisté depuis 2018 aux modifications internes impactant les formateurs.

Les réunions constituaient notre principale source des éléments susceptibles de nous permettre d'appréhender le point de vue des formateurs, des sites qualifiants et de la Direction sur la réforme.

Les premières réunions ont été tenues en période d'absence des étudiants ; elles rassemblaient un grand nombre de formateurs, mais elles se sont déroulées pendant ma période d'observation exploratoire alors que la grille d'analyse était en cours de formalisation. Les réunions suivantes ont été tenues en période de présence des étudiants ; il n'a pas été évident de les observer au sens méthodologique du terme car, soit nous participions directement à l'animation et aux contenus, soit les formateurs avaient d'autres obligations (cours, visite des sites qualifiants, réunion syndicale etc.). Dans l'idéal, les grilles d'analyse auraient dû être disponibles pour les premières réunions ce qui était évidemment irréalisable.

Tous ces éléments et ce travail d'analyse nous permettent d'émettre les préconisations suivantes.

5.2 Préconisations

A travers notre recherche nous constatons que l'identité professionnelle des formateurs est chamboulée et que ces derniers ressentent une déprofessionnalisation notamment à travers la diminution des face à face pédagogiques et la montée de l'universitarisation qui génèrent des craintes.

5.2.1 Soutenir les initiatives des formateurs

Ces craintes affectent également la nature et la qualité de l'accompagnement de l'étudiant qui doit le mener à une professionnalisation optimale mais aussi réflexive. En effet, la réforme augmente le temps de formation sur site qualifiant.

L'universitarisation ou rapprochement avec l'université n'est pas clair pour tous les formateurs et les sites qualifiants. Ce sujet reste l'objet de « suppositions » multiples et les formateurs s'interrogent sur les effets potentiels d'un tel processus qui ne leur semble pas avoir d'influence directe pour l'instant, hormis pour les validations de certaines épreuves.

Afin d'aider et de rassurer les formateurs dans leur rôle, il serait intéressant d'appuyer les initiatives qui leur laissent le champ libre aux formateurs pour réfléchir à leur pédagogie, tout comme nous l'avons évoqué dans l'analyse de notre seconde hypothèse.

Les projets externes impliquant les formations d'éducateurs, de moniteurs-éducateurs *etc.* sont déjà mis en place, mais nécessitent aujourd'hui un étayage et une organisation plus régulière afin d'une part, de favoriser sur le territoire la coopération et la solidarité entre formateurs en travail social, du même territoire, d'autre part de correspondre aux exigences de la réforme 2018 sur le socle commun. Les formateurs peuvent également à travers la collaboration inter-centre créer une dynamique identitaire intéressante et potentiellement forte, qui peut faire face et aux craintes qui entourent l'universitarisation.

Cependant, l'université n'est pas à négliger dans une perspective collaborative et des projets antérieurs ont déjà vu le jour, comme la licence de sociologie dite « spécifique » aux travailleurs sociaux post-DE.

5.2.2 Des relations partenariales à entretenir

La communication autour des possibilités d'actions pourrait être renforcée, notamment avec la mise en place de rencontres avec les sites qualifiants et l'université afin d'être dans une continuité de l'échange au-delà du débat des stages et de l'universitarisation et au cœur de la construction, sur le contenu et les attentes d'une formation sociale. Cette coopération renforcée permettrait à l'université, de mieux appréhender la formation délivrée par les centres, d'optimiser la conception de ses programmes, de partager une culture proche de celle du centre de formation et d'établir une relation de confiance avec l'équipe pédagogique en participant au renouvellement du rôle des formateurs.

Les rencontres avec les sites qualifiants sont mises en place dans les perspectives vues supra, mais gagneraient en efficacité à être étendues à l'université et à ses Docteurs. La rencontre de février 2020 sous forme de tables rondes, a fait l'unanimité auprès des formateurs du terrain et il est raisonnable d'envisager qu'elle rencontrerait le même engouement auprès des universitaires.

Chacun peut apporter une pierre à l'édifice de la réforme ; la collaboration est à réfléchir autour de projets communs et de rencontres pour fortifier les identités des formateurs du travail social mais également faciliter la collaboration dans le processus d'universitarisation.

5.2.3 Quand l'assistant social devient travailleur social

Le formateur voit sa fonction évoluer pour se rapprocher, selon les plus optimistes, de celle d'un conseiller auprès de l'apprenant. Il devient alors un acteur dans la réorientation et l'aiguillage de l'étudiant dans le système de la formation.

Afin d'accompagner au mieux l'étudiant il semble nécessaire de visualiser cette perspective d'évolution comme un tremplin pour le professionnel qui peut aborder la réforme comme un système bienveillant à l'égard de l'apprenant. Ce dernier n'est plus soumis à une injonction de trois années de formation mais peut construire son projet dans un rythme qui lui conviendra. En parallèle la proposition de formation de perfectionnement et le développement, à l'heure actuelle, du catalogue des formations à distance (MOOCS, cours hybride *etc.*) suppose d'utiliser toutes les ressources de l'étudiant pour le guider vers un système plus autonome et donc adapté au rythme de chacun.

Nous retrouvons ici l'idée de l'individualisation de la formation qui peut, avec l'organisation présentée dans le tableau (cf annexe IX p129) conduire grâce aux modules, aux allègements et aux rattrapages à une personnalisation de la formation pour l'apprenant.

Le contexte actuel favorise de plus en plus les travailleurs sociaux, terme générique, au détriment de la spécialité, signe d'une transformation majeure des professions du travail social ?

Nous pouvons nous poser la question et cette individualisation de la formation semble correspondre en tout cas à un besoin du terrain, d'avoir des professionnels mobiles dans leurs compétences et leurs acquis et qui, puissent être selon les situations et les problématiques tantôt éducateur spécialisé, tantôt assistant de service social.

D'ailleurs, les étudiants ont pu relever ces éléments lors de leurs prospections pour trouver un emploi. La réforme de 2005 semble aussi avoir apporté cet élan en favorisant l'intervention collective et la liberté de choisir un stage auprès des professionnels qui n'est pas assistant de service social.

Les générations actuelles, selon les formateurs, sont familiarisées avec l'idée d'adaptation et d'apprentissage immédiat, via internet et les nouveaux dispositifs accessibles. Une évolution de l'offre de la formation assistant de service social ne semble donc pas être incohérente pour correspondre à ses apprenants.

CONCLUSION

Notre problématique étant la suivante : Dans quelle mesure, l'universitarisation des formations en travail social, impacte-t-elle le positionnement des formateurs envers les apprenants assistants de service social en centre de formation ?

Nous avons émis une première hypothèse évoquant un lien entre déprofessionnalisation et diminution du face à face pédagogique et une seconde hypothèse impliquant que la réforme 2018 permettrait au formateur d'appliquer ses idéaux pédagogiques grâce à la liberté qu'elle donne aux centres de formation.

Ces hypothèses ont été vérifiées grâce aux données soumises par notre méthodologie de recherche, à travers les entretiens semi directifs menés auprès des dix formateurs de l'IRFSS et des observations faites sur les temps des réunions réforme.

Ce mémoire nous a permis de travailler sur les concepts de l'identité et la professionnalisation afin d'étudier la profession de formateur en travail social et son évolution qui se dessine dans la réforme 2018.

Notre réflexion nous a poussée à nous questionner sur l'identité, sur la pratique et le positionnement du formateur en travail social. Avec cette réforme, le formateur va devoir s'appuyer sur son expérience pour s'adapter face à l'apprenant et lui proposer un accompagnement de qualité.

De plus, l'universitarisation des formations professionnelles a des effets sur le groupe professionnel des formateurs en termes de composition des équipes et de pratiques. Les risques et les craintes sont celles de la déprofessionnalisation, impliquant un sentiment de perte du contrôle.

Cependant, la réarchitecture des diplômes avec l'augmentation du temps de formation pratique, pousse les formateurs à faire preuve d'une ingénierie nouvelle, revoir leurs modalités de transmission et anticiper des modifications à venir avec la casquette d'ingénieur de la formation mais également de conseiller.

Le sentiment de déprofessionnalisation est maintenu en suspens puisque dans ce centre de formation, au niveau local, la relation avec l'université possède une histoire partenariale positive.

Nous l'avons vu, la réingénierie permet au formateur de repenser sa pédagogie, de se réadapter. L'évolution importante de son poste et la gestion managériale, obligent le formateur à acquérir de nouveaux savoirs professionnels afin de reconstruire une nouvelle identité du métier ; son positionnement devient libre et il doit réinventer et innover régulièrement.

Son identité tend à se transposer à celle d'un conseiller en formation dans une perspective de « guide » au sens de l'accompagnement.

La réforme 2018 est récente ; les publications précisant au fur et à mesure les nouvelles applications paraissent encore à ce jour et nécessitent d'être réexaminées au fur et à mesure afin d'anticiper de nouveaux virages dans l'identité professionnelle et le positionnement du formateur.

Dans ce travail de recherche nous avons dû cependant faire des sacrifices et mettre de côté l'analyse de quelques éléments qui peuvent être intéressants à approfondir, dans la perspective d'un travail de recherche plus long, dans le cadre d'un doctorat.

La temporalité et l'organisation propre au formateur dans sa gestion des outils sont des éléments qui peuvent nous amener à revoir nos conclusions, à les compléter ou les amplifier. La diffusion d'un questionnaire à l'ensemble des formateurs en travail social sur une région géographique plus large et auprès des étudiants, nous auraient permis de comprendre l'ampleur de la réforme de manière plus importante.

Le point de vue des étudiants, l'étude de la gestion du temps et de l'organisation du formateur dans sa pratique au quotidien, sont des sujets qui méritent d'être analysés en profondeur afin de saisir l'ensemble des aspects qui interagissent avec la réforme 2018 et conditionnent son acceptation et son appréciation par les formateurs.

Nos choix pour cette recherche ont été conscients et révèlent des limites (contexte géographique, limitation du nombre d'interviewés et de la diversification des profils *etc.*). Nous avons également adapté ce travail de recherche aux éléments accessibles et réalistes dans les temps impartis, sur une durée de stage de 450 heures. Mais afin que ce travail soit le plus explicite possible, nous avons utilisé toutes les ressources nécessaires et disponibles lors de cette expérience (implication de tous les formateurs, communication autour de notre projet de recherche, recherche théorique précise *etc.*).

Suite à ce travail nous pouvons affirmer que l'identité et la professionnalisation de la profession d'assistant de service social, évoluent et sont issues initialement, d'une histoire croisée entre plusieurs professions sociales et médico-sociales. Leur construction est une nouvelle fois bouleversée avec la réforme de 2018, sur les diplômes en travail social. Les textes de 2018 impliquent une réingénierie des diplômes et insistent sur un rapprochement avec l'université par l'instauration du grade licence qui semble supposer le recrutement d'intervenants doctorants, facteur d'inquiétude des formateurs aux profils hétérogènes.

Si la profession d'assistant de service social est en évolution, celle du formateur qui accompagne le futur professionnel l'est autant. L'évolution du métier de formateur va de toute évidence influencer les constructions identitaires des nouveaux professionnels.

En effet, les étudiants assistent à une modification du profil des formateurs et des vacataires, mais aussi à l'émergence d'une coopération renforcée avec le milieu universitaire qui sous réserve d'être effective, vise le même but : la création d'une nouvelle génération de travailleurs sociaux.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Bouquet, B (2017). Ethique et travail social. Une recherche du sens. Paris, Dunod.

Bouquet, B (2003). Ethique et travail social. Une recherche du sens. Paris, Dunod.

Bouquet, B, C , Garcette (2011). Assistante sociale aujourd'hui. Paris, Maloine.

Campenhoudt, Quivy (2011). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris, Dunod.

Demazière, D , Roquet, P, Wittorski, R (Coord.) (2012). La professionnalisation mise en objet. Paris, l'Harmattan.

Dubar, C. (2015). La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris, Armand Colin.

Kaës, R. (2007). Fantasme et formation. Paris, Dunod.

Perez-Roux, T. Balleux, A et al (2014). Mutations dans l'enseignement et la formation : Brouillages identitaires et stratégies d'acteurs. Paris, L'Harmattan.

Serreau, Y. (2013). Accompagner la personne en formation. Paris, Dunod.

Thouvenot, C et al. (2017). Former au travail social : Vers la professionnalisation, entre alternance et accompagnement. Paris, l'Harmattan.

Verron, C (2016). Les formateurs en travail social. Sociologie d'un groupe professionnel menacé. Paris, l'Harmattan.

Wittorski, R (2005). Formation, travail et professionnalisation. Paris, L'Harmattan.

Articles

- Bourdoncle, R. (2007) « « Universitarisation » », *Recherche et formation*, 54, 135-149.
- Chauvière, M. (2018) « La lente déprofessionnalisation des métiers du social », *Empan*, vol. 109, no. 1, pp. 12-17.
- Cornier, C, Poizat, S. (2018) « Stage et/ou période de formation en milieu professionnel : des modalités innovantes de professionnalisation », *Empan*, vol. 109, no. 1, pp. 90-93.
- Crête, J, et al. (2015). « L'identité professionnelle de travailleurs sociaux en devenir : de la formation à la pratique. » *Service social*, volume 61, numéro 1, p. 43-55.
- Dambuyant-Wargny, G. (2014) « Gestion du « paradoxe territorial » dans la formation initiale universitaire des assistants de service social », *Empan*, vol. 95, no. 3, pp. 94-100.
- Fourdrignier, M. (2019). « La réforme des diplômes d'état du travail social », *séminaire fondement et enjeux de la réforme 2018*, ADES Marmande, pp. 1-24.
- Fourdrignier, M. (2009). « Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : une mission impossible ? », *Formation emploi*, vol. 108, no. 4, pp. 67-81.
- Fourdrignier, Marc. « Universités et formations au social : une nouvelle donne en France ? », *Pensée plurielle*, vol. 17, no. 1, 2008, pp. 101-111.
- Garcia, S. (2018) « Professionnalisation, formation et identité professionnelle. Le cas des éducateurs de jeunes enfants », *Empan*, vol. 109, no. 1, pp. 68-73.
- Halpern, C. (2013). « Axel Honneth et la lutte pour la reconnaissance », Christophe André éd., *La reconnaissance. Des revendications collectives à l'estime de soi*. Editions Sciences Humaines, pp. 12-15.
- Laot, de Lescure. (2006) « Formateur d'adultes », *Recherche et formation*, 53, 79-93.

Lejeune, Maubant, Roger. (2013) « « Déprofessionnalisation » », *Recherche et formation*, 72, 89-102.

Paul, M. (2009). « Accompagnement », *Recherche et formation*, 62, 91-108.

Piot, T. (2007) « Formation de formateurs dans le travail social », *Recherche et formation*, 54, 87-100.

Plante, F, et Catalan, J. (2018) « Nouvelle forme de professionnalisation et alternance intégrative. L'immersion, dite formation *in situ*, comme innovation pédagogique dans la formation des travailleurs sociaux, l'exemple de l'emap (La Réunion) », *Empan*, vol. 109, no. 1, pp. 74-81.

Étienne, R. (2014). Perez-Roux Th. et Balleux A. (dir.) (2014). Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs: Paris : L'Harmattan, coll. « Défi-Formation », 258 p., 76, 146-148.

Roquejoffre, A. (2015) « Transmettre dans la formation des travailleurs sociaux », *Empan*, vol. 100, no. 4, pp. 101-106.

Roquet, P et Wittorski, R « Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels », *Recherche et formation*, 72 | 2013, 71-88.

Ruggero, I. (2017). « Entre *universitarisation* et « professionnalisation » : la formation des assistant-e-s de service social, en France et en Italie », *Formation emploi*, vol. 138, no. 2, pp. 39-58.

Rullac, S. (2014). La formation des travailleurs sociaux dans les écoles professionnelles : un modèle institutionnel qui cultive son autonomie et sa singularité. Dans : S. Rullac, *La scientification du travail social* (pp. 11-34). Rennes, France: Presses de l'EHESP.

Simon, E. (2009) « Processus de conceptualisation d'« empathie » », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 98, no. 3, pp. 28-31

Table des matières

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS.....	4
SIGLIER	5
INTRODUCTION.....	6
PARTIE I CONTEXTUELLE	9
1.1 Le Travail Social et son évolution.....	9
1.1.1 Les valeurs du Travail Social	9
1.1.2 La profession d'Assistant de Service Social et son évolution	11
1.1.3 Synthèse	14
PARTIE II CONCEPTUELLE.....	15
2.1 La réforme 2018 : Identité professionnelle, professionnalisation et universitarisation.....	15
2.1.1 L'identité professionnelle en question.....	15
2.1.2 La professionnalisation des futurs assistants de service social	19
2.1.3 La réforme des diplômes du Travail social, vers une universitarisation ?.....	21
2.1.4 Synthèse	24
2.2 Les formateurs du Travail Social	26
2.2.1 La formation du formateur.....	26
2.2.2 Le formateur : un accompagnant pour un accompagné	29
2.2.3 Le positionnement du formateur du travail social face à la réforme 2018.....	31
2.2.4 Synthèse	33
2.3 De la problématique aux hypothèses	35
2.3.1 Notre problématique.....	35
2.3.2 Nos hypothèses	36
PARTIE III METHODOLOGIE	38
3.1 L'enquête exploratoire	38
3.1.1 Les premiers constats.....	38
3.1.2 Cadres des observations et des entretiens exploratoires	39
3.2 Une méthodologie qualitative	40
3.2.1 Outils d'analyse : les entretiens semi-directifs.....	40
3.2.2 Déroulement des entretiens	40
3.2.3 Profils des 10 formateurs.....	41
3.3 Outils d'analyse : l'Observation directe en complément.....	45
3.3.1 L'Observation	45
3.3.2 Thèmes abordés	46
PARTIE IV ANALYSE DES ENTRETIENS ET INTERPRETATION DES RESULTATS	47

4.1 Diminution du face à face pédagogique	47
4.1.1 Vers une déprofessionnalisation ?	47
4.1.2 La charge directe et son interprétation.....	47
4.1.3 Vers une ré-ingénierie de la fonction du formateur	50
4.2 Alternance et professionnalisation.....	53
4.2.1 L'alternance, gage de professionnalisation pour l'étudiant ?	53
4.2.2 Les sites qualifiants et la réforme.....	55
4.2.3 Universitarisation : plus de pratique pour moins de théorie	56
4.3 La liberté pédagogique du formateur	60
4.3.1 Affinités du formateur avec l'université.....	60
4.3.2 La diversité du parcours du formateur.....	61
4.3.3 Gestion et organisation des DF	63
4.4 Evolution de l'identité du formateur	65
4.4.1 Une réingénierie formative et humaine.....	65
4.4.2 Le formateur devient un conseiller	67
4.4.3 Synthèse	71
PARTIE V ANALYSE ET PRECONISATION	73
5.1 Analyse critique	73
5.1.1 Le parcours professionnel, la gestion des DF et le contexte géographique	73
5.1.2 Une méthodologie à faire évoluer	74
5.2 Préconisations.....	77
5.2.1 Soutenir les initiatives des formateurs.....	77
5.2.2 Des relations partenariales à entretenir	78
5.2.3 Quand l'assistant social devient travailleur social.....	78
CONCLUSION	80
BIBLIOGRAPHIE	83
Ouvrages	83
Articles.....	84
ANNEXES.....	89
ANNEXE I FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE	89
ANNEXE II GRILLE THEMATIQUE ENTretien SEMI DIRECTIF	90
ANNEXE III GUIDE D'ENTretien ET TABLEAU DES PROFILS DES FORMATEURS	91
ANNEXE IV RETRANSCRIPTION DE L'ENTretien AVEC LAURA.....	Erreur ! Signet non défini.
ANNEXE V GRILLES DES OBJECTIFS ET DES DONNEES D'OBSERVATION.....	94
ANNEXE VI CR REUNION REFORME 6 FEVRIER 2020.....	Erreur ! Signet non défini.
ANNEXE VII CR TABLES RONDES 14 FEVRIER 2020	Erreur ! Signet non défini.
ANNEXE VIII REFERENTIEL DE FORMATION ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL	97

ANNEXE IX SCHEMA DE PRESENTATION VALIDATION DES SEMESTRES DEASS ET TABLEAU RAPPORT DU FORMATEUR
A LA REFORME..... 108

ANNEXES

ANNEXE I FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ AUTORISANT LE TRAITEMENT DES DONNÉES TRANSMISES LORS DE L'ENTRETIEN ENREGISTRÉ

Bonjour,

Dans le cadre de notre **Master 2 ICF en FOAD auprès de l'université de Rouen**, nous procédons à la rédaction d'un mémoire d'action-recherche en lien avec notre mission de stage. Vous avez accepté de nous donner de votre temps afin que nous puissions réaliser un entretien semi-directif, anonyme et enregistré avec vous.

Nous vous informons que notre sujet de mémoire concerne **la réforme 2018 des formations en travail social et le positionnement du formateur vis-à-vis de cette réingénierie**.

Dans le cadre de la loi, cet entretien sera supprimé suite à sa retranscription pour l'analyse des données permettant ainsi de préserver l'anonymat et la sécurisation des données orales en limitant sa diffusion.

La suppression aura lieu en juin 2020, date de la soutenance orale à l'université de Rouen. Une copie de l'enregistrement peut être fournie si vous en faites la demande avant sa suppression.

Ce mémoire est dirigé par **Judit Vari, sociologue**.

Je soussigné.e,....., par le présent document, donne expressément et explicitement mon consentement au traitement de mes données enregistrées dans le cadre du projet de mémoire de **Master 2 de EPAIN Jessica**.

Je déclare qu'après avoir été dûment informé des conséquences et de mon plein gré, je fournis par le présent document des données orales concernant **la réforme 2018 des diplômés du travail social et mon avis sur le sujet**.

Je soussigné.eautorise la diffusion de mes Données, à condition que la confidentialité de ces données soit respectée, anonymes et restent dans le cadre d'une analyse pour produire un travail de recherche en **MASTER 2 ICF**.

Je déclare par le présent document que j'ai été dûment informé.e des droits qui me sont conférés par la Loi n° 677/2001 sur la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données personnelles et sur la libre circulation de ces données, ainsi que par ses modifications ultérieures, mais aussi par le Règlement (UE) 2016/679 sur la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données personnelles et sur la libre circulation de ces données, aussi connu sous le nom de RGPD (Règlement général de protection des données personnelles) y compris, entre autres, des droits d'accès, d'intervention et d'opposition, de ne pas être soumis à une décision individuelle, ainsi que le droit d'intenter une action en justice. L'article 4 du RGPD définit le consentement de la personne concernée comme étant « *toute manifestation de volonté, libre, spécifique, éclairée et univoque par laquelle la personne concernée accepte, par une déclaration ou par un acte positif clair, que des données à caractère personnel la concernant fassent l'objet d'un traitement* ».

Élaboré en deux exemplaires, un pour et un pour **EPAIN JESSICA**.

Date : _____ Nom et prénom : _____ Signature : _____

ANNEXE II GRILLE THEMATIQUE ENTRETIEN SEMI DIRECTIF

THEMATIQUES	QUESTIONS	RELANCES	CONCEPTS EN LIEN
Posture professionnelle	-Quels sont les difficultés, en tant que formateur, pour faire du lien avec la posture professionnelle ?	<p>Selon vous, quelles modifications récentes depuis la forme d'intégration de la formation à aujourd'hui, ont pu être vecteurs d'un questionnement ? D'une modification de l'intervention auprès des étudiants ?</p> <p>Quels sont selon vous, les zones d'ombres, les éléments qui peuvent être difficiles à intégrer, en tant que formateur suite à la réforme ?</p> <p>Comment avez-vous participé à la mise en place de la réforme ?</p>	<p>-Identité professionnelle</p> <p>- Professionnalisation</p> <p>-l'accompagnement</p>
La transmission	<p>-Quelles modifications selon vous peuvent être induites par la réforme dans les méthodes de transmission ?</p> <p>Selon vous, y a-t-il une différence dans l'intervention ou la recherche d'intervenant ?</p> <p>- De quelle manière avez-vous adapter votre accompagnement auprès des étudiants suite à la réforme ?</p> <p>Selon vous, la posture du formateur est-elle la même aujourd'hui ?</p> <p>Qu'est ce qui change vraiment selon vous avec dans l'accompagnement avec les étudiants ?</p>	<p>Selon vous, quelles modifications récentes depuis la forme d'intégration de la formation à aujourd'hui, ont pu être vecteurs d'un questionnement ? D'une modification de l'intervention auprès des étudiants ?</p> <p>Quels sont selon vous, les impacts de la réforme sur l'accompagnement des étudiants ?</p> <p>Comment avez-vous vécu l'annonce de la réforme ?</p>	-l'accompagnement

ANNEXE III GUIDE D'ENTRETIEN ET TABLEAU DES PROFILS DES FORMATEURS

Parcours professionnel : Comment êtes-vous devenu formateur.trice ?

- 1) Dans quelques années comment percevez-vous la fonction/le rôle du formateur ?
- 2) Que vous évoque le terme universitarisation ?
- 3) Selon vous, pouvons-nous parler de processus d'universitarisation avec la réforme 2018 ?
- 4) Quels sont les risques selon vous de la réforme 2018 ?
- 5) Quels sont les avantages que vous percevez sur le long terme ?
- 6) L'accompagnement global de l'étudiant nécessite-t-il selon vous un réajustement après 2018 ?
- 7) Qu'est-ce que vous évoque le face-à-face pédagogique ?
- 8) La formation en travail social est -elle comparable dans son parcours d'universitarisation avec celle de la formation infirmière ?
- 9) Quelles sont les différences selon vous en terme de temps dans votre travail aujourd'hui ?
- 10) En quoi la réforme implique-t-elle d'une autre manière le formateur dans sa pédagogie ?
- 11) Selon vous, quels sont les modifications qu'il faudrait apporter, en terme de temps pour la professionnalisation ?
- 12) Comment envisagez-vous d'aborder le tronc commun exigé par la réforme ?
- 13) En quoi la réforme implique-t-elle d'une autre manière le formateur dans sa pédagogie ?
- 14) Comment envisagez-vous l'évolution de la formation en travail social ?
- 15) Dans l'idéal comment envisageriez-vous l'accompagnement de l'étudiant ?

FORMATEURS	POSTE ACTUEL ET FONCTIONS	NOMBRE D'ANNEES D'EXPERIENCE EN TANT QUE FORMATEUR	FORMATION	DIPLOME(E) DEASS EN :	DF OU MODULE ASSOCIE
MARIE	Formatrice	6 MOIS	DEASS	2010	ANGLAIS
OLIVIA	Formatrice	10 ANS	DEASS MASTER EN DROIT	NON CONNU	DF 4
SABRINA	Coordinatrice Formatrice Responsable ERASMUS ALTERNANCE Responsable CAFERUIS	20 ANS	DEASS MASTER EN SCIENCES DE L EDUCATION	1984	ALTERNANCE
PHILIPPE	Formateur et Coordinateur de la formation ASS	6 MOIS	DEASS CAFDES NON TERMINE	2000	AUCUN
VANESSA	Formatrice et Coordinatrice de la formation CESF	1 AN	DECESF	2010	DECESF
NICOLE	Formatrice référente des 1ères années	20 ANS	DEASS MAITRISE EN SOCIOLOGIE	1984	DF 2
LAURA	Formatrice référente des 2èmes années	13 MOIS	DEASS MASTER MANAGEMENT	2005	DF 3
SARAH	Formatrice référente des 2èmes années	10 ANS	DEASS MASTER GESTION DES ETABLISSEMENT MEDICO SOCIAUX	1999	DF 3
SAMANTHA	Formatrice et référente des 3èmes années	10 ANS	DEASS CAFERUIS MASTER QUALITE DE VIE AU TRAVAIL	1995	DF 1
SOPHIA	Formatrice et référente des 1ères années	5 ANS	DEASS DEIS	2003	DF 2

			MASTER SOCIOLOGIE		
--	--	--	----------------------	--	--

ANNEXE IV GRILLES DES OBJECTIFS ET DES DONNEES D'OBSERVATION

Objectifs	Données analysées	Indicateur	Analyse avancée
Vérifier si la réforme génère des réactions positives	Données observées lors des réunions réforme de novembre 2019 à février 2020	Observation des indicateurs kinésiques neutres et positifs	Ce résultat est à comparer avec les résultats des entretiens semi-directifs.
Vérifier si la réforme génère des réactions négatives	Données observées lors des réunions réforme de novembre 2019 à février 2020	Observation des indicateurs kinésiques neutres et positifs	Ce résultat est à comparer avec les résultats des entretiens semi-directifs.
Vérifier si la réforme génère des incompréhensions	Données observées lors des réunions réforme de novembre 2019 à février 2020	Nombre de questions relevées et redondantes	Ce résultat est à comparer avec les résultats des entretiens semi-directifs.
Vérifier l'utilisation du terme universitarisation	Données observées lors des réunions réforme de novembre 2019 à février 2020	Nombre de fois dont le terme est utilisé	Ce résultat est à comparer avec les résultats des entretiens semi-directifs.
Eléments explicatifs systématiques	Données observées lors des réunions réforme de novembre 2019 à février 2020	Quels sont les éléments redondants lors de ces réunions ?	Ce résultat est à comparer avec les résultats des entretiens semi-directifs.

Présents et Absents	Sujets abordés /liens et/ou attitudes	Réforme 2018	Accompagnement Des A1 A2 A3	La planification	Management	Attitude
Sabrina		Précision sur le grade licence des étudiants avec la réforme	Questionnement sur le nouveau cadre RGPD et la question de l'accompagnement de l'utilisateur avec le numérique			Rappel de l'histoire de la formation tout au long de la réunion
Directeur		Présentation des prochaines dates des réunions réformes. Fait un schéma pour expliquer le système de certification et l'organisation sur l'année des épreuves.	Recadrement de l'équipe sur les accompagnements et les interventions en cours et en AP	Présentation des objectifs des dates réunion réforme et planification pour construire l'année et présentation de ma mission	Recadrement des pratiques des formateurs et sur leur collaboration	Fait un schéma et présente les tableaux via le projecteur.
Philippe					Organisation des prochains AP avec les étudiants en présentiel et à distance	Prends des notes
Marie				Interrogation sur les dates des certifications : « qu'est ce qui est validé ou non ? Comment s'organise vraiment la validation du grade licence et celle du DE ? »		
Sarah						
Nicole			Interrogation sur les moyens d'accompagnement et les certifications pour les étudiants étrangers	Interrogation sur les dates des certifications : incompréhension dans l'articulation avec le mémoire		Fait des blagues et prends des notes
Samantha		Interrogation sur le niveau des étudiants à l'entrée en formation et actuellement sur les A3 avec la prise en compte des	Organisation pour les étudiants à l'étranger			Se positionne sur le côté. Observe et interragis rarement ou en réaction soudaine à une affirmation.

		notes sur présentation du dossier de parcourssup « un 12 n'est pas le même pour un L qu'un bac pro »				
Sophia						Prends des notes sur son ordinateur et travaille sur ses cours
Olivia						
Laura						Prends beaucoup de notes n'interviens pas
Sarah						Prends beaucoup de notes sur son ordinateur

ANNEXE V REFERENTIEL DE FORMATION ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL

Le référentiel de formation est constitué de quatre domaines de formation :

- DF1 : Intervention professionnelle en travail social
- DF2 : Analyse des questions sociales de l'intervention professionnelle en travail social
- DF3 : Communication professionnelle en travail social
- DF4 : Dynamique interinstitutionnelle, partenariats et réseaux

Domaine de formation 1 : Intervention professionnelle en travail social – 650 heures			
Connaissances théoriques		Méthodologie de l'intervention professionnelle	Positionnement professionnel
Unités de formation	Contenus de formation	Contenus de formation	Contenus de formation
Histoire des métiers du travail social et de l'intervention sociale	<ul style="list-style-type: none"> ● L'approche sociohistorique du travail social ● L'histoire des métiers du travail social ● Les grands courants pédagogiques ● Les fondements historiques du travail social ● L'éthique et les valeurs en travail social ● L'évolution du travail social ● Les théories de l'intervention sociale ● Le métier d'assistant de service social ● Les approches et comparaisons européennes et internationales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Démarches participatives ● Méthodologie de projet ● Méthodes et techniques de recueil de données : l'observation, l'entretien ● Méthodologie d'intervention ASI (accompagnement social individuel) ● Méthodologie d'intervention ISIC (intervention sociale d'intérêt collectif): travail social de groupe, travail social communautaire, développement social ● Méthodes et techniques d'animation de groupes, de réunions ● Techniques de médiation ● Méthodes et techniques d'évaluation ● Techniques d'évaluation de l'impact du projet, de l'action au niveau local, territorial ● Méthodes d'approches et de comparaisons des pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboration d'une posture éthique et déontologique ● Le secret professionnel ● L'accueil en service social ● La relation d'aide en service social ● Le traitement de l'urgence ● L'assistant social dans l'institution ● Analyse de la pratique professionnelle, réflexivité ● La participation
Champs d'intervention de l'assistant de service social	<ul style="list-style-type: none"> ● L'accès aux droits ● Le développement de l'autonomie ● La prévention ● La médiation 		

La personne	<ul style="list-style-type: none"> ● Les processus de développement de la personne ● Les processus de socialisation, d'intégration, d'insertion, d'inclusion sociale ● Le parcours 	européennes et internationales	
-------------	---	--------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> ● La construction identitaire ● La notion de genre ● La personne en situation de handicap 		
Le groupe	<ul style="list-style-type: none"> ● Les formes de groupes ● La dynamique de groupe et les interactions dans le groupe ● Les groupes d'appartenance ● L'animation de groupe ● La régulation ● La médiation 		
La société	<ul style="list-style-type: none"> ● La participation de la personne, de la famille et du groupe ● La citoyenneté ● Les représentations sociales ● Les dimensions interculturelles ● Les phénomènes de violences ● Les violences faites aux femmes 		
La relation d'aide	<ul style="list-style-type: none"> ● Le contrat en travail social ● La demande, la non-demande, l'aide et l'aide contrainte, les besoins, les motivations ● Le projet personnel ● L'aide psychosociale ● Les enjeux de la relation d'aide 		

Domaine de formation 2 : Analyse des questions sociales de l'intervention professionnelle en travail social – 574 heures			
Connaissances théoriques		Méthodologie de l'intervention professionnelle	Positionnement professionnel
Unités de formation	Contenus de formation	Contenus de formation	Contenus de formation
Questions sociales et évolution des problèmes sociaux	<ul style="list-style-type: none"> • L'évolution historique des questions sociales • Les courants de pensées de l'action sociale • Les approches nationale et internationale • Les approches traditionnelles et innovations sociales • La personne et ses droits 	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodes et techniques d'observation, d'entretien, de questionnaire • Méthodes et techniques de recherche documentaire et de veille professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse du positionnement professionnel en intervention sociale • Elaboration d'une posture éthique • Analyse et partage des pratiques et des connaissances • Les risques psychosociaux
Les représentations sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Les cultures et l'interculturalité • Les normes et discriminations 		
Les différents publics	<ul style="list-style-type: none"> • La connaissance des publics • Les caractéristiques et spécificités • Les attentes • Les besoins 		
Le territoire	<ul style="list-style-type: none"> • Les notions d'espace, de territoire, d'environnement • Le rural, l'urbain, le rurbain • La transition écologique, le développement durable 		

Domaine de formation 3 : Communication professionnelle en travail social – 248 heures			
Connaissances théoriques		Méthodologie de l'intervention professionnelle	Positionnement professionnel
Unités de formation	Contenus de formation	Contenus de formation	Contenus de formation
Théories de la communication	<ul style="list-style-type: none"> ● Les modèles de communication et d'information ● Les processus de communication ● Cadre réglementaire lié à la communication et au partage d'informations ● Droit des personnes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Méthodologie d'élaboration des écrits professionnels ● Méthodes et techniques de communication orale ● Supports de communication, de transmission et de partage de l'information (oral, écrit, numérique et multimédia) ● Traitement de l'information (analyse, interprétation, exploitation) ● La formalisation des écrits en travail social 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ethique de la communication ● Informatique et respect des libertés individuelles ● Secret professionnel dans la communication orale et écrite ● Participation de la personne dans la communication orale et écrite ● Engagement du professionnel dans la représentation du service, de l'établissement et de l'institution
Communication en travail social	<ul style="list-style-type: none"> ● La communication professionnelle formelle et informelle ● La circulation et le partage de l'information : traitement des données à caractère personnel ● L'usage et les pratiques du numérique en travail social ● L'usage et les pratiques du numérique par les publics ● Le traitement des données à caractère personnel ● Les règles déontologiques ● Le secret professionnel et les règles de confidentialité 		

Cadre institutionnel de la communication	<ul style="list-style-type: none">• Les organisations• L'analyse des fonctionnements institutionnels• Les acteurs : statuts, rôles, fonctions, enjeux, liens, places	
--	--	--

Ecrits professionnels	<ul style="list-style-type: none"> ● Les aspects juridiques et réglementaires des écrits professionnels ● Les types d'écrits 		
Les réunions	<ul style="list-style-type: none"> ● Les types de réunions ● L'analyse et le fonctionnement 		
Langue vivante étrangère	<ul style="list-style-type: none"> ● La communication en langue vivante étrangère dans le cadre professionnel ● La compréhension d'un texte professionnel en travail social 		

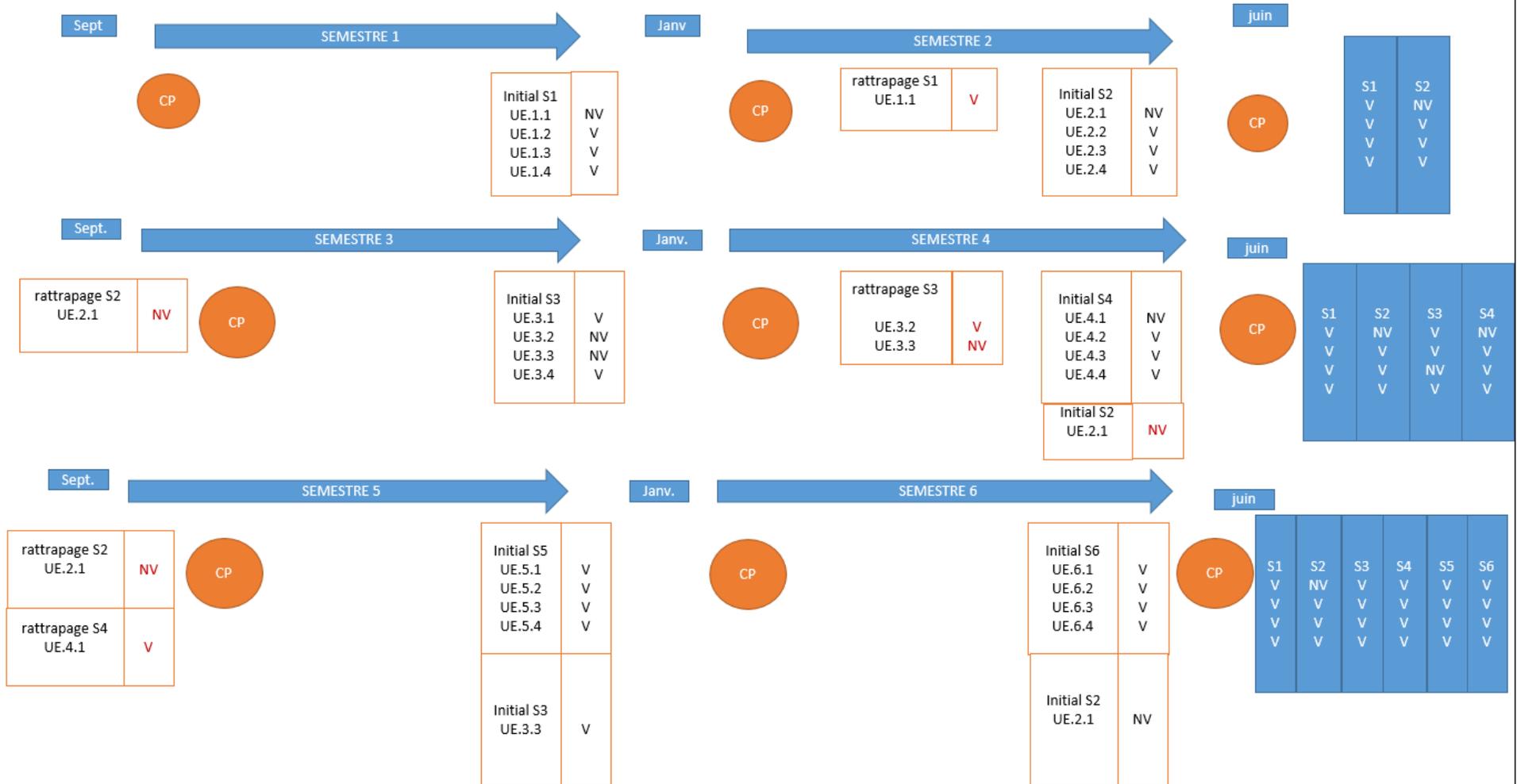
Domaine de formation 4 : Dynamiques interinstitutionnelles, partenariats et réseaux – 268 heures			
Connaissances théoriques		Méthodologie de l'intervention professionnelle	Positionnement professionnel
Unités de formation	Contenus de formation	Contenus de formation	Contenus de formation
Histoire, missions, fonctionnement des institutions du travail social	<ul style="list-style-type: none"> • L'organisation administrative et politique de la France et de l'Europe • Les perspectives européenne et internationale des politiques sociales • Les compétences des collectivités territoriales et des services de l'Etat • Le cadre institutionnel, administratif, juridique et politique relatif à l'action sociale et au service social • Les établissements et les services de l'action sociale, médico-sociale et éducative 	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodes et outils d'analyse territoriale • Méthodes et outils pour les relations partenariales • Méthodes et techniques d'évaluation des projets partenariaux et de réseaux • Techniques de recherche documentaire et de veille professionnelle • Techniques d'intervention en médiation • Démarches et outils favorisant la participation • Le Code de l'action sociale et des familles (droit des établissements et services médico-sociaux, droits des personnes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Le secret professionnel • Elaboration d'une posture éthique Analyse des pratiques professionnelles, réflexivité • Positionnement professionnel dans les relations institutionnelles, interinstitutionnelles et partenariales • Positionnement professionnel dans la représentation du service, de l'établissement et de l'institution
Histoires et évolutions des politiques sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Les politiques sociales, médico-sociales, éducatives, d'insertion, politiques transversales • Les perspectives européenne et internationale des politiques sociales • Les acteurs et institutions des politiques sociales • Les cadres juridiques d'intervention de l'assistant de service social 		

	<ul style="list-style-type: none"> ● Les dispositifs de droits communs et spécifiques ● La protection de l'enfance 		
Partenariats et Réseaux	<ul style="list-style-type: none"> ● La culture d'institution et la culture professionnelle ● La coopération et la médiation interinstitutionnelle en travail social ● L'approche territoriale des partenariats et des réseaux ● Les partenaires publics et privés et leurs compétences ● Les modalités de formalisation du partenariat ● Les modalités de formalisation des réseaux 		
L'équipe	<ul style="list-style-type: none"> ● Le rôle et la place des différents professionnels ● Le fonctionnement de l'équipe ● Les interactions et les stratégies en équipe ● Les risques psychosociaux 		
Différentes formes de médiation	<ul style="list-style-type: none"> ● Les contextes d'intervention en médiation ● La négociation ● La décision 		

Introduction au droit	<ul style="list-style-type: none">● Le droit de l'action sociale et des familles● Le droit de la santé publique Le droit civil et pénal● Le droit du travail ● Les droits des étrangers		
-----------------------	--	--	--

ANNEXE VI SCHEMA DE PRESENTATION VALIDATION DES SEMESTRES DEASS ET TABLEAU RAPPORT DU FORMATEUR A LA REFORME

Schéma issu de la Présentation de la validation des semestres et des certifications 2019-2020- Réunion Réforme-IRFSS CROIX ROUGE-extrait PowerPoint



Formateurs	Sophia	Olivia	Sabrina	Samantha	Sarah	Marie	Philippe	Vanessa	Laura	Nicole
Parcours étude	DEASS DEIS MASTER	DEASS MASTER	DEASS MASTER	DEASS MASTER	DEASS MASTER	DEASS	DEASS CAFDES	DECESF	DEASS MASTER	DEASS MAITRISE
Positionnement sur le processus d'universitarisation	Favorable	Ne le perçois pas	Favorable	Emet des craintes	Ne le perçoit pas	Pas d'avis	Emet des doutes et des craintes	Pas en cours juste un partenariat	Emet des doutes sur la poursuite du processus mais est favorable	Emet des craintes
Positionnement sur le socle commun	Favorable mais déçue car pas assez de mise en commun inter-diplôme	Favorable mais déçue car pas assez de mise en commun inter-diplôme	Favorable mais déçue car pas assez de mise en commun inter-diplôme	Favorable	Favorable mais déçue car pas assez de mise en commun inter-diplôme	Favorable	Favorable	Favorable mais déçue car pas assez de mise en commun inter-diplôme	Favorable mais déçue car pas assez de mise en commun inter-diplôme	Favorable
Ancienneté : expérience de formateur	5 ans	10 ans	20 ans	10 ans	10 ans	Moins d'un an	Moins d'un an	1 an	1 an	15 ans
Diplômé.e en :	2003	Non connu	1984	1995	1999	2010	2000	2010	2005	1984

Université de Rouen

UFR SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ

Département de Sciences de l'Éducation

Mémoire de MASTER 2 PROFESSIONNEL

Métiers de la formation, parcours Ingénierie et Conseil en Formation

Epain (Pré)

Jessica

**LA REFORME 2018 DES DIPLÔMES EN TRAVAIL SOCIAL :
L'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE DU FORMATEUR DANS UN CONTEXTE
D'UNIVERSITARISATION**

Directeur.trice de mémoire : Judit Vari

Mots clés : accompagnement, identité professionnelle, professionnalisation, universitarisation

Dans le contexte de réforme des diplômes en travail social de 2018, plusieurs injonctions viennent modifier le travail des formateurs. Ce travail de recherche dans un centre de formation auprès de l'équipe chargée de la formation assistant.e de service social, analyse comment les nouveaux décrets bousculent les formateurs dans leur identité professionnelle et leur professionnalisation. Nous avons rencontrés dix formateurs.trices et observés plusieurs réunions réformes dans le cadre de l'ingénierie de formation afin de comprendre comment les professionnels s'imprègnent, s'inspirent, s'adaptent et formalisent la réforme dans leur pratique. Nous abordons la question du face à face pédagogique, de la formation pratique, des relations partenariales avec l'université et du parcours professionnel du formateur.

Face aux nouvelles modalités et en fonction du contexte géographique dans lequel il se trouve, la fonction du formateur évolue et son accompagnement se rapproche du conseil en formation. Le formateur peut se permettre grâce aux textes, une liberté pédagogique plus vaste. Cependant, l'histoire qu'entretient le centre de formation avec l'université de rattachement, la gestion interne des DF et de l'organisation du centre avec son équipe de formateurs ; montrent que le rythme de l'évolution professionnelle et le processus d'universitarisation ne sont pas homogènes pour tous les centres et tous les formateurs.

Suite à ce travail de recherche, il nous semble important de préserver les relations avec l'université, de prendre en compte les demandes des formateurs et de favoriser les projets et les innovations pédagogiques. Le formateur a les ressources en lui pour dépasser les craintes d'une déprofessionnalisation et se saisir des opportunités que lui offrent la réforme 2018, afin d'accompagner l'apprenant d'une autre manière. Plus largement et dans une perspective d'évolution de carrière, il peut intervenir dans le parcours réflexif et professionnel chez l'apprenant.