

La formation des travailleurs sociaux français à l'heure européenne

par

Geneviève Crespo

Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social (AFORTS)

Courriel : grespo@aforts.com

François Dubin, vice-président

Groupement National des Instituts régionaux de travail social (GNI)

Claude Larivière, Ph. D., t.s.

Professeur

École de service social

Université de Montréal

Evolution of French social work education further to European Community agreements on higher education.

La formation des travailleurs sociaux français évolue avec les diverses ententes portant sur l'enseignement supérieur au sein de la communauté européenne.

Cet article présente les défis de la formation professionnelle des diplômés en travail social en France. Actuellement, celle-ci est assumée par 165 établissements de formation en travail social issus du terrain et regroupés dans deux associations nationales, fédérées depuis 2009. Ces établissements dispensent des formations professionnelles, dont celle qui permet d'obtenir le diplôme d'assistant social¹ attestant leur compétence et leur ouvrant la porte du marché du travail.

Un enjeu de taille est l'intégration de cette formation dans le contexte de l'harmonisation et de la modernisation proposé par le processus européen de Bologne (Déclaration des

29 ministres de l'éducation, 19 juin 1999). Celui-ci est fondé sur les trois cycles universitaires reconnus internationalement et se réclame d'une même unité de formation et des mêmes standards de qualité d'un pays européen à un autre. De nombreux pays dont la France ont déjà mis en pratique ce modèle dans l'enseignement supérieur, mais pas encore dans les formations au travail social. Cette transformation s'avère non seulement essentielle dans le contexte de l'Europe contemporaine, mais également pour faciliter la mise en application de l'entente France-Québec sur la mobilité de la main-d'œuvre professionnelle, dont l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux est l'un des signataires.

Évidemment, de tels changements ne sont pas sans nécessiter de multiples ajustements et soulever des questions stratégiques d'envergure : les écoles doivent-elles abandonner leur statut d'organismes autonomes pour s'intégrer au réseau universitaire? Comment soutenir un rehaussement des formations et des formateurs et favoriser le développement de la recherche ainsi que des publications professionnelles et scientifiques? Comment organiser également des formations aux cycles supérieurs tout en tenant compte du fait qu'un grand nombre d'écoles répondent aussi à d'autres besoins en formant d'autres types d'intervenants (éducateurs spécialisés mais aussi animateurs, auxiliaires et différents types de techniciens)? Voilà autant d'aspects que nous aborderons en vous présentant l'orientation commune que ces écoles privilégient à l'heure de choix décisifs.

La formation actuelle en travail social

Les écoles sont actuellement regroupées en deux réseaux soient l'Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social (AFORTS) et le Groupement National des Instituts régionaux de formation des travailleurs sociaux (GNI). Ce montage historique s'explique par le fait que les écoles sont pour la plupart issues d'initiatives du milieu, des besoins exprimés par des

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1): 75-83.

regroupements d'employeurs et de mutuelles. L'intérêt des universités françaises pour les métiers du social est assez limité et plutôt récent (Fourdrignier, 2009). Cet état de fait a pour conséquence que ces écoles ne possèdent pas la même visibilité sociale que les grandes écoles (santé publique, administration publique, écoles de commerce ou de gestion, écoles d'ingénieurs) ni même celui des écoles d'infirmières. Conséquemment, mieux positionner leur contribution dans le système de formation professionnelle supérieure constitue une nécessité absolue pour l'avenir du travail social en France (Teychene, Padiou et Laumain, 2002).

Les étudiants français en travail social sont les seuls en Europe dont le diplôme professionnel délivré par l'État et permettant l'exercice des métiers du champ de l'action sociale ne soit pas validé par un titre universitaire. Les associations professionnelles qui regroupent les assistantes sociales et les éducateurs spécialisés ont fait d'ailleurs de cette question l'une de leurs revendications majeures. Cette situation existe alors que le parlement européen a adopté en 2008 une mesure qui doit permettre la transférabilité des compétences professionnelles dans le cadre européen des certifications. Cette décision s'inscrit dans le processus de Bologne et répond à l'orientation de la politique européenne de la formation tout au long de la vie. Celle-ci encourage les citoyens à développer leur bagage d'apprentissages durant leur vie entière (permettant ainsi une progression professionnelle) et à faire reconnaître leurs acquis en plus de proposer une grille harmonisée des formations professionnelles (Commission des communautés européennes, 2005; Méhaut et Winch, 2009).

Les écoles françaises souhaitent majoritairement intégrer le processus européen de Bologne fondé sur les trois cycles universitaires reconnus internationalement : baccalauréat (appelé en France licence ou bachelor), maîtrise (master) et doctorat. Ces établissements de formation sont également membres d'associations internationales et européennes et voient se creuser des écarts très nuisibles au système français : peu de reconnaissance des certifications françaises au niveau européen, isolement et critique de l'exception française.

Très conscientes de ces enjeux pour leurs étudiants, les écoles françaises ont trouvé temporairement des solutions innovantes : conventions et partenariats entre ces établissements et les universités en constante augmentation, double cursus (diplôme universitaire s'ajoutant au diplôme professionnel), contribution de certaines écoles à un diplôme universitaire de premier ou même de deuxième cycle, inscriptions dans le réseau Erasmus (permettant des échanges avec des établissements de formation d'autres pays européens) ou des programmes internationaux, des conventions avec des universités installées dans d'autres pays, structuration des dispositifs pédagogiques en les organisant en semestres et en intégrant la logique des crédits de formation (Jovelin, 2006). Vasconcellos (2006) soulignait justement l'existence de plusieurs passerelles entre les formations sociales et l'enseignement supérieur.

En dépit de ces initiatives qui permettent la mobilité étudiante, l'accès à des formations universitaires et à certains concours de la fonction publique, ces efforts ne permettent pas la reconnaissance des diplômes professionnels et ne concernent qu'une minorité d'étudiants. Cette exception française pénalise l'ensemble des étudiants et des professionnels qui acquièrent des qualifications, certes garantes d'un emploi sur le territoire français, mais qui ne sont pas reconnues ailleurs, du fait même de leurs conceptions d'abord nationales.

Les atouts des établissements de formation

Les formations sociales remplissent une véritable fonction de promotion sociale pour les étudiants, les stagiaires et les professionnels. Elles permettent à des personnes de toutes origines sociales et culturelles d'obtenir un diplôme ouvrant la porte à des emplois socialement reconnus. Un atout particulièrement important pour des jeunes issus de certains milieux.

Ce principe s'impose aussi dans le cadre d'un processus de formation tout au long de la vie. Il s'avère particulièrement pertinent pour les formations sociales qui répondent aux besoins émergents de professionnalisation des emplois de service d'aide à la personne, de la cohésion sociale, de l'animation socioculturelle au

service de tous les citoyens et en particulier des plus vulnérables.

Depuis les réformes des diplômes (2002-2007) reposant sur la définition de référentiels (métier, compétences et formation), des systèmes de passerelles et d'allègements ont été mis en place pour toutes les formations professionnelles pilotées par la Direction générale de l'Action Sociale du ministère responsable des services sociaux à la population. Les professionnels en demande de formation peuvent donc aller vers les écoles sociales habilitées à former aux métiers du social pour poursuivre leur formation.

Les formations sociales sont des formations à finalités professionnelles et le resteront. Quant à l'assurance d'un accès à l'emploi, elle n'est discutée par personne. Fourdrignier (2009 : 71) le rappelle : cette formation « est définie par l'État, qui garantit la qualification obtenue en délivrant des titres nationaux, pour la plupart des diplômes d'État. [...] le diplôme d'État fait accéder à une profession, qui elle-même fait accéder à un métier. » Ainsi, les diplômes du travail social sont tous identifiés dans les grilles de classification de la fonction publique et dans les conventions collectives du secteur social et médicosocial, et de nombreuses offres d'emploi font référence explicitement à ces diplômes. L'importante demande d'accès à ces certifications par la validation d'acquis de l'expérience est aussi la preuve de l'intérêt des personnes ayant une expérience conséquente dans ce champ à la faire reconnaître et valider.

Une enquête récente sur l'emploi (UNIFAF, 2008) montre que, de 2000 à 2007, le secteur sanitaire et social fut créateur d'emplois et qu'à l'horizon de 2012, le nombre de salariés devrait approcher 800 000 (à comparer avec 560 000 en 2006). Notons que les salariés de 55 ans et plus représentent 14 % des emplois, avec des tensions particulièrement fortes chez les encadrants puisque 30 % ont plus de 55 ans. Cette situation garantit des perspectives promotionnelles et encourage la formation continue qualifiante notamment pour les cadres. Nous observons des difficultés de recrutement manifestes de diplômés à la lecture des offres d'emploi pour les cadres (direction, chefs de service), les assistants sociaux, les éducateurs et les animateurs.

Ces éléments valident les constats faits par les écoles qui ont à ce jour peu de difficulté à répondre à la mission qui leur est confiée. Le nombre de candidats aux formations est très important au regard de la capacité d'accueil actuellement financée par les régions. Trouver un emploi, à l'issue des formations, est quasi immédiat.

Clairement positionnées sur le territoire national et ancrées dans des régions, les écoles sociales sont des pôles de ressources en matière d'emplois et d'activité économique. Elles sont les partenaires et les prestataires des régions pour la mise en œuvre des formations « initiales » dans le cadre des plans régionaux de développement de la formation professionnelle. Reconnues par l'Association des Régions de France, elles sont invitées lors des assises annuelles des formations sociales organisées depuis 2006. Elles fédèrent autour d'elles les professionnels de terrain et les employeurs qui contribuent aux divers projets de formation.

La légitimité de cet appareil est reconnue par le Ministère et les services déconcentrés de l'État (Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale) par la voie des agréments (avant 2005), puis par des organismes autorisés à former aux métiers de la cohésion sociale. Une communication régulière entre l'État et les réseaux représentatifs est organisée au travers du Conseil supérieur du travail social chargé de nourrir le ministre responsable sur la situation et les enjeux sociaux ainsi qu'à travers la Commission paritaire de l'Emploi et la Commission Professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale.

Du point de vue de la finalité professionnelle et de l'insertion à l'emploi, la structuration des formations sociales a toute sa pertinence. Non seulement elle permet une évolution de carrière verticale pour certains, des changements et des reconversions pour d'autres, elle devrait aussi permettre une assez grande mobilité horizontale. Elle est donc garante d'une employabilité sur le long terme des professionnels qui souhaitent exercer ces métiers. Dans le contexte économique actuel, c'est un incontestable atout. Cependant, sa très grande segmentation, l'évolution actuelle des politiques publiques, celle de la demande sociale et celle des employeurs rendent les travailleurs sociaux assez vulnérables.

La finalité professionnelle des diplômes de travail social n'est pas discutée, elle est à renforcer à l'avenir dans un travail de collaboration avec les employeurs publics et privés. Les diplômes reliés aux métiers du travail social sont nombreux (trop pour certains); ils sont pourtant plus « lisibles » que les licences professionnelles qui s'hyper spécialisent puisqu'il y avait 44 licences sur des domaines dits d'« intervention sociale » en 2008 (Direction de l'enseignement supérieur, 2009). À ce jour, la concurrence avec les titres universitaires de niveau licence ou master professionnels existe, mais il est difficile de l'apprécier quantitativement.

Pour que les établissements de formation des travailleurs sociaux puissent garder la maîtrise de la formation dans ses contenus et ses formes et que les capacités d'accueil correspondent aux besoins d'emploi, il semble nécessaire de prendre appui sur le dispositif existant. En matière de pédagogie, les formations sociales fondées sur une alternance intégrative, à partir de sites qualifiants (lieux de stage) ont montré leur pertinence. Sur ce point, la position actuelle (AFORTS, 2007) reste d'actualité : « La formation ne peut être comprise que comme une face de l'interface formation/emploi, capacité/compétence. La formation est alors l'objet d'une co-conception, d'une co-construction. »

Ce modèle d'alternance intégratrice est très spécifique des formations sociales où toutes les formations comprennent un temps de formation sur des sites professionnels (stages). Parler de l'alternance, c'est mettre en valeur le terrain professionnel qui ne peut être considéré comme un simple lieu de stage, ni comme une rupture entre la pédagogie de la formation et une séquence professionnelle.

Ce choix historique a été conforté lors des dernières réformes par l'ensemble des partenaires. Les liens avec le terrain (milieu de pratique) sont pédagogiquement plus développés (sessions de formation des superviseurs), le superviseur étant partie prenante du processus de professionnalisation. Le milieu de travail est aussi une structure apprenante. Cette posture donne un mandat institutionnel au superviseur dans sa structure d'emploi.

La place des apprenants dans les milieux de pratique est prépondérante. La qualité de la

formation et la professionnalisation des apprenants sont conditionnées par l'effort que consentent les milieux de pratique (plan de formation, statut des apprenants, place des superviseurs, certification sur les terrains de pratique).

Le nouveau contexte européen : le processus de Bologne

Le 25 mai 1998, les bases du processus furent posées par les ministres responsables de l'enseignement supérieur en France, en Allemagne, en Italie et au Royaume-Uni. Un an après, en juin 1999, 29 ministres de l'Éducation signèrent une déclaration à Bologne qui lançait le processus (<http://www.bologna-berlin2003.de/>). Cette déclaration vise la mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur à l'horizon 2010 à travers plusieurs objectifs, notamment une réforme de l'enseignement supérieur et l'élimination des derniers obstacles à la mobilité des étudiants et des professeurs. Ce processus a d'abord intéressé 29 pays signataires en 1999, pour être ensuite signé par 46 pays en 2007. Voici les objectifs devant être atteints en 2010 (<http://ec.europa.eu>) :

- un système de diplômes facilement « lisibles » et comparables;
- un système essentiellement fondé sur deux grands cycles, organisés en semestres, avec un premier cycle permettant l'accès au marché du travail et un second cycle sanctionné par l'obtention d'une maîtrise, puis éventuellement par celle d'un doctorat;
- un système d'accumulation et de transfert de crédits comme moyen de promouvoir une plus grande mobilité des étudiants;
- la promotion de la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs entre les différents pays;
- la coopération en matière d'assurance qualité (agrément des programmes);
- la promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur (encouragement de la coopération interinstitutionnelle, programmes d'études communs...).

En 2001, la signature de la déclaration de Prague a ajouté trois thèmes clés au processus de Bologne (<http://ec.europa.eu>) : la formation permanente, la participation des étudiants ainsi

que l'attractivité et la compétitivité de l'espace européen d'enseignement supérieur comparativement à d'autres régions du monde. Par la suite, à Berlin, en 2003 (<http://www.bologna-berlin2003.de>), les ministres de l'Éducation se sont mis d'accord pour promouvoir un système efficace d'assurance qualité. Ce système vise également à tisser des liens plus étroits entre l'enseignement supérieur et la recherche, réaffirme que l'enseignement supérieur est à la fois une question de responsabilité et d'intérêt publics et que la dimension sociale du processus de Bologne est importante. Enfin, il veut assurer le maintien des bourses et des prêts accordés au niveau national dans le cas d'études dans un autre pays. En 2007, les signataires ont fixé les bases de la création d'un registre européen des agences de garantie de la qualité et du soutien de la mise en œuvre de cadres nationaux et européens en matière de qualifications.

Dix ans après, bien sûr, des oppositions se manifestent : les « anti-Bologne » associent le processus à une vision libérale de l'université et à la domination de « l'économie de la connaissance ». Pourtant, les bâtisseurs de ce processus ont partiellement atteint leur objectif qui était de construire un espace européen de l'enseignement supérieur puisqu'une grande partie du monde universitaire et de l'enseignement supérieur professionnel parle maintenant un même langage.

En matière de coopération et de mobilité, beaucoup d'obstacles existent encore. La pratique courante d'une autre langue européenne, la transférabilité des bourses étudiantes et les cultures de formation sont autant de freins qui font que la volonté de renforcer l'Europe dans la compétition des savoirs reste un projet difficile à mettre en œuvre.

L'Association européenne des écoles de travail social (AEES) a soutenu l'intégration du processus de Bologne pour tous les pays qui en ont exprimé le souhait. La France s'y prépare et, depuis 2008, les deux regroupements français des écoles sociales ont créé l'Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale (UNAFORIS) qui porte ce projet dont l'échéance est prévue pour la fin de 2010.

La mécanique du changement préconisé

L'ensemble des écoles est organisé en réseau, ce qui les prépare à se joindre aux ensembles mieux équipés et à des masses critiques qui faciliteront et accompagneront les changements attendus. Régionalement, depuis dix ans, on peut observer des transformations significatives dans l'appareil de formation et des regroupements, des mises en réseau, l'instauration de partenariats forts et très productifs. Plusieurs régions (Lorraine, Alsace, Bretagne, Île-de-France, Bourgogne, Franche-Comté, Midi-Pyrénées) en sont les témoins sous la forme de configurations très différentes, mais visant toutes à se coordonner, à penser ensemble et à mieux représenter l'offre et l'appareil de formation, à asseoir leur pertinence, leur légitimité et à leur donner plus de moyens de se développer. Des partenariats conséquents existent avec des universités soit dans le cadre du Diplôme d'État en ingénierie sociale (DEIS; au Québec, son équivalent est le Diplôme d'études supérieures spécialisées en administration sociale), soit dans le cadre de double cursus où l'étudiant poursuit à la fois sa professionnalisation au travail social et est inscrit dans une démarche complémentaire et spécialisée. La création récente de pôles de ressources de recherches régionaux a créé de nouvelles opportunités dans les relations structurelles mises en place entre des départements universitaires, des laboratoires de recherche et les écoles sociales engagés dans ces pôles.

D'ailleurs, beaucoup de ces établissements d'enseignement sont depuis toujours des lieux d'innovations et d'expérimentations de formations nouvelles ou de processus pédagogiques originaux et stimulants. Ce fait leur a permis de précéder parfois les réformes – la mise en place du certificat de formation des cadres intermédiaires du secteur social et médico-social en est un exemple – ou de les provoquer.

Les réseaux existants qui lient la formation et les pratiques professionnelles permettent des ajustements quasi permanents entre le champ de la formation et celui des pratiques, soit au travers des professionnels qui participent directement à la formation, soit par la présence de représentants des professions sociales et même des élus dans les instances

pédagogiques ou décisionnelles (conseil d'administration). Ce fonctionnement provoque la recherche dans un système performant qui demande à s'ouvrir au monde en gardant ses qualités et en en acquérant de nouvelles.

Rappelons toutefois que les formations sociales françaises sont aujourd'hui assez loin de remplir les conditions permettant d'intégrer l'espace européen de l'enseignement supérieur qui requiert une organisation des études en trois cycles, des outils de reconnaissance académique centrés sur les résultats d'apprentissage des étudiants et sur un système d'assurance qualité.

Dans le cadre d'une intégration au processus de Bologne, il est clair que la reconnaissance de la formation offerte par les écoles de travail social par l'enseignement supérieur est incontournable. Or, l'inscription des formations au Répertoire national des certifications professionnelles par la Direction de l'enseignement supérieur repose sur l'appui d'un référentiel de compétences (Direction de l'Enseignement supérieur, 2005). Les établissements auront alors à se soumettre aux dispositions prévues dans le Code de l'éducation en France : la reconnaissance par l'État qui a pour finalité d'attester qu'un établissement apporte un concours utile au service public de l'enseignement supérieur. Cette reconnaissance peut être accordée, sur demande faite au ministre chargé de l'enseignement supérieur, aux écoles techniques légalement ouvertes. Elle pourrait être assortie d'une habilitation à délivrer des diplômes, car en France seul le ministère de l'Éducation Nationale a le monopole d'attribution des diplômes.

Les établissements de formation en travail social ont collectivement avancé un peu dans leur cheminement collectif, mais ils sont encore très loin du but. Bien que beaucoup d'entre eux se soient préparés aux exigences de cette inscription (politique de recrutement des formateurs, agrément Erasmus-Socrates, adhésion à une structure de recherche, production, mise en œuvre d'une démarche d'évaluation...), le ministère de contrôle n'a pas mis cette exigence dans ces priorités et s'est vu opposer un refus catégorique de l'enseignement supérieur pour que les formations sociales obtiennent l'équivalent d'un diplôme de premier cycle

universitaire à l'issue du cheminement dans le programme d'études. Il en était de même du diplôme d'infirmier qui sera reconnu au niveau licence en 2012 (www.studyrama.com/).

Cependant, l'adhésion au processus de Bologne des formations sociales est totalement en phase avec les missions, les orientations des formations sociales telles qu'elles viennent à nouveau d'être affirmées par le Conseil supérieur du travail social.

L'inscription des diplômes de l'action sociale dans l'espace européen de l'enseignement supérieur requiert (Décret n° 482, 2002) la capacité pour les écoles de délivrer des diplômes nationaux au nom de l'État et l'évolution du statut des formateurs. Actuellement, une étude est menée sur le référentiel du métier des formateurs, la mise aux normes pédagogiques du processus de Bologne, l'évaluation des enseignements et des établissements de formation, l'existence de structures de recherche et enfin l'existence d'échanges internationaux et de partenariats.

Les orientations promues par le réseau UNAFORIS

Le réseau UNAFORIS souhaite trouver un modèle qui s'appuie sur les compétences acquises depuis un siècle par les établissements de formation en travail social qui ont su s'adapter et même anticiper les évolutions du secteur et de la formation professionnelle. Il faut donc articuler les formations professionnelles visant les métiers de l'intervention sociale et du développement local et repenser l'ensemble de l'offre existante du point de vue de l'étudiant pour que l'offre et la conception même de la formation soient en phase avec les évolutions et les aspirations du milieu, en intégrant les exigences du processus de Bologne garantes de reconnaissance et de qualité pour les 46 pays signataires.

L'UNAFORIS est attachée à ce qu'un certain nombre de principes servent de cadre à l'évolution souhaitée; ces principes sont inscrits dans l'histoire des formations sociales et dans une analyse des rapports de force en présence (UNAFORIS, 2009) :

- « • Les formations ont une véritable fonction de promotion sociale pour les étudiants et stagiaires et les professionnels en poste.

Cette fonction est encouragée par l'organisation de parcours individualisés, prenant notamment en compte les acquis de l'expérience et par une pédagogie active contribuant à la valorisation et au soutien des personnes en formation.

- Cette fonction de promotion sociale est encadrée par un processus de sélection garantissant que la visée de promotion ne supplante pas la finalité de la qualification qui consiste à garantir la qualité de l'accompagnement de personnes vulnérables.
- Les formations sociales sont des formations à finalités professionnelles. Elles visent à l'acquisition de compétences requises pour exercer différents métiers de l'intervention sociale. La professionnalisation s'opère au travers d'un processus long et exigeant, fondé sur une alternance intégrative. Les séquences de formation dans les écoles et les séquences d'apprentissage des manières d'être et des gestes du métier sur les lieux mêmes de l'action sociale sont d'une durée égale. Cela permet la maturation des personnes en formation et l'acquisition des apprentissages essentiels.
- Les formations sociales sont une exceptionnelle garantie d'accès à l'emploi pour près de 90 % des diplômés et cela constitue un des éléments de leur forte attractivité. Les structures associatives (fondations, associations sans but lucratif), majoritairement gestionnaires des établissements de formation au travail social en France, ont montré leur souplesse et leur réactivité aux changements. Elles représentent la société civile et assurent pleinement leur mission de service public de la formation. Elles souhaitent rester parties prenantes des évolutions à venir et n'entendent pas être dessaisies des formations sociales qu'elles ont contribué historiquement à créer et structurer. Le fort maillage avec le monde professionnel est non seulement à garder mais encore à développer.
- L'intégration du processus de Bologne avec tout ce que cela comporte : inscription de la formation des travailleurs sociaux dans le premier cycle universitaire et organisation des diplômes supérieurs en trois niveaux, reconnaissance d'une approche

pédagogique centrée sur les résultats d'apprentissage des étudiants, adoption d'un système d'assurance qualité et l'intégration de la recherche. » (UNAFORIS, 2009 : 1-2)

Cette intégration par les formations sociales de l'enseignement supérieur suppose des modalités qui permettent, au-delà de la formation initiale qualifiante qui deviendra une formation du niveau baccalauréat (bachelor), de prévoir une place pour les formations de deuxième cycle de type maîtrise (master) et même de troisième cycle (doctorat). Or, en France, l'enseignement supérieur est organisé en deux grands pôles : d'une part, l'université traditionnelle (et les établissements rattachés) et, d'autre part, les instituts d'enseignements supérieurs professionnels (de statuts publics et privés).

Les établissements de formation en travail social visent des formes plurielles d'intégration dans l'enseignement supérieur. En effet, une toute petite partie des formations sociales est actuellement gérée par l'Éducation nationale, la grande majorité est sous la responsabilité d'écoles de statuts privés sans but lucratif.

La transformation recherchée doit permettre à toutes ces unités de poursuivre leur mission, de continuer à développer des compétences pédagogiques originales, tout en s'adaptant aux exigences nouvelles. L'habilitation à délivrer les diplômes nationaux, comme les instituts supérieurs professionnels, est l'un des objectifs.

Il est réaliste de viser à ce que la fonction de promotion sociale de ces écoles soit non seulement maintenue mais encore plus développée, tout autant que le caractère professionnel de ces formations. Bien que l'action commune et concertée des deux regroupements d'écoles ait permis des avancées certaines depuis 2009, l'articulation finale du projet et la collaboration des différents acteurs concernés sont encore loin d'être définitivement acquises. Les régions sont les mieux placées pour porter et piloter cette volonté et manifestent leur ouverture à contribuer à un meilleur positionnement des diplômés.

Il apparaît aussi plus réaliste de prendre appui sur l'existant pour que les changements attendus apportent plus de reconnaissance mais non moins de compétences et d'innovation. Pour y parvenir, il faudra consulter et mobiliser les principaux acteurs, dont les employeurs de

ces diplômés, négocier les scénarios possibles avec l'État, le ministère concerné et celui de l'Enseignement supérieur, concerter les dirigeants des écoles sur ce projet et le faire valider par les instances regroupant les écoles à toutes les étapes de l'évolution du projet.

Le contexte institutionnel n'est pas encore tout à fait porteur de cette dynamique et les obstacles sont puissants. Par contre, l'UNAFORIS qui chapeaute et fédère les deux regroupements d'écoles est aussi une force grandissante. Cela suppose que l'UNAFORIS prépare avec les écoles les évolutions indispensables, pédagogiques et organisationnelles. Les Conseils régionaux peuvent être des partenaires importants sur ce point alors qu'actuellement seul le Conseil Régional Rhône-Alpes s'est officiellement engagé sur ce principe. Un agrément des programmes offerts (l'assurance qualité externe) permettra également de progresser et de construire avec les autres réseaux représentatifs des formations sociales, en Europe, un ensemble de valeurs et de normes spécifiques. La reconnaissance de l'existence d'un champ de recherche et son renforcement seraient aussi des leviers complétant cet ensemble. Il serait ainsi possible de commencer à imaginer des diplômes européens de travail social ayant valeur dans plusieurs pays puisque les problématiques sociales sont très largement partagées et la transférabilité des innovations et des expérimentations profiterait au public.

En guise de conclusion

L'intégration du processus de Bologne suppose donc des évolutions conséquentes, structurelles, en matière d'organisation et d'ingénierie de formation, de reconnaissance des titres et de pilotage des formations sociales.

Évidemment, une telle transformation n'est pas sans poser maints problèmes. Ainsi, l'enjeu de reconnaissance par l'État signifie passer d'un ministère de tutelle coordonnant l'offre d'action sociale à celui qui est responsable de l'enseignement supérieur, soit un fort changement de culture. La négociation de nouvelles modalités de collaboration avec les universités pour le développement en partenariat de pôles régionaux de recherche constitue un autre type de défi. Le rehaussement du niveau de formation d'une partie des formateurs (avec la possibilité

d'accueil d'universitaires dont la formation académique s'éloignera des milieux de pratique des métiers du social) nous introduit dans un autre registre, etc. Bref, un ensemble de modifications substantielles, semblables à celles que connaît le milieu de la formation du personnel infirmier en France alors que l'État a décidé de faire relever celle-ci des universités et de créer un ordre professionnel (Loi 2006-1668; l'équivalent n'est pas encore envisagé pour le travail social).

Le défi est de taille puisqu'il faut à la fois s'inscrire dans la modernité de la transformation européenne, avec une échéance très proche, et poursuivre dans des lieux sans doute à redéfinir la formation des personnes qui ne nécessitent pas l'inscription de leur diplôme dans l'enseignement supérieur comme les moniteurs éducateurs, les techniciens de l'intervention sociale et familiale, les aides médico-psychologiques, les auxiliaires de vie sociale, etc.

Cela signifie créer des pôles de formation régionaux ou interrégionaux intégrés, capables d'exercer un leadership, de soutenir des recherches adaptées aux besoins des milieux et des publications d'un bon calibre. Pour atteindre cet objectif, le groupe de travail sur la structuration de l'UNAFORIS s'oriente vers la constitution de plateformes régionales ou interrégionales regroupant les établissements de formation en travail social qui devraient remplir les fonctions suivantes : soutenir un pôle de recherche et d'animation du secteur social sur le territoire, organiser une offre de formation cohérente sur le territoire, permettre la mutualisation de l'ingénierie pédagogique, de personnels (formateurs, personnels administratifs et logistiques) et de services communs, en plus d'assurer une mission internationale (mobilité, participation à des programmes européens et internationaux).

Ces écoles devraient bénéficier d'une reconnaissance nationale de la part d'UNAFORIS qui assurerait un pilotage stratégique et opérationnel, capable d'engager les établissements de formation et de les représenter au niveau national. Cette orientation, validée par le conseil d'administration de l'UNAFORIS, fait l'objet d'une vaste concertation avec les établissements de formation et les partenaires publics et privés.

Enfin, les enjeux liés à une « universitarisation » de la formation sociale ne doivent pas être négligés (Fourdrignier, 2009) en raison du risque de la dominance des savoirs théoriques sur les savoirs pratiques. La logique de développement des carrières dans les milieux universitaires diffère aussi sensiblement du profil souhaité dans des écoles professionnelles, ce qui n'exclut pas une contribution de haut niveau commencée depuis quelques années déjà à travers des échanges qui se situent dans un contexte de l'enseignement supérieur (colloques internationaux, centres de recherche, publications). Le défi consiste à conserver un sain équilibre entre la collaboration avec les milieux universitaires tout en demeurant crédibles et présents dans les milieux professionnels.

Descripteurs :

Service social - Étude et enseignement - France // Service social - Étude et enseignement - Communauté européenne // Établissements de formation en travail social (EFTS) - France // Service social - Étude et enseignement (Universitaire) - Communauté européenne
Social service - Study and teaching - France // Social service - Study and teaching - European Economic Community // Social work education - European Economic Community

Note

1 Afin d'alléger le texte, nous utiliserons le masculin bien que la profession soit, comme au Québec, très majoritairement féminine.

Références

- AFORTS (2007). *Rapport d'orientation stratégique*.
- AFORTS (2008). *Rapport du groupe de travail sur l'alternance*.
- Berlin Summit (2003). <http://bologna-berlin2003.de>. Ce site reproduit tous les documents reliés au processus de Bologne en mode téléchargeable. Consulté le 26 janvier 2010.
- Commission des communautés européennes (2005). *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*. Document SEC, 957.
- Commission européenne. <http://ec.europa.eu>. Consulté le 26 janvier 2010.
- DEASS (2009). *Les formations préparant aux diplômes de travail social*, www.travail-solidarite.gouv.fr/social.
- Décret n° 482 (2002). *Application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur* (8 avril).
- Direction de l'enseignement supérieur (2009). *Offre de formation; licences professionnelles, 2008-2009*.
- Direction de l'Enseignement supérieur (2005). Circulaire 505811 du 24 août.
- Direction de la recherche, des études de l'évaluation et des statistiques (2006). N° 519, septembre.
- Fourdrignier, M. (2009). Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : une mission impossible? *Formation emploi*, 108, 67-81.
- Jovelin, E. (2006). L'enseignement du travail social en Europe. La reconnaissance par l'université en question, *Informations sociales*, 2006/7 135,120-129.
- Méhaut, P., et Winch, C. (2009). Le cadre européen des certifications : Quelles stratégies nationales d'adaptation? *Formation emploi*, 108, 97-111.
- Studyrama, site internet d'information sur les études en France, www.studyrama.com/, consulté le 19 avril 2010.
- Teychene, S., Padieu, C., et Laumain, (2002) (sous la direction de Sanchez J. L.). *Travail social et développement social : la formation initiale au cœur du changement*. Observatoire national de l'action sociale décentralisée.
- UNAFORIS (2009). *Diagnostic stratégique*.
- UNIFAF (2008). *Enquête emploi 2007*.
- Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. Paris : La Découverte.