



HAL
open science

La coopération entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités

Marcel Jaeger

► **To cite this version:**

Marcel Jaeger. La coopération entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités. [Rapport de recherche] Direction générale de la cohésion sociale. 2012. halshs-01288225

HAL Id: halshs-01288225

<https://shs.hal.science/halshs-01288225>

Submitted on 14 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

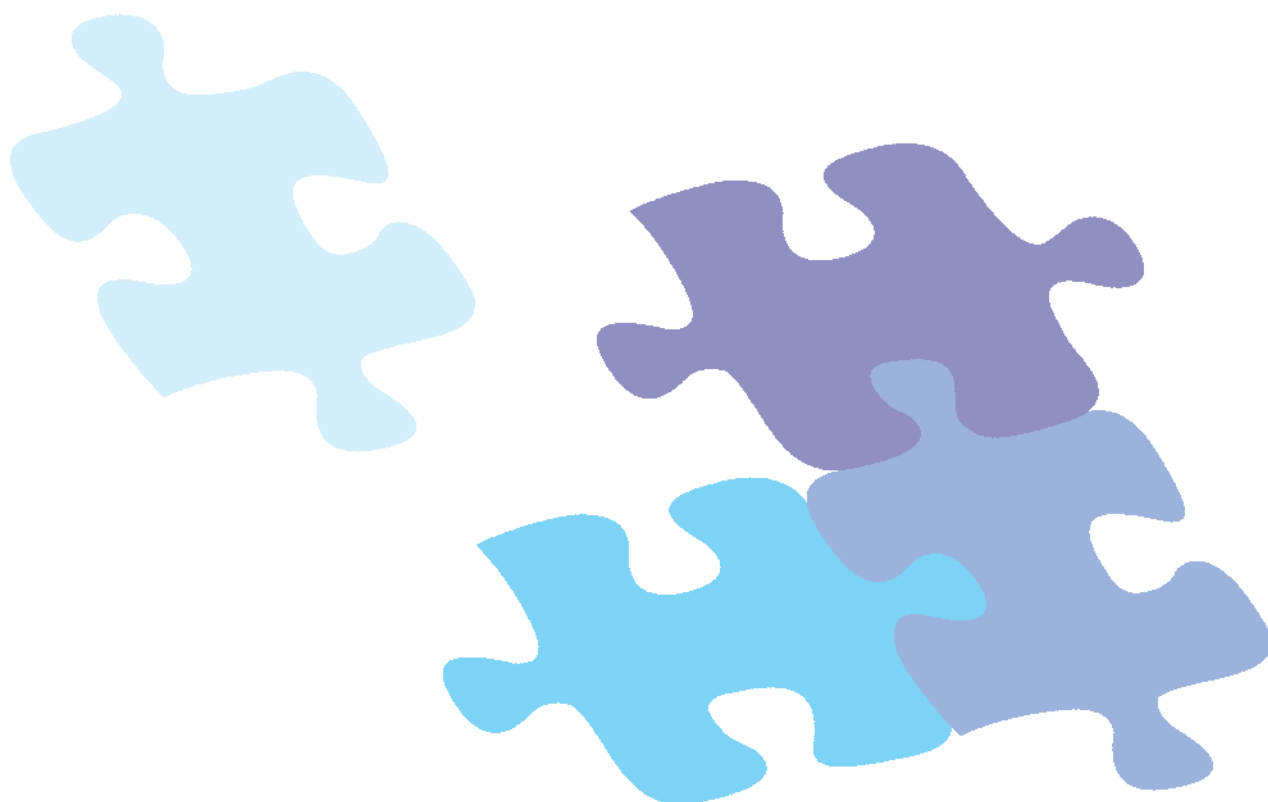


LE POINT SUR

SECTEUR SOCIAL & MÉDICO-SOCIAL

→ Formations

La coopération entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités



Mise en œuvre des « Orientations pour les formations sociales 2011-2013 »

Rapport commandé par la Direction générale de la cohésion sociale

**La coopération entre les établissements de formation
préparant aux diplômes de travail social
et les universités**

Rapporteur : Marcel Jaeger

Avec les contributions écrites de Jean-Christophe Barbant, Marion Biju, Diane Bossière, Manuel Boucher, Gisèle Dambuyant-Wargny, Dominique Fablet, Pierre Gauthier, Isabelle Kittel, Annie Leculée, Gilbert Le Pichon, Frederik Mispelblom Beijer, Marc de Montalembert, Jacques Papay et du Cabinet Strasbourg Conseil

Octobre 2012

Sommaire

Introduction	3
Le mandat	3
La composition du groupe de travail et son fonctionnement	3
1. Les coopérations avec les universités : une question ancienne	5
1.1. Dès l'origine, des initiatives dispersées	5
1.2. La priorité donnée en 1975 à la formation professionnelle des travailleurs sociaux	9
1.3. Un appel conditionnel à l'université	11
1.3.1. Le besoin de consolidation de la légitimité des écoles professionnelles	11
1.3.2. L'option IRTS (institut régionaux du travail social)	13
1.4. Les expérimentations de conventions et de doubles certifications	14
1.4.1. Montrouge - Neuilly-sur-Marne - Paris XIII - Évry	15
1.4.2. Montpellier - Perpignan	19
1.4.3. ETSUP - Paris X Nanterre	23
1.5. La demande de régulation et de valorisation du travail social	27
2. Les orientations actuelles du dispositif de formation des travailleurs sociaux	30
2.1. Les évolutions des besoins des publics et des politiques sociales	30
2.1.1. De la loi de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998...	30
2.1.2. ...à l'article 15 de la loi du 2 janvier 2002	31
2.1.3. L'impact de la mise en œuvre de l'évaluation dans le secteur social et médico-social	32
2.1.4. La décentralisation des formations sociales	32
2.1.5. Le contexte international et les logiques européennes	33
2.2. Les orientations nationales pour les formations sociales 2011-2013	34
2.3. Les décalages avec les réformes dans des champs connexes	35
2.3.1. Le grade de licence et l'obligation de conventionnement avec les universités pour les infirmiers	35
2.3.2. Les formules retenues pour les formations et diplômes relevant du ministère de la culture	38
3. Un état des lieux contrasté en matière de relations avec les universités	40
3.1. Les modes et modèles de professionnalisation	40
3.2. Une photographie de l'existant (étude du Cabinet Strasbourg Conseil)	41
3.2.1. Profils des coopérants, objets des coopérations	42
3.2.2. Origines, difficultés et effets des coopérations	43
3.2.3. Conditions de réussite et fragilités	44
3.3. L'alternance intégrative	45
3.4. La recherche : les pôles ressources et les laboratoires	46
4. Les principes d'une impulsion nouvelle des coopérations	48
4.1. Les logiques à l'œuvre	48
4.1.1. Logique institutionnelle	48
4.1.2. Logique des savoirs	48
4.1.3. Logique des parcours	49
4.2. Les conditions favorables au développement des coopérations	49
4.2.1. La culture de la transversalité dans les formations sociales	50
4.2.2. Le caractère pluridisciplinaire des formations universitaires mises en synergie	50
4.2.3. Le modèle de professionnalisation « référé à l'objet de l'intervention »	50
4.2.4. Les parcours, la mobilité et les évolutions de carrière	50

4.2.5. Les questions de gouvernance	51
4.2.6. La coopération participe d'une dynamique territorialisée	51
4.2.7. Le rôle déterminant des porteurs de projets	51
4.3. L'activation de projets innovants	52
4.3.1. Diversifier l'offre de formation	52
4.3.2. Redéfinir la construction pédagogique de la première année	53
4.3.3. Proposer un accompagnement spécifique aux étudiants en difficulté	54
4.4. La recherche d'un partenariat équitable	54
5. Les attentes et propositions des acteurs	57
5.1. Les HEPASS et les propositions de l'UNAFORIS	57
5.1.1. L'enjeu des HEPASS	57
5.1.2. Les propositions de l'UNAFORIS	58
5.2. Le positionnement du RUFS (Réseau universitaire des formations du social)	61
5.3. La Commission paritaire nationale de l'emploi et de la formation professionnelle de la branche professionnelle sanitaire, sociale et médico-sociale à but non lucratif	62
5.4. La position de l'Association des régions de France	64
6. Les conclusions et recommandations du groupe de travail	65
6.1. Achever le processus d'intégration des formations sociales dans le cadre du LMD	65
6.2. Développer des coopérations équilibrées avec les universités	65
6.3. Favoriser et accélérer une nouvelle structuration de l'appareil de formation	66
6.4. Instituer des liens forts entre la formation et la recherche	67
6.5. Affirmer la place des EFTS dans les PRES	67
6.6. Le doctorat : un autre levier pour les coopérations	68
6.7. Organiser un suivi et une évaluation des coopérations	70
Annexes	
Lettre de mission	71
Composition du groupe de travail	73
Liste des personnes auditionnées et consultées	74
Bibliographie	75

Introduction

Le mandat

La question des coopérations entre le monde universitaire - plus largement celui de l'enseignement supérieur ¹ - et les établissements de formation professionnelle préparant aux diplômes de travail social ² est depuis plusieurs décennies l'objet de débats, de groupes de travail, d'accords cadres, de dispositions réglementaires qui incitent, voire imposent pour le DEIS, après le DSTS, la signature de conventions. Mais, le plus souvent, les expériences se sont développées au gré des opportunités, des réseaux existants et des personnalités. D'autre part, aucun inventaire exhaustif portant sur le contenu effectif des coopérations n'a jamais été réalisé, de même que n'ont jamais été évalués (du moins au niveau national) les effets de ces coopérations.

Or, les *Orientations pour les formations sociales 2011-2013* soulignent la nécessité de « viser un haut niveau de compétences en combinant étroitement savoirs professionnels et savoirs théoriques ». Cet objectif rend indispensable le renforcement des coopérations avec les universités, sans remettre en cause l'ancrage des diplômes de travail social dans le registre professionnel. Il s'agit aussi d'inscrire l'appareil de formation dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

En juillet 2011, la Directrice générale de la cohésion sociale a chargé un groupe de travail de :

- réaliser une photographie de l'existant mettant en évidence les différentes modalités de coopérations ;
- analyser les effets produits (sur les profils et parcours des étudiants, sur les formateurs, sur les liens avec les milieux professionnels, sur le développement de la recherche...) ;
- proposer des éléments d'orientations stratégiques et opérationnelles.

Pour appuyer ce groupe de travail, la DGCS a missionné un consultant, le Cabinet Strasbourg Conseil, pour réaliser une étude à l'échelon national sur les relations de coopération que les établissements préparant aux diplômes de travail social entretiennent avec les universités à l'échelon national.

La composition du groupe de travail et son fonctionnement

Le groupe de travail comportait pour moitié des représentants d'organismes (ADF, ARF, CPNE-BASS, DGESIP, RUFS, UNAFORIS) et pour l'autre moitié des personnes qualifiées.

Il a été installé le 13 septembre 2011 par Sabine Fourcade, Directrice générale de la cohésion sociale, à l'occasion de la première réunion. Douze autres réunions se sont déroulées jusqu'en octobre 2012. Le travail du groupe a été enrichi par les contributions et matériaux apportés par ses membres ainsi que par des auditions ponctuelles (voir annexes) de personnes extérieures au groupe. La CPU, bien qu'invitée à participer à ces travaux de façon permanente n'a pas pu se rendre disponible.

¹ Nous parlerons spécifiquement des universités, conformément au mandat donné au groupe de travail, étant entendu que les établissements d'enseignement supérieur incluent les grandes écoles, l'EHESP et le Cnam par exemple, où se forment également des travailleurs sociaux.

² Nous verrons utiliser des termes donnés en général pour équivalents : école, institut, établissement, organisme, centre de formation, même si le choix des termes a correspondu parfois à des affirmations identitaires, lorsque, par exemple, ont été créés les IRTS. L'UNAFORIS se réfère à la notion de hautes écoles professionnelles en action sociale et de santé, renforçant ainsi l'intérêt de la notion d'école. Nous utilisons plus généralement dans ce rapport l'expression générique « établissement de formation en travail social » (EFTS) utilisée le plus souvent dans la réglementation.

Dans la première phase de ses travaux, le groupe de travail a assuré le pilotage de l'étude réalisée par le Cabinet Strasbourg Conseil, prestataire choisi par la DGCS après appel d'offre pour réaliser un bilan exhaustif des coopérations existantes.

1. Les coopérations avec les universités : une question ancienne

Un retour sur le passé s'est imposé, dans la démarche du groupe de travail, pour plusieurs raisons :

- contrairement à ce qui s'écrit parfois, les relations entre les établissements de formation en travail social et les universités sont anciennes, pour ne pas dire, dans certains cas, contemporaines de la naissance des professions du travail social ;
- même si les formations sociales en France se distinguent par leur organisation autonome, séparée des universités, elles se sont développées selon des modèles et des logiques très hétérogènes, au point que l'on finit par ne plus cerner les raisons de la juxtaposition de formules tantôt très ancrées dans le monde professionnel, tantôt adossées voire intégrées à des universités ;
- il faut pouvoir tirer des leçons des expériences passées, de façon à ne pas répéter les échecs et les impasses, mais aussi comme appui pour développer des formules intéressantes pour l'avenir ;
- enfin, cela permet de prendre la mesure du poids des cultures professionnelles dans les rencontres ou dans les écarts entre le monde du travail social et celui des universités.

L'approche historique avec laquelle s'ouvre ce rapport est nécessairement très synthétique. La mise en place du groupe de travail a été l'occasion de retrouver des documents oubliés. Il est apparu que la mise en perspective de la question des relations complexes entre les établissements de formation en travail social et les universités nécessiterait un véritable travail de recherche. En effet, il n'existe pas d'étude d'ensemble consacrée à l'histoire de cette thématique, ni même de synthèse permettant d'établir des points de repères significatifs sur une assez longue durée. Il existe bien des thèses relatives à la formation des travailleurs sociaux, mais il reste à en concevoir qui traitent spécifiquement de cette question en ce qu'elle touche aux finalités de l'action sociale, à la question des savoirs, de la transmission et à l'identité même du travail social.

Cela dit, l'enjeu est surtout de se projeter dans l'avenir et pour cela de proposer des recommandations à partir d'une première série d'interrogations : pourquoi une question ancienne paraît-elle être restée sans réponse satisfaisante ? En quoi mérite-t-elle d'être réactivée ? Si des réponses ont été apportées dans des contextes locaux, avec une grande diversité de modalités pourquoi aucun des modèles potentiels ne l'a-t-il emporté sur les autres ? Et l'aurait-il fallu ? Enfin, comment, dans ces conditions, concevoir une orientation nationale, une forme d'organisation et de régulation de l'appareil de formation qui prépare les travailleurs sociaux du mieux possible à leurs missions et aux attentes des personnes qu'ils sont chargés d'accompagner ?

Cette approche devrait contribuer à répondre à la question centrale : en quoi et à quelles conditions le rapprochement universités/organismes de formation professionnelle et de recherche constitue une voie de progrès pour la qualification des professionnels du travail social ?

1.1. Dès l'origine, des initiatives dispersées

Dans les premiers temps de la formation des travailleurs sociaux, les relations avec les universités n'étaient pas, sauf exceptions, une priorité :

- soit parce que les formations sociales étaient sous l'emprise des professionnels de la santé, par exemple avec un tronc commun à partir de 1938 entre les formations d'assistants de service social et d'infirmières ou avec une implication très forte de psychiatres, notamment dans le champ de l'éducation spécialisée (pour les plus anciens,

Robert Lafon à Montpellier, Georges Heuyer, Jean Dublineau, Robert Préault à Montesson, puis Épinay-sur-Seine, Michel Lemay à Rennes, Salou à l'EFPP Paris, André Chaurand puis Rémy Puyuelo à Toulouse, Raymond Malineau à Amiens, Claude Kohler à Lyon, Claude Veil à Neuilly-sur-Marne...)³ ; la question des liens avec les universités ne se posait pas en tant que telle, sauf pour quelques pionniers comme Robert Lafon et Claude Kohler. L'idée même d'une formation autonome des travailleurs sociaux n'était pas non plus évidente ;

- soit en raison du poids des religieux, (tel l'Abbé Plaquevent qui ouvre, en juin 1941, l'Institut « pédotechnique » Saint-Simon à Toulouse, avant que les psychiatres ne prennent le relai comme indiqué ci-dessus), ou bien en raison de la place prépondérante du bénévolat, du militantisme, de l'éducation populaire qui exprimait plutôt un refus d'allégeance, à plus forte raison lorsque l'université paraissait être sur le registre de l'institué et du mandarinat. Ainsi, en 1928, à Paris, la première conférence internationale de service social préconise le développement de la qualification professionnelle et la création d'un diplôme supérieur en travail social ; elle montre que, dans de nombreux pays déjà, la formation se fait à l'université, tandis que les résistances à cette perspective restent fortes en France.

Lorsque des liens sont établis avec l'université, ils concernent d'abord des initiatives confessionnelles, sans objectif de généralisation, ni de construction d'une politique nationale : l'Institut social Lille Vauban, créé dans la mouvance de l'université catholique en 1932, sous l'impulsion des « chrétiens sociaux » ou l'École de formation psychopédagogique (EFPP) ouverte en 1946 et liée à l'Institut catholique de Paris par un protocole.

Cependant, la question d'une formation universitaire pour les travailleurs sociaux s'est posée très tôt pour les cadres. Nous citerons la reconnaissance, en 1938, du diplôme de surintendante d'usines et de services sociaux par l'Éducation nationale, section enseignement technique supérieur. L'idée est aussi en arrière-plan de la création des collèges coopératifs par Henri Desroche à partir de 1959, dans le domaine de l'économie sociale, et de celle du diplôme de hautes études en pratiques sociales (DHEPS) en 1960. En témoigne aussi le rapport de Bernard Ducamin en 1971 sur les professions sanitaires et sociales. Ce conseiller technique au Secrétariat général de la Présidence de la République, proche de Bernard Lory, Directeur général de la population et de l'action sociale de 1959 à 1966, se montrait favorable à une certification universitaire pour les formateurs de travailleurs sociaux⁴.

Un peu plus tard, l'École des surintendantes et des services sociaux (qui deviendra l'ETSUP) met en place une convention avec l'université Paris VII sciences humaines cliniques en 1971, pour la préparation concomitante du DEASS et de la licence de psychologie. La convention sera dénoncée par Paris VII après l'institution du numerus clausus des candidats admis à l'entrée de la licence de psychologie clinique et sera remplacée par une convention avec l'université Paris X Nanterre en sciences de l'éducation.

Dans ce paysage assez décousu, le site de Montpellier présente un intérêt tout particulier quant à la question des coopérations entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités. Il témoigne de la complexité des modes d'organisation et des variations historiques dans des contextes locaux singuliers.

En effet, depuis sa création et sans discontinuer jusqu'à l'époque présente, cet établissement a recherché, établi et mis en œuvre diverses formes de coopération, sous différentes appellations (IPPMS, puis IRTS en 1991). L'IPPMS (Institut de psychopédagogie médico-sociale) est conçu en 1943 à l'initiative de Robert Lafon, professeur de psychiatrie et futur président du CTNERHI. L'originalité du projet est dans l'affirmation d'une approche pluridimensionnelle et transdisciplinaire. Il relaie les

³ Cf. Guy Dréano, *Guide de l'éducation spécialisée*, Dunod, 4^e éd., 2009 ; Maurice Capul, *L'invention de l'enfance inadaptée*, Erès, 2010, Marcel Jaeger, *L'articulation du sanitaire et du social*, Dunod, 3^e éd., 2012.

⁴ Cf. Marie-Antoinette Rupp, *Quarante années d'action sociale en France*, Privat, 1986, p. 130.

conceptions théoriques de Robert Lafon en matière de coopération⁵. Il s'agit en l'occurrence de former ensemble et « sous le patronage des facultés » des assistantes sociales, des « orientateurs », des médecins et des magistrats.

L'établissement est officiellement créé par un décret du 13 juin 1946 émanant du Ministère de l'Éducation nationale. La nouvelle structure relève du point de vue scientifique des facultés de droit et sciences économiques, des lettres et sciences humaines et de médecine. Elle bénéficiera de l'aide du Centre régional de l'enfance et de l'adolescence inadaptées. Dans cette période, l'IPPMS est à la fois :

- un centre de formation d'éducateurs spécialisés (on retrouve encore en 1970 l'appellation « École pratique de formation des éducateurs spécialisés de l'enfance inadaptée ») ;
- un centre de spécialisation des « techniciens de l'enfance inadaptée » (psychologues, médecins...);
- un centre d'enseignement complémentaire pour des professionnels déjà formés ;
- un centre de recherche visant l'amélioration des connaissances et le perfectionnement.

Durant cette période qui précède le premier diplôme d'État d'éducateur spécialisés (DEES) pour les étudiants « en voie directe », les titres dispensés ne sont pas des titres universitaires mais professionnels. Ces diplômes « d'écoles » ont été validés par l'État lors de la création du diplôme d'État (décret du 22 février 1967) et pris en compte dans les conventions collectives de branche à partir de 1973, sous l'impulsion du mouvement d'éducation populaire « Peuple et Culture » à Rouen, puis de « Recherche et Promotion » à Lyon. Le diplôme d'État devient accessible, dans le même temps, aux salariés dits « en cours d'emploi » (plus tard appelés « en situation d'emploi »). Ce diplôme d'État est délivré par le recteur, étant entendu que le décret de 1970 implique quatre ministères : Éducation nationale, Affaires sociales, Jeunesse et Sports, Justice. Mais les articulations avec l'université restent des exceptions.

Dans le cas de Montpellier, pour des raisons mal identifiées, probablement dues aux structurations respectives des champs, universitaire d'une part, avec la loi du 12 novembre 1968, dite Edgar Faure, sur l'enseignement supérieur et professionnel, et de l'autre, avec la création du DEES notamment, des distances vont se faire jour et les pratiques de coopération vont s'amenuiser. Pourtant, en 1969, l'IPPMS opte pour le rattachement à l'université Paul Valéry et devient l'UER IX (unité dérogatoire à la loi de 1968). La suite ne sera pas très favorable aux professionnels : à partir de 1980, le centre de formation va se trouver de plus en plus marginalisé par l'université (exclusion des enseignants des listes électorales, décret d'application de la loi Sauvage). Diverses tentatives de création d'un IUP puis d'un IUT sont initiées, sans aboutir.

En fait, le débat engagé entre les professionnels des formations sociales et les universitaires s'est vite tendu. D'un côté, « l'université voyant désormais la formation continue comme un marché potentiel, constitue en 1973 le RIFF (Réseau Interuniversitaire de Formation des Formateurs), sur l'initiative de l'université de Strasbourg et de Paris XII Créteil et répond à une commande du ministère pour ouvrir une formation expérimentale aux travailleurs sociaux dans plusieurs universités »⁶.

Il s'agit d'une mise en application de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968 et de la circulaire du 26 avril 1972 sur la participation des universités à la formation professionnelle continue. Le rôle de Jacques Beauchard, à l'époque chargé de mission pour la formation permanente à l'université de Strasbourg, est ici déterminant. Il assure la coordination du RIFF qui rassemble les universités de Caen, Marseille II, Paris-Val de Marne, Saint-Etienne, Strasbourg.

⁵ Robert Lafon, *Psycho-pédagogie médico-sociale*, Paris, PUF, 1950 ; Jack Palau, « De l'Institut Lafon à l'IRTS, volonté et histoire », *Le Sociographe*, n° 3, 2000, p. 85-94.

⁶ Marie-Pierre Mackiewicz (dir.), *Mémoires de recherche et professionnalisation, L'exemple du Diplôme supérieur de travail social*, L'Harmattan, 2004, p. 35.

L'article 1-6 de la convention constitutive du Réseau incite à engager les démarches pour une double certification :

« L'acquisition des moyens et méthodes d'analyse des pratiques professionnelles et de leur coordination pourront donner lieu à l'obtention d'un diplôme de sciences humaines appliquées. Il est demandé que cette qualification ne soit pas seulement reconnue par un diplôme d'université, mais aussi par un diplôme d'État ».

De l'autre côté, la même année, les formateurs professionnels créent le Comité de liaison des centres de formation permanente et supérieure en travail social et engagent un travail de *lobbying* efficace. Des réunions impliquant les centres effectuant des formations de formateurs superviseurs, monitrices de stages, cadres pédagogiques sont l'occasion de promouvoir la reconnaissance des formations et de discuter des liens avec les universités. Mais la Fédération des comités d'entente et de liaison des centres de formation de travailleurs sociaux est divisée. Si la perspective d'un diplôme d'université est attractive car elle contribue à la reconnaissance des professionnels, le projet du RIFF paraît restrictif en raison de « l'incertitude sur la valeur d'un diplôme d'université qu'il ne faut pas confondre avec un diplôme universitaire. Le diplôme proposé, bien que destiné à sanctionner une formation de formateur risque de ne jamais leur ouvrir la voie d'enseigner dans le cadre de l'université ». La présidente de la Fédération, Madame Martin sera démissionnée car jugée trop proche des positions du RIFF.

Pour le Comité de liaison, « le cadre de l'université ne paraît pas être indispensable à la formation de formateurs pour travailleurs sociaux. Ce cadre serait même, actuellement, inadapté, ou du moins insuffisamment préparé ». Il opte plutôt pour la signature de convention avec les universités de façon à faire venir des universitaires « en assez grand nombre » dans les centres de formation, mais en restant « maîtres des formations professionnelles ». La revendication d'égalité domine : « Si les centres acceptaient d'entrer dans le cadre de l'université, cela ne pourrait être que dans la mesure où les travailleurs sociaux y auraient part égale de responsabilité avec les universitaires »⁷.

Ainsi, de multiples formules se sont développées dans les années soixante-dix, sur fond de débats parfois très vifs. Au bout du compte, chacun a fini par faire comme il l'entendait, en l'absence de politique nationale contraignante.

Le résultat à ce stade est la juxtaposition de plusieurs formules qui s'additionnent dans l'offre de formation, en laissant dans l'ombre à la fois la demande (qui ne sera prise en compte que beaucoup plus tard avec l'instauration des schémas des formations sociales) et l'analyse des effets produits.

Bernard Lory, Directeur général de la population et de l'action sociale de 1959 à 1966⁸, publie en 1975 un livre qui fera date pour le travail social. Il donnera notamment naissance au projet gouvernemental de création des IFTS, qui deviendront des IRTS par l'arrêté du 12 août 1986. Dans ce livre, il présente un premier état des lieux qui illustre bien la situation :

« Si l'université française s'ouvrait pleinement à la profession et à la réalité de la vie sociale, la réponse serait simple : il appartiendrait à l'université de former des travailleurs sociaux. Mais la réalité est encore très loin de cette formule. D'autres solutions doivent donc être recherchées et sont possibles :

- ou bien l'université dispense la formation théorique, et la formation pratique est donnée dans des écoles d'application dépendant du ministère de la Santé publique qui dispose des terrains de stage ;

⁷ *Compte rendu de la réunion des centres de formation permanente et de formation des formateurs en service social*, 19 mai 1973, doc. ronéo.

⁸ Ce haut fonctionnaire qui a présidé ensuite la Commission de l'action sociale préparatoire au VI^e Plan en 1969-1970 a contribué, au moment de l'élaboration des lois de 1975 à la définition de « l'action sociale globale ». Son rôle est évoqué in : Pierre Maclouf, « Fonctionnaires au Travail : bureaucratie et personnalité au ministère du Travail dans la période de son cinquantenaire », *Travail et Emploi*, n° 110, avril-juin 2007.

- ou bien les institutions de formation professionnelle concluent des conventions avec l'université qui apporte le concours de sa qualité et de sa compétence sur le plan théorique et notamment le plan de l'enseignement des sciences humaines ;
- ou bien enfin on organise des « cursus » parallèles : il existe une expérience à l'heure actuelle menée conjointement par l'école des surintendantes et l'université de Paris VII. Ainsi se réalise une sorte d'osmose entre l'enseignement donné à l'université de Paris VII et l'enseignement donné à l'intérieur de l'école et débouchant sur un double diplôme à la fois d'assistant de service social et de psychologue praticien »⁹.

En fait, constate Bernard Lory, « le ministère de la Santé publique a prouvé son inaptitude à changer de dimension, à définir une politique de formation des travailleurs sociaux », mais si, par conséquent, « force est bien de se retourner vers l'université », celle-ci, explique-t-il, « n'a pas su réaliser pleinement une formation pluridisciplinaire (économique, politique, sociologique et psychologique) permettant d'appréhender la totalité des problèmes sociaux dans des facultés des sciences sociales » et elle n'a pas su non plus intégrer la dimension de la pratique professionnelle dans ses enseignements : « le dépassement de ces deux faiblesses est la condition *sine qua non* d'une réforme profonde de la formation des travailleurs sociaux ».

Cela paraît d'autant plus urgent à Bernard Lory que « le concours de l'université est indispensable à la critique et à la diffusion des méthodes d'intervention des travailleurs sociaux »¹⁰.

Sur ce dernier point, la période s'y prête. Évoquant Bernard Lory, Marc de Montalembert explique tout ce qu'il lui doit et ajoute : « Ce qu'il ne m'avait pas dit, c'est que ces travailleurs sociaux qui cherchaient des supports intellectuels à l'université, non seulement avaient une idéologie forte, mais étaient nourris de Maud Mannoni et d'Ivan Illich, de Lanza del Vasto et de Paulo Freire, d'Oscar Lewis et de Hoggart, de Michel Foucault et du numéro d'*Esprit* sur le travail social, de David Cooper et de Bruno Bettelheim et qu'ils avaient deux livres en permanence sur eux, *Libres enfants de Summerhill* et *Le cheval d'Orgueil* »¹¹.

1.2. La priorité donnée en 1975 à la formation professionnelle des travailleurs sociaux

L'État a dû trancher. Il devait garantir la certification et le financement des structures de formation. Pour ne pas mettre en péril la formation professionnelle, dans le contexte du vote de la loi du 16 juillet 1971, dite loi Delors, sur la formation continue, il lui fallait définir un espace d'autonomie. L'alliance des professionnels et de hauts fonctionnaires a été déterminante dans le choix de l'option retenue par le législateur. Ainsi, l'accord s'est fait pour affirmer la dimension professionnelle de la formation des travailleurs sociaux sans intégration à l'université : la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales a entériné la place de la formation des travailleurs sociaux dans leur secteur à la fois d'origine et d'affectation, comme une formation professionnelle à part entière, ayant pour objectif des réponses ajustées aux besoins des personnes en difficulté.

Il aurait pu en être autrement, puisque quatre des diplômes d'État parmi les plus importants du travail social étaient délivrés - ou allaient l'être - par l'Éducation nationale : éducateur spécialisé (1967), moniteur éducateur (1970), conseiller en économie sociale familiale (1973), éducateur technique spécialisé (1976). Mais les écoles de travailleurs sociaux ont été consolidées comme des centres de formation professionnelle, dans la continuité avec les institutions sociales et médico-sociales. Alors qu'il n'en était pas ainsi dans la plupart des pays européens, le législateur français a donc pris le parti

⁹ Bernard Lory, *La politique d'action sociale*, Privat, 1975, rééd. 1983, p. 228.

¹⁰ Id., p. 229.

¹¹ Marc de Montalembert, « 1975, année de l'action sociale ? Avant-propos », *Vie Sociale*, n° 4, 2005.

de maintenir un espace de formation autonome vis-à-vis de l'Éducation nationale. Pierre Weber, rapporteur du projet de loi à l'Assemblée nationale en 1975, expliquait ainsi :

« Contrairement à ce que supposent un certain nombre de commissaires de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales, l'article ne traite point de l'enseignement dispensé dans les établissements, mais de la création et de l'extension des centres de formation. L'article a fait l'objet d'une longue discussion en commission. Certains ont fait valoir, à tort, qu'il ne convenait pas de retirer à l'Éducation nationale une formation qui devait rester dans le cadre scolaire et universitaire »¹².

Les professionnels comme les parlementaires se sont accordés, sans l'énoncer très explicitement, autour de la préférence pour un espace autonome vis-à-vis de l'université pour la formation des travailleurs sociaux, en raison des spécificités de cette dernière sur, au moins, trois registres :

- la finalité (singularité des sujets vulnérables) ;
- la nature des savoirs requis (savoirs pratiques, apports de l'alternance et des stages) ;
- le profil des candidats (des personnes ayant souvent eu des difficultés scolaires, voire en démarche d'insertion, en particulier dans la filière éducative).

Une considération supplémentaire, sans doute influencée par les thèses de Bernard Lory invitant au décloisonnement des professions sociales, a conduit à faire assurer les formations par les EFTS plutôt que par l'université, du fait que cette dernière se prêtait moins à la transversalité des professions.

Néanmoins, cette séparation opérée par le législateur ne devait pas empêcher des collaborations utiles aussi bien à la qualité de la formation des travailleurs sociaux qu'à la prise en compte des réalités professionnelles par l'université. Au contraire, car le rapporteur du projet de loi introduit une nuance importante dans son propos : il distingue le dispositif de formation du « contenu de l'enseignement », ce qui permet de penser que l'autonomie du dispositif vis-à-vis de l'université n'empêche pas de développer les coopérations relatives au contenu de la formation des travailleurs sociaux.

En 1977, à la demande de l'Association nationale des assistants de service social (ANAS), Brigitte Bouquet a réalisé une enquête relative aux formations supérieures destinées aux travailleurs sociaux et dispensées par les universités. 35 d'entre elles ayant répondu, elle est amenée à distinguer :

- des sessions en formation continue spécifiques aux travailleurs sociaux, mais ne donnant droit qu'à une attestation finale ;
- des formations spécifiques aux travailleurs sociaux ouvrant sur la délivrance d'un diplôme d'université (diplôme de « conseiller du travail » à Paris I, de « Sciences sociales du travail » à Bordeaux I et Toulouse I) ;
- des cursus de Maîtrises AES, option « travail social » ou « carrières sociales », en cours (Grenoble, Clermont-Ferrand, Marseille II et les universités membres du RIFF) ou en projet, (Mulhouse, Montpellier, Nantes).

Brigitte Bouquet relève dès cette époque un double mouvement : « d'une part, les universités voient dans le travail social un marché possible, d'autre part, les travailleurs sociaux voient dans l'université un moyen de développer de façon plus sûre leurs capacités d'analyse, un moyen de revaloriser leur statut ». Mais, s'interroge-t-elle, « quelle est la politique du ministère de la Santé et du secrétariat d'État aux universités face à ce développement ? Elle n'apparaît pas clairement... »¹³.

¹² *Journal officiel, Assemblée nationale, 1^o séance du 17 avril 1975, p. 1792.*

¹³ Brigitte Bouquet, *La formation des travailleurs sociaux en université*, ANAS, Journée d'information du 5 mars 1977 sur les formations postérieures au diplôme d'État de service social, doc. ronéo.

De fait, la Direction de l'action sociale se montre d'une grande prudence, comme en témoignent les propos de son directeur, André Ramoff, en 1976 :

« Nous sommes disposés à soutenir le rapprochement d'un certain nombre d'écoles de formation du secteur social avec l'université. Ce rapprochement présente un très grand intérêt. L'université peut compléter utilement la formation dispensée dans les écoles spécialisées, apportant ainsi aux élèves une ouverture plus large à certains problèmes. Mais ce rapprochement ne doit pas conduire à nier la spécificité du travail social, ou à rompre l'équilibre qui doit exister entre formation générale et préparation plus directe à l'exercice d'une profession. Chacun des partenaires doit donc définir précisément ce qu'il attend de l'autre, l'appel à l'université - et plus simplement à des universitaires prêtant individuellement leur concours à une école - devant être inscrit dans une convention aussi précise que possible et ne pouvant être considéré comme une panacée, quelles qu'en soient les modalités »¹⁴.

Les partenaires sont donc renvoyés à eux-mêmes, avec un seul point de visibilité : le recours des établissements de formations en travail social à des vacataires issus de l'université ; mais ce minimum est loin de la formalisation d'un partenariat entre deux institutions dans une politique générale de formation de professionnels.

1.3. Un appel conditionnel à l'université

1.3.1. Le besoin de consolidation de la légitimité des écoles professionnelles

Le besoin de consolidation de la légitimité des écoles professionnelles à se positionner aussi bien sur la formation pratique que sur la formation théorique les a conduit à chercher des appuis du côté de l'université, en tentant d'aller au-delà du recours à des universitaires effectuant des vacances seulement à titre personnel. Le phénomène est d'autant plus remarquable qu'il concerne les filières dans lesquelles les étudiants ont le niveau scolaire à l'entrée en formation le moins élevé, tout particulièrement les éducateurs spécialisés : seulement 53,5 % d'entre eux sont titulaires du baccalauréat à la rentrée de 1983 (plus de 95 % aujourd'hui), les autres étant passés par le certificat d'aptitude aux fonctions de moniteur-éducateur ou ayant réussi à l'examen de niveau organisé, à l'époque, par les Directions régionales des affaires sanitaires et sociales. L'idée prédominante dans les sélections était en effet que l'exercice professionnel en matière d'accompagnement de jeunes et d'adultes en difficulté nécessitait certes des connaissances, mais surtout une forte motivation et des expériences existentielles susceptibles de préparer au travail relationnel.

Or, malgré cela, les représentants des organismes de formation regroupés dans les années 70 en comités d'entente insistent beaucoup sur la question des collaborations avec l'université, même si elle est surtout traitée en faisant référence à des apports de formation théorique dans des disciplines bien identifiées (sociologie, psychologie...). Il s'agit donc d'un appoint partiel, car, comme l'explique le comité d'entente de la filière de l'éducation spécialisée (CEE)¹⁵, la problématisation et la mise en synergie de la formation théorique et de la formation pratique excèdent les compétences de l'université.

D'autre part, le plus souvent, rien de précis n'est dit sur les montages, les conventions. La collaboration avec des universitaires sollicités en tant que vacataires reste l'axe central, car les écoles

¹⁴ Exposé d'André Ramoff au CEDIAS-Musée social, le 7 avril 1976 ; *Vie Sociale*, n° 5, 1976, p. 270. André Ramoff a été directeur de la DAS de 1974 à 1981.

¹⁵ Groupe de travail sur la formation des personnels éducatifs spécialisés dit « Groupe Utopie » du Comité d'entente des écoles et centres de formation d'éducateurs spécialisés (CEE), René Boucher, Guy Dréano, Yvon Le Bras, Jean Ughetto, *Deuxième rapport*, mars 1982.

entendent bien conserver la maîtrise de la formation des travailleurs sociaux : celle-ci reste conçue au regard de sa finalité professionnelle, même si les préoccupations théoriques sont toujours très présentes. Ainsi, le constat est fait d'une absence de « corpus théorique » spécifique, au moment même où des responsables du CEE appellent « au travail pour une théorie du *faire éducatif* » :

« L'action socio-éducative ne peut plus se contenter d'être pensée par d'autres, même si cette *pensée du dehors* produite par des psychologues, des sociologues, des médecins, etc. apporte des éléments précieux. Il lui faut s'attacher à saisir sa propre réalité en terme de sens » (p. 15).

Le CEE va plus loin : il fait le lien avec la question de la recherche en ces termes :

« Les formateurs doivent être aussi des chercheurs en matière d'action éducative et sociale pour pouvoir s'assurer une certaine maîtrise dans un champ théorique ou technique » (p. 124).

L'État, par l'arrêté du 22 août 1986 créant les instituts régionaux de travail social (IRTS), reprendra dans la même logique cette thématique de la recherche en indiquant dans son article 1, que ces instituts doivent « contribuer à la recherche et à l'animation dans les milieux professionnels de l'action sociale » et dans son article 6 :

« Les instituts régionaux du travail social ont vocation à conduire des actions d'étude et de recherche orientées vers l'analyse des qualifications professionnelles ainsi que des modes d'interventions sociales et de leur adaptation aux besoins de l'action sociale ».

Cela implique des compétences spécifiques et une évolution des profils de formateurs qui, s'ils ont une formation universitaire, développent des compétences dans le domaine de l'action sociale sans lien de dépendance à l'université. On notera à ce propos que cet arrêté reste muet sur les liens avec les universités.

Pour autant, il n'apparaît pas possible, pour nombre des instituts, de se dispenser des complémentarités : celles-ci évitent l'enfermement dans le corporatisme. C'est pourquoi l'université est considérée comme un partenaire indispensable, à condition qu'elle n'adopte pas une position hégémonique. Parmi les orientations du CEE, est mentionnée, en 1982, la « participation de l'université à la formation des éducateurs » (p. 92) :

« Une collaboration organisée pour certains actes de formation théorique et technique avec, d'une part les établissements et services du secteur, d'autre part les universités, enfin, d'autres centres de formation, nous paraît nécessaire pour enrichir et désenclaver la formation des éducateurs spécialisés » (p. 124).

En même temps, le CEE restait très ouvert quant aux modalités :

« Nous avons tout envisagé, depuis l'absence totale de formation initiale et la suppression du diplôme, remplacé par un perfectionnement périodique continue, jusqu'aux systèmes les plus complexes de type licence-maîtrise-DESS organisés avec l'université. Nous avons envisagé une formation en deux ans en IUT carrières sociales, suivie d'une ou deux années en cours de stage ou en cours d'emploi. Nous avons examiné l'hypothèse d'un premier cycle de formation à la fonction éducative en général (éventuellement commun avec les instituteurs) suivi d'un second cycle de spécialisation effectué en cours d'emploi » (p. 91).

Certains vont très vite beaucoup plus loin. Si le CEE dit avoir « tout envisagé », les différents acteurs vont tout expérimenter ou presque.

Pour un nombre croissant d'établissements de formation, la liste des partenariats avec les universités ne cessera de s'allonger dans les années 2000.

1.3.2. L'option IRTS

La création des instituts régionaux du travail social (IRTS) s'est fondée sur un choix stratégique : former à « l'action sociale globale », selon la formule de Bernard Lory :

« Le maintien d'actions spécialisées doit s'accompagner d'une disparition des cloisons qui, jusqu'à présent, les isolent les unes des autres et, notamment, leur liaison doit être favorisée par une action à vocation globale et générale dont le meilleur exemple actuel est constitué par les centres sociaux »¹⁶.

On peut rappeler que, depuis les années 1970, il y avait eu seulement deux tentatives de nature politique, notoires mais éphémères, de clarifier la feuille de route de l'action sociale avec, d'une part, la politique d'action sociale globale impulsée par René Lenoir (secrétaire d'État à l'Action sociale sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing), lui-même inspiré par Bernard Lory et, d'autre part, en 1982 les circulaires de Nicole Questiaux (ministre en charge de l'action sociale sous le premier septennat de François Mitterrand). Ces cadrages n'ont pas résisté au changement de la politique gouvernementale après les années 1983 et l'entrée dans la rigueur d'un point de vue socioéconomique,¹⁷. Pourtant, ces orientations fondamentales n'ont rien perdu de leur intérêt. Au cours des trente dernières années, elles ont jalonné les réflexions ou les travaux des acteurs tant de l'administration que du monde associatif toujours à la recherche de repères pertinents pour répondre aux nouvelles questions sociales, politiques et culturelles.

Dans cette perspective, le « modèle stratégique » des IRTS a montré sa pertinence en ce qu'il représente une réponse aux besoins de formation professionnelle organisée dans une structure dont les missions de formation, de recherche et d'animation des milieux professionnels sont, d'une part, coordonnées entre elles et, d'autre part, s'inscrivent dans une relation étroite avec les acteurs du champ social, à la fois bénéficiaires et contributeurs de la production de cet espace.

Pour illustrer cette dynamique à l'échelle régionale, c'est sur ces bases que l'institut régional de formation des travailleurs sociaux (IRFTS) de Haute-Normandie a été créé en 1975 à l'initiative de l'État, relayé sur le terrain par le Conseil général et avec l'appui du service régional de l'action sanitaire et sociale. Après une hésitation sur le statut juridique de ce nouvel établissement, Simone Veil, ministre des Affaires sociales, a finalement choisi de lui octroyer un statut associatif conventionné avec l'État. C'est d'ailleurs René Lenoir qui a nommé le premier directeur général de l'IRFTS de Haute-Normandie. En effet, après avoir été portée par les autorités politiques auxquelles nous pouvons attribuer, dans l'ordre d'agrément, les IRFTS de Poitiers, de Bordeaux, de Rouen puis de Rennes, la politique de développement des instituts régionaux n'est devenue ensuite qu'un processus de labellisation par l'État des instituts plurifilières qui en faisaient la demande.

Ainsi, dans les régions, sans être abandonnée par l'État, la politique de développement des IRFTS n'était plus une priorité nationale mais restait inscrite dans le champ des possibles. Devant

¹⁶ Bernard Lory, op. cit.

¹⁷ Voir l'entretien de Nicole Questiaux faisant le point, à partir de son expérience de conseiller d'État et de ministre de la Solidarité nationale (1981-1982), sur la situation contemporaine des politiques sociales et du travail social : « Et la conduite de l'économie mondiale tend à vouloir effacer l'exception française et nous mettre dans un circuit dit de concurrence et d'ajustement, qui nous fasse renoncer au rôle de l'État dans l'élaboration des politiques publiques et un abandon des planifications successives qui scandaient la progression du développement social, au profit d'initiatives privées et des responsabilités individuelles. L'assurance privée voudrait ainsi se substituer progressivement aux solidarités organisées et volontaires. Il n'y a plus de solidarité réelle, chacun se débrouille avec ses moyens, selon le contexte dans lequel il s'inscrit. C'est l'idée libérale et l'on peut comprendre qu'elle débouche sur des risques et que nous puissions, dans une République comme la nôtre garantie par sa Constitution, ne pas admettre cette position et défendre le rôle de l'État dans la production d'une organisation sociale, sans que cela puisse apparaître comme archaïque » (extrait de : Nicole Questiaux, entretien in *Vie sociale et traitements*, 2005/3, n° 87, p. 26-29).

l'inscription effective des premiers IRFTS sur les axes de développement social, le ministère a alors fait paraître un arrêté et une circulaire donnant de nouvelles missions aux IRFTS et fondant le statut d'un établissement de formation et de recherche, chargé également de l'animation des milieux professionnels. Dans ce cadre, les instituts régionaux de formation en travail social, en 1986, deviennent officiellement (ce qui avait été anticipé) : des « instituts régionaux de formation et de recherche » nommés « instituts régionaux du travail social ».

Or, la culture planificatrice de l'époque a laissé peu de place à la concertation avec l'ensemble des acteurs du champ social. Par conséquent, les écoles « monofilières », très liées à leur corporation professionnelle, ont opposé une forte résistance du dedans et du dehors des instituts. Craignant de voir leur spécificité disparaître, elles ont limité le développement du projet « d'action sociale globale » initié par Bernard Lory. À cela s'est ajoutée la crainte de perte d'autonomie des directions d'écoles.

Dans ce contexte historique, en Haute-Normandie comme ailleurs en France, les coopérations entre les EFTS et les universités se sont généralement constituées en creux, en fonction des opportunités locales et, souvent, en fonction des relations interpersonnelles entre des acteurs de la formation en travail social et des universitaires.

Néanmoins, une autre impulsion a été donnée par le cadre réglementaire défini lors de la création du diplôme supérieur de travail social (DSTS) par l'arrêté du 14 novembre 1978 du ministère de la Santé et de la Famille, puis du diplôme d'État d'ingénierie sociale (DEIS), créé en 2006. Il a imposé d'abord aux établissements de formation en travail social (EFTS) de développer des relations avec les universités, puis de rendre cette collaboration obligatoire, y compris pour les universités, amenuisant ainsi le risque de favoriser des rapports asymétriques entre les EFTS et les universités.

1.4. Les expérimentations de conventions et de doubles certifications

Le véritable point de départ des coopérations formalisées entre les établissements de formations sociales et les universités est en effet la création du DSTS : elle ouvre la voie des doubles certifications et du développement de l'interministérialité.

Une volonté politique forte a accompagné cette démarche et renforcé l'option d'un partenariat entre les ministères : dans sa circulaire consacrée aux « orientations principales sur le travail social » (28 mai 1982), Nicole Questiaux, alors ministre de la Solidarité nationale, se soucie des liens entre « l'expérience pratique, la formation théorique, ainsi que la recherche en travail social ». Elle se montre favorable à « une formation générale de base préparant à toutes les fonctions sociales et pouvant déboucher sur une formation spécifique par unités capitalisables ». Une telle initiative devrait être « assurée dans les centres de formation agréés, en liaison étroite avec les universités dans le cadre d'un conventionnement ». Elle indique enfin :

« J'ai souhaité développer les liens entre mon département et celui de l'Éducation nationale dans le domaine de la formation permanente des travailleurs sociaux. Cette collaboration avec les universités doit conduire à décroquer les formations supérieures, à mieux affirmer la relation entre la recherche et l'action, à offrir aux personnels sociaux des possibilités plus grandes d'acquisition de maîtrises et de diplômes d'enseignement supérieur. Des unités d'enseignement et de recherche devraient progressivement être mises en place à cet effet dans quelques universités ».

Dans le même temps, quelques initiatives sont prises. En 1982, Brigitte Bouquet a été nommée directrice de l'école d'éducateurs d'Évry pour l'intégrer à l'université. Les formateurs voulaient être reconnus directement comme maîtres de conférences. De son côté, le directeur de l'ENS, M. Marion, avait établi un contact avec Paris XIII.

Pierre Bérégovoy, qui succède à Nicole Questiaux un mois plus tard comme ministre des Affaires sociales, adopte un ton très différent. Dans une note du 6 juillet 1983 à l'intention du Directeur de l'action sociale, il fait état de trois « décisions » résultant du rapport d'un groupe de travail rédigé par Suzanne Silland :

- « 1. Il n'y aura pas d'intégration à l'université ;
2. Il n'y aura pas davantage de régionalisation des centres ;
3. La formule des Instituts régionaux de formation de travail social ne sera pas généralisée ».

Malgré cet épisode, la déclaration historique¹⁸ de Nicole Questiaux est suivie par l'accord-cadre et la lettre-circulaire du 16 septembre 1983 signée par la Directrice de l'action sociale, Marinette Girard, et celle des enseignements supérieurs, Danièle Blondel.

La lettre-circulaire concernait à la fois « les activités de formation et les activités de recherche ». L'accord-cadre avait pour objectif « d'harmoniser les interventions respectives » des ministères des Affaires sociales et de l'Éducation nationale. Il prévoyait que « la formation supérieure des travailleurs sociaux, initiale ou permanente, peut être assurée par les universités ». Ces dernières pouvaient signer des conventions avec des centres de formation agréés par le ministère des Affaires sociales. Pour autant, il était bien rappelé que « les formations des travailleurs sociaux organisées par les universités ont une finalité professionnelle ». Pour ce qui est de la recherche, le texte indique que « les recherches universitaires seront coordonnées avec les recherches organisées pour le compte du ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale ».

Cet accord-cadre permettait d'ouvrir aux titulaires du DSTS, via la maîtrise qui y était associée, la possibilité d'accès au troisième cycle des études universitaires. Il y aura ainsi, à la naissance du DSTS, 29 cycles agréés avec un binôme écoles professionnelles et universités, dont 10 sous la responsabilité principale de l'université. Ce principe du binôme sera fortement réaffirmé lors de la réforme du DSTS en 1998 qui a rendu obligatoire la formalisation d'une coopération entre les établissements de formation et les universités.

Mais des établissements de formation en travail social et des universités ont anticipé le mouvement, avec des formules ajustées à des contextes locaux et surtout à des relations interpersonnelles qui, en l'absence d'une étude exhaustive, ne permettent pas une généralisation. Néanmoins, l'étude de Strasbourg Conseil commanditée par la DGCS « visant la réalisation d'un bilan des coopérations mises en œuvre entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités » intègre plusieurs monographies d'EFTS (ARFRIPS, Buc ressources, École normale sociale, ESTES, IDS-IRTS Haute-Normandie, IFRASS, IRTESS) qui soulignent la diversité d'approches des relations entre les EFTS et les universités. Les études de cas suivantes, sans être représentatives, ont l'avantage de mettre en évidence divers types de coopération en les contextualisant.

1.4.1. Montrouge - Neuilly-sur-Marne - Paris 13 - Évry¹⁹

Première du genre, une convention a été signée entre l'université Paris-Nord (Villetaneuse, devenu ensuite Paris XIII) et l'institut de Montrouge le 5 février 1980. Cet institut, issu de l'École professionnelle d'assistance aux malades créée en 1900, s'était vu confier en 1960, par le ministère de la Santé et de la Population, une mission de formation des cadres des services sociaux et des monitrices des écoles de service social. « L'institut de service social de Montrouge » délivrait son propre certificat, mais bénéficiait notamment des apports de Chombart de Lauwe (CNRS) pour

¹⁸ La revue *Vie Sociale* lui consacre un numéro spécial en 2012 (n° 3).

¹⁹ Pour la lisibilité des titres et du sommaire, nous avons choisi la référence à des sites géographiques et à des noms d'universités utilisés à l'époque correspondante.

l'enseignement de la sociologie, de Jean-Daniel Raynaud, professeur de psychosociologie du travail au Cnam, de professeurs d'administration de l'ENA...²⁰. À cette époque pas un mot n'est prononcé, dans les discours des dirigeants de Montrouge, sur les rapports avec l'université.

Il a fallu attendre une vingtaine d'années pour que les étudiants en travail social de l'institut de Montrouge bénéficient d'une convention leur permettant de préparer une « maîtrise nationale des sciences et techniques » (sept diplômés en 1981)²¹. L'institut de Montrouge, géré par une fondation dénommée ITSRS²² reconnue d'utilité publique en 1978, récupère d'autre part, en 1982, une formation à laquelle il collaborait déjà et qui était, depuis 1978, sous la responsabilité du département des carrières sociales de l'IUT²³ de l'avenue de Versailles à Paris.

L'artisan de ce passage est Guy Raffi, sous-directeur des professions sociales de 1975 à 1983, dont le rôle a été déterminant pour la création du diplôme supérieur en travail social (DSTS) et qui est devenu président de la Fondation ITSRS. À cette époque, les débats sont très animés autour du projet d'un diplôme professionnel supérieur « du service social » et des rapports avec l'université. L'enjeu était non seulement de former des cadres, mais de renforcer la reconnaissance des travailleurs sociaux, en commençant par les formateurs et les « superviseurs », par la valeur symbolique forte des titres universitaires quitte à ce qu'ils perdent leurs valeurs professionnelles de référence²⁴.

Un autre personnage jouera un rôle essentiel : Christian Bachmann, maître de conférence en sociologie à l'université de Paris Nord, directeur du CREA I d'Île-de-France et de l'institut Georges Heuyer en 1989²⁵. Il s'est intéressé de près à la reconnaissance institutionnelle des sciences de l'information et de la communication (la 52^e section du CNU, qui deviendra la 71^e) et à la création d'un nouveau type de diplôme universitaire à finalité professionnelle : les maîtrises des sciences et techniques. C'est ainsi qu'il s'est engagé dans la naissance d'une unité d'enseignement et de recherche (UER) de plein droit, dite des sciences de l'expression et de la communication, puis dans la fondation du Centre d'ingénierie sociale, enfin d'un IUP²⁶ « Ville et Santé » dont l'objectif était de former aux nouveaux métiers du social en milieu urbain²⁷.

Suite à la convention signée entre l'institut de Montrouge et l'université, ce qui était conçu pour des formations supérieures et qui a préparé la mise en place du DSTS a été ensuite répercuté sur les formations initiales.

C'est là une évolution d'importance majeure, car comme le constatent Pierre Cornillot et Michel Thierry dans leur rapport en 1992, « les expériences d'articulation ou d'intégration au niveau des premiers cycles et des licences sont restées cantonnées à quelques exemples » : les IUT carrières sociales pour le DEFA et trois d'entre eux conventionnés pour permettre un enchaînement entre un

²⁰ Institut de service social, Montrouge, Assemblée générale du 3 juin 1961.

²¹ Cf. Allocution d'Emmanuel Rain, vice-président de l'ITSRS de Montrouge, *In Memoriam Dr. Pierre Bianquis*, Conseil de Fondation, 10 décembre 1981. Emmanuel Rain a été Directeur général de la Population et de l'Entr'aide (équivalent de l'actuelle DGCS).

²² Institut de travail social et de recherches sociales, qui a obtenu le statut d'institut régional du travail social (IRTS) en 1987.

²³ Les instituts universitaires de technologie ont été créés par la loi Fouchet en 1966 pour accueillir des étudiants se destinant à des études courtes, dans des secteurs où était visée une employabilité rapide pour un nombre de postes en croissance rapide.

²⁴ Cf. Aline Fino-Dhers dans *Assistante sociale : un métier entre indétermination et technicité*, L'Harmattan, 1994, p. 87 sq. et Marie-Pierre Mackiewicz (dir.), *Mémoires de recherche et professionnalisation, L'exemple du Diplôme supérieur de travail social*, L'Harmattan, 2004, p. 27 sq.

²⁵ Cet institut situé à Neuilly-sur-Marne a été rebaptisé par la même occasion, en 1990, institut supérieur d'intervention sociale (ISIS), avant d'être repris par la Fondation ITSRS de Montrouge pour former, fin 2001, l'IRTS d'Île-de-France Montrouge-Neuilly-sur-Marne.

²⁶ Les instituts universitaires professionnalisés (IUP) ont été créés par décret en 1992 à la suite de la création du titre d'ingénieur-maître la même année.

²⁷ Jacky Simonin, « Hommage », *Hermès - Cognition, Communication, Politique*, n° 22, 1998, pp. 189-192.

DUT et une troisième année conduisant au diplôme d'État d'éducateur spécialisé ou d'assistant de service social (avenue de Versailles à Paris, Lille et Grenoble).

Il n'existe alors qu'un seul cas d'agrément d'une université (Paris Nord) pour la préparation au diplôme d'État d'assistant de service social.

À côté de cette formule, se met en place à l'IRTS de Montrouge (en 1991) et à l'ISIS-CREAI de Neuilly-sur-Marne (en 1989), bien avant leur fusion, un cursus unique avec double validation pour trois filières : assistant de service social, éducateur de jeunes enfants, éducateur spécialisé. Des universitaires d'Évry-Val d'Essonne pour Montrouge, de Paris XIII pour Neuilly-sur-Marne viennent assurer les cours à l'IRTS dans le cadre de deux conventions. L'idée était de préparer le renouvellement des cadres du secteur social, avec une formation permettant aux étudiants de passer simultanément un diplôme d'État de niveau III (AS, ES, EJE) et une licence d'administration économique et sociale de niveau II.

Cette orientation cherchait à répondre à ses débuts à plusieurs objectifs²⁸ :

- permettre à des diplômés en travail social d'obtenir un diplôme universitaire de niveau licence en l'absence d'équivalence entre les trois années de formation professionnelle et les trois années de formation universitaire. Pour mémoire, cette équivalence était aussi une revendication forte des professionnels, en particulier les assistants sociaux. N'ayant toujours pas abouti, elle le reste. L'obtention d'une licence était ainsi le moyen d'ouvrir l'accès du second cycle universitaire pour les travailleurs sociaux désireux de poursuivre des études ;
- le second objectif était de renforcer l'acquisition des connaissances dans les domaines théoriques et académiques pour préparer les futurs professionnels aux changements à venir dans les modalités de l'exercice professionnel ;
- un autre objectif était d'ouvrir des possibilités pour des travailleurs sociaux diplômés d'occuper des fonctions nouvelles liées à l'apparition de nouveaux problèmes et/ou de nouvelles organisations, voire de nouveaux métiers du social, ou encore de préparer des concours administratifs ou des diplômes donnant accès à des postes de responsabilité et d'encadrement dans le secteur public ou associatif en pleine expansion à l'époque.

Le choix de l'AES et de la formation pluridisciplinaire autour de l'axe droit-économie-sciences sociales, s'explique autant par cet objectif que par les rencontres qui ont permis de sceller ce partenariat avec l'université.

Au plan pédagogique, ce dispositif reposait sur une mise en tension espérée féconde, entre des enseignements universitaires disciplinaires, théoriques et abstraits, organisés eux-mêmes de façon académique dans une pédagogie universitaire classique alliant cours magistraux et travaux dirigés, sanctionnés par un contrôle de connaissance prenant la forme d'un examen et une formation professionnelle privilégiant la maïeutique, la mise en situation expérientielle, l'appropriation de savoir-faire dans l'échange avec les professionnels et entre pairs et le développement des aptitudes créatives et au « faire avec ». Le tout reposait à la fois sur l'alternance stage/école et sur un accompagnement privilégiant le petit groupe comme unité de base.

De fait, cette mise en tension a connu diverses modalités, de la tendance à la juxtaposition, c'est-à-dire au « double cursus » au détriment de la formation professionnelle, aux diverses tentatives de correction ou de remaniement de « maquette » autorisant les « mauvaises langues » à se demander si la licence validée après ces remaniements était bien une licence AES.

Ce dispositif a su donner des professionnels reconnus et a représenté une offre attractive pour beaucoup d'étudiants qui trouvaient, certes, ce cursus plus difficile, mais dans l'ensemble, en reconnaissaient l'intérêt et le bénéfice après l'avoir expérimenté, y compris lorsqu'ils avaient regretté

²⁸ Ce qui suit reprend une note de Jacques Riffault, directeur des études à l'IRTS de Montrouge Neuilly-sur-Marne, à l'attention du groupe de travail.

qu'il y ait trop d'enseignement de droit, d'économie ou de statistiques, et des cours magistraux « imbuables ».

Du côté des professionnels, les réserves prenaient la forme de critiques, classiques, de l'intellectualisation excessive à celles, non moins classiques, de l'inadéquation structurelle des jeunes diplômés à la réalité de ce qu'on leur demandait ; tout dépendait en fait des réseaux et des courants liés aux différentes écoles de pensée.

Ce partenariat n'est cependant pas exempt de préoccupations pratiques comme l'indique, par exemple, Frederik Mispelblom Beijer, responsable du master et de la licence AES à l'université d'Évry :

« L'IRTS de Montrouge a probablement été l'un des pionniers dans la coopération Institut de formation en travail social/université ; la licence AES intitulée d'abord « développement social » et ensuite « rénovation du développement social » était dirigée par le département de sociologie de l'université d'Évry, avec une dominante sciences sociales et humaines, dans une approche interdisciplinaire, jusqu'en 2009, période à laquelle un département AES autonome a été constitué.

Cette licence propose, en parallèle aux parcours de formation professionnels spécifiques aux trois métiers de base du Travail Social (AS, ES, EJE), une double diplomation, les étudiants obtenant à la fin de leurs trois années en cas de réussite (de l'ordre de 95 %) à la fois une vraie licence universitaire et leur DE.

Les choix historiques faits par l'université d'Évry à l'époque identifiaient une différence nette entre des « cours académiques » dispensés par les enseignants de l'université d'un côté (sociologie, ethnologie, histoire, économie, droit) et les « enseignements professionnels » dispensés par les formateurs de l'IRTS de l'autre. Il y avait de ce fait peu de « fécondation réciproque » entre ces deux types d'enseignements, dont les étudiants faisaient dans leur tête la synthèse. Le fait que certains cours n'étaient pas spécialement préoccupés par les spécificités du secteur social ne posait pas forcément problème, quand leur contenu et la manière de l'enseigner étaient jugés intéressants par les étudiants et les formateurs, dans la perspective d'une sorte de culture générale et d'un éclairage « original » du métier. Cela pouvait en poser, par contre, quand les cours abordaient des thématiques explicitement proches de celles sur lesquelles le secteur social intervient, et qu'ils étaient alors jugés « décalés par rapport aux réalités ». Cela n'empêchait pas par ailleurs des contacts individuels qui transgressaient cette logique du parallélisme de différentes manières. Certains formateurs de l'IRTS ayant obtenu des masters et des thèses ont assuré des cours magistraux dans le cadre des cours académiques. Certains enseignants de l'université curieux de comprendre ce qu'est le travail social se sont fortement investis dans ces formations et ont pu nouer des contacts fructueux à la fois avec les étudiants et les formateurs de l'IRTS.

Tous les cours sans exception se tiennent sur le site de Montrouge, où les enseignants d'Évry se rendent. Durant ces années, les rapports entre l'université et l'IRTS relevaient plus de la « prestation de services » que d'un véritable partenariat.

Ce dispositif a commencé à être chamboulé par les nouvelles exigences ministérielles posées aux concours au DE et par différents autres éléments de la conjoncture institutionnelle tant de l'université d'Évry que de l'IRTS. La « gouvernance interne » des deux institutions a pu jouer ici dans des effets de « miroir ».

Dans cette « gouvernance interne », des rôles sont souvent négligés du point de vue de l'analyse de ces coopérations université/instituts de formation en travail social, qui est celui des secrétariats, terme générique pour désigner tous ceux et surtout toutes celles qui interviennent dans l'organisation quotidienne concrète de ces coopérations : plannings des salles, cours, enseignants, paiement des vacataires et des heures d'enseignement, organisation des examens, relevés de notes, contrôle des corrections, etc. ».

Pour autant, la formule perdure à Montrouge, voire évolue dans le sens d'un élargissement des possibilités offertes aux étudiants.

1.4.2. Montpellier - Perpignan

De 1993 à 1996, l'IRTS du Languedoc-Roussillon, issu en 1991 de l'IPPMS évoqué plus haut, travaille avec l'université Montpellier 3 (sciences humaines) à la création commune d'un IUP qui proposerait des diplômes académiques (licence, maîtrise AES, DESS génie social) et des diplômes professionnels (DE reconnus au niveau licence et DSTS). La DRASS rejette le projet (sans exprimer très formellement son refus, mais essentiellement sur le fait que la gouvernance d'un IUP relevait de l'université et donc que l'IRTS y perdait une part de son indépendance).

À partir de 1996, l'IRTS « réintègre » le DSTS et de nouvelles formes de coopérations se concrétisent sur le modèle de la « concomitance » et de la double certification : les travailleurs sociaux en formation peuvent préparer en même temps leur DE et une licence : licence AES mention développement social pour les ASS, licence de sciences de l'éducation pour les ES et désormais les EJE. Le système s'appuie sur le volontariat, avec des dispositifs pédagogiques différents.

Le modèle ES-EJE repose sur des équivalences reconnues entre les deux types de formation et un complément pour ceux qui souhaitent obtenir la licence ; une quinzaine d'étudiants s'est engagée sur ce processus depuis plusieurs années avec un très bon taux de réussite.

Le modèle ASS-licence AES est basé sur des cours partagés entre étudiants en L3 de l'université et 2^e et 3^e année ASS. Des étudiants en L3 peuvent aussi intégrer le cursus professionnel ASS en 2^e année, s'ils réussissent des épreuves orales de sélection.

Ce processus s'est heurté au début, chez certains étudiants et formateurs, à des résistances culturelles, parfois de principe (« ce cours n'est pas fait pour nous... », formule d'une étudiante qui n'y était jamais allée...). Après un important travail d'ajustement entre les cadres pédagogiques de l'IRTS et les enseignants de l'université, ces *a priori* s'effacent. Il n'en demeure pas moins une grande complexité de gestion vu qu'il faut concilier les deux systèmes organisationnels (avec notamment pour l'IRTS le point d'appui majeur de l'alternance).

Les motivations avancées pour légitimer ces initiatives portent essentiellement sur :

- la volonté politique institutionnelle de faire reconnaître les DE au niveau L ;
- la volonté d'ouverture de la formation en intégrant certains enseignements universitaires ;
- la facilitation potentielle de poursuite d'études pour les étudiants dans la perspective de formation tout au long de la vie ;
- la facilitation des mobilités offertes aux étudiants des deux origines (secteur social et universitaire).

Ces coopérations fonctionnent toujours et donnent dans l'ensemble satisfaction.

En 2004, à partir de l'IRTS Languedoc-Roussillon, un site se crée à Perpignan avec, à la base du projet, la coopération avec « l'Université de Perpignan Via Domitia » (UPVD) et d'autres partenaires. L'expérience de Perpignan ne couvre pas uniquement les formations de niveau III. Pour produire les coopérations, il a paru indispensable aux promoteurs de contextualiser et d'élargir les niveaux et les partenaires pour inscrire les initiatives spécifiques du niveau III dans une dynamique territoriale et multipartenariale.

Le choix de la ville de Perpignan s'est fait pour plusieurs raisons : volonté de l'hôpital de Perpignan d'implanter son institut de formation en soins infirmiers (IFSI) dans un quartier de redynamisation

urbaine et de développer un pôle de formation et de recherche sanitaire et sociale avec l'université, situation transfrontalière permettant de mobiliser des fonds européens pour concevoir des mobilités vers les universités de Gérone et de Barcelone. Un projet pédagogique transversal entre les formations sociales et sanitaires est élaboré avec une participation active de l'université de Perpignan pour concevoir un plan d'étude en conformité avec une licence professionnelle. La constitution du pôle et son démarrage réel se feront en septembre 2004, sous la forme d'un groupement d'intérêt public constitué par l'IRTS et l'IFSI. L'université est venue rejoindre le GIP en 2006 en amenant ses activités (recherche et formation supérieure), mais aussi la potentialité d'utilisation des locaux de formation. En 2008, l'université de Perpignan a permis à l'IRTS de s'installer sur le site universitaire et a porté la nouvelle convention FEDER dans la continuité du projet européen avec l'université de Gérone.

Les axes de coopération sont au nombre de huit.

1. Formation initiale en travail social et en intervention sociale

Depuis 2007, tous les étudiants de niveau III en travail social sortent du site de l'IRTS avec une double certification : un diplôme d'État et une licence professionnelle de « pratique de l'intervention sociale ». 250 étudiants (sur quatre ans) ont obtenu une double certification (sans aucun enseignement complémentaire). Cette validation n'a été possible que par le travail conjoint des équipes pédagogiques de l'université et de l'IRTS sur les plans d'étude des trois années de formation. Un modèle pédagogique adapté à la formation en alternance et à l'enseignement universitaire a été pensé pour accompagner le processus de professionnalisation d'une part et les exigences d'une qualification de niveau L d'autre part.

Réciproquement, les étudiants titulaires d'une licence en sciences humaines et sociales de l'UPVD peuvent, par un concours spécifique, entrer en seconde année d'éducateurs spécialisés (10 places) ou d'assistants de service social (10 places). En accord avec la DRJSCS L-R et la Région un quota de 20 étudiants venant de l'université est ouvert.

Les leviers

Un modèle de professionnalisation a été élaboré pour permettre de hisser les étudiants à une qualification de niveau L et ceci grâce à une collaboration efficace et coordonnée entre les deux équipes pédagogiques de l'université et de l'IRTS. Une double certification permettant le repérage du niveau L et des passerelles vers les M1 a été validée par les différentes instances universitaires et de la DRJSCS. Un travail constant sur les plans d'étude permet de repérer les socles de connaissances en évolution et les modes d'élaboration et de certification des compétences.

Les freins :

La différence de culture entre enseignants de l'université et formateurs est souvent difficile à gérer. Les coopérations tiennent plus par la présence de certains acteurs qui les favorisent que par des dynamiques institutionnelles et politiques. Les modes d'évaluation sont à expliciter sur l'ensemble des modalités pédagogiques et au regard de l'évaluation des compétences et ne peuvent pas porter uniquement sur des modes disciplinaires.

2. Formation à l'encadrement et à l'ingénierie sociale

En 2004, l'UPVD, en collaboration avec l'IRTS, développe un master II professionnel PRIS (pratiques réflexives de l'intervention sociale), en lien avec le CAFERUIS et le DEIS. Le projet était d'articuler les diplômes par des validations de modules et des passerelles cohérentes respectant les spécificités de chacune des formations. Une équipe pédagogique conjointe est donc constituée (formateurs ayant un doctorat et enseignants chercheurs travaillant sur la question de l'intervention sociale). La lisibilité des parcours est recherchée et le repérage des niveaux de formation se fait dans les logiques de passerelles.

Les leviers

Le rapport structuré entre les formations et les passerelles proposées renforce la lisibilité des dispositifs et affirme les niveaux d'enseignement. Par ailleurs, le travail conjoint entre équipe d'enseignants-chercheurs et formateurs permet de conduire les travaux des étudiants à partir de la différenciation des expertises. La commande de travaux d'études, accompagnement de projets, évaluations, permet aussi un lien fort avec les institutions et les territoires.

Les freins

Chaque formation a sa finalité. Les temps de formation ne sont pas extensibles et les commandes aux étudiants se superposent parfois car les aménagements pédagogiques relèvent souvent du « bricolage ». Les logiques de recherche sur lesquelles s'appuient ces formations ne sont que faiblement institutionnalisées. Les différences de statut entre enseignants-chercheurs et formateurs ont tendance à déséquilibrer les modes de pilotage en renforçant les caricatures (les enseignants prennent les cours magistraux et les formateurs les TD...).

3. La recherche

Actuellement, la recherche s'effectue dans une dynamique de laboratoire (sans reconnaissance de l'AERES). Cette équipe est composée de chercheurs qui ont individuellement un laboratoire de rattachement et sont partenaires du PREFIS (pôle de recherche et de formation sur l'intervention sociale, labellisé par le ministère de la Cohésion sociale) du Languedoc-Roussillon porté par l'IRTS L-R. Ce laboratoire comprend quatre maîtres de conférences, dont un titulaire d'une HDR, sept doctorants et six membres associés (cinq docteurs et une doctorante formateurs à l'IRTS). La particularité de ce laboratoire est qu'il rassemble des universitaires et des praticiens, soit intervenants sociaux, soit formateurs à l'IRTS L-R. La majorité des doctorants est composée de salariés. La réponse à des commandes d'études locales, la production de recherche-action DEIS/Master, l'élaboration des thèses... constituent l'essentiel du travail de recherche. Les travaux font l'objet de transmission dans les différents niveaux de formation et selon les objets.

Les leviers

La dynamique de recherche-action permet de bonnes synergies entre enseignants, formateurs et professionnels. Cette configuration permet une appropriation par les milieux professionnels des travaux de recherche correspondant à leurs préoccupations.

Les freins

La recherche dans le champ de l'intervention sociale est peu valorisée et la multitude de travaux d'étude réalisée par des consultants dévalorise le travail des chercheurs. Les temporalités entre la production de la recherche et les demandes de l'action publique ne sont pas les mêmes. Par ailleurs, la différence de statut des enseignants chercheurs et des formateurs ne permet pas de garantir les mêmes niveaux d'exigences scientifiques.

4. Le transfrontalier et la mobilité européenne

L'IRTS site de Perpignan est agréé par la charte ERASMUS. Celle-ci valorise la mobilité des étudiants entre le site de Perpignan et l'université de Gérone notamment mais aussi avec d'autres partenaires européens. La mobilité enseignante est également prise dans la dynamique transfrontalière et la reconnaissance des interventions réciproques peut se faire uniquement par le cadre européen LMD. L'accueil des étudiants étrangers nécessite d'avoir la capacité à valider des études par semestre et en ECTS. Pour être agréé ERASMUS, il faut présenter un plan d'étude conforme aux exigences des accords de Bologne et aux universitaires européens.

Les leviers

La mobilité enseignante et étudiante est essentielle à une formation supérieure post-baccalauréat afin de constituer une culture de la mobilité d'une part, mais aussi une capacité à s'ouvrir à différents cadres d'analyse des politiques sociales européennes. Le suivi qualitatif des étudiants (aujourd'hui

30 % des étudiants de l'IRTS ont un parcours mobilité) montre que ceux qui sont partis en mobilité ont une meilleure capacité à s'insérer dans l'emploi au regard de la valorisation de cette expérience, mais également de leur capacité à aller vers l'emploi.

Les freins

La Région Languedoc-Roussillon n'a pas intégré les formations professionnelles supérieures dans l'espace de l'enseignement supérieur. La mobilité enseignante et étudiante n'est donc pas prise en compte dans les projets finançables par la région quand elle élabore les budgets annuels des établissements. Le financement d'un poste pour dynamiser les relations internationales en externe et en interne est cependant absolument nécessaire.

5. La formation continue

Le développement de la formation continue est stratégique pour le pôle. Plusieurs diplômes universitaires sont délivrés ou habilités (par l'UPVD et menés en partenariat avec l'IRTS) : DU « Lutte contre les discriminations », « Bien vieillir », « Soins Palliatifs », « Éthique de l'intervention sanitaire et sociale ». D'autres sont en cours de définition : les formations liées à la préparation de l'ouverture de l'hôpital transfrontalier de Puigcerda, mais qui peuvent concerner tous les professionnels de soins de part et d'autre de la frontière et avoir un caractère suffisamment durable pour être constituées sous forme de DU. D'autre part, deux pôles de ressources sont actuellement en fonctionnement :

- le PRDS (Pôle de ressources en développement social) ;
- le PRH (Pôle de ressources handicap)

Ces pôles de ressources sont à la fois des réseaux d'acteurs professionnels et institutionnels, animés par l'IRTS, et des espaces de formation continue sous la forme de journées d'études et de rencontres. Les enseignants-chercheurs de l'université et le laboratoire de recherche en intervention sont régulièrement sollicités par ces pôles de ressources.

6. Les locaux

En matière de locaux, la réhabilitation des anciens ateliers de Percier en amphithéâtre, centre de documentation, salle de cours et bureaux est financée à 65 % par la communauté européenne, via le programme POCTEFA (Programme de coopération territoriale Espagne-France-Andorre). L'UPVD, assure le financement restant. Une convention, actuellement en discussion (UPVD-IRTS), permettra de déterminer la place qu'occuperont les formations dispensées par l'un ou l'autre des partenaires du pôle dans les locaux pédagogiques. Elle précisera également quelle sera l'utilisation des locaux administratifs. Cette même convention permettra d'organiser l'accès de l'ensemble des étudiants relevant des trois partenaires du pôle aux services proposés.

7. La politique documentaire

Dans le cadre du financement des travaux de réhabilitation du site Percier par l'Union Européenne, il a été prévu la construction d'un centre de documentation de 400 m². Le calibrage de ce centre correspond au projet d'en faire une plateforme de documentation et de rencontres autour de l'actualité des rencontres, journées d'études et colloques. En outre, cette plateforme a vocation à être une antenne des réseaux documentaires catalans. Des conventions sont signées ou en cours de signature dans ce sens. L'activité de ce centre concernera les étudiants et enseignants-chercheurs intéressés, mais, tout aussi bien, les professionnels et institutionnels des secteurs professionnels.

8. La gouvernance

Un comité de pilotage coordonne l'action du pôle et prépare la réalisation des différents projets (formation, recherche, extension des partenariats institutionnels et/ou transfrontaliers). Il est constitué des directions des instituts fondateurs : IFSI, IRTS, UPVD.

Un comité stratégique se réunit une fois par trimestre, avec le président de l'UPVD, le président de l'IRTS LR, le secrétaire général de l'université, le directeur général de l'IRTS, deux représentants du comité de pilotage.

1.4.3. ETSUP - Paris X Nanterre

Une autre initiative du même genre s'est développée avec la convention signée en 1982 entre l'École technique des surintendantes d'usines et de services sociaux²⁹ et l'Institut³⁰ des sciences de l'éducation de l'université de Paris X Nanterre, dénommée depuis 2008 « Université Paris-Ouest Nanterre La Défense » (UPO).

Les années 1980 : le DSTS

Après une première expérience de collaboration au cours des années 1970 avec l'Université Paris VII, la « responsable de la section formations supérieures et perfectionnements », Eliane Leplay, devenue directrice de l'ETSUP, s'adresse, au début des années 1980, à Jacky Beillerot³¹, alors assistant à l'Institut des sciences de l'éducation de l'université de Paris X Nanterre, afin d'envisager un partenariat lors de la création d'un nouveau diplôme : le diplôme supérieur en travail social³² (DSTS).

Cette sollicitation ne doit rien au hasard puisque Jacky Beillerot participe depuis 1973 à la formation des superviseurs³³ et est par ailleurs l'auteur avec Paul Durning, alors maître-assistant et directeur de l'Institut des sciences de l'éducation de l'université de Paris X Nanterre, d'un article-bilan dans un numéro d'*Informations Sociales* dont le dossier était consacré aux formations supérieures en travail social³⁴.

Mais il s'agit dorénavant d'un partenariat institutionnel avec la signature le 8 juillet 1982 d'une première convention d'enseignement permettant aux professionnels participant, à l'ETSUP, au cycle « Approche globale » et à la formation préparant au DSTS de s'inscrire simultanément à l'Institut des sciences de l'éducation afin d'y préparer la licence, puis la maîtrise de sciences de l'éducation. Les conditions conventionnelles diffèrent selon la formation suivie et donneront lieu à des additifs (1984, puis 1986), puis à plusieurs avenants ou renouvellements de convention destinés à aménager le dispositif en fonction des changements de maquettes des diplômes ou des formations de part et d'autre, sachant que d'emblée les professionnels auront la possibilité de s'inscrire dans l'une ou l'autre des trois options du DSTS (cadre, formateur, chargé d'études).

Première convention d'enseignement signée entre le Département des Sciences de l'éducation et un centre de formation professionnelle, et qui en préfigure bien d'autres, il apparaît intéressant d'en souligner les principales caractéristiques :

²⁹ Créé en 1917, cet établissement privé d'enseignement technique supérieur reconnu par l'État sera dénommé à partir de 1990 : École supérieure de travail social (ETSUP). On gardera cette nouvelle appellation, pour les années antérieures à 1990. Concernant l'histoire de l'une des premières écoles de service social, cf. Paul Gradwohl, « Les premières années de l'association des surintendantes (1917-1939) », *Vie Sociale* n° 8-9, août-septembre 1986, p. 377-453.

³⁰ Devenu le Département des Sciences de l'éducation à partir de 1985.

³¹ Cf. *Savoirs* n° 10, 2006, Dossier « Jacky Beillerot : 1939-2004 », p. 13-74.

³² Arrêté du 14 novembre 1978 du ministère de la Santé portant création du Diplôme supérieur en travail social.

³³ Cf. Francine Coudert, Claude Rouyer (coord.), *Former à la supervision et l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention sociale à l'ETSUP*, L'Harmattan, 2012.

³⁴ Jacky Beillerot, Paul Durning, « Le point aujourd'hui sur les formations supérieures en travail social », *Informations Sociales*, 3/1981, 77-105.

- plutôt qu'un cursus intégré, dans lequel on aurait du mal à distinguer ce qui relève de la formation professionnelle et ce qui est de l'ordre de l'enseignement universitaire, il s'agit d'un double cursus, ce qui a le mérite de la clarté pour les étudiants qui s'y inscrivent. Les étudiants suivent donc un double cursus professionnel et universitaire et obtiennent à l'issue du parcours un diplôme, certificat ou attestation professionnel(le) et un diplôme universitaire. Cela signifie que certains enseignements du cursus de formation professionnelle donnent lieu à dispenses (ou dans certains cas à validation) d'enseignements du cursus universitaire, que des enseignements universitaires peuvent être dispensés de façon spécifique dans le cadre du cursus de formation professionnelle, qu'enfin des enseignements universitaires sont dispensés à l'université ;
- une reconnaissance mutuelle, puisque chaque partenaire apparaît à l'autre comme fondé à exercer son action dans le champ qui est le sien, ce qui se traduit par le fait que chaque partenaire conserve la maîtrise des modalités de validation des enseignements dont il est responsable ;
- une double coordination, institutionnelle et pédagogique, permet un pilotage et un suivi du dispositif, notamment lorsqu'il s'agit d'adapter les modalités de formation en fonction des réaménagements qui ne manquent pas de survenir (réforme des formations professionnelles, changement de « maquette » des cursus universitaire, etc.).

Après la réforme du DSTS en 1998³⁵ et les réaménagements nécessaires, cette convention s'est poursuivie jusqu'à la création, en 2006, du diplôme d'État d'ingénierie sociale (DEIS) ; mais, dès 1991, le chantier des conventions avec les diplômes de niveau III avait été ouvert.

Les diplômes d'État de niveau III

À l'origine de cette nouvelle sollicitation de l'ETSUP au début des années 1990, un contexte particulier caractérisé par le puissant mouvement de contestation des assistants de service social (trois mois de grève), engagé en 1991 à la suite de la décentralisation du début des années 1980 et de l'instauration du RMI en 1988. La principale revendication porte sur la mise en place d'un nouveau statut, avec une amélioration de la formation initiale et continue, mais surtout la reconnaissance du diplôme d'État d'assistant de service social au niveau II, condition d'accès à la catégorie A de la fonction publique. Faute d'obtenir cette reconnaissance, Eliane Leplay, directrice de l'ETSUP, entreprend alors de négocier avec le département des sciences de l'éducation, dirigé alors par Nicole Mosconi, une convention permettant aux étudiants de service social de préparer simultanément le DEASS et la licence de Sciences de l'éducation.

Ce double cursus est rendu possible du fait de l'existence du diplôme d'université³⁶ « Certificat préparatoire à la licence de sciences de l'éducation » (CP), mis en place au début des années 1980, afin de permettre aux professionnels n'ayant pas le titre requis (DEUG ou diplôme de niveau III) de reprendre ou de poursuivre des études universitaires, en l'occurrence un cursus de sciences de

³⁵ Peu de temps auparavant, en 1996, le cycle de formation « Approche globale », initié au début des années 1970 sous l'appellation « Formation à l'approche globale et aux méthodes de service social », n'a plus été reconduit. Lors de la création du DSTS, cette formation de 500 heures, alors dénommée « Approche globale, projets de travail social et pratiques professionnelles (A.G.) », permettait aux professionnels ayant au moins cinq ans d'exercice professionnel de se présenter à l'admission à la préparation du DSTS, pour laquelle deux pré requis étaient exigés : être titulaire d'un diplôme de travail social de niveau III depuis cinq ans et pouvoir attester de 500 heures de formation professionnelle continue. Après plusieurs avenants, cette convention s'est poursuivie pour la formation de formateurs de stage (FOST), puis, après l'arrêté du 22 décembre 1998, pour la formation de formateurs de terrain (FFT).

³⁶ Compte tenu de la décision du CA de l'UPO en juillet 2011 d'augmenter considérablement le montant des droits d'inscription aux DU, le CP est retiré de l'offre de formation de l'UPO à partir de 2012-2013, ce qui a entraîné une modification du dispositif conventionnel jusqu'alors en vigueur.

l'éducation ne commençant qu'à partir de la 3^e année de licence³⁷. Dès lors à partir de l'année 1991-1992, chaque promotion d'une quarantaine d'étudiants de service social aura la possibilité en 2^e année de formation de s'inscrire à ce diplôme d'université et, après validation, de poursuivre lors de la 3^e année en s'inscrivant en licence dans la perspective d'obtenir à l'issue du parcours une double certification : DEASS et licence de sciences de l'éducation.

L'expérience pédagogique et institutionnelle précédente a donc permis de consolider le partenariat ETSUP/département des sciences de l'éducation avec la mise en place de cette nouvelle convention, DEASS/CP et licence de sciences de l'éducation, sur des bases similaires. Elle concernera une quarantaine d'étudiants au début des années 1990, une cinquantaine à la fin, et 70 à 80 après la réforme du DEASS intervenue en 2004.

La double certification n'est pas le seul objectif visé. Il s'agit de faire bénéficier les étudiants de service social de l'expertise de l'équipe d'enseignants-chercheurs, tant sur le plan pédagogique que sur celui de la recherche³⁸, et de leur permettre une poursuite d'études universitaires ultérieurement, jusqu'au doctorat. Aussi, lorsque l'ETSUP obtint l'autorisation d'ouvrir d'autres filières de formation initiale, d'abord pour une trentaine d'éducateurs spécialisés et, plus récemment, pour une quinzaine d'éducateurs de jeunes enfants, c'est très logiquement que le département des sciences de l'éducation fut sollicité pour établir des conventions appropriées à ces filières, selon des principes identiques à ceux en vigueur pour les étudiants de service social.

Outre les conventions « historiques » qui viennent d'être évoquées plus haut, les partenariats n'ont cessé de se multiplier et témoignent du volontarisme de certaines universités.

Pour ne prendre que l'exemple des conventions signées par la seule université Paris-Ouest Nanterre La Défense, le département des sciences de l'éducation a formalisé avec l'ETSUP plusieurs autres conventions, toujours en cours, depuis 1982 :

- à partir de 2007, pour le diplôme d'État d'ingénierie sociale (DEIS) qui a succédé au DSTS, en double cursus avec le master de sciences de l'éducation - spécialité professionnelle éducation familiale et interventions socio-éducatives (EFIS) ;
- pour le diplôme d'État d'assistant de service social (DEASS), à partir de 1991, pour la formation initiale professionnelle d'assistant/es de service social (en double cursus avec la licence de sciences de l'éducation) ;
- pour la formation de formateurs de stages (FOST, devenue après 1998 Formation de formateurs terrain - FFT), à partir de 1996 (accès en licence de sciences de l'éducation) ;
- pour le diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES), à partir de 2002 (en double cursus avec la licence de sciences de l'éducation) ;

³⁷ Au cours de la décennie 1980, ce sont principalement des instituteurs puis des éducateurs de jeunes enfants qui s'inscriront au certificat préparatoire à la licence de sciences de l'éducation. Changement de population étudiante lors de la décennie suivante, avec l'arrivée massive d'étudiants de BTS se réorientant en sciences de l'éducation pour préparer le concours de professeur des écoles. Au cours de la décennie 2000, nouveau changement de population du fait des transformations d'accès au professorat des écoles : un peu moins d'une centaine de travailleurs sociaux en formation initiale (DEASS et DEES) poursuivent un double cursus, et moins d'une quarantaine de salariés en reprise d'études s'inscrivent au CP après quelques années d'emplois divers.

³⁸ Depuis l'instauration de contrats quadriennaux au début des années 1990, l'unité de recherche reconstituée à partir 1992 en sciences de l'éducation, le Centre de recherches éducation et formation (CREF - EA 1589), comprend une équipe de recherche animée notamment par Paul Durning et s'intéressant plus particulièrement au champ du travail social : *Éducation familiale et interventions sociales auprès des familles*. C'est à cette équipe de recherche que la spécialité professionnelle *Éducation familiale et interventions socio-éducatives* (EFIS) du master de sciences de l'éducation est adossée. Elle a participé, depuis 2010, à la construction du master Erasmus Mundus ADVANCES (MA *Advanced Development in Social Work*) coordonné par la Lincoln University (Royaume-Uni), en partenariat avec les universités de Lisbonne (Portugal), d'Aalborg (Danemark), et de Varsovie (Pologne). Le Master a été retenu pour un financement par l'Agence EACEA de l'Union européenne le 19 juillet 2012.

- pour le diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants (DEEJE), à partir de 2012, en double cursus avec la licence de sciences de l'éducation ;
- pour le certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale (CAFERUIS) et la 1^{re} année du master de sciences de l'éducation - spécialité professionnelle éducation familiale et interventions socio-éducatives (EFIS)³⁹ ;
- pour la formation de superviseur-analyste de pratiques, à partir de 2006, en double cursus avec le master de sciences de l'éducation - spécialité professionnelle « Développement des compétences en formation d'adultes » (DCFA), parcours formation à l'intervention et à l'analyse de pratiques (FIAP).

Ces conventions, au dispositif pédagogique à chaque fois spécifique, concernent des formations professionnelles différentes, préparatoires ou non à un diplôme d'État et s'inscrivant dans le cadre de la formation initiale ou de la formation continue. Les premiers bénéficiaires en sont les professionnels et les étudiants qui ont ainsi la possibilité de suivre concomitamment formation professionnelle et études universitaires et d'obtenir une double certification. Il ne s'agit en aucun cas d'une obligation⁴⁰, mais on comprend que l'ETSUP incite fortement les étudiants à s'inscrire à l'UPO afin de leur permettre de bénéficier de cette opportunité.

Avec ces conventions d'enseignement, les liens entre l'ETSUP et le département des sciences de l'éducation, avant tout de nature pédagogique, ne sont toutefois pas les seuls. Ainsi sur le plan de la recherche, des activités communes ont été réalisées entre le Centre de recherche et d'études en action sociale (CREAS) et principalement l'équipe de recherche Éducation familiale et interventions sociales auprès des familles. Des formateurs et responsables de formation de l'ETSUP sont titulaires d'un doctorat de sciences de l'éducation, obtenu à Nanterre, et certains d'entre eux sont membres associés du Centre de recherches éducation et formation (CREF). De 1992 à 2004 l'ETSUP a collaboré à l'organisation de la Biennale de l'éducation et de la formation initiée par Jacky Beillerot. En matière de gouvernance, si Nicole Mosconi a siégé un temps au conseil d'administration de l'association gestionnaire de l'ETSUP, la direction et des responsables de formation de l'ETSUP participent aux conseils pédagogiques ou d'orientation mis en place lors de la création des DESS ou du master de sciences de l'éducation en fonction des différentes spécialités professionnelles existantes.

Parallèlement aux conventions signées avec l'ETSUP, l'université Paris-Ouest Nanterre La Défense a également signé des conventions avec d'autres centres de formation de travailleurs sociaux pour la formation de formateurs de stage (FFS puis FOST), puis, après l'arrêté du 22 décembre 1998, pour la formation de formateurs de terrain (FFT). D'abord à Paris, avec l'École normale sociale (ENS) et simultanément à Versailles avec l'Institut de formation sociale des Yvelines (IFSY).

Signée en 1987 avec l'ENS, la convention pour la formation de formateurs de stages (FFS) prévoyait que les assistants de service social ayant trois ans d'exercice professionnel et inscrits à cette formation de 500 heures⁴¹ sur deux ans suivent à l'ENS un enseignement de 50 heures de pédagogie générale assurées par un enseignant-chercheur de sciences de l'éducation et bénéficient d'une dispense de 100 heures d'enseignement pour deux unités d'enseignement en licence après inscription à Nanterre.

L'IFSY ayant ouvert en mars 1985 un stage de formation de formateurs de stages une convention a été signée au premier semestre 1987, selon un dispositif un peu différent : 100 heures d'enseignement assurées par des enseignants-chercheurs de sciences de l'éducation à l'IFSY et une dispense de 100 heures d'enseignement pour deux UE en licence après inscription à Nanterre.

³⁹ Cette convention ne donne pas lieu à échange pédagogique, mais permet simplement aux titulaires du CAFERUIS qui ont préparé ce diplôme à l'ETSUP de poursuivre des études universitaires à l'UPO et de bénéficier de dispenses d'enseignements s'ils s'inscrivent en 1^{re} année du master de sciences de l'éducation - spécialité professionnelle *Éducation familiale et interventions socio-éducatives* (EFIS).

⁴⁰ La seule obligation de contractualiser concerne le DEIS, et auparavant le DSTS à partir de 1998.

⁴¹ Pour satisfaire à l'un des prérequis (500 heures de formation continue) pour l'inscription en DSTS.

1.5. La demande de régulation et de valorisation du travail social

Très tôt, il est apparu que la seule incitation à la signature de conventions laissait entière la question de la régulation. Tout au long de l'histoire des relations entre les établissements de formations sociales et les universités, l'État a facilité les formules jugées innovantes, sans chercher à imposer un modèle.

La formule adoptée à Montrouge et à Neuilly-sur-Marne a beaucoup inspiré les auteurs d'un rapport rédigé en 1992 pour préciser l'application d'un des volets du plan d'action prévu dans le protocole d'accord sur l'évolution des professions sociales, signé le 3 décembre 1991 entre les organisations syndicales (CFTC, CFDT, FEN, FGAF) et le ministre des Affaires sociales et de l'intégration Jean Louis Bianco.

Ce protocole faisait suite aux grands mouvements de grève de 1990-1991 qui portaient notamment sur l'homologation des diplômes au niveau II et le reclassement statutaire. L'écriture du rapport se situait donc dans un contexte très particulier et faisait suite à une série d'initiatives prises par les pouvoirs publics pour tenter de trouver une issue au conflit.

Ainsi se sont succédés :

- de juillet 1990 à mars 1991, le groupe de travail présidé par M. Tisserand (DRASS du Nord - Pas-de-Calais) dont le mandat consistait à étudier les implications de l'accord fonction publique pour les AS et les ES, en particulier les différentes voies d'accès au cadre A pour les professionnels en situation de responsabilité. Il devait aussi formuler des propositions sur les formations initiales et supérieures des AS préparant à l'exercice de la profession et aux fonctions d'encadrement en lien avec l'évolution des politiques sociales, notamment dans le cadre européen ;
- en octobre/novembre 1991, une mission interministérielle sur le travail social, conduite par Jean Blocquaux (inspecteur général des affaires sociales), en charge d'évaluer les difficultés et de mener la concertation avec les organisations, les ministères et les employeurs ;
- le 3 décembre 1991, la signature du protocole d'accord évoqué plus haut, qui comportait quatre volets : le statut professionnel, la formation et la reconnaissance des diplômes (dont la valorisation universitaire de la formation des travailleurs sociaux), l'amélioration des conditions d'exercice de la profession et l'amélioration de la prise en compte du travail social dans la définition et la mise en œuvre des politiques d'action sociale.

C'est dans ce contexte que Pierre Cornillot, président de l'université Paris Nord et Michel Thierry, pour la Direction de l'action sociale, rendent, fin 1992, les conclusions d'un groupe de travail consacré à la « valorisation universitaire de la formation des travailleurs sociaux ». Leur première préconisation consiste à « promouvoir des formules intégrées licence/diplôme d'État ». Avec l'appui des deux ministères concernés, il convient de développer sur une large échelle des formules articulant fortement, moyennant un système de créditation réciproque, des cursus professionnels bac + 3 à des licences de type administration économique et sociale (mention développement social) ou relevant d'autres maquettes ». Cela supposait, à leurs yeux, trois conditions :

- l'harmonisation des architectures ;
- la créditation réciproque ;
- l'association des deux partenaires à la gestion pédagogique des cursus intégrés.

Flou des propositions et des moyens d'action ? Absence de volonté claire de l'État ? Indifférence du ministère en charge des universités ? Hostilité de principe de l'Association des présidents des conseils généraux (actuelle ADF) ? Absence de portage politique de la part des cabinets ministériels successifs ?

En tout état de cause, les propositions du rapport n'ont pas fait l'unanimité et ce rapport n'aura guère de suite en termes de généralisation et de modélisation, sur ce point comme sur d'autres (création de « troisièmes cycles dans le champ du travail social », création « d'instituts universitaires professionnalisés dans le champ du social », facilitation de l'accès des professionnels en exercice à une licence AES en formation continue « sur une dizaine de semaines », évolution du statut des formateurs des centres de formation de travailleurs sociaux vers celui des « enseignants-chercheurs », association de la Conférence des présidents d'universités à la démarche de coopération...).

Quelques années plus tard, en 1995, le rapport de la mission d'évaluation du dispositif de formation ne consacre que quelques pages à la question des stratégies de relation avec les universités⁴², comme s'il n'y avait pas de problème particulier dans ce domaine.

Pourtant, les branches professionnelles et les instances où sont représentés les partenaires sociaux restent convaincues de l'importance de ce dossier. En témoigne l'avis du Conseil économique et social, du 24 mai 2000. Sous le titre « Intensifier l'effort de conventionnement et de reconnaissance entre universités et centres de formation au travail social » ; il indique les points suivants :

« Il s'agit, en premier lieu, de revenir sur l'opposition traditionnelle entre les formations en centres de formation au travail social et en universités. Les deux cursus participent, avec leurs spécificités, à l'émergence de cultures professionnelles solides. Le cloisonnement entre ces deux univers conduit à une perte indéniable de richesse et pénalise les travailleurs sociaux. Notre assemblée estime donc indispensable de poursuivre l'effort de conventionnement entre centres de formation au travail social et universités, par le biais d'incitations publiques. Ce rapprochement doit aussi aboutir à une reconnaissance mutuelle des cursus et des diplômes entre ces deux sphères d'enseignement : des équivalences devraient exister pour tous les niveaux de qualification. Il s'agit également d'apporter une réponse au débat, parfois caricatural, qui oppose une logique de spécialisation et une logique de formation généraliste. La complexité des missions du travail social implique en effet, à la fois, un haut niveau de technicité des travailleurs sociaux et une approche transversale des problèmes ».

Toutefois, le rapport de la Cour des comptes, consacré en 2006 au rôle de l'État dans la formation des travailleurs sociaux, ne fait qu'une seule fois référence à l'université, dans une recommandation qui ne traite que de la mobilité étudiante :

« Les efforts de l'État devraient porter sur la mise en œuvre de la VAE, sur le développement du travail en réseau afin d'éviter des distorsions entre appareils et niveaux de formation et de *permettre aux travailleurs sociaux d'effectuer leur parcours individuel de qualification, y compris à l'université* (nous soulignons), sur la vérification de la qualité des prestations fournies et sur la promotion des bonnes pratiques de formation des travailleurs sociaux »⁴³.

Pourtant, malgré le faible portage national, les coopérations n'ont cessé de se développer localement dans un contexte devenu de plus en plus concurrentiel, que ce soit en raison du développement des licences professionnelles, positionnées au niveau II, régies par l'arrêté du 17 novembre 1999, de la multiplication des masters, de l'autonomie des universités et du contexte européen. En effet, la déclaration commune des ministres européens de l'éducation, à Bologne, le 19 juin 1999, a été le point de départ d'un vaste chantier dans lequel nous sommes encore et qui oblige aujourd'hui à repenser aussi bien l'organisation de l'enseignement supérieur que les liens avec les formations professionnelles, qu'elles soient dites initiales ou supérieures. Mais l'enjeu ne se réduit pas à des questions d'ajustement et de modernisation : derrière la définition attendue d'une politique de formation homogène définissant les coopérations entre les établissements de formation en travail

⁴² Mission « Evaluation du dispositif de formations des travailleurs sociaux », Daniel Villain, coordinateur, avril 1995.

⁴³ Cour des comptes, « Le rôle de l'État dans la formation des travailleurs sociaux à l'heure de la décentralisation », *Rapport public annuel 2005, 2006*, p. 487.

social et les universités se trouvent des attentes fortes en termes d'égalité de traitement, de reconnaissance des compétences et des savoirs, de valorisation du travail social.

2. Les orientations actuelles du dispositif de formation des travailleurs sociaux

2.1. Les évolutions des besoins des publics et des politiques sociales

2.1.1. De la loi de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998...

Si le travail social résulte pour beaucoup d'initiatives privées et se fonde sur des valeurs fortes, la conception des formations destinées aux travailleurs sociaux est en lien direct avec les finalités de l'action sociale et médico-sociale, telles qu'elles sont définies par le législateur. Les organisations représentant les établissements de formation en travail social se sont d'ailleurs toujours mobilisées pour que le législateur prenne acte de leur existence et donne un fondement juridique fort à ses missions.

Cela a été le cas, notamment, au moment de l'adoption de la loi du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales (cf. point 1.2 de ce rapport), mais aussi au moment du vote de la loi de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998. Son article 151 avait confirmé la place de la formation des travailleurs sociaux dans le champ de la loi du 30 juin 1975 et donc son ancrage dans le secteur professionnel. L'hypothèse d'une intégration à l'université était une fois de plus écartée. Il n'était pas non plus question d'inciter à des coopérations avec les universités. Mais cet article 151 allait beaucoup plus loin dans le niveau de précision des missions des établissements de formation en travail social et des modalités de mise en œuvre de la politique de formation dans ce domaine :

« L'article 29 de la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 est ainsi rédigé : article 29. : « Les établissements publics ou privés dispensant des formations sociales, initiales, permanentes et supérieures contribuent à la qualification et à la promotion des professionnels et des personnels salariés ou non salariés engagés dans la lutte contre l'exclusion, la prévention et la réparation des handicaps ou inadaptations, la promotion du développement du social. Ils participent au service public de la formation ».

L'article 151 mettait en avant, d'autre part, un impératif de décloisonnement et de prise en compte des besoins complexes et fluctuants des personnes en difficulté. En effet, précise-t-il, les formations sociales « assurent à la fois une approche globale et transversale et une connaissance concrète des situations d'exclusion et de leurs causes ». Cela nécessite donc non seulement des savoirs plus étendus, mais surtout une capacité à les mettre en œuvre par des approches pluridisciplinaires. Si la question de la recherche n'est pas évoquée, on perçoit bien le souci de préparer les travailleurs sociaux à un éventail de compétences méthodologiques, allant de l'observation sociale à la gestion de situations très problématiques. Ici, la référence à une « approche globale et transversale » va bien au-delà de la formation des seuls professionnels concernés par l'exclusion sociale au sens de la loi du 29 juillet 1998. Il faut voir dans cet article un message de portée plus large sur la capacité attendue de tous les professionnels du secteur social et médico-social à répondre à de nouvelles attentes.

Celles-ci constituent désormais le point d'appui de ce qui s'appelle à l'époque le schéma national des formations sociales. Le premier de ce type⁴⁴ énonçait la nécessité de prendre acte :

- de l'élargissement des publics concernés par l'action sociale, du fait de la montée des exclusions ;
- du rôle accru des collectivités locales dans la définition des politiques sociales ;
- de l'imbrication des problématiques (maladie, handicap, difficultés sociales...) qui justifient le développement de politiques transversales)...

⁴⁴ *Schéma national des formations sociales 2001-2005*, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Direction générale de l'action sociale, 2001.

Il est clair qu'un changement de logique est amorcé, avec une incitation à des modes d'action plus axés sur les besoins, attentes, préoccupations des personnes, sur la prévention et les actions en milieu ordinaire plutôt que sur la seule assistance compassionnelle, sur des mises en relation de champs institutionnels différents, dans le cadre de pratiques partenariales. Il n'est toujours pas question, explicitement, de coopérations avec les universités d'une façon générale, mais les établissements de formation en travail social sont visiblement appelés à s'enrichir de ressources techniques et scientifiques qu'ils ne peuvent pas, à eux seuls, créer, notamment dans le domaine des formations supérieures et d'encadrement et dans le domaine de la recherche.

2.1.2. ...à l'article 15 de la loi du 2 janvier 2002

L'article 15 de la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale⁴⁵ a intégré dans la défense des droits des usagers le principe de la qualification des intervenants : les prestations délivrées par les établissements et services sociaux et médico-sociaux doivent être réalisées, précise-t-il, par des « équipes pluridisciplinaires qualifiées ». La volonté ainsi exprimée du législateur est d'une grande importance pour un secteur qui utilise encore un grand nombre de « faisant fonction ». D'abord parce qu'elle manifeste un souci appuyé de traduire dans la loi et dans les faits les exigences de qualité du service rendu aux usagers, ensuite parce qu'elle met en relation les impératifs de qualité et de qualification professionnelle. Or, comme il est fait de plus en plus référence à de « bonnes pratiques professionnelles » labellisées par l'ANESM ou l'HAS⁴⁶, la formation doit aider à mieux comprendre les situations dans lesquelles les professionnels se trouvent ou vont se trouver.

Pour cela, il n'est pas possible d'en rester à des connaissances livresques. Il faut pouvoir nouer des liens étroits, dans l'acquisition de compétences, entre des savoirs théoriques qui aident à conceptualiser, des savoirs procéduraux, des savoirs pratiques, des savoir-faire ou ce que certains appellent encore « le savoir en usage », « le savoir de la pratique » ou « les savoirs d'action »⁴⁷.

On peut y voir une confirmation supplémentaire de la priorité donnée à l'enseignement professionnel, alors qu'en 1995, l'Association des présidents de conseils généraux s'était prononcée plus nettement sur un basculement vers l'université : acquisition des connaissances théoriques à l'université, préparation à la pratique par les centres de formation professionnelle.

Pourtant, cette fois encore, la question des coopérations avec les universités se profile pour deux raisons au moins. D'abord parce que la diversité des formes de connaissances requises est une condition de possibilité du développement de la recherche en travail social et que les enseignants chercheurs des universités seraient mieux à même d'y préparer les étudiants. Ensuite, parce que la loi du 2 janvier 2002 présente une autre caractéristique majeure : elle ne cesse de développer la thématique de la coopération, par exemple en imposant, dans son article 12, à tous les établissements et services sociaux et médico-sociaux de se doter d'un projet explicitant leurs objectifs « notamment en matière de coordination, de coopération ».

Même si les établissements de formation en travail social ne sont pas dans le périmètre des institutions concernées par la loi, on voit mal comment ne pas connecter les dispositions de l'article 15 avec la logique d'ensemble de la loi et avec les articles traitant spécifiquement des coopérations. De même, les liens entre le Code de l'action sociale et des familles et le Code de l'éducation n'ont cessé de se renforcer pour l'accompagnement des enfants handicapés. Les établissements de formation en

⁴⁵ Article L.312-1 alinéa II du Code de l'action sociale et des familles.

⁴⁶ Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM), Haute autorité de santé (HAS).

⁴⁷ Cf. Gérard Malglaive, *Enseigner à des adultes*, PUF, 1990 ; Jean-Marie Barbier, Etienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle, Jean-Claude Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation*, PUF, 2009.

travail social ont d'ailleurs joué un rôle important dans la formation des aides éducateurs de l'Éducation nationale, des coopérations se sont établies entre plusieurs de ces établissements et des IUFM et, nous l'avons vu dans la partie précédente du rapport, des actions conjointes de formation ont à la fois anticipé et suivi les évolutions législatives. Il n'est pas incongru, dans ce contexte, de construire en cohérence les relations dans les modalités de formation des différents acteurs.

2.1.3. L'impact de la mise en œuvre de l'évaluation dans le secteur social et médico-social

Les rôles, places et attributions respectives des acteurs du champ social et médico-social se sont transformés depuis la loi du 2 janvier 2002 et avec la création de l'ANESM. Le décret n° 2007-975 du 15 mai 2007 portant cahier des charges de l'évaluation sociale et médico-sociale indique clairement dans le paragraphe « les fondements de l'évaluation » que celle-ci se réalise en regard des « finalités de l'action publique » et que les projets et actions entreprises le sont « avec » la participation effective des usagers. Il n'est donc plus possible de laisser aux seuls employeurs et formateurs la définition et l'évaluation des « bonnes pratiques ».

Cependant, cela suppose de disposer de référentiels. Pour l'essentiel, ils doivent se trouver non seulement dans les textes réglementaires, dans les documents de référence des Conseils généraux ou des ARS, mais aussi à l'intérieur des projets d'établissement ou de service.

Cette question n'est pas sans liens avec celle de la coopération entre les centres de formation et les universités. En effet, les référentiels d'évaluation et à un moindre degré les référentiels de compétences des diplômes d'État de niveau III rompent avec des références/métiers très identitaires au profit de références multifactorielles et pluridimensionnelles. Ces approches nouvelles de la certification permettent d'envisager l'objet du travail social comme relevant d'une compréhension et d'offres de service elles-mêmes plurielles, mais elles comportent aussi des risques. Le premier et le plus important consiste à considérer que les approches disciplinaires ne servent plus à rien, puisqu'elles n'ouvrent pas sur une opérationnalité immédiate et « efficace ». Il suffirait « d'être capable de faire ». Ce risque doit être combattu, car, au contraire de ce qui précède, nous défendons l'idée que pour pouvoir entrer dans un travail multifactoriel et multidimensionnel, il est essentiel de disposer de connaissances disciplinaires et pratiques solides, afin de pouvoir échanger sans peur d'être submergé par les références des autres. D'où l'importance de la recherche dans les établissements de formation en travail social, à conduire en collaboration avec l'université dans sa diversité et pluridisciplinarité.

Les nouveaux référentiels impliquent la capacité à entrer dans la pensée complexe et cette dernière ne peut se réaliser qu'au travers de confrontation de savoirs et de connaissances, d'ordres théorique, méthodologique et pratique. Ils poussent à ce que se développent les rapports de coopération, mais, comme indiqué précédemment, à partir d'une élaboration forte des savoirs du travail social.

2.1.4. La décentralisation des formations sociales

La loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, dite « acte II de la décentralisation », a redéfini le mandat assigné à l'appareil de formation des travailleurs sociaux. La finalité professionnelle est, une nouvelle fois, fortement soulignée :

« Les formations sociales contribuent à la qualification et à la promotion des professionnels et des personnels salariés et non salariés engagés dans la lutte contre les exclusions et contre la maltraitance, dans la prévention et la compensation de la perte d'autonomie, des handicaps

ou des inadaptations et dans la promotion de la cohésion sociale et du développement social » (article 52).

Par contre, une rupture complète a été faite dans le montage administratif et dans les modes de financement. Depuis 2004, le dispositif des formations sociales a deux visages :

- celui d'un « service public de l'enseignement » contrôlé par l'État : la création et l'organisation des « diplômes et titres de travail social » restent de sa compétence. Il s'appuie sur les orientations définies par le ministre chargé des affaires sociales, après avis du Conseil supérieur du travail social. Les établissements de formation préparant aux diplômes visés par le Code de l'action sociale et des familles sont soumis à une obligation de « déclaration préalable » à fin d'enregistrement, valant autorisation par le représentant de l'État dans la région ; ce dernier contrôle d'autre part le respect des programmes et la qualité des formations (article 52), au regard des exigences des référentiels ;
- celui d'une réponse territorialisée aux besoins de formation : la région « définit et met en œuvre la politique de formation des travailleurs sociaux » à travers un schéma régional des formations sociales. Elle agréé les établissements dispensant des formations initiales et doit assurer le financement des formations qu'elle a agréées. Elle « peut déléguer aux départements qui en font la demande, par voie de convention, sa compétence d'agrément des établissements dispensant des formations sociales » (article 53). Les établissements de formation signent une convention avec elle pour bénéficier des financements nécessaires à la mise en œuvre desdites formation (article 54). Enfin, la région attribue des aides aux étudiants (article 55).

La définition de cette compétence conjointe ne dit rien des coopérations avec les universités. La loi traite des différents dispositifs de formation relevant du Code de l'action sociale et des familles, du Code de la santé publique, du Code de l'éducation. Elle attribue de fait à l'échelon territorial régional l'initiative de dégager une politique d'ensemble des professionnels intervenant à des titres divers dans l'aide à autrui, pouvant se concrétiser dans les divers schémas régionaux (des formations sociales, de l'enseignement supérieur, de l'aménagement du territoire) et les conventionnements liés. L'organisation est donc complexe et laisse une grande marge de manœuvre aux acteurs locaux. Finalement, la loi donne priorité à l'ajustement aux besoins, mais accentue le problème de la régulation.

À l'heure où est rédigé ce rapport, plusieurs points d'incertitude sont relevés :

- l'avenir de la décentralisation ;
- l'évolution des répartitions des compétences relatives aux formations sociales, à l'enseignement supérieur et à la formation professionnelle, dans le contexte d'une nouvelle étape d'approfondissement de la décentralisation, le positionnement des régions sur des compétences pouvant être optionnelles ;
- l'évolution de l'organisation, des missions et des moyens des services déconcentrés de l'État ;
- le positionnement des conseils régionaux sur les coopérations avec les universités, en dehors de ce qui a été acté dans les orientations nationales pour les formations sociales 2011-2013 auxquelles l'Association des régions de France (ARF) a pleinement contribué ;
- le positionnement global des représentants des universités et du ministère de l'Enseignement supérieur sur le développement d'une offre professionnalisante.

2.1.5. Le contexte international et les logiques européennes

Depuis le décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 portant application du système français d'enseignement supérieur dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, la France avance

très progressivement dans la transposition des accords de Bologne⁴⁸, avec la mise en chantier de la réforme de l'enseignement supérieur et le nouveau découpage en trois niveaux : LMD (licence, master, doctorat) et la construction des diplômes à partir d'un système de crédits (les ECTS⁴⁹). Dans ce contexte, il est devenu de plus en plus difficile de rester en décalage avec ce qui passe dans les autres pays, alors que la mobilité professionnelle, qui permet aussi de prévenir l'usure, est favorisée par la reconnaissance européenne des diplômes.

La commission professionnelle consultative (CPC) du travail social et de l'intervention sociale s'est saisie de cette question après que les Orientations nationales des formations sociales 2007-2009 ont souligné l'importance de ce dossier⁵⁰. Les *Orientations pour les formations sociales 2011-2013* ont réaffirmé l'objectif de mise en crédits des formations et d'harmonisation avec les autres pays.

L'application de cette réforme s'est traduite par les arrêtés du 25 août 2011 relatifs aux diplômes d'État de conseiller en économie sociale familiale, d'éducateur spécialisé, d'éducateur technique spécialisé, d'éducateur de jeunes enfants et d'assistant de service social. La circulaire interministérielle DGCS-DGESIP du 5 décembre 2011 est venue préciser les modalités de la mise en crédits européens des formations préparant aux formations post-baccalauréat de travail social.

Pour autant, les implications en termes de coopérations avec les universités restent à préciser. L'annexe 4 du rapport à la CPC du 27 janvier 2009 présente un panorama des formations sociales postbaccalauréat dans l'espace européen, réalisé par l'Association européenne des écoles de travail social (EASSW) et l'Association nationale des assistants de service social (ANAS). Il donne des éléments pays par pays d'où il ressort une grande hétérogénéité de situations et, *in fine*, un niveau très limité de connaissance de la situation dans les autres pays. Ce panorama, trop parcellaire, mériterait d'être actualisé et complété.

2.2. Les orientations nationales pour les formations sociales 2011-2013

Les orientations nationales pour les formations sociales 2011-2013 soulignent deux des caractéristiques qui font l'originalité des diplômes de travail social. D'une part, l'existence d'interactions fortes entre les acteurs du travail social et les politiques sociales qui légitiment le rôle de certificateur du ministère en charge des affaires sociales, d'autre part l'implication très importante du monde associatif et des professionnels dans leur ensemble dans le processus de formation en alternance des travailleurs sociaux qui a conduit à inscrire les diplômes de travail social dans le monde de la formation professionnelle.

L'efficacité de ce modèle de formation en termes d'insertion professionnelle et de promotion sociale milite pour un maintien de l'ancrage de ces diplômes dans le registre professionnel. Si la voie de « l'universitarisation » n'est pas la voie retenue, les orientations soulignent que la combinaison étroite des savoirs professionnels et des savoirs théoriques nécessaires pour atteindre un haut niveau de compétences implique un renforcement des coopérations avec les universités et une inscription des diplômes post baccalauréat dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Outre l'engagement à évaluer les effets de la réingénierie des diplômes, les orientations formulent deux objectifs concrets susceptibles de faire évoluer le dispositif de formation et de favoriser la mobilité des étudiants. Il s'agit :

⁴⁸ Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, à Bologne, le 19 juin 1999.

⁴⁹ *European Credits Transfer System*. Ce système européen de transfert et d'accumulation de crédits est un système visant à faciliter la lecture et la comparaison des programmes d'études dans les pays de l'Union européenne.

⁵⁰ *Mise en crédits de la formation préparant aux diplômes post bac de travail social*, Rapport à la CPC du 27 janvier 2009.

- d'une part, d'appliquer certains des éléments du processus de Bologne. Cet engagement s'est concrétisé par la publication des arrêtés du 25 août 2011 qui prévoient l'attribution de 180 crédits ECTS aux cinq diplômes postbaccalauréat de travail social, la semestrialisation et la modularisation des études ainsi que la délivrance d'un supplément au diplôme. Dans le même temps, les orientations nationales font le choix de continuer à référer les diplômes au RNCP et au CEC⁵¹ considérant qu'il s'agit là de la référence naturelle pour positionner les diplômes professionnels sans qu'il soit nécessaire de chercher une reconnaissance par l'attribution d'un grade LMD. Dans cette logique, les orientations précisent qu'il conviendra de veiller à ce que les diplômes de travail social postbaccalauréat soient positionnés au même niveau du CEC que leurs homologues européens ;
- d'autre part, de soutenir l'évolution de l'appareil de formation par l'accompagnement de la création des hautes écoles et le développement des coopérations avec les universités. La mission du groupe de travail est référée à cet objectif.

Enfin, le renforcement de la qualité des formations ne saurait par ailleurs faire l'économie d'un essor des activités de recherche, d'un développement de l'évaluation interne, ainsi que d'une dynamisation du contrôle de conformité règlementaire et de l'appréciation de la qualité des enseignements réalisés par l'État.

2.3. Les décalages avec les réformes dans des champs connexes

2.3.1. Le grade de licence et l'obligation de conventionnement avec les universités pour les infirmiers

Le ministère de la Santé a engagé depuis une dizaine d'années la refonte de ses diplômes et leur réécriture en référentiels d'activités, de compétence, de certification et de formation. Ce travail global a été repris au regard de la décision politique d'octroyer le niveau licence aux diplômés infirmiers. Les référentiels de formation ont été (infirmiers, infirmiers anesthésistes, ergothérapeutes, manipulateurs en électroradiologie médicale) ou vont être retravaillés, afin de faire correspondre les enseignements et modalités d'évaluations aux exigences compatibles avec l'octroi aux diplômés d'État du grade de licence ou de master selon les cas.

La réflexion sur la réforme du diplôme d'État d'infirmier (DEI) est l'occasion de tester des hypothèses et réfléchir aux leçons à en tirer pour les formations en travail social. Elle pose particulièrement la question de la différence de traitement entre des dossiers qui pouvaient paraître similaires, au vu de leur histoire.

Plusieurs aspects correspondent en effet à ce que les travailleurs sociaux pouvaient espérer obtenir dans le même temps :

1. transposition des accords de Bologne : l'arrêté du 31 juillet 2009 indique que le diplôme d'État d'infirmier s'obtient par l'obtention des 180 crédits européens correspondant à 120 crédits pour les unités d'enseignement et à 60 crédits pour la formation clinique en stage. Cette disposition est concomitante à la construction d'un parcours formatif basé sur la validation de compétences donc de l'affirmation simultanée d'une logique de professionnalisation ;

2. reconnaissance du niveau II pour un diplôme qui était positionné au niveau III comme les diplômes d'assistant de service social, d'éducateur spécialisé, d'éducateur technique spécialisé, d'éducateur de jeunes enfants, de conseiller en économie sociale familiale. Pour les infirmiers, le choix a été fait de la délivrance, conjointe au diplôme d'État, du grade de licence avec une implication statutaire (catégorie A

⁵¹ RNCP : répertoire national des certifications professionnelles - CEC : cadre européen des certifications.

de la fonction publique avec, pour les professionnels en poste, le renoncement à la retraite à 55 ans)⁵². Cette reconnaissance d'un niveau bac + 3 au travers du grade de licence ouvre la voie à la poursuite d'études, notamment en master, dans un domaine compatible avec le parcours antérieur de l'étudiant et identifié dans les conventions régionales ;

3. obligation de signature d'une convention tripartite entre les groupements de coopération sanitaires (appelés GCS-IFSI), composés des établissements publics de santé supports des instituts de formation en soins infirmiers, les conseils régionaux et la ou les universités, celles-ci devant être coordonnées par l'une d'elles dans l'académie ; la convention est signée pour une durée de cinq ans ; c'est une condition impérative pour le renouvellement de l'autorisation de capacité des IFSI par les Régions. Les IFSI de statut privé, relevant de la FEHAP ou de la Croix Rouge ont été invités par une circulaire du 9 juillet 2009 à se regrouper pour passer convention avec les universités et la région de rattachement⁵³. L'article 2 du décret du 23 septembre 2010 précise :

« Lorsqu'il n'y a qu'une université dans l'académie, la convention est signée avec cette université. Lorsqu'il existe plusieurs universités dans l'académie, la convention est signée par les universités appelées à intervenir dans la formation, coordonnées par une université ayant une composante de formation en santé. Lorsque la collectivité territoriale sur le territoire de laquelle est situé l'organisme chargé d'assurer la formation ne comporte aucune université, la convention est conclue avec une université ayant une composante médicale et la région dans laquelle est implantée l'université. Cette convention précise, notamment, les conditions dans lesquelles la ou les universités contribuent aux enseignements délivrés dans les structures de formation et les modalités de participation des enseignants chercheurs aux jurys d'examens. Elle détermine également les conditions de la participation de la ou des universités aux dispositifs internes d'évaluation conduits par l'organisme chargé d'assurer la formation et les modalités de constitution d'une instance mixte chargée du suivi de l'application de la convention ».

Dans le contexte de l'inscription du nouveau diplôme d'État d'infirmier dans le système LMD, l'université a la responsabilité pédagogique de trois des six unités d'enseignement du nouveau cursus (dites unités contributives).

L'intégration complète des 375 IFSI aux universités n'a pas été retenue, ni la substitution d'une licence en soins infirmiers au diplôme d'État : il est apparu impossible dans ce délai de valider l'idée d'une discipline universitaire à part entière en soins infirmiers, voire en « science infirmière », avec des enseignants issus du corps, trop peu nombreux à avoir le niveau universitaire, ceci sans tenir compte de la réserve plus ou moins explicite d'une partie du monde universitaire à cette perspective. La variante d'une substitution d'une licence professionnelle au diplôme d'État, préconisation de l'IGAS⁵⁴, n'a pas non plus été retenue, car jugée dévalorisante par les représentants des associations professionnelles. Elle ne garantissait pas la poursuite d'un parcours à l'université.

Mais l'option de la double certification, telle que la pratiquent depuis longtemps des établissements de formation en travail social, n'a pas non plus été retenue, bien qu'elle ait été fortement soutenue par une partie des organisations professionnelles infirmières et des syndicats. L'obstacle a été le choix du type de licence, avec l'hypothèse fort problématique de la création de licences en soins infirmiers ou en

⁵² Décret n° 2010-1123 du 23 septembre 2010 relatif à la délivrance du grade de licence aux titulaires de certains titres ou diplômes relevant du livre III de la quatrième partie du code de la santé publique.

⁵³ Circulaires interministérielles DHOS et DGESEP du 26 juin 2009 et du 9 juillet 2009.

⁵⁴ Rapport de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) sur l'évaluation de l'impact du dispositif licence/master/doctorat (LMD) sur les formations et le statut des professions paramédicales, rendu le 7 octobre 2008 au ministre de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, et au ministre de l'Enseignement supérieur.

« science infirmière » ou de façon sous-jacente de la possibilité de faire reconnaître une discipline autonome, propre aux infirmiers, par les médecins des facultés⁵⁵ ;

4. réciprocité IFSI-université dans la participation aux instances des uns et des autres, la présence d'enseignants chercheurs des universités dans les instances pédagogiques et leur participation aux enseignements scientifiques ainsi qu'aux jurys d'examens doit avoir pour pendant une participation des formateurs d'IFSI dans les instances universitaires ;

5. évaluation par l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) : elle implique la constitution d'un dossier d'évaluation de chaque formation, soumis à échéance régulière, par l'intermédiaire de l'université coordonnatrice, à l'expertise de l'AERES, qui est au cœur du nouveau dispositif ;

6. ouverture des services des universités aux étudiants des IFSI.

Ces dispositions doivent être traitées dans les conventions tripartites et sont en lien direct avec les mutualisations d'enseignement et d'outils souhaitées.

Dans la pratique, et malgré les conventionnements, la réforme, faite dans l'urgence et le manque d'anticipation, se met en place très progressivement et de manière contrastée. Plusieurs exemples montrent cependant l'intérêt d'une approche cohérente et harmonisée entre des IFSI et des universités.

Ainsi, les coopérations et coconstructions de projets peuvent s'inspirer d'une expérience réussie avec l'IFSI du sud francilien, situé juste à côté de l'université d'Évry Val d'Essonne (UEVE) et qui sera adossé au nouveau centre hospitalier du sud francilien (CHSF). En comparant les « référentiels de la formation des infirmières » d'un côté, la licence AES de l'UEVE de l'autre, une coopération a été mise en place entre l'équipe de formateurs de l'IFSI et l'équipe d'enseignants d'AES de l'UEVE, avec un « parcours AES santé », qui intègre complètement les cours dits « professionnels » (les exigences du référentiel, en sciences humaines et sociales, hors médecine) et les cours dits « universitaires ».

Dans cette situation les formateurs de l'IFSI viennent faire cours à l'université, où un certain nombre de salles sont dédiées aux futures infirmières. À la fin des trois années, celles-ci (et quelques « ceux-ci ») auront donc à la fois une licence universitaire et leur DE.

L'expérience de la « licence AES-santé » qui va continuer avec la création d'un master pour cadres formateurs, puis pour cadres hospitaliers, et la proximité de certaines problématiques de formation entre le secteur sanitaire et le secteur social, plaident pour un rapprochement des réflexions sur l'avenir des formations de ces deux secteurs.

S'y ajoute une dimension territoriale évidente, ne serait-ce que via l'hospitalisation à domicile. En effet, le secteur social et médico-social et le secteur sanitaire sont amenés à travailler dans des partenariats de plus en plus étroits. La création de nouvelles fonctions (de coordination intérieur-extérieur de l'hôpital, par exemple) et de nouveaux métiers en résultera.

Alors, pourquoi ne pas envisager la création de formations pour un public « mixte », issu des deux secteurs ? C'est dans cette perspective que sont conçus aujourd'hui les projets du département gestion-AES de l'université d'Évry Val d'Essonne, ce qui peut supposer une implication complémentaire d'établissements de formation de travail social dans une relation triangulaire.

Peut-on, pour autant, en tirer des leçons au niveau national ? Cela suppose de disposer d'une évaluation préalable, car des contre-exemples existent ; par exemple, la restriction du partenariat à la

⁵⁵ Cf. Yvon Berland, *La formation des professionnels pour mieux coopérer et soigner*, Haute autorité de santé, 2007 ; Marie-Ange Coudray, « Entretien : la formation infirmière à l'aube d'une ère nouvelle », *Soins*, n° 731, décembre 2008 ; Marie-Ange Coudray, Catherine Gay, « La formation infirmière rénovée, une ouverture, des opportunités », *Soins*, n° 735, mai 2009 ; « La réforme des études en soins infirmiers : changements et conséquences de l'universitarisation », *Pluriels, La Lettre de la Mission nationale d'appui en santé mentale*, n° 82, mai 2010.

retransmission par visioconférences dans les IFSI des enseignements donnés à l'université pour ses propres étudiants.

Le ministère de la Santé a prescrit un cadre réglementaire relativement imprécis aux conventionnements, particulièrement au regard des moyens. Malgré un socle identique, et bien que les facultés de médecine soient toujours parties prenantes, les conventions sont assez différentes d'une région à l'autre.

Pour leur part, les représentants des établissements de formation de la Croix Rouge ont fait état lors de leur audition par le groupe de travail, de plusieurs enseignements des conventions qu'ils ont signées :

- les coopérations « marchent mieux » lorsqu'il y avait une habitude préalable de coopération ;
- les coopérations sont difficiles à concrétiser lorsqu'il faut gérer de l'éloignement (cours en visioconférences, etc.) : la dynamique y perd ;
- les étudiants bénéficient généralement d'interventions universitaires de grande qualité, d'apports conceptuels intéressants ;
- le nombre d'évaluations en cours de cursus prévu par le référentiel du diplôme est trop important (65 évaluations !) ;
- les professionnels ne comprennent pas les exigences de la nouvelle formation ; ils ne sont pas assez impliqués ; l'alternance serait donc le parent pauvre de la réforme. Pour y remédier, une charte de travail avec les professionnels est en cours de rédaction.

En élargissant la perspective, cette « universitarisation » de la formation des infirmiers est à mettre en parallèle avec la réforme des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et la « masterisation » de la formation des professeurs des écoles, menées dans le même temps. Pour l'heure, chaque ministère dispose de sa propre organisation de la formation professionnelle et négocie avec les acteurs de son champ, voire avec les lobbies.

Pour ce qui est de la formation des infirmiers, la réforme interroge l'avenir des relations entre le secteur social et médico-social d'une part, le secteur sanitaire de l'autre. Il reste à réaliser une évaluation globale des différents dispositifs qui ont en commun les métiers d'aide à autrui et de contribution au lien social.

2.3.2. Les formules retenues pour les formations et diplômes relevant du ministère de la culture

Le ministère de la culture est certificateur, comme le ministère chargé des affaires sociales. Il est donc apparu intéressant d'examiner la voie choisie par un autre ministère⁵⁶.

Les diplômes de ce ministère se sont progressivement intégrés dans le paysage du LMD. De très importantes réformes ont été engagées au courant des années 2000 (élaboration de référentiels, application de la VAE, etc.). La création d'établissements publics de coopération culturelle (EPCC) a entraîné le regroupement d'établissements, essentiellement des écoles d'arts plastiques, d'autres écoles étant nationales, et d'autres encore associatives. Toutes appliquent les ECTS, la semestrialisation, sont adossées à la recherche et délivrent les diplômes (avant la réforme, les diplômes d'art étaient délivrés par les préfets).

Aujourd'hui il existe, relevant du ministère de la culture, deux grandes familles de diplômes :

- ceux qui ont intégré le LMD (architecture, patrimoine, musique pour une part et arts plastiques). Le cursus architecture qui compte 21 écoles et 11 000 étudiants émerge au L, au M et au D. C'est le seul doctorat qui existe, il a été créé en 2005 (18^e section CNU - 73 docteurs). Avant même de

⁵⁶ Le groupe de travail a auditionné Carole Alexandre adjointe au chef du département de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la technologie - ministère de la Culture et de la Communication.

créer un doctorat, toutes les écoles d'architecture avaient un laboratoire de recherche. Pour le patrimoine, les diplômés à bac +5 ont été reconnus au grade de master (2 000 étudiants dans deux écoles dont l'école du Louvre). Le LMD facilite l'accès aux concours et donne de la visibilité à l'international. L'AERES a recruté un délégué scientifique Culture qui a organisé les évaluations. Les maquettes sont évaluées et examinées selon le processus commun : DGESIP-CNESER ;

- les diplômés du spectacle (4 000 étudiants, plusieurs statuts d'écoles dont des associations) : pour cette filière, l'option retenue a consisté à créer un diplôme d'interprète à bac +3 avec obligation pour les établissements de formation de nouer un partenariat avec une université pour organiser un double cursus avec une licence. Cela s'avère être assez facile dans le domaine de la musique ; beaucoup moins dans le domaine du théâtre. Les diplômés de musicien des deux conservatoires supérieurs confèrent le grade de master.

La création d'un doctorat d'art se heurte à davantage de difficultés : l'AERES exige que l'adossé à la recherche démarre au master. L'obtention du diplôme ne se limite donc plus à la production d'une œuvre, un mémoire est également exigé. Pour dépasser les problèmes culturels existants de part et d'autre, un séminaire sur la recherche en art a été organisé. Il a permis d'identifier les spécificités de ce que pourrait être la recherche en art :

- existence d'une dimension collective (une œuvre s'adresse aux autres) ;
- la recherche en art peut exister en dehors de l'académisme ;
- cependant, la création n'est pas forcément recherche (de même que réfléchir sur ses pratiques, ce n'est pas faire de la recherche).

La création d'un corps d'enseignants chercheurs étant hors de portée pour des raisons financières, les enseignants concernés pourraient être déchargés de 25 % de leur temps pour faire de la recherche.

Quatre écoles d'art parisiennes⁵⁷ ont intégré l>IDEX Paris sciences et lettres et proposent un doctorat en art « recherche et création » en appui sur l'école doctorale de l'ENS, après passage en CNESER et accord de la DGESIP. D'une façon plus générale, sur une centaine d'écoles, 45 font partie d'un PRES.

⁵⁷ Conservatoire national supérieur d'art dramatique (CNSAD), Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP), École nationale supérieure des arts décoratifs (ENSAD), École nationale supérieure des beaux-arts (ENSBA).

3. Un état des lieux contrasté en matière de relations avec les universités

3.1. Les modes et modèles de professionnalisation

L'analyse de l'histoire de certains établissements (de plus en plus nombreux ces dernières années) montre que les rapports locaux et régionaux entre les établissements de formation en travail social et les universités se sont multipliés. Les partenariats sont portés le plus souvent par des logiques d'acteurs entraînant leurs institutions dans des logiques conventionnelles structurées. Mais cela ne rend pas compte entièrement de la situation au niveau national. Celle-ci se caractérise par des conceptions variées de la professionnalisation.

La définition d'un modèle de formation peut se décliner à partir d'une ingénierie pédagogique spécifique organisée et structurée notamment à partir de différentes modalités pédagogiques⁵⁸. Le rapport entre enseignement, formation et recherche fait ainsi appel à des niveaux de problématisation différents. Nous pouvons relever ainsi au moins trois modèles existants dont les caractéristiques sont assez saillantes pour être repérées dans le champ des formations professionnelles en alternance en travail et intervention sociale :

- 1- *le modèle « modularisé »* (dans une logique d'individualisation) : il consiste à penser des unités de sens à partir d'une problématisation professionnelle élaborée à partir d'une progressivité (base, initiation, approfondissement) selon un référentiel de compétences et d'une formation en alternance progressive sur trois ans. Les modalités pédagogiques privilégiées sont : les modules de formation professionnels réalisés par les pairs, des séquences d'analyse de pratiques privilégiant l'analyse clinique et le travail autoformatif accompagné par une « guidance formative » consistant à promouvoir l'autonomie de l'étudiant dans sa capacité de recherche personnelle, sur des thèmes liés à sa professionnalité ;
- 2- *le modèle de « l'apprentissage »* : la construction de la compétence se fait à partir de logique inductive qui vise à concevoir les compétences prévues par le référentiel métier par confrontation à la logique de l'expérience (l'étudiant apprenti est salarié). Reposant fortement sur des formes diverses de compagnonnage, cette logique formative va promouvoir des entrées plus thématiques et professionnalisantes dans une logique de compléments théoriques face à l'exigence de la pratique. Nous retrouverons l'analyse des pratiques comme modalité et processus central de la professionnalisation ;
- 3- *le modèle « agencé ENSUP »* (agencé avec l'enseignement supérieur) : très présent dans les expériences de codiplômation, ce modèle agence des enseignements pluridisciplinaires finalisés en lien avec des dynamiques de recherche appliquée, des modules méthodologiques, des modules professionnalisants, des dynamiques autoformatives, de l'analyse des pratiques et des formes d'évaluation sommatives et formatives semestrialisées.

Le rapport entre enseignement et recherche permet d'actualiser les connaissances nécessaires à l'élaboration de la compétence, mais aussi à concevoir une distanciation critique. La logique formation-recherche vise à promouvoir la construction du rapport entre théorie et pratique⁵⁹. Le

⁵⁸ Il est de tradition d'intégrer la modalité pédagogique liée à l'enseignement dans l'appellation générique « modèle de formation », alors que la logique « enseignement » fait appel exclusivement sur le plan épistémologique à des approches disciplinaires et pluridisciplinaires.

⁵⁹ De nombreux travaux en sciences de l'éducation et de la formation ont montré ces différenciations et notamment Guy Le Boterf avec ses travaux sur la compétence.

modèle agencé est donc plus proche des logiques de l'enseignement supérieur, car il vient poser un cadre pluridisciplinaire identifié sur lequel repose le processus formatif.

Les deux premiers modèles de formation misent beaucoup plus sur les savoirs procéduraux et une confiance parfois « aveugle » dans la rencontre avec la pratique. Le faible développement de la production de recherche en travail social dans les centres de formation n'offre pas ou peu la possibilité d'interrogation des corpus d'enseignements et donc privilégie uniquement des logiques formatives et d'accompagnement de la professionnalisation par les pairs. Le rapport entre savoir, connaissance et compétence s'en trouve forcément altéré.

3.2. Une photographie de l'existant (étude de Strasbourg Conseil)

L'étude commanditée par la DGCS et réalisée par le Cabinet Strasbourg Conseil permet, pour la première fois, sinon d'avoir une vision exhaustive (68 % de répondants), du moins de disposer d'une image assez large et documentée de la réalité des pratiques de coopération entre établissements de formation et universités.

Sans vouloir établir des comparaisons avec des enquêtes ou études antérieures dont la démarche méthodologique n'était pas identique⁶⁰, on peut observer, sur le plan quantitatif :

- un quasi doublement du nombre de répondants (125 contre 78 dans une enquête précédente) ;
- plus qu'un doublement du nombre d'établissements ayant une coopération formalisée (77 contre 35) ;
- près de trois fois plus de coopérations formalisées (170 contre 65).

On ne peut bien sûr en inférer une augmentation rapide de ces pratiques de coopération, mais plutôt un élargissement régulier qui conduit à ce que ces coopérations font partie du paysage sans pour autant faire parler d'elles.

Échantillon total	184	Répondants	125	Établissements déclarant une ou des coopérations formalisées	77*	Établissements déclarant une absence de coopération formalisée	45
EFTS	121	EFTS	81	EFTS	64	EFTS	15
Lycées	48	Lycées	33	Lycées	4	Lycées	28
Universités	15	Universités	11	Universités	9	Universités	2
		Dont inexploitable	3				

* qui représentent au total 170 coopérations formalisées

62 % de la totalité des répondants (mais 79 % des EFTS) déclarent au moins une coopération.

Les établissements répondants représentent près de 26 000 étudiants du niveau I au niveau III (sur un total de 36 000)

⁶⁰ Notamment enquête UNAFORIS, mai 2011.

3.2.1. Profils des coopérants, objets des coopérations

Qui coopère ?

Plutôt des établissements de grande taille (84 % des coopérants ont plus de 100 étudiants).

Plutôt des établissements multifilières (75 % des coopérants proposent plusieurs formations).

DEES, DEASS et CAFERUIS sont les formations les plus souvent proposées par les coopérants.

Avec qui ?

Pour 46 % des coopérants, une seule université est leur partenaire ; 28 % déclarent avoir deux universités partenaires ; le quart restant annonce entre trois et neuf universités partenaires.

Sur quels objets ?

Sur un total de 170 coopérations déclarées :

- 87 % concernent exclusivement ou majoritairement la formation ;
- 8 % se rapportent exclusivement à la recherche ;
- 4 % portent sur les conditions d'étude et de vie des étudiants.

Les coopérations qui portent sur la formation ou le parcours des étudiants : 149 coopérations

Elles concernent à part quasi égale les formations préparant à un diplôme de niveau III (36 %), les formations dispensées par l'université (30 %), les formations préparant à un diplôme de niveau II ou I.

Elles portent sur :

Objet	Nombre d'occurrences
Organisation de doubles certifications	69
Dont hors DEIS	40
Dont DEIS	29
Participation à la mise en œuvre d'une formation universitaire	28
Cours « croisés » formateurs/universitaires	25
Mobilité étudiante et/ou enseignante	20
Dispense d'enseignements pour poursuite d'études	13
Autres	15

54 coopérations concernent les formations préparant aux diplômes de niveau III, et portent sur :

- l'organisation d'une double certification (1/3 des conventions) DE/licence (sciences de l'éducation, sociologie, AES) ;
- des dispenses d'enseignement (15 % des conventions) favorisant des poursuites d'études post DE ;
- l'organisation de mobilités étudiantes et/ou enseignantes (30 % des conventions) ;
- des cours « croisés » formateurs/universitaires (17 %).

On notera que ces coopérations concernent très majoritairement (40 occurrences) le DEASS et le DEES.

44 coopérations concernent les formations préparant aux diplômes de niveau II et I et portent sur :

- la coopération obligatoire dans le cadre du DEIS pour organiser une concomitance avec un master (50 % des coopérations) ;
- l'organisation d'une double certification pour le CAFERUIS ou le CAFDES (34 %) ;

- la participation d'universitaires aux enseignements.

On notera que le diplôme d'État de médiateur familial (DEMF) est très peu concerné par ces coopérations (deux occurrences font référence à ce diplôme).

45 coopérations concernent des formations dispensées par une université et portent sur :

- la participation des EFTS à la conception ou la mise en œuvre d'une formation universitaire sous forme d'ingénierie pédagogique, d'intervention des formateurs, (75 % de ces coopérations) ;
- les partenariats dans le cadre de l'organisation du DEIS lorsqu'il est porté par une université (16 % des coopérations) ;
- l'intervention de formateurs en L1 et L2 pour préparer les étudiants aux épreuves d'admission (deux occurrences).

On notera que les types et les niveaux des formations universitaires visées (DU, DUT, licences, masters) sont très variés, de même que les spécialités (médiateur sportif, philosophie du soin, gestion/management en action sociale, etc.).

À noter également :

38 % des EFTS qui entretiennent des coopérations formalisées avec un ou plusieurs partenaires universitaires développent également des collaborations informelles (avec les mêmes ou avec d'autres). Ces collaborations portent sur la recherche, l'organisation de séminaires ou journées thématiques, des cours « croisés », des travaux préparatoires à l'organisation de doubles cursus, des accords ERASMUS, etc.

72 % des EFTS qui entretiennent des coopérations formalisées avec un ou plusieurs partenaires universitaires développent également des coopérations avec d'autres établissements d'enseignement supérieur (d'autres EFTS, des IFSI, des établissements à l'étranger, le Cnam, des écoles de commerce...).

Pour 27 % des EFTS, les pôles ressources recherche sont signalés comme constituant un point de rencontre et de coopération avec les universités.

3.2.2. Origines, difficultés et effets des coopérations

À l'origine des coopérations

L'appartenance à un réseau semble être le principal élément à l'origine des coopérations. Cet effet réseau correspond à des situations variées : contacts maintenus ou réactivés entre formateurs et enseignants chercheurs, recrutement d'universitaires par les EFTS, mobilité de formateurs ou de professionnels vers les universités, liens historiques entre établissements, participation à des instances identiques. Il s'agirait là d'un prolongement « naturel » d'une relation existante.

L'initiative volontariste de l'EFTS est à l'origine de la coopération dans 17 % des cas, une initiative conjointe (EFTS et université) dans 6 % des cas.

Le caractère obligatoire de la coopération (cas du DEIS) est cité dans 12 % des cas.

Enfin, les incitations extérieures (conseils régionaux notamment) sont également mentionnées comme aiguillons des coopérations.

Difficultés et modes de gestion

Des difficultés sont signalées dans une coopération sur cinq. Ces difficultés sont plutôt d'ordre administratif (lourdeur des démarches et des procédures), mais elles concernent également la pédagogie (accords et correspondances entre programmes), ou sont liées à la multiplicité des interlocuteurs, voire à la difficulté à identifier le bon interlocuteur.

2/3 des coopérations sont dotées d'outils de gestion et de suivi qui prennent la forme de réunions de travail, de comités divers ou de rapports d'activité et comptes rendus. Les outils tels que les tableaux de bord, ou les enquêtes sur l'insertion des étudiants sont très peu utilisés.

Effets des coopérations

Pour les EFTS	Pour les universités	Pour les étudiants
Réseau	Ouverture	Accroissement des compétences et de la qualification
Ouverture	Légitimité et reconnaissance	Poursuite d'études et insertion professionnelle
Réputation	Réseau	Ouverture
Reconnaissance de compétences	Diversification des publics	
Accroissement des compétences	Financier	

Ces effets, positifs et pour partie identiques pour les trois catégories d'acteurs, peuvent cependant avoir des significations différentes. Ainsi, pour les EFTS, l'effet réseau a pour cible la communauté universitaire alors que pour cette dernière l'effet réseau joue essentiellement sur le monde professionnel (et non pas le monde de la formation professionnelle). De la même manière, c'est la reconnaissance des compétences par le monde académique qui est visée par les EFTS, alors que les universités recherchent une reconnaissance directement auprès des professionnels. Les EFTS ne seraient donc qu'un média, un pont pour atteindre une cible tierce.

On notera également que seuls les EFTS signalent des effets négatifs qui vont du surcroît de travail à la réticence des formateurs motivée par une attitude surplombante de l'université ou une crainte de perte d'identité professionnelle.

3.2.3. Conditions de réussite et fragilités

Facteurs de réussite	Fragilités
Relations humaines fondées sur la confiance, le respect, la reconnaissance des compétences	Fragilité et temporalité des relations interpersonnelles
Rapports contractuels équilibrés	Absence ou faiblesse du soutien institutionnel
Mise en place d'outils de gestion, de suivi et d'évaluation	Manque de reconnaissance par la communauté académique

De son côté, Patrick Lechaux a montré que les projets associatifs des associations portant les EFTS et les projets pédagogiques de ces centres étaient dans leur ensemble relativement différenciés d'une association et d'un centre à l'autre. Les histoires des EFTS continuent souvent de peser sur les approches des métiers du social qu'ils souhaitent valoriser.

En revanche, leurs effets sur le profil professionnel des étudiants diplômés sont loin d'être observables (en termes de profils différenciés selon les projets d'écoles) pour au moins trois raisons :

- dans bon nombre de centres (plus particulièrement plurifilières), le projet associatif et le projet pédagogique de l'école - lorsqu'ils existent vraiment, au-delà donc de déclarations générales « passe partout » - sont fréquemment neutralisés par le projet propre de l'équipe de formateurs en charge du diplôme ;

- les milieux professionnels, en l'occurrence les professionnels (formateurs terrain, tuteurs) ayant la charge d'encadrer les étudiants en stage jouent un rôle majeur en termes d'approche du métier et de figure professionnelle de référence ;
- les étudiants eux-mêmes sont incités à développer leur projet professionnel et à construire leur propre figure professionnelle, ce qu'ils ne manquent pas de faire comme l'attestent les entretiens réalisés.

En d'autres termes, la professionnalisation mise en œuvre au sein du dispositif des formations sociales (EFTS et terrains de stage) est beaucoup plus ouverte qu'il n'y paraît⁶¹.

3.3. L'alternance intégrative

Les coopérations avec les universités et la valorisation de formations de haut niveau dans les EFTS ne sauraient faire oublier la place centrale de l'alternance et des sites qualifiants.

La fonction de gestion et de suivi de l'alternance confiée aux cadres pédagogiques est considérée comme un cœur de métier pour les cadres formateurs, car ils sont garants du rapport à la profession. Ils se doivent être en capacité de valider les projets de stages des étudiants tout en maintenant un lien étroit avec les établissements et structures afin de faciliter différentes dynamiques spécifiques à l'implication des professionnels dans le projet de formation coconstruit avec le champ professionnel et le centre de formation. L'alternance dite intégrative tient autant du côté des suivis de stage que de la capacité de penser et d'agir la formation entre théorie et pratique, entre centre de formation et terrains professionnels. Le cadre formateur trouve sa légitimité dans sa capacité à concevoir une didactique professionnelle, une analyse de l'activité, une mise en tension des modèles de professionnalités.

Cela a pour autre conséquence d'affirmer le rôle des employeurs publics et privés, non seulement dans le domaine des EFTS, mais plus largement dans leur approche de l'avenir des établissements et services. La définition par les employeurs d'une orientation par rapport à la question des coopérations avec les universités est essentielle.

Par ailleurs, les mutations en cours du travail social (centration sur l'usager et responsabilisation de ce dernier, démarche qualité, évaluation interne, etc.) ont un impact non négligeable sur la question de l'alternance. Les stagiaires vivent au quotidien la mise en œuvre difficile de ces nouvelles normes du social qui façonnent de nouvelles modalités d'intervention. De leur côté, les formateurs d'EFTS développent pour la majorité d'entre eux une approche critique d'invalidation de ces normes au nom d'une mise en cause de la marchandisation et de la rationalisation du social. On peut ainsi faire l'hypothèse que si le centre de formation participe au développement de la raison critique des futurs professionnels, celle-ci se trouve en décalage avec l'injonction du réel qui, de fait, structure fortement la raison pratique et les pratiques professionnelles.

Certes, au regard des mutations des problématiques sociales et de l'intervention des professionnels, il ne s'agit pas de concevoir une professionnalisation fermée cherchant à formater une figure uniforme. La professionnalisation ouverte est en effet souhaitable à deux titres : une figure de professionnels ayant une forte capacité à travailler avec d'autres et partageant de ce fait des cadres de raisonnement et d'action avec d'autres professionnels de métiers différents ; une place significative, voire centrale, donnée à l'étudiant dans sa construction comme jeune professionnel.

En revanche, il est justifié de renoncer à l'illusion très répandue que les EFTS auraient la maîtrise du guidage de ce processus de professionnalisation, maîtrise qui serait menacée par l'universitarisation ou un rapprochement avec les universités. Ce qu'ils maîtrisent sans aucun doute beaucoup mieux que

⁶¹ Contribution de Patrick Lechaux.

les universités porte sur la production de professionnels réflexifs sur leur environnement et leurs pratiques, l'analyse des pratiques professionnelles. Le lien fort entre théorie et pratique est une valeur sûre des formateurs des EFTS. Il n'y a pas d'équivalent au sein des formations professionnelles universitaires, les étudiants devant par eux-mêmes développer cette capacité de réflexivité professionnelle et pas seulement académique⁶².

3.4. La recherche : les pôles ressources et les laboratoires

Les débats multiples existent et animent le champ de la formation professionnelle supérieure depuis de nombreuses années : quels types de recherche pour le développement des professionnalités d'une part et quelles évolution des corpus d'autre part ? Dans certains EFTS, il est fait le choix de recruter des cadres chercheurs dont l'activité est complètement découplée de l'activité de formation. Les échanges entre formation et recherche sont quasiment nuls. Dans d'autres organisations, le temps de veille professionnelle et juridique fait office de recherche et les productions formalisées, quand elles existent, relèvent de formes diverses de réflexivité assimilées souvent, par abus de langage, à une production de recherche, mais nécessaire à l'activité de formation. Une troisième forme d'organisation vise à structurer le rapport recherche-enseignement chez certains cadres formateurs formés à et par la recherche (titulaires de doctorats, notamment), afin d'actualiser les corpus de formation et de conserver une prospective appliquée à l'évolution des politiques sociales, des méthodologies d'intervention ou encore à l'évolution des problématiques des établissements et services.

Depuis de nombreuses années, des tentatives de faire naître des travaux de recherche intégrés aux EFTS ont eu lieu sans toutefois réussir à créer des laboratoires incluant des chercheurs permanents entièrement dédiés à la production de la recherche scientifique (à part l'exception notable du Laboratoire d'étude et de recherche sociales (LERS) créé en 1983 par l'IRTS de Haute Normandie) et cela malgré l'impulsion donnée par l'arrêté de 1986 sur les missions des IRTS. Néanmoins, un nouvel élan a été donné à la reconnaissance de l'importance de la recherche dans la formation des travailleurs sociaux⁶³ par la création, à l'initiative de la DGCS⁶⁴, des pôles ressources régionaux dont l'intitulé exact juxtapose les mots « recherche-travail social-intervention sociale-action sociale-formations ».

La circulaire du 6 mars 2008 qui a rendu possible leur développement, dans la suite des orientations nationales en matière de formation pour 2007-2009, marque ainsi la reconnaissance officielle de la recherche et de la diffusion des connaissances scientifiques par les acteurs du champ social. Cette circulaire indique que, « dans le secteur, il existe déjà, sous diverses modalités et à des degrés divers (citons les formations supérieures, les professionnels ou les formateurs engagés dans des formations doctorales, les activités d'étude ou de recherche développées par les établissements de formation, les liens forts de ces derniers avec le monde professionnel pour la mise en œuvre de l'alternance, les pratiques de recherche-action) un lien entre formation, action et recherche »⁶⁵. Dans la pratique, la majorité de ces pôles, dont certains sont soucieux de défendre la référence à la notion d'intervention sociale, comme en Haute-Normandie (pôle ressource recherche intervention sociale - P2RIS) ou en

⁶² Id.

⁶³ Cf. Manuel Boucher (coord.), *La recherche dans les organismes de la formation et de l'intervention sociales : enjeux et perspectives*, L'Harmattan, 2008.

⁶⁴ Cf. Isabelle Kittel, « Les pôles ressources : un nouveau point d'appui pour la recherche dans l'intervention sociale » in Manuel Boucher (dir.), *Penser les questions sociales et culturelles contemporaines : quels enjeux pour l'intervention sociale ?*, L'Harmattan, coll. Recherche et transformation sociale, 2010, p. 307-311.

⁶⁵ Circulaire DGAS/PSTS du 6 mars 2008 relative aux actions de qualification en travail social financées au titre des priorités définies par les orientations ministérielles pour les formations sociales 2007-2009.

Languedoc Roussillon (PREFIS), se retrouvent au sein de la commission recherche de l'UNAFORIS en tant que PREFAS.

En fait, l'appel à projets de la DGCS proposant la création de pôles régionaux indiquait ainsi : « Il s'agit de construire, structurer ou consolider au niveau régional par la mise en synergie de moyens, de compétences, d'expertise un pôle identifié comme lieu ressource pour la connaissance, la capitalisation, la valorisation et le développement de la recherche dans les domaines intéressant les politiques sociales, l'action sociale, l'intervention sociale, le travail social et les formations qui y préparent ».

Cette formule est alors l'occasion de développer les coopérations avec les universités. Certaines se sont saisies de l'opportunité, d'autres se sont impliquées en participant aux conseils scientifiques de ces pôles ressources.

Mais ce n'est pas exclusif d'autres modalités : soit la création de laboratoires composés de chercheurs salariés d'EFTS ou de formateurs contribuant à des travaux de recherche⁶⁶, soit des coopérations entre des laboratoires universitaires et des professionnels du travail social et de la formation, etc.

Ainsi, le département AES de l'université d'Évry Val d'Essonne a créé une équipe de recherche pluridisciplinaire, ETE (Enseigner, transmettre, encadrer), antenne du CRF (centre de recherche sur la formation du Cnam), où des liens se sont développés avec des travailleurs sociaux, notamment dans le cadre de la préparation d'un doctorat en sciences de l'éducation. Mais l'essentiel dans le cas présent est l'affirmation de la pluridisciplinarité et de l'intérêt de partenariats ayant pour objet la recherche.

En effet, disposer d'une équipe de recherche comme « adossement des formations », surtout si elle est orientée vers une approche pluridisciplinaire de la formation et des questions pédagogiques, permet :

- de prendre les projets de formation pour « objet de recherche » et de construire ces projets en s'appuyant sur certains résultats de recherche ;
- d'organiser des « manifestations scientifiques » en commun avec le centre de formation en travail social, qui peuvent être des espaces de réflexion « hors enjeux institutionnels » et dont les formations ont besoin pour se nourrir et évoluer ;
- de favoriser des perspectives doctorales pour des travailleurs sociaux et des formateurs.

⁶⁶ Manuel Boucher, « Promouvoir la « recherche scientifique intégrée » dans le champ social : une nécessité pour sortir l'appareil de formation en travail social de l'hétéronomie », *FORUM*, n°135, mars 2012, p. 22-26.

4. Les principes d'une impulsion nouvelle des coopérations

4.1. Les logiques à l'œuvre

Beaucoup d'établissements de formation en travail social ont coopéré et coopèrent encore avec les universités. Beaucoup d'universités ont ouvert les portes de leurs formations professionnalisantes à des formateurs de ces établissements, soit comme étudiants (licences, maîtrises, DEA, DESS puis masters et doctorats), soit comme intervenants. Comme le montre l'étude du cabinet Strasbourg Conseil, les coopérations sont nombreuses et souvent anciennes et se présentent généralement comme des articulations permettant de créer des logiques de parcours pour les étudiants.

À la source des coopérations mises en place, existe toujours une ou plusieurs opportunités exploitées. Trois logiques de coopérations, pas nécessairement exclusives les unes des autres, peuvent être identifiées.

4.1.1. Logique institutionnelle

On peut parler de logique institutionnelle lorsque ce sont les intérêts bien compris des institutions (établissements de formation en travail social ou universités) qui sont le moteur du rapprochement et des coopérations. Cette logique est plus importante dans le sens qui va des établissements de formation vers les universités que l'inverse. Pour le dire plus directement, ce sont généralement les établissements de formation en travail social qui se tournent vers les universités avec l'idée que la coopération institutionnalisée contribuera à leur réputation et à leur place dans le champ des acteurs de la formation professionnelle.

Cette logique d'institutions que l'on peut observer historiquement à plusieurs endroits se transforme notablement lorsqu'elle se combine avec des enjeux de développement de territoires. Un établissement de formation va, dans ce cas, chercher à s'intégrer dans un territoire précis et dans les dynamiques qui le concernent. C'est son identité même qui s'enrichit et se développe en l'ouvrant vers des problématiques locales dans lesquelles il sera acteur de la vie sociale et pas seulement dispensateur de formations spécifiques.

4.1.2. Logique des savoirs

Les coopérations se sont réalisées le plus souvent à partir de l'idée que l'université dispensait des « savoirs » conceptuels et fondamentaux pouvant éclairer les conditions d'exercice et les pratiques des travailleurs sociaux. Les établissements de formation en travail social, de leur côté, ne dispensaient que des « savoirs » pratiques, ne bénéficiant pas d'une reconnaissance équivalente. L'Université s'énonce au singulier, elle porte « le » savoir tandis que les établissements de formation s'énoncent au pluriel étant porteurs « des » pratiques.

Les différentes formes de coopérations se sont caractérisées dans l'histoire par le renforcement des savoirs théoriques dans les formations de travailleurs sociaux. Les disciplines dites canoniques s'y sont beaucoup développées : psychologie, sociologie, droit, médecine, psychologie sociale principalement.

Cette complémentarité et cette répartition des rôles se sont vues progressivement transformées sous un double mouvement :

- celui introduit par les formateurs des établissements de formation en travail social qui, de plus en plus, ont été titulaires de diplôme de troisième cycle universitaire et recherchent les voies de leur reconnaissance institutionnelle par l'université.
- et celui des formations universitaires de plus en plus ouvertes aux savoirs pratiques et les introduisant dans les cycles professionnalisants, à l'instar du Cnam.

D'un autre côté, les réformes récentes de tous les diplômes en travail social ont introduit une organisation des enseignements autour de « référentiels de compétences » construits à partir de « capacités à faire ». Ceci a pu conduire, dans certains EFTS, à un morcellement des enseignements théoriques (savoirs académiques), qui peuvent, par défaut d'approfondissement d'au moins une logique disciplinaire, obérer l'acquisition d'un savoir penser et d'un savoir être en relation, à côté de savoir faire plus proprement techniques.

4.1.3. Logique des parcours

La troisième logique est celle des parcours. Les établissements de formation en travail social cherchent à doter leurs étudiants de titres supplémentaires (double certification) et/ou à les mettre dans les meilleures conditions pour que, à la sortie, ils puissent enchaîner sur des formations universitaires ou bien capitaliser des modules pouvant être pris en compte ultérieurement dans le cours de leur vie professionnelle. Cette logique de parcours s'inscrit également dans les perspectives européennes de mobilité, pendant le temps des études mais, progressivement, tout au long de la vie.

D'autre part, les habitudes des étudiants changent rapidement et le choix d'un établissement de formation plutôt qu'un autre peut provenir de la qualité de son offre de formation. Cette offre ne s'évalue plus seulement par la réputation des formateurs et des contenus, mais aussi par la dynamique pédagogique présente à l'intérieur de l'établissement de formation et compréhensible à partir des modalités d'enseignement et de stages. De ce point de vue, l'existence de parcours ouvrant des perspectives et offrant des choix paraît un élément stratégique de première importance.

Ces trois logiques ne sont pas exclusives les unes des autres. Elles peuvent se compléter, se combiner et s'articuler selon des formalisations différentes, adaptées aux contextes dans lesquels elles se déploient. Nous avons pu observer, lors de présentation d'expériences de coopération particulièrement réussies (GIRFASS de Bretagne et IRTS de Languedoc-Roussillon), que les porteurs de projet développaient les trois logiques simultanément et qu'ils le faisaient au moyen d'une ingénierie de projet à trois étapes :

- la stratégie, l'inscription de la coopération dans un projet plus large ;
- l'organisation de la coopération selon des formes logiques et cohérentes ;
- l'opérationnalité concrète par l'engagement des acteurs.

4.2. Les conditions favorables au développement des coopérations

Les conditions favorables au développement des coopérations entre les établissements de formation en travail social et les universités peuvent être identifiées à partir, notamment, des monographies du Cabinet Strasbourg Conseil et, pour ce qui suit, de l'exemple de l'IRTS Languedoc Roussillon.

4.2.1. La culture de la transversalité dans les formations sociales

Les formations universitaires sont, dans l'ensemble, plus généralistes que les formations professionnelles du secteur social et médico-social qui se fondent sur des diplômes et des programmes spécifiques, même si les réformes récentes distinguent les « domaines de compétences » en deux catégories, les « cœurs de métier » et les éléments « transversaux ». Il est donc assez logique de constater que les nombreux projets de coopération qui jalonnent l'histoire des EFTS et en particulier des IRTS ont été rendus possibles par une grande culture de la transversalité des formations. La dynamique du décloisonnement des formations impulsée par les IRTS a permis la valorisation de projets communs et transversaux. Une culture spécifique existe. Elle facilite les projets de coopérations avec l'université, puisqu'ils viennent prolonger et amplifier des dynamiques déjà présentes dans l'établissement de formation.

4.2.2. Le caractère pluridisciplinaire des formations universitaires mises en synergie

Le choix des formations universitaires que l'on va chercher à mettre en synergie avec les formations sociales et médico-sociales n'est pas indifférent. Les interventions sociales et éducatives sont pluridisciplinaires et multiréférées. Il est essentiel que les correspondances universitaires le soient aussi dans la perspective de coopérations institutionnelles stables et non ponctuelles. C'est pour cela que le choix de parcours de type AES option « développement social » pour des ASS ou sciences de l'éducation pour des EJE et ES paraît particulièrement pertinent. Il semblerait plus difficile de construire des coopérations avec un partenaire universitaire qui serait davantage mono disciplinaire.

4.2.3. Le modèle de professionnalisation « référé à l'objet de l'intervention »

Lorsque le modèle de professionnalisation développé est référé à l'objet de l'intervention sociale ou médico-sociale, il se distingue radicalement d'un autre qui consisterait à fonder le parcours de formation et les contenus sur les identités spécifiques du type « un travail d'AS n'est pas un travail d'ES ». Ainsi, lorsque le modèle de formation est fondé sur celui d'une « professionnalisation référée à l'objet de l'intervention », il est beaucoup plus facile d'établir des correspondances de connaissances, de méthodes et d'analyse avec le champ universitaire et avec celui de la recherche parce que la rencontre se fera autour de problématiques ou de questions plus facilement objectivées. Également, la conception d'un modèle pédagogique capable d'intégrer des logiques d'enseignement articulées à des instances d'élaboration de l'alternance ainsi qu'à des modules de professionnalisation reste essentiel pour penser les coopérations universités et EFTS, car le rapport entre les logiques d'enseignement et de formation sont souvent peu lisibles d'un côté ou de l'autre. D'autre part, les modes d'évaluation formative et sommative ont à intégrer l'entrée par la compétence et par la qualification. La nécessité d'accompagnement des équipes pédagogiques pour penser le modèle pédagogique adapté à la coopération semble essentielle.

4.2.4. Les parcours, la mobilité et les évolutions de carrière

Si les doubles certifications ne font que se compléter, ce n'est pas très intéressant. Il faut aller plus loin. Elles doivent permettre aux étudiants de se projeter dans un parcours et une mobilité professionnelle. De fait, les propositions faites aux personnes en formation doivent ouvrir des perspectives. Le seul projet de détention de titres qui se cumulent ne suffit pas à élargir le champ des possibles et ne permet pas d'élaborer une trajectoire professionnelle pouvant, de plus, comporter des

bifurcations du fait des passerelles qui auront été ménagées. L'enseignement qui peut être tiré de l'expérience est que la valeur attribuée aux initiatives et donc les engagements des acteurs dans des implications plus grandes, ne se réaliseront que si des perspectives sont ouvertes en permettant la fluidité et la mobilité, pas seulement un renforcement.

4.2.5. Les questions de gouvernance

Toutes les initiatives prises et développées en Languedoc-Roussillon ont posé la question de la gouvernance du fait des différences importantes qui existent à ce sujet entre les établissements de formation et les universités. De ce fait, la recherche de formes institutionnelles adaptées est cruciale. Il semble bien que le conventionnement ne soit pas suffisant pour les établissements de formation en travail social. Plusieurs exemples de dénonciation simple montrent la fragilité de ce moyen. Il paraît préférable de rechercher des formules plus solides, du type GIP. Cela implique un engagement beaucoup plus fort, mais aussi beaucoup plus crédible. Il reste à définir précisément le périmètre et les objectifs des coopérations recherchées.

Aux côtés des questions de gouvernance se posent aussi les questions d'organisation, de locaux et de temporalités qui sont extrêmement nombreuses et difficiles. La volonté doit être là, comme indiqué au point 4.2.7.

4.2.6. La coopération participe d'une dynamique territorialisée

L'expérience du site de Perpignan montre qu'il est possible d'inscrire les coopérations entre établissements de formation et universités dans une dynamique de territoire beaucoup plus large et participant de logiques de développement multidimensionnelles. Historiquement, les coopérations ont souvent été « verticales », l'université apportant le savoir et les formations de travailleurs sociaux étant « éclairées » par ces connaissances venues des disciplines. Or, il est possible de les envisager autrement, plus en agrandissement de périmètre et participant des problématiques et du développement territorial. En cela, les coopérations nouvelles seraient aussi constructrices du social local.

4.2.7. Le rôle déterminant des porteurs de projets

Enfin, l'analyse de l'expérience de l'institut de formation de Montpellier (IPPMS, UER, IRTS) montre l'importance déterminante de la volonté et de l'opiniâtreté des porteurs de projets combinant volontés individuelles et portage institutionnel à différents niveaux. Dans ce qui est décrit, rien n'a été donné et rien ne fut facile. Le temps passé pour des projets qui n'ont pas vu le jour a été considérable, les espoirs ont été nombreux et parfois déçus de manière inattendue du fait de partenaires poursuivant des logiques différentes et pas toujours clairement compréhensibles. Les destinataires eux-mêmes des projets de coopération ont pu s'élever contre les conséquences matérielles des choix effectués et entraînant des modifications de déplacement et de praticabilité. Les coopérations ont toujours été un combat et le demeurent. Mais elles donnent, à ceux qui les portent, la satisfaction de voir des projets aboutir et de constater que le futur n'est pas prédéterminé.

4.3. L'activation de projets innovants

L'exemple de l'IRTS de Montrouge-Neuilly-sur-Marne montre l'importance de projets sans cesse repensés pour tenir compte des évolutions du contexte et de l'action sociale.

Après vingt ans de coopérations avec les universités, le dispositif demandait en effet à être revisité, car la situation a changé sur plusieurs plans⁶⁷ :

- le champ professionnel s'est modifié considérablement ; de nouveaux métiers sont apparus, les besoins des populations se sont diversifiés, des pratiques nouvelles liées à des besoins nouveaux se sont développées, les frontières délimitant le champ professionnel et le démarquant des autres champs ont modifié leur tracé et certaines problématiques psycho-sociales se sont aggravées appelant les travailleurs sociaux à chercher des réponses nouvelles, sans toujours en avoir les moyens ;
- une tension est également apparue entre un « social installé » campant sur ses organisations et ses acquis, peu enclin à l'innovation et des pratiques sociales émergentes se développant en dehors ou en rupture avec celui-ci ;
- les conditions de l'exercice professionnel se sont spécialisées au point que l'on peut se demander si des formations généralistes comme l'étaient et le sont encore les formations professionnelles permettent de façon suffisante la construction d'une identité, ou si - c'est l'autre face du même problème - la définition des métiers AS, ES, EJE a encore un sens suffisant pour définir une identité chez les acteurs. Dans ce contexte, on a pu parler de crise des identités et de brouillage des catégories. Et c'est aussi dans ce même contexte qu'il faut sans doute resituer les critiques actuelles sur la multiplication des diplômes et les problèmes de territoire qu'elle induit ;
- la dernière réforme des diplômes, fondée sur le paradigme des compétences et des référentiels qui les accompagnent, en même temps qu'elle a permis la validation des acquis de l'expérience a eu pour effet non souhaité de transformer les instituts de formation en « machine à certifier », toutes les activités relevant de la formation professionnelle qualifiante étant désormais organisées et finalisées dans l'unique but d'obtenir la certification dans les différents domaines de compétences impliqués. Là où il y avait un seul examen avec plusieurs épreuves, il y a désormais autant d'examens et autant d'épreuves leur correspondant que de domaines de compétences. Comme il faut les réussir tous pour obtenir son diplôme d'État, ceux-ci ne se compensant pas entre eux, il faut autant de préparations, jurys blancs, etc.

Finalement, trois axes de changement ont été définis par l'institut :

- diversification de l'offre de formation afin de s'adapter aux nécessités d'évolution évoquées ci-dessus ;
- redéfinition de l'orientation pédagogique de la première année afin de permettre à chaque étudiant d'élaborer un véritable projet individuel de formation ;
- proposition d'accompagnement pédagogique adapté aux étudiants en difficulté.

4.3.1. Diversifier l'offre de formation

L'accord s'est fait dans l'équipe pédagogique de l'institut sur l'identification de trois ou quatre grands axes transversaux dans le travail social tel qu'il est aujourd'hui mis en œuvre :

- un axe relationnel visant à provoquer des effets de changement chez les personnes en s'appuyant sur la relation avec celles-ci. Cet axe peut être dit « clinique ». De la « clinique », il rencontre en effet toutes les difficultés et exigences d'élaboration avec d'autres et à partir de la relation d'aide, d'éducation ou de soin, d'un savoir portant sur la singularité des personnes,

⁶⁷ Note de Jacques Riffault à l'attention du groupe de travail.

des familles ou des groupes auprès desquels les travailleurs sociaux travaillent, afin de pouvoir déployer une action rationnelle. Ce qui n'est qu'une composante parmi d'autres, devient un axe principal sur certains terrains d'activité et une demande explicite de formation émanant des responsables de ces terrains ;

- un axe « économique et social » capable de saisir les déterminants complexes d'une situation et de connaître le mieux possible les possibilités existantes pour la faire évoluer dans un sens favorable à l'usager, tout en étant sensible à l'action territorialisée, et à la mobilisation des ressources collectives pour l'action sociale. Pour rappel, l'axe « développement social » est depuis longtemps une « spécialité » que nous proposons en fin de cursus. Les compétences qui sont mobilisées pour un travail de ce type sont aujourd'hui explicitement recherchées par un pan entier des employeurs ;
- un axe plus « politique », prenant acte de l'importance grandissante des élus dans la détermination et la mise en œuvre des politiques publiques au niveau local et territorial, demandant de plus en plus aux travailleurs sociaux d'être en capacité d'entrer dans une interlocution féconde avec ces derniers, de savoir élaborer et conduire des projets susceptibles de retenir l'attention des décideurs politiques, de travailler en réseau, autant de compétences qui ne s'improvisent pas mais supposent une connaissance approfondie de ce que sont les ressorts de la vie politique aux différents échelons de décision. Ce sont là aussi des compétences qui commencent à être recherchées notamment dans le cadre de politiques associatives de plus en plus soumises au régime des appels d'offre, et de moins en moins assurées de leur pérennité automatique ;
- un autre axe, plus « environnemental », s'inscrivant dans une politique plus générale de prévention en santé publique, incluant des dispositifs d'action collective d'éducation ou d'accès aux droits, fait appel à des compétences dans les différents domaines de la communication, de la participation des usagers, du travail avec les associations, et suppose des approfondissements dans chacun de ces domaines. Là encore ces profils professionnels commencent à être recherchés à l'échelon local.

L'identification de ces grands axes a permis de concevoir une diversification de l'offre de formation et peut trouver des concordances aussi bien avec certaines parties des référentiels professionnels sur lesquelles l'accent serait ainsi mis, qu'avec certaines disciplines universitaires (psychologie pour l'axe « clinique », AES pour l'axe « économique et social », sociologie et science politique pour l'axe « politique », sciences sociales et santé pour l'axe « environnemental »), identifiant autant de partenaires potentiels. Les contacts pris en ce sens ont permis de vérifier la faisabilité de tels montages. Il s'agit alors de proposer avec le partenariat ad hoc un parcours à dominante, sous la forme de quatre mentions distinctes développées en 2^e et 3^e année, étayées sur un socle commun et notamment sur une première année refondée.

4.3.2. Redéfinir la construction pédagogique de la première année

Dans une diversification ainsi conçue, la question du choix de l'étudiant devient déterminante. Il faut donc lui proposer la possibilité d'un choix éclairé, effectué dans une conscience et une connaissance suffisante pour porter ensuite une motivation, une orientation et une construction professionnelle.

Cela suppose de concevoir une première année généraliste et commune comprise à la fois comme :

- une prise de contact avec les multiples facettes de l'exercice professionnel (état des lieux) ;
- une prise de contact avec les savoirs convoqués par cet exercice ;
- un temps de bilan des compétences possédées sans nécessairement savoir qu'elles le sont, et de celles qu'il convient d'acquérir ;
- un temps d'élaboration de son choix pour l'avenir de la formation (telle ou telle mention, et pourquoi pas à terme, tel ou tel métier) ;
- un retour effectué sur le sens pour soi-même d'un tel choix professionnel.

Définie ainsi, la première année doit laisser une place déterminante à l'accompagnement formatif individuel et collectif. La réflexion des équipes de l'institut est engagée sur cette question reconnue par tous comme stratégique et s'oriente vers une construction pédagogique permettant la découverte et l'étude du champ professionnel ainsi que celle des savoirs contributifs à partir d'un ancrage préalable sur les terrains d'exercice. Cela entraîne une modification dans l'organisation de l'alternance s'efforçant de donner son plein sens à la notion de « site qualifiant » et suppose d'impliquer davantage les professionnels dans la formation.

4.3.3. Proposer un accompagnement spécifique aux étudiants en difficulté

Des étudiants en nombre variable rencontrent des difficultés dans les aspects théoriques de la formation se traduisant par des échecs dans la validation universitaire du cursus suivi ou dans la production des travaux écrits obligatoires pour obtenir les certifications professionnelles. Il est apparu nécessaire de proposer à ce petit nombre d'étudiants des dispositifs d'accompagnement renforcé s'inspirant là encore de l'accompagnement des candidats à la VAE : accompagnement individuel, aide à la mise en mots de l'expérience... Cela suppose d'organiser différemment la formation pour ces étudiants notamment en fin de cursus et de prendre ainsi acte du fait que les mêmes apprentissages peuvent prendre des formes et suivre des rythmes différents selon l'histoire propre de chacun. Ces étudiants ne doivent pas rester « au bord de la route ». Il s'agit là d'ouvrir un chantier pédagogique dans lequel des expériences devront être menées.

Ces trois points - diversification de l'offre pédagogique, réforme de la première année et construction de dispositifs pédagogiques adaptés aux étudiants en difficulté - sont liés et cohérents entre eux. Ils constituent une réforme globale des formations de niveau III qui demandera, dès lors qu'appliquée, à être suivie et évaluée à chaque étape, et qui entraînera dans un second temps une réforme des études également pour les autres formations en particulier de niveau IV et V.

4.4. La recherche d'un partenariat équitable

Le développement des coopérations EFTS/universités dans le cadre réglementaire des doubles certifications DEIS/master témoigne de formes de partenariat « par défaut ». En effet, dans la pratique, pour occuper ou légitimer des fonctions d'encadrement (d'équipe ou de projet), la détention d'un diplôme universitaire n'est pas incontournable. Dès lors, il semble que le développement des doubles cursus soit d'abord lié à des nécessités réglementaires et à des partenariats locaux parfois préexistants à la création du DEIS, notamment dans le cadre du DSTS.

Si les écoles du travail social avaient la possibilité de préparer des étudiants pour obtenir le DEIS en leur attribuant automatiquement le niveau master via les ECTS, elles n'auraient probablement pas formellement recours aussi souvent aux universités pour construire des « passerelles ». En revanche, dans la perspective d'offrir un cursus professionnalisant à leurs étudiants, les universités ont aujourd'hui stratégiquement besoin d'investir le champ social, comme d'autres champs professionnels.

Dans cette perspective, le développement de « passerelles » entre filières universitaires et DEIS apparaît comme un moyen opportun pour que des étudiants des universités, risquant de se retrouver en difficulté d'insertion malgré la détention de titres de niveau I, puissent intégrer les milieux professionnels du travail social. Or, cette insertion a des chances de se faire directement par l'intégration dans un poste ayant une mission d'encadrement, alors même que certaines de ces personnes n'auront pas acquis une culture professionnelle suffisante à partir d'une expérience éprouvée de travail social. Toute proportion gardée, il s'agit là d'une rupture avec le modèle de

promotion par la socialisation professionnelle avec ses hiérarchies et ses règles spécifiques, modèle traditionnellement revendiqué par les acteurs de l'appareil de formation du travail social.

En définitive, s'il apparaît pertinent de construire des partenariats entre le monde universitaire et celui de la formation supérieure en travail social, ne serait-ce que dans une optique d'amélioration de la qualité des formations proposées par les uns et les autres, il apparaît alors nécessaire de penser les voies permettant de dépasser les partenariats « par défaut » lorsqu'ils existent.

Dès lors, comment construire un cadre partenarial équitable ?

Tout d'abord, du côté de l'université, le cadre universitaire présente des avantages indéniables que peut produire le processus de Bologne et son schéma « LMD », d'abord conçu pour favoriser la circulation des étudiants et des diplômés dans l'espace européen. Ce cadre, complété par le système de crédits (ECTS) et le supplément au diplôme, constitue sans doute, s'il était effectivement pris en compte dans toutes ses dimensions, un outil de développement de la formation tout au long de la vie. Pour autant, le cadre universitaire est également porteur de risques non négligeables. En effet, la recherche de lisibilité pourrait aussi se payer par une normalisation excessive des contenus académiques dans les cursus de formation au détriment de l'expérience et de la mise en pratique difficiles à évaluer et à valoriser.

Pour sa part, l'appareil de formation en travail social représente un autre cadre qui assure la production d'une grande partie des formations conduisant aux diplômes d'État du travail social (niveaux V à I). En effet, la structuration de l'appareil de formation en travail social présente un cadre national offrant des garanties de stabilité et de professionnalisation grâce à l'affirmation d'une pédagogie de l'alternance qui favorise la cohérence entre des savoirs théoriques pluridisciplinaires et des savoirs praxéologiques. Il s'agit ainsi de coproduire et de transmettre des compétences, à la fois académiques et des savoirs émergents de l'action grâce à l'alliance entre les sites qualifiants et les centres de formation. En effet, ce cadre autorise un processus d'apprentissage par « l'alternance intégrative ».

Toutefois, même si des passerelles et équivalences d'une formation à l'autre donnent quelques souplesses et si la validation des acquis de l'expérience (VAE) permet, au prix de grands efforts, de sauter par-dessus les cloisons des certifications, la réglementation des formations se présente en « tuyaux d'orgue ». Autrement dit, elle cloisonne les professions et entrave les parcours ouverts pourtant rendus indispensables aux métiers du travail social. En outre, les formations en travail social, même les plus anciennes dites « canoniques », souffrent d'une faible lisibilité de leurs programmes. Sous cet aspect, l'adhésion au processus de Bologne des formations supérieures en travail social débouchant sur un diplôme d'État corrigerait une grande partie des rigidités qui ont été maintenues par le législateur malgré l'opportunité qu'offraient les IRTS, comme nous l'avons déjà souligné, pour garantir le décroisement que leur mission leur assignait.

Il paraît donc difficile de dissocier le processus de formation en alternance débouchant sur des diplômes d'État de l'établissement de formation qui conduit le processus d'apprentissage. En effet, les IRTS et demain les hautes écoles professionnelles d'action sociale et de santé se sont structurés autour de trois compétences : la formation, la recherche et l'animation des milieux professionnels qui les rendent aptes à gérer une offre de formation de niveaux V à niveau I. Néanmoins, les complémentarités permettent un enrichissement mutuel. À cet égard, les relations entre l'université et les organismes de formation en travail social comportent une grande variété d'exemples, souvent à l'initiative des centres de formation, mais ces collaborations ne peuvent être fructueuses que dans le respect des missions respectives des institutions partenaires.

Dans la pratique, l'entrée dans le processus de Bologne des centres de formation en travail social les rapproche des universités puisqu'ils sont invités à s'inscrire dans le même cadre. C'est donc bien sous cet angle que l'effort d'entrée dans le droit commun de l'appareil de formation doit être examiné. Toutefois, si, dans le cadre universitaire, le mot d'ordre actuel semble être la professionnalisation des

parcours de formation, il serait paradoxal que l'indicateur du rapprochement des organismes de formation avec l'université soit l'abandon progressif de la référence aux diplômes d'État.

En fait, poursuivre l'inscription de l'appareil de formation dans le monde de l'enseignement supérieur au regard de la double exigence de professionnalisation et de la conformité aux critères européens nécessiterait d'octroyer à l'appareil de formation en travail social les moyens de réellement se structurer à l'instar des écoles d'ingénieurs, des écoles d'art ou des dispositifs développés dans d'autres pays européens, notamment les hautes écoles spécialisées suisses ou allemandes disposant de la capacité de délivrer les diplômes, tout en conservant les diplômes professionnels d'État.

Dans cette perspective, il s'agirait alors, d'une part, de définir un cahier des charges tant pour la gouvernance que pour les qualifications des équipes de formateurs, d'enseignants et de chercheurs, ainsi que pour les activités de recherche dans les organismes de formation en travail social (comme c'est le cas, depuis 1983, pour le laboratoire d'étude et de recherche sociales (LERS) au sein de l'IDS-IRTS de Haute-Normandie) et d'autre part, de poser un cadre commun d'évaluation entre les universités et les centres de formation en travail social.

C'est sur les bases d'une identité et de missions réaffirmées de l'appareil de formation recomposé autour du projet des HEPASS porté par le réseau unique des centres de formation que pourra ainsi se développer, sur une base volontaire et contractuelle, la collaboration avec les universités en sciences humaines. En effet, les nombreuses occasions d'ouverture à l'université se justifient sur plusieurs axes :

- ne pas isoler les formateurs en favorisant des échanges entre enseignants-chercheurs et formateurs sur les savoirs académiques. Les enseignants-chercheurs constituent des personnes ressources indispensables à la constitution des équipes d'intervenants ;
- ouvrir les formations en travail social aux étudiants en sciences sociales, afin de multiplier les profils des candidats aux qualifications professionnelles par le moyen des diplômes d'État ;
- à l'inverse, favoriser l'accès de parcours universitaires pour les étudiants en travail des EFTS afin de préparer un champ élargi des possibles quant à leur choix de carrière ;
- coproduire des recherches avec les laboratoires de recherche existants ou à créer, mais aussi coproduire des formations doctorales.

5. Les attentes et propositions des acteurs

5.1. Les HEPASS et les propositions de l'UNAFORIS

Le projet de hautes écoles professionnelles en action sociale et de santé (HEPASS) porté par l'Union nationale des associations de formation et de recherche en intervention sociale (UNAFORIS) a particulièrement retenu l'attention du groupe de travail qui entend souligner sa pertinence au regard des enjeux identifiés dans ce rapport.

5.1.1. L'enjeu des HEPASS

La création récente de l'UNAFORIS - réseau national unique des établissements de formation aux professions du travail social⁶⁸ - témoigne de la réactivité de l'appareil de formation du travail social amené à s'adapter, en permanence, aux transformations de son champ.

Les causes de ce changement sont multifactorielles (structurelles, culturelles, économiques) et s'inscrivent sur fond de crise et de stratégies multiples d'adaptation de l'« État social » dans un environnement européen à dominante libéral. En effet, comme l'a montré Robert Castel⁶⁹, en France, à un mode de développement de l'État social correspond historiquement un mode de développement du travail social. Dans cette perspective, de la période de l'après-guerre jusqu'au milieu des années 1970, le travail social a donc fonctionné comme « un auxiliaire d'intégration de l'État social ». Cependant, les difficultés que connaît le travail social aujourd'hui sont aussi intimement liées à la transformation de l'État social, au point que certains auteurs n'hésitent pas à affirmer que, dorénavant, les intervenants sociaux s'inscrivent dans un processus de marchandisation ou de « chalandisation »⁷⁰, voire de « social de compétition »⁷¹.

Le projet actuel des HEPASS est profondément enraciné dans l'histoire du travail social et de son appareil de formation. La mise en œuvre de ce projet ambitieux apparaît donc fondamentale pour garantir les qualifications professionnelles des travailleurs sociaux d'aujourd'hui et de demain. En effet, le contexte historique de notre siècle naissant permet d'espérer un nouvel élan de transformation de l'appareil de formation du travail social. Les idées faisant leur chemin (même lentement), de nouvelles opportunités permettront, si les autorités de l'État et des régions en prennent la mesure, de construire une stratégie de formation professionnelle et de promotion collective du champ social. Nous pensons, en effet, que les HEPASS constituent le nouvel horizon pour la production d'une formation et de recherches exigeantes.

En fait, l'appareil de formation du travail social s'inscrivant dans la perspective des HEPASS dispose d'une position stratégique irremplaçable. Il se situe en interface avec l'espace hexagonal et européen, dans une relation étroite avec les collectivités territoriales, en proximité avec les branches professionnelles et leurs instances. Cet appareil de formation est par ailleurs marqué par une longue expérience d'alliances multiples donnant ainsi des garanties aux milieux professionnels de comprendre leurs enjeux et de les accompagner.

En définitive, la possibilité d'un rapprochement et d'une coopération équilibrée entre l'appareil de formation et de recherche du champ social et l'appareil de formation et de recherche universitaire

⁶⁸ Cf. les statuts de l'UNAFORIS approuvés par l'AG du 23 juin 2011, sur le site : www.unaforis.eu

⁶⁹ Cf. Robert Castel, *Le retour de l'incertitude*, Seuil, 2009.

⁷⁰ Cf. Michel Chauvière, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, La Découverte, 2010.

⁷¹ Cf. Jacques Donzelot, « Le social de compétition », *Esprit*, n° 348, 2008, p. 51-77.

actuel passe nécessairement par la reconnaissance d'un statut d'enseignement supérieur à part entière des EFTS.

5.1.2. Les propositions de l'UNAFORIS

L'offre de formation professionnelle des travailleurs sociaux a été instaurée et est reconnue par les employeurs associatifs et publics depuis plus de 40 ans. L'État, à l'époque où les employeurs se saisissaient de la question de la formation de leurs professionnels, a accompagné ce mouvement à travers le ministère des Affaires sociales en créant de nombreux diplômes d'État, inscrits au Code de l'action sociale et des familles. Il a valorisé ainsi tout un système de formation professionnelle initiale subventionné et contrôlé par lui-même, mis en œuvre, pour l'essentiel, par des établissements de formation en travail social associatifs.

Cette offre est reconnue pour les valeurs qu'elle porte et par son caractère professionnalisant. Elle répond aux besoins des terrains, comme le démontrent les chiffres de l'insertion dans l'emploi pendant cette période. Le nombre de personnes formées a doublé en dix ans. Elle a su s'adapter au fur et à mesure, dans le cadre des réformes des diplômes, par le développement d'une offre de formation continue et des modes d'accès à la qualification, par la diversification des profils des formateurs et des pédagogies et par l'existence de travaux d'analyse et de recherche.

Mais, récemment, un certain nombre de facteurs se conjuguent pour fragiliser gravement la place des diplômes qui sont au cœur de l'action sociale. Sous l'effet de la loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, l'offre de formation qualifiante dans le domaine social s'est multipliée et est aujourd'hui délivrée par plusieurs appareils de formation : EFTS à but non lucratif au sein de l'UNAFORIS, universités, Cnam, lycées, CFA agricoles, organismes à but lucratif. Les lois de décentralisation et la loi LRU ont ouvert à la concurrence les titres universitaires, mais aussi privés, obligeant tous les appareils de formation, publics et privés, à se confronter à une concurrence économique non régulée en région. Cette multiplication des offres constitue une mosaïque complexe, peu lisible, à des niveaux d'intervention très différents.

Par ailleurs, la dissymétrie de reconnaissance entre diplômes universitaires et diplômes de travail social participe de cette complexité. Le modèle historique doit opérer les transformations nécessaires à son développement, avec toutes les parties prenantes. La mue est en cours dans le cadre du projet de hautes écoles professionnelles en action sociale et de santé (HEPASS). Les établissements de formation sont prêts à rejoindre le concert des certificateurs européens.

C'est dans cette logique que les EFTS regroupés dans l'UNAFORIS ont affirmé la nécessité de développer la coopération avec les établissements universitaires.

Un contexte favorable à une évolution structurelle

Le cadre européen fourni par le processus de Bologne (LMD, logique de compétences) a mis le paysage français des certificateurs en mouvement. Tant au niveau des universités (LRU) qu'au niveau du RNCP, la donne a changé. Les formations en travail social elles-mêmes se mettent en ordre de marche, comme en témoignent les arrêtés ministériels du 25 août 2011 concernant les modalités de délivrance des crédits européens.

Les pratiques de coopération entre EFTS et établissements universitaires sont assez largement répandues, comme l'a décrit l'état des lieux réalisé par le Cabinet Strasbourg Conseil et sont dans ce sens un atout certain.

Les activités de recherche, éparses jusqu'alors, cherchent à se clarifier et se structurer. Un premier pas a été franchi, avec la création des PREFAS, qui ont commencé un travail de fond mobilisant les acteurs

concernés sur les territoires. Sans oublier la conférence de consensus sur « la recherche en-dans-sur le travail social », qui canalise énergies et débats, pour aboutir à des préconisations claires.

Les travaux de concertation des trois dernières années, dans le cadre des orientations pour les formations sociales, notamment aujourd'hui dans le cadre du groupe qui travaille sur la coopération avec les universités, ont permis d'aboutir à la formulation d'une volonté partagée de consolider les formations sociales dans le paysage des diplômés.

Les contraintes, intérêts pédagogiques et économiques des acteurs sont mieux cernés qu'avant. Les représentations respectives des établissements universitaires et des EFTS sont plus ouvertes.

Au-delà des EFTS, les pratiques de coopération entre acteurs de la santé, du médico-social, du social et de l'aide à domicile sont des avancées positives à soutenir. Tout cela contribue à considérer la situation actuelle comme une période charnière, à ne pas laisser passer, propice à la mise en place d'un dialogue établi sur de nouvelles bases, dans des perspectives renouvelées.

Une visée partagée entre acteurs ?

La capacité d'intervention sociale auprès des personnes qui le nécessitent doit être étayée par une professionnalisation reconnue et valorisée de ses acteurs, soutenue par un système de formation lisible et qualifiant, accessible tout au long de la vie, facilitant les parcours des étudiants et reconnu à sa juste place parmi les autres qualifications en France et à l'étranger.

Si cette visée est bien partagée, il est clair que ni les établissements universitaires seuls, ni les EFTS seuls ne peuvent prétendre y répondre. De la capacité des parties à le reconnaître et à formuler un objectif commun, dépend essentiellement toute la suite.

Les dix principes fondamentaux sur lesquels doit reposer le cadre des coopérations

1. Préserver les valeurs de base de l'intervention sociale, à la fois associatives et de mission de service public.
2. Conserver des diplômés assis sur des maquettes nationales.
3. Clarifier et fluidifier le paysage des diplômés socles du secteur, à partir d'une nouvelle architecture des diplômés, pour favoriser les mobilités horizontales et verticales entre métiers en France et à l'étranger.
4. Achever l'intégration des formations sociales au processus LMD, pour une comparabilité au niveau européen et des reconnaissances harmonisées, pour favoriser les mobilités.
5. Obtenir une symétrie dans les rôles et les responsabilités des universités et des établissements de formation en travail social, notamment en termes de certification.
6. Créer des passerelles entre parcours de formations sociales et universitaires.
7. Renforcer la pédagogie de la professionnalisation par un mixage exigeant des acquis théoriques (contenus académiques) et des pratiques objectivées par l'analyse.
8. Structurer une place reconnue de la recherche, dans les formations et au-delà des formations, par la définition d'un socle scientifique et par un faisceau d'initiatives concertées.
9. Définir en concertation les résultats attendus des formations et les critères de leur évaluation.
10. Viser un rapprochement librement consenti dans le cadre d'un partenariat.

Ce cadre repose sur des atouts qui ne sont plus contestés

- Une insertion professionnelle assurée des personnes détentrices de diplômés relevant du Code de l'action sociale et des familles.
- Un système de formation professionnalisant dont les valeurs et l'efficacité dans les postes sont reconnus des employeurs.

- Des formateurs de profils diversifiés, venant des métiers du social, de la gestion ou de la recherche, avec un savoir-faire particulier en matière de pédagogie, de recherche, d'ingénierie, qui savent allier connaissances théoriques et pratiques, dans une fécondation croisée.
- Des structures d'animation des milieux professionnels autour de la recherche (PREFAS), et des productions de recherche intégrées dans les EFTS.
- Une connaissance approfondie des secteurs social, médico-social et de la santé, une articulation permanente avec les réalités des terrains, via les échanges avec les employeurs dans le cadre des périodes de stage notamment.

Il en ressort neuf propositions concrètes visant à renforcer ces coopérations :

1. construire et développer un socle solide et pérenne de coopérations partenariales avec les universités, en commençant par l'évaluation des expériences déjà menées pour les étudiants concernés, par l'extension des conduites d'expérimentations locales et le soutien aux innovations, dans une logique de coconstruction de diplômes et de coresponsabilités en matière de certification, sans exclure les doubles certifications ;
2. constituer un corpus de données qui donne à voir concrètement les contours et les réalités des formations sociales, avec des données existantes ou à créer (nombre de personnes formées par niveau et par les différentes voies d'accès, taux d'insertion dans l'emploi, taux de créations d'emploi, travaux de recherche, taux des savoirs fondamentaux par rapport aux autres apprentissages, qualification des formateurs, mobilités géographiques à l'œuvre, etc.) ;
3. répertorier les attendus et sujets à négocier entre EFTS et universités, pour sortir des suppositions et des projections, pour se baser sur des faits. Cela passe par la formulation du profil de travailleur social visé, par l'analyse de nos forces et faiblesses de part et d'autre, nos atouts, intérêts et contraintes respectifs, ainsi que ceux des parties prenantes extérieures. Il faut encore repérer nos intérêts partagés (politiques, économiques, techniques) ;
4. poursuivre les chantiers ouverts dans le cadre des orientations des formations sociales : mise en œuvre des ECTS, évaluation de la réingénierie des diplômes, alternance intégrative, etc. Plus largement, obtenir l'évolution des certifications vers une reconnaissance assise sur la double légitimité du professionnel et de l'académique ;
5. rechercher et négocier des appuis et des moyens auprès des parties prenantes politiques et institutionnelles nationales et locales, pour viabiliser cette réorganisation du paysage, tant en formation initiale que continue ;
6. conduire les étapes d'une nouvelle architecture des diplômes et formations de travail social ;
7. établir un référentiel des métiers et qualifications en EFTS et bâtir les plans de formations complémentaires nécessaires : formateurs, ingénieurs, chercheurs, autres métiers ;
8. engager les travaux avec l'AERES en vue d'une définition de l'évaluation des projets d'établissement, des dispositifs de formation, de la qualité des formations et de la recherche, dans une logique d'amélioration continue ;
9. poursuivre la réorganisation de l'appareil de formation et de recherche, à l'initiative des EFTS au niveau des territoires, en lien étroit avec les acteurs concernés (conseils régionaux, généraux et services déconcentrés de l'État), au sein des plateformes régionales, préfigurant les HEPASS.

5.2. Le positionnement du RUFFS (Réseau universitaire des formations du social)

Depuis plus de quinze ans, le RUFFS qui a succédé au RIFF (Réseau interuniversitaire de formation des formateurs) organise réflexions, colloques, séminaires et travaux d'études et de recherche. Toutes les universités de ce réseau, composé aujourd'hui de dix-huit universités et de six IUT (instituts universitaires technologiques), fonctionnent différemment en recherche, en formation initiale ou continue⁷², avec ou sans diplômes d'État, avec ou sans convention avec les EFTS.

Ce qui est essentiel dans toutes les offres de formation, c'est de se retrouver sur les valeurs fondamentales du travail social pour former les professionnels capables d'accompagner les plus vulnérables et compétents pour analyser et s'adapter aux problématiques sociales actuelles complexes et difficilement maîtrisables. Ainsi l'hétérogénéité des offres de formations apparaît très adaptée pour le RUFFS, car elle répond à la complexité de la question sociale contemporaine.

S'il estime que l'on peut regretter, comme le fait un rapport de l'IGAS, un système de formation « peu lisible et peu compréhensible pour un regard extérieur au milieu du travail social »⁷³, le RUFFS considère que l'on peut également le défendre, en partie, pour répondre à la complexité du travail social. Ne cherchons pas un modèle unique, cartésien, rationnel en apparence, car les meilleures réponses possibles ne peuvent être que plurielles.

En effet, de par leurs tailles, leurs équipes, leurs budgets, leurs équipements ou leurs infrastructures, tous ces centres ne forment pas de la même façon. Par ailleurs, les diplômes universitaires et les diplômes d'État n'offrent pas les mêmes réalités d'insertion professionnelle. Conscients de ces réalités, de nombreux centres ont signé des conventions avec des universités (et réciproquement), complexifiant encore le panel des offres de formation en proposant des cursus juxtaposés.

Au final, tous ces modèles de formations présentent des avantages et des limites. Si tous sont complexes, aucun n'est totalement satisfaisant. Si certains privilégient l'acquisition de connaissances, d'autres se concentrent sur la professionnalisation ; rares sont ceux qui réussissent les deux. Pourtant, il convient de mieux préparer puis soutenir les travailleurs sociaux dans leurs activités professionnelles ; et les récentes et nombreuses réformes, qu'elles concernent les politiques sociales ou les politiques de formations, tentent d'améliorer les formations des travailleurs sociaux. À ce niveau, quelle est la place de l'université ? Pour le RUFFS, l'université doit être force de proposition dans de nouvelles modalités de formation qui doivent prendre en compte les deux aspects précédemment évoqués comme essentiels : l'histoire et l'innovation.

Une formation au travail social doit être globale et se situer sous trois angles distincts et complémentaires : scientifique, professionnel et pédagogique. À ce niveau l'université est bien placée par les infrastructures qu'elle possède, les divers services existants ou la composition de l'équipe enseignante. Toutefois elle n'est pas forcément adaptée à tous les cursus ni à tous les profils d'étudiants. Il ne s'agit pas ici de penser une formation à « plusieurs niveaux », mais bien de respecter là aussi l'hétérogénéité des acteurs, tant au niveau des publics en formations que de ceux qui enseignent. Même si cela n'est pas confortable en termes de complexité, l'hétérogénéité des modèles de formations répond à la pluralité des acteurs de ce milieu.

Cette pluralité est fondamentalement nécessaire à la complémentarité et à l'enrichissement mutuel des connaissances scientifiques, professionnelles et pédagogiques. Chaque individu a sa personnalité, son parcours et son statut qu'il convient de respecter. Par exemple, les travailleurs sociaux peuvent être catégorisés : plus ou moins critiques ou militants, utilisant de façon différenciée les « savoirs »,

⁷² À ce sujet, on peut citer les expériences novatrices de Marc de Montalembert et de son équipe à l'Université Paris Est Créteil.

⁷³ Le rapport de l'IGAS, en 2006, dénombrait 313 organismes nationaux proposant 676 sections pédagogiques de formations au travail social (*L'intervention sociale, un travail de proximité*).

répondant ainsi différemment aux publics et aux employeurs⁷⁴. Aussi, la diversité des offres de formations doit permettre de répondre à l'hétérogénéité des acteurs qui entrent ou évoluent en travail social, mais aussi de ceux qui forment, accompagnent ou enseignent dans ce secteur, d'où la nécessité de travailler ensemble lorsque cela est possible.

Les réflexions et les expériences évoquées dans le groupe de travail ont permis de dénombrer des préférences pour des centres de formation du travail social relativement grands pour mieux équilibrer les collaborations avec les universités. Il ne s'agit pas seulement de taille pour des questions de gestion ou d'efficacité, mais tout simplement parce que ces formations doivent être innervées par la recherche et que celle-ci ne peut se développer sans un minimum de moyens humains et matériels. Quel que soit le lieu de formation du travail social, la mise en place résulte souvent de personnalités fortes et impliquées dans le secteur, mais est aussi la résultante d'effets de conjonctures notamment politiques ou régionales. Toutefois, la réflexion doit s'effectuer dans un double registre. Si elle doit préserver les acquis de la construction historique, elle doit aussi savoir les dépasser pour proposer des formations novatrices capables d'améliorer l'existant et élargir le champ des possibles en matière pédagogique, scientifique et professionnelle.

La formation des travailleurs sociaux doit cependant être renouvelée, analysée et expérimentée. Par exemple comme lorsque est mise en place une formation initiale innovante sous forme d'un cursus concomitant dans un institut universitaire technologique (IUT). Cette fois, seule l'université prépare les étudiants au double cursus professionnel et universitaire dès la première année de formation. Mais l'analyse de cette expérience montre des limites et conforte l'idée de proposer le maintien de divers modèles de formations.

À l'époque où se pose la question des hautes écoles ou de l'universitarisation, le RUFs considère qu'il faut préserver une pluralité des systèmes de formations répondant en partie à l'évolution du travail social et à sa complexité actuelle. Cette diversité se défend pour deux raisons fondamentales. D'une part parce que les acteurs (notamment les étudiants) sont hétérogènes et la diversité des modèles permettra à chacun de trouver une formation qui lui convienne au mieux tant en niveau d'exigence que dans l'accompagnement pédagogique proposé. D'autre part parce que l'on ne peut pas faire abstraction de l'histoire et que les formations qu'elles soient monofilières, plurifilières, avec ou sans coopérations avec les universités, ou universitaires ont fait preuve de leur efficacité.

Toutefois, il s'agit aussi de proposer de nouvelles offres de formation qui puissent compléter l'existant et mieux prendre en compte tous les paradoxes et difficultés précédemment évoqués. Pour ce faire, il faut en permanence que les formations soient innovantes et adaptées à la complexité de la question sociale contemporaine. Dans ce contexte, l'université comme les hautes écoles, sans devenir des modèles exhaustifs, peuvent alors prendre, chacune en ce qui les concerne, toute leur place.

5.3. La Commission paritaire nationale de l'emploi et de la formation professionnelle de la branche professionnelle sanitaire, sociale et médico-sociale à but non lucratif

La branche professionnelle sanitaire, sociale et médico-sociale à but non lucratif, représente 700 000 salariés et 20 000 établissements. Le secteur de la formation (130 adhérents à la branche sur les 400 établissements de formation) emploie 10 000 salariés.

Dans l'organisation de la branche, la Commission paritaire nationale de l'emploi et de la formation professionnelle, CPNE-FP, est notamment chargée de l'analyse prévisionnelle de l'emploi et de la formation. Elle prête son concours et suggère des thèmes d'études à l'Observatoire prospectif des métiers et des qualifications qui lui est attaché.

⁷⁴ J-F Gaspar, « Crédit et discrédit croisés des savoirs théoriques et des savoirs du terrain chez de jeunes travailleurs sociaux », *Pensée plurielle*, n° 17, 2008, p. 67-83.

Pour mener à bien l'ensemble de ses missions, la CPNE-FP s'appuie sur les services techniques de l'OPCA de branche, UNIFAF. Ses missions ont pour objectif de répondre aux enjeux majeurs posés par l'évolution de l'emploi dans les secteurs d'activité sanitaire, sociaux et médico-sociaux :

- renouvellement des effectifs et nécessité de recruter du personnel qualifié ;
- formation des personnels en place pour obtenir la qualification des postes occupés ;
- développement des compétences dans l'emploi et vers de nouveaux emplois ;
- accompagnement vers la VAE pour les diplômés ou titres nationaux qui concernent la branche ;
- insertion des jeunes, mobilité et place des seniors et des salariés les plus fragilisés ;
- promotion des parcours professionnels au sein de la branche ;
- reconnaissance et responsabilisation des salariés dans leur rôle d'acteur, de coconstructeur de leur parcours professionnel.

Sur la politique de formation

La politique de formation de la branche soutient le caractère professionnel des formations, en lien étroit avec les terrains d'intervention. Elle s'ouvre à deux modes d'accès à la qualification par :

- la promotion sociale des salariés, par les dispositifs de la formation continue ;
- la formation initiale des jeunes : contrats professionnels, apprentissage.

Elle défend les notions liées au parcours ou filières de formation :

- « horizontales », adaptation des métiers à l'évolution des enjeux et problématiques professionnelles ;
- « verticales », élévation du niveau de qualification.

Dans ce sens, la branche est favorable au rapprochement des EFTS / universités et au système LMD qui reconnaissent la nécessité d'inscrire les formations dans un système allant de la proximité à l'expertise, de la capacité à permettre aux professionnels de terrain de maîtriser leur pratique, à celle de disposer d'acteurs pour animer les fonctions d'encadrement, de recherche et développement, pour cela il faudra :

- reconnaître les qualifications métiers dans le LMD ;
- établir des correspondances entre les qualifications, et diplômes pour un allègement des parcours (équivalences, VAP, VAE, etc.) ;
- avancer pragmatiquement, prioriser la collaboration sur les qualifications pouvant être facilement mises en filières, utiliser l'expérience pour promouvoir les autres (ETS, CESF...).

L'emploi tenu est le premier critère de définition de la rémunération, indépendamment du niveau de diplôme nécessaire pour y accéder. Dans le contexte socio-économique actuel, l'harmonisation entre les diplômes d'État et ceux des universités ne peut envisager *a priori*, que les éventuels glissements de niveau, niveau III vers niveau II par exemple, aboutissent à une élévation systématique de la reconnaissance conventionnelle.

Les qualifications doivent s'articuler au sein de filières professionnelles établissant des correspondances et des passerelles entre les qualifications, et inscrivant les salariés dans des parcours professionnels cohérents et promotionnels, à même de satisfaire les besoins organisationnels des établissements et associations employeurs.

Sur le rapprochement

L'implication de la branche sur les sujets relatifs à la formation constitue l'une des forces de l'appareil de formation, la branche est donc un acteur important, mais il n'est pas dans son rôle de calibrer les éventuels rapprochements. Cependant, l'expérience nous apporte que les coopérations relèvent souvent de volontés politiques, d'injonctions planificatrices et/ou d'obligations économiques. Pour ce

qui est du rapprochement entre les EFTS et les universités, il convient d'en privilégier le sens et d'évaluer la valeur ajoutée des changements pour les étudiants et leurs futurs employeurs.

Le rapport du Cabinet Strasbourg Conseil reconnaît les qualités d'enseignement des établissements de formation, mais les premières modalités de rapprochement posent déjà question : intérêt des doubles certifications DE/licence dans le champ social, ou disponibilité des enseignants et formes d'enseignement développées par les universités (vidéo conférence...) pour le diplôme d'État d'infirmier.

Il faut admettre la différence objective entre le monde universitaire et le monde de la formation professionnelle (taille, statut, professionnel/académique...), l'équilibre dans les coopérations est un enjeu permanent, sa maîtrise doit garantir l'équité des rapprochements et le maintien des objectifs politiques initiaux. Il reste donc à définir pour chacune des coopérations : gouvernance, poids des partenaires, économie du système, coût, payeur, la coordination sur les territoires.

En d'autres termes, les pouvoirs publics doivent donner des garanties pour éviter le risque de voir les EFTS disparaître. La collaboration des instituts de formation et des universités doit permettre de garder le caractère professionnel de ces formations tout en les enrichissant de l'apport des enseignements universitaires. Il s'agit bien de se situer sur des interventions équilibrées et des rapports de collaboration entre des entités d'enseignement afin de proportionner tant l'apport sur les « contenus métier » que celui sur les « cultures métier ».

Cette gestion et cette intervention qui sont conjointes dans les formations en travail social doivent conduire à la coélaboration des parcours de formation qui respectent la part de l'institut et la part de l'université. À la lumière des premières expériences qui s'observent, les coopérations entre instituts de formation et universités ne sont possibles que si elles sont justifiées et équilibrées.

5.4. La position de l'Association des régions de France

L'ARF a informé le groupe de travail de sa position en ces termes : « L'universitarisation des formations sociales devrait se construire à partir de l'expérience et de l'évaluation de la mise en place du LMD dans le sanitaire mais aussi dans le cadre du nouvel acte de décentralisation. En tout état de cause, l'universitarisation de ces formations a comme finalité la reconnaissance de ces formations supérieures à un niveau universitaire reconnu et particulièrement les actuels niveaux III au grade de licence.

Or, le modèle de création des hautes écoles en action sociale et de santé conçu par l'UNAFORIS ne répond pas totalement à cet enjeu, mais propose prioritairement une structuration de l'appareil de formation existant qui est, pour ce qui concerne la formation initiale et l'apprentissage, de la compétence stricte des régions. Plus globalement, ces dernières sont chefs de file de la formation professionnelle. Par conséquent, l'ARF souhaite que de nouvelles modalités de concertation soient mises en place pour construire le processus d'intégration des formations sociales dans le cadre du LMD ».

6. Les conclusions et recommandations du groupe de travail

6.1. Achever le processus d'intégration des formations sociales dans le cadre du LMD

Le groupe de travail estime impératif d'appliquer pleinement les accords de Bologne dans le domaine des formations sociales. Cela doit se traduire aux trois niveaux :

- L : placer les diplômes d'État actuellement de niveau III au niveau de la licence, donc au niveau II du RNCP et au niveau 6 du CEC. Par ailleurs, l'attribution du grade de licence aux diplômes d'État est une priorité pour mettre fin à l'injustice du décrochage des formations sociales par rapport à d'autres formations dans le champ de l'aide à autrui. Cet objectif de reconnaissance a été le moteur de tous les projets de coopération avec les universités depuis une quarantaine d'années. Cette mesure présente l'intérêt supplémentaire de prévenir le risque émergent de baisse d'attractivité des diplômes de travail social. Les coopérations avec les universités aideront, sur ce point, à une reconnaissance des formations sociales dans une dimension européenne.
- M : conférer le grade de master aux diplômes professionnels de niveau I, dans le prolongement de l'obligation de coopération qui existe déjà pour le DEIS.
- D : en ouvrant les formations sociales aux formations doctorales, les formations professionnelles supérieures pourront s'articuler avec des formations universitaires, ouvrir des voies nouvelles pour les parcours de travailleurs sociaux disposant d'un haut niveau d'expertise. Cela permet enfin de mieux associer la formation et la recherche. Enfin, cette disposition justifie l'intégration des EFTS dans les Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES).

6.2. Développer des coopérations équilibrées avec les universités

Il n'est plus envisageable de reproduire un clivage entre une conception académique et une conception professionnelle conduisant à dissocier artificiellement la formation théorique supposée devant être assurée par les universités et la formation pratique assurée par les EFTS.

Compte tenu des différences objectives qui existent entre le monde universitaire et le monde de la formation professionnelle (taille, statut, professionnel/académique, etc.), avoir pour objectif la symétrie ne paraît pas très approprié. Il faut plutôt viser un équilibre des coopérations.

Pour rappel, dans le cadre de leur autonomie, les universités peuvent conclure des conventions de partenariats avec des établissements privés. Le Code de l'éducation indique que « les conventions de partenariat signées entre une université et une école supérieure privée rentrent dans le champ des articles L.719-10 et L.613-7 du Code de l'éducation. L'article L.719-10 al.1, autorise les EPSCP⁷⁵ à conclure des conventions de partenariat avec d'autres établissements : « Les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel peuvent conclure des conventions de coopération soit entre eux, soit avec d'autres établissements publics ou privés. » Les objectifs de ces conventions sont fixés par l'article L.613-7 : « Les conventions conclues, en application des dispositions de l'article L.719-10, entre des établissements d'enseignement supérieur privé et des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel peuvent, notamment, avoir pour objet de permettre aux étudiants des établissements privés de subir les contrôles nécessaires à l'obtention d'un diplôme national. »

⁷⁵ Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

L'alinéa 2 précise que lorsqu'une telle convention de partenariat ne peut être signée, l'établissement privé peut demander au recteur d'académie d'organiser un jury pour assurer le contrôle des connaissances : « Si, au 1^{er} janvier de l'année universitaire en cours, aucun accord n'a été conclu sur ce point, le recteur chancelier arrête, à cette date, les conditions dans lesquelles sont contrôlées les connaissances et aptitudes des étudiants d'établissements d'enseignement supérieur privés qui poursuivent des études conduisant à des diplômes nationaux. »

Par ailleurs, l'article 22 de l'arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence précise que « dans les conditions prévues à l'article L.613-7 du Code de l'éducation, la préparation de ce diplôme peut être assurée par d'autres établissements d'enseignement supérieur, dans les conditions fixées par des conventions conclues avec des établissements habilités à les délivrer et sous la responsabilité de ces derniers ».

Comme l'indique le Comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle présidé par Gilles Raby, il est de la responsabilité de l'université passant une convention de s'assurer que les étudiants bénéficient de conditions d'études conformes au projet qui a été validé par le ministère :

« Le Comité Licence recommande que ces conventions reposent sur un vrai partenariat qui ne saurait se comprendre que par une participation équilibrée de l'université et de l'opérateur privé aux contenus et à l'organisation de la formation, dans le respect des politiques de site. Pour cela, la convention devra notamment mentionner, outre l'organisation de la formation, les conditions d'admission et les modalités de sélection des étudiants, les droits d'inscription, le règlement des études, les modalités d'évaluation des étudiants, la composition et le fonctionnement du jury, les modalités de délivrance du diplôme... La convention devra également mentionner l'obligation pour les étudiants de s'inscrire dans l'établissement délivrant le diplôme. La convention doit recueillir l'avis du conseil des études et de la vie universitaire de l'université.

Le Comité Licence souhaite que la plus grande transparence soit de rigueur afin que l'ensemble des étudiants potentiels connaissent exactement les conditions dans lesquelles ils accéderont au diplôme de licence ou de licence professionnelle délivré par l'université. Ainsi, cette dernière devra-t-elle être particulièrement vigilante quant aux modalités de publicité et de communication qui devront explicitement faire référence au partenariat. En particulier, il ne saurait y avoir confusion entre la licence, diplôme délivré par l'État et le « bachelor » qui, en France, n'est pas un diplôme délivré par l'État et qui ne relève donc pas du système licence-master-doctorat ».

Concrètement, cela implique de se donner et d'obtenir les moyens de se rencontrer, d'entrer dans un processus. Mais le groupe de travail n'est pas favorable à une obligation de signature de convention, contrairement à ce qui a été mis en place pour le diplôme d'État d'infirmier. Par contre, il faut concevoir des obligations pour la mobilité des étudiants par exemple. Il importe, en effet, de favoriser les mobilités des étudiants et des formateurs et les parcours multiples entre les EFTS et les universités. Le tout doit se faire dans un esprit de recherche active de coopération, avec des incitations fortes. Le rôle des régions est ici déterminant.

6.3. Favoriser et accélérer une nouvelle structuration de l'appareil de formation

Il existe au moins deux scénarios à éviter : scénario un, ne rien faire dans la situation actuelle, ce qui se traduirait par un risque de disparition d'un certain nombre d'EFTS ; de même, le scénario « mou », qui consisterait à ajuster le système à la marge. Pour le groupe de travail, il importe de conserver toute leur place aux diplômes d'État (mais en revoyant leur architecture) et d'exclure l'hypothèse d'une intégration de l'ensemble de l'appareil de formation aux universités (même si une partie des formations sociales est déjà assurée par elles).

En même temps, les partenariats avec les universités peuvent avoir des caractéristiques très différentes : juxtaposition de systèmes différents, relations concurrentielles, avec des velléités de domination de l'un sur l'autre, jusqu'à l'intégration partenariale.

Un troisième scénario paraît à même de répondre aux nécessités d'une meilleure régulation et du développement de coopérations équilibrées avec les universités : la mise en place des hautes écoles professionnelles en action sociale et de santé, telles que l'UNAFORIS les conçoit.

Cette dynamique doit s'organiser par la signature de conventions tripartites (universités / HEPASS / Conseils régionaux).

6.4. Instituer des liens forts entre la formation et la recherche

Le lien formation/recherche doit être un objectif fort, de même que le lien entre recherche et milieux professionnels. La recherche doit impérativement être traitée par les conventions tripartites.

Au demeurant, les EFTS tissent depuis plusieurs années des collaborations avec les universités pour leurs formations professionnelles supérieures. Cette complémentarité, pour se développer et produire les effets recherchés (échanges de compétences, circulation plus ouverte des étudiants dans leur parcours de formation, etc.) suppose de les doter de la capacité juridique et de moyens pour développer la recherche en rapport avec le travail social, afin de construire des partenariats équilibrés avec le monde universitaire.

6.5. Affirmer la place des EFTS dans les PRES

Le groupe de travail prend acte des conclusions du Cabinet Strasbourg Conseil. Comme cela avait été demandé et défini dans le cahier des charges, l'étude remise par cet organisme en juin 2012 permet de disposer d'un bilan des coopérations mises en œuvre entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités.

Cette étude fait apparaître, notamment que « pour les EFTS, les collaborations revêtent un enjeu majeur en termes de renforcement de leur intégration dans le système européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pour les universités, ces collaborations s'apparentent à un enjeu périphérique de développement de leurs collaborations avec le monde professionnel. Toutefois, au regard des monographies, cette dissymétrie est moins prégnante lorsque les relations interpersonnelles sont fortes ».

En vue de définir les préconisations visant à faire évoluer et renforcer les collaborations, il est primordial, selon le Cabinet Strasbourg Conseil, de « prendre en considération l'environnement à double facette dans lequel évoluent les EFTS et les universités. Il est le fruit de dynamiques ayant émergé pour l'essentiel depuis le milieu des années 2000 qui sont les suivantes :

- un environnement de coopération, dans la mesure où :
 - des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) se sont constitués autour d'universités,
 - des EFTS tentent de mutualiser leurs moyens au sein de plateformes territoriales (en préfiguration des HEPASS) ;
- un environnement de compétition exacerbé par :
 - divers appels à projets (opération campus ou programme investissements d'avenir) et appels d'offres (ANR, PCRD, etc.) auxquels répondent les universités,

- les appels d'offres dans le domaine de la formation continue en travail social auxquels concourent les EFTS,
- la facilité d'obtention des déclarations préalables pour les établissements souhaitant proposer des formations en travail social ».

« En ce sens, dans une optique de renforcement des collaborations entre EFTS et universités, les dynamiques issues de l'environnement de coopération doivent être valorisées. L'existence des pôles de recherche et d'enseignement supérieur peut avoir un impact positif sur les collaborations à travers l'intégration des EFTS dans ces structures, permettant ainsi d'institutionnaliser davantage de collaborations, voire de les renforcer au-delà du volet formation ».

« Par ailleurs, la création du réseau national UNAFORIS peut être l'occasion de positionner ce dernier en tant qu'interlocuteur de la Conférence des présidents d'université (CPU). Des contacts à ce niveau pourraient être l'occasion de mettre en place une charte de bonnes pratiques des coopérations entre EFTS et universités, ayant pour vocation de reconnaître l'apport, les compétences et les spécificités de chacun des partenaires, ou encore de définir les principes de coopérations équilibrées »⁷⁶.

6.6. Le doctorat : un autre levier pour les coopérations

Le projet d'une mention « Travail social » d'un doctorat correspond à une attente des travailleurs sociaux. En matière de statuts et de formations, la France se distingue de la plupart des autres pays. Le choix français a été celui de l'enracinement dans les dispositifs de l'action sociale, avec des écoles professionnelles créées en dehors des universités, même si des liens parfois étroits entre les deux se développent. Pour autant, les professionnels développent des compétences parfois de haut niveau, participent à des activités de recherche et, notamment pour beaucoup de formateurs, s'impliquent dans des parcours universitaires.

Avec la création du diplôme d'État d'ingénierie sociale (DEIS) par le décret du 30 juin 2006, la place de la recherche dans ce secteur a été fortement réaffirmée. La multiplication des masters et des doctorats a transformé les modes d'entrée dans la carrière de formateur. D'autre part, la création de diplômes spécifiques pour la préparation à l'encadrement (CAFDES et CAFERUIS) a ouvert d'autres voies pour les cadres. Désormais, l'accent est mis sur la préparation à l'expertise, au conseil, à la conception et au développement de projets innovants.

De ce fait, les liens entre cette formation professionnelle supérieure et la recherche sont plus que jamais mis en avant. Les mutations des publics, des politiques sociales, des institutions et des pratiques impliquent, en effet, une expertise sans cesse actualisée par la production de connaissances nouvelles, donc par la recherche.

Enfin, les attentes en matière de reconnaissance du travail social et de valorisation des compétences des travailleurs sociaux s'accroissent dans le contexte de la mise en place de la réforme de l'enseignement supérieur en Europe et du système articulant licence, master et doctorat. De même que la question du « L » est au cœur des attentes des professionnels, surtout depuis l'attribution du grade de licence aux infirmiers, le « D » du LMD doit être réfléchi, pour commencer, sous l'angle d'une mention d'un doctorat existant.

Or, depuis fin 2001, le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) propose un master de recherche en travail social « Travail social, action sociale et société », unique en France.

L'équipe qui le porte au sein du département Droit, intervention sociale, santé, travail (DISST) est en lien étroit avec le Laboratoire interdisciplinaire de sociologie économique (LISE-CNRS) et l'école doctorale du Cnam, puisque les travailleurs sociaux sont de plus en plus nombreux à s'engager dans la

⁷⁶ Extraits du rapport du Cabinet Strasbourg Conseil.

production de thèses et ceci dans diverses disciplines. Un autre laboratoire du Cnam est concerné par ce mouvement : le Centre de recherches sur la formation (CRF), car le travail social se fonde sur des références multiples liées non seulement à l'analyse de la question sociale par la sociologie, mais aussi aux dimensions éducatives dans la relation aux enfants et adultes vulnérables.

L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), à l'occasion du projet de création d'une nouvelle école doctorale du Cnam, avait incité en juillet 2010 au développement de « doctorats professionnels ». Elle a annoncé qu'elle entendait valoriser des « rassemblements inédits de disciplines de recherche et d'enseignement correspondant souvent à des champs de pratiques professionnelles ou ayant pour objet les pratiques professionnelles ». Cela implique un projet « explicitement fondé sur un univers de références épistémologiques, théoriques et méthodologiques partagé et d'objets propres à ces champs de recherche privilégiant le travail, l'activité humaine, la transformation des activités, des personnes, des entreprises et des organisations ».

Au vu du nombre important de pays disposant de doctorats en travail social, la France fait figure de parent pauvre. Outre le fait que le projet de doctorat concerne un des trois maillons du système LMD, il correspond à une forte attente du secteur social et médico-social. Dans cette perspective, la mise en débat d'un doctorat professionnel ou professionnalisant en travail social renvoie à des conceptions différentes de ce que pourra être ce doctorat, de façon à éviter de créer une sorte de sous-doctorat, moins valorisé.

L'exemple anglais montre comment le doctorat professionnel peut être défini comme un diplôme destiné à des personnes qui ne visent pas particulièrement une carrière universitaire. On peut également établir une distinction entre le doctorat professionnel tourné vers la résolution de problèmes dans un cadre professionnel et le doctorat professionnalisant considéré comme une variante du doctorat académique, ces deux derniers ayant en commun la production de connaissances, mais dans un périmètre orienté vers les pratiques professionnelles. Pour ce qui est du Cnam, il est envisagé d'aller vers un doctorat reconnu à part entière, avec une visée professionnalisante et pluridisciplinaire, validé comme une mention « Travail social » du doctorat du Cnam.

Le principe général est que le ministère de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (MESR) accrédite les écoles doctorales par champs disciplinaires développés dans des laboratoires labellisés. Dans les champs disciplinaires, la recherche peut conduire à la création de spécialités sous la forme de mentions de doctorat.

Cela suppose qu'il y ait une cohérence entre la mention du doctorat et :

- la nomenclature concernant les doctorats (enquête annuelle sur les effectifs LMD et les diplômes SISE-doctorats du MESR) ;
- les sections du CNU (le doctorat donnant accès à la procédure de qualification aux fonctions de maîtres de conférences et de professeurs des universités) ;
- la nature des travaux encadrés et les sections du CNU des enseignants chercheurs ;
- les thématiques scientifiques des laboratoires de l'établissement où la thèse sera préparée⁷⁷.

D'autre part, le groupe de travail a bien pris note des remarques de Claude Jolly, pour la DGESIP :

« Pour créer un doctorat nouveau, il faut, au préalable, un faisceau d'initiatives, de recherches dans un domaine donné, des laboratoires, des équipes de recherche, des productions, des publications. Une école doctorale ne se constitue pas *a priori* d'autant que tous les doctorats se font à la charnière de plusieurs champs, que les équipes sont souvent trans-établissements. Le développement de la recherche n'est pas une affaire administrative ou statutaire, elle s'appuie sur des forces vives, des partenariats, des recrutements. Les UMR reposent par définition sur l'association d'un organisme de recherche (INSERM, CNRS) et un établissement

⁷⁷ Article L.612-7 du Code de l'éducation et arrêté du 7 août 2006 relative à la formation doctorale.

d'enseignement supérieur. Cela se prépare par des équipes d'accueil, des investissements... Cela s'inscrit dans une temporalité : des équipes se développent, mais peuvent aussi disparaître ».

Par conséquent, la voie réglementaire ne peut venir qu'à partir d'une dynamique impliquant l'ensemble des acteurs. Enfin et surtout, l'initiative impulsée au Cnam est l'occasion de se préoccuper plus globalement des rapports entre les établissements de formation en travail social et des universités sous l'angle spécifique des laboratoires et des écoles doctorales ; d'autant que projet n'est pas exclusif d'autres qui peuvent se faire jour dans d'autres établissements d'enseignement supérieur.

6.7. Organiser un suivi et une évaluation des coopérations

Il manque un observatoire ou une fonction observatoire qui pourrait être assurée par le Conseil supérieur du travail social (CSTS), en relation avec les travaux de la Commission professionnelle consultative (CPC) du travail social et de l'intervention sociale. En tout état de cause, il faut prévoir un suivi de l'ensemble du dispositif des formations sociales, une régulation ou une référence nationale.

Pour ce qui est de l'évaluation des coopérations, le rôle de l'AERES est essentiel. À son sujet, Claude Jolly, pour la DGESIP, considère que :

« D'une façon générale, l'espace européen de l'enseignement supérieur se caractérise par le passage de la norme préalable à l'évaluation a posteriori. La question de trouver des experts compétents sur le champ du travail social n'est pas un problème. L'AERES a été parfaitement capable de renouveler son pôle d'experts quand elle a eu à traiter des arts plastiques, des licences professionnelles, etc., alors qu'elle ne disposait pas, au départ, des compétences requises. Les experts se trouvent dans le monde universitaire, le monde professionnel et à l'international. À terme, on peut imaginer que l'AERES puisse évaluer le dispositif mis en place par les établissements de formation en travail social. Sous réserve de financements correspondants, l'AERES pourrait passer convention avec le ministère en charge des affaires sociales à cette fin ».

L'implication de l'AERES doit en effet garantir la qualité des formations et la reconnaissance des grades. Elle devrait contribuer à éviter la marginalisation des EFTS. D'autre part, ces évolutions devront se faire en liaison avec le rôle dévolu à l'État en matière de contrôle pédagogique et au regard des compétences des régions.

D'autres formules sont possibles et pourraient être réfléchies, de façon à trouver un tiers à équidistance de l'enseignement universitaire et de la formation professionnelle.

ANNEXES

Lettre de mission



MINISTÈRE DES SOLIDARITÉS ET DE LA COHESION SOCIALE

**DIRECTION GÉNÉRALE
DE LA COHESION SOCIALE**

Paris, le 28 JUL. 2011

La Directrice générale

Monsieur,

Après avoir été présentées au conseil supérieur du travail social, les orientations pour les formations sociales pour la période 2011-2013 ont été validées par la ministre.

Au cours de la préparation de ces orientations, les questions liées à l'évolution de l'appareil de formation, à l'inscription des formations dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et au développement de la recherche ont été considérées comme porteuses d'enjeux importants. Toutes ces questions amènent à traiter celle de la coopération entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités.

Ces coopérations existent, elles sont portées par un certain nombre d'établissements, parfois depuis de nombreuses années. Elles revêtent cependant des formes et des contenus variables, et il n'existe aucune analyse nationale permettant d'en tirer un bilan et des enseignements. C'est pourquoi les orientations ont retenu comme objectif de tirer un bilan des coopérations avec les universités en vue de les faire évoluer et de les renforcer.

Compte tenu de vos expériences diversifiées dans le champ du travail social, de la formation et de la recherche, je vous remercie d'avoir accepté de piloter le groupe de travail mis en place pour conduire cette réflexion.

Je suggère que ces travaux traitent principalement trois aspects :

- réaliser une photographie de l'existant mettant en évidence les différentes modalités de coopérations
- analyser les effets produits (sur les profils et parcours des étudiants, sur les formateurs, sur les liens avec les milieux professionnels, sur le développement de la recherche...)
- proposer des éléments d'orientations stratégiques et opérationnelles

Monsieur Marcel JAEGER
Professeur titulaire de la Chaire
travail social et intervention sociale
CNAM Case 1D4P20
292 rue Saint Martin
75003 PARIS

Un appel d'offre permettra par ailleurs de choisir un consultant pour réaliser une étude exhaustive de l'existant. Le groupe de travail assurera le pilotage de l'étude. Je souhaite que les travaux démarrent au mois de septembre 2011 afin que les conclusions soient rendues avant la fin du 1^{er} semestre 2012.

Vous bénéficierez pour la conduite de ces travaux de l'appui de la sous direction des professions sociales, de l'emploi et des territoires (bureau des professions sociales).

En souhaitant un travail fructueux, je vous prie de recevoir, Monsieur, l'assurance de ma considération distinguée.

*et tous mes remerciements pour
votre aide précieuse.*

La Directrice Générale de la Cohésion Sociale



Sabine FOURCADE

Composition du groupe de travail

Représentants d'organisations

Nadia Benoit, ARF
Marion Biju, FEHAP
Diane Bossière, UNAFORIS
Pierre Gauthier, UNAFORIS
Jean-Pierre Hardy, ADF
Marie-Christine Jannin, ARF
Claude Jolly, DGESIP
Catherine Kerneur, DGESIP
Annie Léculée, CPNE BASS, collège salariés
Gilbert Le Pichon, CPNE BASS, collège employeurs
Séverine Mignon, ARF
Nicole Nicolas, CPU
Amaury Ville, DGESIP
Anne Wintrebert, ARF

Personnes qualifiées

Jean-Christophe Barbant, IRTS Languedoc-Roussillon
Guy Bories, Université Évry Val d'Essonne
Manuel Boucher, IRTS Haute-Normandie, Acofis
Olivier Cany, ITS Tours
Geneviève Crespo, Aforts, puis consultante
Gisèle Dambuyant-Wargny, Université Paris XIII, RUFS
Dominique Fablet, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense
Emmanuel Jovelin, Institut social Lille Vauban, AFFUTS
Philippe Lacombe, ONED
Vincent Meyer, Université de Lorraine, CSTS
Marc de Montalembert, Université Paris-Est Créteil, CEDIAS, RUFS
Frederik Mispelblom Beijer, Université Évry Val d'Essonne
Jacques Papay, formateur consultant
Paule Sanchou, Université de Toulouse, RUFS
Hélène Strohl, IGAS

Animateur et rapporteur du groupe de travail

Marcel JAEGER, Cnam

Référente DGCS

Isabelle KITTEL

Personnes auditionnées :

Carole Alexandre, adjointe au chef du département de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la technologie, ministère de la Culture et de la Communication

David Alexandre Bonne, Floriane Moreau, Strasbourg Conseil

Sylvie Hennion-Moreau, GIRFAS Bretagne

Patrick Lechaux, consultant

Maité Ané, Danielle Beziat, Claire Génin, Jean Luc Gevardy, représentants des établissements de formation de la Croix Rouge

Personnes consultées pour les éléments historiques :

Brigitte Bouquet, professeure émérite du Cnam

Guy Dréano, ancien directeur de Buc Ressources.

Bibliographie

Jean-Christophe Barbant, *Sociologie de l'expertise de l'intervention sociale*, L'Harmattan, 2011.

Véronique Bayer, Isabelle Joly, « La formation au DEIS : état des lieux et perspectives », *Vie Sociale*, CEDIAS, n° 1, 2011, p. 81-88.

Jacky Beillerot, Paul Durning, « Le point aujourd'hui sur les formations supérieures en travail social », *Informations Sociales*, n° 3, 1981.

Mohamed Belquasmi, Manuel Boucher, « Qui sont les étudiants préparant le DEIS ? », *Vie Sociale*, CEDIAS, n° 1, 2011, p. 89-94.

Manuel Boucher (coord.), *La recherche dans les organismes de la formation et de l'intervention sociales : enjeux et perspectives*, L'Harmattan, 2008.

Manuel Boucher, Mohamed Blegasmi, Régis Pierret, Gérard Moussu, Michel Chauvière, « Pour le développement d'une recherche scientifique intégrée dans les instituts de formation en travail social », *Actualités Sociales Hebdomadaires*, 2 avril 2010, n° 2653, p.28-29.

Manuel Boucher, « Promouvoir la « recherche scientifique intégrée » dans le champ social : une nécessité pour sortir l'appareil de formation en travail social de l'hétéronomie », *FORUM*, n°135, mars 2012, p. 22-26.

Brigitte Bouquet, *La formation des travailleurs sociaux en université*, ANAS, Journée d'information du 5 mars 1977 sur les formations postérieures au diplôme d'État de service social, doc. ronéo.

Brigitte Bouquet, Christine Garcette, *Assistante sociale aujourd'hui*, Maloine, 2011.

Flore Capelier, « Réformer la formation pour une plus grande reconnaissance du secteur social, Utopie ou véritable levier d'action ? », *Les Cahiers Dynamiques*, n° 48, Érès, 2010.

Robert Castel, Marc-Henry Soulet, *Secteur social et recherche universitaire : rapport sur la structuration d'un milieu de recherche à partir des troisièmes cycles universitaires*, MIRE, 1985.

Michel Chauvière, Didier Tronche (dir.), *Qualifier le travail social*, Dunod, 2002.

Philippe Chevreul, *La mise en œuvre du transfert aux Régions des formations sanitaires et sociales*, Rapport de mission, ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, 2005.

Conseil économique et social, *Le recrutement, la formation et la professionnalisation des salariés du secteur sanitaire et social*, Les Éditions des Journaux officiels, 2004.

Contrat d'études prospectives (CEP) social et médico-social de la branche professionnelle des établissements à but non lucratif, CREDOC - LERFAS - GREFOSS, 2002.

« Coopérer, coordonner : nouveaux enjeux », *Vie Sociale*, CEDIAS, n° 1, 2010.

Pierre Cornillot, Michel Thierry, *Rapport du groupe de travail sur la valorisation universitaire des formations de travailleurs sociaux*, DAS-DESUP, août 1992.

Francine Coudert, Claude Rouyer (coord.), *Former à la supervision et l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention sociale à l'ETSUP*, L'Harmattan, 2012.

Cour des comptes, « Le rôle de l'État dans la formation des travailleurs sociaux à l'heure de la décentralisation », *Rapport public annuel 2005*, 2006.

Jérôme Delassus, *Rapport d'étude sur les coopérations entre établissements de formation du travail social et universités, Le projet d'inscription des formations du travail social de niveau III dans le processus de Bologne*, rapport de stage à l'AFORTS, septembre 2009.

Elisabeth Dugué, *Formations d'encadrement et formations supérieures dans le champ social*, rapport établi pour la Direction de l'action sociale, Cnam, 1998.

Aline Fino-Dhers, *Assistante sociale, un métier entre indétermination et technicité*, L'Harmattan, 1994.

Marc Fourdrignier, « Alternance et professionnalisation : le cas des métiers du social », in : Henri Jorda, *Les universités et l'innovation. L'enseignement et la recherche dans l'économie des connaissances*, Marché et Organisations, n° 5, L'Harmattan, 2007.

Marc Fourdrignier, « Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : une mission impossible ? », *Revue française de sciences sociales, Formation emploi*, n° 108, CEREQ, octobre-décembre 2009, p. 67-81.

Marc Fourdrignier, « Universités et formations au social : une nouvelle donne en France ? », *Pensée Plurielle*, Éditions de Boeck, n° 17, 2008-1, p. 101-112

Marc Fourdrignier, « Universités et formations à l'intervention sociale : une nouvelle donne ? », *Forum, revue de la recherche en travail social*, n° 119, mars 2008, p. 3-12.

François Goulard, *L'enseignement supérieur en France, État des lieux et propositions*, La Documentation française, 2007.

Pascale Grenat, « Les étudiants et les diplômés des formations aux professions sociales de 1985 à 2004 », *Études et résultats*, DREES, n° 513, 2006.

Inspection générale des affaires sociales, *Rapport annuel 2005, L'intervention sociale, un travail de proximité*, La Documentation française, 2006.

Marcel Jaeger, « Un couple en recherche de stabilité : formation et professionnalisation », *Vie Sociale*, CEDIAS, n° 4, octobre-décembre 2007, p. 5-9.

Marcel Jaeger, « La formation des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements », *Informations sociales*, n° 152, mars-avril 2009, p. 74-81.

Marcel Jaeger, « Une conférence de consensus sur la recherche en/dans/sur le travail social », in *L'Année de l'action sociale - Bilan des politiques sociales, perspectives de l'action sociale*, Dunod, p. 205-216, 2012.

Marcel Jaeger, *L'articulation du sanitaire et du social*, Dunod, 3^e éd., 2012.

Emmanuel Jovelin, Brigitte Bouquet, *Histoire des métiers du social en France*, Editions ASH, 2005.

Isabelle Kittel, « Les pôles ressources : un nouveau point d'appui pour la recherche dans l'intervention sociale », in : Manuel Boucher (dir.), *Penser les questions sociales et culturelles contemporaines : quels enjeux pour l'intervention sociale ?*, L'Harmattan, coll. Recherche et transformation sociale, 2010, p. 307-311.

Françoise F. Laot (coord.), *Doctorats en Travail social. Quelques initiatives européennes*, Éditions de l'ENSP, 2000.

Françoise F. Laot, « Recherches en travail social : l'échelle européenne », *Vie Sociale*, CEDIAS, n° 2, 2002, p. 1-16.

Patrick Lechaux, *Étude sur l'incidence du projet pédagogique des établissements de formation sur le profil professionnel des diplômés du travail social*, CAIRN Ingénierie, 2005.

Bernard Lory, *La politique d'action sociale*, Privat, 1975, rééd. 1983.

Marie-Pierre Mackiewicz (dir.), *Mémoires de recherche et professionnalisation, L'exemple du Diplôme supérieur de travail social*, L'Harmattan, 2004.

Mise en crédits des formations préparatoires aux diplômes post-bac de travail social, Rapport à la CPC, DGAS, 2009.

Edith Montmoulinet, *La socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés : le rôle des centres de formation*, Thèse de sociologie, Bordeaux, 2006.

Henry Noguès, Marc Rouzeau, Yvette Molina, UNAFORIS, *Le travail social et ses formations à l'épreuve des territoires*, Presses de l'EHESP, 2011.

Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap (ONFRIH), *Rapport triennal*, La Documentation française, 2011.

Organisation nationale des formations en travail social (ONFTS), *Formations supérieures et travail social en Europe. Enjeux pour la recherche, la conception et la conduite des politiques sociales*, Actes du colloque des 1^{er} et 2 juin 1999, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 2000.

Paule Sanchou, Geneviève Crespo, « Places et fonctions du CAFERUIS, du CAFDES et du DEIS », *Vie Sociale*, CEDIAS, n° 1, 2011, p. 13-26.

UNAFORIS, *Les centres de formation en travail social. Leur attractivité, les enjeux par rapport à l'université. Les coopérations internationales*, mai 2011.

